



APOIO **PORTICUS**

PRIMEIRA INFÂNCIA NO CENTRO

GARANTINDO O PLENO DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DO ENFRENTAMENTO AO RACISMO



REDE NACIONAL
DE RELIGIÕES
AFRO-BRASILEIRAS
E SAÚDE

Infâncias Indígenas e Interculturalidade no Alto Rio Negro

Alva Rosa Lana Vieira
Jonise Nunes Santos

SÃO PAULO
2022

sobre Geledés - Instituto da Mulher Negra

Geledés - Instituto da Mulher Negra foi fundado em 30 de abril de 1988. É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que são segmentos sociais que padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira. Dessa perspectiva, as áreas prioritárias da ação política e social de Geledés são a questão racial, as questões de gênero, as implicações desses temas com os direitos humanos, a educação, a saúde, a comunicação, o mercado de trabalho, a pesquisa acadêmica e as políticas públicas [<https://www.geledes.org.br/>].

sobre as Autoras

Alva Rosa Lana Vieira - Doutoranda em Educação – Linha: Formação e Práxis do (a) Educador(a) frente aos Desafios Amazônicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: alvajuly@gmail.com

Jonise Nunes Santos - Doutora em Letras - Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. E-mail: jonise@ufam.edu.br .

sobre o Relatório

Trata-se de texto elaborado para subsidiar as ações do projeto “Primeira Infância no Centro: garantindo o pleno desenvolvimento infantil a partir do enfrentamento do racismo”, que reconhece a centralidade da questão racial no debate sobre políticas para a infância. O artigo apresenta aspectos da infância indígena de povos indígenas do Alto Rio Negro, indicando processos similares no desenvolvimento das crianças de família linguística Tukano Oriental e Aruak, aproximados por movimento intercultural, interligados pela diversidade linguística, mas negados nas políticas públicas, especificamente quando se referem aos direitos da infância, construídas sem a reflexão e o conhecimento minucioso sobre as centenas de infâncias indígenas e das respectivas particularidades territoriais que permeiam o Brasil, especialmente o Amazonas, e que, conseqüentemente, silenciam sobre os conhecimentos dessa fase da vida humana no referido Território a partir da concepção da criança. Assim, o objetivo do artigo é apresentar traços dessa infância presente no Território Etnoeducacional Alto Rio Negro. Para tanto, utilizamo-nos de dados coletados, porém, não utilizados nos projetos de pesquisa, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, Educação Infantil e Povos Indígenas: Direitos e Estado da Arte (Ano 2017/2018) e Educação Infantil e Povos Indígenas: Relatos de Experiências (Ano 2018/2019). Ressaltamos que foram utilizados dados obtidos nas Oficinas de Etnomapeamento e Etnozoneamento do Programa Residência Pedagógica, em 2019, para a Turma Alto Rio Negro, do Curso de Graduação em Licenciatura-Formação de Professores Indígenas, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, quando os acadêmicos realizaram reflexões não apenas sobre o Território, mas também sobre o Parecer CEB/CNE nº 013/2011, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, em que constam estudos sobre a oferta de Creche e Educação Infantil nas aldeias, assim como das outras etapas e modalidades da escolarização indígena. Utilizamos ainda Pesquisa Bibliográfica e Documental, objetivando verificar o que tem sido produzido sobre a Infância ou Educação Infantil no Amazonas, considerando ser o estado brasileiro definido para reflexão sobre a infância indígena. Ao final da leitura e revisitação documental, reafirmamos que permanece o processo de colonização em Territórios Indígenas, autorizado algumas vezes pelos próprios povos indígenas, tendo em vista que são apenas informados e não esclarecidos sobre os processos que envolvem a escolarização para a infância em suas Terras Tradicionais, configuradas como maior direito que a criança precisa, pois é na Terra que se vivencia as memórias coletivas.

Palavras-chave: Povos Indígenas. Infâncias Indígenas. Terras Tradicionalmente Ocupadas. Amazonas. Alto Rio Negro.

0

Resumo

1

Contextualizando

2

Aspectos Introdutórios

3

Cenas de Infâncias Indígenas no Alto Rio Negro

4

Considerações Finais

5

Referências

Sumário

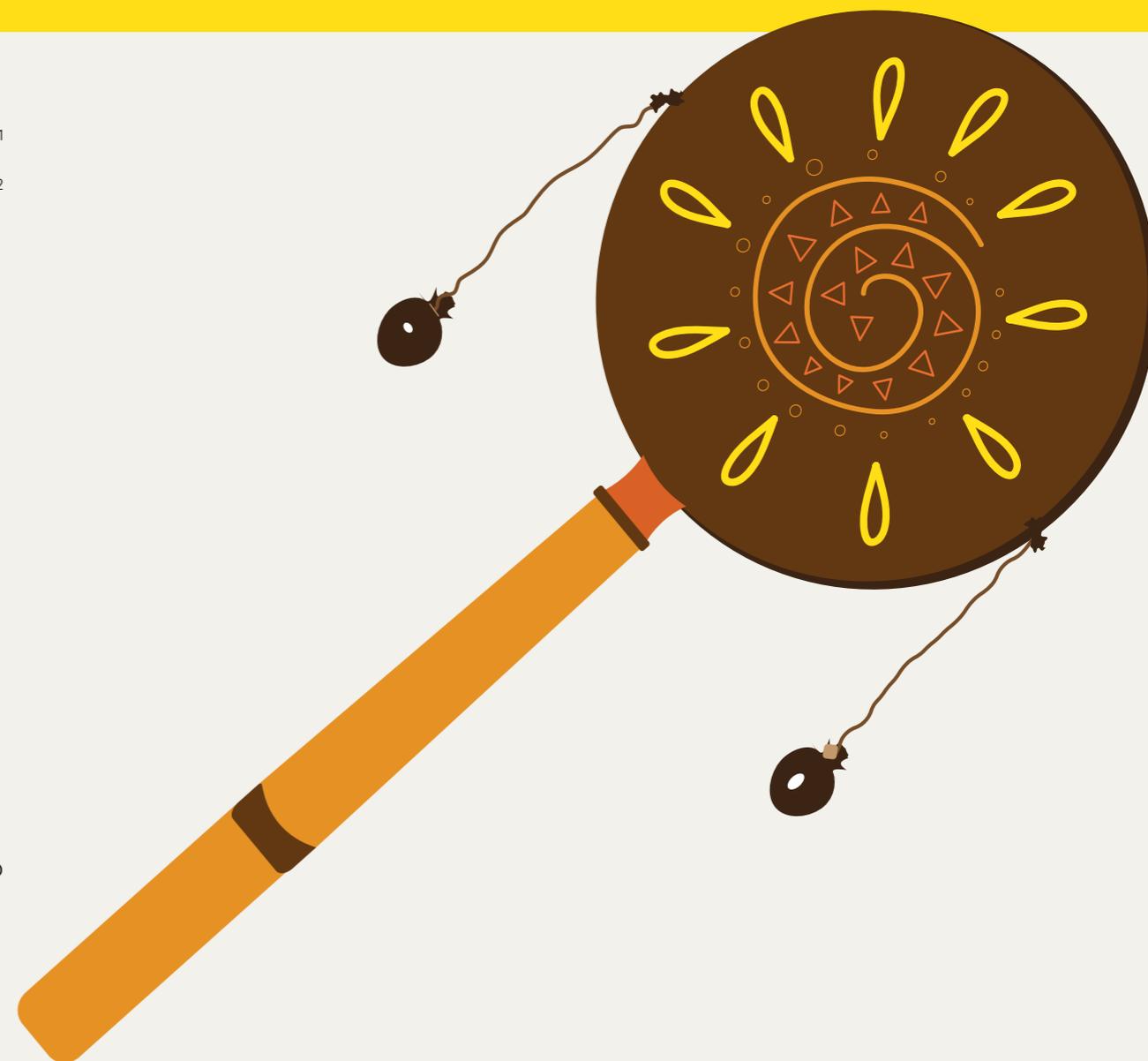
Resumo

Alva Rosa Lana Vieira¹

Jonise Nunes Santos²

O artigo apresenta aspectos da infância indígena de povos indígenas do Alto Rio Negro, indicando processos similares no desenvolvimento das crianças de família linguística Tukano Oriental e Aruak, aproximados por movimento intercultural, interligados pela diversidade linguística, mas negados nas políticas públicas, especificamente quando se referem aos direitos da infância, construídas sem a reflexão e o conhecimento minucioso sobre as centenas de infâncias indígenas e das respectivas particularidades territoriais que permeiam o Brasil, especialmente o Amazonas, e que, conseqüentemente, silenciam conhecimentos dessa fase da vida humana no referido Território a partir da concepção da criança. Assim, o objetivo do artigo é apresentar traços da infância presente no Território Etnoeducacional Alto Rio Negro. Para tanto, utilizamo-nos de dados coletados, porém não utilizados nos projetos de pesquisa, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, Educação Infantil e Povos Indígenas: Direitos e Estado da Arte (Ano 2017/2018) e Educação Infantil e Povos Indígenas: Relatos de Experiências (Ano 2018/2019). Ressaltamos que foram utilizados dados obtidos nas Oficinas de Etnomapeamento e Etnozoneamento, do Programa Residência Pedagógica, em 2019, para a Turma Alto Rio Negro, do Curso de Graduação em Licenciatura - Formação de Professores Indígenas, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, quando os acadêmicos realizaram reflexões não apenas sobre o Território, mas também sobre o Parecer CEB/CNE nº 013/2011, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, nas quais constam estudos sobre a oferta de Creche e Educação Infantil nas aldeias, assim como das outras etapas e modalidades da escolarização indígena. Utilizamos ainda Pesquisa Bibliográfica e Documental, objetivando verificar o que tem sido produzido sobre a Infância ou Educação Infantil no Amazonas, considerando ser o estado brasileiro definido para reflexão sobre a infância indígena. Ao final da leitura e revisitação documental, reafirmamos que permanece o processo de colonização em Territórios Indígenas, autorizado algumas vezes pelos próprios povos indígenas, tendo em vista que são apenas informados e não esclarecidos sobre os processos que envolvem a escolarização para a infância em suas Terras Tradicionais, configuradas como maior direito que a criança precisa, pois é na Terra que se vivencia as memórias coletivas.

Palavras-chave: Povos Indígenas. Infâncias Indígenas. Terras Tradicionalmente Ocupadas. Amazonas. Alto Rio Negro.



1 Doutoranda em Educação - Linha: Formação e Práxis do (a). Educador (a) frente aos Desafios Amazônicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: alvajuly@gmail.com
2 Doutora em Letras - Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. E-mail: jonise@ufam.edu.br

1

Contextualizando: O Lugar de Fala

O Amazonas é o estado brasileiro com maior número de línguas e povos indígenas, além de ser o maior em dimensão territorial. Conforme Santos (2022), “é permeado por diversos rios, lagos, paranás, igarapés, cuja água pode ser “branca/barrenta” ou preta, conforme o estágio da formação do rio, isto é, a cor da água demarca o acúmulo de sedimentos, indicando “a idade do rio”. Assim, quanto mais escura for a água do rio, mais velho é, a exemplo do Rio Negro, cuja cor da água corresponde exatamente ao que remete o nome do rio: cor escura, negra.

A história de ocupação do estado também se vincula aos rios que conduziram os colonizadores aos espaços nos quais os povos originários estavam organizados e orientaram as atividades desenvolvidas não apenas pelos amazonenses, mas também por todos os sujeitos inseridos nesse contexto, mesmo indiretamente. Nesse cenário, a vazante do rio também deve ser visualizada, pois a sobrevivência dos sujeitos perpassa pela organização e desenvolvimento de atividades no meio terrestre e aquático, conforme o período do ano.

Nesse sentido, ressalta-se que a abordagem sobre as questões da adaptação da vida no Amazonas deveria observar quem primeiro sobreviveu na região, ou seja, os povos indígenas, que interagem com o espaço amazônico há séculos, em uma relação de interdependência. Alguns povos se mobilizaram com transporte fluvial pelos rios, possibilitando a construção e ampliação de redes de contato. Outros povos não enfrentaram o rio, mas conseguiram definir estratégias de sobrevivência, tendo por parâmetro o movimento do rio e, ao observar o ciclo das águas, sabiam se teriam fartura ou escassez dos produtos básicos para subsistência.

O conhecimento acumulado pelos povos indígenas em relação aos rios subentende conhecimentos diferentes entre os que residem em Terra Firme, às margens das estradas-rios, e os habitantes das áreas de várzea, que convivem com a enchente e a vazante dos rios, considerando que as regiões de várzea, na enchente do rio, ficam submersas, o que não acontece em Terra Firme.

A interferência do colonizador, dentre imensuráveis impactos e prejuízos ao meio ambiente, atingiu diretamente os povos indígenas, reduzindo drasticamente o quantitativo tanto de indivíduos quanto de povos e línguas, não só no Amazonas, mas também em toda a extensão do território brasileiro, sendo que, atualmente, conforme dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2010), registram-se 274 línguas indígenas, distribuídas em 305 diferentes povos, somando 896.917 pessoas que se autodeclararam indígenas, incluindo os que se deslocaram de suas Terras Indígenas - TIs para regiões urbanas.

Para o estado do Amazonas, o IBGE (2020) apontou a existência de 117 povos indígenas a partir da base territorial para realização do Censo que deveria ter ocorrido em 2020, porém, com a Pandemia de COVID-19, causada pelo novo coronavírus, as ações foram suspensas, com possibilidade de ocorrer em 2022. No entanto, a divulgação dos dados foi antecipada para colaborar no planejamento do poder público nas diversas esferas administrativas de combate à doença.

Destaca--se, dentre os critérios de identificação do povo, a relevância da autoidentificação, tendo em vista o próprio processo de autodefinição, tanto individual quanto coletivo, que ocorre atualmente entre os povos indígenas, não só em processo de etnogênese, mas também na “atualização” das definições empregadas pela sociedade envolvente no processo de colonização, enfatizando características pejorativas, como se registra no nome de povos que foram nomeados por sua resistência ou alguma característica, omitindo a autoidentidade étnica e prevalecendo a imposição da identidade construída pelo colonizador no processo de contato.

No espaço temporal compreendido entre a colonização da América do Sul e o registro em documentos, o Brasil promoveu políticas para supressão dos povos e identidades indígenas, assim como para ocupação da Amazônia, desencadeando extinção ou deslocamento de povos de seus territórios originários, alterando a localização definida em documentos, cujos autores, naquele tempo histórico, podem ter olhado para os povos indígenas a partir da organização social europeia que se fixava permanentemente em um espaço, diferentemente dos povos indígenas que se deslocavam periodicamente, entre outras razões, a fim de não esgotar e renovar os recursos naturais utilizados por eles para sobrevivência em determinado espaço.

No que se refere às línguas indígenas, Rodrigues (2000, p. 20) considera que até o início da primeira década do século XXI eram faladas na Amazônia Continental cerca de 240 línguas indígenas, distribuídas em 52 famílias linguísticas. Especificamente no território brasileiro, Rodrigues (2006, p. 59) contabilizou 180 línguas “originárias, distribuídas em, aproximadamente, 43 famílias linguísticas e dois grandes troncos linguísticos: o tronco Tupi e o tronco Macro-Jê”.

No Amazonas, registramos 62 línguas, a partir de dados baseados em Rodrigues (1986, 2010) e Moore, Galúcio e Gabas Jr. (2008). Algumas compõem o Tronco Tupi, especificamente nas famílias Tupi-guarani e Mawé. Outras, fazem parte das famílias Pano, Aruak, Tukano, Arawá, Maku³, Karib, Katukina, Borá, Munduruku, Mura, Tikuna⁴ e Txapakura.

Esses dados destacam a contradição entre o número de povos e, conseqüentemente, de línguas, reforçando que os números são aproximativos, principalmente, ao ser considerado fatores como a definição dos “limites da Amazônia (e do que podemos chamar de língua amazônica); determinação do que é língua e dialeto; existência de falantes de língua indígena em comunidades monolíngues em português ou em outra língua europeia” (PACHECO, 2010, P. 72), além das situações em que a língua indígena tradicionalmente falada por um povo deixou de ser empregada por conta de fatores sociopolítico-culturais diversos.

Pacheco (2010, p. 74) ressalta a característica aproximativa do quantitativo de povos e línguas indígenas faladas, tendo em vista, no caso específico do estado do Amazonas, a limitação de pesquisas, somadas às particularidades geográficas para realização de ações e censos diretamente nas Terras Indígenas - TIs ou em contextos indígenas para validação sobre a utilização de língua portuguesa ou de outras línguas nas aldeias.

3 Língua isolada - não se relaciona a nenhuma outra língua.

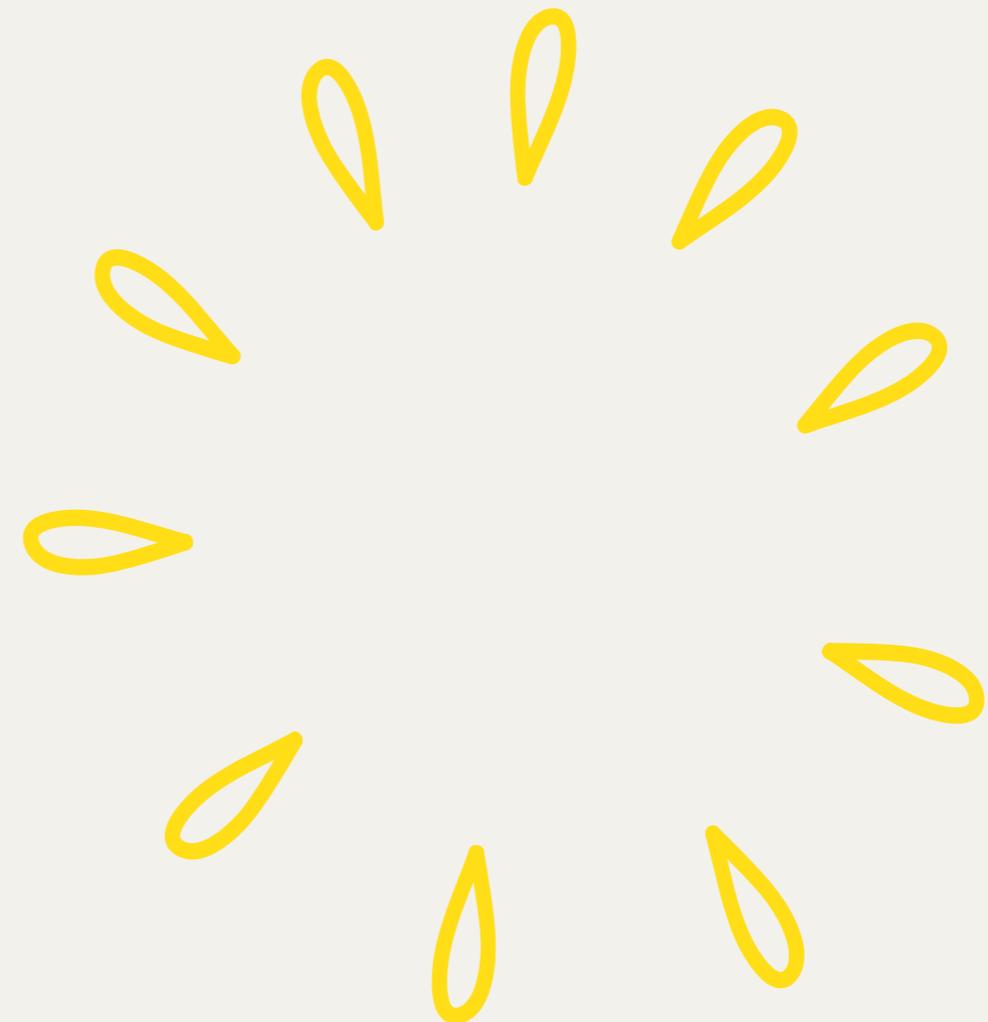
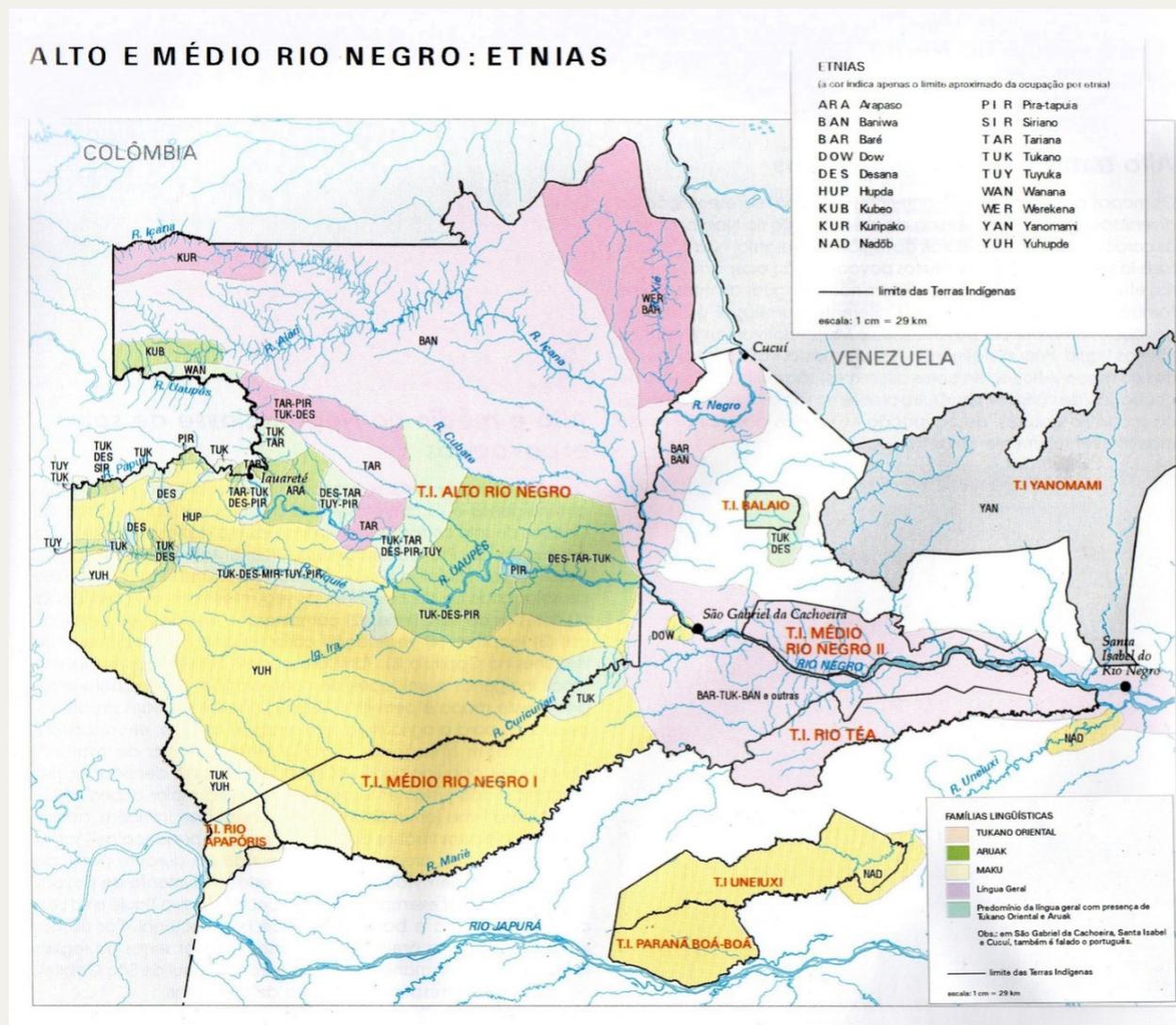
4 Língua isolada - não se relaciona a nenhuma outra língua.

Pacheco (2010, p. 74-75) destaca ainda que alguns povos falam, atualmente, outra língua indígena, adotada como meio de interação a partir de situações de contato. É o caso, entre outros, do povo Baré, que fala a língua geral amazônica ao lado de sua língua tradicional, conhecida, quase sempre, apenas pelos membros mais velhos dessas comunidades. Ressalta-se que o Nheengatu é falado no cotidiano da cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM), principalmente na região do baixo rio Negro, chegando ao status de língua cooficial no município.

Na região do Alto Rio Negro, município de São Gabriel da Cachoeira, registra-se a presença de 24 línguas, distribuídas em quatro famílias linguísticas e a existência de bilinguismo ou multilinguismo, regida por lógicas diretamente vinculadas à organização social dos povos da região, conhecida como “Triângulo Tukano”, que apresenta uma situação de multilinguismo bastante complexa do ponto de vista etnolinguístico, conforme aponta Stenzel (2006, p. 34 - 36) ao realizar levantamento sobre as línguas faladas na dita região.

Conforme é possível observar no Quadro 01 (abaixo) e na Figura 01 (acima) e 02 (abaixo), nas regiões do Alto e Médio Rio Negro, os povos indígenas demarcam seus territórios quase sempre tendo por base a família linguística, construindo relações com diversos povos e delimitando espaços próprios, conforme suas respectivas organizações sociais e lógicas próprias.

Figura 01 – Distribuição dos Povos indígenas na região do Alto e Médio Rio Negro



Quadro 01 – Povos e Línguas Indígenas do Alto e Médio rio Negro

Grupos étnicos/ linguísticos	Família Linguística	Principais áreas de ocupação
Tukano Desana Kubeo Wanana Tuyuka Pirata-tapuia Miriti-tapuia Arapaso Karapanã Bará Siriano Makuna Tatuyo* Yurut* Barasana(Panenoá) * Taiwano (Eduria)*	Tukano Oriental (Tukano)	Rio Uaupés Rio Tiquié Rio Papuri Rio Querari Curso alto do rio Negro (principalmente entre Santa Isabel e a foz do rio Uaupés, inclusive na cidade de São Gabriel da Cachoeira) Povoados em trecho da estrada que liga São Gabriel a Cucuí Rio Curicuriari Rio Apapóris e seu afluente Traíra Departamento do Vaupés e Guaviare (Colômbia)
Baniwa Kuripaco Baré Werekena Tariana	Aruak	Rio Içana Rio Aiari Rio Cuiari Rio Xié Curso alto do rio Negro (a montante da cidade de Santa Isabel, sobretudo acima da foz do Uaupés) Médio curso do rio Uaupés, entre Ipanoré e Periquito Departamento de Guainia Estado do Amazonas (Venezuela)

Grupos étnicos/ linguísticos	Família Linguística	Principais áreas de ocupação
Hupda Yuhupde Dow Nadöb Kakwa* Nurak*	Naduhup ¹ (Maku)	Região entre o Tiquié, Uaupés e Papuri Afluentes da margem direita do rio Tiquié (os grandes igarapés Castanha, Cunuri e Ira, principalmente) Rios Apapóris e Traíra Proximidades da cidade de São Gabriel (do outro lado do rio) até a foz do rio Curicuri e do Rio Marié Rio Uneixi e no paraná Boá-Boá (Médio Japurá) Rio Téa Departamento de Vaupés e Guaviare (Colômbia)
Yanomami	Yanomami	Região das bacias dos rios Padauri, Marauiá, Inambú, Cauaburi (ao norte do rio Negro)

¹ A leitura do termo "Makú", feita por Theodor Koch-Grünberg (1906) no século passado, levou a uma reanálise dessa categoria, começando pela troca do nome da família linguística para "Naduhup". Isso corresponde a uma demanda política desses povos, até então designados "Makú" pelos outros grupos da região e assim classificados em documentos e políticas de estado, e mesmo pela literatura científica, ignorando-se a auto atribuição destes grupos e o reconhecimento de sua autonomia linguística e cultural. Essa mudança foi acompanhada pela classificação da família linguística mais recente feita por Epps e Bolaños (2017). Uma vez estabelecida a proximidade entre os quatro povos que falam línguas distintas, porém relacionadas, foi mais do que necessário encontrar um termo que contrastasse à suposição anterior de que essas pessoas "são gente sem fala", ou seja, "Makú". Epps (2008) e Epps e Bolaños (2017) sugerem por esse motivo o nome "Naduhup", termo formado pela aglutinação de palavras para "gente" e "humanos" em cada uma das línguas da família - como uma forma de equacionar o problema da nomeação. Em resposta à demanda das lideranças dos quatro povos, para os quais o uso do etnônimo "Makú" em trabalhos linguísticos e antropológicos foi motivo de intensa crítica política, o termo "Naduhup" foi primeiramente apresentado por linguistas e antropólogos em um seminário de educação realizado em 2016, em São Gabriel da Cachoeira. Nessa ocasião, professores e lideranças desses povos explicitaram sua revolta e sugeriram aos pesquisadores, assessores e lideranças de outras etnias, que deixassem de utilizar o termo "Makú" e passassem a empregar o termo Nadëhup, Nadëhupy ou Naduhupy. As variações do nome da família linguística são resultadas de discussões feitas por membros dos quatro povos e ainda estão em andamento, não havendo um consenso quanto a uma versão definitiva do termo (<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:D%C3%A2w>).



2

Aspectos Introdutórios



A pesquisa sobre infância indígena no Amazonas ainda está se constituindo, considerando que é um estado com significativos desafios para realização de pesquisa em Terras Indígenas, já que são poucas instituições de pesquisa, além do insignificante fomento para seu desenvolvimento, uma vez que a locomoção feita por transporte fluvial ou aéreo onera significativamente o custo e nem sempre há editais voltados a temas relacionados às Ciências Humanas e Sociais, apesar da demanda altíssima para registros de diversos conhecimentos acumulados por esses povos.

Conseqüentemente, a pesquisa envolvendo aspectos da infância indígena tem sido realizada no município de Manaus, onde se registra a presença de diversos povos que se deslocaram de suas Terras para a capital do Amazonas, cujas políticas têm impulsionado a auto identificação de indígenas, em virtude, principalmente, dos processos reivindicatórios por cumprimento de direitos.

Dentre as pesquisas realizadas, destacamos os trabalhos de Freire (2006), Fontoura (2006), Mubarak Sobrinho (2011) e Costa (2021). Freire (2006) buscou verificar como a escola pública urbana de Manaus trata os seus alunos indígenas do povo Sateré Mawé e como esses alunos percebem a imagem indígena difundida nas práticas docentes, discentes e das demais pessoas que compõem o espaço educacional, revelando os desafios que as crianças indígenas enfrentam e a forma como isso é constatado nos discursos e nas práticas veiculadas no contexto escolar urbano a partir das concepções de cultura, diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalismo e sua relação com as práticas docentes.

Mubarak Sobrinho (2011) realizou pesquisa em comunidade indígena, localizada na cidade de Manaus, abordando a infância em contexto urbano, focando também o povo Sateré Mawé, que foi um dos primeiros a ser “visto” pelos pesquisadores de Manaus e pelo Poder Público, desencadeando ações que contemplassem as demandas dos povos indígenas em Manaus. Consideramos que a atenção recebida se deve ao fato da comunidade ser em contexto urbano, em um bairro que não é distante do Centro, facilitando, assim, o acesso para realização de atividades.

Fontoura (2006), indígena do povo Tariano, que se autodenomina Talyáseri, aborda as formas de transmissão de conhecimentos no referido povo, de língua da família linguística Aruak, da região do rio Uaupés, no Triângulo Tukano, onde predomina a família linguística Tukano Oriental. No trabalho, o pesquisador identifica, analisa e discute os diferentes “processos de trocas de conhecimentos que os povos indígenas adotavam antes da implantação da educação escolar na região”, concluindo que o conjunto de saberes adotados e desenvolvidos pelos Talyáseri desde os seus ancestrais e continuamente renovados a cada geração constitui o “payekanipe”. Entretanto, para mostrar-se portador deste conhecimento, a pessoa deve aprender todos os saberes relacionados ao seu clã, sua subsistência, ou seja, um “Talyáseri” deve ter domínio sobre “a diversidade de conhecimento, vinculados à sabedoria dos seus antepassados” para manter a sobrevivência física e cultural, “que dependendo do momento e do ambiente, eles traçam novas estratégias que graças ao senso de observação levantam hipóteses para, em seguida, serem testadas e se for comprovado adotarão” (FONTOURA, 2006, p. 12).

Costa (2021) trata sobre os internatos das missões Salesianas do Amazonas/Brasil, analisando “as estratégias de institucionalização e de disciplinamento de crianças indígenas nos referidos estabelecimentos”, instalados no município São Gabriel da Cachoeira. Para tanto, descreveu as estratégias do cotidiano dos internatos, com destaque para a interdição das línguas indígenas faladas pelas crianças, “a segregação sociocultural e a imposição da língua portuguesa em contexto multilíngue”, revelando “assimetria das relações sociais, a hegemonia católica nos contextos educacionais indígenas, o ativismo tático dos internos, as visões conflitantes sobre o regime de internato”, indicando interpretação e compreensão controversa da educação salesiana.

Ressaltamos que o destaque aos trabalhos comentados se deve ao fato das discussões convergirem para este artigo ao abordarem aspectos da infância indígena mesmo em contexto urbano (Freire, 2006 e Mubarak Sobrinho, 2009), e ao centrar a análise no espaço geográfico e cultural na Região do Alto Rio Negro (Fontoura, 2006 e Costa, 2021), destacando as formas de aprendizado específicas de um povo indígena cujo Território tradicional localiza-se em São Gabriel da Cachoeira (Fontoura, 2006).

Certamente, a “visibilidade” dos povos indígenas em espaços e trabalhos de pesquisa tem sido fortalecida a partir destas e outras pesquisas empreendidas não só por não indígenas como também por indígenas. Outro fator que pode ser considerado impulsionador de reflexões é a ampliação das políticas de escolarização e formação de professores indígenas tanto em âmbito inicial quanto continuada, quando é possível discutir diversos aspectos das especificidades indígenas, dentre as quais a infância indígena, que foi objeto de discussão na Turma Alto Rio Negro, do curso de licenciatura em Formação de Professores Indígenas, no contexto das atividades de Estágio, que não é momento para “aprender a dar aula”, mas sim para refletir sobre a prática docente, visando ressignificar práticas negacionistas e silenciadoras a fim de materializar os direitos assegurados para uma educação escolar indígena específica e diferenciada.

No que se refere à infância, foi relatado um movimento de oferta de Educação Infantil na sede do município que se distanciava do que orienta a legislação, já que o atendimento de crianças indígenas em Creche e na Educação Infantil deve ser precedido de discussões, fato que não estava ocorrendo no município sede da Turma, pois as propostas, organização e estrutura para atendimento seguiam a lógica do modelo ofertado para crianças não indígenas.

Assim, das discussões empreendidas com os alunos durante a Oficina de Etnomapeamento e Etnozoneamento, utilizaremos, nesse texto, relatos específicos sobre a infância indígena, quando as discussões convergiam para o Parecer CEB/CNE nº 013/2011, que assegura o direito à realização de “consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil”, reunindo todos os envolvidos, direta e indiretamente, com a educação das crianças indígenas, tais como: pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias.

Usaremos também como fonte de informações sobre Infância Indígena, dados provenientes



de dois projetos realizados no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. O primeiro, Educação Infantil e Povos Indígenas: Direitos e Estado da Arte, foi realizado entre Agosto de 2017 e julho de 2018, cujos objetivos voltaram-se a: Elaborar um panorama sobre Educação Infantil no contexto escolar indígena (Geral); Extrair, da legislação específica para Educação Escolar Indígena, as prerrogativas referentes à Educação Infantil; Identificar produções acadêmicas sobre Educação Infantil e povos indígenas de 2006 a 2016; Sistematizar os dados documentais e bibliográficos coletados na pesquisa sobre Educação Infantil no âmbito indígena. Durante a investigação, notou-se a contribuição de estudos antropológicos sobre crianças indígenas, possibilitando a compreensão das diferenças entre as crianças de diferentes povos. No entanto, em relação à educação escolar indígena infantil, faz-se necessário um maior número de pesquisas de campo para enriquecimento do debate sobre o tema, tendo em conta o baixo registro de trabalhos sobre crianças e educação infantil indígena, principalmente no estado do Amazonas.

O segundo projeto, Educação Infantil e Povos Indígenas: Relatos de Experiências, aprofunda as reflexões iniciadas em 2017, sendo assim, no período de agosto de 2018 a julho de 2019, a pesquisa foi realizada objetivando analisar as práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil no contexto escolar indígena (Geral); Identificar, nos trabalhos de docentes-acadêmicos indígenas (do Curso de Licenciatura e Formação de Professores Indígenas/UFAM), a prática pedagógica na Educação Infantil em escola indígena; Registrar, nos trabalhos de docentes-alunos indígenas, o atendimento pedagógico voltado à Educação Infantil na escola indígena. Ao final da investigação, reafirmou-se a contribuição de estudos realizados pelos alunos do curso, possibilitando a compreensão de especificidades entre as crianças de diferentes povos no contexto da Educação Infantil. Porém, particularmente em relação à educação escolar indígena infantil, faz-se necessário a continuidade e ampliação de pesquisas por parte dos alunos para enriquecimento do debate sobre o tema, para que se faça o ordenamento periódico de informações e resultados obtidos, o que contribuirá muito com a discussão em torno desse assunto.

Reitera-se, ao final dos PIBICs, que a relação Educação Infantil e Educação Escolar Indígena está por ser construída e ainda há pouco diálogo. Para além do âmbito acadêmico, essa temática precisa ser discutida nas comunidades indígenas, considerando-se que as culturas devem ser compreendidas pelos símbolos e significados construídos coletivamente. Nesse aspecto, tornam-se necessárias negociações e traduções culturais. Ficou evidente a contribuição de estudos antropológicos acerca da criança indígena nesta pesquisa como também o modo específico da educação de criança indígena nas instituições de educação infantil, que apontou muitas questões que ainda devem ser debatidas e estudadas, ficando clara a necessidade de pesquisas sobre a educação infantil no contexto indígena. Dessa forma, a pesquisa documental e bibliográfica sobre a educação infantil indígena por meio de uma investigação na legislação e nos trabalhos científicos sobre a temática é importante, pois a ciência deve estar constantemente atualizada para que seja possível o ordenamento periódico das informações e resultados obtidos e, conseqüentemente, identificar prováveis discussões sobre temas correlatos e possíveis lacunas. A partir dos resultados obtidos na pesquisa, a comunidade acadêmica busca um “novo” conhecimento, que enriqueça determinado tema (PESSOA e SANTOS, 2020, p. 44).

A pesquisa sobre infância indígena aponta diversas urgências, dentre as quais a materialização de orientações das diretrizes já aprovadas sobre a escolarização indígena, tendo em vista a ausência de reflexão para a oferta que vem ocorrendo não só nas cidades com predominância indígena como, principalmente, nas aldeias, sob o argumento de ser direito da criança. Entretanto, como vem sendo ofertada, a partir simplesmente de deslocamento de modelos não indígenas para as aldeias, deixa de ser um direito e passa a ser uma violação de direito, dado que se nega o aprendizado da memória coletiva de seus respectivos povos.

Ressaltamos que em muitas cidades e aldeias há demanda por educação infantil, porém, nem sempre se prioriza esses locais. Quando os municípios ofertam, atendem a todos em larga escala, sem analisar se determinada aldeia realmente apresenta a necessidade de oferta, agrava-se a essa oferta, o fato de não ocorrerem discussões e ajustes ao processo, desobedecendo as orientações legais e tendo como consequência o entendimento de que todos os espaços de atendimento às crianças seguem as mesmas tradições, simplesmente porque são pertencentes a povos tradicionais. Esquecem que cada povo é um universo de tradições, inclusive com línguas diferentes, que tem conduzido as memórias coletivas por centenas de anos.

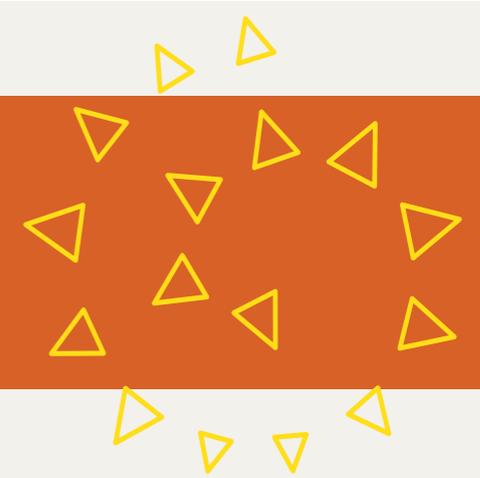
Cada espaço de atendimento à criança indígena deveria previamente saber as concepções, representações e ideias sobre criança e infância na perspectiva do povo a ser atendido, visando fortalecer a cultura, a identidade, e diminuir o processo de silenciamento indígena que continua. Para além desse conhecimento, faz-se necessário discutir com os sujeitos que atuam na oferta da Educação Infantil sobre as especificidades étnicas, promovendo assim conhecimentos sobre as crianças que estarão sob o cuidado deles.

As ações dos profissionais dos espaços de atendimento à infância indígena não são apenas práticas do cotidiano, são também possibilidades de registro e documentação sobre o processo da Educação Infantil com crianças indígenas, podendo gerar relatos científicos e publicações que colaborem com aldeias e fortaleçam a discussão sobre infância na escola, inclusive, para definição de Diretrizes.

Assim, os presentes registros e reflexões apresentam-se como alternativas para ampliar o conhecimento sistematizado, ainda frágil, sobre infância indígena no Rio Negro, que poderá favorecer a formação de uma base de dados mais consistente para fazer opção entre alternativas quando do planejamento, da elaboração de orçamentos, da definição de diretrizes operacionais, de decisões sobre medidas práticas, cumprindo assim o objetivo da pesquisa, que é fornecer indicadores para elaboração de políticas, nesse caso determinado, para a infância indígena e para o tratamento e posicionamento dos profissionais que atuam nos diferentes campos de atenção à criança.



Cenas de Infâncias Indígenas no Alto Rio Negro



Segundo André Baniwa (2020), os conhecimentos dos povos indígenas do Alto Rio Negro são permeados de saberes de diversos povos, considerando as relações históricas e de exogamia linguística que possibilitaram um movimento natural de interculturalidade com a troca de conhecimentos, promovendo a interação e ressignificação da informação fornecida pelos povos envolvidos nos processos.

Esse movimento de interculturalidade, para André Baniwa (2020), continua ocorrendo no contexto atual com a circulação de conhecimentos dos não indígenas com indígenas, que, se bem trabalhado, pode ampliar os conhecimentos de uma pessoa, tornando-a “mais completa no que se refere à formação, entendimento e busca de soluções para as coisas”. No Alto Rio Negro, vive-se um conhecimento intercultural, principalmente em relação ao aspecto linguístico, diante do fato que muitas pessoas dominam mais de duas línguas naturalmente. Logo, tende a acumular saberes de pelo menos dois povos.

Nesse sentido, a interculturalidade reforça o objetivo da educação formal no contexto indígena, que é de formar pessoas para continuarem sendo criativas, pensando, para fortalecerem a continuidade da autonomia que sempre existiu entre os povos indígenas. André Baniwa (2020) ressalta que a formação não é para ser empregado, é para o fortalecimento e resistência.

No Alto Rio Negro, o cuidado com a criança ocorre antes do nascimento. Tem início na concepção da criança, que demanda realização de benzimento dos pais, principalmente da mulher, porque se considera que é retirado o coração do peito da mulher, visto que ela passa a focar sua vida no futuro, no bebê, isto é, em um tempo que não está com ela, logo, é perigoso, e pode morrer.

Quando a mulher confirma a gravidez já tem clareza que deve procurar o pajé para ser benzida e benzer o bebê na barriga, cercando o corpo com proteção, porque existem encantos, seres de outros mundos, que podem fazer mal para as mulheres que estão grávidas. Esse processo ocorre durante toda o período de gravidez, preparando o caminho por onde a criança vai sair, assim como o lugar no qual ela vai nascer (balaio), cercando tudo com benzimento para não atrair nenhuma doença.

Ressaltamos que não são apenas as mulheres e bebês que passam pelos processos de proteção e cuidados tradicionais próprios de povos de cada região do Alto Rio Negro. Os homens também devem passar por procedimentos de benzimento para serem protegidos.

Essa proteção assemelha-se às orientações médicas na gravidez, quando se realiza o pré-natal, exame que envolve acompanhamento, outros exames, vacinas, para ir observando a saúde da mulher e o desenvolvimento do bebê, porém, dificilmente, o homem recebe cuidado, apenas alguns acompanham suas esposas nas consultas ou exames.

A orientação da gravidez para a mulher indígena é para a vida tanto dela quanto da criança. Logo, deve continuar a realizar as tarefas que costuma fazer, como caminhar, trabalhar, normalmente, fazendo tudo normal. São ações direcionadas para o crescimento

das crianças, porque faz bem para o desenvolvimento futuro delas. Assim como deve se alimentar, comer, para a criança crescer dentro da barriga. Dentre os povos do Alto rio Negro, as mulheres costumam comer fruta da região, peixe, quinhampira.

Atualmente, com as relações de contato e a oferta de políticas públicas direcionadas à saúde, depois que as grávidas são orientadas pelos pajés, também procuram ou são atendidas nos postos de saúde ou da equipe de saúde indígena.

Poucos meses antes do parto, a mulher começa a se preparar para o nascimento do bebê e faz farinha, beiju, goma para se alimentar depois do parto. Já no último mês de gravidez, é orientada a comer muito, para evitar que o bebê engorde muito, fator que poderá causar dificuldade na hora do parto, quando será exigida muita força da mulher, por isso, a orientação para continuar trabalhando, para ficar forte e obter a força necessária que um parto demanda.

Ainda durante a gravidez, o pajé vai sentido se o parto será normal, se terá complicação, fazendo um acompanhamento. Além disso, as parteiras têm que “puxar” a barriga antes do parto, para ajeitar o bebê ficar de cabeça para baixo, caso ele esteja fora do lugar, sentindo, também, se a criança está bem ou não. Se não estiver, faz-se necessário colocar na posição reta. Se não ajeitar a criança dentro da barriga, a criança fica atravessada, de lado, e custará a nascer, a mãe ou a criança poderá passar mal ou até mesmo morrer.

Para ajudar a grávida, inicialmente, a parteira observa a cabeça, porque se não sentir a cabeça primeiro, significa que a criança não está bem, não está normal na reta do crescimento, pode estar de lado, fora do reto. Se a criança está meio sentada, a parteira ajeita, empurra com a mão da posição que está. Ressalta-se que quando a criança é normal, é bem movimentada, fica toda hora pisando, mexendo braço, perninha, cabecinha. Porém, quando a criança não é normal, fica quieta. Depois que a parteira ajeitar o bebê, quando a mãe sentir dor, cólica, dor na cintura, é sinal que já é a hora do parto.

Quando sentem dores do parto, ainda têm mulheres que preferem ter o bebê em casa, não vão para o hospital. As mães ou sogras mandam benzer a gestante, que fica em um cômodo separado, esperando até a dor aumentar. Quando a mãe sente o bebê soluçando na barriga, é o sinal que ele “quer tomar banho”, ou seja, já quer nascer, sendo que alguns nascem mais rápido e outros demoram um pouco mais.

Ressalta-se que há mulheres que realizam o parto sozinhas. Para tanto, mandam benzer o cigarro de tabaco para defumar o bebê para não ficar deficiente, ter saúde. Outras mulheres são auxiliadas pelas senhoras. Para o bebê nascer, ata-se uma rede, porém as mulheres não ficam deitadas, ficam andando, não se sentam até sentirem que o bebê está vindo. Então, se ajoelham e colocam um pano limpo, abrindo-se para o bebê nascer. A placenta, às vezes, já sai junto com o bebê, que é colocado na coxa da mãe para ter o cordão umbilical cortado.



Antes do nascimento, o pajé benze o cigarro de tabaco para ser soprado na criança quando nasce, para a criança crescer bem, sem doença, para ela não pegar doença, para o espírito do encanto não trocar o coração ou a alma dele pelo corpo ou alma da criança, uma vez que sem benzimento o espírito do encanto vem e troca com ele, ocasionando o que muitas pessoas não indígenas denominam de quebranto, que para os indígenas é conhecido por “susto”.

Depois de uma semana de vida, chama o benzedor para benzer a água do primeiro banho, que só ocorre com água benzida, para a criança não ser chorona. Nos primeiros meses de vida, a criança só tomará banho em casa, logo, não poderá ser levada para tomar banho no rio ou igarapé.

Depois do parto, a mulher troca a roupa, deita-se para descansar e recebe uma cuia com mingau quente para evitar gases. Depois, devido à aflição na hora do parto, a mãe é benzida para o coração e ela continuarem fortes e se recuperarem, assim como para ser devolvido o mesmo corpo normal e ocorrer uma recuperação rápida como se não tivesse passado por um parto. Esclarece-se que o benzimento também atrai coisas boas da natureza, restabelecendo a saúde. O mingau auxilia na produção do leite materno, porém, quando não se produz, procede-se com o benzimento para que o leite venha. Por sua vez, o marido deve pescar para fazer caldo de peixe para dar leite. Nota-se que, antigamente, a criança, ao nascer, só mamava no outro dia. Atualmente, a criança nasce e já que mamar. Então, para chegar bastante leite, o pajé pode benzer as mamas.

Durante umas duas semanas, enquanto o umbigo do bebê não cai, a mulher não deve fazer força, pegar peso, assim como o pai, que não deve cortar cebola, capim, bananeira, comer banana, porque como ele sai, o umbigo do bebê também pode sair, sangrar. Tudo isso tem que ter cuidado durante, pelo menos, os primeiros quinze dias de vida do bebê.

Segundo André Baniwa (2020), tudo que os pais realizam afeta a criança. Por isso, o pai também deve ter resguardo, não pode remar, não pode pegar caniço, nem ir na canoa, mergulhar, tomar alguma coisa sem benzer durante uma semana, porque se ele vê uma cobra e se assusta, a criança também pode se assustar e ser levada até a morte. Se ela morre, a vida para a comunidade, para a família, perde o sentido.

Acrescenta-se que, quando o homem trabalha muito, o umbigo do bebê sai sangue, porque o pai faz força e corre o risco de sair o umbigo. Por isso, não pode trabalhar muito, carregar peso, cai para o bebê. Quando o bebê era o primeiro filho de um clã, era realizada a cerimônia de nominalização da criança, quando o pai dava o nome para ele crescer com saúde, “crescimento” e sabedoria.

No que se refere às doenças da infância, são entendidas como energias ruins, transmitidas por animais, árvores, cansaço, suor de outras pessoas, logo, nem sempre serão curadas com a medicina ocidental. Por isso, a importância das ervas da medicina tradicional dos povos indígenas. Há doenças que são retiradas com o pajé cirurgião, porque alguém quer levar a alma do doente, então, o pajé tem de ir buscar a alma do doente.

Antigamente, a alimentação da criança indígena era totalmente diferente da criança que mora na cidade, porque comia frutas fresquinhas, plantadas na roça, ovos, galinhas, sem agrotóxicos. Por isso, a saúde era mais forte. A alimentação com comida sólida ocorria a partir de seis meses. Porém, quando a criança ia comer pela primeira vez alguma coisa diferente do leite materno, era dado um remédio, uma folha para nenhum alimento fazer

mal. Poderia, também, mandar benzer o primeiro alimento, para não ficar com dor de barriga, com a barriga grande.

Alguns povos consideram ser perigoso dar peixe para criança, por isso, o pajé deverá benzer, caso contrário, a criança ficará desnutrida, com diarreia.

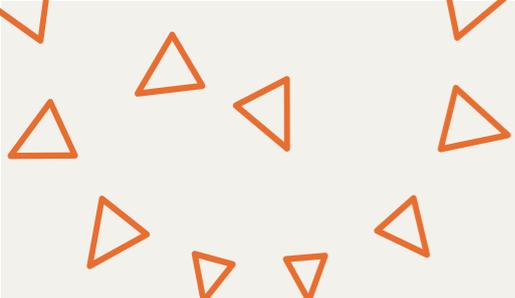
Se as mães não tiverem esses cuidados, os filhos podem ficar doentes e começar a chorar. Por isso que se deve benzer as crianças cedo, para ficarem cercadas contra gripe e doenças da natureza. Na cidade, como não tem benzedor, orienta-se a fazer banhos de determinadas plantas. Destaca-se que o benzimento vem dos lugares bons para o pajé, com coisas boas para proteger as crianças, para a fragilidade ser retirada, para evitar doenças, para ele ficar protegido.

O bebê também sofre reflexo da alimentação da mãe. Por exemplo, se ela comer pescada, o bebê vai chorar a noite toda até de manhã, não dormirá, porque na cabeça da pescada tem uma pedrinha que ficará martelando na cabeça das crianças, então, ela ficará chorando muito. Outro animal que a mulher não pode comer é a paca, porque não dorme, fica a noite inteira olhando para o ar, porém não sente dor.

Passado o período do primeiro ano de vida, os pais precisam dar tempo para a criança crescer. Para tanto, os avós sempre orientam os pais do bebê a não ficarem com raiva, por exemplo, pois influencia a criança a ter mau humor no período de seu crescimento, além de influenciar na sua formação, porque mesmo ela não tendo consciência ainda, sabe raciocinar, e já deve ser educada desde o colo para não ficar braba. É preciso carinho, porque se a mãe não consegue dar carinho, o bebê fica fraco, adocece, como se fosse uma criança abandonada.

Quando já está acompanhando os pais no trabalho da roça, de caça, mesmo “pequenina”, o pai precisa orientar a criança a não comer alguns alimentos crus, esclarecendo que faz mal, a exemplo de “manicuera”, que faz mal para a saúde. Mas apresenta a pimenta, que mata tudo quanto é micróbio que é perigoso para a saúde, logo, pode ser consumida. Para os povos Baniwa, não existe essa separação como na cultura ocidental de que ao inserir a criança em atividades dos trabalhos de subsistência da família ela esteja sendo explorada e que só deveria brincar. Para o referido povo, a criança está brincando de aprender a fazer cestaria, vai para a roça, vai imitar a mãe, mas não é o dia inteiro, são alguns períodos, porque ela também vai tomar banho no igarapé, no rio e assim, paralelamente, vai aprender, observando o uso do facão, da faca, vai processando tudo naturalmente, aprendendo, e não vai ter problema para realizar essas atividades, porque é parte do processo de crescimento e formação da criança. Ressalta-se que para ser um adulto que gosta de trabalhar, em alguns povos, a avó raspava a mão e o pé das crianças com o pezinho de um pássaro, o inambu do mato, que corre rápido no mato.

Entre o povo Baniwa, observa-se que as mães usam uma expressão em forma de interjeição -“ra”- para chamar a atenção da criança, quando ela se aproxima de alguma coisa perigosa que possa causar uma queimadura, cortar, que a levará a sentir dor. Ao pronunciar “ra”, a criança já começa a entender que é perigoso e caso decida se aproximar poderá se machucar, ferir. Assim, a criança começa a aprender que pode cair e se machucar, principalmente porque os pais não correm rapidinho para levantá-la, só posteriormente ao fato ocorrido, quando socorrem, mas conversam a partir dele, demonstrando o que pode acontecer.



Dessa forma, a criança descobre sozinha o que é perigoso, o que pode acontecer, por isso não se deve sair correndo se o filho cai. Costuma-se deixá-lo tentar se levantar sozinho até conseguir. Ou seja, não é para ter muito cuidado, para a criança não ficar muito “molenga”, senão atrasa um pouco seu desenvolvimento psicológico e físico. É entendido pelos pais que chorar também faz bem para criança, para trabalhar a voz, ou quando é estimulada a interagir, com brincadeiras, gracejos, para sorrir, chegando a gargalhar, gritando.

Para auxiliar no aprendizado de se locomover, os pais passam remédio para a criança andar cedo ou quando a criança não anda. Então, os mais velhos são consultados sobre remédios caseiros ou mandam benzer aquela criança para que ande rápido. Ressalta-se que as crianças continuam sendo cuidadas com benzimentos, o que é similar aos remédios prescritos pelos médicos ou vitaminas.

Salienta-se que a postura dos pais é derivada de orientações das avós para as crianças, com as quais deve-se conversar, orientar como devem andar e, se a criança cair, deve-se alertá-la para já ir refletindo, questionando, por exemplo, se a criança percebeu o que os pais alertaram, por isso, diante de uma queda, devem levantar-se sozinha e andar. O objetivo é para aprender que é necessário ter atenção em relação às orientações dos pais, pois quando alertam, certamente há algo perigoso.

Ensina-se ainda sobre o perigo de se jogar na água, pegar o remo sem ser o tempo de aprender a remar para bater no outro parente. Tudo que pode ocorrer no cotidiano deve ser ensinado para que o filho siga o lugar, a direção boa para andar e, simultaneamente, vá aprendendo tudo como se fosse um estudante na escola. Além disso, o comportamento da criança é entendido como parâmetro para averiguar se o seu crescimento e aprendizado estão ocorrendo. Se elas estão alegres, ficando fortes, sempre ativas, trabalhando, sem preguiça, são características, indicadores que a criança está indo bem.

Quando as mães ainda não têm alguém para ajudar no cuidado da criança, cava-se um buraquinho ao lado de onde as mães estão realizando algumas atividades e coloca-se a criança naquele espaço para ficarem brincando com uns brinquedinhos. Assim, enquanto as crianças brincam, as mães continuam suas atividades, como ralar mandioca. Quando começam a chorar, são retiradas, amamentadas ou são levadas até o rio para tomar banho. Depois, são amamentadas novamente e colocadas de volta para brincar no buraco. E as mães continuam suas atividades. Observa-se que quando não é o primeiro filho, os irmãos mais velhos ajudam no cuidado dos irmãos mais novos. Da mesma forma, ocorre no parto, quando a mãe não tem ninguém para ajudar nas tarefas domésticas, as filhas mais velhas cuidam da mãe, preparando o alimento, dentre outros afazeres.

Dessa forma, promovendo interação entre adultos e crianças, são oportunizados momentos contínuos para estimular diversos aprendizados na infância, quando não se enche as crianças de excesso de cuidado, porém vão sendo direcionadas para endurecer, amadurecer, como na construção do hábito de tomar banho cedo de manhã com água fria, que “endurece” mais o pescoço e os membros delas. Costuma-se realizar brincadeiras para verificar se os sentidos da criança estão normais ou há alguma dificuldade para falar, ouvir, andar, enxergar, provocando a criança a olhar, se virar, interagir, dando indícios aos pais se pode existir alguma deficiência, por exemplo. Criança tem que brincar, correr, pular, nadar, se soltar, porque isso vai ajudá-la lá na frente a se socializar com qualquer pessoa, fazer amizades com as pessoas com as quais for se encontrando na vida.

Para endurecer a criança e fazê-la crescer mais rápido, costuma-se dar banho nela todo dia pela parte da manhã. Três meses depois, será possível perceber que o bebê já estará forte, sadio, com o pescoço levantado. Além do banho, considera-se que a criança cresce mais rápido quando é bem tratada. Já crescida mais alguns meses, os pais podem acordar à noite para dar banho entre duas ou três vezes numa noite, o que colabora para um crescimento rápido, além de contribuir para o sono da noite. Nesse sentido, infere-se que se o corpo não estiver frio, o corpo não esfriará e o bebê não vai dormir bem.

É entendido ainda, entre os povos indígenas do Alto Rio Negro, que as crianças nascem e crescem saudáveis, porque desde cedo banham-se no igarapé gelado toda vez que passam por ele na ida ou volta da roça. Assim que chegam em casa, de tanto frio por tomar muito banho, elas dormem e, nesse momento, as mães aproveitam para trabalhar e fazer as atividades da roça, porque assim que o bebê acordar, elas não conseguem dar continuidade às suas atribuições.

Com dois anos, as crianças já comem sozinhas, a mãe mostra os alimentos disponíveis para se alimentarem e saberem onde tem comida, quando sentirem fome. Alguns alimentos são preparados intencionalmente, como papinha, sopinha dos pássaros Uirapuru e Japiim, considerados muito bons para ajudar no desenvolvimento da criança, para ficar inteligente e para as pessoas gostarem muito daquela criança, futuro adulto. Alimentam-se também das frutas que estão nas árvores, quando aprendem a subir, configurando-se como momento lúdico de aprendizado sobre as frutas e frutos comestíveis e desenvolvimento de habilidade, juntamente com outras crianças. Ao mesmo tempo, as meninas começam a aprender com as mães a tratar, salgar, moquiar o peixe, enfiar o fogo embaixo do moquetar, vendo como a mãe faz para cozinhar, assar peixe na folha, no vapor, como preparar o alimento.

Durante a infância, os pais realizam brincadeira de caçar animais, utilizando a mão do bebê, sendo que cada dedo é um animal e na palma da mão fica o cachorro, que é o dedo do adulto que brinca com a criança. O cachorro começa a subir o braço até chegar na axila, quando faz cócegas para o bebê começar a sorrir. Depois, a brincadeira é feita na outra mão. Com o passar do tempo, quando o adulto que faz a brincadeira se aproxima do bebê, ele já dá a mão para brincar, demonstrando a capacidade do ser humano recriar a situação e de aprender.

O pai e a mãe começam a contar histórias para a criança, porém, não são quaisquer histórias, são as primeiras narrativas, consideradas importantes para a formação daquela criança, histórias que compõem a memória coletiva do povo. O pai transmite conhecimentos para seus filhos, netos, quando são pequenos, relatando sobre a cosmologia, mitologia do seu respectivo povo, mesmo sendo para crianças pequenas, porque, para os povos indígenas, são pequenas, mas conseguem raciocinar. Começam por histórias mais comuns entre as pessoas da aldeia para irem aprendendo e se habituando a ouvir, viverem aquele momento com os pais. Quando já estão maiores, além das narrativas, os pais começam a dar conselhos para as crianças, explicando o que é a vida, como é, inclusive, ensinando que quando encontrarem uma esposa será o início de outra vida, porque deverão trabalhar, pescar para sustentar a família, demonstrando assim o processo natural que a vida tende a seguir.

Durante a contação das histórias, eles reproduzem os sons dos animais, da floresta, do rio, dos seres encantados que habitam a mata, para desenvolver nas crianças a emoção



e interesse em ouvir, além de aprenderem a identificar os sons, vinculando-os ao seu dono, aprendendo o ritmo, o movimento da história. As narrativas também podem ser contadas por mulheres, considerando que também ouviam e, agora, contam antes dos filhos dormirem, quando são colocados na rede e as mães ficam embalando. Também são entoados cantos sobre a tradição do povo, assim como na roça, na casa, fazendo beiju, raspando mandioca, as mães cantam para os filhos. Também são orientações sobre a vida, sobre o cotidiano. Não são canções vazias de significado, sempre falam das tarefas, ações realizadas pelos pais.

Quando as crianças começam a balbuciar as “primeiras palavras”, as mães interagem, conversam, visando estimular a oralidade, a interação, desse modo, vão aprendendo e aumentando seu repertório linguístico. A partir dos dois anos, as canções e conversas das mães com os filhos são realizadas como se eles fossem adultos, ampliando a forma de interação. Segundo as mães, as crianças gostam das canções que também são transmitidas entre as gerações das mulheres, assim, podemos inferir que as cantigas são prerrogativas das mulheres.

Nas canções, também há reprodução dos sons próprios da floresta, dos animais, assimilando-se um processo de aprendizado no qual as crianças começam a aprender sobre os sons e seus autores, reforçando o aprendizado, passando a imitar os sons reproduzidos pelas mães ao contar as histórias nas quais também se ensina o nome de outros elementos concretos, como o nome das partes do corpo. Esse processo de cantigas e narrativas contribui diretamente para o repasse da língua indígena, assim como para a construção dos vínculos afetivos, do aprendizado sobre os diversos conhecimentos acumulados sobre a floresta, utilizando-se elementos concretos que a criança enxerga com os elementos apenas ouvidos, facilitando o aprendizado.

As cerimônias de iniciação Dabucuri e Jurupari também são um espaço de aprendizado, quando os mais velhos passam cerca de três dias ensinando, dividindo grupos para realização das atividades de cada celebração. Assim, vão participando das equipes de preparativos ou da colheita de frutas, iniciando-se então o aprendizado sobre as histórias específicas, relacionadas ao contexto das cerimônias, envolvendo cantos, instrumentos, Jaburutu, Cariço (ou carriçú), Kapivaia, o som da Pajelança, benzimento. Todos os conhecimentos permitidos vão sendo apresentados para elas em um processo de formação, principalmente quando toca o Jurupari, que desperta as pessoas, trazendo um espírito de ânimo. Para os povos indígenas, Jurupari representa resistência, a continuidade da vida de todo ser humano, do mundo. Nesse sentido, se um dia acabar o Jurupari, o povo também acaba.

Na perspectiva dos acadêmicos do curso de licenciatura Formação de Professores Indígenas – Turma Alto Rio Negro, a “escola” na infância indígena é a casa, onde se aprende a cozinhar, torrar farinha, fazer beiju, quinhampira, caxiri, peneirar, tipicar. Dentro da casa, tudo que acontece no cotidiano da família será repassado, conforme o tempo permitido, para uma criança, até ser finalizado o processo de aprendizado. Depois que sai de dentro de casa, tem o caminho para a roça, que também se configura como um espaço de aprendizado. Pode-se inferir que esse “caminho” é um processo de transição, quando se terá acesso a outros conhecimentos, interagindo com elementos que não estão presentes diretamente na casa.

Os conhecimentos próprios dos povos indígenas são aprendidos no momento que as pessoas estão fazendo uma ação, que é diferente do aprendizado de muitos conhecimentos dos não indígenas, que são repassados em uma sala de aula, onde terá um professor

apenas falando como é determinado conhecimento. No contexto indígena, só se aprende vendo as pessoas fazendo, não basta só ouvir, faz-se necessário participar para perguntar, tirar as dúvidas, pedir esclarecimentos sobre os conhecimentos repassados inicialmente pelos pais, para que os filhos fiquem no lugar deles, repassando com convicção e atenção para as pessoas, fazendo com que se perpetue a memória coletiva daquele povo.

Antigamente, os velhos tinham uma “escola” onde ensinavam com metodologia e um período de ensino-aprendizado específico, durante cerca de um mês, o conhecimento sobre tecer as cestarias como urutu, balaio. Eles ficavam em jejum, todos juntos em uma casa. Os menores aprendiam em jejum. Era um período de reclusão, antes de serem apresentados para o chamado Kuwai. Porém, hoje em dia, para aprender é só observar. Assim que se aprende agora, não como o ritual de antes. Dessa perspectiva, podemos inferir que não era apenas aprender a tecer uma cestaria, havia outros elementos, valores, que eram vivenciados, mas que as relações de contato, as alterações do modo de vida, têm silenciado esse conhecimento. As novas gerações não estão querendo viver como no passado, não têm acesso aos conhecimentos, querem seguir o caminho dos filhos dos “brancos”, mas como não conseguem passar por escola, universidade, ficam pior do que muitos brancos, ou seja, excluídos, e sem os conhecimentos de seus antepassados.

Na infância também, com o processo de aprendizado sobre como cuidar da saúde das outras pessoas, para ajudar quando se fizer necessário, vão conhecendo as plantas medicinais, aprendendo a recepcionar bem as pessoas e entender que as pessoas têm as mesmas necessidades que elas, ou seja, sentem fome, dores, tristezas, alegrias. Assim, vão se constituindo no “ser Baniwa” consciente, que terá inimigo, adversário, e logo terá que saber administrar diversas situações para continuar lutando pela vida e resistindo como o povo vem fazendo a cerca de um século.

Os conselhos, orientações para a vida continuam ao logo da infância indígena, que se entende até os rituais de passagem, conforme a especificidade de cada povo. Assim, permanecem os conselhos tanto para menino quanto para menina, levando-os para as atividades de responsabilidade dos pais, para aprender a fazer junto, sob orientação. A mãe ensina a ser menina, o pai ensina a ser homem, acompanhando nas atividades, por exemplo, da roça, quando as crianças ajudam cavando, arrancando, tirando mandioca, carregando aturá, ajudando a fazer farinha, resumindo, em todas as atividades que conseguirem ajudar, conforme a idade. Assim, desde pequenos, vão aprendendo a hora da refeição, do banho, de dormir e acordar junto com os pais, por isso, desde cedo, têm um bom desempenho nos trabalhos.

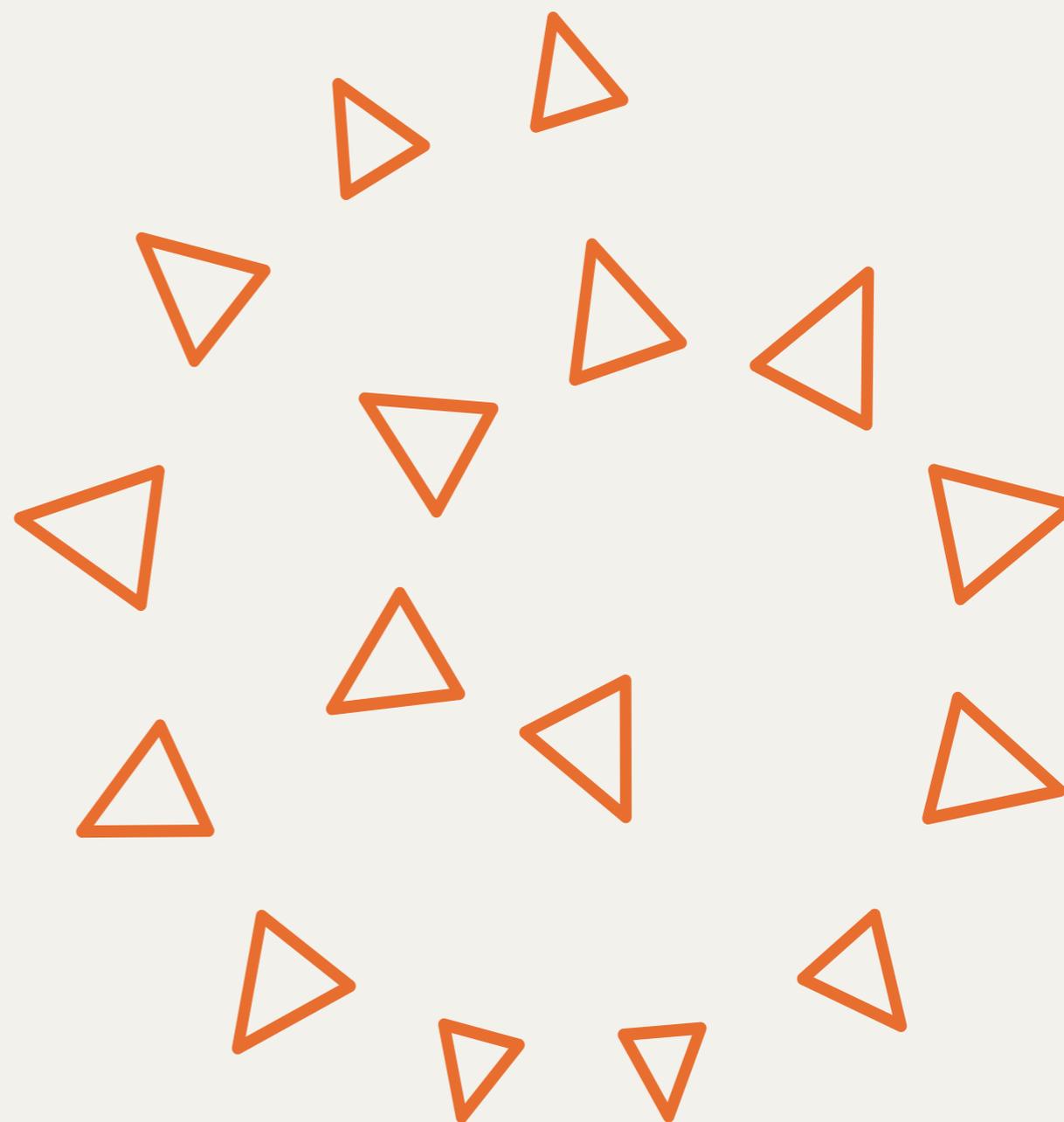
Ressalta-se que os conhecimentos, as coisas, não eram colocadas, dadas para a criança como ocorre atualmente nas escolas e que passou a fazer parte do aprendizado do cotidiano de algumas aldeias, nas quais as crianças que nascem, mexem em qualquer coisa. Muitas vezes, as crianças esperam ser chamadas para receber uma orientação, um conhecimento. Na geração anterior, antes da instituição escola, as crianças acompanhavam as atividades, olhavam como eram realizadas, e assim, interagindo, aprendiam. As crianças esperavam ser chamadas para serem ensinadas, como ocorre atualmente. Por isso, espera-se que as crianças e jovens tenham a mesma atitude, para aprender junto com os mais velhos, porque se o conhecimento não for praticado, começarão a esquecer partes das técnicas de como fazer. Mas ainda há muitos pais que continuam usando o processo tradicional de repasse de conhecimentos, conversando, explicando, e acrescentando tudo que tem acontecido com os povos indígenas a partir da relação de contato, para não terem vergonha do que são e do que serão.

Segundo Domingos Barreto (2020), “o Brasil é anti-indígena”, os programas governamentais “que falam em nome” dos povos indígenas “são puramente movidos de burocracia”, parece que só foram criados para integrar os povos indígenas à sociedade envolvente, como vem ocorrendo nas políticas voltadas à infância, que desestruturam o processo de manutenção das memórias coletivas. “As políticas foram criadas para os “desiguais” virarem “iguais”.

Uma estratégia para materializar esse planejamento governamental é “o amplo sentido que a sociedade propaga sobre o sinônimo de “ser indígena”, que representa “ser pobre”. Isto é, ser indígena “não é simplesmente um nome”, representa, “quer dizer que deixar de ser índio, você vira um homem branco, deixa de ser pobre, passa a ser de classe média, e tudo vai ficar em paz”, porém não é assim. A sociedade não consegue enxergar a riqueza que os povos indígenas são, “pessoas diferentes, culturas diferentes”, com “memória coletiva e especificidade de cada grupo. Ser indígena, é ser diferente!” A sociedade, as políticas erram por pensarem que “conversar com os ‘índios’, tem que tratar de pobre, porque o ‘índio’ é pobre”.

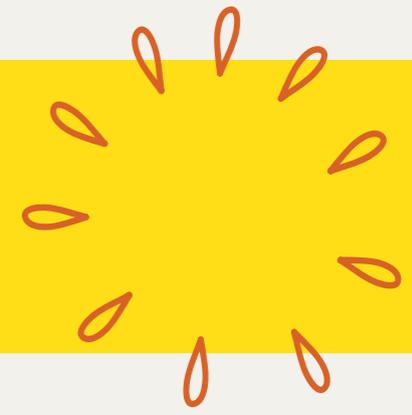
Barreto (2020) considera que essas políticas sem contextualização incentivam o deslocamento das aldeias para a cidade ao divulgar, propagar um sistema externo, que “cria estrutura, chega muitas novidades, saúde, educação”, construindo a ideia de que “a cidade vai resolver os problemas deles”. Por ação externa, Barreto (2020), entende o fato de criar mecanismos para que todos os conhecimentos tradicionais sejam “guardados e esquecidos”.

Segundo André Baniwa (2020), a política educacional é um desafio, precisa ser analisada para as Universidades aceitarem uma mudança radical, para convencer as pessoas que o conhecimento indígena e conhecimento ocidental têm e podem andar juntos, considerando que há um sistema indígena de formação do ser humano, assim como há um sistema não indígena, que não deve se sobrepor ao indígena, já que os conhecimentos indígenas são essenciais para a formação da identidade e fortalecimento do povo. Nesse sentido, podem ser considerados sistemas que podem se complementar em uma perspectiva intercultural crítica, por isso, os povos indígenas não precisam de profissionais não indígenas extremamente capacitados, precisam de profissionais dispostos a ouvir e a querer fortalecer os conhecimentos e as memórias coletivas dos povos indígenas, e, portanto, precisam respeitar e considerar os processos de formação na infância. Respeitar que, quando se fala em infância indígena, faz-se necessário usar o plural, porque, no Brasil, o universo de infâncias a ser respeitado é muito mais amplo do que o olhar do branco, utilizado para pensar políticas. Sem formação acadêmica aos moldes da sociedade envolvente, os povos indígenas com cosmologias distintas interagiram por séculos, promovendo um processo intercultural crítico e mantendo e ampliando suas memórias coletivas.



4

Considerações Finais



As infâncias indígenas no Alto Rio Negro não são entendidas como o início, uma nova geração. Representam a continuidade e manutenção da memória coletiva, por isso, o processo de aprendizado da vida considera a ancestralidade nas ações cotidianas, fortalecendo os conhecimentos que impulsionam experiências para se tornar, por exemplo um “ser Baniwa”.

As crianças indígenas também não são o meio e nem o fim da vida. Pelo contrário, são partes significativas para a continuidade do processo de resistência e construção dos povos tradicionais, tendo em mente que na infância se realiza o trajeto no qual se revive e se conduz os conhecimentos, as identidades e o sentimento sobre a coletividade.

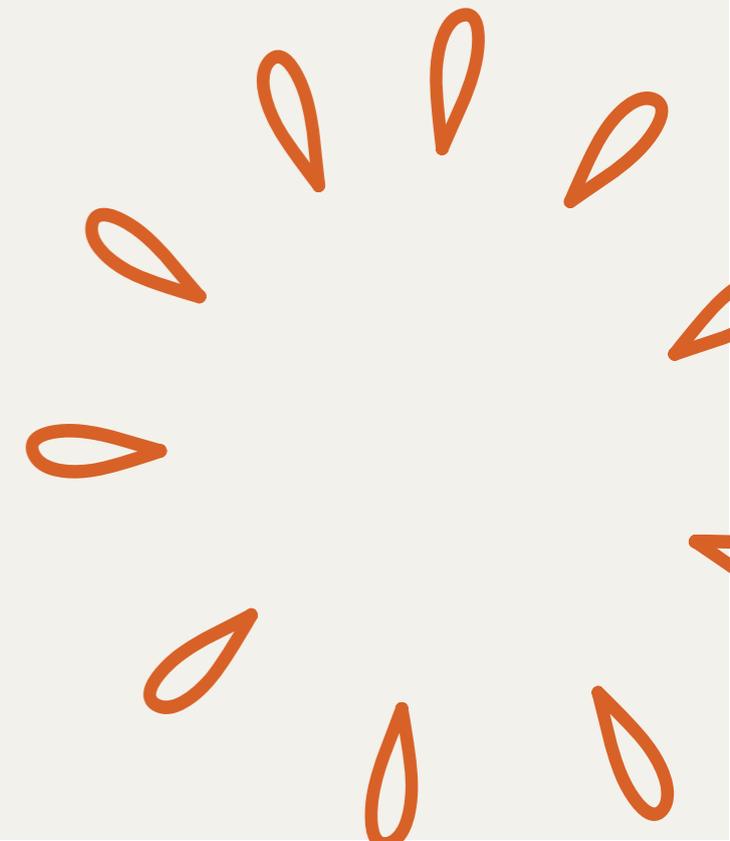
Porém, as crianças, por si só, não representam simplesmente o futuro, pois para ter o amanhã, todos da aldeia devem se envolver no percurso formativo, sem separação de responsabilidades, como tem sido feito nas políticas que não convergem para fortalecer, pelo contrário, separam e não atendem nem materializam os direitos dos povos indígenas, que se interligam espiritual e ancestralmente para permanecerem.

Dentre os direitos, o Território é objeto fundamental para que as infâncias indígenas cumpram suas atribuições, enquanto parte de um coletivo. Sem o Território não é possível ter memória coletiva, manutenção de conhecimentos, considerando que é na relação com a terra, com a floresta, com a água, com os diversos seres que habitam tanto esse mundo material quanto o imaterial que se constituem os conhecimentos.

Assim, ousamos reafirmar que ser indígena é compor parte de um todo interligado, materializado no Território, em íntima relação com os diversos seres que o formam e constituem elementos para a formação nas infâncias indígenas, em um processo intercultural crítico não apenas com os humanos, mas também com as demais entidades que orientam os sábios dos diversos povos, tendo como componente fundamental a floresta viva, o Território, que se configura como a grande escola, a casa tradicional de aprendizado dos povos indígenas.

Não há espaço para as infâncias indígenas em um contexto no qual predomine valores contrários aos conhecimentos acumulados tradicionalmente, onde as Terras Indígenas, mesmo homologadas, sofram pressão dos grandes projetos de exploração de minérios, pois a autorização dessas práticas vai retirar o espaço no qual se constrói e se mantém os conhecimentos. Assim, a luta pela demarcação das terras continua como a principal demanda dos povos indígenas, ao lado do respeito aos costumes em um mundo cada vez mais globalizado.

As infâncias indígenas não seguem as lógicas da divisão ocidental, não se classifica o aprendizado pela idade, centrando em metodologias lúdicas, de acordo com as etapas da escolarização. O aprendizado vai se construindo em um processo de “supervisão” dos pais e de outros sujeitos da aldeia, construindo relações com a comunidade, constituindo-se como parte do seu respectivo povo de forma efetiva, continuamente, ao longo da vida.



BARRETO, Domingos. **Usina da Imaginação**. Saúde Pública Indígena. https://www.youtube.com/watch?v=ZaSPi8omx64&list=PLGV-MA0F5BdhmleQ1Oht4_sPlzg1I2MZU&index=8. Acesso em: agosto, 2020.

BANIWA, André. **Usina da Imaginação**. Saúde Pública Indígena. https://www.youtube.com/watch?v=ZaSPi8omx64&list=PLGV-MA0F5BdhmleQ1Oht4_sPlzg1I2MZU&index=8. Acesso em: agosto, 2020.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao>>. Acesso em: 30 março de 2020.

CABALZAR, Aloisio (ed.); RICARDO, Carlos Alberto (ed). **Povos Indígenas do Rio Negro: uma introdução à socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira**. 3. ed. rev. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

Costa, M. G. da. A institucionalização e o disciplinamento de crianças indígenas nas missões salesianas do Amazonas/Brasil (1923-1965). **Revista Brasileira De História Da Educação**, 21(1), e186. 2021 Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/55047>

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

Fernandes Fontoura, Ivo. **Formas de transmissão de conhecimentos entre os Tariano da região do Rio Uaupés Amazonas**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MOORE, Denny; GALUCIO, Ana Vilacy; GABAS Jr, Nilson. **O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas**. Brasil: Scientific American Brasil - Amazônia (A Floresta e o Futuro), 2008. p. 36 – 43.

MOORE, Denny e STORTO, Luciana. As Línguas Indígenas e a Pré-História. PENA, Sérgio (organizador). **63 Homo brasilis**. FUNPEC – Editora. São Paulo, 2002.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes Infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola**. Tese [doutorado] - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2009

PACHECO, Frantomé Bezerra. A Linguística e o Estudo das Línguas Indígenas. **Amazônia e Outros temas**: Coleção de textos antropológicos. Manaus, EDUA, 2010.

PESSOA, Erica Melo de Lima e SANTOS, Jonise Nunes. Revisitando as Leis e Literatura sobre Educação Infantil em Contexto Indígena. **Revista Igapó/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas**. Volume 14. Nº 2 - Dezembro 2020. Manaus, 2020.

RODRIGUES, Ayrton Dall'igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

SANTOS, Jonise Nunes. **Políticas Linguísticas e Docência Indígena no Estado do Amazonas**. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos, Belém, 2021.

SANTOS, Jonise Nunes. Projeto **PIB-SA/0094/2017 - Educação Infantil e Povos Indígenas: Direitos e Estado da Arte**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Manaus, 2017.

SANTOS, Jonise Nunes e PESSOA, Erica Melo de Lima. Relatório de Pesquisa **PIB-SA/0094/2017 - Educação Infantil e Povos Indígenas: Direitos e Estado da Arte**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Manaus, 2018.

SANTOS, Jonise Nunes. Projeto **PIB-H/0219/2018 - Educação Infantil e Povos Indígenas: Relatos de Experiências**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Manaus, 2018.

SANTOS, Jonise Nunes e PESSOA, Erica Melo de Lima. Relatório de Pesquisa **PIB-H/0219/2018 - Educação Infantil e Povos Indígenas: Relatos de Experiências**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Manaus, 2019.

STENZEL, Kristine. As categorias de evidencialidade em Wanano (Tukano Oriental). *Revista Liames*, v. 7, p. 7-28, UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2006.