

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – MESTRADO**

**KARITÂNIA DOS SANTOS ARAÚJO**

**MELHORANDO PESSOAS: PROCESSOS DE APRENDIZAGENS ENTRE OS GAVIÃO**  
***PYHCOP CATIJI***



IMPERATRIZ  
2021

KARITÂNIA DOS SANTOS ARAÚJO

**MELHORANDO PESSOAS: PROCESSOS DE APRENDIZAGENS ENTRE OS GAVIÃO**  
*PYHCOP CATIJI*

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia/PPGS Universidade Federal do Maranhão/UFMA como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof. Dra. Emilene Leite de Sousa.

IMPERATRIZ  
2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

dos Santos Araújo, Karitânia.

MELHORANDO PESSOAS: PROCESSOS DE APRENDIZAGENS ENTRE OS  
GAVIÃO PYHCOP CATIJI / Karitânia dos Santos Araújo. -  
2021.

149 f.

Orientador(a): Emilene Leite de Sousa.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Sociologia/ccsst, Universidade Federal do Maranhão,  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2021.

1. Aprendizagens. 2. Conhecimento. 3. Experiência.  
4. Indígena. 5. Oralidade. I. Leite de Sousa, Emilene.  
II. Título.

KARITÂNIA DOS SANTOS ARAÚJO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Sociologia (PPGS) – Universidade Federal do  
Maranhão – UFMA, para a obtenção do título de Mestre  
em Sociologia.

Aprovada em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Professora Doutora Emilene Leite de Sousa

---

Professor Doutor Benedito Souza Filho  
(Examinador interno)

---

Antonella Maria Imperatriz Tassinari  
(Examinador externo)

IMPERATRIZ  
2021

## AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

(Caminhos do Coração, Gonzaguinha)

Se tem algo que aprendi com esse processo que compreende o mestrado é que ninguém consegue fazer nada sozinho. Se cheguei a esse ponto é porque contei com uma rede de apoio. Desempenhando tantos papéis, de esposa, mãe, professora e estudante de Pós-Graduação, jamais conseguiria sozinha.

Ao Theo, meu filho querido, de nove anos, a quem precisei muitas vezes deixar com outros familiares para trilhar o caminho acadêmico. Por muitas vezes, em momentos difíceis, me abraçou, me acalentou, por você sigo buscando por dias melhores.

Ao Felipe Batista Cavalcante, meu companheiro, que esteve comigo do início ao fim deste projeto. Que por dias e noites ouvia pacientemente eu falar das descobertas que fazia junto ao meu campo, pois compartilhamos da mesma luta junto aos povos indígenas. Por cuidar de nosso filho Theo e por ter me apoiado em momentos árduos e por vezes dramáticos. Agradeço a contribuição intelectual e ainda, por ler e corrigir meu trabalho, quando não conseguia mais enxergar os erros.

Às minhas duas mães: Cleide Araújo e Edna dos Santos, a quem também confiei meu filho, e minha casa. Meus exemplos de força e determinação. Aos meus irmãos Eudoxio dos Santos Araújo, Fritz Changler dos Santos Araújo, Edilson dos Santos Araújo, Pedro dos Santos Araújo e Alexandro Coelho dos Santos, que sempre acreditaram e torceram pelo meu sucesso. Em especial a minha irmã e amiga, Aritânia Adna Santos que esteve comigo nos pontos altos e baixos desse processo. Agradeço, ainda, aos demais familiares que torceram por mim e desejaram meu sucesso.

À amiga Rute Pacheco, que me incentivou desde a seleção e sempre acreditou no meu potencial. Mesmo fisicamente longe, sempre se preocupou com minha formação acadêmica, a mim dedicou palavras duras, quando me sentia incapaz e palavras afáveis quando estava aflita. Às minhas amigas Julyane Franco e Ana Cleia Fontes que me apoiaram desde o início desse trajeto e disponibilizaram seus ouvidos e ombros, lugares onde encontrei abrigo e me reconectava comigo, quando me senti perdida. Aos demais amigos da vida que torceram por mim, meu muito obrigado.

À minha chefe Orleane Santana, que flexibilizou horários para que eu pudesse estar presente nas aulas e, em especial, aos meus companheiros de trabalho Carlos Alves Viana e Brigitte Mórália, que cuidaram de tudo quando me ausentava para estudar. Durante o período da escrita, em que tanto necessitei de tempo e apoio, eles abraçaram esse sonho comigo, podendo torná-lo realidade.

Aos colegas de curso: Janeide, Bezaliel, Tiago, Jéssica, Leandro. E aos colegas que logo se tornaram amigos para a vida: Jonas, Margarida, Greacy, Ana Luísa, Luísa, Regilma, Edísio. Em especial meu amigo Natal, amizade de fora da academia, fizemos todo o processo de seleção juntos e trilhamos essa caminhada de quase três anos. Agradeço a todos acima citados, pelas discussões em sala e fora dela, que me ajudaram na construção de novos conhecimentos e pelos momentos de descontração que vivenciamos.

Aos professores do PPGS em Imperatriz, todos, sem exceção, deram grande contribuição a esse trabalho e ao meu desenvolvimento pessoal enquanto pesquisadora. À minha orientadora Emilene Leite de Sousa, cuja convivência considero um privilégio, uma professora inspiradora. Agradeço pela confiança e sobretudo pela paciência, por não ter desistido do meu projeto, quando enfrentamos dificuldades relacionadas a Pandemia de COVID- 19.

Ao povo Gavião/*Pyhcop Catiji* que me acolheu e permitiu que realizasse a pesquisa. Em especial aos meus interlocutores, Paulo Belizário Gavião, Mário Bandeira Gavião, Dorli Bandeira Com'xi, que dedicaram tempo para as entrevistas presenciais e virtuais. Se dispuseram, ainda, a tirar dúvidas, seja através de aplicativo de mensagens, o WhatsApp, ou chamadas telefônicas. E aos demais interlocutores, agradeço o tempo e boa vontade em contribuir com esse trabalho: Maurino Cazuza, Marcelo Gavião, Lucimar Ribeiro, Irene Gavião, Eliton Gavião e Beбето Gavião.

Conseguir terminar uma pós-graduação nesse cenário político de desgoverno e pandemia é um ato de bravura e coragem, portanto, agradeço a todos que fazem a educação acontecer nesse país, aqueles que não abandonaram a ciência, aqueles que nutrem esperanças de modificações na estrutura política e social através da educação. Meus agradecimentos a todos citados nesse texto e aos que não estão aí, mas torceram por mim, espero que este trabalho esteja à altura de todos.

*Para Theo Araiijo Cavalcante*

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar os processos de aprendizagens do povo Gavião/Pyhcop Catiji. Comunidade indígena do tronco linguístico Macro-Jê, de língua e cultura Timbira, residentes no município de Amarante do Maranhão, na Terra Indígena Governador. A fim de subsidiar as discussões sobre os processos próprios de aprendizagem, utilizo as propostas analíticas de Fredrik Barth e de Tim Ingold - transmissão de conhecimento e ecologia da vida. Para a pesquisa escolhemos a etnografia como método subsidiado pela observação direta, entretanto, por motivo da pandemia de COVID-19, a ênfase da pesquisa recaiu por sobre as entrevistas, de modo que substituímos a pesquisa de campo durante a pandemia por entrevistas na forma presencial e via aplicativo de mensagem WhatsApp. Ancorada nos termos nativos *manpex* e *ahimpex*, a pesquisa partiu da concepção de como se aprende entre os Gavião: o primeiro termo designa a forma de aprendizagem baseada na transmissão de conhecimento via oralidade, realizada sempre por um ancião, que transmite para as gerações mais jovens, fazendo assim a manutenção e a circulação do conhecimento. O segundo termo está fundamentado nos processos de aprendizagem do saber-fazer, da experiência através dos sentidos e percepções. Entendo que essas duas formas de aprender estão entrelaçadas e demonstro como o se tornar Gavião passa pela transmissão de conhecimentos - a partir da memória e narrativa dos mais velhos - e pela experimentação através dos contextos de aprendizagem. Essas aprendizagens são vivenciadas nos mais variados espaços da aldeia - inclusive na escola - experimentando um mundo onde estes criam e recriam suas habilidades, de modo que essas duas formas de aprender coexistem “melhorando pessoas”.

Palavras-chave: Aprendizagens. Oralidade. Experiência. Indígena. Conhecimento.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the learning processes of the Gavião/Pyhcop Catiji people. Indigenous community of the Macro-Jê linguistic trunk, of the Timbira language and culture, residing in the municipality of Amarante do Maranhão, in the Governador Indigenous Land. In order to support discussions about the learning processes themselves, I use the analytical proposals of Fredrik Barth and Tim Ingold - knowledge transmission and ecology of life. For the research, we chose ethnography as a method supported by direct observation, however, due to the COVID-19 pandemic, the research emphasis fell on interviews, so we replaced field research during the pandemic with face-to-face interviews and via WhatsApp messaging app. Anchored in the native terms *manpex* and *ahimpex*, the research started from the conception of how to learn among the Gavião: the first term designates the form of learning based on the transmission of knowledge via orality, always performed by an elder, who transmits it to the younger generations, thus making the maintenance and circulation of knowledge. The second term is based on the learning processes of know-how, experience through senses and perceptions. I understand that these two ways of learning are intertwined and I demonstrate how becoming Gavião involves the transmission of knowledge - from the memory and narrative of the elderly - and through experimentation through learning contexts. These learnings are experienced in the most varied spaces of the village - including the school - experiencing a world where they create and recreate their skills, so that these two ways of learning coexist "improving people".

Keywords: Learnings. Orality. Experience. Indigenous. Knowledge.

## **LISTA DE SIGLAS**

ASIE – Ação Saberes Indígenas na Escola

AISAN – Agente Indígena Sanitário

CF – Constituição Federal

COVID-19 – Doença do Novo Coronavírus – 2019 (SARS-CoV-2)

CVRD – Companhia Vale do Rio Doce (hoje, Vale S.A.)

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA – Maranhão

MEC – Ministério da Educação

PIN – Posto Indígena

PPGS – Programa de Pós-Graduação em Sociologia

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

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

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

SIL – Summer Institute of Linguistics

TI – Terra Indígena

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UIEEI- Unidade Integrada de Educação Escolar Indígena

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFG – Universidade Federal do Goiás

UFT – Universidade Federal do Tocantins

URE – Unidade Regional de Educação

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1- Anciã: símbolo da sabedoria Gavião .....                              | 58  |
| Figura 2- Criança Gavião treinando corrida de tora .....                        | 60  |
| Figura 3- Criança Gavião treinado com arco e flecha .....                       | 61  |
| Figura 4- Jovens Gavião preparados para ritual .....                            | 79  |
| Figura 5- Pacarás usados para transporte de peixe .....                         | 81  |
| Figura 6- Criança Gavião praticando trançado em palha .....                     | 82  |
| Figura 7- Criança Gavião recebendo pintura de jenipapo .....                    | 84  |
| Figura 8- Crianças Gavião pintadas de urucu .....                               | 84  |
| Figura 9 - Grupo saindo para caçada .....                                       | 91  |
| Figura 10 -Indígena Gavião caçando.....                                         | 92  |
| Figura 11- Criança Gavião experienciando o ambiente através dos sentidos.....   | 94  |
| Figura 12- Crianças Gavião experienciando os espaços da aldeia .....            | 96  |
| Figura 13- Cantor e curandeiro do povo Gavião .....                             | 101 |
| Figura 14- Ëhjcreere .....                                                      | 102 |
| Figura 15 - Meninos saindo do Ceveiro .....                                     | 111 |
| Figura 16- Tora utilizada na corrida do Ceveiro.....                            | 111 |
| Figura 17- Momento da troca .....                                               | 112 |
| Figura 18 - Tora de barriguda/pyr pex.....                                      | 113 |
| Figura 19- Choro ritual .....                                                   | 118 |
| Figura 20- Corrida de revezamento de tora .....                                 | 118 |
| Figura 21- Chegada ao pátio.....                                                | 119 |
| Figura 22 -Unidade Integrada de Educação Escolar Indígena Crÿ Tohmre Cahow..... | 127 |
| Figura 23- Aula de artesanato .....                                             | 131 |

## SUMÁRIO

|                                                                           |           |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b>                                                 | <b>14</b> |
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                | <b>17</b> |
| <b>2. LÓCUS DA PESQUISA.....</b>                                          | <b>20</b> |
| 2.1 Aspectos Geográficos.....                                             | 21        |
| 2.2 A Dinâmica Territorial da Aldeia .....                                | 22        |
| 2.3 Demografia.....                                                       | 25        |
| 2.4 Atividades Econômicas.....                                            | 26        |
| 2.5 Histórico do contato .....                                            | 27        |
| <b>3. CAMINHOS TRILHADOS.....</b>                                         | <b>30</b> |
| 3.1 Entre o pátio e a escola: espaços da pesquisa.....                    | 31        |
| 3.2 Instituições de aprendizagens .....                                   | 33        |
| 3.3 A pesquisa antes da pandemia .....                                    | 34        |
| 3.4 A pesquisa durante a pandemia .....                                   | 37        |
| <b>4. INCURSÃO TEÓRICA SOBRE APRENDIZAGENS INDÍGENAS.....</b>             | <b>39</b> |
| 4.1 Transmissão.....                                                      | 40        |
| 4.2 Educação sensorial e seus processos de aprendizagem .....             | 42        |
| 4.3 Experimentar para (in)(corpo)rar .....                                | 48        |
| 4.4 Imitação .....                                                        | 50        |
| 4.5 Aprendizagens na infância indígena .....                              | 51        |
| <b>5. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO POVO GAVIÃO/PYHCOP CATIJI .....</b>    | <b>57</b> |
| 5.1 Nomes produzem corpos .....                                           | 63        |
| 5.2 O corpo e suas aprendizagens .....                                    | 70        |
| 5.2.1 “A gente aprende no corpo: resguardos” .....                        | 71        |
| 5.2.2 “A gente aprendia no corpo: castigos físicos” .....                 | 73        |
| 5.3 A arte de saber-fazer: aprendizagens com o corpo e para o corpo ..... | 77        |
| 5.3.1 Artesanato e Adornos.....                                           | 77        |
| 5.3.2 As pinturas corporais .....                                         | 82        |
| 5.3.3 A caçada.....                                                       | 87        |
| 5.3.4 Produtos da Floresta .....                                          | 92        |

|                                                                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5.5 Sonhos, desmaios, revelações .....</b>                                                                                                        | <b>97</b>  |
| <b>5.6 Rituais produzem aprendizagens .....</b>                                                                                                      | <b>102</b> |
| 5.6.1 Mito dos dois irmãos com força sobrenatural que matam o gavião gigante que<br>comia seu povo, o sobrevivente parte em busca de casamento. .... | 103        |
| 5.6.2 O ritual do <i>Pyr pex</i> .....                                                                                                               | 113        |
| <b>6. ARTICULAÇÃO DE APRENDIZAGENS: UM CAMINHO POSSÍVEL .....</b>                                                                                    | <b>121</b> |
| <b>6.1 Pedagogia da retomada: passando a limpo o palimpsesto cultural .....</b>                                                                      | <b>124</b> |
| <b>6.2 A escola também é lugar de aprender .....</b>                                                                                                 | <b>126</b> |
| <b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                  | <b>135</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                             | <b>142</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                                                  | <b>149</b> |

## APRESENTAÇÃO

As ciências sociais, em sua maioria, têm produzido conhecimento voltado a justificar uma superioridade eurocêntrica e seguem com dificuldades em romper com a epistemologia do pensamento colonial, sendo as universidades o espaço de concretização dessa prática naturalizada, colocando os conhecimentos ameríndios em um lugar de subalternidade.

A marginalização dos conhecimentos, segundo Mignolo (2012, p. 12), está relacionada “com a incapacidade do Ocidente de imaginar que mais além de seus pensamentos não se pensa e que todo o saber e o que há para saber estar em um só lugar”. Essa prática acadêmica, tão comum, despreza a sensibilidade e as experiências de todos os povos que estão na “periferia do mundo”.

Para Bourdieu (2012), as condutas citadas acima, são uma espécie de axioma fictício, bem-feito, para produzir a ilusão de uma “gênese pura”, que transforma o particular em universal, o que resultou de um esquecimento das condições históricas de cada povo.

Esse trabalho segue na contramão da epistemologia do pensamento colonial. Partimos de categorias e problemáticas da Antropologia e de uma Sociologia decolonizadora que pretende valorizar os processos próprios de aprendizagens e pedagogias nativas do povo Gavião *Pyhcop Catiji*. Tassinari (2015) conceitua pedagogias nativas e, é nesse sentido que o termo aparece durante todo o texto.

(...) tenho procurado compreender como se dão as configurações familiares, as noções próprias de infância e de desenvolvimento infantil, os processos próprios de aprendizagem e de busca do domínio de repertórios, técnicas e habilidades e as estratégias específicas para transmiti-los ou para possibilitar e estimular a iniciativa dos aprendizes, compondo o que tenho chamado de “pedagogias nativas”. O termo “pedagogia”, relacionado a uma ciência da educação, é aqui usado no intuito de enfatizar a dimensão intencional, cuidadosa e metódica de algumas estratégias de ensino e aprendizagem. Isso implica reconhecer que essas estratégias são também objeto de aprendizagem e, portanto, não são formas inatas e espontâneas de ensinar e aprender (TASSINARI 2015 p.142, 143).

Existe um ditado popular famoso: “todos os caminhos levam a Roma”, assim tem sido minha trajetória com esses povos. Desde meu primeiro projeto de pesquisa (2007) enquanto graduanda do curso de História, estar com e entre os indígenas é uma constante na minha vida. Em 2016 os laços foram fortalecidos com a minha entrada no Setor de Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão e no Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola<sup>1</sup>. Esse projeto é destinado à

<sup>1</sup> A Ação Saberes Indígenas na Escola é gerida pelas universidades e conta com parcerias dos Estados e municípios. Aqui no Maranhão a rede da (ASIE) é formada pela UFMA, UFT e UFG e abriga o Território Etnoeducacional dos Timbira, dos Gavião Pyhcop Catiji, Apinajé, Krahô, Krikati e Kanela.

formação continuada de professores indígenas tendo por base a interculturalidade, multiculturalidade e as transculturalidade.

Quando comecei a fazer parte do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola/ MEC – SECADI, senti que ali era meu lugar, que era esse tipo de discussão que eu queria propor na universidade, nas ágoras e nos areópagos indígenas, nas esferas e poderes governamentais. E foi em meio à realização desse projeto tão desafiador, que surgiu a oportunidade de ingressar no programa de pós-graduação em Sociologia (PPGS – UFMA) e desenvolver esse projeto que vinha sendo gestado a algum tempo.

Na função de técnica da educação escolar indígena, fui direcionada a fazer o acompanhamento das escolas da Terra Indígena Governador, povo Gavião /*Pyhcop Catiji*. Logo nas primeiras viagens à Aldeia Governador, mais especificamente na Unidade Integrada de Educação Escolar Indígena Crÿ Tomhre Cahow, município de Amarante - MA, pude notar, nas falas dos professores indígenas, a preocupação com a diminuição do interesse dos jovens pela sua cultura. Dentre essas falas o discurso do professor Paulo Belizário Gavião chamou a atenção por tratar das alterações dos rituais no que diz respeito à sua frequência e ao seu tempo de duração. Ele afirmava: “Os jovens não querem mais ficar no ceveiro ou na esteira por um ano inteiro como manda a tradição”<sup>2</sup>. Em razão disso foi convencionado que, devido ao calendário escolar, o adolescente faria sua participação nesses rituais somente no período das férias escolares, para não atrapalhar o cumprimento do ano letivo. Essa fala me despertou o desejo de saber mais sobre a vida e a cultura desse povo, a forma como transmitem seus conhecimentos e constroem seus processos de ensino-aprendizagem. A partir daí comecei a pesquisar e fazer leituras sobre o tema educação indígena, a fim de compreender que tipo de contribuição eu poderia dar às escolas.

Nos encontros da ASIE percebi que a preocupação com a transmissão e a manutenção dos conhecimentos tradicionais não era exclusiva do povo Gavião, se estendia aos demais povos Timbira que fazem parte do projeto. É da minha inquietação para tentar entender o porquê de tanta preocupação com a preservação dos conhecimentos ancestrais que surgem as principais questões dessa pesquisa que me impulsionou, a partir daquilo que é ontológico, questionar como os Gavião aprendem? Quem ensina? Quais são seus processos de aprendizagem? Onde ocorrem as aprendizagens? Quais pedagogias são utilizadas? Foi por meio desses questionamentos que

2 Os rituais do Ceveiro (*Ehjcreere*) e da Esteira (*Ruruut*) estão classificados como rituais de passagem e marcam a transição da criança para a vida adulta.

cheguei ao tema dessa investigação, qual seja, analisar os processos de aprendizagens do povo Gavião/*Pyhcop Catiji*.

Durante a pesquisa, que passou por duas etapas metodológicas, uma antes e outra durante a pandemia de COVID-19, descobri que os Gavião constituem duas formas básicas de aprender e ensinar suas epistemologias: a primeira é baseada na transmissão de conhecimento via oralidade, realizada sempre por um ancião, que transmite para as gerações mais jovens, fazendo assim a manutenção e a circulação do conhecimento. A segunda está fundamentada na construção da pessoa através dos processos de aprendizagem que marcam sua corporeidade, aprendizagens estas que são contextualizadas nos mais variados espaços da aldeia, inclusive a escola, experimentando um mundo onde estes criam e recriam suas habilidades.

Essas duas pedagogias nativas que perpassam todo o processo de aprendizagem e ensino dessa comunidade estão erguidas aqui sob os ombros da Antropologia nos estudos de etnologia indígena através da análise dos processos de fabricação dos corpos na construção da pessoa indígena, no caso Gavião, um *me'hêeh*, ou seja, quando sua condição humana se configure em um corpo duro (MELO 2017). Durante a pesquisa constatei que os processos de aprendizagem Gavião começam na infância, desde o momento em que o bebê recebe um nome. Constituidor de relações, o nome está no centro da cultura Gavião, e é ele que determina o lugar do indivíduo na estrutura social e os papéis que irá desempenhar no futuro.

A partir daí manipulo as categorias analíticas de transmissão de conhecimento de Fredrik Barth (2000) e a ecologia da vida de Tim Ingold (2000, 2008, 2015), a fim de subsidiar as discussões sobre os processos próprios de aprendizagem. Em seguida, construo um arcabouço teórico sobre a antropologia da infância com foco na infância indígena: Sousa (2016, 2017), Tassinari (2001, 2009, 2012), Cohn (2000, 2005, 2013), Codonho (2009), Nunes (2003), Miranda (2009), Vasconcelos (2011), Alvares (2012), dentre outros autores.

Entendo que a incorporação dos conhecimentos perpassa todas as fases da vida, entretanto, é na infância Gavião que eles são constituídos e vão sendo melhorados até a morte. Essa incorporação é um processo que se dá no corpo, mediado pelos sentidos, através da experiência do saber-fazer. Também se dá utilizando-se da oralidade, por meio da escuta (que também se constitui um sentido do corpo), que é treinada e disciplina para tanto.

E na escola? Quais pedagogias nativas estão sendo aplicadas? A escola também se utiliza do corpo? Da oralidade? Da experiência? De qual maneira? Tentaremos elucidar essas questões ao longo do texto.

Escrever sobre as epistemologias ameríndias é uma forma de engajamento político-ideológico que me contextualiza enquanto pesquisadora, tendo em vista que a minha intenção sempre foi, “deixar na vitrine” os processos de aprendizagens do povo Gavião *Pyhcop Catiji*, indo na contramão das epistemologias ocidentais dominantes no cenário científico que menosprezam os conhecimentos indígenas.

## 1. INTRODUÇÃO

Onze etnias indígenas vivem hoje no Estado do Maranhão, pertencentes a dois troncos linguísticos: Macro Jê e Tupi. Entre os de língua e cultura Jê estão: Krikati, Kanela (Ramkokamekra e Apaniekra), Gavião/Pyhcop Catiji, Krepym-Kateyê e Krenyê. Entre os Tupi temos os Guajajara, Awá-Guajá (povos isolados e de recente contato, cuja inserção no processo de escolarização estadual ocorreu em 2016) e Ka’apor, além dos ressurgentes Tremembé e Gamella. Todos esses povos estão inseridos no contexto da Educação Escolar Indígena. Nosso escopo é o povo Gavião *Pyhcop Catiji*.

A minha vida se entrelaça à história dos povos indígenas ainda na graduação em História, quando era bolsista de um projeto sobre Patrimônio Histórico e Cultural (2008), no qual realizei pesquisa sobre memória e história afro-indígena. Nesse momento meu contato foi específico com o povo Guajajara, junto ao qual realizei pesquisa de campo para o trabalho de finalização de curso (2009). Em 2009, aquele que viria a ser meu cônjuge foi convidado a trabalhar na FUNAI<sup>3</sup> (em seguida se tornando servidor do quadro permanente, via concurso, em 2010) e, a partir desse encontro, estar entre os povos indígenas fazia parte do meu cotidiano.

Em 2012 a vida me leva novamente a um novo encontro, agora com os Krikati. Professora concursada do Estado do Maranhão desde 2010, na cidade de Sítio Novo do Maranhão, tive a grata surpresa de lecionar, a partir de 2012, para alunos indígenas da etnia Krikati, que residiam na Aldeia Jerusalém. Não podia imaginar a difícil missão que enfrentaria no combate ao preconceito, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos discentes.

No mesmo período ingressei no curso de especialização em “Educação em Direitos Humanos” pela Universidade Federal do Maranhão e decidi pesquisar essas relações conflituosas existentes no ambiente escolar, o que resultou em um projeto intitulado “As diferenças e as parecenças entre alunos indígenas Krikati e não-indígenas no Centro de Ensino Parsondas de Carvalho”.

O objetivo do projeto era ambientar os alunos da cidade ao convívio da Aldeia e combater o preconceito velado de toda a comunidade escolar, levando informações do que era alteridade, identidade e diferença. Realizamos várias visitas à Aldeia Jerusalém, com torneios esportivos, oficina de artesanato, diversas brincadeiras, pinturas corporais. Esse projeto foi objeto de meu trabalho de conclusão de curso em 2014.

Em 2016 fui convidada a compor, na SEDUC/ URE Imperatriz, a equipe do Setor de Educação Escolar Indígena, que tem a função de gerir administrativa e pedagogicamente as escolas dos municípios de Arame, Amarante e Montes Altos, que atendem aos três povos indígenas que ali habitam: Guajajara, Krikati e Gavião. Em 2017 fui convidada a participar da equipe do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola/SECADI – MEC, surgindo interesse em particular pelo povo Gavião/*Pyhcop Catiji*.

Fiquei fascinada pela Antropologia quando conheci a professora e antropóloga Emilene Leite de Sousa, em um minicurso para o curso de História na Universidade Estadual do Maranhão. Nessa ocasião me apresentei e conversamos sobre o tema acerca do qual eu desejava escrever. A partir daí criamos um laço, que foi renovado em 2017, na ocasião em que me convidou para compor a equipe do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola/SECADI – MEC, do qual ela era coordenadora. Em 2018, lançado o primeiro edital do mestrado em Sociologia (PPGS-UFMA), decidi realizar a seleção, ocasião em que obtive aprovação.

A linha de pesquisa Questões Urbanas e Rurais: etnia, cultura, identidade, alteridades e territorialidades, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, que está construindo sua identidade na “Fronteira”, com o objetivo de pesquisar e contribuir com comunidades que estão nesse entrelugar, fortalecendo a identidade da Região Tocantina, me proporcionou seguir um caminho teórico-metodológico pelas vias da Antropologia, entretanto, a observação participante, principal técnica utilizada, foi interrompida em março de 2020, por conta da pandemia da COVID-19. Depois dessa data só consegui desenvolver a pesquisa por meio do aplicativo de mensagem WhatsApp e entrevistas presenciais nas cidades de Amarante do Maranhão e Imperatriz. Mesmo

em meio a tantas adversidades e percalços pelo caminho, acredito ter dado conta do meu objetivo geral, qual seja, o de verificar os processos de aprendizagens do *Gavião/Pyhcop Catiji*.

O lócus dessa pesquisa foi a Terra Indígena Governador, nas Aldeias Rubiácea, Monte Alegre e Governador, que ficam localizadas no município de Amarante do Maranhão, onde verifiquei a realização do ritual de encerramento de luto e o ritual de confirmação de nome e passagem, Ceveiro. A escola observada foi a Unidade Integrada de Educação Escolar Indígena *Crÿ Tomhre Cahow*.

Dessa forma, dividi o presente trabalho, além da introdução e das considerações finais em cinco capítulos: No segundo capítulo apresento o lócus da pesquisa, que tem por finalidade caracterizar o povo *Gavião Pyhcop Catiji*, a fim de demonstrar, em linhas gerais, a estrutura da sociedade, o sistema de nominação, que determina a teia de relações sociais do indivíduo durante toda a sua vida e morte. Para além das informações citadas acima, apresento os aspectos geográficos, o processo histórico, as relações e organizações, políticas e sociais, e as atividades econômicas desenvolvidas por essa comunidade.

No terceiro capítulo, apresento os aspectos metodológicos, os caminhos que foram trilhados durante a pesquisa e os motivos das escolhas feitas. Apresento o método etnográfico e as técnicas a ele relacionadas e utilizadas antes da pandemia de COVID-19. Trago um relato das dificuldades que enfrentei nesse ano de isolamento social e as soluções que encontrei para dar conta do meu objeto de pesquisa. Tentei ainda demonstrar que o método também parte de um lugar de descolonização, além do lugar e contexto aos quais, enquanto pesquisadora, estou inserida.

No quarto capítulo, apresento a construção teórica com os principais conceitos que orientam a análise do objeto. Primeiro utilizo a categoria analítica de transmissão de conhecimento de Barth (2000) e a ecologia da vida de Ingold (2000, 2015), além dos autores que tratam sobre a infância indígena e seus modos de viver e aprender, entre eles: Tassinari (2009), Sousa (2017), Cohn (2000), Bergamaschi (2005), Vasconcelos (2011), Nunes (2003) e outros, a fim de subsidiar as discussões sobre os processos próprios de aprendizagem que se realizam, em sua maioria, na infância e seguem sendo melhorados e consertados durante a vida.

No quinto capítulo empreendo a análise mais detalhada do objeto de estudo do presente trabalho, que vai tratar sobre os processos de aprendizagens do povo *Gavião* e suas pedagogias nativas. Utilizamos as categorias de transmissão, incorporação e imitação, para compreendermos como se constituem os processos de aprendizagem, sendo, alguns, transmitidos via oralidade pelos

mais velhos e aqueles que são incorporados através da fabricação no corpo. Analisei os seguintes processos de aprendizagens: a fabricação do corpo, a onomástica, a caçada, os produtos da floresta, os rituais, os sonhos e os cuidados com a aldeia.

No sexto capítulo sigo fazendo uma descrição dos processos de aprendizagens daquilo que é transmitido no ambiente escolar. Apresento uma breve revisão de literatura sobre a legislação escolar indígena e a pedagogia da retomada, a fim de demonstrar como se constitui uma escola na qual seus processos de aprender e ensinar estejam baseados na interculturalidade. Por fim, temos as considerações finais.

É necessário esclarecer que havia um cronograma de viagens à campo para a realização da pesquisa, que foi suspenso, não havendo tempo hábil para retorno das atividades previstas anteriormente, devido a pandemia do COVID – 19, tendo eu conseguido cumprir uma pequena parte deste cronograma, momentos em que utilizei a observação participante como técnica principal. No início de 2021 fiz uma última tentativa de ir ao campo acompanhar o ritual de *Rurut* na Aldeia Governador, entretanto a FUNAI não autorizou a entrada de nenhum pesquisador. Optei, assim, pela entrevista e troca de mensagens via aplicativo de celular, como técnica auxiliar para a investigação científica deste trabalho.

## 2. LÓCUS DA PESQUISA

Os Gavião *Pyhcop Catiji* fazem parte de um coletivo indígena do tronco linguístico Macro-Jê, da família linguística Timbira. Se reconhecem entre seu povo como *Pyhcop Catiji*, tendo sido o etnônimo Gavião (nome pelo qual são conhecidos na sociedade do não-indígena) atribuído pelos cohpe<sup>4</sup>.

Os povos de cultura Timbira são conhecidos por possuir uma forma autônoma de sociação (SIMMEL, 2006) e, mesmo depois da dispersão, mantiveram os elementos que os identificam como nação, a língua (com suas variações), a corrida de tora, o corte de cabelo, os rituais e os mitos. O povo denominado Gavião *Pyhcop Catiji* é um dos povos que constituem o que eles chamam de país Timbira.

Segundo Jonas Polino Sansão, o nome Gavião foi atribuído pelos antropólogos, pelo fato de seus antepassados serem guerreiros ferozes e terem conhecimento da região que habitavam,

4 Forma como esse povo indígena chama os não-indígenas em sua língua materna.

além de serem os últimos dos Timbira a capitular ante aos desbravadores do sertão (Entrevista, 2021). Dias (2017, p.09), dá outra versão para o termo Gavião: “a nominação Gavião está diretamente relacionada ao fato destes grupos utilizarem penas da ave na confecção de suas flechas”.

Podemos afirmar que essa coletividade foi construída em um Sistema dual, “dividida em metades cerimoniais, *cyjcatiji* (partido de cima, leste) ou *harycatiji* (partido de baixo, oeste)” (MELO, 2017, p. 212). As metades cerimoniais são ligadas às estações do ano, ou seja, à estação seca e à estação chuvosa.

Essa sistematização é dada pelas unidades de parentesco, que vivem em lados opostos da aldeia circular, orientando, assim, o matrimônio e as relações sociais entre essas metades cerimoniais. Esse povo tem em seu sistema onomástico as configurações sociais de cada indivíduo, ligando-o a um grupo ou ao outro.

## 2.1 Aspectos Geográficos

Situado no Sudoeste do Maranhão, o município de Amarante do Maranhão, microrregião de Imperatriz, abriga aproximadamente 37.932 pessoas, conforme o último censo IBGE (2010) e uma área de 7.178 km quadrados. Inicialmente subordinado à cidade de Grajaú, Amarante de Grajaú foi o primeiro nome do distrito. Em outubro de 1953 o distrito foi elevado a município e mudou de nome para Amarante do Maranhão, através da lei estadual nº 996 (IBGE).

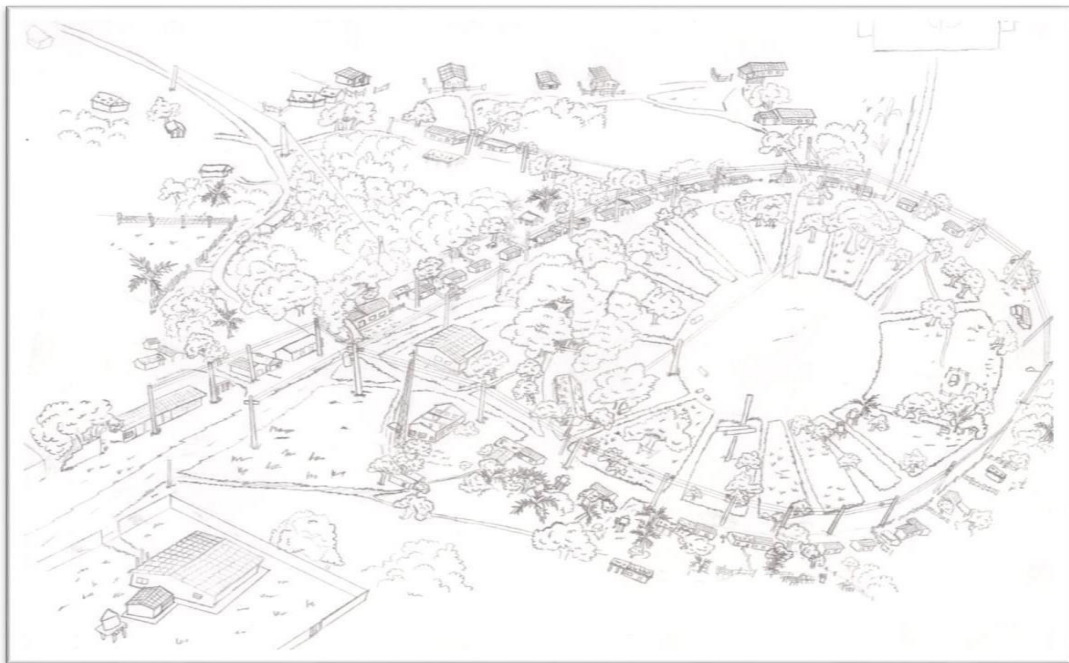
Localizada na margem da floresta amazônica, em área classificada como Pré-Amazônia Maranhense, a Terra Indígena Governador foi demarcada em 1978 e homologada em 1982. Seu território é de 41.644 hectares e está em processo de revisão de limites, sendo que a nova proposta inclui o povoado Campo Formoso, partes dos municípios de Amarante (inclusive a zona urbana), Buritirana e Sítio Novo.

A rodovia MA 122 é uma via extremamente importante, por ligar o município de Amarante do Maranhão ao povoado Campo Formoso, percorrendo a T. I. Governador de norte a sul. Entretanto, essa estrada tem trazido sérios problemas para o povo, tais como: invasões de caçadores e agricultores ilegais, madeireiros e ainda conflitos com fazendeiros da região. Essas

práticas resultam em um significativo aumento do desmatamento e, por consequência, a extinção de animais e plantas, gerando o desequilíbrio ecológico desse ambiente.

Dias (2017) trata de algumas questões relacionadas ao território Gavião ou à Terra Indígena Governador, ao processo de demarcação e revisão dos limites que está em curso, além de discorrer sobre a fauna e da flora dessa região. Na obra, o autor explicita com muita ênfase que os Gavião não querem a ampliação do território e sim a revisão de limites, pois muitas terras foram subtraídas na demarcação e, por isso, reivindicam grande parte das áreas dos municípios de Buritirana, Amarante do Maranhão e Sítio Novo.

O território para os Gavião é algo sagrado, pois é nesse espaço que ocorre sua



reprodução física e cultural. A presença constante de invasores tem dificultado esse processo, ao passo que esses nada preservam, ao contrário, só destroem.

## 2.2 A Dinâmica Territorial da Aldeia

**Fonte: Desenho de Bebeto Gavião e Maycon Melo. In: MELO (2017)**

O modelo circular de Aldeia dos Timbira é exatamente um reflexo de como se organizam socialmente. Como podem e devem se relacionar e se portar diante de suas metades cerimoniais.

Os Gavião constroem suas aldeias em áreas planas, relativamente próximas de rios ou riachos, para facilitar na prática da agricultura.

Antigamente os Gavião mudavam a aldeia de lugar, assim que o solo esgotasse, essa prática começa a ser extinta no período por volta de 1970 até 1980 quando esse povo começou a solicitar os elementos do meio urbano, como: posto de saúde, escola e energia elétrica.

As casas de alvenaria da Aldeia Governador são resultado de um convênio com a Caixa Econômica Federal na década de 90. Atrás de cada casa principal sempre existe uma extensão feita de madeira e coberta de palha. É o local de convivência, onde as mulheres, além de cozinhar, realizam as demais tarefas e cuidam das crianças. É um espaço sempre cheio de redes, bancos e jiraus. Cada casa constitui um grupo doméstico, atrás da casa principal há outras casas da mesma família, geralmente das filhas casadas. Conforme explica Almeida:

Nas casas encontram-se situados os três grupos sociais que se relacionam na periferia: as famílias elementares (pai, mãe e filhos), os grupos domésticos (reunião de duas ou mais famílias elementares na mesma casa) e o segmento residencial (segmento de casas composto por grupos domésticos de mesma origem matrilinear) (ALMEIDA, 2009, p. 28).

As filhas sempre permanecem na casa da mãe, enquanto os homens, quando se casam, vão morar com a esposa na casa de sua sogra. Do genro é esperado que tenha habilidades para a caça, que ajude na roça da família ou que tenha um dos empregos disponíveis na aldeia, contribuindo assim com a economia doméstica.

Observei ainda que há muitos casamentos interétnicos com indígenas de etnia Guajajara ou Krikati, mas há também muitas mulheres jovens casadas com *cohpe* e muitas mães não casadas, todas seguindo a regra da uxorilocalidade.

No centro da aldeia está o pátio, o lugar onde os homens se reúnem pela manhã e ao final da tarde para tratar dos mais diversos assuntos, sendo um lugar de decisões políticas. Para se locomover numa Aldeia Gavião é necessário cruzar o pátio através dos caminhos radiais ou dar uma volta no caminho próximo às casas (perimetral).





Os Gavião vivem em 14 aldeias: Governador, Rubiácea, Riachinho, Aldeia Nova, Água Viva, Monte Alegre, Canto Bom, Nova Marajá, 12 Irmãos, Bom Jardim, Bom Jesus, Raposa, Passagem Boa e Cocal, somando uma população de aproximadamente 903 pessoas.

Em 1929 quando o etnógrafo Curt Nimuendaju visitou os Gavião, contabilizaram somente 270 pessoas e o seu decréscimo continuou até a década de 70. A antropóloga Maria Helena Barata, em 1981, contabilizou 263 pessoas, dez anos depois, no censo realizado por Maria Elisa Ladeira, estavam em número de 458 pessoas. Em 2005 Jonas Polino Sansão contabilizou 577 pessoas.

A Terra Indígena Governador abriga, ainda, seis aldeias do povo Guajajara, sendo elas: Borges, Barriguda, Faveira, Jibóia, Buritizinho e Taquara, totalizando 467 pessoas. Assim, a população total que faz usufruto da T I Governador é de 1.370.

## **2.4 Atividades Econômicas**

As principais atividades econômicas dos Gavião estão relacionadas com a prática da caça, pesca, coleta e agricultura. Entretanto, somente algumas famílias “colocam” roça, ou sejam, praticam a agricultura regularmente. Sendo que os mais velhos relatam que os mais jovens não se interessam em trabalhar no roçado, sendo esse o principal motivo apontado para o fato desse quantitativo diminuto.

Entre as variedades cultivadas por eles estão o arroz, fava, milho, pepino, mandioca, feijão, abóbora, melancia, banana, inhame e batata-doce. De três em três anos os Gavião deixam a terra descansar para não ocasionar o desgaste total do solo. Mudanças climáticas, queimadas e incêndios florestais constantes têm afetado a produtividade nas roças.

Dessa forma, os víveres oriundos das roças não estão sendo suficientes para suprir a necessidades com a alimentação. Assim, uma grande parte dos mantimentos é comprada na cidade de Amarante do Maranhão. Os alimentos de produção externa mais consumidos são: açúcar, café, sal, biscoitos salgados (a maioria não gosta de doces ou lanches industrializados doces), frango, peixe e, em menor proporção, carne vermelha. Dependendo da colheita, complementam a dieta com a aquisição de arroz, feijão e farinha.

Existem poucos empregos disponíveis na Aldeia Governador e na T. I. de forma geral. As vagas estão distribuídas entre professores do Estado (14) e do município (01), técnico de

enfermagem (01), agente indígena sanitário/AISAN (01), funcionários da FUNAI (02), funcionários do PREVFOGO<sup>5</sup> (01), motorista da SESAI (01). Vale ainda ressaltar, entre a população economicamente ativa, os aposentados e a fonte de renda representada pelos programas de assistência social do Governo Federal como o Bolsa Família. Com frequência irregular, alguns projetos cedem bolsas de estudo, como a Ação Saberes Indígenas na Escola/SECADI-MEC e as bolsas de acesso e permanência nas universidades.

Por conta de disputas por vagas de emprego, muitas famílias acabam por fundar outras aldeias, a fim de que se consiga algumas das vagas citadas acima. Antes eram somente três aldeias, hoje já se somam 14.

## 2.5 Histórico do contato

As primeiras informações que se tem do povo Piócobgê<sup>6</sup> são datadas de 1800 e foram escritas pelo Major Francisco de Paula Ribeiro, que comandava um posto militar de bandeiras em Pastos Bons, durante o processo de abertura da frente sertaneja, que objetivava conquistar e ocupar o Sul do Maranhão.

Na segunda expedição de Paula Ribeiro, em 1815, a oeste do Rio Grajaú, encontrou os Timbira Piócobgê e os Purecamecrã. Sobre os Piocobgê, Ribeiro afirma: “É aquela mesma indomável destruidora do Porto da Chapada, na Ribeira do Grajaú e da qual alguma coisa havemos tratado quando falamos desta mesma Ribeira na descrição geral do Distrito de Pastos Bons”. (pg. 196).

Franklin e Carvalho (2007), no Capítulo “Memórias sobre as nações gentias”, o Major Ribeiro nos relata: em 1815 os Piocobgê se dividiam em cinco grandes povoações e que de todas as expedições que foram feitas tentando expulsá-los, nenhuma delas tinham resultado positivo para os desbravadores, com desfechos infelizes, os paisanos<sup>7</sup> e militares tiveram que fugir vergonhosamente. Ribeiro conta, em um dos documentos, que Manoel José de Assunção, um dos fazendeiros da região, pagou muito caro pelo seu capricho ao enfrentar esses gentios. A última

<sup>5</sup> 5 PREVFOGO: Sistema Nacional de Prevenção e Combate aos Incêndios Florestais, onde o IBAMA tem a competência de coordenar as ações necessárias à organização, implementação e operacionalização das atividades relacionadas com a educação, pesquisa, prevenção, e controle e combate aos incêndios florestais e queimadas.

<sup>6</sup> Etnônimo usado por Francisco de Paula Ribeiro em 1800, calcula-se que se refere aos Pyhcop Catiji/Gavião, devido a região em que viviam.

<sup>7</sup> Tropas de mercenários contratados por fazendeiros.

expedição na tentativa de criar a povoação Leopoldina não teve efeito e a trégua entre os indígenas e os fazendeiros foi quebrada, os Piocobgê mataram alguns militares e fazendeiros.

Os autores ainda esclareceram que os Piocobgê faziam fronteira com os Capiocrãs (conhecidos como canelas finas), pela linha noroeste-sueste pelo lado sul, nas proximidades do rio Alpercatas e que os Capiocrãs foram extintos e suas terras foram ocupadas por outros indígenas mesmo antes dos “desbravadores” tirarem algum proveito delas.

Os Piocobgê faziam “protestos selvagens amigáveis” até que, cansados de tantas traições devido a má-fé dos conquistadores, esses indígenas se revoltavam e atacavam postos militares e paisanos e impunham muito medo, pois eram conhecidos como a mais aguerrida tribo timbira. Como consequência, (FRANKLIN; CARVALHO, p.227) “sua majestade em Carta Régia expedida a Goiás sobre os gentios do Tocantins em 5 de setembro de 1811” manda intimidar e destruir os Piocobgê e os Sacamecrãs, antes que eles causem mais danos ao “povo do sertão”.

Diante desse processo de conflitos internos e externos a configuração da forma social dos Timbira foi destruída e reconstruída diversas vezes. Somente na segunda metade do século XIX que os *Pukobyê* estabeleceram acordos de paz, depois de estarem enfraquecidos por décadas de guerras e epidemias, estabelecendo um novo tipo de interação social.

Nimuendajú (1944) relata que os *Pukobyê* viviam em duas aldeias, São Félix com uma população de 150 pessoas e Aldeia Recurso com 120, sendo uma distância de 16 km uma da outra. O etnólogo ainda mencionou a existência de muitos Krikatis vivendo entre os *Pukobyês* na Aldeia São Félix, além de fazer o registro de 230 palavras dos *Pukobyês*.

Barata (1981) descreve a ocupação das terras dos Gavião em dois períodos e em duas frentes de expansão: 1) a frente pastoril originária da Bahia e Pernambuco que ocorreu no fim do século XVIII e início do século XIX que empurrou os *Pukobyê* até a região de Imperatriz e a 2) frente agropecuarista que se dá em meados dos anos 1950, durante a abertura da rodovia Belém-Brasília. Vieram pessoas de todos os lugares do Brasil, em busca de melhores condições de vida. Esses forasteiros adentraram as terras, criou-se um movimento de interiorização e alguns desses forasteiros, tanto nordestinos quanto sulistas, acabaram comprando terras localizadas em áreas indígenas, ocasionando sérios conflitos por território.

Na década de 60, através de um acordo assinado entre a FUNAI e o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), chegaram à Aldeia Governador, missionários da New Tribes<sup>8</sup>, com a

8 New Tribes é a Missão Novas Tribos do Brasil (Evangélica).

incumbência de criar um dicionário nas línguas nativas. Como resultado, o trabalho mais importante que eles realizaram foi a tradução da Bíblia para o idioma nativo.

No fim da década de 60 os *Pukobyê* estavam divididos em quatro aldeias: Governador Riachinho, Rubiácea e São Félix, entretanto por volta da década de 70 em função de uma forte epidemia de gripe e outras enfermidades, com grande mortandade, os moradores de Riachinho abandonaram-na passando a residir na aldeia Governador.

Em 1976 a Aldeia Rubiácea foi abandonada, em consequência de um ataque realizado a mando do fazendeiro paulista Otávio Toledo, que ateou fogo em todas as casas. Todos os habitantes mudando para a Aldeia Governador. Nessa mesma década a FUNAI instala seu primeiro posto indígena para atendimento da população Gavião, que ficava localizado na Aldeia Governador.

Sobre a antiga Aldeia São Félix, Barata (1981) acredita que era uma aldeia de ocupação cíclica, ela encontrou apenas uma família com 5 habitantes, quando a visitou em 1981. Diante de todos esses motivos, desde a década de 70, o povo Gavião estava praticamente todo vivendo na Aldeia Governador, antiga Aldeia Recurso, que foi visitada por Nimuendajú em 1929.

A antropóloga ainda nos informa que o nome da Aldeia Governador foi uma homenagem ao antigo chefe muito corajoso dos tempos passados, só que não se sabe ao certo se era o mesmo governador da época de Nimuendajú, levando em consideração que todos os chefes recebiam esse título.

A partir da década 80 ocorreram muitas transformações no modo de vida dos Gavião, não por carência, mas por fartura de dinheiro, através do convênio com a Companhia Vale do Rio Doce - CVRD, no qual eles seriam indenizados pelos impactos que sofreram no Programa Grande Carajás. Muito dinheiro começou a chegar às mãos dos Gavião.

“O dinheiro”, como dizem, fez com que, em 1989, famílias se separassem e reocupassem antigas aldeias, motivadas por conflitos derivados da divisão do dito “dinheiro”, que vinha da Vale (CVRD). Agora separados em 03 aldeias, cada uma começa a reivindicar aquilo que lhe é de direito, principalmente energia elétrica, estradas, posto de saúde e escola.

Na década de 1990 a Funai deixa de ser responsável pelas ações de educação e saúde indígena. Em 1990 é incluído na lei 8.080/90, que regulamenta o Sistema Único de Saúde, um capítulo volvido para os indígenas, ou seja, um sistema de atendimento exclusivo para a saúde indígena. Entretanto, a saúde indígena só foi assumida definitivamente em 1999 com a aprovação

da lei nº 9.836/99 que instituiu um subsistema de atenção à saúde indígena e legitimou a FUNASA como responsável pela gestão dessa política.

O decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991 deslocou a atribuição da educação escolar nas aldeias, da FUNAI para o MEC, ficando aquele ministério com o compromisso de coordenar todas as ações referentes à educação escolar indígena, em todas as modalidades. O Art. 2º dispõe que estas ações serão desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais de Educação. A educação escolar indígena passou a ser executada de fato pelo Estado do Maranhão em 2002.

### **3. CAMINHOS TRILHADOS**

Mesmo antes da possibilidade de fazer o mestrado em Sociologia e compor essa peça estive sempre discutindo e combatendo preconceitos relacionados aos conhecimentos indígenas e aos equívocos que a sociedade envolvente projeta em relação aos povos originários. Já fui questionada por educadores e técnicos sobre o porquê de os indígenas precisarem de professor de língua indígena, tendo em vista que é a língua materna deles. Em outra situação uma pessoa questionou se um professor indígena sabia “pelo menos dar aula”, já que ele “não sabia nem falar português direito”. Imaginar que pessoas com essa mentalidade, hipoteticamente, podem se tornar as que pensam a educação indígena me impulsionou não só a trazer esclarecimentos para a instituição de trabalho da qual faço parte, mas também a pesquisar sobre o tema. Concordo com Santos, que “Enquanto não confrontarmos os problemas, as incertezas e as perplexidades próprias do nosso tempo, estaremos condenados a neo-ismos e a pós-ismos, ou seja, as interpretações do presente que só tem passado” (2008, p. 37). É válido lembrar e relembrar que as epistemologias ocidentais sempre estiveram como dominantes no cenário científico e escrever sobre as epistemologias ameríndias é uma forma de engajamento político-ideológico que me contextualiza enquanto pesquisadora, tendo em vista que a minha intenção sempre foi colocar em evidência os conhecimentos indígenas.

O passo inicial de uma pesquisa se dá por meio do sentimento de inquietação que o tema provoca em nós. Isso demonstra as relações que me constituem enquanto pesquisadora e o meu lugar no mundo. Assim, os fatos sobre os quais me inclino, bem como os resultados de minhas

pesquisas, são parte daquilo que me concebe como sujeito, nesse cenário que me provoca emoções e determina minhas escolhas. Sempre me questioneei sobre a posição subalterna dos conhecimentos indígenas no contexto acadêmico, essa minha inquietude me fez trilhar um caminho, tanto da pesquisa quanto do trabalho, voltado para esses povos, sempre com o intuito de entender e dar a conhecer sobre eles. Sobre essa aproximação do objeto, subi aos ombros de Jeanne Favret-Saada (2005) que só conseguiu resultados significativos em sua pesquisa quando imergiu na cultura dos Bocage, sem preocupações metodológicas, ela precisou “ser afetada” pela feitiçaria, e então descrever sua experiência com riqueza de detalhes. A sua etnografia me ajudou a pensar novas possibilidades metodológicas.

Esta pesquisa se constituiu de duas fases: a primeira, de março de 2019 até março de 2020, portanto, antes da pandemia de COVID-19; e a segunda de abril de 2020 até o momento em que escrevo, em junho de 2021. Na primeira etapa consegui etnografar dois rituais e estar em duas ocasiões na Unidade Integrada de Educação Escolar Indígena Cry Tomhre Cahow, da Aldeia

Governador. A partir de abril de 2020 meu campo de pesquisa foi fechado, entretanto, continuei a escrita desse trabalho, aguardando que meu campo fosse aberto em tempo hábil. A partir de setembro de 2020 fiz algumas tentativas junto a FUNAI para realizar visitas às Aldeias da TI Governador, sendo todas negadas, não só a mim, mas a todos os pesquisadores que pretendiam ir para o campo. Em consenso eu e minha orientadora decidimos, diante do cenário pandêmico, trabalhar com entrevistas. Então a maior parte deste trabalho consiste naquilo que ouvi dos meus interlocutores, isso pode ter causado algumas lacunas na pesquisa, bem como posso não ter conseguido analisar profundamente todos os processos de aprendizagem desse povo, mas acredito ter mapeado grande parte deles.

### **3.1 Entre o pátio e a escola: espaços da pesquisa**

Em março de 2019, logo depois de ter sido autorizada pelo cacique a fazer meu trabalho de campo, fui convidada a ir ao pátio explicar à comunidade de que se tratava a pesquisa e como a mesma seria realizada. As aldeias do povo Gavião tem formato circular e no centro fica o pátio (espaço circular que fica na área central da aldeia), local onde são expostos e resolvidos os conflitos internos, onde são apresentados os visitantes e as performances rituais, o pátio é um local eminentemente político. Depois de quase duas horas de reunião, em pé (pois trataram de outros

assuntos e não achei de bom tom me retirar antes do encerramento), tive o consentimento da comunidade para realizar a pesquisa.

Dos espaços de aprendizagem aos quais tive acesso antes da pandemia de COVID-19, realizei duas viagens a campo, onde observei a dinâmica escolar (uma, em maio de 2019 e outra em janeiro de 2020), e acompanhei o ritual do *Pyr pex* e do *Ehjcreere*, em maio e setembro de 2019 respectivamente. Convivi no grupo familiar da professora Lucimar Ribeiro (mãe ritual do meu cônjuge, portanto minha sogra, a quem chamo *preequixji*) e, ainda, com o grupo familiar do gestor da escola, Paulo Belizário Gavião.

Ao iniciar, de fato, a investigação, sentia-me como uma criança que está começando a aprender as primeiras palavras e os primeiros significados daquele mundo novo que começava a se descortinar para mim, assim como para Wagner:

O pesquisador tem que começar do zero, pois ele experimentou a cultura como uma abstração acadêmica, uma coisa supostamente tão diversa e tão multifacetada que se torna difícil apoderar-se dela ou visualizá-la. Enquanto o pesquisador não vê essa cultura em torno de si, ela não será confortável nem terá utilidade (WAGNER, 2010, pg.34).

Acompanhei as mulheres durante os trabalhos domésticos, geralmente no quintal da casa, onde todos do grupo familiar se reúnem. Permanecia sentada no jirau, tomando uma caneca de café, oferecia ajuda e participava das conversas, geralmente cheias de risadas. Elas me faziam muitas perguntas sobre a vida pessoal e fui me tornando uma amiga. Durante esses momentos de descontração, observava o funcionamento da casa, a fabricação do artesanato, o cuidado das mães com as crianças pequenas, a autonomia das crianças mais velhas, a relação entre os irmãos e as brincadeiras das crianças. Nesses momentos usava apenas o método da observação participante, pois seria desconfortável a utilização de qualquer tipo de aparelho eletrônico. Nesta pesquisa me inspiro em Peirano, para quem:

Ao fim de um século de pesquisa de campo, parece haver hoje certo consenso de que os dados de pesquisa não são apenas “observados”. Eles oferecem a possibilidade de que se possa revelar, não ao pesquisador, mas no pesquisador, aquele “resíduo” incompreensível, mas potencialmente significativo, entre as categorias nativas apresentadas pelos informantes (PEIRANO, 1995, p.189).

### 3.2 Instituições de aprendizagens

O ritual do *Pyr Pex*, que aconteceu entre os dias 31 de maio a 02 de junho de 2019, na Aldeia Rubiácea, é um ritual de encerramento do luto, que apresenta um sistema de símbolos e representações arraigadas culturalmente e que permitem demonstrar para os vivos a importância e o cuidado com o processo de formação do corpo, enquanto ser Gavião, até na morte, preparando a sua passagem para o outro mundo, fazendo as conexões que o levarão à morada dos espíritos. Ao contrário do que disse Lévi-Strauss, (1975) “a morte social precede a morte física” no caso dos Gavião primeiro se tem a morte física, para depois se ter a morte social. Essa última só ocorre quando é finalizado o ritual de encerramento de luto, anunciando, de forma simbólica, para a toda comunidade, que a alma daquele indivíduo partiu. Nesta ocasião acompanhei a liturgia do encerramento de luto da indígena Rosilene Guará Gavião, de 55 anos que faleceu em decorrência de um câncer de útero.

Nesse evento participei da dança do fogo (*cyhhyh jacre*) que ocorreu na noite de 31 de maio. Lá estava eu dançando junto com as mulheres, imitando todos os passos de dança que eram orquestrados por um cantor, cheguei a levar o aparelho de celular para fazer fotos, entretanto a escuridão da noite não permitiu que capturasse as imagens. Durante a dança perguntei à minha *preequixi* sobre o que a música falava e ela narrava alguns trechos enquanto o cantor executava as melodias.

Assim que cheguei à casa em que estava hospedada me debrucei sobre meu caderno de campo e comecei a tecer meu artesanato intelectual, através dessas experiências me constituí, segundo Mills (2009) numa artesã intelectual que não dissocia o seu trabalho da vida pessoal, pois ela forma a si própria, à medida que busca conhecimento. O artesanato é o centro de sua vida, você está envolvido em cada produto intelectual que possa trabalhar e o instrumento desse trabalho é o seu diário. Para compor um arquivo visando descrever experiências pessoais e atividades profissionais, o pesquisador, como artesão, é o que está fazendo intelectualmente e transformando seu lado pessoal.

No dia seguinte participei da corrida da tora das mulheres, ato de despedida do caroão (espírito) de dona Rosilene, quando compartilhei com aquela comunidade esse momento tão pesaroso. Nos termos de Geertz (2005), “estar lá” (*being there*) me fez vivenciar o luto, até pelo

fato de ter conhecido dona Rosilene Gavião em vida e sempre ter me tratado muito bem quando eu estava na aldeia.

O segundo ritual que acompanhei é classificado pela Antropologia como ritual de passagem e ritual de confirmação de nome: *Êhjrere* ou Ceveiro. Antes de realizar essa pesquisa eu já havia assistido esse rito, entre outro povo Timbira, os Krikati, entretanto, entre os Gavião acompanhei esse ritual nos dias 14 e 15 setembro de 2019, na Aldeia Monte Alegre.

Ainda tive tempo de experimentar o que Ingold tem chamado de contextualização das aprendizagens pelos sentidos, tornando-se possível por uma caminhada de sete quilômetros pela mata próxima da Aldeia, em janeiro de 2020, em que meu guia foi Leonardo Cazuzu Ribeiro. Enquanto caminhávamos pela mata, ele contava histórias sobre as caçadas que realizava constantemente com um grupo de homens da comunidade. Leonardo começou a caçar depois de adulto, quando era jovem não tinha interesse em ser caçador. Mostrou os caminhos periféricos onde eram colocadas algumas armadilhas para captura da caça, mostrou diferentes pegadas de animais, por exemplo o tatu e o veado-mateiro e pude ver vários buracos feitos pelos tatus. Durante nosso trajeto ele ainda mostrava algumas árvores frutíferas e algumas plantas com propriedades medicinais. Considero essa nossa primeira caminhada pela mata, uma forma de *survey*.

Por fim temos a escola, instituição que tem se configurado como mais um espaço de transmissão de conhecimentos e realização dos processos de aprendizagens desse povo. Como técnica de educação escolar indígena já participava de reuniões, encontros e formações de professores e algumas vezes pude observar as aulas que eram ministradas pelos professores indígenas e não-indígenas. Entretanto, durante a pesquisa, estive na escola em maio de 2019 e janeiro de 2020, para observar a forma como os professores ministravam suas aulas e as pedagogias que eram aplicadas. Essas experiências anteriores foram de extrema relevância, tendo em vista que não pude mais acompanhar as atividades da escola, pois as aulas estão suspensas desde 16 de março de 2020 por conta da mencionada pandemia de COVID-19.

### 3.3 A pesquisa antes da pandemia

A antropologia tem se dedicado cada vez mais a refletir sobre seus métodos de pesquisa, suas técnicas e instrumentos. Numa autorreflexão, ela se despe constantemente de suas certezas e se questiona quanto à legitimidade da maneira como procede a investigação

bem como à relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, sendo a autoanálise uma das peculiaridades da disciplina. (SOUSA, 2017, p. 36).

A partir dessa reflexão de Sousa (2017), venho aqui demonstrar os caminhos metodológicos que percorri para tecer essa peça. Adotei inicialmente o método que me proporcionou as técnicas necessárias para um resultado sólido, a etnografia, método por excelência da Antropologia, que me permitiu uma flexibilidade na construção do processo da dissertação.

Nesse contexto trilhei o caminho da Antropologia que, segundo Ingold (2015) “– é um modo inquisitivo de habitar o mundo, de estar com, caracterizado pelo “olhar enviesado” da atitude comparativa – é ela mesma uma prática de observação baseada no diálogo participativo”. Esse “estar com”, na verdade, é “estar com” e “estar entre eles” pois são eles os colaboradores principais com os quais trabalhamos, colocando em prática o trabalho de campo, que é a ferramenta principal da pesquisa etnográfica, como argumenta Damatta:

Deste modo, não há nenhum antropólogo contemporâneo que não tenha sido submetido a esta experiência tão importante quanto enriquecedora, seja do ponto de vista pessoal, teórico ou filosófico. A base do trabalho de campo como técnica de pesquisa é fácil de justificar abstratamente. Trata-se, basicamente, de um modo de buscar novos dados sem nenhuma intermediação de outras consciências, sejam elas as dos cronistas, dos viajantes, dos historiadores ou dos missionários que andaram antes pela mesma área ou região. Esse contato direto do estudioso bem-preparado teoricamente com seu objeto de trabalho coloca muitos problemas e dilemas e é, a meu ver, destes dilemas que a disciplina tende a se nutrir, pois é a partir de seus próprios paradoxos que a antropologia tem contribuído para todas as outras ciências do social (DAMATTA, 2000, p. 146).

Para Ingold (2015) um indivíduo pode ser tanto antropólogo quanto etnógrafo, mas, a antropologia e a etnografia são coisas díspares. Para ele o campo é antes um termo que o etnógrafo imagina retrospectivamente, um mundo do qual ele se afastou a fim de, muito especificamente, poder descrevê-lo por escrito. Para o autor essa prática literária não é tanto de correspondência não-descritiva quanto de descrição não-correspondente, ou seja, uma descrição que (ao contrário da pintura e do desenho) rompeu com a observação. Assim, “se alguém se retira da poltrona, não é o antropólogo, mas o etnógrafo. Ao passar da investigação à descrição ele tem necessidade de reposicionar-se do campo de ação para a margem” (INGOLD 2015, p.345).

Para Malinowski “na etnografia, é frequentemente imensa a distância entre a apresentação final dos resultados da pesquisa e o material bruto das informações coletadas pelo

pesquisador através de suas próprias observações, das asserções dos nativos, do caleidoscópio da vida tribal” (MALINOWSKI 1976, p. 23).

Para realizar minha pesquisa etnográfica utilizei a observação direta e participante, técnicas que me permitem perceber aquilo que não pode ser dito ou controlado. Na observação participante e direta utilizamos toda a nossa corporeidade, mas, principalmente, um olhar disciplinado e um ouvir treinado, nos termos de Cardoso de Oliveira (1998): “é necessário desenvolver os três atos cognitivos fundamentais para a pesquisa empírica: “o olhar, o ouvir e o escrever” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p.18). Um olhar e um ouvir disciplinados e sensibilizados e um escrever como resultado de uma análise profunda e argumentos consolidados no ato da textualização. Portanto é necessário estar sempre atento ao campo para a composição de uma etnografia sólida. Partindo dessa reflexão, analisar os processos de aprendizagem dos Gavião exige um trabalho de campo árduo.

Dentro dessa investigação sobre os processos próprios de aprendizagem estou pesquisando as relações entre o aprender e o ensinar: em casa, na escola, no meio ambiente, na composição e feitura dos rituais e nas práticas do cotidiano (aquilo que for possível), tentando identificar espaços profícuos para a transmissão desses conhecimentos e, sobretudo, as pedagogias nativas utilizadas nesse processo.

Como já foi mencionado anteriormente, a proximidade com meu campo e os agentes da pesquisa facilitou o acesso ao desenvolvimento desse trabalho, pois construí relações de amizade e de parentesco, ao ser batizada com um nome Gavião e ser recebida no seio de uma família, como filha, irmã. Mantive, até o momento da pandemia, uma relação mais estreita com as mulheres, essas sempre muito curiosas, sempre perguntando a respeito da minha vida pessoal, isso gerou intimidade entre nós e algumas delas são minhas melhores interlocutoras. Essa teia de relações construída com a comunidade permitiu que eu observasse como funciona a dinâmica da aldeia.

Nesse sentido concordo com Wagner (2010, p. 37) “É ingênuo sugerir que virar nativo é a única maneira de alguém apreender efetivamente outra cultura, pois isso exigiria abrir mão de sua própria cultura (...) o aspirante a nativo só conseguiria ingressar num mundo criado por ele mesmo, como faria um esquizofrênico (...)”. Entretanto, a partir do momento que crio laços de afetividade e que construo uma relação de confiança, a possibilidade de ter sucesso durante a pesquisa é significativa.

Utilizei nessa primeira etapa do trabalho a técnica da observação direta e participante. Alguns dados dos rituais foram coletados a partir de conversas informais, entrevistas com uso de roteiros semiestruturados, registro fotográfico e audiovisual, dos rituais, além de conversas com meus interlocutores, e sobretudo registros em diário e caderno de campo.

Os dados desta pesquisa foram retirados de dois rituais já citados e os elementos que o estruturam, como: pinturas, ornamentos corporais e a confecção de artesanato. As conversas informais e as entrevistas sem roteiro estruturado me auxiliaram com informações desses processos de aprendizagens citados acima e ainda com os dados sobre os castigos físicos, os resguardos, a caçada, a onomástica, o conhecimento sobre as plantas e sonhos e toda sorte de sinais diacríticos Gavião *Pyhcop Catiji* que sejam considerados úteis para entender os processos próprios de aprendizagem e suas pedagogias nativas.

Ainda, como técnica de pesquisa, foram realizadas consultas bibliográficas sobre o que já foi escrito a respeito do povo Gavião, com o intuito de compreender o contexto histórico, geográfico, cultural e social, através de um prisma antropológico e sociológico decolonial. Assim, resolvi trilhar um caminho apontado a mim por antropólogos como Fredrik Barth, Tim Ingold, Walter Mignolo, Emilene Sousa, Antonella Tassinari e outros, além da pedagoga Maria do Socorro Pimentel da Silva para, assim, realizar uma análise sobre os processos de aprendizagem do povo Gavião. A partir dessas técnicas de coletas de dados e instrumentos de pesquisa citados acredito ser possível cumprir meu propósito para este trabalho, qual seja, o de analisar os processos de aprendizagem pelos Gavião *Pyhcop Catiji*.

### **3.4 A pesquisa durante a pandemia**

A partir do momento em que soube do fechamento do meu campo, resolvi que era o momento de escrever os dados que já tinha, afinal, logo viria a qualificação. Passado esse momento a situação continuava a mesma e não havia possibilidade de etnografar os demais processos de aprendizagem do povo Gavião *Pyhcop Catiji*. Eu e minha orientadora decidimos que a metodologia utilizada nesse novo momento seria a realização de entrevistas.

A partir de outubro de 2020 entrei em contato com meus interlocutores através de aplicativo de mensagens, o WhatsApp, e propus terminar o trabalho utilizando essa ferramenta, o que não funcionou como o esperado, devido ao fato de alguns não terem internet em suas aldeias. Os meses

foram passando e não conseguia completar as informações, foi quando decidi me deslocar até a cidade de Amarante do Maranhão para entrevistá-los pessoalmente, dentro dessa proposta eu não necessitava de autorização da FUNAI, mesmo assim, tomei todos os cuidados necessários na realização das entrevistas, conforme as regras da OMS.

Esse momento aconteceu de 15 a 17 de fevereiro de 2021 na casa da professora Patrícia Marinho, que cedeu espaço para que eu os recebesse, um a um, e realizasse as entrevistas. Nesses dias encontrei com os professores indígenas: Dorli Bandeira Com'xi, Paulo Belizário Gavião, Mário Bandeira Gavião e Lucimar Ribeiro. As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um smartphone em aplicativo de gravação de voz. Passado esse primeiro momento de entrevistas, percebi a quantidade de trabalho que precisava ser feito.

A transcrição das entrevistas foi um momento em que enfrentei muitas dificuldades, devido à falta de entendimento nas falas, alguns desses indígenas, apesar de dominarem a língua portuguesa, têm dificuldade em pronunciar palavras e construir raciocínios em meu idioma, por vezes precisei ligar para esclarecer algo que havia sido dito, o que me custou duas semanas de trabalho.

No dia 05 de maio de 2021 recebi em Imperatriz no setor indígena-SEDUC, Maurino Belizário Cazuza, Marcelo Torino Flozino Gavião, todos professores contratados do Estado do Maranhão e, por fim, recebi em Imperatriz no Setor Indígena - SEDUC, Irene Măpau Gavião, no dia 21 de junho de 2021, encerrando assim as entrevistas presenciais.

Ressalto ainda que, enquanto redigia o texto, surgiam muitas dúvidas e Dorli Bandeira Com'xi, Paulo Belizário Gavião, Mário Bandeira Gavião e Irene Măpau Gavião foram os interlocutores que me auxiliaram através do WhatsApp, sanando-as através de trocas de mensagens de textos e áudios. As fotos que demonstram os processos de aprendizagens coletados via entrevistas, foram tiradas em diversos momentos nos últimos dois rituais, por Eliton Gavião, cedidas a mim em junho de 2021.

Sendo impedida de continuar com a observação participante, a fim de obter uma etnografia, devido as medidas de segurança do distanciamento social, fui forçada a buscar alternativas que me proporcionaram fazer a análise deste objeto. Esse novo direcionamento da investigação proporcionou, com alguma incompletude, dar conta do objetivo dessa pesquisa de analisar os processos de aprendizagem do povo Gavião.

#### 4. INCURSÃO TEÓRICA SOBRE APRENDIZAGENS INDÍGENAS

Para entendermos os processos de aprendizagem indígena, Giralдин (2018) nos apresenta quatro elementos ontológicos presentes na cosmologia ameríndia: a) o holismo; b) o perspectivismo; c) a importância da formação do corpo e da pessoa; d) viver em coletividade. O não reconhecimento desses elementos configura o fracasso dessa empreitada.

Giralдин (2018, p.189) afirma: “É preciso considerar a qualidade holística que perpassa as cosmologias dos povos indígenas”, ou seja, dentro do mundo indígena existe uma teia, que perpassa todas as coisas e não há separação categórica, não se separa organismo e ambiente, por exemplo, entre os povos ameríndios não existe dicotomia entre homem e natureza. Tratados como sujeitos, todos os seres, (humanos e não-humanos), possuem capacidade agentiva.

Essa capacidade de assumir um determinado ponto de vista, bem como a qualidade subjetiva que é atribuída a todos os que vivem no universo, como já mencionado é conhecida como perspectivismo (Viveiros de Castro, 2002), desde os astros (sol e lua), árvores, animais, dentre outros. Para melhor compreensão, Giralдин traz o exemplo da corrida de tora:

Quando ocorre uma queda da tora durante uma corrida, não se afirma: “Eu cai com a tora”, como dizemos em português, mas sim “A tora me derrubou”. Isso porque se atribui à tora a capacidade de sujeito, de agente. Lembro-me de uma conversa com meu hôpi (Dodanim Piikên, da aldeia Manuel Alves), quando ele me contou que quando era jovem, uma vez a tora o derrubou e o feriu. Então, ele recorreu aos tratamentos que eram com lapadas de folhas nas pernas e nas costas. Uma pessoa olhando de fora poderia ver isso como um castigo por ele ter derrubado a tora, mas para os Krahô era um tratamento para se fortalecer porque aquela queda foi um indicativo de que se ele não se fortalecesse a tora continuaria a derrubá-lo e poderia o ferir seriamente (GIRALDIN 2018, p. 191).

O autor ainda destaca a importância da formação do corpo e da pessoa, pois, é desde o nascimento que os povos Timbira seguem uma série de regras que necessitam ser cumpridas para constituir uma pessoa. Durante a vida esse indivíduo passará por rituais que fortalecerão seu corpo através de reclusões e resguardos que constituirão corpos fortes entre as crianças e jovens, a fim de que tenham completado sua formação, até que sejam capazes de desempenhar o papel social como membros de sua sociedade.

Em um regime de coletividade, os indígenas constroem suas aprendizagens num processo oposto ao nosso, como destaca Giralдин (2018, p. 193): “entre os Timbira o processo se dá mais

no sentido inverso: tudo se passa em processo de aprender e ensinar”. Apesar deles terem os mestres dispostos a ensinar, o processo naturalmente acontece de maneira inversa, as pessoas se dispõem a aprender, então o mestre se dispõe a ensinar (Giraldin, 2018).

O processo de aprendizagem ocorre quando os grupos debatem sobre os mais variados assuntos, sejam eles questões pragmáticas do dia a dia ou algo holístico, já a aprendizagem individualizada só se dá entre o indivíduo e seres não-humanos (Giraldin, 2018, p. 193). Em consonância com Giraldin, temos Sousa (2017) assegurando que para os indígenas:

O conhecimento é importante na medida em que é construído coletivamente, estando o seu processo de produção no foco de toda consideração sobre o saber/conhecer, mais do que o seu conteúdo. Não em vão os indígenas se expressam reforçando que é preciso “aprender a fazer” algo e não “saber algo”. Pois que todo saber indígena é necessariamente aprender a fazer, e o aprender algo está no rol das coisas que não se pode vivenciar sozinho, exige relações no mais das vezes intergeracionais que têm como invólucro a própria noção de coletividade, por dizer respeito ou envolver a toda a aldeia (SOUSA, 2017, p. 282, 283).

A transmissão do conhecimento indígena não se dá de forma independente. Para que ela ocorra é necessário que o coletivo esteja envolvido, sejam estes seres humanos e/ou não-humanos. Entre os Gavião é notório que, para que isso aconteça, é necessário incorporar a (experiência) através da escuta (oralidade). Esses processos que envolvem a fala/escuta e a prática através da experiência podem, na sua transmissão, produzir algo novo, pois considero que não são processos excludentes, pelo contrário, são um *continuum*.

#### 4.1 Transmissão

A partir das informações citadas acima sobre as configurações do mundo ameríndio, analiso os processos próprios de aprendizagens do povo Gavião/Pyhcop Catiji. Utilizo o conceito de “transmissão de conhecimento” de Fredrik Barth (2000) como ferramenta analítica, trazendo à tona uma infinidade de epistemologias ameríndias que estão “do lado de fora” das instituições produtoras de um conhecimento oficial.

Barth (2000) defende uma antropologia do conhecimento a partir da qual se possa lidar com materiais culturais heteróclitos e com uma ampla gama de organizações sociais, para poder

retratar as condições de criatividade dos que cultivam o conhecimento, bem como as formas que daí decorrem.

Barth (2000) nos apresenta duas modalidades de transmissão do conhecimento e as aprendizagens na interação social. A primeira se dá em uma região da Nova Guiné, entre iniciador e noviço. Para os habitantes dessa região o valor do conhecimento aumenta quando ele é oculto e compartilhado com menor número de pessoas possíveis, priorizando assim o segredo e o mistério. Os iniciadores guardam tesouros secretos até o dia que se ponha em ação esse conhecimento. No processo ritual é realizado uma performance, através de um comportamento ritualístico hipnotizante com a utilização de símbolos, onde será demonstrada a força do conhecimento que afetará esses noviços, trazendo a transformação pelo rito em si e não pelo conteúdo do rito.

A segunda modalidade se realiza em Bali, entre guru e comunidade. Para o guru só há mérito no conhecimento se você o ensina a alguém. Cabe ao guru a tarefa de “instruir e ensinar o público e de formar um grupo de discípulos, sucessores em potencial. Trata-se de reprodução cultural ativa e intencional, por meio de um trabalho sistemático e permanente como educador” (Barth, 2000 p.145), para que se garanta a reprodução cultural desse povo.

Segundo o autor, o guru alcança sua realização como tal ao reproduzir o conhecimento, enquanto o iniciador, ao protegê-lo. Essas práticas surgem de determinadas formas de aquisição de poder, a partir de ideias e da produção do conhecimento. Assim essas epistemologias são desenvolvidas, concretizadas e colocadas em prática (Barth, 2000).

O conhecimento não é algo estático, está sempre em movimento e conforme a teia de relações sociais ele se expande se modifica e se reproduz. Segundo Barth (2000) “o conhecimento como modalidade da cultura, por sua vez, é moldado por processos de reprodução e de fluxo: é ensinado, aprendido, emprestado e criado”.

Como se pode ver, no contexto de análise das transformações culturais, o conhecimento construído do passado se mantém como saber tradicional e se reformula criando novas aprendizagens. Assim como a cultura, o conhecimento também segue um fluxo contínuo, sendo os modos de conhecer ameríndios pautados na experimentação e na integração entre organismo e o meio em que vivem.

Podemos apreender, nos elementos de reprodução dos conhecimentos tradicionais do povo Gavião, características das duas modalidades da produção de conhecimento e sua transmissão (Barth, 2000) aqui apresentadas. Tanto o conhecimento que é revelado somente em momento

oportuno por um ancião, hy'ca'hur e hõoxyh<sup>9</sup>, que na maioria dos casos tem caráter espiritual, quanto um conhecimento mais restritivo, que só é revelado para poucos (pelo iniciador).

Esses dois representantes do conhecimento trazido por Barth são identificados facilmente entre o povo Gavião. Dentro dos processos de aprendizagem cujo processo educativo é realizado pela família, sábios, cantores, caçadores, hy'ca'hur e hõoxyh e professores e sendo todos esses atores sociais peças imprescindíveis para a manutenção e reprodução dos conhecimentos e dos processos de aprendizagens dos indígenas.

Entre os Gavião os processos de transmissão de conhecimentos, que aqui denominamos aprendizagens, estão ligados às manifestações de fenômenos espirituais, à divisão dos papéis sociais, laços de parentesco, hierarquia, a importância do indivíduo na vida pública, a divisão social do trabalho, o lugar dos indivíduos na estrutura social, a circulação de indígenas de outras etnias, onde se coloca em prática o princípio do ensaio sobre a dádiva e da contra-dádiva (MAUSS, 2003). No conceito de Mauss as prestações, enquanto dádivas, se recobrem em três aspectos: dar, receber e retribuir. Forma-se um elo entre os atores da dádiva cada vez que se processa uma dessas obrigações (prestações). Por esse mesmo motivo, a retribuição da dádiva - a contra-dádiva - pode ser justificada pela presença dessa "força" que é, de fato, maior, na troca, do que o que se troca materialmente. Quem mantêm obrigações de prestações recíprocas, segundo Mauss, não são as pessoas e sim seus coletivos. Ao ocorrerem as trocas podemos observar a mescla entre as almas e as coisas, entre riquezas do mundo material e do mundo espiritual colocando em ação o dar, receber e retribuir, sendo num constante processo de experienciar, aprender e depois ensinar através da circulação dessas aprendizagens.

Para compreendermos a produção e transmissão de conhecimentos devemos nos debruçar sobre a visão de mundo desse povo que abriga seres humanos e não-humanos seguindo caminho inverso da construção do conhecimento ocidentalizado, pois parte de um conhecimento da natureza, do sensível, do intangível.

## **4.2 Educação sensorial e seus processos de aprendizagem**

<sup>9</sup> Termos em Gavião que equivale respectivamente a curandeiro e feiticeiro.

Tim Ingold (2000; 2015) tem sido uma considerável referência nos estudos antropológicos que consideram os saberes tradicionais e as pedagogias nativas, com seus conceitos acerca da ecologia da vida, que envolvem as relações entre pessoas e seus ambientes, pelos quais os seres humanos são constituídos simultaneamente como organismos dentro de sistemas de relações ecológicas e como pessoas envolvidas em um sistema de relações sociais.

Para o autor, nós, seres humanos, devemos perceber o ambiente sem tentar reconstituir as coisas a serem encontradas nele, ou discernir as formas e disposições congeladas, mas juntar-se a elas nos fluxos e movimentos materiais que contribuem para a nossa contínua formação.

Ingold (2015) afirma que, diferentes de nós, seres humanos, os animais não-humanos não dispõem de um conjunto de símbolos construídos culturalmente e, no entanto, vivem em perfeita harmonia com seus ambientes, eles estão imersos e comprometidos com as relações. Os animais adaptam-se ao mundo que os rodeia e atribuem funcionalidade às coisas que encontram e, assim, integram-nas ao seu próprio sistema coerente.

O que chamamos tão corriqueiramente de relações sociais, Ingold classifica como relações ecológicas, pois, dentro da perspectiva de habitação, os seres humanos existem como organismos/pessoas que constituem um mundo habitado por seres de múltiplos tipos (não-humanos, espíritos e seres humanos). Esse sistema de representações e símbolos é baseado no que Viveiros de Castro (2015) conceituou como perspectivismo ameríndio, essas relações sociocosmológicas entre humanos e não humanos são integradas e nunca se separam.

Viveiros de Castro (2015), afirma que a América indígena dispõe de um tesouro de referências a uma teoria cosmopolítica na qual o universo é povoado por diferentes tipos de agências ou agentes subjetivos, tanto humanos como não-humanos. Compreendem esse universo: os deuses, os fenômenos meteorológicos, animais, plantas, os mortos, objetos e artefatos. Para esses povos, animais e outros seres não-humanos são dotados de alma e se enxergam como pessoas.

A semelhança das almas não implica a homogeneidade ou identidade do que essas almas exprimem ou percebem. O modo como os humanos veem os animais, os espíritos e outros personagens cósmicos é profundamente diferentes do modo como esses seres os veem e se veem. Tipicamente – essa tautologia é como o grau zero do perspectivismo –, os humanos, em condições normais, veem os humanos como humanos e os animais como animais; quanto aos espíritos, ver estes seres usualmente invisíveis é um signo seguro de que as condições não são normais (doença, transe e outros estados alterados de consciência). Os animais predadores e os espíritos, por seu lado, veem os humanos como animais predadores. Vendo-nos como não humanos, é a si mesmos - a seus respectivos

congêneres – o que os animais e espíritos veem como humanos: eles se percebem como (ou se tornam) entes antropomorfos quando estão em suas próprias casas ou aldeias, e experimentam seus próprios hábitos e características sobre uma aparência cultural - veem seu alimento como alimento humano (os jaguares veem o sangue como cerveja de milho, os urubus veem os vermes da carne podre como peixe assado etc.), Seus atributos corporais (pelagem, plumas, garras, bicos etc.) Como adornos ou instrumentos culturais, sistema social como organizado do mesmo modo que as instituições humanas (com chefes, xamãs festas, ritos...) (VIVEIROS DE CASTRO, 2015 p. 44, 45)

Essa personitude perspectivista (Viveiros de Castro, 2015) se revela mais claramente ao pesquisador no momento das expressões ritualísticas, onde esse sistema complexo de pensamento é vivenciado em sua plenitude. No caso do povo Gavião/Pyhcop Catiji os seus rituais trazem todos esses elementos reafirmando assim suas relações internas e a sua rede de relações com outros povos (principalmente Timbira) fortalecendo seu *ethos* na língua materna, na pintura corporal, na confecção de artesanatos, nas cantorias, no seu sistema de trocas e na constituição do ser Gavião como pessoa.

Partindo dessa interação entre animalidade e humanidade, Ingold (2015, p. 74) sugere que deveríamos “trocar a fratura que separa ambiente natural e ambiente construído culturalmente”, ou seja, encerrar essa dicotomia entre pessoa e organismo e entre sociedade e natureza. Para o autor esse pensamento relacional deve ser aplicado a todo o *continuum* da vida orgânica e não somente ao domínio da socialidade humana. Essas relações cosmológicas e ecológicas formam o modo de vida e cultura dos Gavião.

A construção do conhecimento indígena e a sua transmissão se dá nessa teia de relações inseparáveis entre organismo e ambiente, respeitando a natureza em sua totalidade e inserindo-se nela como parte integrante e não como um organismo alheio. Enfatizo ainda que a produção de saberes e o processo de transmissão de conhecimentos indígenas ocorre num processo interno e cultural que começa no seio familiar, respeitando os anciãos e a sua sabedoria, que são produtores de sua própria história, e estão sempre inventando e reinventando sua cultura.

A educação sensorial ou ecologia sensível é a forma como Ingold (2000) classificou o conhecimento fundamentado na percepção através dos sentidos, que não se baseia na matéria-prima e sim em uma forma de conhecimento experiencial, empírica, geralmente desprezada pelos cânones das ciências sociais.

Cohn (2005) destaca que entre os Xikrin para o aprendizado acontecer é necessário primeiro desenvolver os sentidos, a exemplo dos olhos e ouvidos, sendo que os mesmos recebem

adornos e tratamentos especiais além dos resguardos que são necessários para o pleno desenvolvimento dos órgãos.

A antropóloga explica que o ouvir para esse grupo indígena abrange habilidades e capacidade de compreensão, é necessário muito mais do que olhar para aprender é preciso refletir para compreender, o jovem aprendiz deve “ouvir” atentamente o que observa e deve refletir sobre o que vê” (Cohn, 2005, p. 497). Durante a produção de um cocar o mestre e o aprendiz não trocam nenhuma palavra, o aprendizado é dado somente pelo ato de observar e refletir.

Para Cohn (2000) além dos Xikrin desenvolverem os órgãos sensoriais ainda quando criança, estes, devem desenvolver o coração pois neste órgão que é estereotipado como o órgão dos sentimentos, será armazenado os conhecimentos que foram e os que serão adquiridos durante a vida,

Os conhecimentos tradicionais indígenas são produzidos e transmitidos em meio a natureza e a partir dela e a utilização dos sentidos é o método através do qual ocorre a construção dos saberes. Práticas como: caçada, pescaria, coleta de fruto e o próprio caminhar na mata necessitam que estes apurem esta educação sensorial e desenvolvam sua autonomia enquanto indivíduo adulto.

Esses locais, como afirmou Ingold, fazem parte da paisagem, conceito utilizado pelo autor para descrever espaços profícuos para produção e manutenção de todas essas práticas cotidianas produtoras e reprodutoras de conhecimento.

A paisagem toma suas formas, através de um processo de incorporação, não de inscrição. Há de se dizer, a formação da paisagem não é questão [...] de transformar um terreno puramente físico em um padrão de espaço e tempo historicamente experienciado (experimentado) e constituído, como se o mundo físico preexistisse como uma tábula em branco, um mero substrato de materialidade sem forma, aguardando a impressão de significado cultural. Os seres humanos, em seus movimentos, não inscrevem suas histórias de vida na superfície da natureza, como os escritores na página; pelo contrário, essas histórias são tecidas, em conjunto com os ciclos de vida de plantas e animais, na tessitura dessa mesma superfície. (INGOLD 2000, p. 198) (tradução minha).

Bergamaschi (2005), em sua pesquisa com o povo Guarani, utilizando uma metodologia que chamou de “estar junto sensível” e “com-viver”, concentrou-se em analisar como a educação cultural pode ser inserida na escola sem comprometer a integridade de um povo que sobrevive e se reinventa: “o povo costuma dizer que a educação na cultura é integral e que educa-se em todas as coisas” (BERGAMASCHI, 2005, p.170). As pedagogias nativas estão presentes desde o início

da vida. A autora afirma que a educação começa no berço e assim vai crescendo e madurando culturalmente e na tradição.

O início da confecção da pessoa Guarani se dá pela aproximação amorosa, pela comunicação corporal produzida pelo contato. Nesses primeiros momentos da vida a aprendizagem tem sua base no sentimento, na emoção. Segundo Bergamaschi (2005), é característica marcante dessa etnia a delicadeza da fala e dos gestos o que gera proximidade amorosa e comunicação corporal. Ela explica que quase nunca será ouvido um grito lançado a uma criança, pois a delicadeza contribui para a tranquilidade das relações e do ambiente.

Bergamaschi (2005) explica que, entre os Guarani, há duas formas predominantes de aprender. A primeira é a busca desencadeada pela curiosidade que se desenvolve na pessoa desde pequena. A segunda é a revelação e se relaciona com a primeira pois, para ser Guarani, é necessário viver de acordo com o modo tradicional, para que as divindades se revelem ao indivíduo. Na perspectiva Guarani a curiosidade é o motor que conduzirá o sujeito ainda na infância a buscar o aprendizado. O Guarani desde pequeno é um exímio observador tanto da natureza como dos comportamentos das outras pessoas. E é através da imitação que esses pequenos constroem seus comportamentos particulares, sempre num processo de imitação do irmão mais velho – os irmãos estão sempre nesse processo dialógico de imitação e desafio – ou de algum adulto próximo. Estes, no entanto, são responsáveis por desafiar a criança a experimentar, testando seus próprios limites.

É importante ressaltar que na educação tradicional Guarani não existe segregação de idades. Assim, a criança precisa observar para fazer por si e os adultos nunca reprovam, mas apenas os observam. Bergamaschi (2005), nos apresenta essa liberdade experienciada:

Vivenciar esse momento mágico da vida dos Kyringue me faz pensar que a não intervenção dos adultos cria uma curiosidade especial nas crianças, que tem que buscar suas próprias aprendizagens, aprendendo por si, confeccionando sua autonomia. Observam, imitam, fazem. Nenhum adulto se antecipa para ensinar e transparece o esforço de cada criança para aprender. Talvez essa seja uma explicação da esperteza a agilidade e da presteza que demonstram os Guarani ao aprender (BERGAMASCHI, 2005, p. 165).

A educação tradicional dos Guarani, baseada na cosmovisão xamânica, considera a sociedade como um todo onde a educação não se separa, espacial e temporalmente, das demais práticas. Os ensinamentos são dados quando todos se sentam em volta do fogo para conversar ou em uma situação de conflito. Esse ato de sentar-se à beira do fogo configura um dos momentos

mais importantes para a aprendizagem, onde os jovens escutam os anciãos pois, sendo a palavra um elemento sagrado para esse povo, escutar é um ato de reverência. A autora ainda destaca que, além de escutar os mais velhos com ensinamentos e conselhos, eles escutam as divindades com as revelações, através dos sonhos e escutam até os *Karai* (Bergamaschi, 2005).

Bergamaschi (2005) enfatiza que a oralidade aí se constitui tanto na fala quanto na escuta, escutar e entoar os cantos é se dispor ao ensinamento que é oferecido pela palavra, o aprender está ligado a todos os ciclos de vida desses ameríndios. Pode-se observar também a relação desses com a natureza. Sendo parte integrante dela respeitam seus ciclos de vida, reconhecendo e ritualizando cada um deles.

Por todos os elementos apresentados acima sobre conhecimentos e pedagogias nativas, Bergamaschi (2005) esclarece que existe – por parte da comunidade objeto de seu estudo – uma certa resistência em aderir à educação escolar, devido aos métodos fragmentados desse modelo, que coloca o conhecimento ocidental como único e legítimo lugar de educação. A preocupação dos Guaraní reside na incerteza de que a instituição escolar possa trazer fragilidade e desvalorização aos conhecimentos tradicionais.

Contudo, observamos que as comunidades indígenas têm travado desafios colossais na tentativa de oferecer uma educação escolar de qualidade, que utilize a interculturalidade como ponte entre os conhecimentos formais e os saberes tradicionais, através da confecção de currículos específicos e diferenciados, a criação de cursos para a formação de professores indígenas, a confecção de material didático nas línguas tradicionais e muitas outras metodologias, a fim de que seja garantida a inclusão dos conhecimentos tradicionais na escola da aldeia.

A construção do conhecimento Gavião se dá de formas diversas e espaços variados, como a própria superfície do ambiente onde vivem, escrevendo suas histórias e imprimido seu modo de viver nela, pois eles não separam suas aprendizagens do local onde o produzem, incorporando assim essa paisagem como local comum. Além da natureza, a transmissão do conhecimento se dá no ambiente domiciliar, onde se estabelecem as relações do cotidiano entre seu grupo doméstico; e na escola, lugar de fronteira (Tassinari 2001), que está em constante produção de conhecimento, no intuito de fazer com que esses indígenas sejam capazes de acessar nossos códigos e símbolos ocidentais.

### 4.3 Experimentar para (in)(corpo)rar

Conhecer é saber fazer algo, afirmou Sousa (2016, p. 327) e saber fazer algo para os povos indígenas passa pela experiência do sentir. Processos desenvolvidos desde a mais tenra idade na qual são testadas habilidades e percepções que farão com que esse indivíduo construa sua autonomia e desenvolva aquilo que a comunidade espera dele.

Para compreender os processos de aprendizagem Gavião baseados na experiência temos Ingold (2000, 2015) que na infância aprendeu com seu pai conhecimentos sobre botânica e comparou com o modo que os Walbiri (povos nativos da Austrália) transmitiam seus saberes, pautados na utilização dos sentidos durante suas experiências de aprendizagens num dado ambiente. Por esse motivo Ingold acredita que não existe transmissão de habilidades o que se transmite são os contextos de aprendizagens, segundo ele as habilidades são recriadas a cada geração e dão movimento a vida.

A educação sensorial de Ingold nos transporta para pensar o mundo indígena e suas epistemologias, lugar em que os indivíduos interagem com os recursos de seus ambientes e constroem seus processos de aprendizagens concebidos através do desenvolvimento dos sentidos em um mundo que é experimentado.

Experimentado pela observação/visão/apreensão, desde muito pequenas as crianças Gavião aprendem a observar o ambiente em que vivem e como devem se comportar nos espaços da aldeia. Em conjunto aprendem a desenvolver o ouvir, bons caçadores obrigatoriamente precisam ser bons ouvintes e constituir corpos disciplinados, para que, durante o caminhar na mata não espantem suas presas ou mesmo, virem presas. Os indígenas desde muito cedo são ensinados pelos mais velhos a tocar, cheirar e sentir as plantas a fim de se livrarem de plantas venenosas ou que causam algum mal à pessoa, assim, aprendem a identificar as plantas com propriedades medicinais e aquelas que podem servir de alimento. Uma caminhada na mata entre as gerações do povo Gavião é uma contextualização das aprendizagens que criam e recriam habilidades desse povo, nesse mundo experimentado pelos indígenas, aprende-se com todo o corpo.

Nessa perspectiva da experiência marcada no corpo, temos Sousa (2016) em sua pesquisa com a comunidade camponesa Capuxu no interior do Estado da Paraíba. A autora destaca que o conhecimento Capuxu se dá pelo e através do corpo e está pautado na experiência do saber fazer. Desde a infância esses indivíduos expressam suas aprendizagens através de técnicas corporais

sendo desafiados pelos mais velhos a demonstrar que seus corpos estão treinados e prontos para desempenhar suas funções naquela comunidade. Sousa (2016, p. 326) afirma que “é inútil tentar transmitir algo através do conhecimento oral, teórico, especialmente se a criança vai aprender sobre ele através do corpo”.

Nessa perspectiva Sousa esclarece que as aprendizagens experimentadas no corpo passam por uma graduação, vão sendo experienciadas e demonstradas pouco a pouco. Primeiro elas exteriorizam suas habilidades ligadas ao falar e ao contar corretamente e quando vão ficando maiores já conseguem desempenhar trabalhos domésticos e ajudar os pais no trabalho da roça. Sousa destaca que o corpo é objeto e instrumento dos saberes Capuxu, portanto, controlado exaustivamente para a prática do trabalho no campo. Toda a sua educação sensorial e suas habilidades são marcadas no corpo, conforme explica a autora:

Monitoram-se as unhas dos pés e das mãos, as habilidades destas para segurar os animais sem machucá-los ou as mudas de plantas. As habilidades dos pés para se livrar de espinhos e urtigas, mas também para evitar pisar o feijão ou alguma outra plantação rasteira. Monitoram-se a força que tem seus membros, para permanecer de pé sobre a porteira, para investir em longas caminhadas, para montar o bezerro, o bode, ou garrote e ser capaz de dominá-lo à rédea, para ser capaz de segurar o barrão (porco) furioso pela cordinha. (SOUSA, 2016, p. 327).

A fabricação do corpo Capuxu perpassa pelo desenvolvimento dessas habilidades que são chamadas pela autora de “know-how Capuxu”. Ter um corpo corajoso, forte, desprovido de preguiça, sem medo das coisas naturais e das sobrenaturais compreende as habilidades elencadas pela autora que são indispensáveis para a vida no campo e para o trabalho. Sousa esclarece que as aprendizagens Capuxu além de estarem marcadas no corpo, também estão ancoradas na cabeça e no ambiente. Para os Capuxu têm uma cabeça boa os indivíduos que detêm boa memória e facilidade para aprender; e são detentores de uma cabeça fraca aqueles que têm memória ruim e dificuldade em aprender. Essas características citadas por eles a Sousa e são determinadas ou pela hereditariedade ou por motivo de idade. E por fim, ela apresenta o ambiente, que contextualiza todas essas aprendizagens, que dá forma a esses processos que são experienciados no corpo, na cabeça e no ambiente através da educação sensorial (Ingold, 2015).

#### 4.4 Imitação

Ferreira (2019) traz a luz a importância da imitação para o aprendizado das crianças indígenas Kaingang. Primeiro elas observam para depois realizar algo. A imitação, reforça ele “é uma das formas de aprendizagem que leva o desenvolvimento de tradições e costumes, enfim, da cultura como um todo, transferindo informações entre pessoas através das gerações”.

Segundo o autor a imitação perpassa todos os sentidos pois é necessário ver (observar), ouvir (aprender) ressignificar o que aprendeu e fazer do seu próprio jeito. Para o autor, o ambiente somado as práticas e vivências entre pessoas de variadas idades resultam em aprendizagens. As crianças Kaingang acumulam conhecimento a partir de suas vivências com os adultos, quando um adulto vai realizar uma atividade nunca é necessário dar ordens as crianças, o seu dever já está internalizado através da observação e práticas nas tarefas do cotidiano de seu povo. Ferreira (2019), ainda destaca que os mais velhos deixam as crianças experimentarem e executarem tarefas com utilização de instrumentos cortantes e outros objetos considerados perigosos que necessitam de habilidade para o manuseio, mas, assim, as crianças estão sempre desempenhando tarefas junto à comunidade, dessa maneira constroem sua autonomia observando e imitando as atitudes dos pais, irmãos e dos mais velhos de seu grupo familiar.

Consoante Bergamaschi (2005) aprender por imitação está intimamente ligado a observação, aprender por imitação é observar o comportamento de outras pessoas e replicá-los à sua maneira. As crianças Guarani, segundo ela, são exímias observadoras, observam a natureza e o comportamento das outras pessoas da comunidade, constituindo assim, sua autonomia, o que, como afirma a autora a “pessoa busca assemelhar-se ao outro, a partir daí constituir um comportamento próprio, que também o distinga” (BERGAMASCHI, 2005, p. 156), seguindo assim na contramão da cultura ocidental que não visualiza autonomia das crianças. Ainda nesse mesmo contexto da autonomia, explica, os *Kyringue* (criança em Guarani) são responsáveis por si e à medida que crescem também são responsáveis pelos irmãos mais novos e por todo o seu grupo familiar e essa autonomia não significa individualidade e sim reconhecimento daquele indivíduo como parte do coletivo.

Para dialogar com esses autores temos Tassinari (2009) que traz a luz a construção dessa autonomia infantil, ela explica que apesar das crianças disporem de uma grande liberdade, estas, estão sempre supervisionadas ou pelos irmãos mais velhos ou por algum adulto da família, pois,

há limitações e regras nesse processo de imitação das vivências e do fazer adulto e nem tudo pode ser realizado pelas crianças, porém isso não deslegitima a participação social e a autonomia destas dentre os mais variados grupos indígenas. Entre os Karipuna, relatou a autora, as crianças sempre acompanham os adultos nas tarefas domésticas, porém podem abandonar se tiver vontade, algo que não ocorre com os adultos, pois, são deles a responsabilidade por aquele trabalho. Apesar das crianças participarem ativamente das tarefas é exigido delas apenas a contribuição que suas condições podem oferecer. Nesses processos de construção das aprendizagens as crianças indígenas criam suas próprias regras dentro dos mais variados espaços e das mais variadas tarefas.

#### **4.5 Aprendizagens na infância indígena**

Os estudos sobre infância indígena não estavam no foco da minha análise, entretanto, os processos de aprendizagens indígenas me mostraram, que esses processos ocorrem substancialmente na infância, isso não quer dizer que não haja aprendizagem nas demais fases do ciclo da vida, porém ela está mais evidenciada nesta fase. Sousa (2017) destaca que as crianças são responsáveis pela manutenção e reprodução sociocultural tendo em vista que são consideradas pelas sociedades indígenas como autônomas e se apropriam e experienciam o mundo a sua maneira. “As crianças são boas para aprender cultura e são criadoras de suas próprias culturas” (SOUSA 2017, p.166). Sousa reforça que as crianças não são boas apenas em aprender, mas também em ensinar e fazem isso com perfeição.

Sociedades indígenas têm na figura do ancião o símbolo por excelência dos conhecimentos tradicionais e, portanto, uma relação de extremo respeito e devoção a estes. Codonho (2007) afirma que as pessoas que detêm o saber são justamente aquelas que se diferenciam socialmente “para o caso das sociedades indígenas, em que o conhecimento é o principal delimitador de hierarquia, riqueza e autoridade” (CODONHO, 2007, p.12). Sabemos que são eles os guardiões das memórias e dos saberes, entretanto, segundo a autora são as crianças que fazem esses saberes circular.

A pesquisa de Codonho entre os Galibi-Marworno trata sobre a transmissão horizontal de saberes e a forma como esses circulam entre as crianças, no entanto, ela deixa claro que seu método não tem a intenção de ignorar o fato de que existem processos educativos que ocorrem dos mais

velhos para os mais jovens (transmissão vertical de conhecimentos). Codonho (2007) trouxe à luz outra perspectiva, trazendo a criança como protagonista nos processos de transmissão e manutenção da cultura, demonstrando o aprendizado que ocorre de criança para criança e não do tão conhecido e ultrapassado método de educação verticalizada (Durkheim 2011).

Para Codonho as crianças são responsáveis por grande parte da reprodução da cultura adulta, pois elas através de suas próprias interpretações internalizam muitos elementos que são - entre pares- velados ao mundo infantil pelos adultos demonstrando assim a diferenciação entre esses dois universos que apesar de diferentes são conectados. As crianças atribuem seus significados ao mundo adulto e protagonizam suas experiências contribuindo de forma relevante para a transmissão de saberes (CODONHO, 2007).

A autora esclarece que os primeiros autores brasileiros que escreveram sobre infância indígena trouxeram uma ideia de socialização unilateral e verticalizada, são eles: Willems (1938), Fernandes (1966) e Schaden (1976) e que a partir da década de setenta surgem novas categorias de análise com autores como: Ruth Benedict (1972), Júlio Cesar Melatti e Delvair Melatti (1979) que vão tratar sobre a construção do ser através do corpo.

Codonho (2007) destaca a participação ativa das crianças no sistema social em que estão inseridas, através de suas apreensões, a partilha dos saberes e práticas diárias que acontecem na maior parte do tempo, entre grupos infantis muito bem delimitados. Para tanto, a autora traz o exemplo da evitação entre seus potenciais afins que é respeitada pelas crianças sem a intervenção dos adultos, assim, se alguma criança não faz parte do seu grupo familiar ela deve ser evitada. Aqui as crianças reconhecem sua alteridade que no futuro será consanguinidade. A autora ainda exalta a facilidade com que as crianças percebem o ambiente, registrando através de desenhos a sazonalidade regional, a horizontalidades dos saberes entre crianças de idades diferentes, - as mais velhas sempre ensinando as mais jovens - as características do ambiente em que vivem. A autora explica também que, as crianças conseguem criar uma pequena economia com a venda de frutas que coletam na mata. Todos esses processos demonstram a autonomia experienciada dessas crianças.

Codonho conclui demonstrando as percepções que todos esses conhecimentos constroem nas atividades cotidianas, em que em meio a brincadeiras e responsabilidades, as crianças encontram-se na companhia de outras descobrindo, compartilhando e retransmitindo-os umas as outras.

Em consonância com Codonho, temos Miranda (2009) que nos apresenta uma comunidade indígena urbana na Terra Indígena de Coroa Vermelha na Bahia, povo indígena Pataxó, que vive do comércio e do turismo étnico, essencialmente praticado por crianças. A autora demonstra no seu texto a expressiva autonomia dessas crianças que, desde os cinco anos de idade, participam ativamente da economia do seu povo com a venda de artesanatos para turistas, além de cobrarem uma quantia para posarem para as câmeras dos visitantes. As crianças se vestem de maneira tradicional para chamar a atenção dos turistas, como afirma a autora: “a condição infantil se transforma em potente ferramenta de indução dos visitantes a compra” (MIRANDA, 2009, p.16). Miranda ainda destaca que essa interação entre indígenas e não-indígenas acaba por reafirmar a identidade do povo Pataxó. Apesar de toda essa capacidade de produção voltada para o turismo étnico, existe ali um universo infantil cheio de ludicidade e, entre um cliente e outro as crianças se divertem brincando. Pela manhã vão para a escola e a tarde estão livres para se apropriar do território e realizar essa atividade produtiva, que para as instituições não-indígenas podem parecer uma exploração do trabalho infantil, entretanto, as crianças Pataxó seguem na contramão desses padrões e demonstram sua agência e seu protagonismo, reprodutoras de conhecimentos e aprendizagens que são.

Durante todo o período da infância indígena, as crianças Pataxó passarão por um longo processo de aprendizado, lembrando que cada povo tem sua particularidade e seus modos próprios de aprender e ensinar. Para tentarmos entender com mais clareza a construção deste protagonismo infantil precisamos entender que existe um processo de incorporação da aprendizagem sempre levando em consideração a graduação de idade e do amadurecimento dessas crianças através da construção do corpo que se dá através de resguardos e rituais.

Cohn (2013) em sua pesquisa com crianças Xikrin buscou entender a sua concepção de infância e não demorou para concluir que tudo passava pela constituição da pessoa através da construção do corpo que estava ligada a forma como estes percebem seu mundo através dos sentidos e a partir daí constroem suas aprendizagens no e para o corpo. Nesse sentido, ela percebeu que tudo que é produzido para as crianças, constituem seus corpos, desde brinquedos até as ornamentações corporais.

Nunes (2003) nos chama atenção para olharmos a criança como um agente social construtor de sua própria infância e participante ativo na vida em sociedade e não apenas como seres de beleza exótica, assim como são retratadas pelos fotógrafos sempre preocupados em

mostrar corpos adornados e pintados. A tese de Nunes traz informações importantes sobre o confronto entre a educação tradicional e a educação escolar indígena e o seu ponto de partida reside em como as crianças vivenciam esse processo de transformação cultural e a dinâmica que elas próprias imprimem.

Nunes (2003) traz à tona as nuances envolvidas em relação a classe de idades entre os Xavantes para quem, assim como acontece entre o povo Gavião, a introdução do indivíduo em uma determinada classe de idade não necessariamente quer dizer que este venha a receber responsabilidades e papéis sociais referente a sua categoria de idade. Meninas e meninos passam por processos de maturação biológica e social diferentes, com raras exceções a mulher se torna adulta mais cedo, já os homens levam mais tempo para serem considerados adultos. Para o povo Gavião é necessário maturidade, protagonismo do indivíduo frente às ações próprias da vida adulta para que sejam considerados adultos, sendo os pais os responsáveis por analisar e permitir essa iniciação.

A autora destaca as categorias de idade dos Xavante e o marco de cada transição. A primeira categoria de idade se dá a partir do nascimento até o desmame que geralmente acontece quando nasce um irmão ou irmã, essa é a única fase que não há separação por gênero. Para os meninos a segunda fase se dá entre os dois até os doze anos de idade, entre nove e doze anos ainda é permitido brincar com as meninas ou acompanhá-las nas atividades de casa, entretanto é nessa fase que os meninos começam a acompanhar os homens nas pescarias, nas caçadas, sendo essa fase dos dois aos 12 anos, o equivalente ao que nós nãoindígenas chamamos de infância. Nunes segue explicando que a passagem da infância para a adolescência é muito repentina e, é nessa fase que terão que deixar a sua casa para morar em grupo com outros meninos da mesma idade numa casa por quatro ou cinco anos, onde ficarão isolados da comunidade, seu contato será apenas com os pais e os homens mais velhos, responsáveis pela formação destes.

Durante esses anos de reclusão o menino terá uma formação na cultura que garantirá o pleno desempenho de seu papel social dentro de sua comunidade. As mais variadas e complexas aprendizagens serão apresentadas a ele nesse período, esse recluso passará por diversos resguardos a fim de fabricar um corpo forte.

Este período se encerra com a cerimônia de furação de orelhas e a queima da casa que viveram durante esses anos. A próxima categoria de idade é concretizada com o casamento, pois

eles saem da casa dos pais e vão residir na casa de sua sogra. Esses indígenas só são considerados homens maduros quando nasce o primeiro filho, encerrando assim essa categorização por idade.

Já as meninas Xavante não passam por essa formação tão rigorosa, elas nunca saem do seu grupo doméstico, entretanto são vinculadas as classes de idade depois da primeira fase de bebê pelo crescimento dos seios e as responsabilidades domésticas que aumentam conforme vão ficando mais velhas, as meninas são consideradas mulheres maduras somente quando nasce o primeiro filho e permanecem nessa categoria de idade até a velhice.

Vasconcelos (2011) construiu uma etnografia sobre a circulação de crianças Guarani, na qual, a autora trata sobre gemelaridade e adoção, fazendo uma exposição do tratamento que era dado as crianças Guarani gêmeas. Antigamente as parteiras abandonavam as crianças para morrerem, atualmente essas crianças são separadas e uma delas é dada para outros parentes criarem, antigamente não se permitia viver nenhuma das duas crianças. Entretanto, o que de fato nos interessa nesse texto é os desdobramentos sobre a fabricação do ser Guarani. Vasconcelos faz um estudo detalhado sobre os cuidados que os pais precisam ter durante a gravidez até os primeiros dois anos de vida da criança, a fabricação da humanidade dessa criança depende dos cuidados dos pais sob forma de resguardos durante e após o nascimento da criança.

Conforme relata Vasconcelos (2011) é necessário cumprir todos os resguardos durante esse período para que haja a fixação da alma afim de que essa não vá embora para o mundo dos mortos, que os Guarani definem como “terra sem males”. Vale ainda destacar a crítica que a autora faz sobre a analogia entre animais e crianças e a questão dicotômica entre adultos e crianças pois, para os Guarani essas crianças ainda vivem em outro plano que ela nomeou de sobrenatureza e sobrecultura, a autora afirmou: “isso ajuda a compreender o processo de convencimento para que ela fique nesse mundo imperfeito e todo o cuidado em atraí-la”. A criança traz a marca da alteridade. É um corpo a ser moldado socialmente e um espírito a ser convencido a ficar nesse mundo, convencido por viverem numa cultura pura, e por isso os investimentos com uma série de preceitos morais e éticos para o sucesso deste processo de convencimento (Vasconcelos, 2011).

A fabricação do corpo e a noção de pessoa na etnologia indígena são coisas inseparáveis e nos faz entender como se configura a identidade de um povo, sendo esses processos todos iniciados na infância. Alvares (2012) através de sua pesquisa com crianças Maxakali traz à luz o lugar da criança na construção da pessoa, cosmologia e aprendizagens,

a autora apresenta a criança como elo, condição que faz a conexão entre humanos e espíritos, vivos e mortos durante os rituais de iniciação, além disso, as crianças mediam os conflitos e mantêm o equilíbrio das relações sociais, sejam elas amistosas ou hostis, dentro e fora da comunidade “a livre circulação de crianças significa harmonia entre os grupos, sua ausência, hostilidade e estranhamento” (ALVARES 2012, p.88).

Para a confecção da pessoa Maxakali é necessário cumprir uma série de restrições e resguardos que são responsáveis pelos processos de manutenção e reprodução do corpo. Ao nascer estes recebem a fala verdadeira que é a alma, ela deve se transformar em espírito que é a condição para que um Maxakali se torne ser humano e comece a mediar as trocas entre mulheres e espíritos nos rituais, essas trocas são realizadas entre um filho que está sendo iniciado e pelos filhos mortos, ou seja, espíritos que se constituem em “próprio canto” (ALVARES, 2012, p.82) e são esses que ensinam as músicas dos rituais. (Alvares, 2012).

Alvares explica que para um indivíduo Maxakali alcançar sua maioridade social ele deverá trazer os seus espíritos para cantar na casa dos cantos - lugar exclusivamente masculino -, o início da vida adulta se dará com a transferência desses espíritos dos pais e parentes próximos para o iniciado, tendo em vista que esses não precisam mais dos espíritos, pois já passaram por todo um processo de incorporação do conhecimento. A autora destaca que é do mundo dos espíritos que emana todos os conhecimentos e que o canto o fará conhecedor das epistemologias desse povo. A iniciação ao canto dos espíritos é um processo de aprendizagem que se realiza no corpo durante os rituais expressando-se quase que exclusivamente nas crianças e nos jovens “os corpos, através das máscaras cerimoniais e das pinturas corporais específicas, se tornam os espíritos presentes, que cantam e dançam na terra, que cantam e dançam para os humanos, atualizando assim a união entre os homens e os espíritos” (ALVARES 2012, p.88). A autora explica que além do contexto ritual os avós e pais ensinam as crianças os cantos e danças que são reproduzidas por elas em forma de brincadeira no seu cotidiano. Aquilo que constitui a pessoa passa pela relação e atualização dos cantos, danças, pinturas corporais e uso das máscaras cerimoniais sendo vivenciadas por toda a comunidade através dos espíritos que, manifestado nas crianças, transmitem conhecimentos e técnicas corporais, criando um movimento de incorporação do aprendizado, experienciado no próprio corpo é nessa relação que se fabrica um corpo entre os Maxakali e transforma o indivíduo em ser humano completo (Alvares, 2012).

Os estudos sobre a construção do corpo com foco na infância ainda são escassos, porém encontramos muitos trabalhos sobre etnologia indígena que retratam os rituais que passam por essa construção da corporalidade, para os indígenas a instituição de aprendizagem na cultura mais eficaz reside em passar por processos de formação que gravam na pele e no corpo as aprendizagens necessárias para uma vida útil em comunidade, sendo os rituais essa instituição por excelência. E apesar dos estudos sobre infância já estarem consolidados no Brasil, Cohn (2013) nos convida a pensar sobre os estudos da criança no debate da etnologia indígena, a autora verificou que existe um problema que ronda essa questão, os etnólogos não leem os estudos sobre infância indígena dos povos que pesquisam, logo essa temática tão importante não circula e não ganha a dimensão que deveria. A inquietação de Cohn reside em questões, em que as crianças precisam realmente serem ouvidas levando em consideração um contexto pluriétnico, onde nunca se deve generalizar, pois cada povo desenvolve suas concepções e categorias em torno do ser criança. Nesse sentido ela chama a responsabilidade para a Antropologia e destaca que “a concepção de infância deve ser sempre considerada nas duas pontas das pesquisas em antropologia que fala de e com crianças – aquela que avalia o lugar da criança e trata de seus direitos, das políticas públicas a elas voltadas, de ações educacionais etc” (COHN 2013, p. 241). Finalizo este capítulo compartilhando da ideia de Cohn sobre a necessidade de ampliar a voz da etnologia indígena voltada para a infância, para não cairmos no erro de pesquisar “apenas para nós mesmos, reiterando-se a si mesmos” (COHN 2013, p. 223).

## **5. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO POVO GAVIÃO/PYHCOP CATIJI**

Habitantes das florestas, os Gavião *Pyhcop Catiji* produzem uma gama de conhecimentos, experiências e aprendizagens que, mesmo em meio às adversidades da pandemia de Covid-19 trabalhei para mapear e analisar. Como reflexo das suas relações ecológicas confeccionam suas formas de conhecer, inspiradas na simbiose: organismo e ambiente. É a partir dessa perspectiva que os indígenas criaram e criam suas representações de mundo, através de símbolos e fenômenos, construindo sua organização social, dando sentido ao mundo e as suas práticas.

Essa configuração social tem resistido até hoje graças aos símbolos mais importantes da sabedoria indígena: os anciãos. Foram eles que transmitiram ao longo dos séculos, através da oralidade, uma variedade de conhecimentos necessários para a vida em comunidade. É utilizada

para essa transmissão de conhecimentos a pedagogia da contação de histórias, ensinando sempre – aos que desejam aprender – tudo o que eles precisem saber para que se constituam como ser Gavião. Essa devoção dos indígenas pela figura do ancião reside no conhecimento que ele adquiriu, através das experiências sensoriais que acumulou ao longo da vida. Além de já terem passado por todas as etapas da fabricação da pessoa e já possuir um corpo duro (MELO, 2017), condição *sine qua non* para ser um sábio e educador de sua comunidade.

Figura 1- Anciã: símbolo da sabedoria Gavião



Fonte: arquivo pessoal de Eliton Gavião disponibilizado para a autora

Entretanto, os processos de aprendizagens Gavião vão além da transmissão de conhecimentos via oralidade, eles são construídos também a partir de experiências no corpo e através do corpo, utilizando os sentidos. Entrelaçadas, essas duas formas de aprender-fazer compõem, o arcabouço dos processos de aprendizagens do povo Gavião.

As primeiras aprendizagens são construídas através do afeto. Entre os Gavião, adultos tratam crianças com muito amor e cuidado, respeitando cada fase da sua vida e, aos poucos, vão inserindo-os na rotina da comunidade. Os primeiros contextos de aprendizagem se apresentam aos

*a'crajre* (crianças) consoante seu nome. A informação sobre qual é o seu nome e o seu significado vem acompanhada de informações sobre quem são seus padrinhos e quem são seus amigos formais. À medida em que a criança vai tendo entendimento ela aprende sobre a metade cerimonial à qual ela pertence, de qual ritual ela fará parte no futuro, qual o tipo de relação que ela deve construir com seus amigos formais. Elas também são ensinadas sobre os não-indígenas e sobre o mundo destes. Aos seis anos são inseridas no contexto escolar e começam a alfabetização na língua Gavião e na língua portuguesa. As crianças Gavião falam exclusivamente a língua materna até irem para a escola, existem algumas exceções devido aos casamentos entre indígenas Gavião e não-indígenas.

As crianças Gavião nunca estão sozinhas, mas acompanhadas por um familiar, na maioria das vezes primos e irmãos mais velhos, gerando um processo de aprendizagem através da observação do comportamento, que é quando as crianças mais novas costumam imitar os mais velhos e construir suas próprias experiências, levando em consideração a configuração social na qual está inserida. Dentro desse contexto familiar as crianças aprendem a cuidar umas das outras fortalecendo a ideia de comunidade e de cuidado com o seu grupo.

A corrida de revezamento de tora é o elemento comum em todos os rituais do povo Gavião, é o momento em que rememoram as disputas do sol e da lua, envolvendo sempre a dualidade dia e noite, inverno e verão, vivos e mortos. Com isso, meninos e meninas aprendem desde cedo a correr com a tora, enquanto os adultos treinam ou correm oficialmente as crianças acompanham com toras pequenas, proporcionais ao seu corpo, e aprendem a fazer uso terapêutico das plantas que tiram o cansaço das pernas. Alguns desses meninos tornam-se, quando adultos, corredores profissionais, os Gavião são famosos por vencerem torneios esportivos de corrida entre indígenas e não-indígenas. Ficam reservados aos meninos, ainda, alguns ensinamentos específicos como: manusear e atirar flecha, jogar tarrafa, caçar, cantar e ajudar os anciãos.

Figura 2- Criança Gavião treinando corrida de tora



Fonte: arquivo pessoal de Eliton Gavião disponibilizado para a autora

Figura 3- Criança Gavião treinado com arco e flecha



Fonte: arquivo pessoal de Eliton Gavião disponibilizado para a autora

Já as meninas aprendem com as mulheres mais velhas a preparar comidas tradicionais do seu povo, fazer a coleta dos frutos do cerrado e preparar os remédios com as plantas nativas da sua região. Aprendem a fazer artesanatos simples e com grafismo, aprendem as pinturas e ajudam suas mães com os irmãos menores de dois anos (período em que um *a'crajre* não pode ser colocado no chão) e as regras de comportamento que uma menina deve ter, até a chegada do ritual de passagem no qual ela fará a transição para a vida adulta.

Independente de gênero e idade há uma aprendizagem que é extremamente importante: o respeito aos mais velhos. Desde sempre o Gavião é ensinado a cumprir tudo o que for solicitado pelos anciãos pois, por muito tempo, eles foram os baluartes das aprendizagens desse povo, detentores do conhecimento, que nortearam-nos até a chegada da dita ciência, que menospreza uma parte dos saberes tradicionais e, logo, tenta retirar a legitimidade das epistemologias ameríndias.

Outra aprendizagem que está presente desde os primeiros dias de vida é a noção de coletividade. Representado no contínuo do formato circular da aldeia e da localidade central – o pátio Timbira - local onde tudo é resolvido coletivamente, desde conflitos internos entre grupos familiares até a realização dos rituais, nada fica fora da grande arena Gavião. A realização de

tarefas dessa comunidade é vista como resultado de um esforço coletivo e nunca individual. Isso se estende às casas e grupos domésticos que, dentro dos processos de aprendizagem, ensinam seus filhos a cuidarem uns dos outros e sempre compartilhar seus pertences. Conforme as crianças vão crescendo, são convocadas a ajudar ou a observar nas mais variadas tarefas do dia a dia, num processo coletivo e dialogado.

Na primeira viagem que fiz esse ano a Amarante do Maranhão para me reunir com dois dos meus interlocutores, descobri um termo que muito me intrigou. Quando perguntei para eles como se escrevia na língua Gavião, ensinando pessoas, eles traduziram de duas formas. A primeira delas é o termo *mampex*, significa melhorar e consertar. E a segunda tradução para o termo foi *ahimpex* que significa ensinar, então continuei indagando sobre o assunto, para entender melhor o significado de cada um desses termos.

Em resposta, afirmaram que, *mampex* é como uma ação contínua, por meio dos seus processos próprios de aprendizagens, que são marcados no corpo, através dos rituais, dos resguardos e proibições, dos castigos físicos, que tem por finalidade construir um corpo forte, tendo como recurso principal de aprendizagem a transmissão via oralidade, através dos anciãos e daqueles que já passaram por esses mesmos processos.

Já *ahimpex* é o aprendizado das tarefas mais cotidianas, que necessitam de habilidades e treinamento, é o saber-fazer, são as aprendizagens corporais que se constituem através dos sentidos e perícias que desenvolvem. O termo também é utilizado por eles para as aprendizagens que são ensinadas na escola.

A partir do que observei e ouvi nos momentos em que estive em campo e nas entrevistas, vamos considerar duas dimensões no que diz respeito às pedagogias e aos processos de aprendizagens do povo Gavião.

Entendo que essas duas formas de aprender estão entrelaçadas e demonstrarei a seguir como se aprende pela transmissão de conhecimentos - a partir da memória e narrativa dos mais velhos - e como se aprende pela experimentação através dos sentidos nos seguintes contextos de aprendizagem: a fabricação do corpo, a onomástica, os processos de experimentação do ambiente (flora, fauna, solos), as práticas das caçadas, os rituais, a relação com o sobrenatural. Ressalto ainda que essas experiências são, em sua maioria, incorporadas na infância.

## 5.1 Nomes produzem corpos

O Povo Gavião construiu toda a sua estrutura social tendo como centro o nome, constituir um nome é constituir uma pessoa, o nome tece uma rede de relações sociais. Para compreendermos melhor a onomástica Gavião apresento Sousa (2017), que utilizou a onomástica para desvendar como se dá a construção da pessoa Capuxu, através da relação entre nome e parentesco. A autora explica que o feto, ao receber um nome, é transformado, pois nominar é reconhecer e transformá-lo em pessoa, o nome é parte integrante e “é a própria pessoa” afirmou Sousa (2017, p. 209). A mesma destaca que o nome revela formas de se identificar, interagir e distinguir indivíduos e grupos, sendo o nome um símbolo de identidade. Entre a comunidade Capuxu, nomes, sobrenomes e apelidos, além de servirem para construir a pessoa, também demonstram o pertencimento ao grupo revelando as relações de parentesco e o compartilhamento da identidade Capuxu. Nomear alguém dentro dessa comunidade é receber uma dádiva que é concedida a amigos, vizinhos ou algum parente, esse ato constrói e fortalece laços sociais entre os pais e os nominadores (Sousa, 2017).

Sousa classifica os Capuxu como uma pequena comunidade, camponesa, endogâmica. Dessa forma, há uma tamanha repetição de nomes e sobrenomes que dificulta a elaboração de uma genealogia. Até os próprios Capuxu se confundem a qual sujeito e a qual geração estão se referindo. Em relação a classificação dos nomes, estes podem ser herdados, podem ser de livre atribuição, homenagens a santos e a personagens bíblicos. Já os sobrenomes ela identificou apenas quatro que estão desde a origem da comunidade e, depois, mais quatro oriundos dos casamentos exogâmicos. Sousa explica que, com o passar do tempo, aquele sistema fechado de transmissão de nomes, com um estoque limitado vai se transformando e o que era endonímico vai se tornando exonímico com a aceitação de nomes de fora dessa comunidade. Assim como revela esse trecho:

uma vez que um repertório de nomes com um estoque fixo e limitado garante semelhança e continuidade histórica, demarca o grupo e o seu território, forja a pessoa e a identidade Capuxu, mas por outro lado também se utiliza dos nomes como um fator de expansão, individuação e diferenciação, garantidores de mudança e descontinuidade histórica. Seria essa a ambigüidade da onomástica Capuxu? Apesar da ambigüidade e da função que esta cumpre, com o passar do tempo o sistema mudou de endonímico para exonímico. (SOUSA, 2017, p. 215)

Sousa também destaca a importância dos apelidos, tendo em vista a grande quantidade de nomes repetidos. Os apelidos são formas jogosas de classificar, uma maneira divertida que os indivíduos, na maioria das vezes as crianças, encontraram para nomear e facilitar a identificação. Os Capuxu dão apelidos baseados naquilo que pode ser um hábito, semelhança com alguém ou algo, ou pode mesmo até ser um fragmento de nome ou características físicas, algo comum na comunidade indígena Gavião ao qual pesquiso. Sousa explica que os apelidos:

que substituem, em termos, os nomes, são prova maior de aceitação social. Tê-los é estar imerso nas teias sociais que são tecidas pelo povo Capuxu, aceitá-lo é aceitar sua posição no lugar que a comunidade lhe inscreve. Quem não os tem são aqueles que permanecem na fronteira da comunidade, entre o Sítio Santana-Queimadas e às cidades, cada vez mais distante de todos, casando-se para fora e afastando-se da comunidade. Geralmente se ganha um apelido na infância e ele permanece ao longo da vida, podendo inclusive virar tecnonímico, quando as filhas e as esposas passam a ter como referência de sua própria identidade o apelido do pai ou marido. Ex: Maria de Vêi de Buda (SOUSA, 2017, p. 227).

Uma outra perspectiva abordada pela autora é a nomeação dos animais, segundo ela todos os bichos recebem nomes “esta é a regra no sertão, onde o que não tem nome, não existe!” (2017, p.230). Nesse contexto as crianças são as responsáveis por nomearem seus bichos sejam de estimação ou não, elas criam relações com os bichos como se fossem seres humanos, elas convivem com eles e os respeitam. O interessante é a relação que a autora faz entre o comportamento dos animais com a produção corpo, ela explica que as crianças imitam os comportamentos dos bichos e constroem aprendizagens.

Consoante a Sousa, temos Melo (2017) que apresenta a onomástica do povo Gavião. O trabalho de Melo trata da onomástica Gavião em dois momentos de um mesmo processo. Um, no qual o nome constitui relações que formam pessoas e valores morais através da transmissão de nomes e, outro, em que o nome também é roupa, pele que recobre a superfície do corpo do iniciado, no contexto cerimonial, por meio de objetos ritualísticos (cestaria, tecelagem, emplumação de corpos, entalhe e pintura corporal), que, por sua vez, possuem capacidade de produzir e transformar os corpos e o cosmo Gavião.

O fio condutor de sua etnografia é o ritual do *Wyty*, que envolve, a partir das metades e grupos cerimoniais, indivíduos e grupos locais diferentes em uma grande produção de nomes e corpos. Durante esse ritual os agentes envolvidos encenam trechos dos mitos Gavião, onde os demiurgos diferenciam os humanos dos seres não-humanos, além de realizarem performances de guerra, rememorando um passado bélico glorioso.

O ritual cria uma narrativa onde as mulheres e os membros do grupo *rop* defendem a aldeia dos estrangeiros que a tomaram de assalto, os *crow hu*, sendo os dois *hýcre* os cativos das mulheres e aliados nessa tarefa. Desde a chegada desses seres não humanos as mulheres assumiram as funções cerimoniais no pátio, espaço reconhecido na literatura *Jê* e *Timbira* como local dos homens, do político, sendo os homens deslocados para a periferia, local dito pelos antropólogos como das mulheres, do parentesco e lá passam a se reunir até o fim do ritual. Além de *wyty*, serão as mulheres as responsáveis pelas tentativas de criar afinidade com os estrangeiros, tanto os *crow hu* quanto os *hýcre*, ambos seres míticos, dando de comer a eles, submetendo-os a atividades próprias do modo de vida *Gavião* e até mesmo mantendo relações sexuais com eles, seja na abertura ou no encerramento do ritual, quanto no período de intervalo entre elas. Essa relação entre comida e parentesco também se aplica a relações das mulheres no contexto interno de relações entre grupos domésticos diferentes e grupos locais diferentes durante as performances, tendo no ritual uma grande expressão de relações sexualmente permitidas e não permitidas, ou que ao menos não deveriam acontecer (...) (MELO, 2017, p.22)

Esse trecho demonstra uma das cenas do ritual do *Wyty* e ainda retrata a utilização da “liminaridade<sup>10</sup>” (Turner, 1974), as trocas de lugares e funções, havendo uma suspensão na configuração social desse povo que, ao fim, realocará os agentes desse rito a novas posições sociais, reordenando o cosmo desse povo. Ao fim desse ritual, que tem inúmeras vertentes, haverá a confirmação de nomes e a constante produção de corpos, tendo em vista que esse ritual envolve toda a comunidade, da criança ao idoso.

A tese de Melo nos dá uma visão ampliada da funcionalidade da estrutura social dos *Gavião/Pyhcop Catiji*. Apesar do seu fio condutor ser o ritual do *Wyty*, ele faz a descrição de vários mitos, além de perpassar por quase todos os rituais realizados por esses indígenas, expressando, assim, grande parte da configuração social interna do povo de *Pyhcop*, todos esses elementos ligados por uma teia que é confeccionada sob a onomástica desse povo.

### 5.1.1 Onomástica gavião e suas aprendizagens

O sistema onomástico do povo *Gavião* é endonímico. As crianças, ao nascer, recebem os nomes do tio ou da tia, sendo que os meninos herdam o nome do irmão da mãe e as meninas herdam o nome da irmã do pai, caso não haja essa configuração familiar recebe o nome de um parente próximo, fazendo assim uma circulação de nomes e recebendo o legado que está atrelado aquele nome, assim como uma série de papéis sociais que se espera que esse indivíduo realize.

10 Liminalidade é uma condição transitória na qual os sujeitos encontram-se destituídos de suas posições sociais anteriores, ocupando um entre-lugar indefinido no qual não é possível categorizá-los plenamente.

O sistema onomástico rege toda a organização social do povo Gavião/*Pyhcop Catiji*. O nome recebido pelo neonato o coloca em conformidade com a sociedade Gavião determinando seu lugar no interior da sua comunidade, sua metade cerimonial, assim como determinará o ritual que o formará como pessoa ou ser Gavião. O nome dado à criança a relaciona ao sistema que vinculará o indivíduo às metades cerimoniais - *hary catiji* (partido de baixo, poente) e *cyj catiji* (partido de cima, nascente), que, por sua vez, correspondem aos grupos do pátio: *capii* (motivos verticais) e *cajc`yr* (motivos horizontais) - determinando os rituais que cada Gavião vivenciará e determinando os papéis sociais que cada indivíduo exercerá nessa comunidade. É comum entre o povo Gavião ter mais de um nome e ainda receber apelidos.

O nome cria relações entre os indivíduos, a criança, depois de receber o nome, estará vinculada ao seu nominador durante toda a vida, e logo que o cordão umbilical cai, o seu nominador(a) faz visitas diárias até que a criança comece a andar. Se o seu nominador for mulher, o nominado vai chamá-la de *tyhj* e se for homem, *crÿ tohm*. Sua *tyhj* ou seu *crÿ tohm* tem o dever de todos os dias, ao nascer do sol, ir à casa do seu *cymyxrôt* (aquele que têm o meu nome) e ficar cuidando dele(a) por algumas horas, em pagamento pelo cuidado é oferecido algum tipo de alimento. No dia escolhido para encerrar essa etapa, acontece uma pequena cerimônia no quintal da casa da família, assim como nos relata MELO (2017):

Ao entregar a criança com cabelos cortados e toda pintada, o nominador/epônimo recebe seu pacará dos pais do nominado, como pagamento por um tipo de formação via consubstancialização entre nominado e nominador. Feito isso, essa primeira confirmação cerimonial do nome se encerra. (MELO, 2017 p. 239).

Essa relação de proteção e cuidado aparece em diversos outros momentos, como nos rituais de confirmação de nome (MELO 2017) e rituais de passagem que ocorrerão durante toda sua vida e até na morte. A nominação também revela quem são os amigos formais, que são pessoas ligadas por laços de reciprocidade. É estritamente proibido para um Gavião mencionar o nome do seu amigo formal, podendo chamá-lo apenas de *pehmxwyx* ou *hÿypehn*<sup>11</sup>.

A amizade formal exige responsabilidades um com o outro, a exemplo de prestação de serviços em momentos determinados, como luto e rituais, uma relação extrema de respeito e, em alguns momentos, proteção, podendo trocar de lugar com as crianças, quando estas estiverem

<sup>11</sup> Termo utilizado para amigo formal masculino: *hÿypehn*; e para as mulheres *pehmxwyx*.

sendo castigadas pelos pais ou pelo chefe do pátio. Sobre algumas regras acerca dessa relação, temos Azanha:

O amigo formal é, por definição, um “não-parente”, um cahkrit, para com o qual deve-se observar um respeito extremo: seu nome não pode ser pronunciado pelo parceiro, ele não pode ser encarado e nem ultrapassado numa corrida de toras; um pedido qualquer feito pelo amigo formal necessariamente feito por terceiros não pode ser recusado e, principalmente, com o qual é terminantemente vedada relação sexual. (...) Uma vez por mês, em todas as aldeias Timbira, tão logo se advinha ao entardecer a quase imperceptível lua nova, os amigos formais passam a xingar e ofender os parentes dos seus parceiros, em alto e bom som. Através desta cerimônia, os Timbira fazem uma paródia do que seria a convivência na aldeia sem amigos formais: uma “desordem” total entre os mecahkrit, um “estado de guerra” de todos contra todos (pois as ofensas, apesar de serem proferidas num tom de gracejo, são pesadas). Neste episódio, os Timbira enfatizam a necessidade dos amigos formais, como a assinalar que é somente através deles que uma “pacificação” da aldeia pode ser alcançada. Esta “classe especial” de mecahkrit que são os mekritxwyy (os “amigos formais”, com os quais não se casa e nem se rivaliza), “pacificam” a aldeia (AZANHA, 1984, pg. 24;27).

Em uma formação de professores do SIE sobre os nomes (2018), enquanto eles falavam seus nomes e significados pude constatar que as traduções de alguns nomes não faziam nenhum sentido para a minha cognição, a partir daí constatei que é impossível compreender a cultura do outro, o que aprendemos e mostramos aqui é apenas um fragmento aliado à minha interpretação daquela cultura. Como afirmou Geertz é necessário compreender que a cultura é um texto e que “a cultura consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas” (Geertz, 1989, p. 9) e cabe ao pesquisador saber ler e interpretar esse texto, e sua interpretação será uma de muitas que poderão ocorrer.

Segundo Belizário (2021) antigamente os mais velhos tinham a ciência dos nomes, hoje existe apenas uma pessoa que detém esse conhecimento, porém incompleto. Eu questionei tanto Mário Gavião como Paulo Belizário sobre como eles sabem a relação entre a transmissão de nomes e a ligação com os rituais e a amizade formal e os dois explicaram da mesma forma: “eu sei por que o meu avô passou pelo Ceveiro e era o mesmo nome que o meu, minha filha que se casou agora passou pela esteira por que minha irmã também passou, minha outra filha também tem um nome de esteira, então assim o conhecimento tem se mantido”. Essa aprendizagem acontece sempre olhando a geração anterior, o ritual que o seu nominador passou será o mesmo que o indivíduo Gavião irá passar e somente durante a reclusão para confirmação de nome e para a formação da pessoa Gavião que alguns conhecimentos serão revelados, assim como no caso do iniciador e iniciado (Barth, 2000), assunto a ser abordado a seguir.

Tentando entender as configurações dos nomes que fugiam de um padrão, procurei um servidor da FUNAI que pudesse esclarecer como se deu o processo de documentação dessa comunidade, em entrevista com José Carlos de Souza, chefe do PIN Governador de 2001 a 2014, ele fez os seguintes esclarecimentos: na década de oitenta com a chegada do posto da FUNAI à Terra Indígena Governador, foram feitos os primeiros registros administrativos de nascimento, casamento e de óbito de indígena e, assim, os indígenas puderam requerer os registros civis em cartório. Entretanto, em 1984 somente os aposentados ou servidores indígenas da FUNAI, número que não ultrapassava 5% da população observada, haviam conseguido expedir esses documentos. No ano 2000 a Funai, em parceria com o Estado do Maranhão, organizou um mutirão a fim de que os indígenas emitissem suas certidões, o que foi feito, muitos indígenas conseguiram requerer seus documentos pessoais.

Apesar deste mutirão ter sido positivo, também trouxe muitos transtornos para a FUNAI e para os indígenas, o servidor contou um dos casos mais esdrúxulos que foi uma família de dez membros onde os pais terminaram sem filhos, devido ao fato de os pais mudarem os próprios sobrenomes ao registrar cada filho. Então, na certidão do primeiro filho, o pai se chamava: José Gavião e a mãe, Maria Cazuza Gavião. Na documentação do segundo filho nome do pai era José Carlos Gavião e a mãe, Maria Gavião, assim sucessivamente. De 2001 a 2014 as parcerias continuaram e, a partir de 2008 todos os óbitos, nascimentos eram requeridos diretamente em cartório apresentando a declaração de nascido vivo ou de óbito.

Melo (2017) destaca a relação dos nomes com o ambiente podendo estar relacionado a animais, vegetais, partes de plantas, partes do corpo humano, e de ações humanas. Os nomes Gavião antigamente se estruturavam da seguinte forma, o primeiro nome sempre relacionado a algo na natureza ex: *Pÿnpÿ* (pena de arara), *Capa'cwyj* (mulher do brejo) ou um adjetivo pessoal, ex: *Crÿmpex* (cabeça boa) etnônimo, nesse caso Gavião. A partir da necessidade de emitirem documentos, os nomes passaram a ter vários padrões. O primeiro deles foi a utilização do primeiro nome em língua portuguesa, esses não passam por nenhuma regra, são de livre atribuição, ficando o nome da seguinte forma: Olga *Capa'cwyj* Gavião.

Ainda existem outras configurações de nomes. Antes da Terra Indígena Governador ser homologada em 1982, os indígenas conviviam com fazendeiros e comerciantes dos quais eles tomaram um de seus sobrenomes de empréstimo, são eles: Bandeira, Ribeiro, Lima, Guará,

Cardoso, Mota, Polino, Silva, Moreira, Belizário, Cazuzza e Cacau. Por esse motivo é muito comum encontrar nomes com esses sobrenomes, exemplo: Mário Prõ japii Bandeira Gavião (nome em português, nome Gavião, nome de empréstimo, classificador de etnia).

Outra situação que identifiquei foi a existência de nomes sem etnônimo, a exemplo de Lucimar Ribeiro e Raquel Bandeira, prática realizada por alguns na tentativa de fugirem do estigma de serem indígenas, quando na sociedade do não-indígena. Existem vários processos na justiça para acréscimo do primeiro nome indígena e do etnônimo.

Hoje as crianças recebem o primeiro nome em português, o segundo nome em língua Gavião um sobrenome de empréstimo e o etnônimo, exemplo: Maria *Jo Hyh* Bandeira Gavião, nessa configuração mantêm-se sempre o sobrenome paterno.

Também existem mulheres indígenas casadas com homens não-indígenas caso em que o etnônimo vem antes do último nome, como Maria Aysha Bandeira Polino Gavião Silva. Nesse caso, a mãe, Lídia Bandeira Polino Gavião Silva, não quis colocar o segundo nome indígena no registro de nascimento da filha.

Apesar de poucos, vale a referência que também os encontrei sem o primeiro nome em língua portuguesa, como era antigamente, num processo de retomada da cultura por algumas famílias, exemplos: *Pÿncwý* Polino Gavião, *Paatep* Polino Gavião.

Esses processos envolvendo Registro Administrativo da Funai e a nomeação para fins de documentação civil em nada interfere na questão cultural da onomástica Gavião, em que seus nomes indígenas constroem um corpo duro e forte até que se tenha completado o ciclo de formação completa da pessoa Gavião.

A partir da análise da onomástica Gavião percebo que as aprendizagens que envolvem a questão do sistema onomástico são muito complexas, pois o nome está no centro da configuração social e rege todo o emaranhado das relações sociais desse grupo, compreender esse sistema seria compreender a episteme e as práticas culturais desse povo. Isto é, na medida em que as crianças entendem sobre o sistema de nomeação e sua gestão elas aprendem sobre a própria organização social do povo.

O nome entre os Gavião é uma herança, algo que é passado sempre às gerações seguintes. Quando uma *tyhj* ou um *crÿ tohm* morre, os *cymyxrõt* tomam o lugar daquele que já se foi e não é

apenas um nome, mas todas as relações que o seu nominador estabeleceu em vida, sejam elas de parentesco, cerimoniais ou de reciprocidade. Por isso, é importante que os Gavião estejam atentos as regras que configuram o seu sistema onomástico, sob pena de ficar completamente perdido no que diz respeito às relações sociais que fluem em sua própria cultura, moldadas, sobretudo, pela gestão onomástica.

O nome constrói pessoas, pois é ele que liga o indivíduo a um determinado ritual e ainda revela suas posições durante a exibição pública do conhecimento (Barth, 1987) que é apresentado em momento ritualístico. É durante esse processo ritual que ocorre mais uma etapa de fabricação do ser Gavião. O nome entre essa comunidade é um patrimônio social e, administrado dessa forma, ele jamais morrerá ou sumirá.

Essas novas configurações apresentadas acima, de nomes civis dos Gavião, revelam os processos históricos pelos quais esse povo passou, os processos de integração entre a cultura indígena e a cultura não-indígena e a forma como eles ressignificaram todo esse processo, estabelecendo novas relações com fazendeiros e comerciantes da região, numa tentativa de se manterem vivos e de minimizar o preconceito latente em Amarante do Maranhão. Essa foi uma forma que o povo encontrou de ser aceito naquela comunidade a fim de estabelecerem relações comerciais, em alguns momentos, relações de trabalho e de troca com fazendeiros e comerciantes.

## **5.2 O corpo e suas aprendizagens**

“A experiência do corpo é sempre modificada pela experiência da cultura” afirmou (RODRIGUES 2006, p. 113), que analisa a formação do corpo em torno de sua construção social e cultural, pois o biológico está dado, mas o social será construído e reconstruído pelas práticas e as representações simbólicas de uma determinada sociedade. A incorporação das aprendizagens passa substancialmente pelos processos de socialização a que os indivíduos forem submetidos.

Para Rodrigues, é no corpo que está simbolicamente impressa a estrutura social. As atividades motoras servem apenas para expressá-lo, não adianta ouvir, ver e pensar se não houver representações culturais envolvidas para dar forma a essas atividades, para assim criar as narrativas dos povos e toda uma configuração social simbólica e real. O autor ainda destaca que essas representações são reais para determinadas comunidades exatamente porque são simbólicas e regidas por uma lógica, que tem seus pressupostos tidos como verdadeiros e refletem suas interpretações de mundo (RODRIGUES, 2006).

Sousa (2017) afirma que para as sociedades indígenas o corpo está no centro da organização social, de forma que toda sua cosmovisão se concentra na fabricação do corpo. A autora enfatiza ainda a importância da pessoa e não do indivíduo pois, o que a define é a sociedade e o meio no qual está inserida e os processos coletivos de construção da pessoa e do grupo, pois produzir um corpo também é estabelecer seu pertencimento social. Essa fabricação do corpo é iniciada desde a gravidez, através de uma série de resguardos dos pais e, conforme a criança vai crescendo, vai sendo educada no e pelo corpo.

Compartilho da ideia de Adugoenau (2015) que todas as pessoas, nas mais diferentes fases da vida, passam por um processo de educação que marca sua corporeidade, que varia de acordo sua estrutura social e os rituais aos quais esse indivíduo será submetido, construindo o que corpo que ainda não era.

Essa construção da corporeidade será apresentada a toda a comunidade na ocasião da realização de um ritual, como explica Barth (2000), é o momento da exibição pública do conhecimento e isso é feito para a plateia e com a plateia. Os rituais são fontes inesgotáveis de aprendizagens. Durante a realização de um ritual, conjuntos de aprendizagens são transmitidos e circulados para toda a comunidade, dentre eles: a estética corporal, confecção de artesanatos, as músicas, a formação do corpo e da pessoa.

Tudo isso existe e ocorre para que se tornem, como explicou Giralдин (2018, p. 192) “pessoas adequadas para manterem-se enquanto plenamente humanos e conservarem esse ponto de vista, essa perspectiva é o que se faz necessário para ser mēhĩ, panhĩ, akwē, inỹ - e capazes de desempenhar papéis como membros de sua sociedade”.

### 5.2.1 “A gente aprende no corpo: resguardos”

Os resguardos do povo Gavião são algumas das formas mais eficazes de se aprender no corpo e estão presentes nos momentos de preparação, seja para receber ou para retirar algo do corpo ou do espírito. Segundo Belizário Gavião (2017) existem quatorze tipos de resguardos:

Quando a mulher menstrua; Quando a mulher engravida; Quando nasce uma criança, Quando uma criança tiver febre, gripe ou sapinho na boca; Quando alguém pega laschimaniose, passa por uma cirurgia ou é picado de cobra; Quando alguém planta roça; Quando estiverem presos no ceveiro, quando se fura a orelha e quando se pretende ser um bom atleta; Quando mata cachorro, gato ou uma pessoa (GAVIÃO 2017, p. 109).

Destes, pude acompanhar o resguardo da gravidez e do nascimento da criança. Quando uma mulher engravida é iniciado um processo de ensinamento sobre o cuidado com a fabricação desse novo ser, incluindo um conjunto de resguardos que o casal deve realizar até que a criança esteja, nas palavras deles, “durinha”. Durante todo esse processo os mais velhos acompanham esses novos pais no intuito de não infringirem nenhuma regra, pois a saúde e a vida desse novo Gavião dependem do cumprimento destas. “A partir do momento que os pais descobrem que sua filha está grávida, eles passam então a ter responsabilidade de ensinar para a menina o que pode e o que não pode comer e fazer durante a gravidez” (GAVIÃO 2017, p. 109).

A mulher grávida é orientada a acordar cedo para tomar banho, a fim de que a criança seja esperta, ela não deve nunca ficar triste, para que a criança não seja triste e não pode comer animais que vivem em tocas, pois isso poderá trazer complicações na hora do parto. É proibido comer carne de macaco e guariba, pois são considerados bichos doidos e não pode comer aves que cantam alto, sob pena do bebê ser chorão. A partir do oitavo mês de gravidez é proibido ter relação sexual, essa proibição se segue até que a criança comece a caminhar.

Quando a criança nasce, é proibido aos pais qualquer tipo de contato físico, não podem abraçar nem se relacionar sexualmente. A quebra dessa regra resultará em uma criança doente, que está sempre acometida de diarreia, vômitos e febre. Nessa fase pós-parto os pais irão realizar os resguardos juntos.

O casal não pode receber raios solares, ficando sempre dentro de casa, nem fazer trabalhos domésticos, tendo sempre alguém da família para realizar essas tarefas. Só pode se alimentar de mingau de arroz sem sal, farinha seca e carne de sol, também é proibido o consumo de bebidas alcoólicas.

Se um dos pais ou algum familiar estiver com a criança no colo e encontrar uma cobra não pode matá-la, a orientação é para se desviar. A quebra dessa regra trará como consequência tormentos do *caroõ* (espírito) da criança pelo *caroõ* (espírito) da cobra. As consequências também se estenderão aos pais, porém a longo prazo, os desvios e quebras desses resguardos deixarão os pais com os cabelos brancos antes de completarem cinquenta anos, terão dores de cabeça e queda de cabelo. GAVIÃO (2017, p. 118) esclarece que “em todo o processo de resguardo passamos por um sacrifício danado às vezes sentimos fome, sono, mais passamos por isso pelo bem dos nossos filhos, irmãos, irmãs e pais”.

Interessante notarmos que os processos de aprendizagens que envolvem os resguardos são sempre aprendizagens individualizadas e que só são transmitidas conforme haja a necessidade, através de um sacrifício, de conseguir os resultados esperados, seja para o corpo ou para o espírito. Entretanto a fala de Belizário Gavião revela que, apesar de individualizadas, essas aprendizagens são construídas pensando no coletivo. Os resguardos, nesse sentido, podem ser vivenciados para seu próprio bem-estar ou para o bem-estar do outro.

A transmissão destes conhecimentos ocorre por meio dos pais ou das pessoas mais velhas da família, que já os incorporaram através da experiência. Isso não exclui a possibilidade de aprenderem ouvindo as histórias que circulam na aldeia, quando alguém é acometido de algum desses males do corpo ou do espírito. Belizário Gavião (entrevista em 2021) revelou que foi acometido de leishmaniose e que as crianças caçoavam dele dizendo que agora ele ia comer só arroz branco e remédio do mato até ficar bom. Percebo aqui que as crianças possuíam informações sobre o resguardo que ele cumpria, notícias que são circuladas na aldeia construindo aprendizagens, neste caso um aprender pela oralidade e não pela incorporação.

Esses processos de aprender e ensinar se constroem nesse sistema dialógico entre aqueles que já passaram pelos resguardos e já vivenciaram esses processos, anciãos, pais, parentes. Estes orientam a todo o momento e em alguns casos, vigiam para que não ocorra um desequilíbrio e o objetivo não seja atingido. Até mesmo pode ocorrer um desfecho trágico, como a morte de uma criança, de um caçador ou de um doente. Ressalto ainda que, para além de efeitos temporais, a quebra dos resguardos pode desencadear consequências sobrenaturais.

O intuito aqui não era discorrer sobre todos os resguardos, e sim demonstrar como esses são incorporados através da experiência, de uma forma particular, única, e os resultados dependerão exclusivamente da forma que o indivíduo seguirá as dietas alimentares e sexuais. Assim, podemos afirmar que os resguardos, através da oralidade e, em alguns casos, da vigília, constroem processos de aprendizagens que precisam ser experienciados, construídos no corpo. A experiência de ter vivido ou passado por um resguardo específico é o que habilita a transmitir esse conhecimento entre os Gavião.

### 5.2.2 “A gente aprendia no corpo: castigos físicos”

Uma das frases mais repetidas durante as entrevistas era: “no tempo antigo” ou “no tempo em que eu era criança” acontecia dessa forma. É notório, nas falas, que o povo Gavião está na fronteira entre dois mundos, o mundo Gavião e o mundo do não-indígena, que tem sido muito mais atrativo, muito mais convidativo, entre os jovens que estão mais voltados à tecnologia e o trabalho remunerado da cidade do que à vida tradicional na aldeia. A tudo isso junta-se o agravante de que os mais velhos estão morrendo – levando consigo bastante do conhecimento tradicional - e os mais jovens conhecem pouco sobre seu passado, de modo que uma parte da história dos Gavião está se perdendo ou se resignificando. Segundo Bandeira Gavião (entrevista em 2021): “no meu tempo de criança e adolescente minha formação na cultura era bem diferente da formação que essas crianças recebem hoje”.

Trarei aqui, como as crianças passavam pelo processo de construção do corpo até a década de noventa: Todos os dias as eram acordadas entre 5 e 6 horas, pelo chefe do pátio<sup>12</sup>, para uma espécie de conselho, onde era ensinada uma série de regras que seriam úteis para a vida na aldeia. Elas aprendiam a ter respeito pelos mais velhos e as regras de comportamento em casa, com o meio ambiente e os cuidados consigo mesmo.

A primeira atividade ao levantar era tomar banho para tirar o “efeito do escuro”, quando uma das crianças não aparecia no pátio para tomar banho no riacho e receber os ensinamentos era castigado. Já quem corresse na frente e chegasse primeiro era considerado esperto e era observado para que se tornasse um futuro líder de seu povo. As crianças consideradas rebeldes eram castigadas e o mais interessante é que todas as demais crianças também seriam castigadas, construindo um senso de coletividade.

Os castigos eram variados, algumas vezes apanhavam do olho da folha do babaçu, aplicavam gengibre no olho da criança e quando era muito teimoso e repetia os erros os castigos eram mais severos podendo a criança receber chicotadas de tiririca e até mesmo serem colocados em uma forquilha, amarrados de braços abertos. Tudo isso para crescer forte e obediente e se tornar um guerreiro e não ter medo de nada.

Sobre os castigos, Bandeira Gavião me relatou:

O que mais dói é a folha de buriti. Tira só o talo mais dói e aí todo mundo ganha essa chibatada, ninguém escapa, é para você ficar forte você tem que ficar primeiro, sempre

<sup>12</sup> O chefe do pátio é um educador por excelência, a ele era dado, por todos da comunidade, os poderes para castigar e admoestar as crianças.

você tem que ficar na frente aí eu fui incentivado assim, quando foi tiririca eu fui primeiro aí me rasgaram muito, fiquei bem três dias de cama, senti isso na pele. (BANDEIRA GAVIÃO, entrevista em 2021).

Ainda existe o chefe do pátio, porém, Bandeira Gavião (entrevista em 2021) destacou que hoje os ensinamentos são diferentes de antigamente, hoje os pais têm ciúmes dos seus filhos e não deixam mais que outras pessoas corrijam. Entre o povo Gavião não existe mais essa cerimônia diária de ir ao pátio receber ensinamentos nem de tomar banho cedinho. Os castigos são realizados essencialmente pela família, quando essa achar extremamente necessário. As aprendizagens e ensinamentos seguem em outra direção.

Enquanto fazia revisão bibliográfica encontrei em Melo (2017) uma importante contribuição para o tema de castigos físicos. Ele relata em seu texto que, desde a primeira viagem a campo (Aldeia Governador – povo Gavião) ele escuta relatos sobre as práticas de punições e castigos corporais sofridos pelas crianças e adolescentes. Segundo ele esses castigos corporais coletivos serviam para que esse grupo aprendesse a ter respeito pelas regras tradicionais de seu povo: “ouvi muitas vezes que esses resguardos agem como um dispositivo onde a regra dos me’heeh entra na cabeça dos jovens, e como eles dizem, a cultura dos antigos era pesada, difícil para o corpo suportar” (MELO 2017, p. 275).

O autor faz uma descrição das atividades diárias desse grupo, que incluíam banho matinal entre as quatro ou cinco horas da manhã, em um brejo que não existe mais, secou e que guardava o “mijo” da sucuri, substância responsável para deixar os corpos duros, entretanto, essa função de endurecer corpos só se dava na escuridão da madrugada e na gelidez da água. Além das corridas de tora que, realizadas diariamente, tinham a função de fortalecer e dar resistência tanto para homens como para mulheres.

Caso essas prescrições não fossem seguidas, todo o grupo, incluindo adolescentes e crianças, sofreria castigos públicos no meio do pátio. Caso uma fruta fosse retirada antes do tempo um homem ancião (símbolo máximo de respeito) aplicaria diversas formas de castigo, como demonstrou Melo nesse trecho:

Uma fruta retirada antes do tempo, por exemplo, era motivo de castigos de diversas formas, mas sempre aplicadas por um homem velho, escolhido dentre aqueles de vida ativa na aldeia, como “Alfredão” (Tep cah ti). Folhas de urtiga embaixo das pernas e dos braços e no meio das pernas, ferroadas de formiga tucandira entre os olhos, cusparada de

gengibre nos olhos abertos, mordida na nuca, suportar pelo pescoço o peso de duas pedras amarradas e o que era muito comum após as corridas de tora, açoites com folhas e talos de buriti” (MELO 2017, p. 275).

O autor ainda destaca uma prática realizada todos os dias entre essas crianças e adolescentes que corresponde a um exame nas regiões íntimas no qual o ancião diagnosticava a virgindade desses indivíduos. Os meninos mostravam o pênis para comprovar que o frênulo prepucial estava intacto e as meninas eram sentadas em uma esteira no chão de pernas abertas para serem avaliadas através da introdução do dedo indicador na tentativa de tocar o hímen. No caso de comprovação de perda de virgindade, essas crianças eram castigadas com surras de varas nas coxas e nas costas, ainda levavam pontapés e tapas, toda essa exposição era realizada no pátio para que toda a comunidade pudesse ver. O autor traz exemplos citados por Melatti (1978) dos povos Canela e Krahô que realizavam essas práticas em momentos ritualísticos (MELO, 2017). Concordante com Melo, Rolande (2013) em seus estudos com o povo Canela confirmou a prática de castigos físicos e punições em momentos rituais:

Ao assumir o papel de comandantes, os Mekapónkate, passam a exercer autoridade sobre o grupo de reclusos em formação, sendo responsáveis por castigá-los quando desrespeitam as regras do ritual. Os reclusos devem ficar posicionados em fila quando estão no pátio, e os ketuwajê casados não podem manter relações sexuais com suas esposas durante o período de reclusão. Se um ketuwajê desrespeitar uma destas regras, todo o grupo – com exceção de outros Hamrén em formação durante este rito (Mamkjehti e Mekujxwj) – é levado para fora da aldeia, onde é surrado com corda de tucum (*Bactris setosa*) e folhas de tiririca. Como descreveu o Mekaponkatê, Kaapêê-tyk, “bota duas pimentas na boca deles, e deixa eles babar, mastiga e bota na vasilha para ver se mastigou.” Os Mekaponkatê castigam os reclusos para que estes se tornem resistentes e corajosos, e para que aprendam a respeitar as leis de sua comunidade. (ROLANDE 2013, p.55).

Pude constatar que, os quatro povos Timbira citados acima, que realizavam ou ainda realizam essa prática de castigos físicos e punições, acreditam que as aprendizagens podem ser marcadas no corpo, a fim de que se tenham corpos fortes e resistentes, e na cabeça, principalmente para aprender o respeito para com os mais velhos e as regras de convivência da comunidade. Configurando, assim, elementos comuns de identidade da Nação Timbira.

Segundo Măpau Gaviăo (entrevista em 2021), na Aldeia Riachinho, onde residia, essas práticas foram realizadas até o ano de 1992. Ela revelou ainda que, em reunião com a sua atual comunidade, Aldeia Monte Alegre, foi decidido pelo retorno dos castigos físicos e punições no pátio a partir do segundo semestre de 2021, quando acontecerăo o início das reclusões para os

rituais de passagem das crianças Gavião. Nessa reunião já foi escolhido o *paheh* do pátio - também conhecido como chamador do pátio - e responsável por aplicar essas aprendizagens no corpo, caso haja a necessidade.

Eu questionei Irene Mãpau Gavião sobre o motivo do retorno dessas práticas e ela prontamente me respondeu: “os mais jovens não obedecem às pessoas mais velhas, são muito teimosos e é por isso que hoje em dia acontece muita coisa ruim”. Irene atribui desvios de comportamento, falta de interesse pela cultura, doenças e até mesmo a morte pela falta de respeito aos mais velhos. Ela ainda me disse “eu fui ensinada assim e ainda tou aqui vivinha” (Entrevista, 18 de junho de 2021).

### **5.3 A arte de saber-fazer: aprendizagens com o corpo e para o corpo**

Ao contrário do que muitos pensam, não são todos os indígenas que possuem habilidades manuais para fazer artesanato e pinturas corporais, esses aprendizados sempre partem do interesse do indivíduo por essas práticas. É necessário que haja dois elementos principais para a construção desse saber: o interesse e a habilidade, que se revelam ainda na infância.

Segundo Ingold (2010) habilidade é um processo de habilitação e não de enculturação, aquilo que é apreendido das gerações anteriores é uma educação da atenção que é acrescida de novas práticas e não um acumulado de representações das gerações passadas. E que habilidades são conhecimentos que só circulam no campo da prática. Entretanto, é necessário levar em consideração que cada indivíduo é um centro de percepções e agencialidades.

Sustentada na teoria de Ingold, afirmo que, quando uma criança Gavião desperta o interesse em alguma prática e demonstra habilidade, ela passará pela educação da atenção (Ingold 2010) dos pais ou outros membros da comunidade, melhorando, assim, aquela pessoa que constituirá esse saber. Este tipo de conhecimento segue na contramão dos conhecimentos científicos, pois aprende-se fazendo, ou seja, na prática, e só depois se ensina.

#### **5.3.1 Artesanato e Adornos**

Berta Ribeiro (1989) destaca que os ornamentos corporais, em conjunto com as pinturas corporais e acessórios móveis, impetram uma linguagem visual, uma comunicação sobre etnia,

sexo, idade e regras sociais do indivíduo no todo. É a construção do ser e do pertencimento social. A autora ainda destaca que a pintura corporal é fator de socialização, fortalecendo o papel de cada indivíduo na instituição da pessoa e das práticas sociais: “[...] o revestimento da pele com pintura corporal e/ou sua ornamentação com adornos plumários e outros, tanto quanto uma prática de embelezamento é o modo pelo qual uma sociedade externaliza a socialização dos membros e, conseqüentemente, sua incorporação à vida comunitária.” (BERTA RIBEIRO, 1989 p. 82, 83).

As aprendizagens envolvidas na produção de artesanato e adornos envolvem habilidades corporais que só serão desenvolvidas se houver o interesse por parte dos indivíduos dessa comunidade, esse interesse geralmente é demonstrado ainda na infância. As crianças Gavião, sobretudo as meninas, são personagens importantes ao participar da confecção dos artesanatos de maneira geral, contribuindo para a economia doméstica e para os momentos rituais e cotidianos conforme haja a necessidade.

A prática do artesanato permeia toda a vida da comunidade Gavião. É essencial para a funcionalidade doméstica, para os momentos rituais e, nas últimas décadas, tem servido como fonte de renda. Os Gavião confeccionam redes, peneiras, cestos, bolsas, arco e flecha, esteiras, tapiti, cabaça e o pacará, que é uma das peças mais importantes, por servir para transportar alimentos. Na época dos rituais são produzidas as máscaras de wyty, as esteiras, os capacetes e toda uma gama de enfeites e adornos que compõe aquele momento ritual.

Existe também um acervo de enfeites e adornos que é composto de brincos, colares, braceletes, luvas, tornozeleiras, cintos, cocares e o *caxyt*<sup>13</sup>, que, em alguns momentos, servem para destacar a beleza Gavião, em outros, protegem e preparam a pele para momentos rituais onde o natural e o sobrenatural irão se relacionar e transformar os corpos dos iniciados.

<sup>13</sup> Enfeite de cabeça utilizado apenas por homens.

Figura 4- Jovens Gavião preparados para ritual



Fonte: arquivo pessoal de Eliton Gavião disponibilizado para a autora

O saber-fazer adornos ou utensílios diversos é uma atividade predominantemente feminina atualmente. São as mulheres as principais responsáveis por confeccionar os adornos das festas tradicionais, do uso diário e para a comercialização. Entretanto os homens também dispõem dessa habilidade. Paulo Belizário esclareceu que até pouco tempo atrás, existia uma divisão de gênero na hora da fabricação dos utensílios. Os homens eram responsáveis por fazer toda a parte de cestaria, utilizando como matérias primas a palha do babaçu e do guarumã. Já as mulheres eram responsáveis por encontrar, colher e tecer a embira de tucum, a fim de que fizessem as tarrafas para a pesca, além dos adornos que são feitos de penas de pássaros diversos, sementes de tiririca, miçangas e variadas sementes do cerrado. Atualmente não existe mais essa divisão do trabalho as mulheres fazem muito mais artesanato que os homens, relatou Belizário Gavião (Entrevista em 2021):

Antes cada um era responsável por uma coisa né, por exemplo: cestaria mesmo, do tempo que eu fiquei acompanhando e vendo só os homens faziam pacará, tapiti, uma cestaria lá também, dos tempos para cá eu fico conversando até a mulher faz também, faz pacará faz.... Então antes tinha essa divisão, a mulher fazia a tarrafa porque é de responsabilidade da mulher procurar embira, tecer, e fazer tudo e o homem ficava responsável para fazer a cestaria de talo de guarumã artesanato de palha de babaçu e agora não, a mulher

também faz porque a mulher aprendeu, muita das vezes a mulher tem mais habilidade que o homem, faz rapidão.

Sempre que chego às Aldeias do Povo Gavião percebo as mulheres reunidas no quintal de casa, algumas cuidando das crianças de colo e outras fazendo algum tipo de artesanato. Nesse processo de produção participam as mulheres adultas do grupo familiar, as adolescentes e as crianças. Com'xi Gavião (2021), afirmou que “não tem idade para começar, desde pequenas elas veem e quando começam a entender melhor vão praticando e começam a produzir” (Entrevista em 2021). O interesse aliado à habilidade e à observação formam o tripé para que ocorram aprendizagens dentro da categoria mais ampla de artesanato (utilizando a nossa definição de artesanato). As meninas sentadas junto às suas mães, tias e avós seguem observando o processo de produção e, aos poucos, seguram a linha e vão enfiando as miçangas uma a uma até formarem uma volta completa, sempre sendo orientadas pelas mulheres da família. Vão tentando imitar um desenho ou um grafismo de uma peça já existente. Quando erram, sua mestra desmancha todo o trabalho e demonstra como fazer da maneira correta. Esse trabalho pode se repetir várias vezes, por muitos dias, até que as peças cheguem a ter as características exigidas pelas mulheres Gavião e essas meninas se tornem exímias artesãs. Essa técnica de imitação e de refazer várias vezes se estende ao fazer das redes de pesca, das esteiras, dos adornos.

A entrada de utensílios domésticos como bacias, potes de plástico (e outros), está, aos poucos, substituindo os utensílios domésticos fabricados de forma tradicional. Entretanto, para tarefas como coleta de frutos do cerrado e pescaria, que exigem uma longa caminhada, a preferência ainda é pelos pacarás, que são encaixados na cabeça, podendo ser também abraçados ou carregados na mão, como lhes forem mais confortáveis.

Figura 5- Pacarás usados para transporte de peixe



Fonte: arquivo pessoal de Eliton Gavião disponibilizado para a autora

Apesar de toda a preocupação desse povo com a sua estética ao enfeitar-se, a fabricação de peças que compõe um ato ritual, simbolicamente serve para comunicar sobre alguns aspectos da sua cultura. Podendo representar o nome, a metade cerimonial, a importância desse indivíduo em uma determinada performance. Durante a realização de um ritual Gavião todos os artesanatos produzidos ganham uma dimensão sobrenatural, pois esses vão ajudar na construção de um corpo duro, Melo (2017), explica que a palha e o trançado dos artesanatos ligam o mundo natural ao sobrenatural e transformam corpos e nomes (Melo 2017). Nesse sentido esses artefatos instituem aprendizagens relacionadas à produção da pessoa e do pertencimento, como já relatado por Melo (2017), Berta (1989), Sousa (2017).

Figura 6- Criança Gavião praticando trançado em palha



Fonte: arquivo pessoal de Eliton Gavião disponibilizado para a autora

### 5.3.2 As pinturas corporais

As pinturas estão entre as aprendizagens corporais realizadas através dos sentidos, que compõem as substâncias que constroem corpos duros. Rolande (2013) em seus estudos sobre ornamentação corporal do povo Canela, explica as dificuldades que encontrou para dar início a sua pesquisa. Em campo, tentando encontrar respostas, ela indagava: por que vocês pintam? E a resposta era sempre: pinta para ficar bonito! E foi somente por meio das crianças que ela conseguiu as respostas das quais necessitava. Rolande conta que, certa vez, pediu para tirar uma foto de uma menina pequena e sua mãe pediu para que aguardasse enquanto ela arrumava a criança para ficar bonita. Depois de algum tempo, a menina apareceu toda pintada de urucu, um grafismo composto de linhas paralelas e alguns desenhos. A autora destaca que a pintura corporal é um dos elementos constituidores do corpo Canela e que essa técnica é fundamental e frequentemente aplicada. Quando ainda são *ahkraré* (meninos pequenos) e *mekupryré* (meninas pequenas), as crianças são pintadas com urucu, que tem a função de fazer crescer mais depressa. Segundo os Canela, o cheiro de urucu aumenta a estatura das crianças, além de proteger contra as doenças. Rolande ainda destaca a diversidade de ornamentos corporais entre os Canela, desde o nascimento até a morte, ela

explica que é uma forma desse povo trocar de pele com frequência (Rolande 2013, p. 29) “manipulando o corpo a todo instante”.

Consoante a Rolande, temos Melo (2017) que destaca que as pinturas corporais protegem e preparam a pele para a sua categoria de fronteira do corpo, o que é operacionalizado pelos sentidos da visão e do olfato, pois o olfato é responsável por indicar as propriedades entre o trânsito das alteridades que povoam a sociedade Gavião. Durante um ritual Gavião, a decoração do corpo liga o natural ao sobrenatural e modifica corpos.

Além da função de construir corpos fortes e duros, a decoração corporal, em geral, também tem a função de transmitir mensagens, ou seja, comunicar. Para Pólo Muller (1992), que pesquisou entre os Xavantes, a ornamentação serve “como sinal para distinguir grupos e marcar categorias e status sociais, produzindo mensagens por meio de um código visual estruturado” (1992, p. 133). Para Vidal, a ornamentação corporal “é um sistema de comunicação visual rigidamente estruturado, capaz de simbolizar eventos, processos, categorias e status, e dotado de estreita relação com outros meios de comunicação, verbais e não-verbais”. Andrade (1992) em seu trabalho sobre os Asurini, percebeu que os indivíduos têm a sua vida marcada pelas etapas do ciclo de vida através da pintura corporal, servindo, assim, como “uma espécie de cartão de identidade daquele que a usa” (1992, p. 114).

Outro aspecto que apresento aqui são os pigmentos e as formas como esses são utilizados. A coloração que é utilizada nas pinturas corporais do povo Gavião é extraída de duas plantas comuns no território brasileiro: o urucu e o jenipapo, são extraídas a coloração vermelha e preta respectivamente. Os preparos para transformar essas plantas em tinta geralmente são feitos por mulheres. No caso do urucu, as mulheres Gavião retiram as sementes, quebram-nas no pilão e depois levam ao fogo para retirar o líquido, deixando uma massa bem homogênea, que será aplicada sobre os corpos e pode ser guardada. Já o jenipapo que é um fruto, é colhido verde, ralado, retirando assim o seu líquido, que é colocado ao sol e guardado por alguns dias. Entretanto, é recomendado que não se guarde por muitos dias pois ele perde suas propriedades enquanto pigmento.

Figura 7- Criança Gavião recebendo pintura de jenipapo



Fonte: arquivo pessoal de Eliton Gavião disponibilizado para a autora

Figura 8- Crianças Gavião pintadas de urucu



Fonte: arquivo pessoal de Eliton Gavião disponibilizado para a autora

Para realizar as pinturas corporais é necessário ter habilidades manuais e conhecimento da cultura. Quando a criança mostra interesse e começa a praticar precisa treinar também a sua visão para imitar os desenhos que os mais velhos já estão realizando. Entre o povo Gavião a pintura corporal está presente em todos os ciclos da vida, inclusive na morte. A primeira pintura que o indivíduo Gavião recebe é quando começa a andar. Seu padrinho (*crÿ tohm*) ou madrinha (*tyhj*) encerram as visitas diárias de cuidado. O *Cymyxrôt* (xará) passará por um pequeno ritual de confirmação de nome (MELO, 2017) quando é pintado de urucu. Neste ato, o significado da pintura é relativo à saúde, a criança está recebendo uma vitamina para crescer saudável.

O urucu, para os Gavião, não é apenas uma tintura. Tem o uso fitoterápico e a função de proteção ligada ao mundo sobrenatural. Nas diversas conversas que tive com a comunidade, sempre me relataram que o urucu, enquanto medicação, faz as vezes de vitamina para que a criança cresça e se desenvolva. É utilizado também para dermatite, sarampo, catapora, na cicatrização de feridas em geral e ainda tem propriedades que protegem o corpo dos raios solares, funcionando como protetor solar.

Durante os rituais do Ceveiro (*Ehjcreere*) e da Esteira (*Ruruut*), classificados como ritos de passagem da infância para a vida adulta, a aplicação do urucu na pele desse indivíduo em transição tem a finalidade de fortalecer o corpo, a fim de que o recluso cresça e engorde. Na morte de um Gavião a pintura com urucu também está presente, assim como explica Melo:

O uso de uma camada de urucu durante o ritual funerário ocorre primeiro sobre o corpo do morto. Depois de lavado e das lamentações e choro o corpo do morto é todo pintado de urucu. O vermelho sobre o corpo é tanto a primeira camada de tinta que a superfície da pele recebe, como forma de preparar a criança para vida quanto é a última camada que essa mesma superfície receberá, a última forma e aparência que ela deixa no mundo dos vivos e aquela que leva consigo ao mundo dos mortos (MELO 2017, p. 362).

Vale ainda destacar que, durante as entrevistas, o urucu também apareceu com a função de proteção de coisas naturais e sobrenaturais. Conforme Bandeira Gavião (2021) “Durante a pescaria a pintura faz com que o mal se afaste”. É proibido sair para a pescaria sem pintar devido aos mekarô (espírito) da água e dos peixes. Essa pintura, além de camuflar os indígenas para enganar esses espíritos, evita que peixes como a piranha e o poraquê se aproximem enquanto estiverem na água.

O jenipapo, de coloração escura (preto azulado), também exerce função terapêutica. As crianças recebem pinturas nos braços e nas pernas, com o intuito de fortalecer esses membros. Entretanto não existe um padrão específico para pintar crianças. O indivíduo Gavião receberá sua primeira pintura específica do seu partido e grupo quando acontecer seu primeiro ritual de confirmação de nome.

Nesses processos descritos acima podemos apreender uma série de aprendizagens que perpassa pela transmissão de saberes mais práticos até os saberes voltados ao sobrenatural. Esses estão entrelaçados e, em um determinado momento, passam de um estado a outro. Na colheita tanto do jenipapo quanto do urucu há a participação de toda a família. Os meninos sobem no pé de jenipapo, retiram os frutos e as mulheres ralam e colocam para ferver. As crianças menores brincam enquanto as meninas maiores (geralmente aos dez anos), ajudam a mãe com os preparativos. O urucu necessita que suas sementes sejam debulhadas, nesse processo somente as meninas maiores e as mulheres podem participar. Ao ser perguntada acerca do porquê, Mãpau Gavião respondeu que: “para debulhar e colocar o urucu para cozer precisa ter firmeza nas mãos, pois a massa do urucu não pode ter terra ou nenhum outro tipo de resíduo, somente a massa do urucu e o óleo de coco”. Durante toda essa preparação, as meninas menores de doze anos acompanham o processo observando. Elas ainda não estão aptas à manipulação desse produto, mas, ao observar, vão adquirindo as noções básicas. Quando chegar o tempo certo já terão o conhecimento de como fazer.

Já as aprendizagens ligadas a arte de pintar são transmitidas pelas mães ou por mulheres mais velhas. As pinturas corporais do povo Gavião são feitas, exclusivamente, por mulheres. Apesar de algumas meninas demonstrarem interesse por essa arte desde muito cedo, é somente a partir dos dez anos que elas irão praticá-la. Além de aprenderem com as mulheres mais velhas da família, as meninas estudam e desenhavam os traços em papel e treinam até conseguirem uma pintura perfeita. Conforme Belizário Gavião (2021) “as crianças com habilidades em pinturas corporais, primeiro aprendem a pintar o traço horizontal e vertical e, com o passar do tempo e a realização dos rituais, vão aprendendo as pinturas relativas a cada metade cerimonial e grupos de animais”. E em todo esse processo de aprendizagem de uma técnica manual e visual surge a aprendizagem daquilo que é ontológico.

Como uma tatuagem na pele, as pinturas corporais comunicam para os de dentro e os de fora (circulação de informações dentro dos povos Timbira) a qual metade cerimonial aquele

indivíduo está vinculado e, em alguns momentos rituais específicos, qual o grupo de representação animal ele integra.

Além da função de transmitir informações referentes à cultura Gavião, a pintura corporal também ensina às crianças e aos jovens quais rituais irão participar, a quais grupos pertencem e qual a função social que cada um deverá desempenhar ao longo de sua vida. Assim como foi explicado por Belizário Gavião (2021):

Antes só que a pintura era mais marcada para identificar uma coisa cultural mesmo, por exemplo, antes você olha uma pintura assim você já sabe né, aquele fulano é de tal partido a pintura identifica isso, se você é do partido de cima ou do partido de baixo, ou se é de um determinado ritual. E tem várias divisões, vários no grupo se tem o grupo, depois tem outro subgrupo né? Então a pintura identifica a pessoa, no final do ritual, quando você vê uma pintura assim você já sabe qual é o grupo que aquela pessoa pertence né, aí é do grupo do morcego é do grupo do periquito. É classificado dessa forma né, então esses conhecimentos a gente sempre identifica, esses conhecimentos a gente adquire através dessa prática mesmo, somente quando se faz a realização desses rituais. Mas qualquer pessoa pode fazer parte desse grupo? Não. tudo vem já uma questão do nome, né o nome identifica você, se você pertence àquele grupo ou não né (ENTREVISTA, BELIZÁRIO 2021).

### 5.3.3 A caçada

Numa prática tão cotidiana entre os povos indígenas podemos observar uma série de aprendizagens e ensinamentos que podem ser construídos, a começar pelo desenvolvimento dos sentidos. Bandeira Gavião (2021) relatou que os pais começam a levar seus filhos homens para as caçadas e pescarias desde quando estão seguros o suficiente para começar esse processo de aprender e ensinar, o que varia entre dez e quinze anos “depende muito da esperteza do garoto” (Bandeira Gavião, 2021). Caçar não é algo que se aprende no quintal de casa, nem recluso durante os rituais, é preciso entrar na mata, treinar o corpo e os sentidos.

Os ouvidos precisam ser treinados para escutar os sons que os animais emitem na mata, os olhos precisam estar atentos às pegadas deixadas no chão, podendo identificar os animais de grande e pequeno porte, e se eles estão circulando naquele local específico, além de saber reconhecer o local da caçada para não se perderem na mata, e ter uma mira certa. Um tiro errado pode espantar todas as caças das proximidades. O olfato precisa estar apurado, pois os animais exalam odores que servem para afastar seu predador e, nesse caso, para reconhecer uma presa. As mãos precisam ser firmes para o manuseio de armas de fogo (espingardas), facas e facões. O corpo

todo precisa estar educado para construir a percepção sensorial, indispensável para os povos da floresta. Para Ingold (2008) a percepção pode ser cultivada como qualquer outra habilidade, por meio de treinos e práticas, inseridas em um ambiente específico.

Nesse ínterim, Ingold (2008) reforça a importância da percepção sensorial para a construção dos processos de aprendizagem e das pedagogias nativas. A realidade é percebida com o corpo todo e não somente com alguns sentidos que priorizamos, ele ressalta o equilíbrio do tato com as demais formas de percepção, deixando claro que nenhum sentido é mais importante que outro, entre organismo e ambiente:

Consiste, antes, em um tipo de esquadrinhamento de movimentos, realizado pelo corpo todo – ainda que de um local fixo – e na qual os dois procuram por, e respondem às, modulações ou inclinações no ambiente ao qual está sintonizado. Como tal, a percepção não é uma operação “dentro-da-cabeça”, executada sobre o material bruto das sensações, mas ocorre em circuitos que perpassam as fronteiras entre cérebro, corpo e mundo (INGOLD, 2008, p. 02).

Para o autor, o intuito dessa proposta é apresentar às demais áreas do conhecimento que existe uma noção de cultura como sendo sistemas de representações coletivas, além de condições de contextos da vida prática “onde as pessoas podem desenvolver e incorporar suas próprias habilidades de ação e percepção” (INGOLD, 2008, p. 108).

A caçada é uma prática presente entre o povo Gavião, exclusivamente realizada por homens e baseada no treinamento dos sentidos. Segundo Mário Gavião (2021) a caçada pode acontecer durante o dia ou a noite e pode ser nas proximidades dos brejos ou na mata. Assim como os humanos, os animais procuram alimento e água, então é assim que esse povo define os locais de caça. Na maioria das vezes a caçada é feita em grupo ou em dupla e, em alguns momentos considerados menos perigosos, pode ser realizada por um indivíduo sozinho.

Uma técnica muito utilizada pelos Gavião é a varrida, que é um caminho que é varrido e limpo pelos caçadores a fim de que eles possam andar descalços sem fazer barulho, já a presa é ouvida atentamente nos arredores através dos estalos das folhas e galhos. Bandeira Gavião (2021) explica:

Tatu corre e para, corre e para então na mesma hora já sei que é tatu, só que se espantar tatu ele corre rápido e ninguém pega. Já peba e paca eles são devagar dá para pegar até

com a mão. Mateiro vem comer fruta e a gente vê lá de cima da árvore e mata com espingarda, aí a gente desce pega veado e leva para cima, para outros bichos não comerem (ENTREVISTA 2021).

Na fala de Bandeira Gavião pude perceber outra técnica de caçada. A subida nas árvores frutíferas, onde os caçadores esperam os animais que saem em busca de alimentos. Ele relatou que os caçadores sobem nas árvores e montam um jirau para dar suporte, apoiando em cima desse jirau os materiais que auxiliam na prática da caçada. Armam ainda suas redes nos galhos, para aguardar até as caças aparecerem. A essa técnica denominam “caça de espera”. Segundo Bandeira Gavião (2021) os caçadores sobem nas árvores por medo de cobras e pequenos animais venenosos. Outra técnica de caçada, essa presenciada por mim, quando estive no início de 2020 na Aldeia Governador, foi a disposição de armadilhas nas estradas próximas de algumas roças, para pegar animais de pequeno porte.

Para o povo Gavião, ser um bom caçador é sinônimo de cumprir os resguardos e algumas regras referentes a essa prática. Não é permitido matar animais em demasia, apenas o suficiente para suprir as necessidades mais imediatas. Os resguardos evitam que os caçadores sejam vistos ou sentidos por estes animais, reitero aqui a crença na capacidade agentiva dos seres da floresta, inclusive os não-humanos. Melo (2017) destaca sobre a capacidade agentiva que estes animais exercem sobre os caçadores pois, quando comem a sua carne e quando caçam, esses caçadores podem adquirir características do animal. É um processo que pode levar a morte do caçador ou de algum familiar, “a quebra desses resguardos pode ser paga com a própria vida” (MELO, 2017 p.319).

As aprendizagens construídas no resguardo do caçador serão apresentadas a esse indivíduo quando se tornar um caçador de fato, depois de completar seu rito de passagem. Muitas vezes levam anos até que o indivíduo, depois de completar seu ritual, desperte o interesse pela caçada. A partir de então é apresentada uma série de restrições que este caçador deve cumprir para que seu objetivo seja alcançado. Esses ensinamentos são transmitidos pelos próprios caçadores e pelos anciãos da Aldeia, antes, durante e depois de uma caçada.

Sobre os resguardos dos caçadores, Belizário Gavião (2021) afirmou que: é proibido aos caçadores praticarem ato sexual antes das caçadas, o cheiro do sexo pode espantar os bichos. Não pode comer comida transformada pelo fogo, somente comida crua ou com poucos processos como

a farinha. É necessário deitar e acordar cedo e não se deve comer as vísceras de nenhum bicho. Para ajudar o caçador a ter bons resultados em sua caçada é utilizado um banho de ervas preparado pelas mulheres. Melo (2017) trata da importância de se manter os resguardos pelos caçadores:

No caso do resguardo dos caçadores, a ideia é também essa, de manter a condição humana no fluxo de relação com os animais, mas o sentido da relação com a alteridade animal é o oposto. É exatamente o compartilhar da perspectiva das caças o que permite ao caçador continuar na posição que ocupa, de humano e predador. Ou seja, ao contrário dos outros resguardos, o caçador gavião quer sim manter sua condição humana, mesmo que para isso tenha que se aproximar o bastante da perspectiva não-humana dos animais. O caçador come “frio”, evita a contaminação com o sangue menstrual e os fluidos sexuais da esposa, demasiado humanos, procura manter por um longo tempo, através do cuidado com os ossos, sua relação com a caça abatida porque quer se aproximar da perspectiva de suas caças na floresta, como se fosse essa sua estratégia para diminuir os riscos de inversão predador/presa que as relações com os animais no mundo cosmológico ameríndio sugerem (MELO 2017, p. 324).

O descumprimento das regras relacionadas à conduta do caçador leva ao fracasso dessa empreitada, podendo o caçador sofrer essa inversão e, em vez de predador, se tornar uma presa. A contaminação pelo sexo pode levar à morte do caçador ou de algum parente próximo. Segundo Bandeira Gavião (2021), não são todos os pais que colocam os filhos para caçar ao sair do Ceveiro (*Êhjcreere*), pois tem medo de que seus filhos não cumpram esse rigoroso código de conduta e cheguem a falecer. Somando-se a isso, nos últimos anos, esse povo vem sofrendo com a escassez de caça devido às queimadas recorrentes, levando a um desinteresse dos mais jovens por essa prática que envolve uma gama de aprendizagens Gavião.

Existem aprendizagens que são ensinadas desde os primeiros anos de vida e que irão refletir no futuro, quando esses meninos se tornarem caçadores. As crianças, ainda pequenas, aprendem a ter respeito pelos animais. Aprendem com quais bichos podem brincar e de quais devem se afastar. São ensinadas que não se pode matar animais a não ser que coloquem sua vida em perigo. Sempre com um adulto por perto, são ensinadas a reconhecer pegadas, rastros e buracos nos caminhos próximos da aldeia. Os pais durante, uma caminhada, ensinam a qual bicho pertence aquela determinada pegada, e quais os cuidados que estes pequenos precisam ter para não espantar a caça, mesmo que ainda não tenham a idade para ir à caçada, pois, como afirmou Ingold (2008), incorpora-se os conhecimentos experienciando. Muitos desses pequenos não se tornarão caçadores, mas são ensinados a se comportar na mata, ter disciplina com corpo, treinando os ouvidos, os olhos, o olfato e sobretudo o manejo do corpo todo. Essas aprendizagens independem de serem caçadores, são indispensáveis para os povos da floresta, que vivem em harmonia com o

ambiente. Quando é chegado o momento de passar pelos rituais de passagem Gavião, Ceveiro (*Êhjcrrere*) e Esteira (*Ruruut*), os meninos seguem recebendo ensinamentos dos anciãos sobre os comportamentos para forjarem um corpo duro (MELO), que envolve educar o corpo para entrar e sair da mata ileso. Ao final do Ceveiro (*Êhjcrrere*) os meninos recebem uma lança, símbolo do caçador e tem um prazo de um mês para matar alguma caça. Se o garoto tiver êxito ele é considerado um caçador e segue para os demais ensinamentos sobre resguardos e todo um conjunto de regras que ele deverá cumprir. Caso o menino não consiga matar nenhuma caça ele é considerado inapto para a caçada.

Figura 9 - Grupo saindo para caçada



Fonte: arquivo pessoal de Eliton Gavião disponibilizado para a autora

Figura 10 -Indígena Gavião caçando



Fonte: arquivo pessoal de Eliton Gavião disponibilizado para a autora

Esses processos de aprendizagens estão ancorados nas duas formas de aprender e ensinar do povo Gavião. Analisar a prática das caçadas é entender a fabricação do corpo de um bom caçador. Este será constituído de um treinamento no e para o corpo, pela utilização dos sentidos, aprendendo pela experiência do saber-fazer e do incorporar, por meio dos resguardos que incluem proibições e dietas alimentares. Somente por meio da adesão dessas aprendizagens é que um indivíduo se tornará um exímio caçador.

#### 5.3.4 Produtos da Floresta

Os processos de aprendizagens relacionadas à cura, seja dos males do corpo ou do espírito, exigem desde cedo uma experiência entre o indivíduo e o meio em que ele está inserido e a transmissão dessas aprendizagens é realizada através do uso dos sentidos. Um conhecimento empírico, que exige que o indivíduo desenvolva uma educação sensorial (Ingold, 2000). Caminhar na mata, tocar e conhecer as plantas que são utilizadas para remédio, as que são venenosas e as

que servem para o consumo, exige que os indígenas observem, escutem, toquem e, por vezes, utilizem a intuição (Ingold, 2000). Contrariando os cânones das Ciências Sociais, para Ingold, o mundo não pode existir se não for experimentado.

Os saberes medicinais do povo Gavião se pautam na compreensão dos produtos da floresta, principalmente nas plantas. Com ênfase em partes específicas como raízes, cascas, folhas e frutos, a utilização desses produtos reproduzem saberes que vêm de seus antepassados e circulam até hoje. Estes conhecimentos sobre os vários organismos vegetais são classificados pela sociedade ocidental como saber tradicional relacionado às propriedades terapêuticas. São utilizadas por esse povo na cura dos males do corpo e do espírito e ainda, em muitos momentos, para prevenir doenças e fortalecer o corpo. Segue-se agora uma breve apresentação das plantas mais utilizadas pelos Gavião, conforme Bandeira Gavião (2021).

A árvore conhecida popularmente como sucupira é famosa por suas sementes, chamadas em nossa região de fava de sucupira, sendo largamente utilizada por esses indígenas no tratamento da gripe, tosse, dores no corpo e insônia. A *Cannabis sativa*, popularmente chamada de maconha, é uma planta muito utilizada entre os povos indígenas. Seu amplo poder medicinal combate uma série de doenças que vão das mais simples, como desconforto abdominal, até as mais complexas, como acidente vascular cerebral. Ela ainda é indicada pelos indígenas para diabetes, pressão alta, insônia, problemas respiratórios, mal de Parkinson e atualmente muito utilizada para “prevenir” e combater os sintomas da Covid-19.

Existe uma planta muito utilizada pelos Gavião, da família das rubiáceas, que ainda não tem nome em português. É utilizada pelas mulheres quando estão acometidas de candidíase nas regiões íntimas e por toda a comunidade quando manifestam candidíase na boca e na garganta, popularmente conhecida como sapinho. Utilizam a casca do cajueiro para inflamações e infecções dentárias, folha e casca de aroeira para doenças das regiões íntimas da mulher. Aqui estão apenas alguns exemplos de plantas utilizadas pelos Gavião.

Segundo Com’xi Gavião (2021) esses conhecimentos são transmitidos por anciãos, pais e irmãos mais velhos, a partir do momento que a criança começa a frequentar os espaços de mata e floresta. No quintal das casas e ao redor da aldeia é comum os Gavião cultivarem algumas plantas de uso medicinal, que desde cedo são apresentadas aos pequenos, num processo de transmissão do conhecimento sobre a utilização de cada uma delas. Durante as caminhadas entre uma aldeia e

outra do seu povo, ou entre a aldeia e o riacho e nos arredores de sua própria aldeia, é ensinado a elas quais plantas são permitidas e quais são proibidas de tocar, arrancar ou mesmo colocar na boca.

Conforme as crianças vão crescendo, saem para acompanhar os irmãos mais velhos nas brincadeiras ao redor da aldeia. Também acompanham seus pais na roça e vão sendo ensinadas sobre as árvores frutíferas, elas são ensinadas pelos pais que não se pode jogar pedra e nem arrancar um fruto que não será comido. É proibido esse tipo de prática entre o povo Gavião, devido ao respeito que eles praticam em relação aos seres da floresta, dos quais grande parte dos indivíduos recebem o nome. Então, se você recebe o nome pé de bacuri (*Com- Xi*) ou pé de jatobá (*Te'teh*), você é igual ou parte integrante daquela árvore, arbusto, fruto ou legume e, portanto, deve ser valorizado e respeitado.

Figura 11- Criança Gavião experienciando o ambiente através dos sentidos



Fonte: arquivo pessoal de Eliton Gavião disponibilizado para a autora

Curiosas como são, as crianças Gavião, dentro de alguns limites de idade, incorporam as aprendizagens não só das plantas, mas também da geografia, dos frutos, legumes e a sua relação com as estações. Esses processos se dão tanto através de aprendizagens verticalizadas (adulto/criança) como horizontalizadas (criança/criança), (Codonho 2007). Belizário Gavião

(2021) revelou que depois de muitos anos morando no Estado de Minas Gerais, voltou para casa na Aldeia Governador acometido de leishmaniose e as crianças caçoavam dele, dizendo que agora ele ia comer só arroz branco e remédio do mato até ficar bom. Ele ainda relatou que essas aprendizagens acontecem no cotidiano, quando as crianças observam os anciãos e anciãs, as mães, tias, avós e até mesmo os hy'ca'hur prepararem os remédios. Essa forma das crianças de caçoar, relatada aqui, demonstra como as aprendizagens circulam, mesmo não sendo ensinadas diretamente. Elas escutam, observam e constroem aprendizagens, devido ao livre acesso a quase todos os espaços da Aldeia.

Para adquirir o conhecimento mais profundo sobre as ervas é necessário que uma criança, jovem ou adulto mostre interesse e peça para um ancião ensiná-lo. A partir daí, o detentor desse conhecimento transmite ao seu pupilo as aprendizagens sobre as plantas que existem no seu entorno, para qual tipo de doença serve e ainda demonstra como prepará-la. Algumas são fervidas (servidas como chá), de outras, são extraídos o óleo ou leite, outras servem apenas para o banho.

Mãpau Gavião afirmou que, geralmente, as mulheres depois de se tornarem mães, tem mostrado mais interesse em obter esse conhecimento, para, assim, saber os cuidados necessários para manter a plena saúde dos seus filhos e marido. Esse tipo de aprendizado é construído por toda a vida e segue em uma crescente, que começa ainda na infância e vai até a velhice.

As crianças Gavião, desde cedo, são ensinadas por sua família e por líderes da aldeia sobre a importância do seu território, com todos os elementos que o constituem. Estes conhecimentos são incorporados conforme elas vão construindo suas aprendizagens através da transmissão, imitação e experimentação de seus irmãos mais velhos, pais e comunidade. As crianças Gavião constroem, assim, um repertório de conhecimentos que envolvem as plantas e seus diversos usos, sejam elas de uso medicinal, nutricional ou utilizadas como terapia quanto ao sobrenatural.

Figura 12- Crianças Gavião experienciando os espaços da aldeia



Fonte: arquivo pessoal de Eliton Gavião disponibilizado para a autora

As doenças e os feitiços que eles acreditam não ter explicação são revelados somente aos os hy'ca'hur (termo usado para curandeiros). Também são portadores dos saberes da medicina tradicional Gavião, conhecem as plantas e os seus efeitos terapêuticos e os hôoxyh (termo usado em equivalência para feiticeiros). Para Barth (2000) esses são os iniciadores, que só revelam seus conhecimentos no momento certo, geralmente envolvendo o mínimo de pessoas, priorizando o segredo e o mistério.

Conforme Com'xi Gavião, os hôoxyh acessam esses conhecimentos através de uma comunicação com animais que estão possuídos por espíritos de pessoas mortas, que cometeram atos considerados ruins, e que, ao morrerem não conseguiram fazer a travessia para o outro mundo, ficando presos em corpos de animais. Assim sendo, os hôoxyh estão ligados a esses espíritos do mal, são chamados de feiticeiros e são temidos dentro da comunidade. Não consegui muitas informações sobre o assunto, pois se trata de algo muito delicado e oculto.

Conforme relatos acima, podemos perceber que os produtos da floresta são elementos constituidores de processos de aprendizagem entre os Gavião. Esses são experimentados desde os

primeiros anos da criança e vão sendo construídos por toda a vida, por meio da intuição e dos sentidos (Ingold 2000, 2015) e dos processos de transmissão do conhecimento (Barth 2000).

### 5.5 Sonhos, desmaios, revelações

Embora não estivesse nas minhas proposições iniciais falar sobre esse tema devido à sua complexidade, ele sempre vinha à tona. Dessa forma, para ajudar na sua compreensão, trago Refatti (2015) que realizou um estudo sobre a experiência de sonhar entre os Ava-Guarani. As viagens oníricas desse povo, segundo ela, constroem relações, determinam decisões a serem tomadas, criam papéis sociais, transmitem e constroem conhecimentos que necessitam ser compartilhados através de uma experiência coletiva. Os sonhos são configurados como instrumento importante de religiosidade, e essa comunicação entre o natural e o sobrenatural é feita por especialistas na arte de interpretar sonhos. São esses xamãs que trazem o conhecimento dos remédios, cantos e rezas, elo de comunicação com *Nhanderu* e com os mortos, através dos sonhos. Entretanto, ressalta ela, outras pessoas também podem fazer interpretações (Refatti 2015).

A autora destaca uma série de aprendizagens envolvidas nessa arte de sonhar: saber interpretar, conhecer os significados para cada imagem onírica e as técnicas para rememorar-las e ainda a maneira de comunicar com o sagrado enquanto dormem e os cuidados com o corpo. Essa comunidade entende que, para ter respostas para suas questões precisam manter uma vida sem exageros, precisam ter equilíbrio para comer, beber e até mesmo nas relações sexuais, o exagero sinaliza problemas com a alma. A quebra desses cuidados impede o trânsito da alma. A autora ainda explica sobre os sonhos provados, que legitimam os elementos do sonho para que sejam utilizados a partir de então em outras situações semelhantes. Refatti exemplifica: “se durante o sonho um cachorro chegar na porta da casa e nos dias seguintes, este sonhador receber a visita de algum parente distante. Nas próximas vezes que tiver este mesmo sonho, também esperará pela visita do parente, quase como numa relação de causa-efeito (REFATTI 2015 p.87 ,88)”. A autora destaca que esses sonhos provados estão sempre em momentos de decisões necessárias, os sonhos ainda precisam ser experienciados, senão de nada vale sonhar (Refatti 2015).

A autora ainda ressalta a importância dos sonhos das crianças. Estes são extremamente valorizados, ela demonstra como as crianças são incentivadas a prestar atenção nas mensagens recebidas pelos sonhos e a importância de compartilhá-los. Aprendem as técnicas corporais e todos

os demais ensinamentos citados acima, construindo assim uma gama de saberes que envolve seu povo e sua cultura (Refatti 2015).

Um outro aspecto relevante do trabalho de Refatti é a relação dos sonhos com a morte, interligados pela religiosidade Guarani, são “os sonhos chamados”, esses são mensagens que transitam entre o mundo natural e o sobrenatural. É extremamente importante estar preparado para sonhar, pois algumas almas, podendo ser de alguém da comunidade ou de algum parente podem vir chamar ou buscar alguém durante o sono. Os Ava-Guarani acreditam que essas viagens oníricas podem levar a alma para o plano sobrenatural e que qualquer desequilíbrio entre os dois mundos deixará a mesma presa, não conseguindo retornar ao seu corpo, ocasionando morte física. Sobre os sonhos chamados Refatti esclarece:

Existe uma dinâmica interessante envolvida nos “sonhos chamados”, que devem ser levadas muito a sério pelas pessoas que o experimentam. Por se tratar de um sonho que pressupõe uma tomada de decisão, o *nhe'e* do sonhador pode travar uma batalha onírica com o *nhe'e* da pessoa que lhe visita e se optar por seguir este caminho de volta, estará fadado à morte, mas, se resistir, receberá novas oportunidades de continuar sua vida entre seus entes queridos. (RAFATTI 2015, p. 154,155).

“Quando se refere aos sonhos isso é nosso, não sei até que ponto *kupên* vai entender, vai acreditar se isso é verdade ou não, né? Mas, para nós, não importa (se) a pessoa vai acreditar ou não, porque é nosso é da gente né, é como se fosse fé” (BELIZÁRIO GAVIÃO, entrevista em 2021). Sonhar, para o povo Gavião, é produzir conhecimentos, fortalecer laços e construir aprendizagens. Segundo Dorli Bandeira Com'xi (2021) foi através de sonhos que *enthão* (Deus) ensinou para algumas pessoas os remédios para a cura de males do corpo, além de revelar algo que está por vir, podendo ser aviso de coisas ruins ou boas. Somente os mais velhos detêm os conhecimentos necessários para traduzir os sonhos. Então, sempre que os mais jovens sonham, procuram os anciãos a fim de que seja revelado o significado de suas viagens oníricas.

Segundo Belizário Gavião (entrevista em 2021) muitas vezes aquele determinado sonho não acontece com a pessoa que sonhou, mas com outra pessoa do seu povo, de outra aldeia e, quando eles menos esperam, aquela premonição se torna realidade. Ele enfatizou que as premonições não se restringem aos sonhos, “muitas vezes olhamos para o céu e aparece uma mancha da cor de sangue, e os mais velhos saem para olhar o posicionamento da mancha e dizem vai acontecer morte sangrenta, entre nosso povo ou entre os *kupên* e no outro dia acontece”.

Bandeira Gavião (entrevista em 2019), afirmou ter sido avisado da morte da sogra através de um sonho, no qual era abraçado por ela, gerando para ele muita dor física. No outro dia, Marcelo Torino Flozino Gavião, sobrinho da falecida, teve o mesmo sonho e sentiu muita dor. Os dois me relataram que essa dor que sentiram era a dor que ela estava sentindo naquele momento. A sogra de Mário e tia de Marcelo morreu de câncer no útero. Em seus últimos dias sentiu fortes dores.

Bandeira Gavião (entrevista em 2019) relatou sobre outro aviso, agora de uma criança de sua aldeia, que foi alertada pela avó sobre os maus tratos de sua mãe:

Já aconteceu com uma menina que a mãe maltratava e a avó apareceu em sonho e disse: se isso continuar venho te buscar, a mãe da menina a espancava, alguns dias depois a menina começou a ter febre, sem explicação aparente, e a menina disse pra mãe, minha avó me visitou, disse que vem me buscar. No outro dia a menina morreu, a mãe se arrependeu, mas já foi tarde, não pode espancar filho, se não algum parente perto que morreu, vem só pra levar e tirar do sofrimento. (BANDEIRA GAVIÃO, entrevista em 2019).

Para os Ava-Guarani esse tipo de sonho é conhecido como “sonho chamado”, onde o espírito de uma pessoa falecida pode vir buscar o espírito de uma pessoa viva. Refatti destaca que:

Estes sonhos são muito comuns em casos de doenças, situações de conflito ou de extrema pobreza, porque são uma forma de acabar com o sofrimento de algum ente querido, mostrando-lhe o caminho de volta para junto de Nhanderu, revelando a existência concreta de um lugar melhor e pressagiando a chegada da morte do corpo. Este tipo de sonho é entendido como perigoso pelos guarani, porque podem levar uma pessoa à morte, mesmo que não seja da vontade dela. (REFATTI 2015, p. 154).

Levando em consideração o amor e o cuidado que são dedicados a uma criança Gavião, esse tipo de sonho serve para ensinar a algumas pessoas desviantes que essas práticas de maus tratos são estritamente proibidas e podem gerar consequências dolorosas para toda a comunidade.

Existe também outro processo de revelação que é obtido através de desmaios ou o que eles também chamam de morte. Nesse caso a pessoa faz uma passagem rápida para o outro lado e retorna com informações ou aprendizagens. Mário Gavião relatou a experiência de seu pai:

“isso já aconteceu, meu pai tava com diarreia e de repente desmaiou, ninguém chorou estávamos esperando o dia todo para ele voltar, por isso ninguém chorou, pois, chorar é cantar e cantar é chorar, a noite ele voltou e contou o que aconteceu; primeira coisa – ele chegou lá no portão, quem for esperto sai, quem não for esperto fica, uma pessoa levou ele e estava esperando pra eles saírem juntos. Aí abriu o portão e ele se transformou em beija flor, lá está a tesourona e ele conseguiu passar, mas na frente um serrote e ele conseguiu passar, por último foi a linha, teia de aranha e um abismo grande, se conseguir passar, passa se não, fica preso lá e fica pra lá mesmo, preso no outro mundo”. Meu pai

conseguiu passar todos esses obstáculos, mas ele tava querendo ficar lá, quando chegou lá na porta e olhou que ninguém tava chorando, aí ele ficou com vergonha do homem que o levou e disse: volte pra lá e empurrou ele, caiu por cima dele, aí o portão abriu e viu a gente e as pessoas se animaram. Por isso não pode chorar por algumas horas porque se o morto vê, ele diz tão chorando, tão cantando, Mário afirma, muita gente já voltou, meu pai morreu e voltou! (BANDEIRA GAVIÃO, entrevista em 2019).

Mário Gavião passou a narrar muitas histórias de pessoas que foram ao outro mundo e voltaram. Em um dos casos o homem ressuscitou dentro do sepulcro, saiu pelo buraco e ficou escondido por uma semana, quando esse ser voltou lá do outro lado, ele tinha aprendido a fazer vários remédios para os *me'hêeh*.

Neuza Guará Cacau Gavião (entrevista em 2019) relatou sobre um homem que ficou nesse estado de desmaio por quatro dias e, quando voltou, tinha aprendido do lado de lá a identificar feitiços e a receitar os remédios para os doentes de seu povo:

Uma pessoa morreu e os parentes não choraram, vamos esperar três dias porque ele vai voltar, colocaram na rede e levaram para a sua aldeia, essa pessoa morreu já tava fedendo soltando couro, tá soltando o couro, passaram na água e pararam para descansar, o homem já tava pra estourar, aí ele peidou, peidou de repente, aí todo mundo ficou com medo, a barriga dele foi abaixando e ele levantou, depois de 4 dias ele ressuscitou, o homem olhou em volta e disse: eu tenho sorte foram me tratar longe, agora fiquei bom, não estou mais doente, ele aprendeu a identificar os feitiços e quando a pessoa ficava doente ele sabia todos os remédios para curar e a pessoa ficava boa, ele ficou velhinho e viveu até os 100 anos. (NEUZA GUARÁ CACAU GAVIÃO, entrevista em 2019).

Para os povos de cultura ameríndia os sonhos fazem mediação entre o sobrenatural e o natural, são mensagens do espírito e é através deles que são revelados conhecimentos que envolvem premonições, remédios, feitiços, cantos, danças. Segundo Refatti (2013, p.87) “as imagens e situações vivenciadas no sonho tornam-se mensagens, avisos e ensinamentos, no entanto, estas começam a ser levadas a sério à medida que são “provadas”, ou seja, experienciadas”.

Diferentes dos Ava Guarani, no povo Gavião não existe uma preparação para sonhar. Se já existiu, ficou no passado. Perguntei a todos os interlocutores com quem trabalhei e eles atribuíram esses conhecimentos aos mais velhos de forma geral e aos *hy'ca'hur* e aos *hôoxyh*. As aprendizagens envolvidas nesse tópico são reveladas por seres espirituais e até mesmo pelo próprio

meio ambiente, como uma forma de comunicação entre realidades do sobrenatural e do natural, por esse motivo não são todos os indivíduos que detêm esse tipo de conhecimento. Em caso de sonhos, meus interlocutores atribuíram esse saber aos mais velhos e aos os *hy'ca'hur*, também conhecidos como curandeiros, portadores dos conhecimentos da medicina tradicional Gavião, eles conhecem as plantas e os seus efeitos terapêuticos e os *hôoxyh*, que também detêm esses conhecimentos, mas utilizam-nos para o mal, esses são chamados de feiticeiros. Giralдин (2018) classifica esse processo como aprendizagens individualizadas, que só se dão entre o indivíduo e seres não-humanos, independem de uma construção coletiva. Essas aprendizagens só são consolidadas e reveladas para quem já tem corpo duro (Melo 2017), ou seja, quando o corpo está em estágio final de construção.

Figura 13- Cantor e curandeiro do povo Gavião



Fonte: arquivo pessoal de Eliton Gavião disponibilizado para a autora

Sobre as aprendizagens relacionadas aos “poderes mágicos” dos *hy'ca'hur* e os *hôoxyh*, esses têm ligação com os espíritos do bem e os espíritos do mal, recebem essas aprendizagens através de sonhos, dos desmaios e somente os *hôoxyh* ainda possuem a habilidade de conversar com espíritos (caroõ) que estão presos em seres da floresta. Entretanto quando necessitam fazer um trabalho para alguém da comunidade, dependendo da importância ou gravidade, estes

cumprem copiosos resguardos e restrições para obter um resultado favorável. Essas perspectivas indígenas – que não são pragmáticas, tangíveis e muito menos mensuráveis, constroem os seus arcabouços de aprendizagens que foram incorporadas através das experiências e dos exaustivos processos de construção do ser Gavião.

## 5.6 Rituais produzem aprendizagens

Figura 14- Ëhjcreere



Fonte: A autora, 2019

Aqui o intuito inicial era trazer os mitos Gavião e relacioná-los aos rituais, entretanto, na pesquisa bibliográfica que realizei, consegui identificar apenas dois mitos relacionados aos rituais.

O mito dos dois irmãos de força sobrenatural que matam o gavião gigante que comia seu povo, o sobrevivente parte em busca de casamento. Este mito Gavião trata da origem da reclusão, na qual os jovens irão adquirir poderes mágicos que agem sobre o corpo, tornando-os grandes e

fortes e que, durante a reclusão, descobrem e aprimoram suas habilidades que parecem ser inatas aos jovens, sendo vitais para a formação completa do ser Gavião (Melo, 2017). Este mito está diretamente relacionado ao Ritual do *Ēhjcrcere*.

Os demais mitos não serão utilizados pela ausência de material etnográfico aprofundado que possibilitasse analisá-los à luz dos processos de aprendizagem que interessam a esta pesquisa, essa lacuna é consequência da pandemia de Covid-19, e da consequente restrição sanitária de visitas às aldeias e, mesmo, da aglomeração de pessoas nessas aldeias.

#### 5.6.1 Mito dos dois irmãos com força sobrenatural que matam o gavião gigante que comia seu povo, o sobrevivente parte em busca de casamento<sup>14</sup>.

*Caprŷn Cacuure* estava sozinho com os netos na aldeia. O restante do povo estava plantando na roça e depois saíram para caçar. No quarto em que ainda não haviam retornado disse para a mulher que iria atrás deles. *Caprŷn Cacuure* andou e chegou em um barraco, encontrou no lugar do fogo cinzas frias. Ele seguiu andando e encontrou barraco com a brasa do fogo ainda quente. Era meio-dia quando chegou em outro barraco e encontrou penas de gavião espalhadas pelo chão e marcas de urucu nas folhas. Se *Caprŷn Cacuure* tivesse olhado para o céu teria visto o pessoal. *Caprŷn Cacuure* então viu *Caxŷtprep* enrolado e todos sentados em cima dele. *Caxŷtprep* foi subindo para o céu em uma espiral levando todos junto com ele. *Caprŷn cacuure* gritou para o povo, mas *Caxŷtprep* os levou para cima. Cansado de gritar *Caprŷn cacuure* voltou para aldeia. Ele contou para a mulher que chorou de saudade do povo. Mas *Caprŷn Cacuure* disse que ela não precisava chorar, que eles ficariam onde estavam. Eles ficaram sozinhos e os netos começaram a crescer. Seus nomes eram *A'cre* e *Quehn crat*. Então seus avós decidiram prendê-los no *ehjcreere* (rito de reclusão gavião). Em outro dia a ema começou a assoviar e os dois jovens escutaram. Perguntaram para a avó o que estava assoviando. A avó explicou que era a ema que assoviava assim porque corria muito. Um dos jovens disse para irmão que iria atrás da ema. Ele saiu e quando encontrou a ema viu muitas outras. Correu atrás delas, conseguiu matar uma e levou para a aldeia. Quando chegou disse para o irmão chamar a avó. A avó perguntou como eles conseguiram pegá-la, se ela corria muito. Disse que iria levar a ema para fazer moqueado e comerem. Em outro dia *aaxy'teh* (veado com chifre) foi andando e assoviando. O jovem perguntou para avó o que estava assoviando daquele jeito. A avó respondeu que era *aaxy'teh* (veado com chifre) que estava assoviando. Contou que *aaxy'teh* (veado com chifre) anda no céu, por isso assoviavam assim. Então o outro irmão disse que ele quem iria pegar o *aaxy'teh* (veado com chifre). Então foi atrás do *aaxy'teh*, correu e conseguiu pegá-lo. Depois de matá-lo o trouxe para a aldeia. Chamaram a avó, fizeram moqueado e o comeram. Em outro dia seriema assoviou. Os jovens perguntaram novamente para a avó o que estava assoviando. A avó contou que era seriema que estava assoviando porque corria muito. Novamente um dos jovens saiu, correu e conseguiu pegar a seriema. Depois de matá-la trouxe para aldeia. A avó não sabia como o jovem pegou a seriema porque ela corria muito. Depois levou a seriema para cozinhar e comerem. Eles continuaram no *ehjcreere* até que os avós marcaram o dia para encerrar a brincadeira. Quando saíram estavam grandes e fortes. Depois foram fazer uma tora de pedra para eles correrem. No dia marcado os avós os liberaram do

<sup>14</sup> Os mitos descritos aqui foram retirados da tese de doutorado de Melo (2017).

*ehjcreere* e começaram a pintá-los. Quando amanheceu a avó os levou sozinha para a tora cantando. Depois disse que os dois corressem juntos com a tora e que ela iria na frente. Os dois eram altos e fortes, colocaram a tora de pedra no ombro e correram. Mais à frente alcançaram a avó que gritava para que eles corressem. Quando chegaram na aldeia a avó mandou os outros netos

se afastarem. Os dois chegaram e soltaram a tora no pátio. Eles cantaram ao redor da aldeia e encerraram a brincadeira de *ehjcreere*. Passou o tempo. Antes o gavião e a cobra comiam seu povo. Os dois jovens eram órfãos, por isso a avó cuidava deles. Os dois jovens perguntaram para o avô sobre a cobra. Perguntaram para o avô onde a cobra comia seus antepassados. O avô disse que sabia onde era. Eles pediram para o avô os levar até esse lugar. Mas ele disse que se os levasse a cobra comeria todos eles porque estavam sós. Mesmo assim eles queriam ir e diziam que a cobra não os comeria. Então o avô os levou até onde seus antepassados arranchavam. Ao meio dia eles fizeram uma coivara grande para esperar a cobra. O avô disse que quando a cobra saísse eles a queimariam. Quando anoiteceu a avó cantava sozinha para eles. Quando cansou foi dormir. Antes de amanhecer a cobra começou a sair na direção deles batendo o rabo no chão. Os dois jovens não dormiram. Esperam em pé a cobra sair. Quando a cobra saiu começou a cercá-los, porque era muito grande. A cobra batia o rabo no chão para eles ficarem com medo. Faltava pouco para amanhecer e eles atearam fogo na coivara. Viram que a cobra era mesmo muito grande. Decidiram esperar o sol nascer para que pudessem ver bem a cobra para então matá-la. Quando o sol nasceu e iluminou a cobra, o irmão mais velho disse que atacaria. Ele apalpou o rabo da cobra procurando onde era o coração para flechar. Quando achou flechou bem em cima. Depois flechou do outro lado. A cobra era tão grande que ao ser flechada nem se mexeu. Depois o avô e seus irmãos saíram e começaram a flechar a cobra até matá-la. Fizeram mais coivara e queimaram a cobra. Depois retornaram para sua aldeia. Os dois jovens perguntaram para o avô sobre o *cohtap'teh* (*iu*). Perguntaram onde esse *cohtap'teh* comia seus antepassados. O *cohtap'teh* pulava para fora d'água, pegava as pessoas e voltava para dentro para comê-las. O avô disse que sabia onde era o lugar. Pediu para que eles ficassem que iria primeiro para fazer uma barraca. O avô foi, fez a barraca e voltou para aldeia. No dia seguinte os dois irmãos foram cedo ao lugar onde fica o *cohtap'teh*. Eles esperaram até a tarde, então o *cohtap'teh* começou a sair. Eram dois *cohtap'teh*. Eles conseguiram flechar e matar apenas um deles. O outro fugiu e sumiu. Eles não quiseram comer o *cohtap'teh* porque ele comia seus antepassados. Com uma semana um dos irmãos pediu ao outro para perguntar ao avô sobre o *Hỳc teh*. E perguntou ao avô onde *Hỳc teh* comia as pessoas e onde ficava sua aldeia. O avô disse que sabia onde era, contou que o *Hỳc teh* ficava em um ninho. Os irmãos disseram que queriam vê-lo. O avô pediu para eles o esperarem, que iria na frente para fazer uma barraca (*ehjcreere*) para eles ficarem. O avô foi até o local onde ficava o *Hỳc teh* e fez a barraca, depois retornou para a aldeia. No dia seguinte o avô e os irmãos foram para este local e entraram nessa barraca para esperar o *Hỳc teh*. Ao entardecer o *Hỳc teh* apareceu, ele pegou com suas garras uma mulher. O avô disse que quando *Hỳc teh* jogasse a mulher eles deveriam sair para chamar a atenção. Gritando para o *Hỳc teh* eles não o deixariam descansar. Quando o *Hỳc teh* saiu um dos irmãos gritou. O *Hỳc teh* veio em cima do irmão, mas ele entrou na casinha que avô construiu. O *Hỳc teh* voltou novamente para o ninho. Depois o outro irmão gritou, do mesmo jeito *Hỳc teh* tentou pegá-lo, mas ele também entrou na casinha. Eles repetiram essa estratégia algumas vezes para cansar o *Hỳc teh*. Cansado o *Hỳc teh* ficou na porta de seu ninho na serra. Ele era muito grande. Depois que cansaram o *Hỳc teh* os irmãos o mataram. Então começaram a tirar as penas do *Hỳc teh*, enquanto

faziam isso muitos pássaros diferentes saíam das penas do *Hỳc teh*. Depois queimaram o *Hỳc teh* e retornaram para a aldeia. Na semana seguinte os irmãos perguntaram para o avô sobre o *Coooh cỳx*. O avô disse que sabia onde era, ele ficava dentro de um buraco na serra. O avô foi até o local e também fez uma casinha, quando terminou voltou para a aldeia. No dia seguinte o avô os levou cedo até o local onde ficava o *Coooh cỳx*, eles entraram na casinha para esperar o *Coooh cỳx*. Logo ele apareceu e o irmão mais velho colocou um pouco a cabeça para fora e gritou para ele, chamando a atenção do *Coooh cỳx*. *Coooh cỳx* veio para pegar o irmão, mas ele colocou a cabeça para dentro e ele bateu na casinha. O irmão mais velho disse para o mais novo que era sua vez, mas ele deveria tomar cuidado e sair só um pouco da casinha. O irmão mais novo não ouviu e saiu totalmente da casinha, quando gritou para

o *Coooh cỳx* não teve tempo de voltar para dentro e *Coooh cỳx* cortou seu pescoço e a cabeça do irmão caiu no chão. Depois de cortar a cabeça do irmão mais novo *Coooh cỳx* retornou para dentro da serra e não saiu mais. Ele colocou o irmão numa esteira e retornou para aldeia para sepultá-lo. Passou o tempo. O irmão mais velho ficava sozinho com seus irmãos de criação, porque seu irmão de sangue *Coooh cỳx* matou. Então disse que deixaria o avô, a avó e os irmãos de criação. Ele saiu para uma caçada, pegou duas cuias e levou também lenha para fazer fogo. Pela tarde ele fez fogo para fazer brasa. Quando anoiteceu todos comeram e dormiram. Ninguém o viu sair, ele colocou a brasa dentro das cuias e foi embora. Ele andou a noite toda e o dia todo. Andou e chegou em uma aldeia chamada *cohpe cup* (mosca que senta em coisa podre). Quando chegou mais perto viu alguém carregando palha em uma estrada boa. Ele saiu em frente a dois montes de palha e decidiu se esconder para observar melhor. Queria ver se eram seres humanos ou não. Logo apareceu uma moça bonita e carregou o monte de palha. Pensou que quando ela voltasse sairia para que ela o visse, assim poderia observar a reação da mulher. Quando a mulher voltou para pegar outro monte de palha ele quebrou um dos galhos da árvore onde estava escondido. A mulher ouviu e conseguiu vê-lo. Nesse momento a mulher perguntou quem ele era. Sou eu, ele disse. Depois ela perguntou de onde ele vinha. Ele respondeu que vinha lá de cima, do nascente. A moça disse para ele se aproximar, que eram mesmo seres humanos e que sua tribo era *cohpe cup cati ji* (povo mosca). Disse que não eram bravos, que seus avós também não eram bravos. Então ele saiu de onde estava escondido. Ela perguntou se ele gostava dela e ele disse que sim, por isso tinha chamado sua atenção. Ela perguntou se ele queria casar-se com ela. Ele disse que sim, contou que se os avós dela não fizessem nada com ele viveriam juntos (Floriano - Cunac, Cutet, Crỳ pym, Cruure crỳ. Aldeia Governador, 2015). (MELO, 2017 p. 74, 75, 76).

A análise que fiz desse mito perpassa por todas as teorias de construção da pessoa, pois é na reclusão que os iniciados passam por um processo de transformação, principalmente do corpo, e adquirem, através das aprendizagens, as virtudes e habilidades para ser um exímio Gavião.

Enquanto o mito é uma linguagem narrativa, o rito é uma linguagem corporal. Os elementos simbólicos do mito serão conectados aos rituais através das performances que estarão interligadas pelo gestual. Esse encontro entre mito e rito é responsável pelo equilíbrio entre o

mundo natural e o sobrenatural. É uma ação praticada pelos indivíduos dessa comunidade para manter os laços culturais, tão caros a esse povo.

Farei agora uma breve apresentação do ritual do *Ēhjcrere* ou ceveiro. Trata-se de uma passagem que marca a transição da infância à vida adulta. Os pais determinam com quantos anos a criança ou adolescente entrará em reclusão e o tempo estabelecido é de aproximadamente três meses, sempre nas férias escolares. Entretanto, no passado, antes da escola chegar à aldeia, as crianças chegavam a ficar reclusas por até um ano.

Para receber o(s) iniciado(s) é construída uma *Ēhjcreere*, que significa casinha pequena. Localizada ao lado da casa da família, é feita de palha e servirá de moradia durante o período da reclusão. Conta com um banheiro próprio em uma extensão.

Nesse ínterim o(a) aprendiz precisa seguir uma série de resguardos, começando pela proibição alimentar, que testa sua resistência física, podendo ocorrer de ele ficar até três dias sem receber comida. No entanto, se o jovem for solícito e tiver o costume de ajudar as pessoas, essas levarão comida sem que ninguém veja. Nesse período o banho também é proibido, devendo os jovens lavarem apenas as partes íntimas.

Passados três a cinco dias, principiam outros processos, que envolvem tomar banho matinal, entre as 4 e as 5 horas, o que tem a função de fortalecer o corpo e acelerar o crescimento. O jovem deve evitar ficar exposto ao sol e as únicas visitas permitidas são da mãe ou algum parente muito próximo. No entanto, o iniciado pode brincar e conversar com os seus companheiros de reclusão (caso haja) e com as crianças que ficam na parte de fora da pequena casa. Todas essas regras são transmitidos aos jovens pelos anciãos, quando são presos no seu *Ēhjcreere*.

Após três meses de reclusão é marcada a data do encerramento do ritual, que tem duração de três dias e segue um roteiro que será performado pelos iniciados e a comunidade.

No primeiro dia, ao final da tarde, aquele ancião que transmitiu os conhecimentos para os iniciados vai liberá-los da reclusão. Os meninos recebem um arpão ou uma borduna como símbolo desse novo guerreiro, que foi moldado durante os meses que passou recluso. Recebem pintura de urucum e são apresentados à comunidade e depois voltam para dormir no seu *ehjcrere*.

No segundo dia, contemplei vários indígenas sentados ao redor do *ehjcrere* e percebi que estavam brincando. Algumas pessoas estavam tentando transpor a barreira humana formada pelos amigos formais (os amigos formais são determinados pelo nome) dos reclusos, com o objetivo de

praticar travessuras, como sujar de lama ou desferir cusparadas no *ehjcrere*. Foi então que percebi que os amigos formais estavam ali para evitar que os ataques tivessem êxito. Assim, são eles que acabam sendo alvejados e, para se limpar, se esfregam na terra. Ao final da brincadeira, cada amigo formal recebe da família do iniciado um pacará (cesto) contendo frutas ou farinha.

Ao final desse momento de muita irreverência e sorrisos altos, cada iniciado(a) é levado para o quintal de sua casa, os meninos aguardam enquanto as meninas recebem de sua *tyhj* um cinto de fios de tucum, que representa a passagem da menina para a vida adulta. O cinto deveria ser usado até que ela engravidasse, porém, com as constantes mudanças e ressignificações vivenciadas por esse povo, hoje a menina usa o cinto apenas por quarenta dias, podendo tirar somente para tomar banho. Receber o cinto de tucum (*eh'pre*) significa que a menina está pronta para ser reinserida na sociedade Gavião. A reclusão, com todo o conjunto de resguardos que ela vivenciou, a transformou em uma mulher capaz de produzir outros corpos.

Ao som das músicas próprias desse ritual, os iniciados se deitam em uma esteira e cada mãe coloca um pano sob a cabeça de seu filho, como um travesseiro, encerrando esse ato.

No final da tarde, ao som das músicas tradicionais, aconteceu uma apresentação, para toda a aldeia, dos jovens que estavam em reclusão. Eles perfazem uma volta completa ao redor do pátio, parando em frente a todas as casas, mostrando à comunidade os resultados dos resguardos e restrições pelo qual esse indivíduo (a) passou. São apresentados como novos seres Gavião, revestidos de novos papéis sociais e responsabilidades decorrentes da vida que se apresentará em breve: a vida adulta.

Ocorre também uma entrega inusitada de presentes: são colocados na cabeça dos jovens utensílios domésticos, bacias e pratos, comprados pelos pais e padrinhos. Ao caírem os presentes, qualquer pessoa pode pegá-los para si. Também se apõe aos jovens objetos de artesanato - colares, pulseiras e brincos de contas - confeccionado pelos mesmos familiares. Esses objetos também podem ser retirados por qualquer pessoa que os queira. Nas palavras de Ribeiro (2020) “esses presentes que a família distribui são lembranças a esse momento tão especial para a nossa comunidade Gavião”.

Ainda, no fim da tarde, os homens se dividem conforme suas metades e grupos cerimoniais, para a derrubada da árvore e a confecção da tora que será usada na corrida do dia seguinte. Escolhem também o local onde acontecerão as pinturas, a distribuição das comidas e onde será o início da corrida e a troca da tora pelos iniciados (detalhada adiante no texto).

No dia da finalização do ritual, os iniciados são chamados de dentro da casinha pelo seu grupo cerimonial. Os grupos cerimoniais que aparecem no *Ėhocrere* compreendem: *cangy* (cobra), *xip* (morcego), *cõncaa* (coruja) e *coh'cry* (anta), *quiiitre* (periquito) e *xoorè* (raposa), *mÿy* (ema), *pÿtre* (tamanduá). Os reclusos, antes da saída da casinha, são orientados sobre qual grupo irão acompanhar, quais as pessoas que os levarão para fazer a pintura, qual grupo levará a comida e com quem se pode comer.

Ao amanhecer contemplei um ancião na frente da casinha proferindo palavras e algo que parecia um canto, logo saíram dois jovens e acompanharam aquele senhor, logo mais, veio outro ancião e a cena foi repetida algumas vezes. Os representantes dos grupos cerimoniais estavam chamando os jovens reclusos que faziam parte do seu grupo para serem guiados pelo ancião até o local do encerramento do ritual. Lá chegando é dado início ao trabalho estético de pinturas corporais e adornos. Nos iniciados é feita uma pintura diferenciada, de acordo com seu partido e grupo cerimonial. Logo em seguida, organizada pelos pais dos iniciados, acontece a partilha de variados tipos de comida para toda a comunidade.

Andamos ainda alguns quilômetros para, de fato, iniciar a corrida da tora. Em um determinado lugar do percurso, já próximo à aldeia, acontece a “substituição”, isto é, deixam a tora ao chão e passam a levar às costas os iniciados (as). Nesse momento, os homens com quem as mães e tias já tiveram relações íntimas são convocados para carregar o menino(a) nos ombros ou nas costas, revezando até chegar ao pátio. Nesse momento podem vir à tona parceiros que elas tiveram antes e durante o casamento. Se o homem já tiver tido relacionamento íntimo com aquela mãe ou tia e rejeitar a convocação, toma uma surra da comunidade, o que representa vergonha para si. Quando toda a performance se encerra, a mãe do iniciado(a) está esperando na porta de casa com um banho de folhas de ervas para tirar todo o cansaço das festividades.

A partir da análise dos processos de aprendizagens transmitidos neste ritual, pude verificar a transmissão do conhecimento na figura do ancião, símbolo máximo de respeito e conhecimento. Ele é um educador por excelência e guia o jovem na sua formação até que esteja pronto a assumir seu protagonismo na comunidade. Ao iniciado são ensinadas, todos os dias durante a reclusão, as regras e as virtudes que um Gavião necessita para aprender e incorporar aquilo que o constitui como *me'heeh*. Essas aprendizagens estão ancoradas no respeito para com os anciãos, seus pais, seu cônjuge, seus filhos e sobretudo o respeito ao meio que ele está inserido.

Esse conjunto de regras é transmitido por seus parentes mais velhos ou por seu nominador (epônimo), a primeira delas está relacionada com a formação do corpo, durante o dia é estritamente proibido ficar exposto ao sol, pois esse astro rouba a energia do indivíduo, emagrecendo-o e, no Ceveiro, é necessário que esses jovens engordem e engrossem seu corpo, pois esse é o ideal de corpos fortes para esse grupo indígena. Em seguida eles aprendem as regras de comportamento que envolve não sair do Ceveiro em nenhum período do dia ou da noite, caso seja necessário sair da casa para ir ao banheiro é proibido aos companheiros de reclusão olharem os outros, segundo Bandeira Gavião (2021) “se ficar olhando enquanto sai ou vai no banheiro, não cresce”.

É estritamente proibida a prática sexual entre os iniciados, segundo o conhecimento dos anciãos, chover é um indicativo de quebra de regra. Com’xi Gavião (2021) revelou que essa estória era contada pelos mais velhos para evitar que os jovens tivessem relações sexuais dentro da casinha e quebrassem os resguardos, entretanto ela acrescentou que se aparecesse cobra ou sapo dentro do recinto era sinal de prática sexual, pois o cheiro que fica no corpo é tão forte que chama estes bichos para perto.

Os reclusos não podem encarar o ritual como uma brincadeira, mas com seriedade, respeitando uns aos outros. Aos iniciados, durante a reclusão, é proibido gritar e falar alto, tem que falar bem baixinho. Isso representa que eles estão tendo respeito pelo processos de aprendizagens que estão ocorrendo e modificando seu comportamento. Bandeira Gavião, que tem nome de *Êhjrere*/Ceveiro, relatou que: “Eu e meu irmão ficamos presos no Ceveiro, fizeram um arco e flecha e deram para nós e disseram, se alguém chegar perto, manda ir embora se não for, joga flecha pra espantar, só quem pode ver vocês são os mais velhos, e assim fazíamos” (Bandeira Gavião, entrevista em 2021).

O *Êhjrere*/Ceveiro compõe segundo (MELO 2017) um dos rituais Gavião de confirmação de nome. Logo, é reforçado a esses reclusos quais são as ligações do seu nome com as metades cerimoniais, com quais pessoas se pode construir relações e as pessoas que devem ser evitadas. O nome do iniciado revela qual é sua ligação com seu grupo cerimonial e a pintura que o representa. Esse é o único ritual Gavião que compreende os grupos cerimoniais dos animais e estes serão representados na pele conforme seu nome, partido e grupo cerimonial: *cangy* (cobra), *xip* (morcego), *cõncaa* (coruja) e *coh’cry* (anta), *quitre* (periquito) e *xoore* (raposa), *mÿy* (ema), *pÿtre* (tamanduá).

O conceito da dádiva e da contra-dádiva (Mauss, 2003) podem ser vistos aqui a partir do fortalecimento dos laços de reciprocidade, onde o saber partilhar e a troca geram um constante sentimento de coletividade. Esses elementos são evidenciados no dia do encerramento, quando pude observar: as relações de proteção entre os amigos formais; a distribuição de presentes durante a apresentação dos jovens à comunidade; o oferecimento de comida por parte das famílias dos reclusos. Observei ainda que, durante a corrida de tora, em determinado momento há a substituição da mesma pelos jovens, sendo estes carregados até o pátio por homens que já tenham sido parceiros sexuais de sua mãe ou de suas tias. Todos esses processos de aprendizagem estão ligados à noção de coletividade.

Os conhecimentos incorporados são apresentados, através de uma exibição pública para a plateia (Barth, 1987), do novo ser social, para que sejam comprovados os processos coletivos de aprendizagem pelos quais estes jovens passaram. Portanto eles devem estar gordos, largos e com a pele clara, devido os resguardos e à falta de exposição solar. Caso essas características não sejam evidenciadas é sinal que o jovem não aprendeu e não desenvolverá seus papéis sociais, podendo ser uma vergonha para sua comunidade.

Figura 15 - Meninos saindo do Ceveiro



Fonte: arquivo pessoal de Eliton Gavião disponibilizado para o autor

Figura 16- Tora utilizada na corrida do Ceveiro



Fonte: arquivo pessoal de Eliton Gavião disponibilizado para o autor

Figura 17- Momento da troca



Fonte: a autora 2019

### 5.6.2 O ritual do *Pyr pex*

Figura 18 - Tora de barriguda/pyr pex



Fonte: a autora 2019

O *Pyr pex* é um ritual de encerramento de luto, recebe o mesmo nome da árvore que é utilizada na corrida da tora. Essa árvore é conhecida, na língua portuguesa, como barriguda. Tem o tronco bem largo, sua tora pode pesar de 50 a 100 quilogramas. Dentre vários *Pyr pex* que acompanhei, compartilho com vocês o ritual de passagem da morte da senhora Rosilene Guará Gavião. Conheci a senhora Rosilene ainda em vida em novembro de 2018, quando a equipe do Saberes Indígenas na Escola foi realizar uma das etapas do curso de formação para professores na Aldeia Rubiácea.

O processo de adoecimento e morte foi relatado a mim pela filha e pelo genro da falecida, Neuza Gavião e seu marido, Mário Gavião, respectivamente. Quando um indígena Gavião morre, a família e a comunidade aguardam por algumas horas antes de começar o choro ritual. Acreditam que se a família chora logo na sequência da morte isso significa que não desejam mais que a pessoa volte. Conforme Cunha:

Chorar antes de muitas horas é repreensível, pois é condenar o morto a não mais poder reviver, é mandá-lo embora para a aldeia dos mekarõ, vedar-lhe o caminho de volta, consagrar a ruptura. Pois nesse período, conta-se, muitos já voltaram à vida, quando ainda existiam curadores eficientes, ou graças a proteção de um keti e a própria continência, recusando compartilhar os alimentos ou a vida dos mekarõ. (CUNHA, 1978, p. 26).

O corpo da falecida, ao chegar à aldeia, foi colocado sobre uma esteira. Depois de algumas horas começaram o choro ritual. Os parentes mais próximos estão sempre em local mais perto do corpo e a comunidade ao seu redor. Em seguida, suas amigas formais dão banho no corpo - pois somente mulheres podem tocar na falecida - pintam de urucu e cortam-lhe o cabelo, que será guardado para ser lançado sobre o sepulcro. Os parentes próximos, do sexo masculino, cuidam da preparação da cova e do jirau onde o corpo será colocado.

A senhora Rosilene foi velada das 14 até às 9 horas da manhã do dia seguinte, quando foi enterrada de maneira tradicional<sup>15</sup>. O único diferencial foi a utilização do caixão, prática agora corriqueira. No dia seguinte os familiares mais próximos começam a visitar outras aldeias em que a falecida convivia. Após sete dias a casa onde viveu a falecida é visitada, lá encontra-se, disposta por seus familiares, uma mesa farta de comida e bebida para que seja compartilhada por todos os parentes e depois pela comunidade.

A despedida do corpo (velório) é conduzida sempre por um ancião, se o morto for mulher, caso seja homem é uma anciã que irá conduzir. Esses já têm o corpo duro (Melo 2017) e estão aptos a ficar próximos do morto durante as horas em que o corpo estiver sobre a esteira sendo velado. Segundo Mário Gavião, durante todo o velório as mulheres mais velhas ensinam às mais jovens como se comportar e como conduzir esse momento, tendo em vista que, em breve, serão elas a assumir essa responsabilidade. Durante a preparação do corpo, que consiste em lavar, pintar e adornar, as orientações vão sendo dadas pelos mais velhos, pois existe uma divisão de tarefas para com o morto, que serão realizadas pelos parentes mais próximos e pelos amigos formais.

Se a morte tiver sido causada por uma doença grave ou houver sangue exposto, é estritamente proibido que mulheres grávidas, pessoas com doenças crônicas ou crianças entrem na casa para se despedir, mesmo que seja de um parente muito próximo, segundo Bandeira Gavião

15 Antigamente os indígenas Gavião, quando morriam, eram colocados em casca de buriti em forma de canoa ou em esteiras, hoje eles utilizam caixão. O chão dentro da cova é calçado de folhas de coqueiros ou por tocos de madeira para o caixão não ter contato com a terra, na parte de cima da cova é feito um jirau, como se fosse uma tampa de madeira. Em cima, colocam objetos pessoais da falecida, jogam folhas de coqueiro e só então que os familiares jogam, cada um, um punhado de terra. Para que seu caroõ, não volte para assombrá-los.

“o cheiro do defunto faz a pessoa ficar amarelo, ter muito diarreia e adoecer, já quem tem diabetes vai ficar só saindo aquela secreção e a criança ainda não tá formado e pode acontecer algo ruim” (BANDEIRA GAVIÃO entrevista em 2021). Os demais casos de morte podem ser acompanhados normalmente por todos, inclusive pelas crianças, a única orientação é que estas mantenham-se um pouco distante, tanto no velório quanto no enterro, pela sua frágil condição de pessoa em formação.

Em um círculo em volta do corpo consegui perceber as relações entre o morto e a comunidade, os mais próximos do corpo constituem relações mais próximas, os demais parentes e membros da comunidade vão se distanciando conforme seu grau de parentesco e suas relações. Com o passar das horas somente os mais velhos poderão ficar próximo do corpo, por conta do cheiro que sai do defunto, conforme já mencionada acima. Todos esses processos vão sendo transmitidos para os mais jovens transformando-se em aprendizagens que refletem no comportamento em relação ao momento fúnebre, cada indivíduo aprende seu lugar e, com orientação, vão desempenhando seu papel.

A data para o encerramento do luto pode variar de quatro a seis meses. Durante os resguardos *post-mortem* seguem-se as orientações dos anciãos à família enlutada, como a não participação da vida pública por parte de seus consanguíneos, eles ficam em uma espécie de suspensão (liminaridade), até serem reintegrados à sociedade através do ritual de *Pyr pex*, que encerrará o luto. Durante o período do resguardo é proibido cortar o cabelo, além disso, homens não podem fazer a barba. Durante os primeiros sete dias, não é permitida muita conversa, não podem sorrir nem conversar com pessoas de fora da família, ninguém pode comer carne de porco e nem de onça, nem se pintam, nem se enfeitam, é preciso guardar o luto, é preciso ter respeito pelo morto, senão podem ocorrer consequências temporais: a pessoa que descumpra uma regra passa a ter uma dívida para com os mais próximos do morto e que, se não for paga, certamente causará dissenso, podendo chegar às vias de fato, acarretando vergonha para o devedor.

Entre a morte e o ritual de finalização de luto, todos os dias, os corredores(as) saem para treinar. Estes precisam estar preparados para correr com a tora de barriguda - que simboliza o corpo do morto - usada nesse evento. Existem técnicas para correr e para passar a tora de uma pessoa para outra. Essas atividades deixam marcas no corpo, os ombros dos corredores(a) têm os sinais do peso e da fricção que sofrem ao passar a tora para o próximo. Em poucos segundos todo o corpo é girado e a tora é entregue. Assim, segue-se o revezamento que, nesse caso, foi de dez quilômetros.

Todas essas aprendizagens atuam no corpo e para o corpo, um corpo forte e duro será capaz de realizar a tarefa com êxito.

O encerramento do luto ocorreu entre os dias 31 de maio e 02 de junho de 2019, na noite do primeiro dia aconteceu a dança ao redor do fogo (*cahyj cyhhyh jacree*), formada por uma ciranda de mulheres, puxada por um cantor que detém o conhecimento dos cantos Gavião. A dança era, basicamente, ficar na ponta dos pés, flexionar levemente os joelhos e balançar os braços em sintonia com a música, em determinados momentos pulávamos e movimentávamos o círculo, sempre ao redor do fogo. Depois de algum tempo, os homens começaram a nos servir vários tipos de bebidas, mas a maioria era refrigerante, seguida de água e bebida alcoólica, iam cotejando uma a uma e, quando eu acreditei que tinha acabado a oferta de bebidas, iniciava tudo novamente. Para melhor entendimento dessa performance temos Melo (2017):

Essa performance ao redor do fogo, que aqui podemos chamar de *me cahyj cyhhyh jacree* (a dança do fogo das mulheres), não é exclusividade do sexo feminino. Ela acontece também com os homens, sendo que se invertem as posições de quem oferece a bebida e quem impede que o dançante se atire nas chamas. *Cyhhyh jacree* não é uma performance exclusiva das mulheres e nem do ritual do Wyty, ela também acontece nos rituais de iniciação, ou reclusão, de *Ehjcreere*, Wyty *crecre* e no fim do resguardo de luto, *Pyr pex*. A diferença é que no ritual de Wyty ela é realizada apenas pelas mulheres. *Cyhhyh jacree*, está relacionado a corrida de tora que acontece no dia seguinte à sua realização, se as mulheres dançam pela noite elas correm ao amanhecer, a mesma condição se estende aos homens (MELO, p. 90, 91).

No dia seguinte, ainda na madrugada, no pátio, foi oferecido pela família da falecida, à comunidade, um *paparuto*<sup>16</sup>, fortalecendo o ato de doar e de partilhar. Prestes a amanhecer, o cantor começou a chamar a comunidade para a corrida de tora que aconteceria logo mais. É chegado o dia de cortar os cabelos de todos os parentes que estavam enlutados, em seguida recebem as pinturas corporais de jenipapo e urucu referentes ao seu partido, esse momento marca o fim dos resguardos de luto.

O lugar escolhido para o início da corrida era a uma distância de 10 quilômetros, próximo à Aldeia Água-Viva, local que dona Rosilene gostava de frequentar. As toras, que foram retiradas e escavadas alguns dias antes, recebem pinturas conforme as metades cerimoniais, uma com

<sup>16</sup> Bolo feito com macaxeira, inhame ou milho recheado de carne de caça, carne de gado, carne de frango ou de peixe, a massa e o recheio são enrolados em folhas de bananeira, para o cozimento é construído um forno no chão com pedras que são aquecidas em uma fogueira, coloca-se uma camada de pedras quentes e sobre elas o bolo, o mesmo é coberto com outra camada de pedras quentes e depois coberto com folha de bananeira e outras folhas, por fim é jogado uma cobertura de terra, o cozimento pode demorar várias horas.

pintura vertical e a outra horizontal, representando seus respectivos partidos. Acomodadas sobre folhas de palmeira e um pano colorido, as toras são colocadas uma ao lado da outra. Sem demora uma mulher se ajoelha e levanta um clamor, que é acompanhado pelas demais mulheres da comunidade, um choro ritual tão dolorido que cortava a alma, o choro, em alguns momentos, era interrompido por falas, que se misturavam às lágrimas, imaginei que estavam falando da falecida, assim como fazemos em nossa cultura. Perguntei a uma conhecida sobre o que elas estavam falando, me confirmou que era sobre o que dona Rosilene havia feito, o que de bom lembravam dela, os lugares em que gostava de ir.

Como um maestro, o cantor começa a entoar músicas e performar, seguido pelo som de suas tornozeleiras feitas de unha de veado-mateiro, que lembram um chocalho sendo movimentado. A partir de então, duas mulheres, representando seus partidos, se posicionaram para receber sua respectiva tora, colocada nos ombros das corredoras. É dada a largada para o início da corrida de revezamento de tora. Comecei acompanhando a corrida a pé, e depois segui de carro e quase na chegada pedi carona para um rapaz que estava de moto, a fim de ir até o pátio acompanhar a chegada. Os Gavião são exímios corredores, tudo acontece muito rápido, um partido pode facilmente ultrapassar o outro. A neta da falecida já estava posicionada na entrada do pátio esperando para receber a tora/avó, recebendo-a correu até o meio do pátio, onde descarregou a mesma, que ficou sempre envolta com um pano, para evitar o contato direto com a terra.

Assim que as duas toras foram reunidas a irmã de dona Rosilene chorou e disse algumas palavras, as mulheres se abraçavam e choravam, estavam se despedindo, pois os Gavião acreditam que, a partir desse momento, seu *caroõ* (espírito) vai subir para a aldeia dos mortos. Depois da finalização do rito, a tora perde seu significado etéreo e fica à disposição de quem quiser levar, como lembrança.

Figura 19- Choro ritual



Fonte: A autora, 2019

Figura 20- Corrida de revezamento de tora



Fonte: A autora, 2019

Figura 21- Chegada ao pátio



Fonte: A autora, 2019

O ritual do *Pyr pex*, classificado como um rito de passagem - um rito fúnebre -, movimenta toda a sociedade Gavião e ainda seus parentes dos demais povos Timbira, que se deslocam de suas aldeias para compartilhar esse momento. As despesas com alimentação ficam a cargo da família que está realizando o ritual, aquilo que não for produzido por eles na roça é comprado nos mercados da cidade próxima ou doados por políticos e amigos. Os visitantes Timbira sempre trazem artesanatos para que sejam trocados ou vendidos. Essa teia de associações que é colocada em prática na realização desse ritual revela muitas aprendizagens e as suas formas de ensinar.

O ritual do *Pyr pex* é um fenômeno que envolve toda a sociedade Gavião e tem como função manter a coesão desse corpo social. Giralдин (2014), ao falar sobre a morte nos Apinajé, afirmou: “a morte pode ser considerada como um fato social total, pois movimenta todo um

conjunto de forma de socialidade da sociedade Apinajé”. O fato social total é um conceito de Mauss, muito utilizado para categorizar relações sociais dos povos ameríndios:

Existe aí [nas sociedades arcaicas] um enorme conjunto de fatos. E fatos que são muito complexos. Neles, tudo se mistura, tudo o que constitui a vida propriamente social das sociedades que precederam as nossas – até as da proto-história. Nesses fenômenos sociais "totais", como nos propomos chamá-los, exprimem-se, de uma só vez, as mais diversas instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas sendo políticas e familiares ao mesmo tempo –; econômicas – estas supondo formas particulares da produção e do consumo, ou melhor, do fornecimento e da distribuição –; sem contar os fenômenos estéticos em que resultam estes fatos e os fenômenos morfológicos que essas instituições manifestam (MAUSS, 2003, p. 187).

Assim como nos Apinajé (povo do tronco linguístico macrô-jê e de cultura Timbira), os Gavião movimentam uma gama de aprendizagens que compõe todos os aspectos culturais dessa sociedade. O constante ato de colocar em prática a cultura carregada de simbologia, através desse rito de passagem, além de recolocar os consanguíneos do morto de volta a configuração social, fortalece os laços culturais e reforça a importância de manter viva a sociogênese desse povo. Para Croatto (2001):

Os ritos funerários têm um grande significado nas culturas aborígenes americanas. A crença na vida após a morte é geral. Não só são numerosos os ritos da morte (velório, enterro e oferendas), mas ainda se acrescentam outros que mantêm os laços dos vivos com os defuntos (CROATTO, p. 381).

Podemos visualizar elementos míticos no comportamento desse povo durante o ritual do *Pyr pex*, uma sociedade dividida em metades cerimoniais que, durante a corrida da tora, rememoram as disputas do sol e da lua, envolvendo sempre a dualidade do dia e da noite, inverno e verão, o bem e o mal, vivos e mortos. E como afirmou Bandeira Gavião (entrevista em 2019), “isso é nossa ciência, acreditem ou não”.

Para os povos de cultura Timbira, como os Gavião, a morte é uma passagem que necessita ser feita de forma rigorosa, obedecendo todas as etapas, pois a partida do *caroõ* para a Aldeia dos Mortos depende dos resguardos e de que todos os atos rituais sejam cumpridos pelos consanguíneos do morto, portanto, esse é um momento de circulação de aprendizagens, através da transmissão, incorporação e experimentação dos conhecimentos.

Para os Gavião, a aldeia dos mortos é um lugar onde não há diferenciação entre humanos e animais, onde seu *caroô* (espírito), viverá sempre em festa por isso a necessidade de manter o equilíbrio entre os dois mundos pois, qualquer desajuste na sociedade dos humanos, esse *caroô* pode não subir ou pode voltar e aparecer em sonhos ou possuir os corpos de animais a fim de ensinar-lhes ou exortar-lhes algo. Sobre a travessia ao mundo dos mortos, Gennep afirma:

O que nos importa aqui é que o morto, tendo de realizar uma viagem, os sobreviventes tomam o cuidado de muni-lo, de todos os objetos necessários, materiais (roupas, alimentos, armas, utensílios) ou mágico-religiosos (amuletos, signos e senhas e etc...), que lhe garantirão como se fosse um viajante vivo, uma marcha ou travessia e depois um acolhimento favorável (GENNEP, 2011, p. 133).

A compreensão epistemológica que envolve o ritual do *Pyr pex* ensina através dos mortos qual o lugar dos indivíduos na estrutura social, a divisão social do trabalho, a repartição dos papéis, laços de parentesco, hierarquia, a importância do indivíduo na vida pública, o ato de partilhar, as relações com o natural e o sobrenatural relacionado ao *post mortem*, a representação através dos símbolos, o coletivo representado pela tora/corpo do morto, decoração e pinturas corporais, os preparativos e o cuidado com o corpo para que sua passagem para o outro mundo ocorra de forma correta, sob pena de o seu *caroô* (espírito) ficar vagando na terra. E como disse Giraldin (2014) sobre os Timbira Apinajé, a morte é um fato social total.

## 6. ARTICULAÇÃO DE APRENDIZAGENS: UM CAMINHO POSSÍVEL

“A escola para nossos antepassados era o pátio, era lá que eles aprendiam tudo, agora existe a escola e os mais jovens querem esquecer o pátio, estamos estudando e buscando juntar o pátio na escola e a escola no pátio” (BELIZÁRIO GAVIÃO, 2021). A partir desses dois campos semânticos apresentados por Belizário Gavião farei uma incursão teórica que possibilitará analisar a escola como mais um espaço onde se desenvolvem os processos de aprendizagens do povo Gavião/*Pyhcop Catiji*.

Uma vez respaldados juridicamente pela Constituição Federal de 1988, é inaugurado um novo período para esses povos. A inclusão destes na Carta Magna abriu as portas para uma luta, agora

assegurada por um corpo normativo que trata, pelo menos no discurso, de consolidação de direitos e cidadania dos povos indígenas. Tassinari e Gobbi (2009) endossam:

(...) percebe-se que a legislação brasileira reconhece os saberes indígenas e prevê sua inclusão não apenas nas escolas indígenas, mas também nos currículos das escolas convencionais e propõe a todas as escolas uma parte curricular diversificada para se adequar às características culturais e econômicas de sua clientela. Especialmente às escolas indígenas, propõe ações específicas para o desenvolvimento de programas de ensino interculturais. (TASSINARI; GOBBI 2009, p.99).

A reflexão das autoras nos convida a entender como foi construído esse processo que determina que a educação escolar indígena seja intercultural e compreenda o novo paradigma do específico e diferenciado. O Estado, baseado nesses princípios de respeito ao outro, tenta, de alguma maneira, buscar redenção para um passado em que tentou apagar as memórias e sufocar a epistemologia ameríndia. A fim de entendermos o ponto de partida e o caminho percorrido para uma descolonização epistêmica, faremos uma imersão na legislação indigenista, no que compete à educação.

Invisíveis nas Cartas Magnas anteriores, os povos nativos do Brasil, nesse novo momento, não foram somente mencionados, como a eles foram conferidos direitos que nortearão, a partir de então, as políticas públicas destinadas aos povos indígenas.

A nova Constituição reconhece a diversidade cultural e étnica do Brasil e atribui ao Estado a responsabilidade de proteger as manifestações culturais. O artigo 215 da CF inaugura oficialmente o apoio e o fomento à cultura das populações indígenas e afro-brasileiras.

**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.

**§ 1º** O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1988)

O artigo 231 trata do direito originário ao território, entretanto, aos indígenas é dado o direito à posse e não à propriedade da terra, visando garantir os interesses coletivos e não individuais. A garantia ao território é essencial para a reprodução física e cultural de sua vida, seus saberes e tradições.

**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. § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (BRASIL, 1988)

Os indígenas consideram a terra como parte central na garantia de direitos, pois sem ela não existiria manutenção desses aspectos e a concretização de que as gerações futuras poderão darão continuidade ao modo de viver tradicional. No que concerne ao tema educação, o artigo 210, regulamenta:

**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.

§ 2º – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

O ponto central aqui é a manutenção da cultura pelo fortalecimento dos conhecimentos tradicionais e o ensino bilíngue, com o uso das línguas maternas, garantindo, assim, o uso de pedagogias nativas na instituição escolar. Uma tentativa de remediar um passado marcado pela intenção de eliminar não só as línguas indígenas, mas (a eliminação física dos) os próprios povos.

Na tentativa do Estado brasileiro de se redimir das dívidas históricas, efetivada pela instituição escolar, é incluída a temática indígena na LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu que a educação indígena deve ser diferenciada, bilíngue e intercultural. O artigo 78 e 79 tratam especificamente dessa pasta:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O artigo 79, em seus incisos I, II, III e IV, estabelece que os programas integrados de ensino e pesquisa, desenvolvidos pelo governo federal, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

O conjunto normativo da LDB/96, apesar de trazer um modelo baseado nos princípios da educação bilíngue, específica, diferenciada e intercultural, tem sido efetivado de maneira muito tímida. As ações desenvolvidas pelos Governos, tanto federal quanto estadual, não tem um fluxo contínuo, acarretando anos de espera por um ensino de qualidade e que reflita a multiculturalidade. Entretanto, é possível visualizar uma das ações mais importantes dos últimos anos, que consiste na criação de cursos de licenciatura intercultural pelo Brasil, que têm formado exclusivamente professores indígenas, com uma proposta baseada na interculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade. Com relação à construção de um conhecimento intercultural, Cohn (2005) garante que são os professores indígenas os responsáveis pelo diálogo entre os dois mundos, pois são eles que dominam a própria língua e cultura.

### **6.1 Pedagogia da retomada: passando a limpo o palimpsesto cultural**

A criação do curso de Licenciatura Intercultural tem por objetivo que, ao final da graduação, esses professores estejam aptos a erguer um novo modelo de escola, baseada na interculturalidade, que contemple uma parte do currículo da educação básica, mas, sobretudo, que contemple os conhecimentos tradicionais, pedagogias e metodologias nativas, construindo aprendizagens múltiplas.

A partir dos diálogos entre os discentes do curso de licenciatura intercultural (UFG), ora em seu seio, ora com os demais integrantes da comunidade acadêmica, surge a categoria “pedagogia da retomada”, para se referir a um movimento de renascimento cultural gestado nos saberes indígenas. Pimentel da Silva (2017) explica que esse modelo está sendo construído a partir

da “necessidade de repensar a escola em todas as suas dimensões, desde sua raiz epistemológica até as práticas pedagógicas cotidianas, e as vitalidades dos lugares epistêmicos e o protagonismo indígena” (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 206). Ela ainda ressalta que esse modelo se constitui fundamentalmente a partir de quatro perspectivas: “(1) acesso aos saberes tradicionais indígenas; (2) acesso aos conhecimentos não-indígenas; (3) articulação entre diversos saberes; (4) produção de bases epistêmicas interculturais para fundamentar as práticas pedagógicas (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 204)”.

Nesse contexto, a educação escolar indígena é pensada e discutida para atender à pluralidade dos povos indígenas, visando constituir os modelos solicitados por décadas, num processo de desconstrução de uma visão compartimentalizada de lidar com os conhecimentos, modos de agir, sintetizados na homogeneização histórica da colonialidade do saber. A reconstrução de uma escola que constitua diretrizes baseadas principalmente nos saberes tradicionais, que seja capaz de desenvolver uma aprendizagem, útil para a vida em comunidade, associando as disciplinas comuns do currículo nacional, é o que se espera da educação intercultural, multidisciplinar e transcultural.

A pedagogia da retomada foi desenvolvida majoritariamente pelos alunos indígenas da graduação e pós-graduação durante suas práticas pedagógicas de estágio, projetos extraescolares e das pesquisas da Ação Saberes Indígenas na Escola, além de estudos feitos por pesquisadores contrários à colonialidade do saber. Nesse cenário de diversidade epistêmica, anseia-se por uma produção de conhecimento contextual, que leve em consideração os processos próprios de aprendizagem fabricados fora da escola e a inclusão “do que for possível” na educação escolar indígena. Sobre a contextualização da educação indígena, Pimentel da Silva nos explica:

Há vários tipos de temas contextuais: intraculturais, interculturais, e até mesmo os transculturais. Os Interculturais potencializam-se pela articulação de saberes distintos, em sua clareza e contextos, e pelo bilinguismo epistêmico, que, não se refere apenas às línguas, mas também aos saberes. Muitos temas, ao se espriarem, tornam-se transculturais, graças ao rompimento das fronteiras epistêmicas. Neste entrelugar, a aprendizagem deve ser facilitada e exercitada em formas diversas para permitir a criação de conhecimentos que se atrelem ao existir humano, a existência enquanto devir (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 207, 208).

Essas comunidades vêm aderindo a esse movimento de retomada epistêmica de forma efetiva. Ele se insere na perspectiva pós-colonial da colonialidade do saber, que trouxe para a

academia uma teoria crítica, que combate a produção do saber científico e filosófico de hegemonia europeia, modelo vigente em nossas escolas.

Gestada no pensamento emancipador, a pedagogia da retomada, centrada nos temas contextuais, promove uma circulação e transmissão de saberes que, para muitos, estavam esquecidos ou mesmo apagados pelo palimpsesto da sobreposição e adoção da cultura circundante. Entretanto, nem todos os saberes indígenas podem ser inseridos na escola.

Para Luciano (2019) essa dicotomia entre homem e natureza é a raiz de todos os males. Ele explica que as estratégias metodológicas da ciência, que implicam em separar o homem da natureza, se chocam com a epistemologia indígena e esse, sem dúvida, é o maior entrave para uma educação intercultural.

Discutir interculturalidade sem levar em consideração essas questões de espiritualidades é nos limitarmos à artificialidade do conceito e da ideia de “objetividade” científica, tornando o mundo e a vida incompletas, incontroláveis, à deriva, portanto, irreconhecíveis, estranhas e perigosas. A saúde corporal e espiritual das pessoas e da própria natureza depende da relação dialógica, respeitosa, colaborativa e interdependente entre os espíritos que sustentam a existência dos seres e das coisas. A natureza é constituída de consciência e capacidade de sentimento e de ação e reação, por isso, se alegra diante de boas ações retribuindo igualmente com boas ações (fartura na pesca, na caça, na roça, de frutas, na saúde) ou se entristece com más ações e retribui com escassez de coisas. A natureza é uma agência indomável, autônoma, autoconsciente, generosa e muito produtiva, mas, também reativa, defensiva e ofensiva. Sua reação diante de uma ameaça, desrespeito ou violência contra ela é autodefensiva na busca de garantir sua existência, sobrevivência, diante de sua limitude primordial. Essa concepção de natureza está muito distante do pensamento acadêmico dominante no mundo globalizado atual. A exploração destrutiva da natureza, em curso, põe em risco a própria capacidade de continuidade sustentável da vida humana e do planeta e que acontece porque o pensamento ocidental não considera a espiritualidade, agencialidade e finitude da natureza (LUCIANO, 2019, p. 8, 9)

O autor defende uma educação para manejo do mundo, que classifica como “(..) à capacidade sensível de compreensão e de alinhamento natural ao funcionamento orgânico da natureza e do mundo” (LUCIANO, 2019, p. 6) e contrapõe à ideia de domesticação da natureza, que manipula, explora e destrói a complexidade de seres da natureza. Sendo a primeira uma ação decolonizadora e, portanto, constituinte da pedagogia da retomada.

## 6.2 A escola também é lugar de aprender

A Unidade Integrada de Educação Escolar Indígena Cry Tomhre Cahow é uma escola indígena da esfera estadual, oferece as três modalidades de ensino da educação básica, nos turnos

matutino, vespertino e noturno. Conta com cento e vinte alunos e uma equipe de cinco docentes não-indígenas e de dez docentes indígenas, não havendo assim necessidade de os estudantes se deslocarem para a cidade de Amarante do Maranhão com a finalidade de estudar. A escola fica localizada na entrada da aldeia, vindo pela estrada da cidade de Amarante do Maranhão. O prédio é composto de três salas de aula, secretaria, biblioteca, cozinha, pátio e dois banheiros.

Figura 22 -Unidade Integrada de Educação Escolar Indígena Crÿ Tohmre Cahow



Fonte: A autora, 2020

Durante o turno matutino funciona a turma de 1º ano e no vespertino duas turmas de 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental menor. No período noturno funciona o fundamental maior e o ensino médio. A grade curricular compreende os componentes da nova base nacional comum curricular (BNCC) e mais as disciplinas de Língua Indígena e Direito Indígena, que só começam a ser ministradas a partir do 6º ano. No entanto, os professores indígenas do fundamental menor, para explicar os conteúdos em língua portuguesa, usam a língua materna para estabelecer a comunicação entre eles e as crianças.

A escola atende ao público da Aldeia Governador e das aldeias próximas, nas modalidades fundamental maior e ensino médio, sendo chamada de escola polo. O calendário escolar é determinado pela Secretaria de Estado da Educação, no entanto, os indígenas adequam à sua realidade cultural, estabelecendo uma parte do período do ritual, nos seus planejamentos escolares,

como conteúdo ministrado, tendo em vista que os rituais que necessitam de reclusão duram três meses e as férias escolares não ultrapassam quarenta e cinco dias. Quando se trata das aulas lecionadas pelos professores indígenas, os horários são flexíveis, existe o horário de entrada, mais não de saída, quem o determina é o professor. Já os professores da cidade cumprem seu horário de forma rígida. Nesse momento pandêmico os professores não-indígenas estão apenas enviando atividades, pois a escola não dispõe de equipamentos necessários para as aulas online e a internet que funciona na escola tem sinal ruim e suporta apenas três aparelhos conectados por vez.

A escola, no momento, é gerida pelo professor Paulo Belizário Gavião (formado em Licenciatura Intercultural, na área de ciências da natureza, pela UFG), respeitando as bases do RCNEI, que possibilita a criação do modelo escolar ideal para cada povo. No entanto, a falta de um Projeto Político Pedagógico tem dificultado a efetivação desse modelo. Isso se dá pela falta de acompanhamento de um servidor da SEDUC que possa ajudar na confecção desse instrumento. A efetivação do corpo de leis referente à educação escolar indígena tem sido respeitada e colocada em prática de forma lenta e pontual. Esse fato gera uma série de dificuldades na implementação das políticas públicas que trabalhem a interculturalidade, a multiculturalidade e façam a aplicação das pedagogias nativas.

Apesar das transformações ocorridas na sociedade Gavião desde a entrada de instituições forasteiras ou de fronteiras, eu observei nas falas dos professores e do gestor a preocupação com a preservação da cultura. Desde o ingresso de indígenas Gavião na Universidade é percebido um movimento em relação à retomada desses saberes, um anseio no sentido de garantir que esses conhecimentos não morram concomitantemente àqueles que são considerados suas bibliotecas – os anciãos.

Os trabalhos monográficos desses professores têm trilhado esse caminho de retomada das epistemologias indígenas através das pesquisas nas mais diversas áreas dos saberes, levantamentos feitos sempre com os guardiões da memória – os anciãos - e nos mais diversos espaços e ambientes do seu Território. Muitas dessas pesquisas se transformam em livros que estão servindo de material didático para as aulas de diversos componentes curriculares.

Entrevistei os três professores do ensino fundamental menor: Maurino Belizário Cazuza, Lucimar Ribeiro e Marcelo Torino Flozino Gavião. Dos três professores citados, somente Maurino não está inserido na universidade, os outros dois são alunos da Licenciatura Intercultural da UFG. Deixei-os livres e pedi apenas que me contassem como eram suas aulas. Os três me deram respostas semelhantes. As aulas são ministradas na língua materna e na língua portuguesa, mas a língua materna é predominante, pois as crianças, quando ingressam na escola, aos seis anos, ainda não aprenderam o português. É na escola que costumam ter o primeiro contato com a nova língua.

Ribeiro (2021), (professora do 1º ano) relatou que: quando chega à escola a primeira coisa é cumprimentar os alunos, primeiro em língua portuguesa e em seguida na língua materna. O planejamento de sua aula é bilíngue em todas as disciplinas, ensina as vogais e consoantes na língua materna e, em seguida, na língua portuguesa. Ensina as iniciais das letras sempre se referindo aos animais do cotidiano das crianças e não no nosso modelo que adota sempre animais desconhecidos ou distantes do nosso convívio. Ensina o nome dos pássaros, das caças e dos lugares do Território Gavião. Nos momentos lúdicos, canta e brinca com as crianças, brinca de correr, jogar flecha, entra na mata para tirar palha e depois ensina a fazer algum artesanato. Relatou ainda que, nas festas culturais, reúne seus alunos e ensina os elementos que constituem aquele ritual e as regras de comportamento.

É muito difícil ensinar duas línguas, mas eu como professora tenho que ensinar tudo que eu aprendi com minha bisavó, minha avó e meus pais eu sempre repasso, eu planejo, organizo, por isso eu canto com eles, eles correm, as vezes joga as flechas, ao mesmo tempo eles fazem artesanato, eu ensino tudo que eles precisam aprender, é muito importante eles saber tudo (Lucimar Ribeiro entrevista em 2021).

Maurino Belizário Gavião (professor do 2º e 3º ano) relatou que a sua maior preocupação hoje é com a escrita e a inserção dos conhecimentos indígenas nas suas aulas, pois quando ele estudou a educação ainda era ofertada pela FUNAI.

A professora Zuzita era muito boa me ensinou a ler, escrever, fazer contas, ensinou geografia, história e outras coisas do mundo de vocês, ela foi muito boa, mas eu não aprendi nada da minha cultura na escola, e por isso quero fazer diferente, nas minhas aulas, ensino mais cultura do que português, mas tem os dias que são só em português e tem dia que é só conhecimento tradicional. (Maurino Belizário Gavião, entrevista em 2021).

O professor Maurino Belizário Cazuza explicou que seu foco é a escrita Gavião (esse povo viveu sem escrita até o século passado). Utiliza livros na língua Timbira, dos professores que já se

formaram na UFG e alguns livros que foram fomentados por outras entidades. Nas aulas de matemática, ensina a medição do tempo conforme os velhos faziam, baseado no sol, na lua e na contagem de passos, além dos numerais que, na cultura Gavião, se restringem até três. Em ciências é ensinado sobre os animais, pássaros, plantas, sempre com aulas fora da escola, ensinando na prática. Nas aulas de artes aprendem sobre as festas, a importância do nome e toda a sua teia de relações.

O professor Marcelo Torino Flozino Gavião (turmas de 4º e 5º anos) relatou que suas aulas seguem a mesma estrutura dos outros professores, porém acrescentou que tem tentado ensinar a escrita e a oralidade sem gírias, pois os meninos estão reduzindo as palavras e formando outros vocábulos assim como ocorre na língua portuguesa.

“Fazer artesanato é matemática”, segundo Flozino Gavião (entrevista em 2021), o professor usa o artesanato no ensino dessa disciplina, através da experiência, como, por exemplo, produzir um cofo\* com ou sem grafismos, segundo ele todas as técnicas utilizadas são matemática pura. Ainda ensina sobre as pinturas, sobre as músicas e ressaltou que sempre leva seus alunos à casa dos mais velhos para ouvirem histórias e aprenderem sobre sua cultura.

Figura 23- Aula de artesanato



Fonte: arquivo pessoal de Eliton Gavião disponibilizado para a autora

Já sobre o ensino fundamental maior e ensino médio, conversei e entrevistei somente o gestor da escola. Nessas modalidades, as aulas seguem uma rigidez maior em relação ao currículo, entretanto, em algumas disciplinas, os docentes conseguem aplicar uma dose de interculturalidade. Em geografia, a professora Diana Gavião trabalha o mapa do Território Gavião e os espaços, nomeando lugares que foram importantes no passado, como aldeias que não existem mais, nomes de rios e riachos. Na disciplina de História, o gestor sempre orienta a professora a pesquisar e trazer a história do seu povo, além da História do Brasil e do mundo. “É importante os alunos conhecerem nossa luta, nossa resistência, nossa História não começa aqui, começou há muito tempo, só não sabemos das datas certas, mais sabemos alguns conhecimentos” (BELIZÁRIO GAVIÃO entrevista em 2021). Ciências e Biologia serão inseridas esse ano no princípio da

interculturalidade, conforme Belizário Gavião: “temos nossa própria ciência, nossos saberes tradicionais e, a partir desse ano, o professor dessa disciplina será uma indígena, chega de estudarmos só no livro, queremos os jovens inseridos nas aprendizagens culturais, pois isso fortalece nossa luta e nossa resistência” (BELIZÁRIO GAVIÃO, 2021).

Diante do que foi exposto, afirmo que a escola é um lugar de fronteira, lugar de circulação de conhecimentos e da construção dos processos de aprendizagens de dois mundos. Essa perspectiva da escola como lugar de fronteira possibilita que se valorize a cosmovisão Gavião, através do compartilhamento de aprendizagens, um trânsito entre o conhecimento formal e o conhecimento tradicional.

A escola, sendo mais um espaço de construção de aprendizagens, tem ensinado às crianças, desde as séries iniciais, a ler, escrever e contar. No contexto da escrita e da leitura, a escola tem sido um forte aliado, tendo em vista que os Gavião transmitiam, até pouco tempo atrás, todas as suas narrativas via oralidade. Os professores e as lideranças Gavião, que são a ponte entre esses dois mundos, têm trabalhado nas duas últimas décadas no sentido de construir seus símbolos e signos que compõe seu alfabeto, chegando, há pouco tempo, a um consenso em relação aos sons, sinais e caracteres.

Por muito tempo o único escrito na língua Gavião, foi uma bíblia que não contempla a versão real dos símbolos e sons Gavião. Em um dos primeiros encontros do Projeto Saberes Indígenas na Escola, participei de uma formação que tratava sobre o letramento e as mudanças linguísticas que estão ocorrendo em decorrência de gírias utilizadas pelos mais jovens. Essa preocupação é latente pelos professores que, atualmente, sentem a necessidade de escrever e documentar suas narrativas e de ensiná-las na escola, ferramenta muito utilizada no ensino fundamental menor e pelo professor de Língua Indígena do ensino fundamental maior e médio.

Durante o processo de aprendizagem escolar pude contemplar vários elementos dessa tão clamada interculturalidade, através de cartilhas e livros produzidos pelas universidades e alguns programas federais, contendo ilustrações dos seres da floresta: animais, plantas, rios, e riachos, próprios do seu meio, escritos em língua materna. As aulas na escola Cry Tomhre Cahow, mesmo

seguindo padrões da escola formal, estão repletas dos seus modos de viver, daquilo que lhes é próprio.

Nas visitas que fiz à escola, pude perceber que as crianças maiores estão sempre acompanhadas de seus irmãos menores, mesmo que estes não estejam em idade escolar. Enquanto as crianças maiores faziam a atividade que a professora passou no quadro, as crianças menores rabiscavam um papel A4, dessa forma, essas crianças observavam e imitavam seus irmãos mais velhos.

O processo de ensino-aprendizagem (nosso modelo) da escola indígena que acompanhei, até o encerramento da modalidade fundamental menor, ocorre sem medição do tempo, a professora é quem determina o horário do início e o horário do término da aula. Não existe pressão para encerrar as atividades, os alunos com mais dificuldades são acompanhados pela professora de perto, até que todos terminem. Os professores indígenas não costumam enviar tarefas para casa, pois esses entendem que cada espaço tem sua função, em casa não é lugar de realizar atividades advindas da escola. Essa escola fronteiriça está sendo construída através dos significados próprios que os indígenas atribuem a ela.

Vale destacar o ensino da disciplina de Direito Indígena, que possibilita aos Gavião terem conhecimento sobre a legislação, a fim de garantir seus direitos e deveres, com foco no território, por eles entenderem que sua reprodução física e cultural depende primeiramente da garantia de suas terras (Art.231da CF/88). Destaco que esta disciplina é uma arma para que esses povos conheçam seus direitos e lutem por eles, e, diferente do que muitos pensam, os indígenas continuam lutando para manter sua forma tradicional de viver, podemos comprovar isso na fala dos três professores entrevistados.

Para trabalhar com a disciplina de artes, a comunidade sempre escolhe um professor indígena, pois os conteúdos são basicamente sobre os conhecimentos do povo Gavião e as aulas sempre extrapolam os muros da escola, quando trabalham com artesanato, adornos, pinturas corporais, festas e cantorias.

Território é tema importante da geografia, os alunos aprendem o retrato da sua região e, coletivamente, fazem o levantamento de nomes dos lugares (como se chamavam no passado e

como se chamam hoje), ensinam a toponímia, e mapeiam aldeias antigas e atuais e, até antes da pandemia, estavam fazendo reconhecimento da vegetação da T. I..

Preocupados que seus alunos aprendam a ler, escrever, fazer contas e interpretar o mundo dos “brancos”, esses professores têm realizado a ligação entre aquilo que é tradicional e útil para seu *ethos* e os conhecimentos ditos formais, científicos, que preparam esses mesmos alunos para ocupar cargos que antes, na aldeia, eram acessíveis apenas aos não-indígenas. Além da possibilidade de, caso queiram, adentrar uma universidade e encontrar um lugar no mercado de trabalho fora da aldeia.

Considero que os processos de aprendizagens experienciados na escola *Crÿ Tohmre Cahow*, estão pautados no princípio da interculturalidade e são uma ponte entre dois mundos. Entretanto, ainda há muito a ser feito até que essa ferramenta de descolonização epistêmica seja utilizada de maneira efetiva, cumprindo as prerrogativas do ensino específico e diferenciado. Para além disso, é necessário entender que nem todos os conhecimentos e aprendizagens podem ser veiculados na escola e, como afirmou Pimentel da Silva (2017, p. 48), muitos desses conhecimentos não têm tradução: “muitos são sagrados; outros são segredos. Alguns são corrompidos, quando traduzidos.” Como o caso da aprendizagem onírica (através dos sonhos) e a aprendizagem por intermédio de espíritos.

Concluo dizendo a vocês que nem todos os processos de aprendizagem do povo Gavião/*Pyhcop Catiji* serão encontrados na escola e nem todos os conhecimentos construídos na escola irão ultrapassar seus muros. É importante refletirmos que, apesar de dois campos semânticos distintos, eles se complementam dentro dessa nova configuração escolhida pelos indígenas. Nesse cenário de diversidade epistêmica, anseia-se por uma produção de conhecimento contextual, que leve em consideração os processos próprios de aprendizagem fabricados fora da escola e a inclusão “do que for possível” nos processos de aprendizagem escolar.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que as epistemologias ameríndias sempre estiveram em uma posição de subalternidade nos mais diversos espaços do conhecimento, sendo largamente invisibilizados, resolvi que este trabalho não seria “mais do mesmo”, “mais um” que pesquisa as instituições chamadas “coloniais”. Para tanto, demonstrei aqui as formas de aprender e ensinar dos Gavião /*Pyhcop Catiji*, daquilo que é gestado e construído no seio da comunidade indígena. Coloquei na vitrine aquilo que lhes é próprio, inclusive a escola, que está sendo instrumento de emancipação, impulsionando esses indígenas a assumir seu protagonismo, reafirmando assim sua indianidade.

Neste trabalho tentei revelar os processos de aprendizagens do povo Gavião/Pyhcop Catiji, adotando como objeto de análise as formas de aprendizagem e ensino deste povo. Nesse processo, fui surpreendida com duas formas de aprender que são entrelaçadas na construção e circulação de suas aprendizagens: a primeira é baseada na transmissão de conhecimento via oralidade. A segunda está fundamentada nos processos de aprendizagem do saber-fazer, da experiência através dos sentidos e percepções. A incorporação dessas aprendizagens passa pela construção do e para o corpo.

Desta maneira, os Gavião constroem suas formas próprias de aprender e ensinar, com ênfase nas particularidades de cada indivíduo, que, desde seus primeiros anos de vida, é direcionado a produzir sua autonomia na coletividade. Nesse ínterim, é necessário que este novo indivíduo passe pelas instituições de aprendizagem de seu povo, que têm início com a imitação, principalmente numa relação criança-criança, na qual constroem seus conhecimentos de uma forma horizontalizada e não verticalizada (criança-adulto), incorporando seus conhecimentos por meio da experimentação do ambiente, fazendo suas descobertas através do sentir. Desenvolvem suas habilidades corporais e começam a demonstrar interesse por algum ou alguns aprendizados, esse é o saber-fazer, o aprendizado construído pela experiência, associado ao saber ouvir, que é construído e melhorado pela oralidade.

A fim de desvendar como as pedagogias nativas edificam os processos de aprendizagem e fazem circular o conhecimento deste povo, comecei por informar as características gerais dos Gavião /*Pyhcop Catiji*. Demonstrando uma pequena linha do tempo, na qual esse povo constituiu

relações de conflitos e apaziguamento, construindo na relação “nada amigável” com os não-indígenas novas formas de interações sociais. Fixando moradia nas proximidades de Amarante do Maranhão, constituíram território e desenvolveram a atual configuração social. Apresentei ainda os aspectos geográficos, a dinâmica territorial, demografia, os espaços da aldeia e as relações de trabalho. A descrição do universo da pesquisa tem o intuito de inserir o leitor no ambiente onde os processos próprios de aprendizagens são construídos e circulados.

Sobre as formas de aprender, fizemos uma incursão teórica baseada na oralidade e no saber-fazer/experiência. Barth (2000), com seu conceito de transmissão, me proporcionou demonstrar como a oralidade pode construir conhecimentos e aprendizagens através daquilo que é dito e ouvido. O saber ouvir está no centro da oralidade e é através desse sentido que se constroem as epistemologias destes indígenas. Dessa forma, os sentidos estão intimamente ligados aos seus modos de aprender e essa educação sensorial, proposta por Ingold (2000, 2015), está fundamentada no empirismo, na experiência, na percepção pelos sentidos e, muitas vezes, até pela intuição, constituída através das relações ecológicas compreendendo seres que habitam a cosmologia indígena, entre eles: os humanos e os não-humanos, aquilo que é natural ou sobrenatural. A seguir, construí um arcabouço teórico sobre a antropologia da infância com foco na infância indígena: Sousa (2016, 2017), Tassinari (2001, 2009, 2012), Cohn (2000, 2005, 2013), Codonho (2009), Nunes (2003), Miranda (2009), Vasconcelos (2011), Alvares (2012), dentre outros autores.

Nesse sentido, destaquei algumas aprendizagens que, apesar de individualizadas, são construídas nessa relação dialógica entre o saber ouvir e o saber-fazer, que, por sua vez, também são construídas no corpo. Dentre elas estão os resguardos e proibições, essas são consideradas aprendizagens individualizadas, pelo fato de que os resultados irão depender unicamente das dietas seguidas por este indivíduo. Nesse sentido, os resguardos servem para alcançar um propósito, seja para o bem do corpo ou do espírito. Assim como, a quebra ou o não cumprimento deste pode acarretar um desequilíbrio entre mundos, trazendo consequências que podem ser devastadoras. Ainda nessa linha tênue entre o natural e o sobrenatural evidenciei as aprendizagens ligadas aos “poderes mágicos”, que estão ancoradas nas premonições, nos sonhos e desmaios. Aprendizagens essas que transitam entre os dois mundos e são reveladas somente àqueles que estão devidamente fabricados através dos resguardos e dos rituais: são os *hy'ca'hur* e os *hóoxyh*.

Para além da oralidade, a educação sensorial é vivenciada pelos Gavião por meio do saber-fazer, incorporando suas experiências, desenvolvem sua autonomia dentro de contextos de

aprendizagens, na qual testam suas habilidades experimentando o mundo através dos sentidos. Para construir suas habilidades, observam, imitam, praticam e incorporam, permeando todas as fases da vida, mas é na infância que se dão os processos de construção do corpo, através das reclusões, resguardos e proibições. Assim, trilham seus caminhos constituindo o fazer contínuo como forma de alcançar a excelência, orientados pelos mais velhos, por meio da oralidade.

Nessa perspectiva, o corpo também revelou o saber-fazer no campo da prática. Para que essas aprendizagens se desenvolvam, em sua grande maioria, o indivíduo, dotado de habilidades manuais, ainda criança, manifesta interesse em aprender. Os educadores se dispõem a ensinar, construindo, pelo ato da observação, imitação e repetição, os processos de aprendizagem, do saber-fazer pela experiência, esse que é construído e melhorado pela oralidade, resultando em criatividade na elaboração de peças ricas em detalhes e grafismos, que servem para embelezar o corpo Gavião, também para construí-lo, torná-lo um corpo duro (MELO 2017).

Corpo este que é treinado para as aprendizagens que dizem respeito aos seres da floresta. Tanto os conhecimentos sobre caçada como sobre os produtos da floresta, esses dois processos de aprendizagem percorridos aqui, permeados pelas formas nativas de aprender, nos demonstraram a importância de um corpo treinado, constituído de uma percepção sensorial que possibilitará o sucesso para viver em harmonia com o ambiente, seja com animais, plantas e seres não-humanos, habitantes das florestas. Os seres da floresta são tratados com extremo respeito, pois para o indivíduo Gavião, ele mesmo é um ser, ou parte constituinte desse ser, quando recebem seus nomes e, portanto, suas características.

Todos os processos de aprendizagem com os quais tive contato ou que me foram narrados passam pela construção do corpo, ou seja, o processo de aprender e ensinar dos Gavião é construído forjando o corpo. E é na infância Gavião que estes se materializam e vão sendo melhorados ao longo da vida. Foi interessante descobrir que a infância Gavião não segue os nossos padrões e nem nossos ciclos de idade, que o ritual de passagem em vida não encerra um ciclo para começar outro, ele prepara para o próximo ciclo da vida. Sendo assim, a infância destes só se encerra quando os indivíduos têm seu primeiro filho.

Tendo como estrutura principal a noção de pessoa, fabricando um corpo que seja capaz de resistir às epistemologias, que serão marcadas no corpo em todos os ciclos da vida, inclusive na morte, busquei desvendar, no sistema de nomenclatura, a maneira através da qual o nome constrói um indivíduo e faz a ligação entre um emaranhado de relações, que refletem na configuração social

deste povo. O nome comunica a esta sociedade a qual metade cerimonial e grupo esse indivíduo pertence, determina os rituais pelos quais esse indivíduo irá passar na infância e, ainda, revela suas relações de evitação e permissão.

Dentro das relações de parentesco, destaco a do nominador-nominado (aproxima-se do nosso sistema de apadrinhamento), na qual a criança, desde o seu nascimento, recebe uma carga de responsabilidades através do nome. A partir daí, esta será forjada para ser um ser humano verdadeiro, ou seja, um *me'heeh*. Vivencia seu primeiro ritual aproximadamente aos dois anos de idade, quando é apresentada como um novo ser social, que tem o comprometimento de dar continuidade ao legado daqueles de quem recebeu o nome. Apresento as relações de solidariedade entre os amigos formais e seus sistemas de proteção/cuidado e de evitação, são todas essas relações citadas acima que configuram o sistema de nominação como um patrimônio do povo Gavião, que fabrica corpos e constrói a noção de pessoa.

Os rituais Gavião, exceto o de encerramento de luto, estão intimamente ligados à confirmação de nome, o que sugere que aquele indivíduo que está sendo fabricado, em breve, estará apto a dar continuidade aos papéis sociais desenvolvidos pelo seu nominador. Durante a reclusão dos rituais, o corpo é forjado e treinado ao extremo, incorporando processos de aprendizagens que envolvem todas as normas de conduta que regem a vida desse povo. Refletem, simbolicamente, através dos ornamentos, enfeites e pinturas, a representação das relações ecológicas entre os organismos, exibindo, no dia da culminância, através das performances rituais, como se constroem as relações ecológicas, num continuum da vida orgânica.

Destaco ainda as aprendizagens que a morte física e a social podem revelar: a preparação do corpo para o *post mortem*, os copiosos resguardos da família enlutada, para que o espírito consiga encontrar o caminho da Aldeia dos Mortos, as relações de parentesco, evitação e solidariedade. E durante o encerramento de luto (ritual do *Pyr pex*) foi possível observar a movimentação de todos os aspectos sociais da vida na aldeia, conformando como afirmou Giraldin (2014) “a morte como um fato social total”, fazendo circular múltiplas aprendizagens. Assim, os mortos ensinam os vivos!

Na tentativa de esclarecer algumas falas e incômodos desse povo, relatei aqui processos de construção do corpo que foram abandonados há algumas décadas: os castigos físicos. Tanto meninos quanto meninas eram submetidos a provações e testes diários, caso transgredissem, eram severamente punidos. Segundo meus interlocutores essas aprendizagens estavam ancoradas no

respeito aos mais velhos, no saber ouvir, e era a forma mais eficaz, dentro do cotidiano, de aprender através da corporeidade. Entretanto, conforme explicou Ingold (2000), a cada geração novas habilidades são construídas e o que se mantém são seus contextos. Assim, conforme as relações entre indígenas e não-indígenas foram se estreitando e se ressignificando essas práticas foram abandonadas, ficando ainda alguns resquícios que podem ser vistos durante os rituais. Como exemplo, ao final da corrida de tora, se forma uma fileira e um ancião, munido de um feixe de folhas de coco babaçu, desfere golpes (uns mais simbólicos, outros mais reais) às costas e pernas dos corredores pertencentes ao partido cuja tora chegou por último.

Durante a construção desse texto por muitas vezes me questionei sobre o papel da escola. Sendo uma instituição forasteira, que carrega em sua essência processos de ensino e aprendizagem do outro, que disciplina corpos, impõe horários, aparta por categoria de idade, que preza pelo individual e não pelo coletivo. Entretanto, depois das visitas à escola e das leituras que envolvem o tema, assentei meus pensamentos e comecei a questionar se os processos de aprendizagem que estão incluídos na escola se utilizam do corpo, da oralidade, da experiência.

Além do campo me apontar que sim, encontrei inspiração em Tassinari (2001), que afirma que a escola indígena é um lugar de fronteira, logo, é um espaço onde circulam múltiplas aprendizagens. E em Pimentel da Silva (2017), que infere que a escola indígena está sendo repensada e reconstruída pelos próprios indígenas, em um movimento conhecido como pedagogia da retomada. A partir daí pude constatar que as epistemologias colonizadoras estão lá, mas os conhecimentos indígenas também estão. Apesar do processo histórico comprovar que, por muito tempo, os saberes indígenas foram invisibilizados, entramos em um momento em que a escola tem um papel fundamental de dar condições aos indígenas para que acessem nossos códigos e façam com que concretizem seus direitos, dessa maneira, afirmo que a UIEEI Cry Tomhre Cahow se encontra nesse entrelugar.

E sim, a escola utiliza o corpo e os sentidos para construir seus processos de aprendizagens, seja de conhecimentos chamados de coloniais ou os conhecimentos ontológicos, onde é necessário, ouvir, observar, experimentar e compartilhar. Considerando, pois, toda a problematização em torno dos conceitos acima expressos, a pedagogia da retomada tem provado que é possível uma articulação entre conhecimentos, construir uma escola com fundamentos da educação indígena, nas epistemologias ameríndias, baseadas numa educação sensorial e ecológica, que sirva para que os indígenas se mantenham nesse entrelugar por eles escolhido. E permitir que as epistemologias

indígenas adentrem cada vez mais a esse ambiente que, de cavalo de Troia, transformou-se em cavalo de batalha.

No bojo destas discussões, atesto que a literatura das ciências sociais, essa que se dedica as análises da aprendizagem, da produção do conhecimento, da transmissão do conhecimento, do ensino aprendizagem, tende a trabalhar com uma dicotomia que opõe a oralidade à experiência. Durante muito tempo falávamos apenas em produção do conhecimento enquanto a transmissão era silenciada. As ciências sociais por muitas vezes negaram a transmissão do conhecimento por meio da percepção sensorial, pois o que havia escrito e circulava na academia sobre o tema é que o conhecimento não se transmite, se constrói, se produz.

E durante esse processo de compreensão da produção do conhecimento, entendíamos que a oralidade tinha um papel central e que não havia espaço para a experiência. Quando Ingold (2000) surge com o tema produção de aprendizagens, a partir da ecologia da vida, da percepção sensorial, e da contextualização da aprendizagem, as relações entre organismos e o meio em que habitam, na tentativa de encerrar a dicotomia entre pessoa/organismo e sociedade/natureza.

Essa visão relacional do organismo proposta por Ingold está ancorada pela experiência proporcionada pelos sentidos, que tem a capacidade de treinar o corpo para receber os processos de aprendizagens determinados pelos seus ambientes. Ingold (2000, 2008), através da sua observação e de seus estudos sobre a Biologia, trouxe à luz aquilo que os povos da floresta sempre fizeram, que este autor denominou de ecologia sensível. Assim, afirmo que os processos de aprendizagem fundamentados na percepção do ambiente e da paisagem, são transmitidos pelos Gavião via oralidade. Desconstruindo a ideia de que oralidade e experiência são excludentes.

Ora, nós não acreditamos que elas sejam excludentes, mas que se complementam, os processos que perpassam a oralidade não excluem o saber-fazer, pelo contrário, os segundos repousam no primeiro. A oralidade e o saber fazer entre os Gavião se entrelaçam e se cruzam a todo momento. Eles aprendem a fazer na medida em que eles escutam dos mais velhos as formas certas de produzir, seja no corpo ou para o corpo, e melhorar até que se consiga chegar à excelência exigida. Para além disso, enquanto os indígenas estão vivenciando suas experiências, os pais ou irmãos estão sempre orientando a tocar, cheirar e sentir.

Para além disso afirmamos, a partir dos conceitos próximos, da nossa experiência, dos termos nativos, esses sugerem que o saber-fazer precederia a importância da oralidade, no sentido que o indivíduo faz, sabe como fazer e a partir da oralidade ele conserta, melhora. Ora, ao se opor

a oralidade da experiência, não se considera a experiência da oralidade, não se considera a aprendizagem através dos sentidos na oralidade, o sentido da escuta, o saber-ouvir, não se considera o processo de aprendizagem do ouvir, do escutar e do narrar, não se considera a experiência na oralidade e da oralidade.

Entre os Gavião o saber-ouvir e o saber-fazer se complementam e é através desta relação entre a oralidade e a experiência que eles seguem melhorando a pessoa.

## REFERÊNCIAS

ADUGOENAU, Felix Rondon. Saberes e fazeres autóctones do povo Bororo: contribuições para a educação escolar intercultural Indígena. Orientadora: Beleni Saléte Grando. 2015. 119fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, MT, 2015.

ALMEIDA, Mônica Ribeiro Moraes de. **A CONSTRUÇÃO DO SER CANELA: dinâmicas educacionais na aldeia Escalvado**. São Luís (2009) Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Federal do Maranhão.

ALVARES, Myriam Martins. **Criança e transformação: os processos de construção do conhecimento**. In: TASSINARI, Antonella M. Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; e ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org). Educação indígena: reflexões sobre noções nativas na infância, aprendizagem e escolarização - Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

ANDRADE, Lúcia. A Marca dos Tempos: identidade, estrutura e mudança entre os Asuruni do trocará. In: VIDAL, Lux (org). **GRAFISMO INDÍGENA: estudos de antropologia estética**. São Paulo: Studio Nobel: Universidade de São Paulo: FAPESP, 1992.

AZANHA, Gilberto. **A FORMA TIMBIRA: estrutura e resistência**. São Paulo, 1984. Dissertação de Mestrado apresentada na FFLCH da USP.

BARATA, Maria Helena. **Os Pukobyê e os Kupun: análise de um drama**. 1981. 118f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Antropologia do Departamento de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 1981.

BARTH, Fredrik. O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contra capa livraria, 2000.

BARTH, Fredrik. 1987. Cosmologies in the Making: a Generative Approach to Cultural Variation in Inner New Guinea. Cambridge: Cambridge University Press.

BELIZÁRIO GAVIÃO, M. Entrevista. Entrevistador: Karitânia dos Santos Araújo, Imperatriz, 30 de abril de 2021.

BANDEIRA GAVIÃO, M. Entrevista. Entrevistador: Karitânia dos Santos Araújo, Amarante do Maranhão, 01 de junho de 2019; 16 de fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Entrevista. Entrevistador: Karitânia dos Santos Araújo, Imperatriz, 2021. Conversa por áudio no Whatsapp, durante os meses de fevereiro a julho.

BELIZÁRIO GAVIÃO, P. Entrevista. Entrevistador: Karitânia dos Santos Araújo, Amarante do Maranhão, 17 de fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Entrevista. Entrevistador: Karitânia dos Santos Araújo, Imperatriz, 2021. Conversa por áudio no Whatsapp, durante os meses de março, junho e julho.

RIBEIRO, Lucimar. Entrevista. Entrevistador: Karitânia dos Santos Araújo, Imperatriz, 30 de abril de 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese de doutorado.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. 13 ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio. (org).

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e interpretações indígenas**. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_210\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_210_.asp). Acesso em: 15 de junho de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) 23/04/2016, acesso em: 17 de junho de 2020.

CACAU GAVIÃO, N. Entrevista. Entrevistador: Karitânia dos Santos Araújo, Amarante do Maranhão, 01 de junho de 2019.

CARVALHO & STEIL (orgs). **Cultura, percepção e ambiente: diálogo com Tim Ingold**. São Paulo, Ed. Terceiro Nome, 2012.

COM'XI, Dorli Bandeira. Entrevista. Entrevistador: Karitânia dos Santos Araújo, Amarante do Maranhão, 15 de fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Entrevista. Entrevistador: Karitânia dos Santos Araújo, Imperatriz, 2021. Conversa por áudio no Whatsapp, durante os meses de março a julho.

CUNHA, Manoela. Os mortos e os outros: uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios Krahó, São Paulo: Hicitec, 1978.

CALAVIA SAEZ, Oscar, NAVEIRA, Miguel & GIL, Laura (2003) **“O Saber é estranho e amargo: Sociologia e mitologia do conhecimento entre os Yaminawa”**. Campos: Revista de Antropologia Social no 4, p. 9–28.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever**. In: *O Trabalho do Antropólogo*. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da UNESP, 1998. Pp. 17-35.

CODONHO, Camila. 2009. “Entre brincadeiras e hostilidades: percepção, construção e vivência das regras de organização social entre as crianças indígenas Galibi-Marworno”, In *Revista Tellus*, ano 9, n.17, p.137-161.

COHN, Clarice. 2000. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. In: *Revista de Antropologia*. São Paulo: USP, vol.43, nº 2, pp. 195-222.

\_\_\_\_\_. 2000. “Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil”. In: *Cadernos de Campo*. Ano 10, vol.9, (p.13-26).

\_\_\_\_\_. 2000. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de mestrado defendida pelo Programa de Pós-Graduação do Departamento de Antropologia. São Paulo: USP.

COHN, Clarice. 2005. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Coleção Passo a Passo; 57).

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005, p. 485-515.

COHN, Clarice. 2013. *Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil*. Civitas. Porto Alegre, v. 13, n. 2.

CROCKER, William; CROCKER, Jean. **Os Canela: parentesco, ritual e sexo em uma tribo da chapada maranhense**. Rio de Janeiro: Museu do índio, 2009.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando - Uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro, Rocco, 2000, Pp. 143-173.

\_\_\_\_\_. 1978. **O ofício do etnólogo ou como ter “Anthropological Blues”**. In NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 23-35.

DIAS, Luciana de Oliveira (Org.) **PYHCOP CATI JI JO PJI: TERRITÓRIO GAVIÃO – MA**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, (2017).

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia (1858-1917)**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ESCOBAR, Arturo. **O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p.133-168.

FLOZINO GAVIÃO, M. T. Entrevista. Entrevistador: Karitânia dos Santos Araújo, Imperatriz, 30 de abril de 2021.

FRANKLIN, Adalberto; CARVALHO, João Renôr F. de. **Francisco de Paula Ribeiro: desbravador dos sertões de Pastos Bons: a base geográfica e humana do sul do Maranhão**. Imperatriz, MA: Ética, 2007.

FAVRET-SAADA, Jeanne. **Ser afetado**. *Cadernos de Campo: Revista do PPGAS da USP*. Ano 14, Número 13, 2005.

FERREIRA, Bruno. As crianças Kaingang: educação escolar e os processos próprios de aprendizagem. *Revista de @ntropologia da UFSCar*, 11 (1), jan./jun. 2019

GARCIA CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2º ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

GAVIÃO, Paulo Belizário. **Pyyhcop Cati Ji Pehxcreh Jäärên**. in: NAZARENO, Elias & DIAS, Luciana de Oliveira (Org.). *Coleção conhecimentos indígenas na UFG: povo indígena Pyhcop Cati Ji – Gavião*. v. 10, Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**, Petrópolis, Vozes, 2ª ed. 2011.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Aplicada 1989.

\_\_\_\_\_. **Estar lá: a antropologia no cenário da escrita.** In: *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

GIRALDIN, Odair. **Educação Escolar e Educações Indígenas: Reflexões Epistêmicas. Articulando e Construindo Saberes.** Goiânia, v.3, n.1, p. 187-195, 2018.

\_\_\_\_\_. **A educação escolar para os indígenas e o indígena na educação escolar no Brasil: uma reflexão local sobre as políticas de educação a partir de experiências de fazer antropológico.** Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

\_\_\_\_\_. **Morte e mortes Apinajé.** Ñanduty, Vol. 2, N. 2. p. 101-112 (2014).

INGOLD, Tim. **The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill.** London: Routledge (2000).

\_\_\_\_\_. **Pare, Olhe, Escute! Visão, Audição e Movimento Humano.** *Ponto Urbe*[Online], 3 2008, posto online no dia 31 julho 2008, consultado em 03 agosto 2020. URL: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1995>.

\_\_\_\_\_. **Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LADEIRA, Maria Elisa. A troca de nomes e a troca de cônjuges: uma contribuição ao estudo do parentesco Timbira. 1982. 118f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo. 1982a.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

LUCIANO, Gersem J. 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; LACED/Museu Nacional (2006).

\_\_\_\_\_. **Educação para manejo do mundo.** Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v.4, 2019. <https://doi.org/10.5216/racs.v4i0.59074>.

\_\_\_\_\_. **A educação como manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real.** Rio de Janeiro: Contracapa; Laced, 2013.

MALINOWSKI, Bronislaw C. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** Tradução Anton P. Carr. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MÃPAU GAVIÃO, I. Entrevista. Entrevistador: Karitânia dos Santos Araújo, Imperatriz, 20 de junho de 2021.

\_\_\_\_\_. Entrevista. Entrevistador: Karitânia dos Santos Araújo, Imperatriz, 2021. Conversa por áudio no Whatsapp, durante os meses de junho e julho.

MARTINS, José de Sousa. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano.** 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2019.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva**. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. Rio de Janeiro: Cosac & Naify. p. 183-314 (2003).

MELO, Maycon. **O nome e a pele – nominação e decoração corporal Gavião (Amazônia Maranhense)**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, UFMA (2017).

MIGNOLO, Walter. **El pensamiento descolonial: desprendimiento y apertura**. In:

MILLS, W. **Sobre o artesanato intelectual**. In: *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, s/d. pp. 21-58, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. In Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília-DF: MEC/SEF/DPEF Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 1998.

MIRANDA, Sarah. 2009. *Aprendendo a Ser Pataxó: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha, Bahia*. Dissertação de mestrado em Antropologia Social, UFBA.

POLO MULLER, Regina A. **A pintura do corpo e os ornamentos Xavante arte visual e comunicação social**. In: VIDAL, Lux (org). **GRAFISMO INDÍGENA: estudos de antropologia estética**. São Paulo: Studio Nobel: Universidade de São Paulo: FAPESP, 1992.

NIMUENDAJÚ, Curt Unkel. Os Timbira Orientais. Belém do Pará, 16 de julho de 1944.

NUNES, Angela. 2003. “Brincando de ser criança”: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia, ISCTE, Lisboa, Portugal.

NIMUENDAJÚ, Curt Unkel. **Os Timbiras Orientais**. Belém do Pará, 16 de julho de 1944.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PIMENTEL DA SILVA, M. do. S. **A pedagogia da retomada: decolonização de saberes**. Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v.2, n.1, p. 203-214, 2017.

\_\_\_\_\_. **A Experiência Da Ancestralidade Na Base Da Educação Escolar Iny**. Articul. constr. saber., Goiânia, v.3, n.1, p. 355-373, 2018. Mônica Thereza Soares Pechincha

\_\_\_\_\_. **Políticas de retomada de línguas indígenas em diferentes contextos epistêmicos**. *Articulando E Construindo Saberes*, Goiânia, v. 4. 2019. <https://doi.org/10.5216/racs.v4i0.59089>.

PIMENTEL DA SILVA, M. do. S & NAZÁRIO, Maria de Lourdes & DUNCK, Ema M. - (org.). **Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da Educação básica**. Goiânia: editora espaço acadêmico, 2016.

PIMENTEL DA SILVA, M. do. S & SANTOS, Lilian Abram dos. **Guardando memórias e construindo saberes**. Goiânia: Gráfica UFG, 2017.

POUTIGNAT, Philippe, STREIFF-FENART, Joselyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de grupos Étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES Maria de Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

REFATTI, Denise. Os sonhos e os caminhos do Nhe'e: Uma etnografia da experiência onírica como fonte de conhecimento entre os Ava-Guarani de Ocoy. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Florianópolis-SC, 2015.

RIBEIRO, Berta G. *Arte indígena e linguagem visual*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1989.

ROLANDE, Josinelma Ferreira "Moços feitos, moços bonitos": a ornamentação na prática Canela de construir corpos bonitos e fortes. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

RODRIGUES, José Carlos. 2006. *Tabu do Corpo*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: FioCruz.

SANSÃO, Pýn Heh Jonas Polino. **Pyhcop Cati Ji Jõ'Amjohquehn**. Goiânia: FUNAPE/UFG: PROLIND, 2013.

SANTOS, de Sousa Boaventura. **Filosofia à venda, a douda ignorância e aposta de Pascal**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, pp. 11-43, mar. 2008.

SANTOS, Gersem Luciano (2006). *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; LACED / Museu Nacional.

\_\_\_\_\_. **Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. *Cadernos de Letras da UFF- Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº 34, p. 287-324, 2008.

SILVA, Aracy Lopes da. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981. Cap: A filosofia da pedagogia da educação. SILVA, Aracy Lopes da. *Educação para tolerância e povos indígenas no Brasil*. In: Grupioni, Vidal. Org. *Povos indígenas e tolerância. Construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: EDUSP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Tradições, inovações e criatividade: a análise comparativa de cosmologias vistas como processo**. *Anuário Antropológico* 88: 189-207(1991).

SILVA, ARACY LOPES DA & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2º ed.- São Paulo: Global 2001.

SCHIAVINI, Fernando. *Diário de Campo*. Goiânia: Kelps, 2009.

SIMMEL, George. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

\_\_\_\_\_. **O conflito como sociação**. (tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury). *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v.10, n.30, pp. 568-573.

SOUSA, Emilene Leite de. **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância**. Ed. UFSC, 2017.

\_\_\_\_\_. **“Na nossa cultura ninguém dança sozinho”: a escola, os saberes indígenas e a noção de coletividade**. Articul. constr. saber., Goiânia, v.2, n.1, p. 286, 2017.

\_\_\_\_\_. Sociedade de marcação: Corpo, conhecimento e experiência na infância Capuxu. *Latitude*, Vol. 10, nº 2, pp. 321-351, 2016.

SOUZA, José Carlos de. Entrevista. Entrevistador: Karitânia dos Santos Araújo, Imperatriz, 2021. Conversa por áudio no Whatsapp, durante os meses de junho e julho.

STRAUSS, Levi. O feiticeiro e sua magia, e a eficácia simbólica. LÉVI-STRAUSS, Claude. O feiticeiro e sua magia. Disponível em : <http://copyfight.me/Acervo/livros/LE%CC%81VI-STRAUSS,%20Claude%20%20O%20feiticeiro%20e%20sua%20magia%20in%20antropologia%20estrutural.pdf>. Acesso em: 18/06/2021.

TASSINARI, Antonella; GOBBI, Izabel. **Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas**. Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, jan./abr. 2009 educação: Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. In: SILVA, Aracy Lopes; e FERREIRA, Mariana Kawall Leal{org}. *Antropologia, história e Educação: a questão indígena e a escola*. SP: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella M. I. 2012. A participação de crianças indígenas e camponesas na produção de alimentos. Trabalho apresentado no 54º Congresso Internacional de Americanistas no Simpósio: Children's Food Heritage. Anthropological Issues, Viena, 15 a 20 de julho.

\_\_\_\_\_. 2015. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. In *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez.

\_\_\_\_\_. 2007. Concepções Indígenas de Infância no Brasil. In *Revista Tellus*, ano 7, n.13, outubro, Campo Grande: UCDB, p.11-25.

\_\_\_\_\_. 2009. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. *Anais do 33º Encontro da ANPOCS*, Caxambu.

\_\_\_\_\_. 2001. *Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global.

TUNER, Victor W. *O processo ritual: estrutura e anti-estrutura*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1974.

VIDAL, Lux (org.). *GRAFISMO INDÍGENA: estudos de antropologia estética*. São Paulo: Studio Nobel: Universidade de São Paulo: FAPESP, 1992.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

\_\_\_\_\_. **Metafísicas Canibais. Elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify (2010) [1975].

VASCONCELOS, Viviane C. C. 2011. Tramando redes: parentesco e circulação de crianças Guarani no litoral de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, defendida pelo PPGAS/UFSC. 190f.

## ANEXOS

Tabelas das entrevistas realizadas na modalidade presencial e via aplicativo de mensagem WhatsApp

Tabela 1- Relação de entrevistas presenciais

| Data       | Local             | Entrevistado                  |
|------------|-------------------|-------------------------------|
| 01.06.2019 | Aldeia Rubiácea   | Mário Bandeira Gavião         |
| 01.06.2019 | Aldeia Rubiácea   | Neuza Guará Cacau Gavião      |
| 15.02.2021 | Amarante-MA       | Dorli Bandeira Com'xi         |
| 16.02.2021 | Amarante-MA       | Mário Bandeira Gavião         |
| 17.02.2021 | Amarante-MA       | Paulo Belizário Gavião        |
| 30.04.2021 | URE de Imperatriz | Lucimar Ribeiro               |
| 30.04.2021 | URE de Imperatriz | Marcelo Torino Flozino Gavião |
| 30.04.2021 | URE de Imperatriz | Maurino Belizário Gavião      |
| 20.06.2021 | URE de Imperatriz | Irene Mâpau Gavião            |

Tabela 2- Relação de entrevistas via aplicativo de mensagem WhatsApp (2021)

| Entrevistados          | Fevereiro | Março | Abril | Maio | Junho | Julho |
|------------------------|-----------|-------|-------|------|-------|-------|
| Mário Bandeira Gavião  | x         | x     | X     | x    | x     | x     |
| Dorli Bandeira Com'xi  |           | x     | X     | x    | x     | x     |
| Paulo Belizário Gavião |           | x     |       |      | x     | x     |
| Irene Mâpau Gavião     |           |       |       |      | x     | x     |
| José Carlos de Souza   |           |       |       |      | x     | x     |
| Jonas Polino Sansão    | x         |       |       |      |       |       |