



UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E FRONTEIRAS
MESTRADO EM SOCIEDADE E FRONTEIRAS

ROSEANE CADETE FIDELIS

VIVÊNCIAS INDÍGENAS: a formação social da criança Wapichana de Canauanim- Cantá / Roraima a partir da experiência do Método Indutivo Intercultural

BOA VISTA – RR
2020

ROSEANE CADETE FIDELIS

VIVÊNCIAS INDÍGENAS: a formação social da criança Wapichana de Canaüanim- Cantá / Roraima a partir da experiência do Método Indutivo Intercultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociedade e Fronteiras.

Área de Concentração: Fronteiras e Processos Socioculturais
Orientador: Profº. Drº. Maxim Paollo Repetto Carreño

BOA VISTA – RR
2020

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

F451v Fidelis ,Roseane Cadete.

Vivências indígenas: a formação social da criança Wapichana de Canauanim- Cantá / Roraima a partir da experiência do método indutivo intercultural / Roseane Cadete Fidelis. – Boa Vista, 2020. 109 f. : il.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Maxim Paollo Repetto Carreño.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras.

1 – Formação Social. 2 – Criança Wapichana. 3 – Método Indutivo Intercultural. I – Título. II – Repetto Carreño, Maxim Paollo (orientador).

CDU – 316.453(=1-82)(811.4

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Shirdoill Batalha de Souza - CRB-11/573 - AM

ROSEANE CADETE FIDELIS

VIVÊNCIAS INDÍGENAS: a formação social da criança Wapichana de Canaüanim- Cantá / Roraima a partir da experiência do Método Indutivo Intercultural

Dissertação apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Fronteiras e Processos Socioculturais. Área de Concentração: Fronteiras e Processos Socioculturais

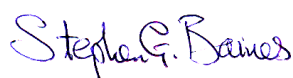
Defendida em 28 de outubro de 2020 e avaliada pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. Maxim Repetto
Orientador – PPGSOF/UFRR



Profa. Dra. Maria Clareth Gonçalves Reis (UENF)
Membro Externo



Prof. Dr. Stephen Grant Baines (UnB)
Membro Interno

A todo o povo Wapichana de Roraima, em especial todas as crianças Wapichana, em nome do meu pequeno Emmanuel, que conta, canta e encanta com suas histórias.

AGRADECIMENTOS

Nesses anos em que naveguei em minha canoa no Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteira do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima, entre tanto esforço e empenho, muitas pessoas foram fundamentais para a travessia desse rio de conhecimentos. Por isso expresso aqui minha gratidão ao Criador de todas as serras, lavrados, rios e flores, por permitir que durante minha caminhada encontrasse pessoas maravilhosas, trilhando e satisfazendo meus anseios, nesta árdua jornada de grandes desafios, construção e amadurecimento, afinal nenhuma pesquisa é realizada de forma fácil, sem muito esforço e sem apoio. Para que algo tenha bons resultados é necessário criarmos alguma coisa de valor. Por esse motivo, manifesto meus respeitosos agradecimentos a todos os professores e professoras do PPGSOF, em especial, ao meu orientador, Prof. Dr^o. Maxim Repetto, por apresentar me esta temática tão excepcional e ter contribuído para encher minha *darruana* enquanto remava. Não esqueço seus ensinamentos, conselhos e broncas, quando não conseguia arrancar mais forças para remar e seguir. Obrigada por ter me apoiado neste percurso.

Às minhas raízes Wapichana Casimiro Cadete (*In memorian*) e Maria Inês Cadete (*In memorian*). Continuarei a guardar seus ensinamentos.

Aos meus pais, Alci e Rosa, pelas palavras de incentivo e contribuições inestimáveis nas entrevistas.

Às minhas irmãs Edilanez e Josane, que não mediram esforços para me ajudarem nas atividades domésticas, quando as tarefas de mãe, estudante e professora, começaram a pesar. Meu eterno agradecimento.

À, amiga e companheira de todas as horas, Denise Bueno, pelo apoio incondicional, incentivo e encorajamento e quem me agraciou com a ilustração do calendário. Mais uma etapa foi vencida. Sem você não teria chegado aqui. Esta conquista é nossa.

Aos meus colegas da turma 2018.1: Amanda Araújo da Silva, Adriele Nayara do Nascimento Araújo, Rennerys Siqueira Silva, Onogifro E. Correia de Matos, Beatriz Patrícia de Lima, Pedro Carlos de Araújo Oliveira, Fabiana Carla Bezerra Vitaliano, Daiane Almeida Ferreira, Delaide Trindade Douglas, Karen

Rebecca Camurça do Nascimento e Viviane Lima de Almeida. Obrigada pela oportunidade de troca de conhecimentos.

Aos Wapichana de Canauanim que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa.

A todas as crianças Wapichana de Canauanim, sem elas não seria possível realizar esta pesquisa, em especial meu pequeno Emmanuel que, em sua inocência, incansavelmente indagava se ficar em frente ao computador era mais importante que abraçar o filho, quando a leitura e a escrita exigiam demais de mim. Mesmo assim acompanhou-me em todas as pesquisas de campo e dizia que ia dar tudo certo. Obrigada curumim, um dia você vai crescer e entender o quanto fez parte desse momento especial.

À banca examinadora Prof^a. Dr^a. Maria Clareth Gonçalves Reis e Prof^o. Dr^o. Stephen Grant Baines, pelas inestimáveis contribuições.

A todos e todas, minha eterna gratidão. Continuaremos remando em outros rios.

A cultura é um produto coletivo da vida humana.

(José Luiz dos Santos)

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo apresentar reflexões acerca das crianças Wapichana entre 11 e 14 anos, da Comunidade Indígena Canauanim, no município de Cantá, localizada, aproximadamente, a 25 km da capital Boa Vista- RR, visando compreender como ocorre a sua formação social. O estudo foi baseado no Método Indutivo Intercultural idealizado por Jorge Gasché. Este Método é vinculado a vertente vygotskyana, pautada na Teoria da Atividade, a qual aponta que o desenvolvimento do ser humano ocorre através da necessidade de uma relação com o meio no qual está inserido, sendo, portanto, a personalidade produzida pelas relações sociais que o ser humano estabelece por sua atividade, e se constitui como um processo avançado de desenvolvimento. Neste sentido, a pesquisa se baseia numa perspectiva etnográfica onde se pretendeu analisar e compreender, como a criança Wapichana constrói seu conhecimento partindo das interações estabelecidas de suas vivências. Ao discutir os elementos no desenvolvimento social das crianças, a partir da experiência do Método Indutivo Intercultural, ficou clara a forma como elas estabelecem seu primeiro vínculo, com a sociedade e com o mundo, através da convivência familiar, foi o que pudemos observar no Calendário Socionatural, além de considerar que esta inter-relação de conhecimentos promove a formação social a partir das relações com os pais, com a comunidade e com o meio ambiente onde estão inseridas.

Palavras chave: Formação Social. Criança Wapichana. Método Indutivo Intercultural.

ABSTRACT

This research aimed to present reflections about Wapichana children between 11 and 14 years old from the Canaunim Indigenous Community, in the municipality of Cantá, located approximately 25 km from the capital Boa Vista-RR, aiming to understand how their social formation occurs. The study was based on the Intercultural Inductive Method devised by Jorge Gasché. This Method is linked to the Vygotskian approach based on Activity Theory which points out that the development of the human being occurs through the need for a relationship with the environment in which it is inserted, and therefore the personality produced by the social relations that the human being establishes by its activity and constitutes an advanced process of development. In this sense, the research is based on an ethnographic perspective which was intended to analyze and understand how the Wapichana child builds his knowledge from his established interactions of his experiences. When discussing the elements in the social development of children from the experience of the Intercultural Inductive Method, it became clear how children establish their first link with society and the world through family life, which we could observe in the Socionatural Calendar and consider that this interrelation of knowledge promotes social formation based on relationships with parents, the community and the environment in which they operate.

Keywords: Social Formation. Wapichana child. Intercultural Inductive Method.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da Terra Indígena Canauanim	7
Figura 2- Indicadores de conhecimentos indígenas	48
Figura 3- Calendário Socionatural de Canauanim	56
Figura 4- Mulheres juntando castanhas	84
Figura 5 e 6- Crianças juntando castanhas	85
Figura 7- Separando as castanhas	85
Figura 8- Castanhas secando no sol	86
Figura 9 Crianças acendendo o fogo	86
Figura 10- Colocando castanhas para aquecer.....	87
Figura 11- Castanhas aquecendo no fogo	87
Figura 12- Criança virando a castanha	88
Figura 13- Crianças preparando a areia a areia enquanto o adulto assa as castanha	88
Figura 14- Crianças levando areia para jogar apagar o fogo das castanhas	89
Figura 15- Momento em que o adulto confirma que as castanhas assadas	89
Figura 16-Castanhas coberta de areia sendo retiradas do fogo	90
Figura 17- Criança jogando areia para apagar o fogo das castanhas	90
Figura 18- Mulher tirando castanha do fogo	91
Figura 19- Castanhas assadas sendo separadas da areia	91
Figura 20- Família quebrando castanhas assadas	92
Figura 21- Crianças quebrando castanhas sob a supervisão de adultos	92
Figura 22- Castanhas assadas sendo quebradas	93
Figura 23- Família quebrando e assando castanhas.....	93
Figura 24 e 25-Castanhas quebradas prontas para o consumo	94

LISTA DE SIGLAS

CEP	Comitê de ética de Pesquisa
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
CS	Calendário Socionatural
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
MII	Método Indutivo Intercultural
PI	Posto Indígena
RR	Roraima
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
T.I	Terra Indígena
UFRR	Universidade Federal de Roraima

GLOSSÁRIO

WAPICHANA

PORTUGUÊS

Kanawa'u

Canauanim

Kuraidiauna'a

Criança

Wapaninao

Plantas malignas

Marynau

Pajé

Kayz waiweipen

Lua cheia

Kayz kuraydan

Lua Nova

Wyn dun

Inverno

Kamuu dun

Verão

Painhau wyn

Ano novo

Dazau

Tempo de tracajá

Pawixi

Tempo do mutum

Aikayz

Tempo da estrela da manhã ou da estrela Dalva

aparecer

Maruru

Tatu-canastra

Baukuz

Tempo das estrelas que estão em coletivos

aparecerem

Winhau

Tempo das sete estrelas aparecerem no céu

Bururuku

Tempo das chuvas grossas e rápidas com gotas maiores aparecerem repentinamente

Kankuryn

verão

Wyrada

Mês em que havia muitos jabutis

Kuwazaza zuway

São as estrelas com formato de cobra, é o conjunto de estrelas em formato de cobra que podem ser vistos apenas neste mês.

Caxiri

bebida wapichana feita a base de beiju de mandioca

Darruana

bolsa feita da palha de buriti

Sumário

1. INTRODUÇÃO	15
2. RESISTÊNCIA DE CAIMBÉ: WAPICHANA, UM POVO FORTE.....	20
2.1. Kanawa'u: o igarapé das canoas wapichana, breve histórico da comunidade.....	22
2.2. Memórias de Kanawa'u: síntese de conhecimentos indígenas ontem e hoje.	30
3. MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL-MII: CARACTERÍSTICAS E INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS.....	42
3.1 Compreendo o Método Indutivo Intercultural-MII	42
3.2 Conceito Sintático de Cultura Evidenciado no MII: lendo o contexto vivenciado	54
3.3 Calendário Socionatural de Canauanim – 2019	57
4. KURAI DIAUNA'A: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO WAPIXANA ATRAVÉS DO MII	63
4.1 Calendário de Atividades das crianças Wapichana de Canauanim – 2019	63
4.2 A infância numa concepção indígena	67
4.3 Integração e aprendizado das crianças	69
4.4 Analisando uma atividade social do Calendário Socionatural	78
4.5 Explicitando os conhecimentos indígenas presentes na atividade social “assar castanhas de caju”	94
4.6 Construindo pontes de conhecimento: breve debate sobre a Proposta Pedagógica a partir da Atividade Social “assar castanhas”.	99
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104

1. INTRODUÇÃO

Este estudo busca compreender o processo de formação social da criança Wapichana, da Comunidade Indígena Canauanim, a partir da experiência com o Método Indutivo Intercultural. A referida comunidade indígena está localizada a aproximadamente 25 km da capital do Estado de Roraima, Boa Vista, na Terra Indígena Canauanim, Região Serra da Lua, município de Cantá-RR. Esse contexto faz parte de discussões presentes nas reuniões comunitárias atualmente, o contato com outras culturas possibilita diversas e grandes mudanças na formação social das crianças da comunidade, uma vez que os hábitos culturais da comunidade mudam constantemente diante do intenso contato com o mundo não indígena.

Por ser indígena da etnia Wapichana, natural da citada comunidade, ingressei no Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima, através de vaga de ações afirmativas, que me proporcionou novos horizontes de conhecimentos.

O interesse por esse estudo surgiu mediante convite de meu orientador que me apresentou a temática de seus anos de estudo entre professores indígenas de Roraima, o Método Indutivo Intercultural, o qual me vi diante de um grande desafio em razão de não possuir leitura suficiente em relação à temática. Aceitei o desafio e participei de alguns encontros com outros pesquisadores que trabalhavam com essa linha de pesquisa e me debrucei para elaborar os objetivos para a realização deste estudo.

Partimos do objetivo geral, para analisar como ocorre a formação social da criança Wapichana através da experiência do Método Indutivo Intercultural, traçamos objetivos específicos buscando compreender o conceito de cultura por meio de atividades e conhecimentos no contexto sicionatural, como: identificar as atividades sociais das crianças Wapichana na faixa etária entre 11 e 14 anos; evidenciar e analisar como os conhecimentos indígenas (valores e conhecimentos tradicionais) estão presentes no cotidiano das crianças existentes na comunidade, fundamentados no Calendário Sicionatural e como influenciam na sua formação social.

Neste trabalho abordamos a educação, o aprendizado, e a participação da criança, na transmissão de saberes entre os Wapichana de Canauanim. As

perguntas que nortearam esse estudo foram: Qual é a infância wapichana, o lugar e o sentido que a sociedade indígena de Canauanim atribui à criança? Que sociabilidade configuram a infância e o aprendizado da criança wapichana na vivência cotidiana no seu grupo familiar e na participação das atividades comunitárias? Qual o lugar e a importância da criança na organização social e na vida econômica da comunidade?

Como parte do processo de construção desta pesquisa, foi importante desenvolver de início um estudo bibliográfico para embasar teoricamente o trabalho a ser desenvolvido, utilizando teses, dissertações, artigos e livros disponíveis na biblioteca da Universidade Federal de Roraima; posteriormente para a elaboração do Calendário Socionatural da comunidade Canauanim, foi necessário realizar entrevistas com os moradores, fazer uso de bibliografias sobre a temática proposta e realizar visitas e acompanhamento diretamente na comunidade.

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente considere criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade incompletos, nas comunidades indígenas observamos que as crianças não tem uma classificação exata de idade, uma vez que os mais novos são considerados crianças para os anciãos, por essa razão o nosso foco foi observar as crianças entre 11 e 14 anos.

As residências onde se realizaram as entrevistas foram selecionadas com numeração indicativa da existência de crianças na faixa etária proposta na pesquisa. Foram selecionados como entrevistados, os indivíduos que se adequaram ao seguintes perfis: indivíduos entre 11 e 14 anos, indivíduos pertencentes à etnia Wapichana; indivíduos de nacionalidade brasileira ou guianense; indivíduos que fossem identificados como responsáveis pelo domicílio (chefes de família) e indivíduos possuidores de residência permanente na comunidade.

A coleta dos dados ocorreu em meses alternados no ano de 2019. As entrevistas foram realizadas em dias e horários preestabelecidos pelos participantes, de acordo com suas disponibilidades. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas ou não estruturadas, o que possibilitou maior flexibilidade por parte dos entrevistados. Foram realizadas, um total 15 entrevistas, sendo um entrevistado por domicílio ou família, a duração ocorreu

da forma esperada para cada entrevista estimada, cerca de 30 a 60 minutos, o que possibilitou cinco entrevistas por dia.

As entrevistas seguiram um roteiro dividido em duas seções: a primeira referente ao perfil dos entrevistados como idade, sexo, escolaridade e com sete indicadores de conhecimentos indígenas utilizados para a elaboração do calendário 2019; a segunda, de forma não estruturada, buscou evidenciar os conhecimentos indígenas das crianças Wapichana. Os dados obtidos foram organizados em planilha Excel, analisados qualitativamente e armazenados como arquivo pessoal. Não utilizamos no texto todas as entrevistas coletadas, atendendo a pedidos posteriores à pesquisa para que não fossem citados nomes, embora outros tenham utilizado nomes fictícios.

O estudo da formação social das crianças Wapichana de Canauanim foi baseado no Método de análise de Jorge Gasché (2008), o Método Indutivo Intercultural (MII) fundamentado na Teoria de Lev Vygotsky, a Teoria da Atividade, a qual defende que o desenvolvimento do ser humano se dá através da necessidade de uma relação com o meio no qual está inserido, sendo, portanto, a personalidade produzida pelas relações sociais que o ser humano estabelece por sua atividade e se constitui como um processo avançado de desenvolvimento.

O MII visa explicar o conhecimento indígena mediante a execução das atividades da comunidade, através do calendário Socionatural, além de destacar as diversas tarefas desenvolvidas durante o ano por crianças, mulheres e homens, apresentando-as por gênero (homens e mulheres) e por faixa etária (crianças).

Com base nas entrevistas de moradores, foi elaborado o Calendário Socionatural da Comunidade, o qual nos permitiu compreender a integração entre a sociedade e a natureza e nos proporcionou uma reflexão do processo de formação social das crianças Wapichana da comunidade. Este calendário foi baseado nos sete indicadores de conhecimento indígena que norteiam as principais atividades da comunidade, uma concepção de educação para entender a relação com os indicadores da natureza e desta forma entender a vivência da comunidade.

Para melhor compreensão da realidade, a pesquisa utilizou bases teóricas para analisar os principais aspectos da formação social, como forma

de explicar e compreender os principais aspectos da formação social, de compreender como ocorre a formação social do ser humano mediada pela cultura e pelo contexto no qual está inserido e, ainda, de entender como os conhecimentos se organizam a partir da vivência cotidiana.

Para tanto, utilizamos algumas concepções teóricas de autores como Gasché (2008 a); Bertely (2009); Carvalho et al (2018) e Repetto e Silva (2016), que afirmam que o Método Indutivo Intercultural surgiu a princípio no Peru, se consolidou no México e agora subsidia ações educativas no Brasil, especificamente em Minas Gerais, Bahia e Roraima. Para os supracitados autores, o método é uma proposta que questiona seu uso oficial acerca da interculturalidade e pretende reposicionar uma proposta de reflexão crítica e uma prática embasada na Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

Leontiev (1978) efetuou seus primeiros estudos tendo como referência a Teoria Histórico-Cultural, que definiu o conceito de atividade como responsável pelo desenvolvimento psíquico da criança, assim como Vygotsky (2001), defende que a natureza sócio histórica do psiquismo humano é indissociável da Teoria do Desenvolvimento Social de Karl Max, haja vista que a teoria de Vygotsky está baseada nela, a qual. Leontiev (1978) salienta que a teoria marxista destaca a atividade humana e é através desta que há o desenvolvimento cognitivo onde as percepções e o desenvolvimento se realizam. Sendo assim, Leontiev (1978) conclui que o homem se desenvolve por meio da atividade que exerce e o processo de apropriação do conhecimento acontece no convívio social. Leontiev (2012) afirma ainda que todas as atividades são realizadas com um objetivo.

Dessa forma, Vygotsky (2001) caracteriza os aspectos do comportamento humano, e elabora hipóteses de como esse comportamento se desenvolve durante a vida, enfatizando-o em três aspectos principais: que resultam da relação do ser humano com seu ambiente físico e social, das formas de atividades que fizeram do trabalho o meio fundamental da relação homem/natureza e quais as consequências psicológicas das formas dessas atividades.

Na percepção Vygotskyana, antes de controlar o comportamento, a criança começa, com ajuda da fala, a controlar e produzir novas relações com

o ambiente. Assim, essas observações levam-no a concluir que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, dos olhos e das mãos.

Baseado na Teoria da Atividade, o Método Indutivo Intercultural apresentado por Gasché (2008), organiza o conhecimento indígena a partir da vivência do cotidiano do ser humano e de sua relação com a natureza. Além de tomar como ponto de partida a experiência empírica do ser humano, induzindo-o a uma reflexão profunda da definição de cultura, pois no método as atividades sociais são as atividades do ser humano.

Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa que busca descrever a formação social da criança Wapichana da comunidade de Canauanim através do Método Indutivo Intercultural com a análise da atividade social, como “assar castanhas de caju”. Diante disso, esta pesquisa tem grande relevância acadêmica e social com o intuito de despertar o interesse de estudo pelo calendário de povos indígenas de Roraima.

2. RESISTÊNCIA DE CAIMBÉ: WAPICHANA, UM POVO FORTE.

Iniciamos este percurso da pesquisa no campo etnográfico buscando discutir aspectos que englobam as principais mudanças e transformações Wapichana, especificamente sobre o histórico e características de criação da comunidade indígena Canauanim.

O objetivo deste capítulo é compreender, de forma sucinta, o contexto histórico do povo Wapichana, do período colonial até a contemporaneidade, os aspectos de sua vida social, para uma ligeira síntese acerca do seu processo histórico, enfatizando o estudo sobre a formação social da criança Wapichana.

No que diz respeito ao contexto histórico dos Wapichana, foi necessário abordarmos o período abrangente à segunda metade do século XVIII, no qual, entre os diversos povos que habitavam lavrados e serras do rio Branco, estavam os Wapichana, sobreviventes do processo de colonização dos europeus que penetraram seus territórios em expedições exploratórias para buscarem riquezas, aprisionamento de índios para a escravização nas fazendas portuguesas e, principalmente, a busca da consolidação daquele território como parte de Portugal.

Para tanto, nos baseamos nos estudos de Farage (1997) os quais apontam que, até os anos 40 do século XX, os grupos indígenas que se distinguiam eram os Vapidiana-Verdadeiro, Karapivi, Paravilhana, Tipikeari, Atoradi (Aturaiú ou Atorai), Amariba, Mapidian (Mapidiana, Maopityan) e Tarumã. (FARAGE, 1997, p.18,19).

Na pesquisa de Farage (1997, p.19) há indícios de que os Wapichana haviam se expandido em direção a leste num processo de colonização, incorporando os grupos supracitados “próximos linguística e culturalmente que beiravam a extinção” em razão de epidemia trazida com o contato com os europeus. No entanto, a autora ressalta que, essa hipótese não se sustenta, e se baseia nas hipóteses de J. Forte & L. (ver 1990:4) ao afirmar que os autores seguem essa linha de pensamento sobre os Wapichana, se referindo aos seus subgrupos dialetais, essa nomenclatura caiu em desuso e o “etnomio wapishana terá se alargado de modo a abraçar todos os subgrupos” (FARAGE, 1997 p.19).

Farage (1997) afirma que essa hipótese condiz com a imagem que os próprios Wapichana projetaram e que atualmente ainda é perceptível uma distinção de variação dialetal entre habitantes do Brasil e da Guiana. Essas colocações vão ao encontro das afirmações de Urban (1998), quando afirma que o povo Wapichana foi formado a partir de grupos de um mesmo tronco linguístico, que habitavam a região amazônica. Mas não é nosso objetivo aprofundar na questão linguística desse povo.

Rodrigues (1986) e Urban (1998) ao discorrerem sobre a família linguística desse povo, afirmam que a língua Wapichana pertence ao grupo linguístico do tronco “Aruak” ou “Arawak”. Isso se justifica quando Rodrigues (1986) ressalta que esta língua era “falada na costa guianense da América do Sul, na Venezuela, na Guiana, no Suriname e na Guiana Francesa”, justificando o pressuposto que esta foi uma área geográfica na qual o grande ramo das famílias Aruak foi se inserindo e se expandindo, principalmente para o norte da Amazônia. (RODRIGUES, 1986, p.65).

Na visão de Farage (1997), o processo de ocupação do território Wapichana na área brasileira ocorreu anteriormente ao da Guiana. Sob o mesmo ponto de vista, Cirino (2008) discorre que “provavelmente os Wapichana tenha chegado à região do rio Branco antes do povo Caribe” (CIRINO, 2008, p.40).

Por analogia, ambos autores apontam que os Wapichana ocupavam o vale do rio Branco, território propício dos povos tradicionais, e eram os mais numerosos de toda região no início do século XX. Isso se confirma nos relatos de Koch-Grünberg (2006), em sua primeira e segunda viagem para a região. O autor afirma ter encontrado os Wapichana em um número menor e que eles estavam degenerados e desmoralizados sob a servidão dos “brancos”, o que demonstra que este povo foi o maior grupo indígena em Roraima e um dos primeiros a serem atingidos pela colonização no rio Branco.

Em meio a esse contexto, observamos que os Wapichana serviam do ponto de vista do colonizador, somente para o trabalho dos “brancos” em troca de manufaturados como machados, facas, baús, munição como pólvora, chumbo e fuzis, além de trabalharem em Boa Vista ou nas vizinhanças, tirando e cortando madeira, auxiliando na calafetagem de batelões, ou construindo casas para os brancos (FARAGE, 1997).

Continuando o percurso desta pesquisa, a seguir abordaremos o histórico de uma comunidade indígena Wapichana, que se formou a partir do processo colonizatório e dos conflitos entre fazendeiros e indígenas por questão de territorialidade. Para tanto, faremos um diálogo com Farage (1997), antropóloga que pesquisou sobre os Wapichana entre os anos de 1988 e 1994 em nossa região de estudo.

Para Farage (1997) no período compreendido entre os anos de 1988 a 1994, a comunidade indígena Canauanim, denominada em sua dissertação de “aldeia Canoani”, passou por diversas transformações sociais, econômicas e culturais. Desta forma, ao abordarmos o contexto histórico da comunidade, torna-se indispensável consultar seus estudos, além de realizar entrevistas com alguns moradores para compreendermos os contextos históricos de mudanças culturais, além de percebermos como a criança Wapichana estava inserida naquele contexto.

2.1. KANAWA’U: O IGARAPÉ DAS CANOAS WAPICHANA, BREVE HISTÓRICO DA COMUNIDADE.

Anterior a este processo de colonização, os Wapichana viviam da caça, coleta, pesca e agricultura que lhes permitia o adequado manejo em relação às questões ambientais e geográficas. O processo histórico de luta e resistência pela demarcação territorial e as relações socioculturais com os colonizadores provocaram um impacto significativo nesse povo, além de modificar suas formas de educação tradicional, o que possibilita nova adaptação a um meio ambiente, totalmente modificado pelos territórios demarcados.

Em sua maioria, os indígenas perderam as formas de sustentabilidade tradicionais por serem forçados a se adaptar a novos hábitos de trabalho, alimentação, vestimentas, divertimentos, crenças e educação. É o caso de Canauanim, comunidade na qual realizamos a pesquisa sobre a formação social da criança e a compreensão de seu contexto histórico.

Desta forma, para entendermos o processo de formação social da criança Wapichana, foram necessários estudos relacionados à cultura histórica e à etnologia indígena observando que em Roraima as principais informações que elucidam este processo são as próprias narrativas dos indígenas que

sobreviveram a esse processo. Por essa razão, os relatos de moradores foram extremamente relevantes para este estudo.

Sendo assim, a Comunidade Indígena Canauanim foi o espaço onde realizamos nossa pesquisa, o que nos permitiu assimilar que a Terra Indígena Canauanim está localizada na região da Serra da Lua. É a comunidade indígena mais próxima de Boa Vista capital do estado de Roraima, e assim como em outras comunidades indígenas, os primeiros habitantes dessa região viveram conflitos contra os fazendeiros durante o processo de demarcação do território de Caaunanim.

Para abordar o contexto histórico da comunidade recorreremos a relatos de Casimiro Manoel Cadete (*in memoriam*), numa entrevista cedida em março de 2014, a qual intitulamos de “memórias de Canauanim”.

De suas memórias exalaram a essência de uma grande liderança que construiu escolas, postos de saúde, igrejas, tradução do Novo Testamento para a língua Wapichana, ao longo de quinze anos de trabalho e, principalmente, o exercício de uma das mais importantes lideranças em relação às terras indígenas, enfrentando os fazendeiros dessa região, tal qual fez seu irmão Andrade Manoel Cadete.

Esse contexto nos levou a perceber que assim como outros povos do estado de Roraima, os missionários tiveram grande participação na orientação das primeiras lideranças indígenas por esta região, pois, durante o processo de colonização, os indígenas foram obrigados a mudar de suas terras em consequência da instalação de fazendas, cercas e estradas, o que contribuiu para a exploração dos povos indígenas que habitavam as margens do rio Branco, além de contribuir para que, posteriormente, os indígenas fossem expulsos de seus territórios, afastando-se das margens do rio em que habitavam.

Podemos afirmar que a Comunidade Canauanim se estabeleceu nesse contexto histórico, tendo como referências as histórias contadas por Casimiro que as ouviu de seu pai e de seu avô e que as contava para seus netos. Faremos uma abordagem desse contexto histórico, como herança desse processo de colonização das terras indígenas.

Em suas memórias, Casimiro contou me que, por volta de 1890, muitos Wapichana moravam às margens do rio Branco, mas quando os “brancos”

foram chegando os indígenas da época não tiveram vez nem voz, eram obrigados a se afastar para mais longe. Relatou ainda que seu avô Manduca se afastou com sua família para a região que é hoje a cidade Santa Cecília, e foram chegando mais “brancos” que colocavam suas cercas e fazendas, e os índios se afastavam para as redondezas, pois maioria teve suas terras invadidas e suas moradias destruídas. O cenário mudou quando os indígenas chegaram numa área mais distante (atual Campinho, bairro adjacente de Canauanim, próximo de onde está instalada a fazenda Livramento).

Na fala de Casimiro os fazendeiros eram os principais inimigos do índio, pois colocavam cercas sobre a terra que supostamente lhes pertencia e o gado comia a plantação de subsistência dos indígenas.

Outro problema que Casimiro enfatizava era a invasão das terras por madeireiros que roubavam muita madeira dos territórios indígenas, além de fazerem abertura de estradas que cortavam as terras e de ocuparem os territórios indígenas de caça e pesca, resultando na proibição do indígena, pelos “brancos”, de entrarem em suas próprias terras para pescar e caçar. Assim, compreendemos que não havia outra saída aos Wapichana se não reagirem, pois do contrário perderiam de vez suas terras para os fazendeiros.

Nos relatos de Casimiro, a fazenda Livramento teve o maior conflito, com o primeiro proprietário da fazenda, o senhor Sebastião Pinheiro, nome bastante lembrado por Casimiro, que cresceu ouvindo esses relatos de seu pai Luiz Cadete.

Após a morte do Tuxaua¹ Luiz Cadete, ocorrida em 1954, Casimiro - como filho mais velho - assumiu a liderança da pequena comunidade que ganhava dimensão e aumentava a população e tornou-se Tuxaua. Similarmente ao que ocorreu com seu pai, em relação aos conflitos por terra, Casimiro relatou ainda que esteve sob a mira de revólver do fazendeiro Valdemar da Costa, que agora era o segundo proprietário da fazenda Livramento, isso se deu por ele retirar as estacas que eram marcos da área que o fazendeiro havia colocado para delimitar o território da fazenda.

É importante ressaltar, nessa contextualização, o papel do SPI - Serviço de Proteção ao Índio, mais tarde substituído pela FUNAI - Fundação Nacional

¹ Líder da comunidade.

do Índio, a quem os indígenas da época buscavam apoio e proteção, conforme relatos de Rosa Maria, 60 anos. Sentindo-se amparados, encaminharam vários ofícios cujos conteúdos estão expostos de forma sucinta, a seguir, com o objetivo de resolver a situação dos conflitos.

No ofício datado de 06 de dezembro de 1987, da comunidade “canoani” ao delegado da FUNAI, senhor Esmeraldino Neves, foi apresentado o anseio da comunidade em relação aos seus limites territoriais, solicitando ao delegado para que fosse pessoalmente verificar a razão do apelo dos Wapichana de Canauanim, uma vez que a área indígena estava sendo invadida por fazendeiros na zona leste. Os indígenas alegavam ainda que em 1985 haviam feito uma “broca²” para construir um “retiro”, mas o “branco” mandou derrubar a construção. Na ocasião afirmaram que deram conhecimento do fato ao delegado da FUNAI, mas nada foi resolvido. Porém os indígenas ameaçavam abrir um “pique³” por conta própria, caso o órgão competente não tomasse as medidas necessárias.

Conseqüentemente, após a perda de território, pelos indígenas, durante este período, a FUNAI por meio da Portaria n. 1226/E, de 21 de maio de 1982, executou a delimitação da Terra de Canoani, declarando posse permanente da terra aos Wapichana e Macuxi numa extensão territorial de apenas 6.324 hectares. Foi esta portaria que oficializou a nomenclatura de Canauanim, nome conhecido nos dias atuais.

Julgamos necessário ressaltar que, o nome da comunidade foi assim denominado pelo fato da mesma produzir canoas, as quais os indígenas navegavam pelo igarapé para realizar trocas ou vender seus produtos em Boa Vista, por isso era conhecido como igarapé das Canoas, e na língua Wapichana canoa é chamada de Kanawa’u, vocábulo que os fazendeiros não conseguiam pronunciar corretamente, por isso pronunciavam Canoani.

Posteriormente a citada Portaria da FUNAI oficializou o nome de Canauanin. No documento é possível observar que os indígenas lutavam pela demarcação de suas terras. No trecho do documento analisado, pudemos perceber a angústia que os Wapichana sentiam naquele período: “basta de promessas, queremos a nossa terra demarcada, o mais rápido possível”

² Corte das árvores menores na mata no local onde será a roça.

³ Caminho estreito que demarca o território para os indígenas.

mencionava o ofício da comunidade enviado em 06 de dezembro de 1987, assinado somente por homens (Tuxaua Andrade Manoel Cadete, Casimiro Cadete, Alfredo Rodrigues Gleidson, Leôncio Cadete, Amadeu Pereira da Silva, Arnaldo da Silva Pinto, Vicente Cruz Cadete e Jerônimo de Oliveira Ribeiro). Não há assinaturas de mulheres Wapichana, nem relatos da presença de crianças. Esse papel era exclusivamente dos homens.

De acordo com este ofício, é notório que a tensão na área aumentava com os fazendeiros tentando, a todo custo, grilar parte da área da comunidade. Neste contexto, salientamos que o proprietário da fazenda Livramento, senhor Álvaro Callegari ampliou-sua cerca, invadindo a área de Canauanim.

Outro relatório analisado de reunião entre indígenas, fazendeiros e representantes da FUNAI, indica que o ponto culminante da discussão, para que a comunidade entrasse em acordo com o dono da fazenda Livramento, ocorreu no momento em que o proprietário declarou que, se fosse preciso, “venderia a última vaca” ou “ficaria com a roupa do corpo”, mas iria mostrar que “ganharia” a terra de Canauanim, pois não era demarcada. Além disso, trechos do documento apontam que Callegari ameaçou dizendo que se os indígenas continuassem insistindo nesta demarcação, avançaria mais a cerca de sua fazenda, adentrando mais nas terras da comunidade.

No documento analisado, observamos que Célio Horst, funcionário da FUNAI, estava presente e, conforme relatos no documento propôs que os indígenas de Canauanim aceitassem os acordos propostos pelo fazendeiro, reforçando que caso aceitassem o acordo a demarcação sairia em 40 dias, do contrário, seria adiada para data indeterminada, alegando que a FUNAI não possuía verbas suficientes para contratar um advogado que defendesse o direito dos índios sobre a terra, além da falta de recursos para a indenização de fazendeiros.

Sentindo-se ameaçados e sem apoio, os indígenas de Canauanim recuaram e foram obrigados a aceitar o acordo, pois para eles era a oportunidade de terem a área demarcada. Em outro documento⁴, datado e assinado em 1/12/1989, representantes de Canauanim tiveram o acordo assistido e assinado pela FUNAI. Neste documento fica evidente que a área de

⁴ Documento datado e assinado em 1/12/1989, entre representantes de Canauanim e da FUNAI. (arquivo pessoal da autora)

Canauanim foi alterada, dando vantagens a Álvaro Callegari e outros fazendeiros que residiam às margens da estrada que delineava a comunidade, como consta no ofício da comunidade enviado em 06 de dezembro de 1989.

O conteúdo do documento posterior, entre o fazendeiro Álvaro Callegari, a comunidade Canauanim e a FUNAI, representada por Nuno Carneiro Júnior, então chefe do posto indígena da FUNAI, que atendia naquela área, evidencia que os indígenas estavam inconformados e sentiam-se lesados diante dos prejuízos causados à comunidade, e decidiram não mais aceitar o que estava sendo estabelecido pela FUNAI, pois sua direção estava apoiando os fazendeiros e retirando direitos indígenas garantidos pela Constituição de 1988.

O documento de 12/3/1990, da comunidade Canauanim, enviado ao Ministério Público Federal de Brasília, ao subprocurador da República, senhor Vitor Muzzi, a comunidade, amparada pelo Artigo 232 da Constituição Federal de 1988, que garante aos índios ingressar em juízo da defesa pelos seus direitos e interesses, denuncia irregularidades praticadas pela FUNAI e pelos fazendeiros contra a sua terra indígena e pedem providências para a sua demarcação.

Em outro documento, datado de 17 de junho de 1990, três meses depois, Casimiro e demais moradores da comunidade, enviam uma carta à Brasília reforçando a denúncia e solicitando a retirada dos fazendeiros que estavam intensivamente invadindo a área de Canauanim. Este pedido foi acatado pelo Juiz Federal e, em 2/7/1990 foi concedida uma liminar que oficializou e determinou que a FUNAI e a Polícia Federal retirassem os fazendeiros e os brancos da área indígena em até dez dias.

Numa ata de reunião, em meio ao processo de demarcação, é visível que a terra é assentada. A ata datada do dia 22 de agosto de 1990 refere-se à audiência assistida por José Raimundo Batista da Silva, então servidor da FUNAI, do posto Indígena Recanto da Saudade, que tomou o depoimento de algumas pessoas em relação à demarcação da comunidade Canauanim. Depois daquela reunião com a comunidade, a demarcação da área sairia em 40 (quarenta) dias. Logo após a assinatura do acordo, o depoente nomeado de Tuxaua Andrade Manoel Cadete, foi informado que o funcionário da FUNAI, de nome Celio Horst, prometera aos índios que se firmassem acordo deixando de

fora a fazenda Livramento a demarcação sairia em 40 dias como fora prometido de outras vezes.

Documentos comprovam que no ano de 1994, a terra foi demarcada pela FUNAI, mas sua homologação ocorreu somente em 15 de fevereiro de 1996, com extensão territorial de 11.182 hectares, conforme mapa a seguir:

Figura 01 - MAPA DE CANAUANIM



Fonte: <http://www.google.com/maps/place/Canauanim>.

Depois do território demarcado, os indígenas veem o seu modo de vida, reprodução física e cultural passar por transformações, o que ocasionou mudanças socioculturais que se estendem aos dias atuais, mesmo tendo na liderança do “tuxaua” uma figura de grande importância no enfrentamento de desafios por parte da comunidade.

Casimiro afirmou que seu avô, Manduca Cadete, foi Tuxaua em 1880, e que depois de sua morte, assumiu seu filho Luiz Cadete, por volta de 1920. Após a morte de Luiz Cadete, Casimiro assume aos 35 anos, no ano de 1956, e permanece no cargo até 1982. Este período foi marcado por lutas entre a comunidade e fazendeiros⁵.

Com base em fonte oral de alguns moradores, que assinaram a ata datada de 22 de agosto de 1990, os tuxauas que sucederam a Casimiro foram:

⁵ Entrevista com Casimiro (*in memoriam*) cedida em 03/04/2014 (arquivo da autora).

seu irmão, Andrade Manoel Cadete, que permaneceu de 1982 a 1987; o senhor Vítor Barros que ficou apenas no período de 1987 a 1988; depois Getúlio Sólon, que liderou a comunidade no ano de 1988, sendo substituído por Leôncio Cadete, que permaneceu de 1989 a 1992; em seguida assume o senhor Etevaldo da Silva, que permaneceu de 1992 a 1994; em 1995, retorna o senhor Getúlio Sólon, sendo substituído por Etevaldo da Silva que lidera a comunidade de 1996 a 2004, enfrentando todos os desafios.

Em 2005, um regimento comunitário dispõe que o tuxaua deverá permanecer no cargo somente por dois anos, juntamente com um vice que o auxiliará no exercício da liderança. A escolha foi feita por meio de eleição, utilizando cédula, pois assim optaram os membros da comunidade. Consecutivamente assume Ivônio Souza, pelo período de 2009 a 2010, seu sucessor foi Rivanildo Cadete Fidelis, no período de 2011 a 2012, sendo substituído por Julião Oliveira, que permanece de 2013 a 2014, tendo sido reconduzido ao cargo durante o período de 2015 a 2016. Numa eleição mais democrática, na visão das lideranças, em razão da população aumentar e não ser possível mais apontar a dedo optou-se novamente pela cédula, e o senhor Etevaldo da Silva foi reeleito, permanecendo no cargo de 2017 a 2018⁶, foi ele, juntamente com a comunidade, que nos autorizou a realizar esta pesquisa.

Passados dois anos, ocorreu novamente outra eleição e, pela primeira vez, uma mulher assumiu a liderança de Canauanim. Neste contexto é de grande relevância a figura indígena feminina como tuxaua da Canauanim, vinda das primeiras famílias, Leilândia Cadete, neta de Andrade Manoel Cadete, assume a liderança da comunidade para o biênio de 2019-2020⁷, o que configura resistência e continuação dos povos indígenas.

Atualmente, como forma de organização social da comunidade, existe uma escola estadual que atende alunos vindos do Barro Vermelho, Campinho e Centro, uma escola municipal que atende alunos do centro e Barro Vermelho, 11 igrejas (entre católicas e evangélicas), posto de saúde estadual e municipal, quadra poliesportiva, um ponto de encontro para reuniões comunitárias ou para a diversão de todos os moradores, na qual, com base no Método Indutivo Intercultural, realizamos esta pesquisa.

⁶ Ata de reunião comunitária de Canauanim 05/12/2016 (arquivo pessoal da autora)

⁷ Ata da reunião comunitária de Canauanim 05/12/2018 (arquivo pessoal da autora)

Para compreendermos como ocorreu a vida durante e após esse processo de demarcação, além das entrevistas com os moradores, recorreremos ao trabalho de Farage (1997), como forma de compreendermos a histórica naquela época. Sendo assim, a seguir abordaremos esse contexto dos conhecimentos Wapichana de Canauanim e suas profundas mudanças socioculturais, enfatizando a imagem das crianças no contexto indígena, o que nos permitirá percebê-las como reprodutores da sociedade adulta.

2.2. MEMÓRIAS DE KANAWA'U: SÍNTESE DE CONHECIMENTOS INDÍGENAS ONTEM E HOJE.

Em meio a lutas e resistência pelo território, é indispensável analisarmos como ocorria a vida naquela época. Nesses fragmentos históricos, observamos a organização da comunidade, dos homens, das mulheres e, principalmente, das crianças Wapichana, sujeitos sociais de nosso objeto de estudo neste trabalho.

Iniciamos este percurso, dialogando com o passado e o presente, observando as mudanças culturais wapichana, e percebemos que não são apenas as crianças que aprendem, mas todas as pessoas da comunidade, incluindo adultos e idosos. Portanto, partimos das atividades sociais em torno da comunidade na categoria analítica, Espaço e Tempo, evidenciando as dimensões culturais e sociais transformadas ao longo dos anos.

Observamos que as crianças estão numa posição especial na vida social da comunidade, desfrutam da mobilidade que lhes permite circular entre as casas e conviver com todos os momentos da vida social familiar e comunitária. Essas alterações de transmissão de culturas e transformações sociais ocorrem principalmente pelo impacto do contato com outras culturas e por causa do aumento demográfico dos Wapichana em Canauanim, o que provoca nos adultos uma preocupação em promover a transmissão do conhecimento, o que nos leva a refletir como as crianças elaboram esta nova realidade social.

Para tanto, uma reflexão com base nas entrelinhas de Farage (1997) nos levaram a perceber que a vida em Canauanim corre buliçosa entre as casas. O forasteiro que ficava parado em meio ao silêncio que dominava os

espaços entre a igreja e a escola, já não desfruta da mesma paz, pois ocorrem mudanças devido ao contato cultural.

Em relação à organização comunitária, encontramos nos relatos de Farage (1997) que o centro comunitário era composto de casas com desenhos aleatórios que ligava uma a outra, de estreitas linhas, agora substituídos por casas que não seguem uma linha ou padrão temporal. Casas Wapichana agora compõem o cenário modificado da comunidade. Os caminhos que levavam aos pátios da igreja e da escola com apenas algumas casas distantes agora estão transformados em longas ruas de piçarra que empoeiram os núcleos familiares. O galpão coberto de palha onde eram feitas as reuniões da comunidade, foi substituído por um ginásio poliesportivo, construído de ferro e telhas, no lugar da madeira pau rainha da casca grossa e da palha de buriti.

Os pardos tetos de palhas secas de buriti, que cobriam as casas, foram substituídos totalmente pelas telhas. As paredes de taipa ou adobe foram substituídas por tijolos de olaria. Do movimento das crianças na escola, ao longo da semana, restaram apenas as lembranças, pois atualmente as crianças, jovens e adultos, se movimentam diuturnamente no centro comunitário com jogos de futebol, festas, bingos e outras atividades que reproduzem da TV nos fins de semana.

Das crianças que brincavam nos terreiros das avós, que a tarde fiavam algodão ou ralavam mandioca, agora existe outro cenário, embora haja ainda crianças, elas brincam em casa, fazem uso de celulares e buscam constante acesso à *internet*.

Da intensa circulação do caxiri doce para fins cerimoniais, produzido a partir da íntima relação entre mãe e filha, à invasão de outras bebidas como cerveja, cachaças e até drogas ilícitas, tudo mudou.

Das festas, das gaitas, sanfonas e bandolins, às novas versões com bandas de forró, e músicas repletas de letras que desmoralizam a mulher, alienando os indígenas, entendemos que é tudo resultado do encontro de culturas diferentes no século XXI.

Quanto à religião, os estudos de Farage (1997) indicam que em apenas algumas comunidades como o Milho, o Lago Grande e o Manoá-Pium, havia igrejas protestantes, evidenciando assim que a presença dos missionários

católicos era intensa em todas as outras comunidades, diferindo da atualidade marcada pelo predomínio da presença das igrejas protestantes.

Para evidenciar esse aspecto de mudança social da comunidade, podemos afirmar que atualmente há onze congregações em Canauanim, dentre elas: Igreja Santa Luzia, fundada no período da ditadura militar exatamente nos anos de 1964; posteriormente chegaram a Segunda Congregação, a Assembleia de Deus, a Quadrangular, a CEIA, a Cristã do Brasil, a Pentecostal, a Igreja dos Mórmons e a Igreja Universal. Com exceção da Igreja dos Mórmons, as demais construíram seus templos na comunidade; ressaltamos que a igreja Católica de Santa Luzia comporta o maior número de indígenas fiéis, ficando as demais com números menores.

Quanto à política partidária, percebemos manifestações de assédio por parte de candidatos durante o período de campanha eleitoral, no período em que a pesquisadora passou por Canauanim. Tal prática tem se intensificado nas comunidades indígenas de modo geral, e, especificamente, em Canauanim pela população ser maior, torna-se alvo desse assédio por parte de políticos que militam visando prioritariamente interesses individuais. Essa situação vem se intensificando na região, inclusive com compra de votos, tanto nas eleições municipais quanto na estadual e federal.

De latas de óleo e sardinha, citado por Farage (1997), a prática de compra de voto passou a ser feita com dinheiro, com materiais de construção (como telhas e cimento), com cestas básicas e, principalmente, com bebidas alcoólicas. Fica evidente a facilidade que o político tem de comprar votos, ao considerarmos que o alcoolismo tem sido um problema de saúde pública nas comunidades indígenas.

Em relação ao sistema escolar Farage (1997) ressalta que, a educação escolar foi iniciada por missionários católicos em princípios do século XX e que o ensino era ministrado pelas irmãs beneditinas nas aldeias, em formas de visitas periódicas ou de retirada das crianças de suas aldeias para serem enviadas a internato mantido pelos beneditinos do rio Surumu. Tal forma de promover a educação proporcionou casamentos entre integrantes das etnias Macuxi e Wapichana. A pesquisa de Farage (1997) constata que, especificamente em Canauanim e Tabalascada, existia apenas o ensino primário, o período secundário era oferecido somente na Malacacheta.

Nos dias atuais, as comunidades Canauanim e Tabalascada, contam com Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a comunidade Malacacheta além de manter a escola, sedia o Centro Regional Wapichana, que é responsável por 25 escolas, das 25 comunidades da região Serra da Lua distribuídas nas nove Terras Indígenas que compõem a região. Tanto o município do Cantá, quanto o do Bonfim, é englobado pela Região (SILVA, 2013).

Entre tantos conhecimentos indígenas, descreveremos os relatos que encontramos em Farage (1997) e complementaremos com os conhecimentos que carregamos na atual bagagem de Wapichana.

Numa perspectiva de imersão nos conhecimentos indígenas pautados na relação sociedade e natureza, enumeramos dois tipos de resinas utilizados para a defumação de casas e o tratamento de doenças: a resina de Jatobá⁸ e a resina de Maruai⁹.

A resina de jatobá era utilizada pelos mais velhos para acender fogueiras ou para iluminar as casas durante a noite, foi substituída pela energia elétrica que atualmente é acessível na comunidade sendo utilizada nos dias atuais pelos benzedores ou pajés para defumação.

A resina do maruai não é de uso exclusivo dos rezadores ou pajés, faz parte do cotidiano Wapichana em ambiente doméstico para tratamento, por defumação, de mal estar de pessoas em geral, especialmente no tratamento de “susto de criança” que, segundo a cultura Wapichana, é o momento do roubo da alma.

Quanto à morte dos Wapichana, alguns aspectos fortemente percebidos na década de 90 ainda estão presentes no cotidiano. Quando morre um parente a putrefação do corpo atinge os demais “parentes de primeiro sangue” como dizem os Wapichana para designar mãe, pai, irmãos e irmãs, filhos e filhas. É como se, ainda vivos, fossem atingidos pelo mesmo processo de

⁸ Jatobá é uma árvore que pode ser utilizada como planta medicinal no tratamento de problemas gastrointestinais ou respiratórios. Seu nome científico é *Hymenaea courbaril* e suas sementes, cascas e folhas podem ser compradas em lojas de produtos naturais. O jatobá serve para cicatrizar feridas e tratar asma, blenorragia, cistite, cólicas, verminose, doenças respiratórias, entre outras.

⁹ Planta do gênero *Protium* (família Bignoniaceae), comum no lavrado; tipo de resina usada pelos índios para espantar maus espíritos.

decomposição do cadáver. Tal estado os impede de ir à roça, pois as plantas têm vida e morrem quando o dono vai à roça neste período de luto.

Farage (1997, p. 95) discorre sobre o “machai” que para o povo Wapichana é o defunto e na gramática Wapichana, elaborada por professores indígenas, se diz “maachai”. Para os Wapichana o estado de “machai” é a certeza de que um corpo se desfaz, exala um odor que contamina tudo, coisas, animais e homens. É a lembrança do morto entre os vivos. Como se a alma e o espírito estivessem na casa, por isso a defumação com as resinas de maruai, cujo o odor atua como incenso e neutraliza o cheiro da morte. Os Wapichana acreditavam que a pessoa falecida se transformava em bicho¹⁰.

As pessoas ficam fétidas porque uma parte delas morre. Quando o parente morre, o enlutado não vai à roça, nem faz as refeições na casa de outras pessoas, porque se há criança no ambiente, ela pode ser acometida de diarreia, pois o parente de luto fica pútrido, e seu contato com uma criança (pessoa mais frágil do que um adulto) a expõe a doenças. Se o enlutado for para a roça, as plantas se contaminarão com esse estado de decomposição e morrerão. Os bichos do mato também sentem a putrefação e se defendem com “flechadas” que se materializam em forma de tumores diversos pelo corpo do enlutado.

Encontramos relatos sobre o uso de manivas (folhas da mandioca) secas que eram utilizadas na defumação. É importante registrar que folhas de caimbé eram utilizadas nas portas e janelas para impedir que o espírito da pessoa falecida incomodasse os parentes.

Para passar o luto e seguir a vida os Wapichana tomavam banho com cuité (a cuia verde), jenipapo, urucum, pião roxo, entre outros produtos naturais. Hoje é comum encontrar nas casas de Wapichana da Serra da Lua um pé de pião roxo em frente ou muito próximo da casa, pois acreditam que pião roxo é marynau¹¹, ou seja, é pajé, que protege as casas contra o inimigo.

Nos relatos de Farage (1997), a afirmação de que “machai” alimenta os outros e provoca doença se justifica porque os Wapichana acreditam que o defunto provoca doenças como dor de barriga, “porque em sonho o machai dá

¹⁰ Bicho para os Wapichana é qualquer espécie de animal ou ave.

¹¹ Marynau é pajé na língua Wapichana.

comida e bebida, para seduzir os vivos para que os sigam”. (FARAGE. 1997 p.97).

Assim, afirmamos que a sombra de quem já morreu pode aparecer quando alguém pensa demais no morto, e por isso pode adoecer, sofrer alucinações (a sombra do morto é vista em sonho, quando a pessoa está doente), sonhar que o morto o alimenta, parar de alimentar-se, ficar fraco e ter a saúde severamente comprometida. Como tratamento é necessário fazer “reza de marynau”.

Em algumas situações entre os Wapichana de Canauanim há “resguardo” como em caso de doença, luto, menstruação e quando se está com fome. Nestas situações percebemos que a pessoa fica vulnerável “aos bichos do mato”. “Farage (1997) aborda o contexto em que as pessoas ficam vulneráveis ao panaokarunao”, que na língua Wapichana se diz “panaukaz”, isto é, bicho, ou para uma compreensão mais clara, os bichos do mato.

Os relatos de Farage (1997) referem-se à necessidade dos parentes do morto fazerem o resguardo. Os cônjuges Wapichana revezam-se na prática do “resguardo” quando há nascimento de filho, porque a criança possui o mesmo sangue. Esse resguardo estende-se à prática de caçar: o homem fica impedido, pelo menos durante um mês, de caçar, atirar e matar animais, como cobra sucuriju ou jiboia, pois acreditam que a criança pode ser afetada pelo sofrimento do animal caçado, se contorce como uma cobra, podendo falecer em menos de um dia de tanto chorar. Acredita-se que a cobra captura o espírito da criança e, se a criança não for rezada, seu espírito é levado pela cobra.

Além disso, o homem não pode cortar árvores que “brotam olho” como a bananeira e inajazeiro, pois o umbigo da criança acometida por intenso choro pode hipertrofiar; o pai não pode encher pneu de bicicleta com bomba de ar, pregar madeira e amarrar nó em rede, porque isso pode afetar o bom funcionamento do intestino da criança e pode causar constipação intestinal, que pode ser tratado com reza ou colocando-se uma peça de roupa, usada pelo bebê, na cumieira da casa.

Outro aspecto importante do povo Wapichana em relação ao resguardo conjugal, após o nascimento de uma criança, manifesta-se em relação à caça do veado roxo ou “fuboca”, pois para os wapichana, ele é o dono dos animais,

o pajé da mata. Se um pai matar o veado roxo em tempo de resguardo, isso pode provocar a morte da criança imediatamente ou pode provocar convulsão na criança e implicar em sequelas na sua vida adulta até que se submeta à reza de um pajé.

A mulher deve ter o resguardo em relação à menstruação, que não se restringe apenas à menarca, mas a todos os períodos menstruais da mulher Wapichana. Durante este período as mulheres não podem cuspir no chão, pois o bicho do mato pode sentir e deglutir a saliva podendo engravidá-la através da saliva. Neste caso o bicho do mato pode casar-se espiritualmente com a moça, que por sua vez passa a sonhar com um jovem muito bonito, por quem se apaixona e mantém relações sexuais o que pode implicar em gravidez, passando a jovem a não mais se alimentar da comida dos humanos, mas somente do alimento fornecido pelo animal que provou sua saliva.

Assim, a mulher menstruada fica proibida de expor-se ao sol de meio dia, pois se o círculo que aparece no sol é seu chapéu e que se a menina caminha ao sol do meio dia sofrerá de enxaqueca até que seja submetida a “reza”. Não pode tomar banho nos igarapés ou rios, pois o “dono da mata” sentirá o cheiro do sangue fétido e se revoltará, provocando “flechadas”, manifestas em forma de tumores diversos nas pessoas que passarem nas proximidades.

Em relação à menstruação, ao conversarmos com as mulheres mais idosas, elas relataram que, quando as meninas tinham sua primeira menstruação, a nova mulher ficava no alto da casa, isolada de todos os outros membros da família, deitada numa rede onde apenas sua mãe tinha contato com ela, comendo alimentos sem sal e sem açúcar para não intensificar o sangramento, comendo apenas o peixe que as mães pescavam, porque se ingerissem alimentos obtidos por um homem, ele ficaria “panema¹²”, ou seja, ficaria preguiçoso e não seria mais um bom caçador e um bom pescador por que o sangue da menina menstruada o deixará preguiçoso.

Atualmente quando as meninas apresentam a menarca¹³, não deixam transparecer esse período, comem, caçam e pescam, mas como os homens não sabem nada acontece. Hoje apenas algumas meninas criadas por avó, ou

¹² Caçador ou pescador que nada pesca ou caça;

¹³ Primeira Menstruação

mães, que respeitam muito a natureza, se restringem a ir à roça e ao igarapé quando estão neste período, pois o sangue da menstruação é podre para o “dono da mata, das águas e dos buritizais”.

As mulheres grávidas também são consideradas “pesadas” para as crianças e para os idosos doentes que sentem o peso dela, especialmente se é parturiente porque o sangue da menstruação, e da parturiente, é pútrido, forte e pode afetar profundamente a saúde das pessoas contactadas, podendo levá-las a óbito.

Uma prática comum das mulheres Wapichana para evitar que o homem fique bêbado é mexer o caxiri com a língua do tucano, uma vez que o tucano após ingerir sua comida, expele seu alimento. O mesmo acontecia com os homens que bebem caxiri, após sua ingestão, eles vomitavam e não se embriagam.

De natureza igual para homens e mulheres, outros conhecimentos Wapichana que merecem ressalva, são as práticas de coçar o ouvido com o rabo do tatu para evitar dores de ouvido, ferroar homens e mulheres, meninos e meninas, com a formiga tapiáí para espantar a preguiça e ficarem mais espertos para os trabalhos cotidianos na comunidade.

Especificamente para as crianças, os Wapichana costumavam fazê-las engolir pedaços crus de coração de jabuti para que na vida adulta não sintam sede durante os trabalhos na roça; bem como fazer as crianças engolir piabas para aprenderem a nadar mais rápido; além de passar a “mocinha” (uma espécie de lagartixa) no rosto das crianças para ficarem bonitas e retardar o envelhecimento provocado pelo sol¹⁴.

Os Wapichana também costumavam bater na barriga das crianças com o “peixe cachimbo¹⁵” e depois o devolver ao igarapé para evitar que a criança tenha a barriga grande, para a criança falar mais rápido, os Wapichana costumavam cortar a sua língua com o capim tiririca, além de fazê-las engolir pedaços crus da língua de papagaio¹⁶.

¹⁴ Relatos da Wapichana Rosa Maria – 60 anos 06/11/2019.

¹⁵ Peixe-cachimbo é o nome dado a diversas espécie de peixes teleósteos do género Syngnathus, que juntamente com os cavalos-marinhos e dragões-do-mar compõem a família Syngnathidae. **Nome científico:** Syngnathus

¹⁶ Relatos da Wapichana Maria Inês (93 anos) 15.07.2019

As crianças, por sua vez, penteavam com muito entusiasmo os filhotes de cachorro com dentes de piranha para que eles ficassem mais valentes quando fossem caçar.

Sobre os inimigos Wapichana, Farage (1997) faz referência a H. Coudreau e menciona que no século XIX, o termo “canaimé” fora entendido como ligado à guerra e à feitiçaria por parte dos Wapichana. Para Koch Grumberg (1982, III, 187) “Kanaimo” seria o furor da vingança. Para os Wapichana os termos “kanaimé” é o sinônimo de “rabudo”, uma espécie de planta maligna utilizada para fazer maldade, matar o outro por vingança ou para alimentar-se de sangue. Sua utilização provoca metamorfose no usuário, tornando-o capaz de provocar sérios danos ao opositor, até mesmo sua morte. Para a maioria, o rabudo ou kanaimé é proveniente do povo Wapichana vindo da Guiana.

Geralmente as acusações de danos provocados pelo kanaimé são contra as pessoas que rezam, pois estão mais conectadas com as magias e poderes sobrenaturais, uma espécie “xamânica”. Essas acusações além de envolverem cônjuges, dirigem-se também contra sogros e cunhados do acusado, espécie de vingança por motivo fútil, como conflito familiar. O Kanaimé pode manifestar-se para se alimentar de sangue, o que o torna cruel, pois a prática inofensiva da feitiçaria, magia ou “ritual do Kanaimé” consiste numa figura humana que cuida da planta alimentando-a frequentemente com sangue de caça ou com tabaco.

No discurso de Farage (1997) essas plantas aparecem com o nome de “wapaninao”, são capazes de “comer o próprio dono”, caso não sejam devidamente cultivadas. A expressão “comer o próprio dono” significa dizer que a planta não é cuidada, mas deixada de ser alimentada com sangue ou tabaco. Por consequência “wapaninao” / “kanaimé é capaz de matar, durante o sono, o próprio dono, para se alimentar”. A pessoa que utiliza essa planta transforma-se no que quiser, em qualquer animal, principalmente em morcego que chega até a vítima em sessões de assobios e ventos, e quando toca a pessoa, enquanto voa, provoca o contato com a planta que deixa manchas roxas no lugar onde tocou, perceptíveis ao amanhecer.

Kanaimé é uma espécie de entidade que só faz o mal, mas quem possui essa planta e se transforma em kanaimé são pessoas comuns da comunidade.

Como característica da morte pelo kanaimé as vítimas apresentam marcas roxas no corpo, pescoço mole, marcas roxas de mão e, como última comprovação da morte pelo kanaimé, marcas em pontos preferidos por ele (as genitálias anais) onde são inseridas folhas e raízes de sua planta. Ao ser atacado por kanaimé, na roça ou em casa, a vítima começa a ter febre alta, perda de apetite e vontade de evacuar frequentemente¹⁷.

Portanto o Kanaimé se manifesta por meio do cultivo de plantas, como a batata (tubérculo), chamadas de “tajá”, que se transforma em qualquer coisa, tudo que o dono mandar, ela faz. Os donos das plantas guardam couro de diversos animais cujas peles possuem e nos quais desejam se transformar.

Kanaimé é uma planta, uma batata que nós chama de tajá, se transforma em tudo. Tudo que o dono dele mandar fazer, ela faz. Por que eles alimenta ela com sangue de tudo e guardam ou pena de bicho ai se passa e se transforma no que ele quer. No bicho ou no passarinho que ele quer pra fazer mal pros outros.

(entrevista cedida em 15.07.2019 por Maria Inês, 93 anos).

Depois que atacam a vítima, decorrem exatamente sete dias, até a morte da vítima, posteriormente a seu enterro as plantas se transformam em tatu ou em raposa que vão até a sepultura da vítima e com suas garras cavam a sepultura para sugar o sangue fétido. Esse é o momento da alimentação das plantas como afirma a entrevistada:

“Depois que ele espanta a pessoa, ele faz ela dormi... aí ele coloca folha na bunda dele que vai matando tudo por dentro. Ai a pessoa fica com febre, não quer comer nada, bicho assuvia direto perto de casa, mas não conta nada também, por que eles furam a língua com dente de cobra aí só se dar água de pilão pra ela, aí ela conta como foi. Se não morre e a gente num sabe como foi, só sabe que foi de kanaimé por que passa sete dias dando febre, ai depois que morre fica tudo roxo e depois que enterra as plantas viram bicho e vão chupar o sangue no cemitério, aí fica forte, ai a gente ver rastro e lugar que cavou por que sangue pobre pra eles é caxiri da planta”.

(entrevista cedida em 15.07.2019 por Maria Inês, 93 anos).

Compreendemos então que kanaimé não é a planta, é uma pessoa comum, que cuida da planta com a pele de animal e se transforma em kanaimé, realizando uma espécie de metamorfose. É uma relação entre o

¹⁷ Relatos da Wapichana Rosa Maria – 59 anos. Toda a contextualização sobre o relato de Kanaimé surgiram através do relato de Rosa Maria. Entrevista cedida em 06/11/2019.

homem e a planta. Quando a pessoa é atacada por kanaimé, ela não fala da agressão porque o kanaimé já furou a sua língua com dente de cobra. Porém há uma tentativa de falar ao beber água de pilão. Essa água é obtida com a lavagem do pilão, usado para triturar várias coisas. Ao tomar a água de pilão a vítima solta a língua que ficou presa pela ação do dente de cobra.

Após realizar o ritual da água de pilão, a vítima conta o que aconteceu detalhadamente e quem foi o autor, mas mesmo assim morre, porque para os Wapichana sua alma já morreu no dia em que foi atacada. Ao avisar aos parentes como e quem foi o autor da violência, fica a critério deles fazerem ou não acusações. Na maioria dos casos os parentes da vítima não acusam o dono das plantas por medo de serem as próximas vítimas.

O silêncio toma conta da família, o que se ouve são apenas rumores dos moradores sobre a morte por kanaimé, que não mata só por vingança, mata para alimentar-se porque para o kanaimé o corpo fétido da vítima é caxiri planta. Alguns parentes fazem armadilhas para evitar que o corpo seja sugado ou mexido na sepultura. Geralmente quem o faz é o Marynau¹⁸, que faz o ritual no corpo ou em toda a sepultura, para que os animais não consigam adentrar a sepultura e o caixão. Passados três dias, ao se aproximarem da sepultura, os bichos metamorfoseados não conseguem adentrar o caixão por conta do trabalho do pajé¹⁹ e correm sem rumo no campo, sem direção, enquanto isso as pessoas já são avisadas que não devem sair de casa, pois se estes bichos encontrarem alguém eles o matam e sugam seu sangue para se alimentarem.

Essas práticas já foram muito comuns, mas como a cultura é constituída a partir da convivência com o meio no qual o indivíduo está inserido, algumas práticas culturais citadas ficaram somente na história dos Wapichana, em razão do contato com outros elementos socioculturais, que vão desde o crescimento demográfico até as questões territoriais, o que tem provocado severas transformações no cotidiano Wapichana.

A chegada do homem “branco” em terras indígenas provocou extremas mudanças após esse contato. Essas mudanças trouxeram consequências para a comunidade, do ponto de vista histórico, pois ocorreram mudanças culturais que moradores avaliam, ora de forma positiva, ora de forma negativa. Essas

¹⁸ Pajé na língua Wapichana

¹⁹ Responsável pela cura dos povos indígenas; o curandeiro.

mudanças interferem na vida da comunidade em geral e de forma mais marcante na vida das crianças Wapichana. Atualmente as atividades realizadas pelos Wapichana de Canauanim sofreram grandes mudanças, embora permaneçam distribuídas por períodos de tempo, divididos em meses, fases da lua e fases do sol, relacionados entre si. Estas atividades foram o eixo principal da pesquisa, desenvolvidas a partir do Calendário Socionatural, no ano de 2019, que serão abordadas através de fundamentação teórica no capítulo seguinte para uma compreensão mais profunda acerca do Método Indutivo Intercultural.

3. MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL-MII: CARACTERÍSTICAS E INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS.

Buscando compreender os aspectos da formação social do ser humano mediante a cultura, e o contexto no qual estão inseridos, assim como os conhecimentos se organizam a partir da vida cotidiana, nos baseamos em autores como Gasché (2008 a); Bertely (2009); Carvalho *et al* (2018) e Repetto e Silva (2016) para uma compreensão mais ampla acerca da definição do MII.

3.1 COMPREENDO O MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL-MII

O Método Indutivo Intercultural (MII) chega ao Brasil, proveniente de experiências bem sucedidas no México. É uma proposta educativa e intercultural, conforme nos apontam Gasché (2008 a), Bertely (2009), Carvalho *et al* (2018) e Repetto e Silva (2016). Efetivamente o Método Indutivo Intercultural surgiu no Peru, se consolidou no México, e agora subsidia ações educativas no Brasil, especificamente em Minas Gerais, Bahia e Roraima.

A formatação do MII remete a um conjunto de experiências que os indígenas vêm fazendo nas suas próprias gestões educacionais há milênios. Assim sendo, da Silva (2016) supõe que Gasché (2008a; 2008b) tenha articulado as experiências com as pedagogias indígenas das quais estava participando na Amazônia, e realizou a formatação delas em um movimento relacional articulando os elementos culturais, cotidianos, as narrativas cosmológicas (espiritual), entre outros.

Para a autora de “As contribuições do Método Indutivo Intercultural para a construção de uma escola indígena diferenciada: buscando diálogos entre Brasil e México”, [...] esse formato seria ajustável o suficiente para ser desenvolvido em qualquer contexto. Ao serem elencados os elementos interligados, poderiam ser trabalhados tanto na formação de professores quanto nas práticas das escolas indígenas, o que justifica que o Método é contextualizado social e politicamente nas práticas educativas, onde são estabelecidos vínculos entre a educação aspirada nas instâncias da escola, comunidade e da sociedade, em geral. (SILVA, 2016).

Assim sendo, o MII teve seus princípios e instrumentos pedagógicos definidos respectivamente nas atividades sociais, o *fazer* nas atividades sociais, o Calendário, as *Tarjetas de Interaprendizajens e autoaprendizajens*. Um exemplo de apropriação é que, chamou-se a atividade cotidiana, respectivamente, de “atividade social”. Silva (2016), parafraseando Sartorello (2013a) enfatiza que “[...] o MII formaliza os princípios gerais da pedagogia indígena (pertinentes de cada comunidade), em uma metodologia para gerar saberes escolares e saberes convencionais”. (SILVA, 2016.p.72).

Este método está vinculado à vertente vygotskyana, baseada em “concepções como historicidade, processo do desenvolvimento do comportamento humano, curvadas para a ação e compreensão das atividades humanas, decorrentes das experiências vividas no contexto cotidiano”. (REPETTO e SILVA, 2016.p.39; SILVA, 2016).

Silva (2016), baseando-se em Bertely (2008), diz que essa prática social educativa se assenta na interligação irrevogável da compressão de mundo cotidiano e espiritual. O mundo indígena é interligado, mesmo quando não nos damos conta, de observar como essa interconexão é concebida e percebida, de maneira perceptível ou não.

Por este ângulo, notamos que o MII é uma “proposta que levanta questionamentos ao seu uso oficial e comum, dados aos debates acerca da interculturalidade e pretende se reposicionar para uma proposta de reflexão crítica” e de prática embasada na Teoria Histórico Cultural da Atividade, ou seja, a fundamentação teórica e metodológica do MII está estruturada “na linha de pensamento Vygotskyana manifestando claramente a opção na Teoria Histórico Cultural da Atividade - THCA, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético. (REPETTO e SILVA (2016.p.39).

Essa colocação vai ao encontro de Silva (2016) ao afirmar que da teoria da THCA, usa-se a Teoria da Atividade (TA). Desta forma, a autora destaca de forma sucinta o que se entende por atividade humana utilizando o enfoque da TA, ao afirmar que Engeström subdivide a TA em três gerações: A primeira geração começa com vários artigos e monografias desenvolvidas no final da década de 1920, e início da década seguinte, cujos estudiosos foram: Vygotsky (1929, 1960), Leontiev (1932) e Luria (1928 1932). Mas enfatiza que o pioneiro foi Vygotsky, que se referia aos estudos da atividade humana enraizados ao

processo de desenvolvimento histórico do comportamento humano, numa relação estímulo/resposta, composta por três elementos básicos: o sujeito, o objeto e o artefato de mediação.

Assim, consideramos que a Teoria da Atividade surge do contexto social, político, ideológico e da luta, para a construção dos ideais socialistas na luta política contra o sistema capitalista ao analisarmos a “Atividade” enquanto categoria. Desta forma, Asbarh (2005) considera que:

A atividade é categoria central no materialismo histórico-dialético, e Marx (1989), ainda em seus primeiros escritos, aponta a atividade prática sensorial como o que dá origem ao desenvolvimento histórico-social dos homens, e assim, também ao desenvolvimento individual. (ASBAHR, 2005, p. 108-109)

Fundamentado em Asbahr, (2005), consideramos que a Teoria da atividade é a categoria central no materialismo histórico-dialético, e Marx (1989), aponta a atividade prática sensorial como o que dá origem ao desenvolvimento histórico social dos homens e, assim também, ao desenvolvimento individual.

Davidov (1988) corrobora afirmando que a categoria filosófica da atividade é a abstração teórica de toda a prática humana universal que tem um caráter histórico social. Para ele, a forma inicial de atividades das pessoas é a prática social histórica do ser humano, ou seja, a atividade de trabalho coletivo, adequada, ao objeto sensorial, transformador das pessoas. A atividade revela a universalidade do sujeito humano.

Asbahr, (2005) evidencia ainda, que Vygotsky utiliza o conceito de atividade já em seus primeiros escritos e sugere que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais, mas assegura que foi Leontiev quem sistematizou o conceito de atividade, fundando a teoria psicológica geral da atividade. Sendo assim, para Leontiev (1983):

A atividade humana é objeto da psicologia, mas não como uma parte aditiva da constituição da subjetividade; ao contrário, é a unidade central da vida do sujeito concreto, é “o sopro vital do sujeito corpóreo” (Leontiev, 1983, p. 75).

Vygotsky, afirma que a “aprendizagem é uma atividade social e não só da realização social (NUÑEZ, 2003:26)”. Assim, o processo de aprendizagem é

uma atividade transformadora, na qual o sujeito alcança os objetos através dos instrumentos.

Sob a ótica de Vygostky (2007), esta pode ser considerada a primeira fase da Teoria da Atividade, aquela que se complementa como o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 2007: 97).

1ª FASE

Dessa forma o processo de construção de conceitos depende da colaboração entre as pessoas, do processo histórico e cultural, concreto. Para tanto, podemos aplicar teoricamente as contribuições de seguidores de Vygotsky quanto ao Desenvolvimento da Teoria da Atividade.

Investigações posteriores a Vygotsky (em específico as de Leontiev) permitiram esclarecer que o processo de formação de conceitos científicos impõe como condição a definição do tipo de atividade necessária para sua formação, ou seja, a organização de tipos específicos de atividades, uma vez que não é qualquer atividade que desencadeia o desenvolvimento potencial e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre elas o pensamento conceitual, e conseqüentemente o desenvolvimento integral da personalidade do aluno. (NÚÑEZ, 2009: 57).

Sendo assim, compreendemos que o desenvolvimento da Teoria da Atividade, passa a ser o centro de reflexão das atividades sociais das crianças;

Quanto à segunda fase, Leontiev (1983) determinou a estrutura das atividades, e tem como marco ou planejamento inicial, a execução e o controle. Na Teoria da Atividade de Leontiev observa-se que toda atividade humana possuía uma estrutura invariante: um sujeito, um objeto, os motivos, o objetivo, o sistema de operação, a base orientadora da ação, os meios para realizar a ação, as condições para a realização e o produto (NUÑEZ, 2009:75).

Em relação à terceira, esta fase aprofunda a reflexão sobre a aprendizagem da atividade humana, isso inclui a análise dos processos sociais, divisão de trabalho e as regras de convivência na realização das atividades.

Assim sendo, observamos que a atividade social surge com um reflexo da categoria de análise, e no calendário foi possível identificar as atividades da comunidade, em especial das crianças e a partir dos sete indicadores refletivos como estas se relacionam com a natureza.

Partindo deste ponto, identificamos uma atividade por finalidade social, buscando aprofundar uma reflexão dos conhecimentos indígenas implícitos nela e que nos proporcionou descrever o passo a passo da atividade onde percorremos o caminho de Vygotsky e observamos seu processo de desenvolvimento, explicitando os conhecimentos indígenas presentes nas atividades que se relacionam na sociedade e na natureza.

Para Asbahr (2005), no decorrer da história da humanidade, os homens construíram infindáveis objetos para satisfazerem suas necessidades. Ao fazê-lo, produziram não só objetos, mas também novas necessidades e, com isso, novas atividades. Superaram as necessidades biológicas, características do reino animal, e construíram a humanidade, reino das necessidades espirituais, humano-genéricas. Analisar, portanto, as necessidades humanas requer compreendê-las em sua construção histórica.

Diante desse contexto, supõe-se que Gasché (2008b) lançou mão de alguns postulados da THCA, ao sistematizar o MII, principalmente da Teoria da Atividade. Isso justifica que, ao fazer esta escolha, Gasché (2008b) avalia que os aportes do enfoque da TA revelam-se como um dos enquadramentos conceituais, sendo empregados nos aspectos que ele percebeu como importantes para trabalhar com as atividades sociais (REPETTO e SILVA (2016.p.39; da SILVA, 2016).

Para Silva (2016), essa escolha significou para Gasché (2008a; 2008b) uma possibilidade de sistematizar o conjunto de atividades humanas que o autor vivenciara por meio das suas experiências educativas com os indígenas na Amazônia peruana, ou seja, ao falar da atividade humana na proposta de formalização do MII, ele se “[...] refere às atividades cotidianas e elementos das narrativas espirituais que fazem parte da vida nas comunidades indígenas, no desenvolvimento da atividade social”. (SILVA, 2016. p.75)

Diante desse contexto, ressalta-se que trabalhar com Método Indutivo Intercultural exige auto formação, muito esforço e dedicação para desenvolver a leitura, a pesquisa e reflexão em torno do resultado. Para demonstrar essa

dinâmica, Carvalho, Repetto e Santos (2018) afirmam que, trabalhar com Método Indutivo Intercultural é repensar numa educação escolar, pois envolve comunidade e escola, tendo em vista que a proposta surge das necessidades da vida de cada escola e comunidade.

Para tanto, é preciso elaborar e analisar o Calendário Socionatural que permite identificar as principais atividades e recursos disponíveis, utilizados ao longo do ano. E, diante dessa afirmação, compreende que “a agricultura não pode ser vista como uma única atividade. É um sistema, uma sequência de atividades ao longo do ano”. O que nos dá a possibilidade de identificar que ainda existem outras sub atividades como o “local para uma nova roça, a derrubada, a queima, o plantio, os cuidados, a colheita”, cada uma com atividades internas, as específicas, como uma sequência lógica que articula atividades, sub atividades, atividades específicas e concretas (CARVALHO e REPETTO 2018, p. 25).

Em síntese, o MII organiza o conhecimento indígena a partir da vivência do cotidiano do ser humano e de sua relação com a natureza. Além de tomar como ponto de partida a experiência empírica do ser humano, e induzi-lo a uma reflexão profunda da definição de cultura, pois no Método as atividades sociais são as atividades do ser humano.

Nesse sentido, as atividades sociais são o eixo central da pesquisa com o calendário. Essas atividades sociais podem ser identificadas no decorrer do mês ou do ano, em momentos específicos, como um festejo na comunidade ou no cotidiano, a sua importância social merece ser analisada e estudada, e serão abordadas no item a seguir.

I - A prática das atividades sociais

Os princípios pedagógicos que sustentam a proposta educativa do MII são: a atividade social e o fazer da atividade social (SILVA, 2016).

A atividade social é tudo o que acontece na vida cotidiana do indivíduo e compõem-se em dimensões como: “sociais, produtivas, artesanais, ritualísticas, cerimoniais e recreativas”. Esse conjunto todo é denominado de atividade social. Para Bertely (2012) a atividade social é a concretude da vida no

território, que traz um significado, que para a autora são também os elementos das narrativas cosmológicas.

Bertely (2012) reitera que todas as atividades sociais tem uma finalidade. E em todas as atividades é provável que revelem saberes culturais em cada etapa de seu processo. Então esse é o ponto crucial para uma proposta pedagógica e um convite a uma reflexão de como relacionar os conhecimentos produzidos na busca de novas dimensões que explicitem a relação dos próprios conhecimentos culturais com os conhecimentos científicos.

Quanto ao segundo princípio pedagógico do MII, “o fazer na atividade social”, está relacionado ao processo de como a atividade é realizada passo a passo. Nesse sentido, os indivíduos já conhecem qual é a necessidade, o objeto – ação e o motivo que desejam satisfazer. Asbahr (2005) esclarece que um “objeto – ação” orienta uma atividade com uma direção específica. Detrás de um “objeto ação” há uma necessidade do sujeito que necessita ser satisfeita. Desta forma, o objeto-ação, que faz parte da necessidade, é o motivo real da atividade, o que nos leva a compreender que objeto-ação escolhido satisfaz as necessidades sentidas pelos indivíduo.

Assim sendo, Leontiev (1983) afirma que para alcançar o objetivo final ou a satisfação de sua necessidade, o indivíduo realizará uma atividade através de várias operações. E como as ações se relacionam com os seus objetivos as operações se relacionam com as condições de realização dessa ação.

Por conseguinte, Carvalho e Repetto (2018) afirmam que, ao estudar as atividades humanas se faz um exercício de explicitação de conhecimento indígena. Por este ângulo, com base na Teoria da Atividade, numa vertente Vygotskyana, é possível compreender e analisar minuciosamente as atividades sociais identificadas no calendário Socionatural.

Para compreendermos este contexto é necessário separar três elementos constituintes de uma atividades. Esses três elementos são chamados de estruturantes em razão de organizarem a composição mais geral da atividade:

1º- elementos estruturantes:

- a) Onde a atenção será voltada para “as necessidades que geraram a atividade;
- b) Os motivos pontuais da comunidade para realizar a atividade naquele momento;
- c) O objeto material que a atividade busca concretizar [“...], ou seja,” o objeto concreto que pode ser um bem material concreto” (CARVALHO e REPETTO 2018, p.31).

2º - São os componentes internos que mediam a relação sociedade natureza onde é necessário “identificar elementos que organizam a mediação entre os sujeitos que realizam uma atividade e sua relação com a natureza;

3º- A sequência lógica em que se realizam as ações ou os passos que formam uma atividade”, momento este que se dá o aprofundamento da explicitação dos conhecimentos indígenas. É neste elemento que se analisa o “passo a passo de uma ação, deixando claro a sequência lógica de ações envolvidas refletindo sobre os conhecimentos indígenas implícitos em cada momento (CARVALHO e REPETTO 2018, p.33)”.

Nesse âmbito, é possível explicar os conhecimentos indígenas que são associados a uma atividade, e que a atividade social analisada se transforme numa atividade de aprendizagem a ser realizada na escola, que proporcionará enquanto execução, refletir que a partir dos conhecimentos culturais existem outros que podem estar associados a estes “pois explicitar o conhecimento próprio é importante, mas é importante esclarecer o contexto conflitivo das relações e dos povos indígenas e da sociedade de forma mais ampla” (CARVALHO e REPETTO 2018, p.37).

II - Compreendendo O Calendário Socionatural e as Tarjetas de Interaprendizagens como Instrumento Pedagógico do MII.

Quanto aos instrumentos pedagógicos que embasam o MII, foram identificados somente dois: O Calendário e as Tarjetas de Interaprendizagens (cartões de interaprendizagem).

O Calendário Socionatural

O Calendário Socionatural é um instrumento pedagógico do MII, no qual são registradas as atividades sociais cotidianas, das quais se assimilam as

noções de cultura sintática que, decorre do movimento da vida de acordo com a compreensão contextual, da integração entre sociedade e natureza. Podemos analisar como exemplo uma atividade social do cotidiano de uma comunidade, e perceber, que elas estão relacionadas com as características do que acontece naquele momento no território e o que a natureza indica, assim podemos entender a relação entre a sociedade e da natureza, pois as pessoas realizam suas atividades considerando os ciclos da natureza ao seu redor.

Dessa forma, a educação é estabelecida nas práticas sociais, em meio às finalidades sociais, educativas, língua indígena, dos próprios saberes, com a explicitação dos seus significados, identidades étnicas, filosofias e valores, de acordo com perspectiva da historicidade de cada comunidade indígena como nos afirma Bertely, (2012).

Para a autora, os calendários são como redes para pescar saberes e significados indígenas que moldam os diferentes tempos do ciclo anual da natureza de acordo com as mudanças climáticas que ocorrem em seus territórios. É em meio a este contexto que “surgem os indicadores que compõem os pressupostos teóricos e metodológicos do MII”: a astronomia, o clima, o comportamento vegetal, o comportamento animal, assim como as atividades realizadas pela comunidade e pelas crianças, além dos problemas socioambientais ao longo de um ciclo social e da natureza anual (BERTELY, 2011; GASCHÉ, 2008).

Para pesquisar e elaborar o Calendário Socionatural, é preciso analisar e estudar os sete indicadores de relação entre as pessoas da comunidade e da natureza, para assim observar as atividades desenvolvidas.

FIGURA 02

Indicadores do Calendário Socionatural

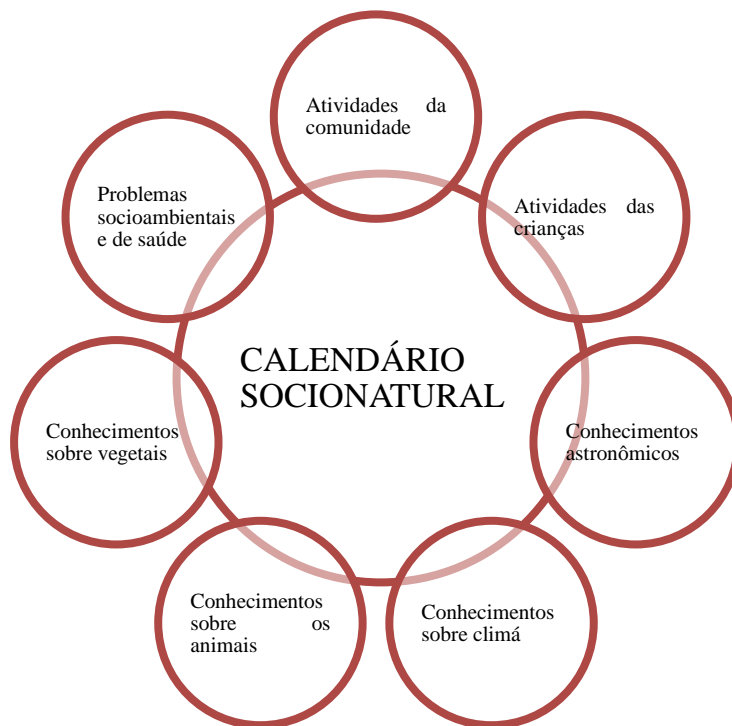


Imagem: autora, 2020.

São chamados de indicadores porque dentro do ciclo da natureza e social é possível observar os fatos decorrentes que indicam os tempos em determinados contextos. Esse comportamento a ser ilustrado no calendário é explícito da seguinte forma:

Inicia-se com o desenho dos meses. Geralmente se usa no formato gregoriano, mas fica a critério de cada autor, ou da comunidade, mudar essa convenção para a forma que julgar mais pertinente para representar sua realidade social e da natureza.

Posteriormente, utilizam-se os indicadores:

1. Atividades da comunidade: Indica as atividades sociais cotidianas da comunidade de modo geral (homens, mulheres, jovens e crianças), levando em consideração os ciclos da natureza em um determinado território durante o ano;
2. Atividades das crianças: Indica as atividades sociais cotidianas das crianças durante o ano;

3. Comportamento climático: Indica o clima em que as atividades sociais podem ser realizadas de acordo com o sol, chuva, vento, seca, entre outros;
4. Conhecimento sobre vegetais: Indica que as atividades sociais ocorrem no período em que a vegetação indica e permite sua realização, pois cada vegetal tem seu determinado tempo para fins utilitários;
5. Conhecimento sobre animais: Indica o comportamento no ecossistema da comunidade. Por deste indicador é possível compreendermos em que período as diversas espécies de animais, como as aves, costumam aparecer, se reproduzir, etc. Se servem de alimento, ou trazem mensagens que os indígenas interpretam através de cantos ou voos de determinadas espécies.
6. Conhecimento sobre a astronomia: Indica como os astros se comportam em determinados períodos quando observamos o céu. Esse indicador nos permite compreender em que período é mais propício para o plantio, retirada de palha, madeira, caçar, pescar, entre outras atividades de acordo com as fases e posições da lua, do sol e das estrelas.
7. Os problemas ambientais e de saúde: Indica os problemas ambientais e de saúde que ocorrem em determinado período decorrentes das atividades sociais, da mudança do clima, da presença dos animais, etc.

Ao analisarmos a contextualização do Calendário Socionatural-CS, evidenciamos que é através do CS que se interpreta e se dá forma aos estudos teóricos - metodológicos do MII, uma vez que ele proporciona a visualização da organização do conjunto das atividades sociais relacionadas aos sete indicadores que acontecem em meio a um território ou comunidade.

Na visão de Bertely (2012) o Calendário Socionatural deve ser configurado como um movimento pedagógico político, que aos poucos vem ganhando espaço entre os estudantes, professores e comunidade. Para ela, o que sustenta o aporte teórico do Calendário, “tem sido o histórico apoiado na memória comunitária que se transforma a partir das mudanças climáticas resultantes das lógicas da natureza” e que integra os indicadores e sua relação com o planeta. Desta forma, o CS contribui também para o planejamento pedagógico nas formações dos professores e nas escolas indígenas. (BERTELY, 2012; SILVA, 2016, p.95).

Seguindo as orientações de Gasché (2008) e Bertely (2012), após a construção do Calendário Socionatural de acordo com a realidade de cada povo ou comunidade, sustentada nas atividades significativas, segue – se o planejamento pedagógico. Posteriormente organiza-se uma equipe de trabalho entre estudantes e professores, os quais realizam a pesquisa de campo com os membros da comunidade, principalmente com os moradores mais velhos.

Essa colocação vai ao encontro de Carvalho e Repetto (2018, p.29) ao afirmarem que após a elaboração do calendário como parte da pesquisa “inicia-se a fase de explicitação do conhecimento indígena” considerado por ambos como o “ponto crucial no trabalho de novas propostas pedagógicas” [...] “o procedimento consiste em identificar as atividades sociais para serem analisadas posteriormente de acordo com os estudos da Teoria da Atividade e do Método Indutivo Intercultural” que nos permite compreender que a relação sociedade e natureza” se dá a partir das atividades humanas”.

Conseqüentemente ao mostrar as atividades sociais cotidianas, o CS “aponta um horizonte cultural dentro do qual vivem, se desenvolvem, e aprendem, de geração em geração”. (SILVA, 2016, p.96)

Pesquisar e trabalhar com o calendário socionatural nos permite ainda “refletir sobre a visão que as crianças, os jovens, estudantes e comunidades têm do meio ambiente, dos recursos naturais e da utilização do espaço por parte da comunidade”. Isso nos permite compreender que é “importante mostrar espacialmente as atividades da comunidade (homens e mulheres) e das crianças (meninos e meninas), quais são as categorias próprias de cada povo e comunidade e como estas usam os recursos e constroem sua territorialidade” (CARVALHO e REPETTO 2018, p.25).

Em relação as Tarjetas de Interaprendizagens são elaboradas baseadas em uma atividade social escolhida do Calendário Socionatural, para desenvolver atividades pedagógicas, nas quais se explicitam os saberes escolares implícitos nos trabalhos das comunidades indígenas.

Para Bertely (2012), por meio do Cartões, a comunidade está presente na escola e as crianças atuam, de forma individual ou coletiva, e constroem conhecimentos, resgatando aqueles implícitos, nas atividades realizadas em sua comunidade e de acordo com sua respectiva cultura. Ainda assim, através

deste cartão, as crianças articulam seus próprios saberes com os escolares convencionais ou previstos no currículo nacional, gerando aprendizagens.

Desta forma, se escolhe uma atividade para ser analisada e detalhada em seus processos, passo a passo nos cartões. Para a sua elaboração, observam principalmente duas características significativas: 1ª) Na parte da frente dos cartões, a recomendação é para recuperar os saberes prévios da atividade social que está se reproduzindo; 2ª) no verso, se descreve o passo a passo da atividade explicando os saberes próprios que provieram da atividade social como possibilidade de ampliação dos prévios e novos saberes. (SILVA, 2016).

3.2 Conceito Sintático de Cultura evidenciado no MII: lendo o contexto vivenciado

Laraia (2001) afirma que o termo cultura é de origem latina e deriva do verbo colere (cultivar ou instruir e do substantivo culturs (cultivo e instrução)). O autor citado afirma ainda que Tylor foi o primeiro a formular o conceito de cultura, e em sua visão é “todo aquele complexo que incluiu o conhecimento, as crenças, a arte, a amoral, a lei, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridas pelo homem como membro da sociedade”.

Gasché (2008) menciona que a concepção sintática de cultura se propõe a levantar uma reflexão crítica da cultura de uma comunidade, dos conhecimentos, e de seu uso no processo educativo abordando os saberes da vida cotidiana que são particulares de cada contexto. Sob a ótica de Gasché (2008), essa concepção expõe “una visión sintáctica de la cultura que articula lógicamente y con cierto rigor las categorías analíticas entre ellas y que deriva estas categorías del proceso productivo humano, es decir de las actividades humanas”. (GASCHÉ, 2008, p.316).

Essa concepção esclarece como são desenvolvidas as atividades humanas no cotidiano de uma comunidade, e a cultura é o resultado desta relação, na qual a pessoa é produzida em meio ao processo prático de convivência.

Na concepção de Lévi Strauss (2012), o homem é a parte da natureza, e sua prática media as mudanças sicionaturais, pois, para o autor, não há

cultura sem pessoas. Sob a ótica de Ingold (2001), cultura é definida como a habilidade e o processo de transmissão de conhecimentos voltados para a constituição da atenção. De acordo com o autor cada uma dessas atividades contribui para o conhecimento da geração seguinte através do fazer, por ele denominado de “aprender como compreensão na prática”. Tais movimentos dão a justa ideia de incorporação de um saber.

Para Meliá (1979) “a cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante [...] a educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas para que possam conservar esta cultura” MELLÍÁ (1979.p. 36)

Desta forma, com a introdução desses conceitos, é imprescindível afirmarmos que ao longo das leituras, do contato com o não indígena, os indígenas tiveram a necessidade de aprender novas técnicas, como a leitura e a escrita, para compreender a realidade contemporânea, se inserir nos trabalhos da sociedade capitalista, dominar a política indigenista, lutar pelos seus direitos, além de ampliar alianças para integração em diferentes instâncias sociais em prol do bem estar e segurança de seu povo. Com isso, muitos conhecimentos tradicionais deixaram de existir, ou talvez se tornaram inúteis para a nova realidade vivida, porém, outros permaneceram e são reconstruídos.

Essas mudanças nos permitem perceber que as culturas são dinâmicas e constantemente se alteram. Dessa forma [...] “a cultura indígena como toda cultura também sofre mudanças e transformações” e o próprio indígena tem o direito de alterar a sua cultura à medida que recebe interferências capazes de lhes proporcionar opções de escolhas. (SILVA, 2012. p. 53).

Certamente a cultura não é uma cultura genética, mas de fato um “resultado da inserção do ser humano em determinado contexto social”. A cultura pode ser compreendida como algo adquirido que se aprende e que se vive no decorrer de sua existência, mas também pode ser criada, inventada, ou alterada, ou seja, a cultura está sempre em processo de mudança e o ser humano não é apenas um receptor de cultura, mas um criador de cultura. Sendo assim, o ser humano não é somente o produto da cultura, mas ao mesmo tempo seu produtor. (LARAIA, 2001).

Contribuindo para uma contextualização a cerca da temática proposta, Morin (2002), define a cultura como “um conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social”. (MORIN, 2002, p.56).

Do ponto de vista do autor, a essência da cultura está entre três elementos básicos, as ideias, as abstrações e o comportamento. Isso se justifica em razão de que as ideias são concepções mentais de coisas concretas ou abstratas. As abstrações são a capacidade de contemplar ideias e traduzi-las em sinais e símbolos, e os comportamentos são simplesmente o modo de agir dos grupos a partir das ideias e abstrações (ibid. p. 25-26).

De modo geral a cultura se classifica em três tipos: 1. Material (formada por coisas ou objetos materiais); 2. Imaterial (aquela que não tem substância material e mesmo assim é real como as crenças, hábitos e valores) e 3. Cultura Ideal (aquela apresentada como perfeita para um determinado grupo, mas em sua maioria não é praticada (ibid., p. 26-27)).

Para reforçar este debate, do ponto de vista de Tassinari (1995), ocorreu uma troca unilateral entre culturas. E mesmo assim, os indígenas não deixaram de possuir sua cultura própria ou deixou de ser índio ao interagir com outras culturas. É importante relevar que cada povo constrói seu ideal de educação para atender necessidades que assegurem suas sobrevivências de acordo com seus padrões e realidade social.

Assim sendo, compreender a formação social defendida por Vygotsky é entender a formação social por meio da cultura e de seu espaço sociocultural, instrumento este construído através da relação sociedade e natureza que utiliza a relação entre a atividade humana e os indicadores da natureza climáticos, vegetais, animais, astronômicos, socioambientais, rituais e produtivos. Sendo assim, o instrumento de pesquisa reflete a integração entre as atividades sociais e a natureza, denominada de relação sociotureza. (VIGOTSKY, 2007; GASCHÉ; MENDONZA, 2012).

Entendemos assim que as necessidades e adaptações ao meio fazem com que a cultura seja algo ligado à sociedade e ao mesmo tempo, pode ser substituído pelo conceito de “sociotureza” ou “socionatureza”, uma vez que a

cultura responde pelo campo que engloba as atividades sociais relacionadas à natureza.

Sendo assim, Gasché (2008a, p. 316) expõe.

“una visión sintáctica de la cultura que articula lógicamente y con cierto rigor las categorías analíticas entre ellas y que deriva estas categorías del proceso productivo humano, es decir de las actividades humanas”.

Nesta perspectiva, interpretamos como concepção sintática de cultura, tudo o que deve ser compreendido como uma visão integrada do ser humano com o mundo, considerando a relação com a natureza, onde a cultura é o resultado da ação do homem, ou seja, é resultado do processo da prática da convivência e dos conhecimentos que estão relacionados com a produção do seu mundo e essa relação pode ser explicada também como sociotureza.

Considerando que a cultura responde pelo campo que envolve as atividades sociais relacionadas à natureza, a seguir ilustraremos o Calendário das atividades sociais da Comunidade Indígena Canauanim evidenciando essa relação sociedade e natureza.

a. CALENDÁRIO Socionatural de Canauanim – 2019

Tendo em vista que no Calendário são registradas as atividades sociais de um determinado povo ou comunidade, a seguir observaremos o conjunto das atividades dos Wapichana de Canauanim ao longo do ano 2019 apontados pelos sete indicadores abordados anteriormente.

Evidentemente, os indígenas sempre tiveram suas técnicas de marcar o tempo, através da lua e do sol para contar o tempo das plantas, das frutas, dos animais, insetos, da chuva, entre outros. Para os Wapichana existem apenas duas fases da lua: lua cheia (kayz waiweipen) e a lua nova (kayz kuarydan), e apenas duas estações: o Verão (kamuu dun) e o inverno (wyn dun). O inverno ocorre de abril a setembro, enquanto o verão de outubro a março. Neste período podemos observar as mudanças climáticas, os campos nos lavrados tomados pela água que forma pequenos lagos, rodeados de buritizeiros e várias espécies de aves como marrecas, uma *anseriforme* da família *Anatidae*, jaçanã, uma *caradriiforme*, *paludícola*, da família dos *jacanídeos*.

Os nomes dos meses para os Wapichana estão relacionados aos animais, aos astros e aves, pois assim representam o período de desova de cada um. No calendário estão escritos na língua wapichana respectivamente:

Janeiro (painhau wyn: quer dizer ano novo);

Fevereiro (Dazau – tempo de tracajá);

Março (pawixi – tempo do mutum);

Abril (aikayz: tempo da estrela da manhã ou da estrela Dalva aparecer);

Maior (maruru é o tatu-canastra);

Junho. (baukuz: tempo das estrelas que estão em coletivos aparecerem);

Julho (winhau – tempo das sete estrelas aparecerem no céu);

Agosto (waraukan);

Setembro (bururuku: tempo das chuvas grossas e rápidas com gotas maiores aparecerem repentinamente);

Outubro (kankuryn: verão, kamuu dun na língua wapichana);

Novembro (wyrada: mês em que havia muitos jabutis);

Dezembro (kuwazaza zuway: são as estrelas com formato de cobra, é o conjunto de estrelas em formato de cobra que podem ser vistos apenas neste mês).

A seguir, observamos a tabela que indica as atividades descritas baseadas nos sete indicadores e posteriormente o calendário de atividades da comunidade, da borda para dentro, no qual os meses foram nomeados na língua wapichana, o primeiro apresenta a ação da comunidade de modo geral, o segundo aponta a ação das crianças, o terceiro demonstra o comportamento dos vegetais, o quarto a astronomia, o quinto o comportamento dos animais e o sexto círculo indica os problemas socioambientais.

CALENÁRIO SOCIONATURAL DOS WAPICHANA DE CANAUANIM - 2019

INDICADORES	MESES											
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
1. ATIVIDADES DOS HOMENS	Planejamento anual, reunião e inícios dos trabalhos comunitários.	Broca e derruba de roças individuais e comunitárias, caçam, pescam.	Queima e coivara das roças; plantam abóboras, melancia.	Plantam milho, macaxeira e mandioca brava.	Celebram o dia das mães, plantam mandioca.	Tiram mandioca, fazem farinha	Colhem milho, fazem farinha, buscam lenha.	Colhem milho verde, fazem farinha; participam do trabalho comunitário, celebram o dia dos pais.	Capinam a roça de mandioca; celebram o intercultural.	Alguns brocam roças; colhem milho seco.	Alguns derrubam a roça anterior, fazem limpeza no centro e cemitério comunitário. Celebram o dia de finados.	Fazem limpeza no centro comunitário; celebram o dia de Santa Luzia; Celebram natal e ano novo.
1.2 ATIVIDADES DAS MULHERES	Participam da reunião de planejamento, fazem farinha, beiju, caxiri.	Fazem farinha, beiju, carimã, gome, tucupi, caxiri; cuidam da casa e dos filhos;	Ajudam na coivara e nas plantações de sementes.	Ajudam na plantação do milho e mandioca.	Recebem homenagem da escola, cuidam dos filhos e da casa.	Fazem farinha, tapioca, goma, carimã, pé de moleque, beiju.	Fazem farinha, Mingau de milho, de abóbora, de goma.	Fazem farinha, tapioca, goma, carimã, pé de moleque, beiju. Celebram o dia dos pais	Produzem farinha, tapioca, goma, carimã, pé de moleque, beiju.	Produzem farinha, tapioca, goma, carimã, pé de moleque, beiju, celebram o dia das crianças.	Participam da limpeza no centro, cemitério, celebram o dia de finados,	Participam da limpeza no centro comunitário; celebram o dia de Santa Luzia; Celebram natal e ano novo. Outras viajam para comunidade dos parentes.
2. ATIVIDADES DAS CRIANÇAS / MENINOS	Ajudam os pais na roça, banham no igarapé. Juntam castanhas de caju	Ajudam os pais na roça, caçam e pescam, vão à escola. Assam castanhas	Ajudam nos trabalhos comunitários e na roça, tiram buriti com os pais.	Ajudam nos trabalhos comunitários e na roça. Jogam futebol, pescam de canço.	Celebram dia das mães com brincadeiras, juntam tucumãs e manga.	Ajudam os pais na produção de farinha e goma, juntam lenha, colhem inajá no caminho da roça.	Ajudam na limpeza das roças, produzem farinha e goma com os pais.	Pescam nos igarapés apenas com linhas e anzóis.	Participam ativamente do festejo intercultural.	Ajudam na coleta do milho, na produção de farinha, comemoram o dia das crianças.	Ajudam na limpeza do centro comunitário e participam na celebração do dia dos finados.	Ajudam na limpeza da comunidade, celebram a Santa Luzia, Natal e Ano Novo
2.1 ATIVIDADES DAS CRIANÇAS / MENINAS	Auxiliam na produção de farinha, goma, tapioca.	Estudam, auxiliam na produção de farinha, goma, tapioca.	Estudam, auxiliam na produção de farinha, goma, tapioca.	Estudam, auxiliam na produção de farinha, goma, tapioca.	Estudam, auxiliam na produção de farinha, goma, tapioca.	Estuda, auxiliam na produção de farinha, goma, tapioca.	Estuda, auxiliam na produção de farinha, goma, tapioca.	Estudam, auxiliam na produção de farinha, goma, tapioca. Colhem taperebá.	Ajudam na produção do caxiri, beiju, farinha, comemoram o intercultural.	Colhem milho, produzem farinha, comemora o dia das crianças.	Ajudam na limpeza do centro, celebram o dia dos finados.	Ajudam na limpeza do centro, celebram a Santa Luzia, Natal e Ano Novo.

3. ASTRONOMIA	Aparece a estrela D'alva	Céu limpo durante o dia e estrelado durante a noite	Céu limpo durante o dia e estrelado durante a noite	Mês do sol e da lua parecer com círculo considerado chapéu e da lua que indica que haverá muita chuva ou não.	O céu fica coberto de nuvens, mas ainda se vê estrelas durante a noite.	raras estrelas, poucas nuvens	raras estrelas, poucas nuvens	As águas baixam. O céu começa a aparecer limpo, céu estrelado.	O céu continua limpo, porém com raras nuvens.	Surge novamente o chapéu do sol e da lua em forma de círculo.	O céu fica limpo, poucas nuvens e sinal de chuva.	Aparecem as três maria formado pelo conjunto de estrelas, tipo uma figura de jabuti ou boi- açú. Aparecem as estrelas juntas chamadas de sete irmãos, ao lado aparece estrelas em forma da letra V, é conhecida como queixo de anta que era alimentos do sete irmãos.
4. CLIMA	Poucos ventos, quente durante o dia e a noite.	Começa a aparecer vento vindo do Norte no sentido Sul, raramente chuvia frio à noite.	O dia é quente e há ventos fortes pela manhã.	Tem ano que o inverno começa neste mês, se não só no seguinte.	Chuvas moderadas e frias.	Frio, chuva, ventos, trovões e raios.	Chuvas e noite escuras, frio durante dia e noite.	Fim de inverno com muitas chuvas repentinas, raios e fortes trovões.	Começa a melhorar o sol com poucas chuvas. Mês que o clima fica mais agradável.	Poucas chuvas, poucos ventos e pouco calor.	Chuvas moderadas repentinas, ventos fortes e noites frias.	Chuva do caju.
5. ANIMAIS	Jacaré botam ovos, os animais se acasalam, o mutum canta, os porcos do mato andam em bando, além do cuati.	Todos os animais começam a sentir falta de água, buscam beber onde tem água.	Nascem os filhotes e a cantoria dos pássaros começa; o mutum, jacú e nambú anunciando o fim do verão.	Desova dos peixes, queixadas roncam.	Com o sinal de chuva os sapos cantam e calam os pássaros e se acasalam.	Os filhotes crescem.	Engorda m por que tem muitos frutos.	Estão gordos; desova do jabuti e jacaré-tinga.	Animais e peixes estão gordos.	Estão tranquilos com comida e água em abundância.	Estão com filhotes grandes e gordos.	Começam a emagrecer devido à escassez dos alimentos.
6. VEGETAÇÃO	Tempo de miri, açai.	Cabeça de macaco	Cupuaçu, amapá, jenipapo, cajú	Bacaba, cajá, buriti.		inajá	Inajá, abóbora	Milho verde			jutai	Jatobá, caju.
7. PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS	Queimadas, fumaça, poeira, seca nos igarapés.	Queimada, areia, fumaça, seca nos igarapés.	Queimada, areia, fumaça, poeira.	Gripe, tosse, frieiras no pé.	Feridas, Gripe, malária, diarreia, pium, frieiras no pé.	Gripe, malária, diarreia, pium, Gripe, malária, diarreia.	Gripe, malária, diarreia, pium, frieiras no pé.	Gripe, malária, diarreia, pium.	Gripe, malária, diarreia, pium, frieiras no pé.	Gripe, malária, diarreia, pium.	Queimadas, fumaça, poeira, seca nos igarapés.	Queimadas, fumaça, poeira, seca nos igarapés.

Figura 03 - CALENDÁRIO SOCIONATURAL DE CANAUANIM - 2019

Janeiro (painhau wyn: quer dizer ano novo);

Fevereiro (Dazau – tempo de tracajá);

Março (pawixi – tempo do mutum);

Abril (aikayz: tempo da estrela da manhã ou da estrela Dalva aparecer);

Maió (maruru é o tatu-canastra);

Junho. (baukuz: tempo das estrelas que estão em coletivos aparecerem);

Julho (winhau – tempo das sete estrelas aparecerem no céu);

Agosto (waraukan);

Setembro (bururuku: tempo das chuvas grossas e rápidas com gotas maiores aparecerem repentinamente);

Outubro (kankuryn: verão, kamuu dun na língua wapichana);

Novembro (wyrada: mês em que havia muitos jabutis);

Dezembro (kuwazaza zuway: são as estrelas com formato de cobra, é o conjunto de estrelas em formato de cobra que podem ser vistos apenas neste mês).



Indicadores do Calendário Socionatural

1. Clima;
2. Atividades da comunidade;
3. Atividades das crianças;
4. Vegetais;
5. Astronomia
6. Animais
7. Problemas socioambientais

Ilustração: Denise Bueno, 2020.

Ao observarmos o calendário Socionatural da comunidade Canauanim, analisamos que esta relação sociotureza está em todas as atividades que se desenvolvem no cotidiano comunitário e no âmbito familiar, ou seja, está presente na vida de todos, pois através dos indicadores é possível marcar o tempo e planejar esses trabalhos que são realizados anualmente respeitando os conhecimentos “sagrados”. Essa proposta parte da teoria em que a sociedade indígena vive numa forma de vida onde a cultura responde diretamente ao meio ambiente na qual o indígena está inserido como mencionado anteriormente.

Dessa forma, como contrapartida para a compreensão acerca da formação e do desenvolvimento social da criança Wapichana de Canauanim, os estudos iniciaram a partir da pesquisa do calendário socionatural da comunidade, no qual foi possível identificar atividades e trabalhos desenvolvidos pelas crianças, para assim analisar de forma mais profunda a proposta principal desta pesquisa, as atividades de suas vivências práticas, envolvidas em seu processo de formação a partir do MII, que aprofundaremos no capítulo a seguir.

4. KURAI DIAUNA'A: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO WAPICHANA ATRAVÉS DO MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL.

Como mencionamos, o calendário foi construído a partir das atividades de moradores da comunidade, por meio de entrevistas e observações diretas, as quais nos foram apresentadas e realizadas nas diversas épocas do ano a partir dos sete indicadores de conhecimento indígena.

Ao observarmos o calendário socionatural da comunidade Canauanim, percebemos esta relação sociotureza nas diversas atividades desenvolvidas ao longo do ano. Mas nosso foco neste capítulo é analisar o comportamento das crianças no calendário anual, para efetivarmos nossos objetivos propostos na pesquisa. Esse exercício nos permitiu perceber e sentir como as crianças aprendem diante do que acontece durante a efetivação das atividades.

Para tanto, faremos uma abordagem do conceito de infância relacionado ao contexto indígena partindo do calendário de atividades das crianças.

4.1 CALENDÁRIO DE ATIVIDADES DAS CRIANÇAS WAPICHANA DE CANAUANIM – 2019

As atividades sociais familiares e comunitárias identificadas no calendário socionatural nos forneceram elementos para analisarmos a sua importância e como acontecem. Diante disso, considera-se que o primeiro local de circulação das crianças pelo território inicial é na própria casa e nos quintais que habitam. É neste espaço que nascem e iniciam seu processo de socialização, pois desde o nascimento as crianças são inseridas na vida de seu grupo doméstico. Elas aprendem a andar, falar, e recebem cuidados. Esse é o lugar onde conhecem e fazem parentes, tios, avós, irmãos, primos.

A seguir uma síntese das atividades das crianças de Canauanim no ano 2019 de acordo com o Calendário Socionatural da respectiva comunidade.

Janeiro

Neste período as crianças estão de férias escolares, e costumam tomar banho em igarapés, brincam de jogar bola, juntam castanhas de caju, apanham caju, pescam sozinhas ou às vezes, acompanhadas da mãe ou do pai, ajudam

nas atividades domésticas, algumas vão para Boa Vista com os pais, outras visitam parentes em outras comunidades. Participam de trabalhos comunitários cuidando dos irmãos mais novos enquanto o pai ou a mãe auxilia nas atividades. Acompanham os pais na escolha do local da nova roça. Durante sábado e domingo costumam frequentar a quadra de esporte comunitária, ou mesmo pequenos campos que constroem nos terreiros. Ao fim do mês de janeiro acontece o retorno às aulas.

Fevereiro

As crianças costumam participar da reunião escolar que ocorre neste mês por causa do retorno das aulas, talvez seja a reunião em que mais ficam atentos, pois são elas o assunto. Costumam frequentar a escola em meio período, mas no outro ajudam os pais nas tarefas domésticas em casa, cuidam de irmãos mais novos, auxiliam na produção da farinha, do caxiri, descascam a mandioca, ajudam a tirar goma, tanto meninos quanto meninas, tiram lenha, jogam bola, participam de cultos nas igreja com seus pais ou sozinhos, balam passarinho, tomam banho de igarapé, ajudam na limpeza do pátio da escola, auxiliam no trabalho comunitário jogando lixo, ou mesmo capinando e cortando pequenos matos.

Por ser tempo de tucumã, as crianças costumam juntar a fruta, e assar as castanhas que juntaram no mês anterior, pois agora está mais seca, pronta para assar. Vão a Boa Vista e geralmente voltam no mesmo dia. Pescam e caçam com os pais durante o dia, e brincam em casa com os irmãos e parentes próximos. As crianças costumam acompanhar os pais na derrubada de suas roças, levando água, farinha e caxiri. Embora durmam mais cedo, pois está na fase escura.

Março

Continuam a frequentar a escola, auxiliam os pais na retirada de buriti para colocar de molho nos igarapés, pescam, caçam com os pais, brincam em casa, nos terreiros, com primos e irmãos, de bandeirinha, esconde-esconde, manja pega, de bola (entre meninos e meninas), tomam banho de igarapé, balam passarinho, ajudam nas atividades em casa e participam da limpeza das roças como nas coivaras com os pais, durante todo o mês até que se limpe a roça por completa. Participam dos cultos nas igrejas.

Abril

A lua cheia e as primeiras chuvas do inverno são esperadas para iniciar o plantio das roças. É nesse período também com a lua cheia e as primeiras chuvas que as crianças, independentes da idade, costumam adoecer de diarreia, gripe, bronquite, ou até mesmo pneumonia, quando a gripe se agrava. As crianças costumam ir à escola durante meio período, e no outro ajudam os pais nas tarefas domésticas, enquanto as maiores vão para a roça ajudar no plantio das manivas, primeiro produto a ser plantado nas roças. Participam de cultos nas igrejas e de atividades escolares, juntamente com a comunidade. Neste período as crianças costumam pescar de caniço e malhador, pois os igarapés enchem, e os peixes estão subindo. Costumam deixar o malhador armado à noite e buscam pela manhã acompanhados ou não dos pais. Esse é o mês em que mais se divertem nos igarapés, pois estão cheios e costumam utilizar árvores para pular e fazer cambalhotas.

Mai

Neste mês as crianças já esperam o dia das mães, para homenageá-las junto aos seus professores e professoras, costumam auxiliar no plantio de milho, batata e maniva, além de fazerem limpeza no pátio da escola. Tomam banho de igarapé e pescam de malhador.

Junho

Frequentam a escola em meio período, em outro costumam ajudar os pais na colheita de mandioca, de bicicleta ou moto, fazer farinha (nesta época a farinha não costuma render muito), com igarapés cheios, as crianças se divertem trabalhando, pescam e limpam os terreiros, pois o mato costuma crescer rapidamente.

Julho

Continuam indo à escola aonde participam de atividades, participam de culto nas igrejas, brincam de bola, pescam, tomam banho de igarapé, bem mais rápido (pois as trovoadas são fortes nestes períodos) e os pais costumam orientar a não ficar na água. Ajudam os pais nas tarefas domésticas, lavam louças, roupas, tiram lenhas, limpam parte do terreiro.

Agosto

Vão à escola, auxiliam os pais na limpeza das roças, das casas, plantam feijão, prestam homenagens aos pais, ajudam na colheita do milho, da

mandioca, ajudam a peneirar a massa, cuidam dos irmãos mais novos, lavam louças, carregam água para tirar goma, temem bastante as cobras neste período em que estão mais venenosas.

Setembro

Este mês é bem esperado por toda a comunidade, as crianças se preparam para gincana do intercultural, um evento que acontece no mês de setembro, onde ocorrem diversas competições indígenas como arco e flecha, corrida com mulher nas costas, trançar *darruana*, beber caxiri, corrida de saco, competição para a escolha da melhor damurida, melhor pintura corporal, escolha da índia guerreira, rainha da festa e do índio guerreiro da festa, futebol por faixa etária e por sexo, frequentam os cultos nas igrejas, preparam suas vestimentas para se apresentarem no intercultural, auxiliam os pais na produção de farinha, beiju, caxiri e pimenta para vender no evento.

Outubro

Durante este mês, aguardam ansiosos para a comemoração do dia das crianças, participam das brincadeiras promovidas na escola, banham nos igarapés, auxiliam na limpeza das roças, auxiliam buscando lenha, água, fazem farinha com os pais, tiram goma, fazem tapioca, peneiram a massa, tiram folha para deitar o caxiri, cuidam dos animais domésticos, participam de trabalho escolar e comunitário. Por conta do calendário escolar indígena atrasado, este período é o do recesso escolar.

Novembro

Frequentam a escola, chove pouco, auxiliam na limpeza da roça, colhem mandioca, fazem farinha, goma, tucupi, beiju, carimã, neste período a farinha começa a render mais, pois já não chove muito, deixando-a sem massa o que render é farinha, participam do culto nas igrejas, celebram o dia dos finados com a comunidade em geral. Preparam-se para a celebração do natal com ensaios pelas igrejas.

Dezembro

Frequentam a escola, se apresentam por igreja na celebração comunitária do natal, colhem mandioca, fazem farinha, goma, tucupi, beiju, carimã, tapioca, caxiri, tomam banho de igarapé, jogam bola, brincam de bandeirinha, pega - pega. Início do recesso escolar.

Todas essas atividades nos permitiram perceber a integração entre sociedade e natureza, o que nos possibilita demonstrar os resultados guiados a partir da articulação dessas discussões, que dizem respeito à educação da criança indígena, as teorias que abordam o aprendizado de práticas sociais explicitando os momentos em que se concretizam o processo de transmissão e produção de conhecimento.

Assim, consideramos importante termos o entendimento de que as crianças indígenas aprendem com os mais velhos, no meio familiar, aprendem entre e si e também ensinam.

4.2 A INFÂNCIA NUMA CONCEPÇÃO INDÍGENA

Para interpretarmos a infância indígena, o lugar atribuído à criança Wapichana no seio comunitário e familiar, além de compreender a sua importância na organização social comunitária, observamos as atividades das pessoas na comunidade, com os olhos voltados para as atividades das crianças, e nos baseamos em teóricos como Toren (1996), o qual esclarece que a infância é compreendida como um espaço de intersubjetividades no qual a criança aprende sobre o mundo que está inserida, e passa a compreender sua existência nas relações sociais que estabelecem com os demais membros da comunidade, incluindo adultos e outras crianças.

Colaborando com este debate, Tassinari (2007,2009) destaca cinco aspectos, considerados por ele, como características marcantes aos olhos da cultura ocidental, de como os povos indígenas vivenciam a infância.

l) O reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão: os grupos indígenas reconhecem a capacidade de agência da criança, na tomada de decisões (em alguns grupos, a decisão de nascer e permanecer ou não neste mundo) que afetam não somente sua vida, mas a de seus pais, de familiares, da comunidade; a autonomia passa, também, por conceber o aprendizado, levando em conta a iniciativa da criança de buscar, por ela mesma, o conhecimento; a onipresença das crianças indígenas em todos os lugares da aldeia constitui parte importante de sua educação, para que, quando se torne adulto, o indivíduo tenha conhecimento da vida na comunidade, embora nesse momento já não seja mais permitida sua circulação em todos os lugares da aldeia;

(II) O reconhecimento das diferentes habilidades das crianças perante os adultos, o qual trata também da importância do processo de socialização que acontece entre os pares, e da tolerância; e a valorização por parte do adulto das produções delas;

III) A educação como produção de corpos saudáveis. Esses estudos trazem a discussão da noção de corporalidade relacionada à de pessoa, como forma de análise da organização social dessas populações (Seeger; Viveiros, 1979). A educação estaria relacionada à produção de corpos e sua preparação para aprendizagem e, nesse sentido, as crianças seriam inseridas nessas práticas corporais desde a concepção. Seus corpos seriam preparados por meio da pintura e da ornamentação, da aplicação de massagens, das perfurações e da ingestão de alimentos em certas fases da vida e, em certas circunstâncias, pelo mesmo motivo alguns alimentos seriam proibidos e evitados. Os cuidados com a educação seriam os mesmos que visariam à sua saúde e ao seu bem-estar, uma educação voltada para “a produção de corpos saudáveis e belos, bem desenvolvidos e ornamentados” (Cohn, 2000);

IV) A criança como mediadora das várias esferas cosmológicas: os povos indígenas caracterizam a criança como um ser que não está totalmente assimilado à categoria humana. Nesse sentido, as pesquisas sobre crianças indígenas se voltam para a análise do constante jogo de produção e predação da criança, exercido entre os humanos e as diversas categorias de seres que habitam o cosmos;

V) O papel que a criança cumpre na construção e na reprodução da organização social e como mediadora dos diversos grupos sociais: define o espaço familiar como local de sociabilidade da criança indígena, da convivência com aqueles que partilham dos mesmos alimentos e substâncias corporais. A criança desempenhando um importante papel na construção dos laços de parentesco, sendo ela, muitas vezes, aquilo que se produz e ao mesmo tempo em que se partilha (TASSINARI (2007,2009)

Silva (2014), analisando a forma de como os grupos indígenas configuram os processo de aprendizagem da criança, acrescenta um sexto aspecto:

A forma de interação entre crianças e adultos, durante a realização dessas práticas, é marcada pela autonomia e pelo interesse por parte das primeiras, e pela tolerância e valorização de suas performances e produtos por parte dos adultos; • As noções da cultura local sobre corpo, aprendizagem e desenvolvimento infantil também configuram a interação entre adultos e crianças e a participação delas nas atividades; • As crianças assumiriam posições diferentes durante sua participação nessas práticas, indo de uma simples observação até a posição de um aprendiz, que coparticipa da atividade junto com um adulto, ou de alguém mais experiente. Todavia, em certos momentos, não é possível nomear as ações que as crianças realizam como de quem inicia um aprendizado, pois, embora tendo uma performance diferente daquela dos adultos ou das pessoas mais experientes, essas

atividades recebem um lugar de destaque, com a responsabilidade que tal atividade poderia ter trazido para quem a executa, personagens-chave, cuja presença dá sentido à própria prática; • Existe uma predominância de não separar o momento de ensino do momento da prática. A preocupação é com a execução da atividade. As crianças participam da atividade e aprendem; e • As práticas se desenvolvem, principalmente, no contexto da aldeia, e o foco dos estudos recai, simultaneamente, sobre a descrição da prática em si e sobre seu sentido como aprendizado das formas de organização social do grupo. SILVA (2014, p.27).

Para Silva (2014) a infância, numa concepção indígena, ou seja, o mundo das crianças e o dos adultos, não estão separados. Estão profundamente interligados. As crianças na participação das atividades, em seu grupo familiar ou comunitário, a medida em que aprendem, desempenham papel fundamental na manutenção do seu próprio povo.

Sintetizando, os estudos mencionados abordaram as condições que configuram a infância indígena. No tópico a seguir abordaremos aspectos da participação e do aprendizado das crianças.

4.3 Integração e Aprendizado das Crianças

Para colaborar com este debate, nos basearemos em Lave e Wenger (2003), Ingold (1996), Rogoff (2009) a fim de apresentar três fatores que nos permitem construir noções relevantes sobre o aprendizado.

A primeira, desenvolvida por Lave e Wenger (2003) trabalha os conceitos de “aprendizagem situada e participação periférica”; a segunda formulada por Rogoff (2009) aborda a “participação atenta e a participação guiada” que discorre sobre as interações entre adultos e crianças, assim como o desenvolvimento cognitivo infantil por meio de práticas culturais; a terceira desenvolvida por Ingold (1996) apresenta as ideias de educação, da atenção, da cultura, como a habilidade e o aprender como compreensão na prática.

Isso vai se comprovando quando observamos também outra integração, durante o inverno, os igarapés estão cheios e há abundância de caças, mas nesse período os wapichana caçam com espingardas, rifles ou ar comprimido e costumam matar capivaras e jacarés. No verão a caça costuma ser feita com cachorros, durante o dia e a noite espreitam para matar paca, tatu, veados e de dia matam caititu, queixadas, cutia, capivara e algumas aves.

Geralmente os meninos de 14 anos já saem para caçar durante o dia, sozinhos ou com amigos, e fazem uso de espingardas e facões, costumam matar cutia e achar jabuti, macaco, nambú, tucano e galegas.

A caça mais cobiçada é o veado, pois dividem entre suas famílias e fazem moquém por ter mais carne. As crianças comem o veado campeiro e mateiro, mas o fuboca ou roxinho elas não comem e não tocam na carne, assim como a carne de anta, é considerada pesada, somente quando estão maiores passam a comer anta. Quando chegam da caçada os homens tratam suas presas e as mulheres os auxiliam, mas quando há filhos entre 11 e 14 estes já podem auxiliar os pais a tirar o couro, ou a casca, em caso de jabuti, jacaré ou tatu. Atualmente as meninas cozinham, assam e comem, não há uma restrição rigorosa como observamos nos anos 90 nos estudos Farage (1997).

Outro momento de interação entre as atividades, dos adultos e das crianças, está relacionado à coleta de frutas, nativas ou não. Os Wapichana extraem bastante buriti, bacaba, murici, inajá, Amapá, tucumã. As crianças costumam participar de todas essas atividades, para juntar, ajudar a carregar ou auxiliar e acompanhar os pais na atividade.

No decorrer da nossa observação, constatamos ainda que durante as refeições, as crianças não pedem comida, se aproximam da cozinha quando a refeição começa a ser servida, esperando serem servidas ou serem chamadas para se alimentarem. É perceptível neste momento que as crianças são servidas pelas mães, e há uma forma de comunicação entre elas e os filhos que ocorre por meio da troca de olhares ao esperarem pela alimentação.

Outro momento de importância na interação de aprendizagem da criança Wapichana, ocorre quando os maiores cuidam das menores e, na maioria das vezes, realizam outras atividades simultaneamente, além de varrer a casa, lavar louças e roupas. Como na entrevista com M.S.C.F (12 anos), ao ser questionado de que forma auxiliava os pais nas tarefas de casa:

“... de manhã eu fico em casa, ajudo minha mãe cuidar dos meus irmão piqueno que são especiais. Ai eu dou comida pra eles, dou banho, varro a casa, só num lavo roupa... de tarde vou pra escola, eu brinco por la na hora do recreio. Depois volto pra casa e ajudo de novo. Mas quando num tem aula às vezes, eu pesco no garapé, ou vou caçar com meu pai, às vezes pescar ou ir pra roça, às vezes balar passarinho, ajuntar castanha pra assar pra nós comer ou fazer paçoca, às vezes andar de bicicleta mesmo.”

Essas características ou atividades são definidas por Rogoff (2004), como sendo focadas na aprendizagem social, que apoiam e orientam a compreensão da criança sobre, e no uso das ferramentas da cultura, e com o passar do tempo realizam esta atividade sozinhas, como observamos a seguir, durante a entrevista de F.S. S, 12 anos, enquanto varre a casa de farinha nos responde:

“eu ajudo aqui em casa no que mandam fazer, ainda num sei fazer comida direito, mas eu ajudo eu acho. Por que eu lavo as panelas, os pratos, eu varro aqui, ai mando minha irmã mais nova cuidar do meu irmão, quando a gente num vai pra roça com mamãe em papai, eles vão sozinho, ai a agente fica aqui cuidando. Ai quando eles chegam já ta tudo pronto e num briga com nós. Quando a gente quer passear, ela deixa por que nós já fazemos tudo em casa”.

As atividades e a circulação das crianças entre o espaço roças, casa, e outros locais, são aprendizados decorrentes da forma de como se inserem nestas atividades, se estruturam e garantem sua participação. Isso mostra o processo de socialização da criança em meio a estas interações. Neste sentido, a aprendizagem sob o olhar de Lave e Wenger (2003) constitui um aspecto da política social relacionado ao contexto de ação em todos os tipos de atividades, constituindo-se assim uma forma de se inserir no mundo social.

Esse mundo social possui um tipo específico de participação na qual o aprendiz adquire habilidade, por meio do seu engajamento, no processo e das condições da participação denominada de periférica e legitimada no contexto de uma comunidade na prática. Para Silva (2014) o aprendiz é aquele que ao inserir-se na atividade cotidiana tem acesso aos modos de comportamento desenvolvendo assim a mesma habilidade e suas intenções. Essas intenções são consideradas por Lave e Wenger (2003) como o significado da aprendizagem decorrente desse processo de transformar um participante pleno de uma prática sociocultural.

Três ideias de Lave e Wenger (2003) são primordiais para compreender esta contextualização:

I) (aprender está intimamente ligado com a participação em comunidades (que não são só grupos de pessoas, mas pressupõem práticas e que, portanto, serão também de conhecimentos); II) O conhecimento é algo que só faz sentido quando pensado relativamente às práticas sociais nas quais é relevante e se desenvolve

(não podendo ser encarado como conjunto de fatos, procedimentos ou regras que alguém individualmente possui ou não, adquire ou não; e **III**) Os conhecimentos e as identidades desenvolvem-se na relação constante das pessoas na ação com o mundo não só material, mas essencialmente sócio histórico e cultural, ou seja, os indivíduos, as suas práticas e o mundo são mutuamente constitutivos. (LAVE E WENGER, 2003, p.56).

Essas ideias de Lave e Wenger (2003) nos permite compreender que ao realizar atividades como assar castanhas de caju, assistir reuniões comunitárias, cerimônias religiosas, festas, casamentos ou atividades domésticas, entre outras, estão voltadas para a manutenção da casa, cultivo e preparo de alimentos e as crianças estão diretamente inseridas nestas atividades como pudemos observar na fala de I.X. S, 12 anos:

“em casa eu sei fazer tudo por que eu sou filha mais velha, faço comida, arrumo a casa, cuido dos meus irmãos, faço minhas tarefas da escola de tarde eu vou pra escola. Eu quero ser enfermeira, então eu tenho que estudar, por que eu quero cuidar dos meus pais quando eles tiverem mais velhos (risos) eu penso assim. Num sei se vou mudar. Ainda bem que agora nós faz a nossas coisas da roça tudo aqui, eles trazem a mandioca pra cá, ai todo mundo trabalha junto. Quando o barracão era na roça, nós tinha que voltar logo pra ir pra escola, aí às vezes se atrasava e perdia o ônibus, ai agora não, aqui em casa todos mundo ajuda e ficou mais fácil”.

Os estudos de Vygotsky (2001 p.331) concluíram que “[...] a imitação se concebida em sentido amplo é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento”, ou seja, sob a ótica de Vygotsky a aprendizagem da fala e da escola se organiza com base na imitação, pois na escola a criança não aprende o que já sabe mais que ainda não sabe.

O teórico aborda esse elemento pelo conceito de “Zona de Desenvolvimento” para explicar o caminho percorrido pela criança, o que ela já aprendeu, e é capaz de realizar sozinha, ou se precisa de orientação ou da colaboração de adultos, pai, mãe, ou irmãos mais velhos para realizarem suas interações socioculturais.

Para Vygotsky (2001), na aprendizagem, o fundamental é que, de fato, a criança aprende o novo, por isso a zona de desenvolvimento imediato é que determina esse campo de transições acessíveis a ela, e que representa o

momento mais determinante na relação da aprendizagem e do desenvolvimento.

Esses conhecimentos que observamos são produzidos e aprendidos pelas novas gerações da experiência da imitação, como afirmou Vygotsky, pois as crianças indígenas brincam com liberdade, além de participar da vida dos adultos, acompanham os pais e parentes nas atividades diárias, tanto nos trabalhos quanto no lazer, desenvolvendo assim a compreensão dos elementos que a cercam.

Essa concepção vai ao encontro de Nunes (2002, p.71) ao afirmar que a criança indígena aprende acompanhando, experimentando a vida dos mais velhos, criando, imitando, considerando que o ambiente familiar oferece a liberdade e autonomia necessárias para esta fase. Essa liberdade engloba “o acesso aos diferentes lugares e as diferentes pessoas, várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, quase tudo o que acontece a sua volta”. Para o autor isso significa liberdade e autonomia.

Para compreender essa liberdade e autonomia da criança, é importante ressaltar que não há separação entre os espaços para adultos e os espaços para as crianças Wapichana em Canaúanim. Esses diversos momentos sociais que propiciam o encontro entre adultos e crianças promovem uma diversidade de situações de comunicação e aprendizagem.

Para Gomes; Silva e Carvalho (2011), essa liberdade de acesso aos lugares e a atividades, constitui uma parte relevante e necessária de sua formação. Além de uma forma importante de troca entre os grupos familiares promovida por esta integração das crianças no meio dos adultos.

Florestan Fernandes (1975) enfatiza que a educação indígena prepara o sujeito, a criança, para conformar-se aos outros sem perder a capacidade de se realizar como pessoa e ser útil a comunidade no sentido em que a educação indígena se caracteriza pelo sentido comunitário, uma vez que os conhecimentos produzidos são acessíveis a todos e, principalmente, pelo acesso igualitário de participação na cultura.

Para ampliar este debate, recorreremos a Melliá (1979) assegurando que.

A segunda infância ou meninice apresenta duas etapas: a imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participado. A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz. Vive no jogo a vida dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras,

participa da divisão social do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho, de acordo com a divisão de sexo (MELIÁ, 1979, p. 14).

Colaborando com este debate Carneiro da Cunha e Almeida (2002) afirmam que “não existe e não persiste um saber desvinculado da prática (CARNEIRO DA CUNHA E ALMEIDA, 2002, p.13)”.

Observamos que o processo de aprendizagem das crianças é repassado de pais para filhos a partir de atividades sociais produtivas, recreativas ou rituais realizados nas vivências da família, em comunidade, ao analisarmos o calendário comunitário e compararmos somente com as atividades das crianças.

Brandão (2007), afirma que a educação não acontece de forma isolada para ele toda cultura procura passar seus valores e tradições para outras gerações. Neste sentido, compreendemos, de acordo com o autor, que o ambiente familiar é o primeiro vínculo que a criança estabelece com a sociedade.

Sob o mesmo ponto de vista, Ramos (2013) certamente afirma que os povos indígenas sempre possuíram metodologias de ensino de acordo com a formação das crianças. Para complementar, sobre conhecimentos indígenas, Leontiev (1978) afirma que a educação é um processo de integralização, ou seja, as pessoas produzem a cultura, e essa produção é o resultado dos processos históricos que ocorrem. As crianças aprendem a conhecer e a respeitar o seu espaço de vivência através da formação social e religiosa, o que é inevitável em terras indígenas de Roraima.

Ao visitarmos a família de dona Rosa, Wapichana de 60 anos, pudemos observar que a relação entre crianças e adultos expressa essa forma de fazer os parentes nas atitudes marcadas pela prática de compartilhamento e tratamentos entre seus membros. Isso se justifica, por exemplo, ao observarmos a prática do preparo do alimento, comer juntos, cuidados com as crianças, visitas e rodas de conversas familiares são cotidianamente vividas de forma muito intensa e conjunta pelo grupo. As crianças aprendem desde cedo a participar das atividades de casa e mantém a aproximação com as pessoas

que a executam. Sob a ótica de Rogoff (2004), essa participação constitui um componente de aprendizagem.

É perceptível que os Wapichana, assim como os diversos povos, detêm um vasto conhecimento da geografia (espaço e território), biologia (no campo da botânica e zoologia), dos ciclos da natureza, dos igarapés, peixes, animais, e clima, como observamos no calendário, conhecimentos da medicina tradicional, além da agricultura, no caso da época de plantio e colheita, manejo e conservação das sementes e dos cuidados que devem ter com a terra.

Isso fica claro ao observarmos que os homens e mulheres Wapichana tem atividades divididas e que as crianças, em sua maioria, já dividem e participam destas atividades. Enquanto os homens se ocupam na derrubada de árvores, constroem casas, caçam e pescam, as mulheres cuidam de casa, cozinham, juntam lenha entre outras ocupações como observamos nos depoimentos a seguir:

O. S; 13 anos:

“eu gosto de jogar bola, então eu tento fazer alguma coisa aqui em casa, mas não muito, aí eu vou jogar bola, às vezes volto logo às vezes eu demoro”. Mas é assim, não gosto muito dessas coisas de roça não. Em casa eu ajudo quando eu quero.

L. S.O; 12 anos

“eu ajudo minha família em tudo, todo mundo faz igual, aí nós também vamos pra igreja, tudo junto. A gente faz tudo aqui, quando é tempo de milho, todo mundo vai buscar, batata, banana. Como a roça é longe, às vezes nós dorme por lá mesmo e só volta no outro dia. Eu sei fazer tudo, agora aprendi a fazer beiju, aquele fino pra comer ou vender”.

L. M.S; 14 anos

“olha, ajudo minha vó no que ela precisa”. Moro com vó e vó, então, eu tiro lenha, encho água, às vezes pesco, mas num é muito não. Só quando alguém mim convida. Às vezes costumo jogar bola, mas eu num bebo não como eu vejo alguns dos meus amigos. Ajudo tirar madeira, na roça carrego a mandioca, essas coisas que agente faz né? Eu faço tudo que mandar.

M. F. S; 13 anos, enquanto enche os vidros de pimenta jiquitaia nos responde:

“de verdade mesmo, eu me acho um homem já”. (risos) Eu moro com meu padrasto e meus irmãos. Aí a gente tem que fazer tudo aqui em casa. Vamos pra roça, capinar, tirar e carregar madeira, as mininas ajudam também. Nós apanha pimenta pra fazer jiquitaia, leva a mãe pra vender nas casas. Até quando

a gente quer jogar bola no centro n[os tem que levar a caçula]. Aí a gente fica revezando quem repara ela (risos).

C.E.S. C; 11 anos.

Quando a mamãe vai trabalhar, a gente fica aqui com papai, vamos buscar às vezes tucumã ou jerimum pros porcos, milho pra galinha. Às vezes também a gente fica balando passarinho aqui mesmo em casa, a gente tem medo de kainemé (risos).

F.C. S; 11 anos

Meu pai é professor, mas num muda não. Eu tenho um colega que estuda comigo que ele tem vergunha de ir pra roça, por que pai dele é professor disque ai só vive no videogame, dizendo ele. Mas a gente pesca no surrão, vai pra roça, volta, e vai de novo. Só não no fim de semana que a gente num vai não, a gente aproveita pra se divertir também jogando bola né?

R.N. R; 11 anos

“eu num gosto de ir pra roça não”. Só gosto de brincar em casa mesmo, comer as frutas de casa mesmo. Num saio muito não. Eu jogo bola, ainda num tenho muito tempo pra essas coisas.

R. L.C; 13 anos.

“acho que todos nós aprendemos alguma coisa todo dia, tem coisa que aprendo com meu pai, esses dias eu fui com ele, escolher o lugar da roça nova, perto da velha mesmo, mas na baixada pra quando ficar quente, não secar as mandiocas pelo menos isso”.

Observamos que circular ou caminhar na comunidade é uma atividade cotidiana, entre crianças e adultos, e essas caminhadas os levam a diversos lugares e com determinadas finalidades. O local onde os Wapichana fazem a roça é distante das casas onde residem, no centro comunitário, mas costumam fazer uma espécie de barracão para o abrigo próximo das roças. Costumam derrubar as roças principalmente nos meses de janeiro e fevereiro, após isso, durante o mês de março, acontece a coivara, e o plantio começa nos primeiros dias de chuva, quando se inicia o inverno. A colheita geralmente se inicia no mês de agosto, dependendo do produto cultivado.

O plantio ocorre em meio a pedaços de tronco enraizados e queimados, sem a utilização de qualquer tipo de fertilizante, somente a terra queimada e regada pela chuva. A mandioca é o principal produto de subsistência dos Wapichana, da qual se produz farinha, goma, tapioca, beiju, tucupi e carimã.

O plantio da mandioca se faz de forma coletiva, enquanto os homens vão abrindo buracos na terra com enxadas, as crianças, acompanhadas das mulheres, são orientadas a colocar dois pedaços de maniva de aproximadamente 20 e 30 cm. Os maiores de 13 e 14 anos já fazem uso da enxada e ajudam a fazer os buracos para o plantio.

Ao atingirem a faixa etária de 11 a 14 anos, as crianças tendem a acompanhar os pais nos trabalhos de casa, da roça, e suas participações vão se tornando mais efetivas com o passar dos anos. Nessa idade já ensinam os mais novos a abrirem pequenas covas, jogarem sementes nos buracos e tampá-los durante as plantações, capinar pequenas partes de mato, auxiliando no preparo das atividades que elas desempenharão futuramente.

Tanto meninos quanto as meninas aprendem a capinar a roça e além de auxiliar em sua limpeza, auxiliam os pais ou capinam por si, só para manterem o terreiro limpo. Os tipos de serviços que as crianças e adultos executam estão ligados as diversas etapas da produção e do cultivo dos alimentos, que tem o processo desde o preparo do terreno, limpeza, coivara, plantio e capina, desde o crescimento das plantas até a colheita, assim reinicia-se todo o processo, orientados pelos conhecimentos dos adultos quanto aos ciclos de chuva e estiagem.

Os meninos de 14 anos já trabalham mais pesado, com foices auxiliando os pais na broca das roças enquanto os mais novos auxiliam carregando água ou caxiri, pois a foice é uma ferramenta afiada e considerada perigosa para crianças menores, mesmos que estas já utilizem terçado e facas. É perceptível que a atenção desenvolvida pela criança, ao observar o movimento do adulto, agora é empregada para entrar em ação ao realizar as atividades, mesmo que auxiliando os adultos.

A responsabilidade do plantio e da coleta é coletiva, e as crianças de todas as idades, participam de todas as atividades de acordo com seu alcance, por isso consideramos que elas acompanham essa divisão de trabalho, e se integram quando ocorrem outras atividades que envolvem ambos, como capina coivara, plantação de roças, colheitas dos produtos, entre outras.

Geralmente a pesca ocorre quando chega o inverno no igarapé do Surrão, Juraci e Matá Matá. Para pescar nos rios é preciso sair da comunidade, pois elas não são banhadas por rios. Geralmente nesses igarapés se pescam

mandi, surubim, jacundá, cará e aracu. Utilizam diversos tipos de isca, como minhoca, pedaços de carne, larva do coco do inajá, denominada pelos Wapichana de muxiua.

Durante nossas andanças na comunidade, acompanhamos uma pescaria no igarapé do Surrão, Victor Kauã 05 anos, que mesmo não estando em nossa faixa etária de pesquisa, fez questão de ser entrevistado enquanto pescava com seu caniço improvisado por seu pai. Ao ser questionado com quem aprendeu a pescar, o mesmo respondeu: “aprendi com meu pai, de caniço pega mandi, jacundá, também pesca de garrafa que coloca farinha no meio, ai coloca um tijolo, ai coloca no meio do garapé, ai enche de piaba e depois tira, mas só quando o garapé tá um pouco seco, se não a água leva a garrafa e tudo”. Isso demonstra que além de aprender, o pequeno Kauã me ensinava como fazer, o que configura uma integração entre adulto e criança em meio ao modo de fazer as atividades.

Diante da observação da integração e do aprendizado das crianças, compreendemos que elas aprendem por meio da prática, através de sua integração com os adultos e com a natureza. A exemplo disso julga-se necessário citar Bertely (2012, p.83), ao discorrer sobre integração: “nós vamos ao território, buscar recursos que transformamos com técnicas e instrumentos para um fim social”. E o calendário Socionatural, é o elemento principal para observarmos essas atividades e efetivar a transmissão desse conhecimento.

Entre tantas ênfases do Calendário Socionatural, analisaremos uma atividade desenvolvida por crianças com auxílio de adultos. Essa atividade é desenvolvida entre os Wapichana, entre os meses de janeiro e fevereiro, na qual observamos que o processo de formação da criança Wapichana ocorre através de relações sociais com outras pessoas, tendo como mediação as atividades de seu contexto social e cultural.

4.4 ANALISANDO UMA ATIVIDADE SOCIAL DO CALENDÁRIO SOCIONATURAL – 2019

Ao longo das observações das diversas atividades das crianças Wapichana de Canauanim, associamo-las à formação social, tendo em vista

que conhecem suas regras, limites e as potencialidades para desenvolvê-las como afirma Andrade (2016, p.78).

“É na análise do passo a passo destas atividades cotidianas, que podemos associá-los as suas formações sociais, ou seja, é praticando e interagindo durante as atividades que as pessoas aprendem as regras, os limites e suas potencialidades”. (ANDRADE, 2016, p.78).

Sendo assim, baseamos a análise na concepção que Leontiev chamou de *modelo de três níveis da atividade*.

“O primeiro nível corresponde à atividade que é orientada pelo objeto / motivo e é realizada pela comunidade. Já o segundo nível é representado pela ação, a qual é orientada pelo objetivo e realizada pelo indivíduo ou grupo. Finalmente, o último nível corresponde à operação que é orientada pelas condições e realizada por meio de rotinas humanas ou mecânicas” (CEDRO e MOURA, 2012, p.46).

Seguindo essas orientações teóricas, a atividade de assar castanhas foi nosso foco de atenção: houve a participação de uma família composta por avós, pais e netos dentro da faixa etária proposta na pesquisa. Tendo como objeto de observação as atividades que todos desenvolveram especialmente as atividades das crianças dentro de suas regras, limites e potencialidades.

Desta forma, observamos que a atividade social surge com um reflexo da categoria de análise do calendário no qual foi possível identificar as atividades da comunidade, em especial das crianças, a partir dos sete indicadores indicativos de como estas se relacionam com a natureza.

Por conseguinte, aprofundamos nossa análise nesta atividade identificada no calendário, no indicador das atividades desenvolvida pelas crianças, para assim aprofundar numa reflexão a cerca dos conhecimentos indígenas implícitos nela como nos norteia o MII.

Procuramos explicitar tais conhecimentos analisamos o passo a passo da atividade “assar castanhas de caju”. Para tanto, consideramos os aspectos teóricos já abordados da teoria da atividade, buscando enfatizar os conhecimentos indígenas presentes nos desdobramentos daqueles que relacionam a sociedade e a natureza, observando o processo de desenvolvimento da atividade em uma família Wapichana de Canauanim.

Analisando a Atividade Social “assar castanhas de caju”

No mês de janeiro, após o término da safra do caju, inicia-se a coleta de castanhas sob os cajueiros, a fim de assarem as castanhas para a extração da amêndoa para diversas finalidades, como alimentação, venda ou confecção de paçoca. Geralmente as castanhas são desejadas pelas crianças que, com auxílio dos adultos, participam do processo que envolve várias etapas como: coleta, assar e comer as castanhas. Deste modo, dentre outras atividades desenvolvidas pelas crianças, analisaremos esta bastante comum entre as crianças Wapichana de Canauanim.

Seguindo as orientações dos princípios e fundamentos do MII e da Teoria da Atividade a composição dos elementos de análise está distribuída da seguinte forma:

A) - Elementos Estruturantes

Necessidade: (elemento gerador da atividade) alimentação;

Motivo: assar as castanhas para comer, fazer paçoca ou vender;

Objeto: obter as castanhas assadas para se alimentar ou alimentar a família.

B) Análise dos Elementos de Mediação

Objetivo: assar a castanha de caju

Objetivo específico: Juntar as castanhas, separar, colocar para secar, juntar lenha, fazer fogo, assar, quebrar, comer, fazer paçoca ou vender as castanhas.

Sujeitos: observamos que essa atividade é realizada forma coletiva entre homens e mulheres adultos e, principalmente, crianças de diversas faixa etária.

Instrumentos: para a realização desta atividade é necessário utilizar fósforo, lenha, areia, pedaços de madeira, castanhas e tacho para colocar as castanhas.

Regras

Todas as atividades possuem suas regras, limites e potencialidades. Nessa atividade foram observadas as seguintes regras:

Regra nº 01

Não pode assar as castanhas debaixo de árvores frutíferas, pois elas não irão dar mais frutos por causa do cheiro da fumaça da castanha que a sufoca e mata;

Regra nº 02

As crianças não ficam próximas do fogo quando começa a sair o leite da castanha que, ao se encontrar com o fogo, incendeia o tacho provocando uma fumaça tóxica que sufoca;

Regra nº 03

As mulheres grávidas não podem ficar perto para não serem afetadas pela a fumaça.

Regra nº 04

As crianças são as responsáveis por juntar areia e colocá-la num recipiente para que o adulto a jogue no momento que julgar as castanhas assadas.

Regra nº 05

Não se pode jogar água depois de assadas nas castanhas porque ficam impróprias para o consumo.

Regra nº 06

Ao quebrar as castanhas, é necessário pegá-las com as pontas dos dedos, pois o óleo é corrosivo e descasca as mãos e fere.

Divisão do trabalho

Do início ao fim da atividade a divisão é sistematicamente acordada: os adultos (homens e mulheres) juntam as castanhas, com ou sem auxílio das crianças, ou as crianças juntam sem auxílio dos adultos.

Para fazer o fogo, geralmente as crianças de onze anos já sabem manusear o fósforo, então elas ficam responsáveis em acendê-lo e colocar o tacho sobre o fogo.

Em seguida um adulto despeja as castanhas no tacho, enquanto não há fumaça tóxica, pois, ao ser inalada arde o nariz e a garganta, chegando a

sufocar, após começar a sair o leite das castanhas as crianças mexem com uma vara longa.

Ao soltar mais leite das castanhas durante o processo, as crianças sabem que tem que se afastar enquanto um adulto mexe com a vara até seu processo final de assar, pois o leite é corrosivo e provoca lesões na pele. Enquanto isso, as crianças começam a juntar areia, próximo ao fogo para apagar as labaredas quando o adulto ordenar que as castanhas estejam assadas.

Quando recebem a ordem de trazer a areia, as crianças se aproximam do adulto com o balde para que jogue em cima das castanhas a fim de apagar o fogo. Após o adulto tirar do fogo, as crianças comemoram, pois na maioria das vezes, elas quebram a casca para se alimentar ali mesmo, próximo ao fogo, enquanto os adultos se preocupam em encher o vasilhame colocado ao centro da roda para quebrarem as castanhas. Por fim, todos participam, homens, mulheres e crianças de ambos os sexos.

Resultados esperados

Espera-se obter castanhas assadas e quebradas em grande quantidade para fazer paçoca, comer ou vender.

Observamos que nessa relação primária entre sujeito e objeto, como descrevem Repetto e Carvalho (2016), as ações são mediadas pelos instrumentos que se completam com outros elementos, esses elementos são o “da comunidade, as regras que são postas na execução da ação, a divisão dos trabalhos, ou seja, pelos sujeitos que realizam as ações específicas para concretizar certos resultados”. (ANDRADE, 2014, p.85)

C) Sequência Lógica

Neste item, observaremos como é feita a operacionalização, ou seja, todo o processo para atender a necessidade social apresentada no item A, para explicitar o conhecimento cultural implícito nesta atividade. Para tanto, observaremos as ações:

AÇÃO 1 Juntar as castanhas

<p>AÇÃO 2 Limpeza</p> <p>É necessário manter as castanhas limpas, sem resíduos de pedúnculo e outras impurezas. A limpeza é feita manualmente.</p>
<p>AÇÃO 3 Classificação</p> <p>A classificação consiste em separar as mais secas das mais verdes para não queimar na hora de assar.</p>
<p>AÇÃO 4 Secagem</p> <p>Colocar as mais verdes para secar no sol enquanto as mais secas estão guardadas dentro da casa em baldes ou sacos.</p>
<p>AÇÃO 5 Preparo do local para assar</p> <p>Escolher o local adequado para assar as castanhas.</p>
<p>AÇÃO 6 Fazer o fogo</p> <p>Geralmente as crianças costumam acender o fogo e deixar preparado para os adultos.</p>
<p>AÇÃO 7 Colocar o tacho para aquecer</p> <p>As crianças ficam encarregadas desta atividade.</p>
<p>AÇÃO 8 Despejar as castanhas no tacho</p> <p>Após o aquecimento do tacho, um adulto fica encarregado de colocar as castanhas no tacho.</p>
<p>AÇÃO 9 Revirar as castanhas no início do processo de assadura</p> <p>Enquanto a criança revira as castanhas, os adultos conversam e observam.</p>
<p>AÇÃO 10 Preparo para apagar o fogo das castanhas</p> <p>Preparar a areia para jogar em cima quando pegar fogo nas castanhas por causa do líquido tóxico.</p>
<p>AÇÃO 11 Revirar as castanhas com mais agilidade</p> <p>Quando tiver com bastante fogo, mexe-se com uma vara comprida mantendo distância para não correr o risco de se queimar nem respirar a fumaça tóxica.</p>
<p>AÇÃO 12 Apagar o fogo das castanhas</p> <p>Quando o adulto julgar que as castanhas estão assadas, joga a areia em cima para apagar o fogo das castanhas.</p>
<p>AÇÃO 13 Retirar o tacho do fogo</p> <p>Após apagar o fogo das castanhas com a areia, tira-se o tacho do fogo com a vara e despeja as castanhas no chão.</p>
<p>AÇÃO 14 Esfriamento</p> <p>Após despejar as castanhas ao chão, deixa-se esfriá-las por alguns minutos.</p>
<p>AÇÃO 15 Juntar novamente as castanhas assadas separando da areia</p> <p>Após assadas, as castanhas são colocadas em local arejado para o seu resfriamento</p>

e para que sequem todo o leite, facilitando a quebra da casaca.
AÇÃO 16 Quebrar as castanhas
Após o resfriamento, as castanhas são quebradas uma a uma, manualmente.
AÇÃO 17 Despeliculagem
Os adultos e crianças, com simples torção de dedos, conseguem separar a película da amêndoa antes de comer.
AÇÃO 18 Seleção e classificação
As amêndoas são separadas pela integração de cor, ou seja, as mais queimadas são destinadas exclusivamente para paçoca, enquanto as outras são separadas para comer ou vender.
AÇÃO 19 Comer as castanhas, fazer paçoca ou vender.
A família se reúne para comer, geralmente com visitantes, ou fazer paçoca para dividirem entre si ou para vender.

Nessas atividades que envolvem a família, observamos claramente a relação homem/natureza, entrelaçados com os indicadores apontados por Gasché (2008) e Bertely (2012) e uma interação das atividades na realização de tais tarefas. Assim, como já mencionado, a atividade “assar castanhas de caju” é muito comum entre janeiro e fevereiro como observamos no passo a passo das imagens a seguir:

Figura 04 - Mulheres juntando castanhas



Foto: autora, janeiro de 2020.

Figura 05 e 06 - Crianças juntando castanhas



Foto: autora, janeiro de 2020



Foto: autora, janeiro de 2020

Figura 07- Separando as castanhas



Figura 08 - Castanhas secando no sol



Foto: autora, janeiro de 2020.

Figura 09- Ascendendo o fogo para assar as castanhas



Foto: autora, fevereiro de 2020.

Figura 10- Despejando as castanhas para aquecer



Foto: autora, fevereiro de 2020.

Figura 11- Castanhas aquecendo no fogo



Foto: autora, fevereiro de 2020.

Figura 12- Criança virando as castanhas



Foto: autora, fevereiro de 2020.

Figura 13 - Crianças preparando a areia a areia enquanto o adulto assa as castanhas



Foto: autora, fevereiro de 2020.

Figura 14- Crianças levando areia para jogar/apagar o fogo das castanhas



Foto: autora, fevereiro de 2020.

Figura 15- Momento em que o adulto confirma que as castanhas estão assadas



Foto: autora, fevereiro de 2020.

Figura 16- Castanhas coberta de areia sendo retiradas do fogo



Foto: autora, fevereiro de 2020.

Figura 17- Criança jogando areia para apagar o fogo das castanhas



Foto: autora, fevereiro de 2020.

Figura 18- Mulher tirando castanha do fogo



Foto: autora, fevereiro de 2020.

Figura 19- Castanhas assadas sendo separadas da areia



Foto: autora, fevereiro de 2020.

Figura 20- Família quebrando castanhas assadas



Foto: autora, fevereiro de 2020.

Figura 21- Crianças quebrando castanhas sob a supervisão de adultos



Foto: autora, fevereiro de 2020.

Figura 22- Castanhas assadas sendo quebradas.



Foto: autora, fevereiro de 2020.

Figura 23- Enquanto a família segue quebrando as castanhas assadas continua o processo de assar o restante. Essa atividade é alternada entre homens e mulheres, sempre com o auxílio das crianças.



Foto: autora, fevereiro de 2020.

Figuras 24 e 25 - Castanhas quebradas prontas para o consumo.



Foto: autora, fevereiro de 2020.



Foto: autora, fevereiro de 2020.

Seguindo os elementos do MII, a seguir explicitaremos os conhecimentos indígenas presentes na atividade “assar castanhas de caju”, os quais se efetivam a comprovação da relação sociedade e natureza.

4.5 EXPLICITANDO OS CONHECIMENTOS INDÍGENAS PRESENTES NA ATIVIDADE SOCIAL “ASSAR CASTANHAS DE CAJU”

Podemos considerar que o conhecimento indígena é o fruto da observação do ambiente em que vive, relacionados as vivências, as práticas e crenças sobre sua relação com os seres vivos e o ambiente, neste sentido todos os conhecimentos interagem entre si através de ações e promovem uma atividade social. A seguir observaremos as ações, através dos conhecimentos indígenas na atividade observada nesta pesquisa.

Na ação 01

Enquanto juntam as castanhas por baixo dos cajueiros, as crianças observam o espaço geográfico, os adultos conversam e ensinam sobre a espiritualidade das plantas como maruai e o jatobá, que queimados, servem como proteção espiritual. Também a entrecasca cozida do cajueiro serve para lavar ferimentos e ser ingerida para o tratamento de diversas inflamações. Nesta atividade as crianças são orientadas a tomarem bastante cuidado ao pegar a castanha no chão, pois há marimbondos que costumam se alimentar de caju.

Na ação 02

É necessário tirar todos os resíduos de caju das castanhas, para que depois de assadas, não tenha brasa que possam queimar as mãos. Durante essa limpeza, os cuidados são voltados para as castanhas mais verdes que podem ter sido esmagadas durante a ação 01, pois as crianças e os adultos temem bastante o leite da castanha que causa ferida ao entrar em contato com a pele ou mucosa da boca.

Na ação 03

É preciso separar as mais verdes das mais secas, e colocar as mais verdes no sol, para que na hora de assar, as mais secas não queimem.

Na ação 04

Ao colocar as castanhas para que tomem sol e sequem mais rápido, deve haver cuidados para que os animais, como porcos, não as comam, já que as castanhas mais secas são apreciadas pelos porcos. Outro cuidado diz respeito às chuvas repentinas, que podem molhar as castanhas e requerer maior tempo de exposição ao sol para secar ou germinar antes de assar, ficando impróprias para o consumo.

Na ação 05

Nesta ação, é preciso ter atenção quanto ao local onde serão assadas as castanhas. Os Wapichana acreditam que a fumaça da castanha mata as

plantas e por isso as assam em lugar preestabelecido para esse fim para evitar que as plantas sejam sufocadas pela fumaça.

Na ação 06

As crianças costumam acender o fogo, pois são as mais interessadas em comer as castanhas. Geralmente utilizam uma pequena quantidade de palhas ou capim secos, e ascendem, aos poucos, com fósforo, para não se queimarem, vão acrescentando mais palhas secas de buriti, coqueiro ou bacabas, por último acrescentam a lenha. A lenha preferida são os troncos e galhos de mirixi, uma planta nativa.

Na ação 07

As crianças maiores costumam organizar tijolos ao redor do fogo e colocar o tacho para assar as castanhas. As crianças menores só assistem a esta atividade, pois podem se queimar, embora o tacho esteja ainda em fase de aquecimento.

Na ação 08

Após o tacho aquecido, um adulto é responsável por despejar as castanhas para que se inicie o processo de assar.

Na ação 09

Enquanto assa o primeiro lado das castanhas, o leite começa a se soltar aos poucos, as crianças reviram as castanhas com uma vara comprida, enquanto os adultos conversam e observam ao redor do fogo e orientando as crianças para que não respirem a fumaça mais escura.

Na ação 10

As crianças juntam a areia com as mãos e vão colocando em baldes para apagar o fogo das castanhas quando estiverem assadas, pois o fogo toma conta de todo o tacho devido ao leite que é combustível e expelido enquanto assa.

Na ação 11

Ao encherem os baldes de areia, as crianças levam para o adulto jogar em cima das castanhas. Elas sabem que não devem se aproximar muito do fogo, porque as castanhas quando estão assando expelem um leite em maior quantidade, quanto mais leite solta, mais o fogo aumenta em razão de ser um leite inflamável. Por isso, o adulto joga a areia com força em cima do fogo das castanhas, até apagar totalmente.

Na ação 12

Após verificar que o fogo foi apagado, o adulto retira o tacho do fogo empurrando-o com a mesma vara que serviu para revirá-las para fora dos tijolos que serviram de alicerce. Nessa ação observa-se o solo para que esteja seco e arenoso para não correr o risco de colocar as castanhas em local úmido, pois se estiverem molhadas não servirão para serem quebradas.

Na ação 13

Após despejar as castanhas ao chão, deixa-se esfriar por alguns minutos em meio a areia para que tire o excesso do óleo da casca e evite descascar os dedos.

Na ação 14

Após despejadas ao chão para resfriamento, as castanhas são separadas da areia, e colocadas mais distantes do fogo para que possam ser quebradas. É importante observar que nesta ação, os Wapichana se afastam para não inalar a fumaça da castanha, pois acreditam que faz muito mal para a respiração e, principalmente, por causar uma ardência na garganta que pode sufocar.

Na ação 15

Nesta ação é preciso ter cuidado para não haver brasas, pois pode ter ficado algum pedaço de caju que secou ao assar e transformou-se em brasa, bem como ter cuidado ao quebrar as castanhas para não machucar os dedos, por isso são utilizados pequenos cassetetes de madeira cortados em pedaços especificamente para quebrar castanhas assadas.

Na ação 16

É necessário despelicular a castanha. As crianças são orientadas a não comer as amêndoas com as películas, do contrário ficarão com ferida e coceira na boca.

Na ação 17

Enquanto quebram as castanhas, as crianças costumam comer as mais assadas. Quando existem as mais queimadas, com aparência mais escura, elas são separadas para fazer paçoca. As inteiras são selecionadas para vender.

Na ação 18

Ao comer as castanhas, não se deve exagerar no consumo, pois pode provocar diarreia. Ao fazer a paçoca, deve-se colocar menos farinha de mandioca do que castanhas, e acrescentar uma quantidade de açúcar.

Outros elementos que fazem parte da formação da criança são os signos, a linguagem espacial e as relações do ambiente onde convivem, pois uma vez retransmitidos os conhecimentos indígenas, os mais velhos acreditam que as crianças ao longo de seus processos de desenvolvimento serão passadas para outras gerações.

Analisando esses conhecimentos indígenas em cada ação, podemos considerar que as crianças são formadas em meio a atividades em que há aprendizagens, segundo Vygotsky, e seus seguidores, atividades essencialmente humanas, possuem caráter social. Nesse momento sua formação social vai surgindo, em meio a essas interações, não apenas na forma como se inserem, mas também como se estruturam e participam das atividades, o que nos faz compreender e constatar os processos de socialização das crianças por meio dessas interações.

4.6 CONSTRUINDO PONTES DE CONHECIMENTO: BREVE DEBATE SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DA ATIVIDADE SOCIAL “ASSAR CASTANHAS”.

Temos em vista que as Tarjetas de Interaprendizagens são elaboradas com base em uma atividade social, escolhida no Calendário Socionatural para desenvolver atividades pedagógicas nas quais se explicitam os saberes escolares implícitos nas atividades das comunidades indígenas.

Para Bertely (2012), por meio de cartões, a comunidade está presente na escola e as crianças atuam de forma individual ou coletiva, construindo conhecimentos e resgatando o conhecimento implícito nas atividades realizadas em sua comunidade, de acordo com sua respectiva cultura. Assim, através destes cartões, as crianças articulam seus próprios saberes, com os saberes escolares convencionais, previstos no currículo formal, gerando aprendizagens.

Desta forma, se escolhe uma atividade para ser analisada e detalhada em seus processos, passo a passo nos cartões. Para a sua elaboração, observam principalmente duas características significativas: 1ª) na parte da frente dos cartões, a recomendação é para recuperar os saberes prévios da atividade social que está se reproduzindo; 2ª) no verso, se descreve o passo a passo da atividade explicando os saberes próprios que provieram da atividade social como possibilidade de ampliação dos prévios e novos saberes. (SILVA, 2016).

Como compreendido, um dos instrumentos pedagógicos do MII além do calendário Socionatural, são os Cartões de Interaprendizagem, elaborados com base em uma atividade escolhida do Calendário para desenvolver atividades pedagógicas, na qual se explicam os saberes escolares implícitos nas atividades das comunidades indígenas, uma vez que a escola, ao penetrar nas comunidades, causa violência e opressão, ao descaracterizar o contexto indígena.

Mas a proposta do MII é de trazer os conhecimentos empíricos da comunidade, os conhecimentos indígenas para a escola, e a partir destes construir e articular novos conhecimentos relacionando-os aos implícitos nas atividades realizadas no cotidiano da comunidade, de acordo com o meio em que se vive. Desta forma, enfatizamos as colocações de Bertely (2012), ao

afirmar que “nós vamos ao território pedir recurso que transformamos com técnicas e instrumentos para um fim social, para transformá-lo em pedagógico”.

Isso se justifica ao introduzirmos os conhecimentos indígenas por meio de uma atividade social e de uma proposta, sobre como esses conhecimentos, e essa atividade, podem ser incorporados aos processos educativos escolares. Para isso é necessário elaborar, de forma bem planejada, uma proposta educativa que faça uma interligação entre saberes tradicionais e estudos escolares.

Para Guariba, 2019 que analisou a atividade social “fazer suco de caju”, todas as atividades sociais dos cotidianos da comunidade podem se transformar em processo de ensino e aprendizagem na educação indígena, promovendo assim o acesso de novas gerações aos conhecimentos da forma como são pensadas inserida na identidade e forma de vida indígena.

Não realizamos esta atividade na escola, mas ao analisarmos a atividade “assar castanhas” compreendemos que há possibilidade de realizar uma proposta pedagógica, com alunos entre 11 e 14 anos, ou mais, a fim de fazer uma conexão com os conhecimentos sociais. Assim percebemos que, após a explicitação dos conhecimentos indígenas relacionando-os aos conhecimentos não indígenas, com base no MII, que as atividades educativas a serem apresentadas aos estudantes devem partir do próprio contexto de vivência do indígena, o que objetivamos desenvolver em futuros estudos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar e descrever como ocorre a formação social da criança Wapichana de Canauanim, Cantá- RR, a partir da experiência do Método Indutivo Intercultural, afim de compreender o conceito de cultura, através das atividades e conhecimentos no contexto sacionatural, identificando as atividades sociais, evidenciando e analisando como os conhecimentos indígenas estão presentes no cotidiano destas crianças a partir do Calendário Sacionatural, e quais os fatores que influenciam em sua formação social.

Ficou evidente por meio do resultado dos estudos, aspectos da educação e do aprendizado da criança Wapichana, sua participação na transmissão dos saberes entre os adultos, além de compreendermos que a infância Wapichana está relacionada diretamente a relação com a família, a comunidade e a natureza. Abordamos ainda, o lugar e o sentido que é atribuído à criança dentro da comunidade, a sociabilidade que configuram a infância e o aprendizado da criança na sua vivência cotidiana, no seu grupo familiar ou comunitário, e qual o seu lugar e importância na organização social e na vida econômica da comunidade, para assim chegarmos à compreensão de nosso objetivo geral, que é o de compreender como ocorre a formação social da Criança Wapichana de Canauanim.

A partir da experiência do Método Indutivo Intercultural, o estudo nos possibilitou entender que as crianças estabelecem o primeiro vínculo com a sociedade e com o mundo a partir da convivência familiar, quando elas vão para a escola já carregam essas heranças sociais, embora permaneçam sob a influência dos constructos familiares. Destacamos que é esta inter-relação de conhecimentos que promove a formação a partir das relações com os pais e com o ambiente onde estão inseridos, é a partir dessas interações familiares que a construção social do indivíduo se desenvolve e é moldada, ou seja, a primeira educação recebida pelas crianças é adquirida a partir das experiências vividas.

O trabalho baseou-se em diálogos, observação de atividades, entrevistas e, algumas vezes, na participação em algumas atividades sociais, entre as famílias da comunidade, durante seu cotidiano. Assim sendo, consideramos que a família representa o primeiro espaço de socialização da

criança, assim como a escola tem sido também um alicerce para esta formação social, mesmo trazendo consigo novos padrões de vivências, influenciados pelas igrejas cristãs como observamos durante a pesquisa.

A forma de como a criança aprende nos permitiu compreender também que o indivíduo possui uma aprendizagem decorrente dessa relação com a família, ou seja, a aprendizagem acontece a partir de uma troca entre o sujeito e o objeto que interage. Além disso, percebemos que para as atividades sociais há uma necessidade de utilizar novas técnicas que não fazem parte do contexto indígena, mas passam a ser parte de suas vivências. Isso ocorre em razão do surgimento de novas necessidades às quais a comunidade vai se adaptando para satisfazer suas necessidades. Quando não há necessidade de realizar a atividade, o conhecimento não é transmitido, ou seja, se não há necessidade, não se faz, e as crianças vão absorvendo estas novas formas de necessidades.

Com base nessas reflexões, constatamos que o processo da formação social comunitária e familiares em Canauanim, especificamente em relação às atividades das crianças, as mudanças sociais e culturais transformam a vivência indígena a partir de novos contatos, o que gera uma cobrança maior para os mais novos por parte dos mais velhos da comunidade.

Embora as atividades tenham sofrido mudanças, as atividades sociais permanecem distribuídas em período divididos nos meses, que foram destacados no calendário Socionatural. Essa relação entre a sociedade e a natureza nos possibilitou uma compreensão em relação aos recursos naturais do meio em que vivem, e como são utilizados, uma vez que os indígenas domesticaram as plantas e os animais, entre outros conhecimentos que desenvolveram e sua transmissão se perpetua, pois atualmente percebemos a preocupação dos pais na transmissão desses conhecimentos, mesmo que seja somente por via da oralidade.

Sendo assim, o calendário onde sistematizamos as atividades nos possibilitou uma ampla visão de todas as atividades integradas aos indicadores, haja vista que o CS que nos permitiu identificar as principais atividades ao longo do ano também nos permitiu entender que o MII organiza todo o conhecimento indígena a partir vivência do cotidiano indígena.

Dessa maneira, ao analisarmos as atividades da comunidade através dos sete indicadores de conhecimento indígenas interligados à natureza, em 2019, notamos alguns aspectos da mudança na vida das crianças como as práticas culturais de engolir piaba para nadar mais rápido, engolir pedaços de coração de jabuti para não sentir sede quando fossem à roça, pentear o cachorro com dente de piranha para ficar mais bravo e se tornar melhor caçador ou vigia da casa, entre outras mudanças culturais, o que nos possibilitou compreender também que a cultura é constituída a partir da convivência com o meio no qual se insere o indivíduo, considerando que o contato com o não indígena provocou mudanças culturais, principalmente no modo de sobrevivência, conforme abordamos ao longo deste trabalho.

O estudo evidenciou também que as práticas educativas com o MII geram outros processos educativos que buscam dar sentido ao ensino e a aprendizagem através da proposta pedagógica planejada a partir de uma atividade social analisada no CS, o que pode possibilitar novas expectativas e possibilidades de ensino na comunidade. Nossa reflexão despertou o desejo de desenvolver estudos futuros visando a elaboração de uma proposta pedagógica, com a finalidade de desenvolvê-la na escola da comunidade a fim de despertar a compreensão de que há possibilidades de aprender conteúdos científicos a partir do contexto do próprio educando.

Portanto, o estudo confirma que as atividades sociais discutidas no calendário Socionatural formaram o eixo central desta pesquisa, as quais tomamos como ponto de partida toda a experiência empírica do indígena Wapichana para induzir a uma reflexão mais profunda na definição do conceito sintático de cultura, consolidando assim o estudo sobre a formação social da criança Wapichana de Canauanim, a partir da experiência do Método Indutivo Intercultural, tendo em vista que esta concepção nos esclareceu que a cultura é o resultado da relação entre a criança, o ambiente e as pessoas com as quais convive.

So algumas ideias para revisar e complementar as considerações finais. Não tem problema você escrever mais. Isso é o mais importante do trabalho. O que você aprendeu, quais são as aprendizagens, o que você tira a limpos, qual é a reflexão da relação e articulação entre teoria e pratica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE Edite da Silva. **Conhecimento indígena e o processo de formação social do jovem no contexto da Comunidade Maruwai, Terra Indígena São Marcos – Roraima /** Edite da Silva Andrade. – Boa Vista, 2016.

ASBAHR, Flávia. **A Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica: contribuições da teoria da atividade.** In: Revista Brasileira de educação. Maio/jun /jul /Ago. N° 29. 2005. (108-119).

BERTELY, Maria & UNEM. **Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM. México,** CIESAS, 2008.

BERTELY, Maria et al. **Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la selva lacandona de Chiapas.** México y Perú: Ciesas-Fondo Editorial PUCP. 2009.

BERTELY, M. (Coord.). *Interaprendizajes entre indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales.* México: CIESAS-UPN, 2011.

BERTELY, Maria **.Educación Intercultural para la ciudadanía y la Democracia Activa y Solidaria. Una crítica de la otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista.** In: **Multiculturalismo, Educación Intercultural y Derechos Indígenas en las Américas.** Editores: Gunther Dietz, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany e Sergio Téllez Galván. Ecuador: Abya-Yala, 2012

BERTELY BUSQUETS, M. **“Notas da Entrevista concedida sobre a proposta teórica e metodológica do Calendário Sociocultural”.** Realizada durante o evento V Seminário de Integração de Práticas Docentes e II Colóquio Internacional de Práticas Pedagógicas e Integração, 2012, Boa Vista, Universidade Federal de Roraima, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é a cultura.** 49 reimp. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela e ALMEIDA, Mauro Barbosa de (orgs.). 2002. **Enciclopédia da Floresta: o Alto Juruá: práticas e conhecimentos das populações.** São Paulo: Cia. das Letras.

CEDRO, W. L.; MOURA, M. O. (2012). **Investigação sobre a atividade pedagógica: os Caminhos percorridos no GEPAPe.** *Educação em Foco* (Juiz de Fora), v. 1.

CIRINO, Carlos Alberto M. **A “Boa Nova” na língua indígena: Contorno da evangelização dos Wapischana no século XX.** Boa Vista: UFRR, 2008.

SILVA, L. J. **As contribuições do Método Indutivo Intercultural para a construção da Escola Indígena Diferenciada**. 2016. Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FARAGE, N. (1997). **As flores da fala: práticas retóricas entre os Wapishana**. Tese (Doutorado do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FAUSTINO, Rosângela Celia. e MOTA, Lucio Tadeu. **Crianças indígenas: o papel dos jogos, brincadeiras e da imitação na aprendizagem e desenvolvimento**. 2016 disponível em educadores
[diaadia.pr.gov.br/arquivos
 File/educacao_indigena/criancas_indigenas_jogos_brincadeiras_aprendizagem.pdf](http://diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_indigena/criancas_indigenas_jogos_brincadeiras_aprendizagem.pdf)
 /. Acessado em 28.07.2020

FERNANDES, Florestan. **"Notas sobre a educação na sociedade tupinambá"**. In: FERNANDES, F. A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios. Petrópolis: Vozes, 1975.

GASCHE, Jorge. **Niños, Maestros, Comuneros y Escritos Antropológicos como Fuentes de Contenidos Indígenas Escolares y la Actividad como Punto de Partida de los Procesos Pedagógicos Interculturales: Un Modelo Sintáctico De Cultura**. In: **Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Coodenadores: Maria Bertely; Jorge Gasché; Rossana Podestá. Ecuador: Abya-Yala/CIESAS/IIAP, 2008.

GASCHÉ SUESS, Jorge y VELA MENDOZA, Napoleón. **Sociedad Bosquesina. Ensayo de antropología rural amazónica, acompañado de una crítica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo**. Iquitos, Perú: Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP); Lima, Perú: Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales (CIES); Japón: Center for Integrated Area Studies, Kyoto University (CIAS); 2012a.

GASCHÉ. J. **Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?** In: GASCHÉ, J.; BERTELY BUSQUETS, M.; MODESTA, R. (Coord.). **Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito, Ecuador: Abya-Yala, CIESAS, IIAP, 2008b.

GUARIBA, Daíza Lautentino. **Ensino de língua macuxi na Escola Estadual Indígena Índio Marajó: vamos fazer suco de caju**. Monografia. Boa Vista. 2019

INGOLD, Tim. **From the transmission of representations to the education of attention**. In: **Whitehouse, Harvey. The debate mind evolutionary psychology versus ethnography**. Oxford: Berg, 2001.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Do Roraima ao Orinoco: observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913**. Volume I Editora Unesp, 2006.

LARAIA, Roque de Barros, 1932. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge "Zahar" Editora, 2001

Lave, Jean; Wenger, Etienne. **Aprendizaje situado: participación periférica legítima**. Tradução de Raul O. Ramírez. México: Universidade Autónoma de México, 2003.

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=Art.%202%C2%BA%20Considera%2Dse%20crian%C3%A7a,e%20um%20anos%20de%20idade.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKII, Lev S; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Lexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LEONTIEV, A. **Sobre o desenvolvimento histórico da consciência**. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A antropologia diante dos problemas do mundo moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979 (Coleção "Missão Aberta").

MORIN, E. **O Método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002

Nunes, Angela. **O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras**. In: Silva, Aracy Lopes da; Nunes, Angela; Macedo, Ana Vera Lopes da Silva (Orgs.). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. Vygotsky, Leontiev e Galperin. **Formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

PIBID Licenciatura Intercultural : **Pesquisa do Calendário Cultural e Formação de Professores Indígenas em Roraima** / Organizadores: Fabíola Carvalho; Maxim Repetto; Jovina Mafra dos Santos. – Boa Vista : Editora da UFRR, 2018. 298 p. (Coleção: Práticas Docentes, v. 9).

RAMOS, Léia Da Silva. **Processo Social de Formação da Mulher Indígena e a Construção de Propostas Curriculares para a Escola na Comunidade Indígena Araçá da Serra / T. I. Raposa Serra Do Sol**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas, 2013.

REPETTO, M. DA SILVA. L. J. **Experiências Inovadoras na Formação de Professores Indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil**. Campo Grande: Editora UCDB. TELLUS ano 16, n. 30, jan/jun. 2016 - editora UCDB

REPETTO, M.; CARVALHO, F. **Experiências de pesquisa sobre o Calendário Socionatural e a Aplicação do Método Indutivo Intercultural em Roraima – Brasil**. 2016. Boa Vista, RR: Editora da UFRR.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileira: para o conhecimento das línguas indígenas**. 2ª edição. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROGOFF, Barbara. Paradise, Ruth; Arauz, Rebeca Mejía; Correa-Chávez, Maricela; Angelillo, Cathy. Firsthand Learning through Intent Participation. **Análise Psicológica** [on-line], v. 22, n. 1, p. 11-31, 2004. Disponível em: www.scielo.oces.mctes.pt/. Acesso em: 1 nov. 2019.

SILVA, Getúlio Solon da. **Agroatividade Wapixana na comunidade indígena Canaúanim: avanços e ajustes em contato com outras culturas (1960-2010)**. 2013.143f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

TASSINARI, Antonella M. I. **Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural**. In: SILVA, Aracy; GRUPIONE, Luís D. B. (Org.). A temática indígena na escola (novos subsídios para professores de 1º e 2º graus). Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.

TASSINARI, Antonella M. I. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. Revista Tellus, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

TASSINARI, Antonella M. I. **Plantão psicológico como promoção de saúde**. In: BACELLAR, A. **A psicologia humanista na prática: reflexões sobre a abordagem centrada na pessoa**. Palhoça: Editora da UNISUL, 2009.

TOREN, Christina. Socialization. In: Banard, Alan; Spencer, Jonathan (Orgs.). **Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology**. Londres: Routledge, 1996. tradução livre.

URBAN, Greg. **A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas**. In: Cunha, M. C. História dos Índios no Brasil, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev . **A Formação Social da Mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Ofício da comunidade datado de 06.12.1987

Ofício da comunidade datado de 01.12.1989

Ofício da comunidade datado de 12.03.1990

Ofício da comunidade datado de 17.06.1990

Ata de reunião da comunidade Canaúanim, datada do dia 22.08.1990

Portaria nº1226/E, de 21 de maio de 1982

Entrevista cedida por moradores, cujo nomes utilizados foram fictícios a pedido da maioria.