

ROZANE ALONSO ALVES

**YA KA NA ÃARA WANÃ, MOVIMENTO INDÍGENA E A
PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS
ARARA-KARO (PAY GAP/RO)**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2017

ROZANE ALONSO ALVES

**YA KA NA ÃRA WANÃ, MOVIMENTO INDÍGENA E A
PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS
ARARA-KARO (PAY GAP/RO)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena

Orientadora: Professora Dra. Adir Casaro Nascimento



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

A474y Alves, Rozane Alonso
Ya Ka na ãra Wanã, o movimento indígena e a produção das
identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO) / Rozane Alonso
Alves; orientadora Adir Casaro Nascimento.-- 2017.
227 f. + anexos

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2017.

1. Crianças indígenas Arara Karo 2. Movimento indígena 3. Índios
Arara Karo - Educação I. Nascimento, Adir Casaro II. Título

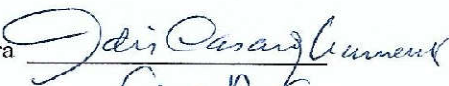
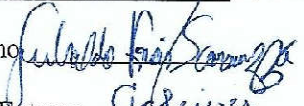

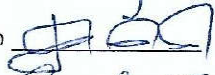

CDD – 371.9798

“O MOVIMENTO INDÍGENA E A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS ARARA-KARO (PAY GAP/RO)”.

ROZANE ALONSO ALVES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Adir Casaro Nascimento (PPGE/ UCDB) Orientadora 
Prof. Dr. Genivaldo Fróis Scaramuzza (PPGE/UNIR) Examinador Externo 
Prof. Dr. Antônio Carlos Seizer da Silva (SED-MS/CEFPI) Examinador Externo 
Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB) - Examinador Interno 
Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UCDB) Examinador Interno 

Campo Grande/MS, 27 de novembro de 2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

AGRADECIMENTOS

Existem muitos a quem devo agradecer, mas começo por aqueles que são especiais e que foram essenciais para que eu pudesse não apenas concluir o doutorado, mas também chegar a ele:

Ao meu querido pai, Osano, um homem que não pôde estudar, mas que lutou durante toda minha infância e adolescência para que eu pudesse ter essa oportunidade. Sua simplicidade e o desejo de ver seus filhos formados foram conquistas que meu irmão, minha irmã e eu podemos compartilhar com ele. Agora compartilho mais uma vitória contigo, meu pai. O único homem herói da minha vida.

À minha querida mãe, Maria Isabel, colega de grandes caminhadas. A ela também dedico esse momento importante, pois dela veio o exemplo de perseverança. Eu tenho a alegria, o prazer, o orgulho de dizer que cursei o doutorado ao lado da mulher que mais considero nesse mundo. Minha heroína.

Ao meu esposo Jonatha, pela companhia, por alegrar os meus dias quando eles se tornavam difíceis. Escrever uma tese nos angustia, e ter alguém com quem dividir esses momentos nos acalma, nos faz retomar e rever com outros olhos nossa própria escrita. Te amo.

À minha irmã Simone e ao meu irmão Eduardo, pelo apoio incondicional, pela presença mesmo na distância, pelo carinho, pelo amor, pelas risadas. Esses foram momentos necessários de descontração para a retomada da escrita deste trabalho.

À minha cunhada Jaine, por inúmeras vezes me perguntou se precisava de algo. Dizia-me que deveria descansar, também dizia que o que é produzido no sofrimento não é ganho é perda. Obrigada pela preocupação.

Ao meu cunhado Genivaldo, pelas discussões caseiras sobre os povos indígenas, sobre minhas propostas metodológicas, pelos alertas. Obrigada.

Às estrelas do meu céu: Isabely, Helena e Alice. Aprendi mais sobre o amor incondicional com minhas pequenas sobrinhas.

À minha querida orientadora Adir Casaro Nascimento, pelo cuidado com que fez as considerações durante este trabalho e por acreditar na proposta de doutoramento que se

constituiu em tese. Você tem delicadeza e rigorosidade. Aprendi mais sobre ser professora com você.

À banca avaliadora por apresentar suas cuidadosas e valiosas sugestões que, com certeza, ajudaram na construção final desta tese.

Aos professores e professoras do programa de doutorado da UDCB com que tive o prazer de dialogar: Ruth Pavan, Regina Cestari, Cristina Paniago, Carlos Magno Naglis, Heitor Queiroz, Flavinés Rebolo, José Licínio, Celeida Maria.

Aos colegas de doutorado Altemir, Cladair, Antonio Monje, Miriam, Maria Isabel, Carlos Magno e Vanilda.

Às amigas: Magale Teresinha, Danyelly Alves, Poliana, Késia, Palas, Izabela, Leni.

Aos meus avós Dolores Ortega e Antônio Alonso.

À minha tia/mãe Dolores Alonso, tio Aparecido Rissi, Tânia e família, Thiago e família pelo amor e pela torcida.

Ao meu sogro Edivaldo, minha sogra Elvira, cunhadas Caroline e Barbara e Josinaldo pelo apoio.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GPEA e Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade – GPEIN, pela grande contribuição no meu “fazer pensar” as questões indígenas e as formas de ver o outro.

Ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio ao conceder uma bolsa/taxa de estudos.

Enfim, a todos e a todas que direta ou indiretamente fizeram parte deste momento de aprendizagem, obrigada.

ALVES, Rozane Alonso. **Ya Ka na ãra Wanã, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO)**. Campo Grande, 2017. 234f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

RESUMO

A presente tese de doutorado vincula-se à Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O objetivo geral é identificar as produções das identidades das crianças indígenas Arara-Karo da comunidade Pay Gap em meio às relações que elas estabelecem com o movimento indígena. Tal proposta tem como objetivos específicos: a) Compreender as situações históricas da Amazônia Ocidental brasileira, especificamente do estado de Rondônia, onde se constitui o ser criança indígena Arara-Karo. b) Observar as relações (seu movimentar, seu transitar, traduções e negociações) estabelecidas pelas crianças indígenas Arara-Karo no contexto do movimento indígena da comunidade Pay Gap enquanto processos próprios de aprendizagem. c) Identificar as concepções das crianças sobre o movimento indígena. Participaram deste estudo as crianças Arara-Karo e os mais velhos da comunidade Pay Gap. O campo teórico-metodológico dentro do qual se produzem e analisam os dados insere-se no grupo Modernidade-Colonialidade e Estudos Culturais. A produção dos dados contou com a utilização de procedimentos de cunho etnográfico, além de entrevistas narrativas ressignificadas (ANDRADE, 2012), uso de desenhos, fotografias, diário de campo e as observações das circularidades das crianças no contexto da aldeia Pay Gap/movimento indígena. Com base nos dados elencados, pôde-se perceber que as crianças Arara-Karo da comunidade indígena Pay Gap são sujeitos produzidos pelo movimento indígena. Entretanto, ao mesmo tempo em que são produzidos em meio ao movimento, ressignificam o próprio conceito de movimento indígena a partir da pedagogia indígena *Ya Ka na ãra Wanã*, ampliando e articulando tal conceito aos modos de ser desta comunidade, ou seja, aos seus modos de organização que se efetivam pelas vivências e experiências do *Ya Ka na ãra Wanã*/pedagogia.

Palavras-chave: Crianças Arara-Karo/Pay Gap. Movimento Indígena. Circularidade. Identidade. *Ya Ka na ãra Wanã*.

ALVES, Rozane Alonso. **Ya Ka na ãra Wanã, indigenous movement and the production of children's identities Arara-Karo (Pay Gap / RO).** Campo Grande, 2017. 234f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

ABSTRACT

This doctorate thesis is linked to group of researches: Cultural diversity and Indigenous education of the Education Post Graduate Program from Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Its main objective is identifying the identities production of the Arara-Karo children from Pay Gap community through the relations they establish with the indigenous movement issues. This proposal aims specifically to a) Understand the historical situations of the Brazilian Western Amazon, specially in the state of Rondônia, where the Arara-Karo indigenous child is constituted. b) Observing the relations established by the Arara-Karo indigenous child (their move, their transit, translations and negotiations) in the in the context of the indigenous movement of the Pay Gap community as their own learning processes. c) To identify children's views on the indigenous movement. The Arara-Karo children and the oldest members of the Pay Gap community participated in this study. The data were produced and analyzed in the theoretical-methodological field of the Modernity-Coloniality and Cultural Studies group. The production of the data resorted to ethnographic procedures, such as narrative interviews (ANDRADE, 2012), use of drawings, photographs, field diary and observations of the children's circularity in the context of the Pay Gap community/ indigenous movement. Based on the data, it has been noticed that the Arara-Karo children of the indigenous community Pay Gap are subjects produced by the indigenous movement. However, they are produced in the midst of the movement at the same time they give a new significance to their own concept of indigenous movement according to the indigenous pedagogy *Ya Ka na ãra Wanã*, expanding and articulating such concept to the ways of being in this community, in other words, to their modes of organization that are effected by the living experiences and experiences of *Ya Ka* in the *Wanã*/ pedagogy.

Keywords: Arara-Karo/Pay Gap Children. Indigenous Movement. Circularity. Identity. *Ya Ka na ãra Wanã*.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------------|--|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CASAI | Casa de Saúde Indígena |
| DEINTER | Departamento de Educação Básica Intercultural |
| FACED | Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| FUNAI | Fundação Nacional do Índio |
| GPEA | Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia |
| GPEIN | Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade |
| MP | Ministério Público |
| OSCIP | Organização da Sociedade Civil de Interesse Público |
| PIN | Programa de Integração Nacional |
| POLONOROESTE | Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil |
| PPEDu | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PROSUP | Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares |
| RB | Reserva Biológica |
| RO | Rondônia |
| SEDUC | Secretaria de Educação do Estado de Rondônia |
| SNUC | Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza |
| SPI | Proteção aos Índios |
| T. I | Terra Indígena |
| UCDB | Universidade Católica Dom Bosco |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UNIR | Universidade Federal de Rondônia |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Estrutura dos núcleos familiares da Pay Gap | 17 |
| Figura 2 – Representação da Pay Gap pelas crianças..... | 88 |
| Figura 3 – Participando do cotidiano da Pay Gap | 112 |
| Figura 4 – Entre o banho e um jogo de futebol..... | 125 |
| Figura 5 – Nas areias do Prainha, conversando..... | 128 |
| Figura 6 – As crianças me ensinando a perceber os núcleos familiares da Pay Gap | 134 |
| Figura 7 – Conversando com seu Pedro..... | 136 |
| Figura 8 – As crianças produzindo a Pay Gap por meio de suas percepções | 137 |
| Figura 9 – Os trieiros nas representações das crianças sobre a Aldeia Pay Gap..... | 142 |
| Figura 10 – Nova brincadeira como procedimento de produção de dados com as crianças.. | 144 |
| Figura 11 – Reunião e assinatura da pauta pelas crianças | 148 |
| Figura 12 – Circulando em busca de pássaros | 155 |
| Figura 13 – As meninas caminhando nos trieiros em busca de frutos..... | 165 |
| Figura 14 – Crianças circulando entre o rio e a Pay Gap..... | 170 |
| Figura 15 – Pesca utilizando diferentes artefatos | 171 |
| Figura 16 – Tradução das crianças nas relações sobre futebol..... | 173 |
| Figura 17 – As crianças de casamentos interétnicos e relação com a comunidade..... | 177 |
| Figura 18 – Núcleo familiar e o contexto da comunidade | 181 |
| Figura 19 – Entre tatuagens de chiclete e anéis de coco..... | 183 |
| Figura 20 – As crianças brincando de travinha | 185 |
| Figura 21 – Pés de goiaba como parte do contexto da comunidade..... | 186 |
| Figura 22 – Desenhos de maloca como representação do <i>Ya Ka na ãra Wanã</i> | 188 |
| Figura 23 – A escola como espaço de aprendizagem do <i>Ya Ka na ãra Wanã</i> | 190 |
| Figura 24 – Pescando no rio Prainha e cuidando para não pescar peixes pequenos | 192 |
| Figura 25 – Contexto da Pay Gap nos registros fotográficos das crianças Arara-Karo | 194 |
| Figura 26 – Crianças e comunidade participando da reunião da Associação Karo-Pay Gap | 198 |
| Figura 27 – Negociações, articulações e ressignificações da Pay Gap frente ao movimento indígena | 202 |
| Figura 28 – Ouvindo a comunidade e aprendendo a ser Arara-Karo | 204 |
| Figura 29 – Representação das reuniões ao ar livre..... | 206 |
| Figura 30 – Atuação das crianças nas reuniões da Associação Karo Pay Gap | 207 |
| Figura 31 – As reuniões/movimento indígena e <i>Ya Ka na ãra Wanã</i> | 209 |

LISTA DE MAPAS

| | |
|---|----|
| Mapa 1 – Terras Indígenas em Rondônia | 63 |
| Mapa 2 – Desenvolvimento do Agronegócio em RO | 66 |
| Mapa 3 – T. I Igarapé Lourdes | 70 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO I | 35 |
| DAS APROXIMAÇÕES COM OS POVOS INDÍGENAS E COM O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO | 35 |
| 1.1 Das aproximações com os povos indígenas ou de como esta proposta de tese foi se constituindo | 35 |
| 1.2 As histórias que não nos contaram..... | 61 |
| CAPÍTULO II | 91 |
| DESCREVENDO E EXPERIENCIADO O COTIDIANO DAS CRIANÇAS ARARA- KARO | 91 |
| 2.1 Bricolar e Experienciar: bases metodológicas e procedimentos no pesquisar com crianças indígenas Arara-Karo..... | 91 |
| 2.2 Dos caminhos percorridos: compartilhando experiências..... | 108 |
| CAPÍTULO III | 154 |
| CAMINHANDO COM AS CRIANÇAS: MOVIMENTO INDÍGENA E <i>YA KA NA ĀRA WANĀ</i> | 154 |
| 3.1 A circularidade das crianças como processos próprios de aprendizagem..... | 154 |
| 3.2 Circularidade das crianças no contexto do movimento indígena | 193 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 213 |
| REFERÊNCIAS | 218 |
| ANEXOS I – Modelo de termo de consentimento livre esclarecido | 228 |
| Termo de consentimento livre e esclarecido | 229 |
| Consentimento de participação da pessoa como sujeito | 231 |
| ANEXOS II – Modelo de termo de assentimento livre e esclarecido | 232 |
| Termo de assentimento informado da criança..... | 233 |

INTRODUÇÃO

Gostaria, antes de abrir os capítulos desta tese, apresentar alguns pontos que considero importante. O primeiro é pontuar a questão do campo teórico no qual transito para a produção e análise dos dados. O segundo trata de apresentar os objetivos que me moveram e “costuraram” as seções da tese. O terceiro ponto é anunciar os autores/as em que fui me apoiando na escrita ora apresentada. O quarto é inserir os leitores no contexto da tese, ou seja, apresentá-los às crianças e aos mais velhos, sujeitos participantes da pesquisa. O quinto aspecto que considero relevante apresentar é, justamente, a própria organização da tese. Discorro sobre estes pontos não nesta mesma ordem.

A etnia Arara-Karo pode ser considerada uma sociedade que possui pouco mais de 350 pessoas, que falam o tronco linguístico Tupi, sendo da família linguística Tupi Ramarama. O povo Arara-Karo reside na Terra Indígena Igarapé Lourdes no município de Ji-Paraná, no estado de Rondônia – RO, e divide a Terra Indígena com o povo Gavião-Ikolen que antes era do Estado do Mato Grosso. Atualmente o povo Arara-Karo se organiza em três aldeias: a I’Terap, com cerca de 280 indígenas; a Pay Gap, com 76 integrantes; e a Cinco Irmãos, com 17 indígenas. Esta última aldeia foi construída na Terra Indígena Igarapé Lourdes recentemente, há mais ou menos três anos, e é habitada por indígenas Arara-Karo que antes moravam na região do município de Porto Velho, capital de Rondônia. Esses indígenas Arara-Karo foram encontrados por Pedro Arara que providenciou a vinda e a construção da aldeia Cinco Irmãos para acolher o grupo que se encontrava longe. (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2016).

Atualmente o município de Ji-Paraná tem cerca de 116.610 mil habitantes (IBGE, 2010) e aproximadamente 6.897 Km², localizada na Amazônia. As pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) apontam para uma expectativa de 140 mil pessoas em Ji-Paraná para 2017. Considerada a segunda cidade maior do estado, Ji-Paraná apresenta três grandes divisões: a primeira destinada à zona urbana e camponesa, com dois distritos (Nova Colina e Nova Londrina). Seu entorno é composto de plantações e fazendas. A segunda destina-se à Terra Indígena Igarapé Lourdes. E a terceira é onde está localizada a Reserva Biológica do Jaru¹. Há uma forte presença indígena e ambiental no município, devido principalmente à existência da Reserva Biológica do Jarú (REBIO) Jarú e a própria Terra Indígena (T. I.) Igarapé Lourdes, território das etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen. (NEVES, 2009).

A aldeia Pay Gap fica a cinquenta quilômetros da cidade de Ji-Paraná. O principal ponto de chegada é pelo distrito de Nova Colina. Após o distrito, a estrada é de chão. Em períodos de chuvas a transição é difícil em função dos rios que transbordam e dos buracos feitos pelas correntezas. Durante os meses de janeiro a março, a ida às aldeias ou a saída dos indígenas para a cidade são mais complicadas. Existe uma linha de ônibus rural que passa pela estrada, a cerca de 15 quilômetros da aldeia. (SEU PEDRO, janeiro de 2017).

Dos 76 indígenas residentes da Pay Gap, 44 são consideradas crianças (Owen e Nako't). Lembrando que Owen são as crianças pequenas, e Nako't são crianças crescidas, ou seja, que ainda não se casaram e não constituíram seu próprio núcleo familiar. Das 44 crianças, 28 têm entre 4 meses a 11 anos de idade na época da pesquisa.

As crianças indígenas que fazem parte da pesquisa somam 16, entre 5 e 11 anos de idade. Entre elas, 6 são meninos com idades de 5, 7 e 11 anos. As meninas somam 10 no total. Suas idades também variam entre 5, 6 e 11 anos. As crianças são de 7 núcleos familiares dos 14 que vivem na comunidade. Delas três crianças são de núcleo familiar interétnico, ambas são irmãos/as. As crianças que se inserem nos núcleos familiares interétnicos têm ou o pai ou a mãe não indígena.

As falas das crianças aparecem entre aspas e não constam seus nomes entre parênteses como ocorre com as narrativas dos mais velhos e de Agnaldo Arara. As falas das

¹ A Reserva Biológica (RB) do Jaru é uma unidade de conservação federal de proteção integral e, como integrante do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), lei n. 9.985/2000 (MMA, 2000), representa uma das estratégias nacionais para o cumprimento dos compromissos, acordos e tratados multilaterais firmados pelo Brasil e por outros países, em busca de soluções globais para as questões ambientais. Disponível em: <<http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/imgs-unidades-coservacao/Encarte%201%20-%20RB%20do%20Jaru.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2016.

crianças são marcadas com seus nomes em notas de rodapé em função de nossas conversas serem sempre coletivas durante a produção de dados, não podendo delimitar as falas a um ou outro. As crianças em seu cotidiano, são coletivas, por isso, fazer emergir suas falas pela coletividade foi a maneira que encontrei para melhor apresentá-las neste trabalho. Ressalto também que todas as imagens fotográficas utilizadas durante o corpo da tese foram tiradas pelas crianças enquanto coletivo, por isso não insiro a fonte, ou seja, nomes específicos das crianças nas figuras, apenas o mês e ano em que as fotografias foram registradas.

Já a produção dos desenhos, nos casos em que as crianças os fizeram de forma individual, se encontra o nome escolhido pelas crianças para constar na escrita da tese, bem como o ano de realização dos desenhos. Outros desenhos, tais como a representação da aldeia e do movimento indígena, foram realizados pelas 16 crianças, por isso não descrevo na fonte os nomes delas, apenas os anos de construção desses desenhos.

Os mais velhos que participaram da pesquisa somam 4, sendo: seu Pedro (cacique), seu Firmino (pajé), dona Cida e dona Maria. Ambos são os fundadores da comunidade Pay Gap. Suas contribuições no contexto de construção da Pay Gap, além de atuação na chegada dos Gavião-Ikolen, dos seringueiros e seringalistas e do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) – agora Fundação Nacional do Índio (FUNAI) –, foram os pontos primordiais que me fizeram convidar estes mais velhos a participarem da construção desta tese.

A comunidade Pay Gap considera os mais velhos como os sabedores indígenas não por sua idade, mas por seus conhecimentos frente à cultura e história do povo Arara-Karo. Por essa razão, ao apresentar estes sujeitos e suas contribuições, tomei o cuidado de apresentar sua cosmologia, sua pedagogia Arara-Karo, ou seja, o *Ya Ka na ãra Wanã*, entendendo a partir da lógica de percepção da comunidade, que seu Pedro, dona Cida, dona Maria, e seu Firmino são mais velhos pelas experiências e vivências contidas junto à Pay Gap e ao Povo Arara-Karo, pelas lutas junto ao movimento indígena, por serem para este grupo lideranças e referências frente aos de modo ser.

O *Ya Ka na ãra Wanã* são os modos de ser da comunidade Pay Gap e está articulado com a produção de seus saberes/conhecimentos. Ele é espaço de ressignificação da cultura, produzida e negociada a partir de sua pedagogia Arara-Karo. *Ya Ka na ãra Wanã* está relacionado, segundo os relatos dos mais velhos, ao jeito de ser, ao modo como se organizam social e politicamente, à maneira como dialogam com outros sujeitos e suas culturas indígenas e não indígenas. (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2016).

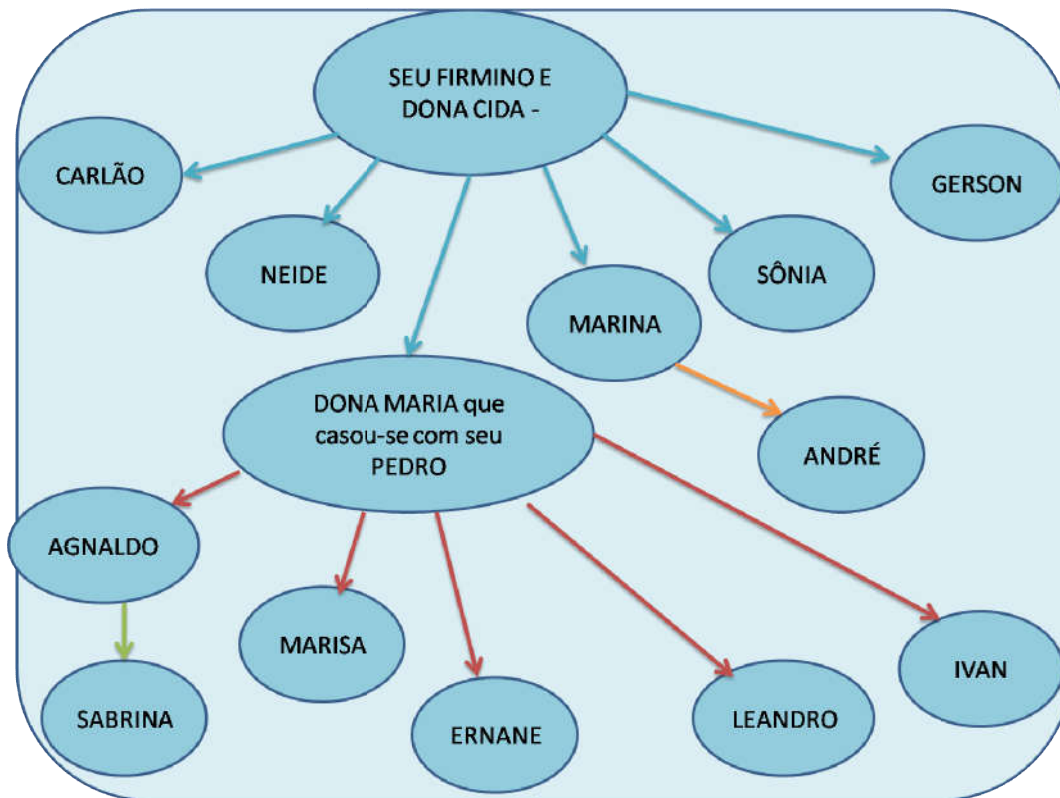
É importante destacar que ambos os participantes optaram em ser apresentados neste trabalho como são conhecidos pela comunidade. Por isso, junto de seus nomes trago os pronomes *seu* e *dona*. Ainda no contexto das entrevistas participaram Agnaldo Arara (filho de seu Pedro e dona Maria e neto de seu Firmino e dona Cida). Agnaldo Arara é agente de saúde indígena na Pay Gap e que participou quando criança da abertura da Pay Gap. Ele não é considerado mais velho pela comunidade, mas durante minha estadia junto à comunidade me auxiliou na identificação das crianças a partir dos núcleos, o que permitiu com que me aproximasse delas tendo determinadas informações sobre a sua organização familiar. Além desta contribuição, Agnaldo Arara participou ativamente (fazendo as articulações e traduções das entrevistas realizadas na língua) na transcrição das entrevistas de seu Firmino e dona Cida, pois elas foram realizadas na língua indígena. Ele também fez algumas traduções das minhas interlocuções nos diálogos com a comunidade quando elas se fizeram necessárias, fazendo com que eu pudesse participar mais ativamente das conversas cotidianas.

Durante esses diálogos fui percebendo que Agnaldo Arara participou enquanto criança da construção da Pay Gap, o que me permitiu trazer memórias infantis sobre esse processo – o que as crianças participantes não poderiam em função de não terem vivenciado este momento histórico.

Considero importante apresentar a organização dos núcleos familiares já na introdução, para que o leitor possa perceber como se estrutura a comunidade a partir de suas famílias e como essa estrutura também posiciona as crianças em seus modos de ser. Indico, primeiramente, apenas o quantitativo desses núcleos e sua formação, uma vez que, no capítulo II, discuto não apenas sua formação, mas também os olhares das crianças sobre a estrutura familiar que as posiciona e a comunidade Pay Gap que também produz suas identidades.

Na figura abaixo intitulo os núcleos familiares a partir do nome dos filhos/as, fruto do relacionamento de seu Firmino com dona Cida e de seu Pedro e dona Maria. Os nomes correspondem à forma como são chamados na comunidade.

Figura 1 – Estrutura dos núcleos familiares da Pay Gap



Legenda:

- Filho/a de seu Firmino e dona Cida
- Filho/a de seu Pedro e dona Maria
- Filha de Agnaldo Arara
- Filho de Marina
- Núcleo familiar
- Família Arara-Karo da Pay Gap

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Esta descrição acima a partir dos núcleos familiares leva em consideração os filhos da união de seu Firmino e dona Cida. Estes não são considerados/as chefes de família. O que tentei foi, a partir desta estrutura, demonstrar, como seu Pedro (julho de 2016) já ressaltava desde as minhas primeiras idas à comunidade em função do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), que a comunidade Pay Gap é uma família extensa.

Observando a organização da Pay Gap, percebi que os núcleos se constituíam pelos filhos de seu Firmino e dona Cida e dos netos, frutos do casamento de seu Pedro e dona Maria. Os demais filhos de seu Firmino e dona Cida têm filhos/as, mas esses ainda são

considerados pela comunidade como Owen e Nako't. O número de pessoas por núcleo familiar varia entre o casal e cinco filhos.

A comunidade Pay Gap é constituída por 14 núcleos familiares. Segundo seu Pedro, os núcleos familiares são

“as casas que cada grupo mora. Cada um tem sua roça, faz sua caça, sua pesca, tem seu gado, tem suas continhas [risos]. Mas nós somos uma família só, porque somos um só [...] não porque somos irmãos, cunhados e genro uns dos outros, mas porque quando viemos para cá, para construir a Pay Gap [meu sogro – Firmino, e eu] viemos nós dois com um objetivo, de defender nossa terra e construir um lugar nosso, um lugar Arara, para a gente e isso eu e meu sogro fizemos junto com nossas companheiras”. (SEU PEDRO, julho de 2016).

No contexto de organização da comunidade, os núcleos familiares se constituem por meio da coletividade familiar existente na Pay Gap. Mesmo cada núcleo tendo “seu roçado, sua plantação, seu gadinho, nós não caçamos só para a gente, sempre dividimos. Tem gado aí que é da comunidade, não é de uma casa só, é nosso”. (DONA CIDA, julho de 2016). Esse contexto se reflete no modo como as crianças se organizam com os afazeres que transcendem o contexto de seu núcleo familiar. Elas não lavam apenas a louça de sua casa, juntam-se todas para coletivamente lavá-las à beira do rio, utilizando as sobras para pescar.

Tanto os meninos quanto as meninas lavam a louça. As crianças pequenas ficam responsáveis pelo enxágue, enquanto as maiores se dividem em retirar os resíduos, lavar e pescar ao mesmo tempo. Vão utilizando as peneiras para levantar os peixes que se aproximam dos alimentos jogados na correnteza do rio. Após sua retirada da água as crianças colocam os peixes em uma das panelas já lavadas. Enchem ela com água pela metade para que os peixes permaneçam vivos até seu preparo. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016). Ao terminarem a limpeza e, conseqüentemente, a pesca, organizam-se para o preparativo dos peixes. Reúnem-se, geralmente na casa mais próxima de onde estavam lavando e pescando e por ali compartilham o pescado. Essa estrutura de organização se efetiva pelo modo como a comunidade se percebe enquanto uma “família só”. (SEU PEDRO, julho de 2016).

As crianças que participam deste trabalho fazem parte dos seguintes núcleos familiares:

Tabela 1 – As crianças e seus núcleos familiares

| Núcleo familiar | Nome escolhido pelas crianças | Idade |
|------------------------|--------------------------------------|--------------|
| Agnaldo Arara | Xa'kit Arara | 10 anos |
| | Dyoninho Arara | 06 anos |
| Seu Pedro e dona Maria | Moro'On Arara | 09 anos |
| Marisa | Xawap Arara | 11 anos |
| | Peya Ũy Arara | 9 anos |
| Gerson | Pe' On Arara | 9 anos |
| | Xapin Arara | 5 anos |
| | Xapay Karo | 6 anos |
| André | Andi Arara | 6 anos |
| | Xapinanim Arara | 5 anos |
| | Lolo Arara | 10 anos |
| Sônia | Yaxurot Arara | 9 anos |
| | Xiwere Arara | 10 anos |
| | Y. Arara | 5 anos |
| Carlão | Natûra Pik Arara | 7 anos |
| | Rosi Arara | 11 anos |

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quatro núcleos familiares estão envolvidos em atividades políticas, como professores, agente de saúde indígena, cacique, secretário da Associação Panderey. Outros quatro núcleos familiares não assumem cargos políticos, mas participam ativamente das questões políticas e de organização interna da comunidade.

É interessante apontar aqui que os nomes escolhidos pelas crianças para apresentarem seus dizeres e narrativas correspondem aos seus nomes na língua indígena e em suas certidões de nascimento. Eles também correspondem aos apelidos utilizados pelos seus pares, neste caso, 4 crianças, sendo: Rosi, Dyoninho, Lolo e Andi. As crianças que optaram por indicar os apelidos foram as que não têm um nome na língua.

Levando em consideração os modos como a comunidade entende ser criança no contexto da Pay Gap, ou seja, Owen, que corresponde às crianças pequenas, e Nakô't, que se refere às crianças maiores, incluídos os jovens solteiros, atuei na produção desta tese com 6 crianças Owen e 10 crianças Nakô't.

No que diz respeito ao movimento indígena, fui buscando observar, durante a minha estadia junto a Pay Gap, as concepções das crianças sobre o movimento indígena. Ao estar com elas, com os mais velhos e com a comunidade, pude perceber que o movimento indígena é visto como um espaço institucionalizado mas que não foge aos modos de organização tradicional Arara-Karo. Por modos de organização tradicional, a aldeia se refere ao *Ya Ka na ãra Wanã* que está atrelado aos modos de ser e produção dos sujeitos Arara-Karo.

A Associação Karo-Pay Gap funciona como espaço institucionalizado para a discussão de ações políticas junto à comunidade não indígena. A partir dela a aldeia organiza e elabora ações conjuntas em prol da saúde indígena via Casa de Saúde Indígena (CASAI), educação escolar indígena junto à Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC), o processo de colheita de castanha do Brasil, além do Projeto Pacto das Águas, entre outras, pois existem questões contingenciais que são discutidas na Associação Karo-Pay Gap e na Panderey. O *Ya Ka na ãra Wanã* trata dos modos de ser específicos Arara-Karo e, também, refere-se às organizações internas e locais da Pay Gap.

Tendo me aproximado rapidamente dos sujeitos participantes da pesquisa, e no modo como fui percebendo o movimento indígena, passo agora a discutir as implicações que fizeram me aproximar de três campos teórico-metodológicos na tessitura desta tese. Informo que atuo com os Estudos Culturais, mas trago as discussões do grupo Modernidade-Colonialidade buscando articular suas problematizações no contexto colonial de Rondônia e seus discursos sobre os povos indígenas desta região. Apoio-me também nas implicações apresentadas pelos autores/as da teoria Pós-Colonial ao propor em seus escritos a necessidade de descolonização de nós mesmos e das narrativas que nos produzem enquanto sujeitos colonizados.

Para problematizar os discursos produzidos em Rondônia sobre os povos indígenas da região e a produção das identidades/diferenças das crianças indígenas, aproximo-me dos campos teóricos-metodológico já mencionado, uma vez que estas teorias enfatizam a tradução, a negociação, a articulação, o hibridismo, os processos de dominação colonial e os processos de subversão cultural de grupos subjugados. Entendendo estas implicações é que proponho discutir os procedimentos de investigação para a produção dos dados organizados e construídos em colaboração com as crianças e os mais velhos. Tomo como partida a coautoria delas e deles nesse trabalho. As discussões, as narrativas, as circularidades e os modos de ser

das crianças Arara-Karo foram fundamentais para a construção dos caminhos percorridos durante a minha aproximação, vivência e experiência com o campo empírico.

Considero fundamental apresentar aos leitores/as como fui e venho sendo produzida e, ao mesmo tempo, construindo esta tese a partir dos estudos do grupo Modernidade-Colonialidade e Estudos Culturais e teoria Pós-Colonial. A seguir, faço uma síntese de como os autores percebem estes campos conceituais e os apresentam no âmbito da academia.

Para tanto, entendo que “os Estudos Culturais jamais constituíram, e tampouco constituem, hoje, um conjunto rigidamente articulado de ideias, concepções e pensamento”. (KIRCHOF; WORTMANN; COSTA, 2015, p. 7). Os Estudos Culturais se apresentam como um campo de investigação que transita nas instabilidades da própria investigação e, ao mesmo tempo, se constitui com espaço de “produção de novos saberes acerca dos modos como processos socioculturais estão implicados na construção de nossas concepções sobre o mundo”. (KIRCHOF; WORTMANN; COSTA, 2015, p. 8).

Mas é a partir deste campo teórico que novas possibilidades metodológicas são problematizadas, pois estas possibilidades são transitórias e a própria provisoriedade do tema de pesquisa a desestabiliza (a metodologia é desestabilizada?). Os estudos de cunho Pós-Colonial buscam discutir os métodos e metodologias como orientações que precisam ser revisitados sempre que o/a pesquisador(a) pensar/estar (n)no campo empírico, (n)as relações que se estabelecem com os sujeitos envolvidos e a própria relação que os sujeitos participantes da pesquisa estabelecem com a proposta da pesquisa.

Pensar os métodos e os procedimentos metodológicos de produção de dados como práticas investigativas que devem contextualizar os sujeitos, suas relações, experiências, movimentos, identidades, culturas, negociações, articulações, entre outras questões que se fizerem relevantes a partir do campo empírico, são problematizações presentes nos campos teóricos em tela. É interessante entender que contextualizar não se restringe a descrever um contexto ou uma relação, mas inclui aproximar sujeitos, culturas, e visibilizar as relações dos sujeitos com e sobre seu contexto. Para os que pensam essas questões apenas como “espaço e tempo absolutos e abstratos” (CORAZZA, 2007, p. 65), contextualizar torna-se sem sentido.

Essa transitoriedade metodológica no pesquisar com crianças indígenas me permitiu problematizar os deslizes, os escorregões na escrita, nas leituras, nas pesquisas, nas

análises. O escorregar, o deslizar² além de criar a possibilidade de viver nas fronteiras³, constitui também condições desses sujeitos pesquisadores(as) de olhar as suturas⁴ dos sujeitos com quem se pesquisa, neste caso, as crianças indígenas.

As inconstâncias, os deslizos, a não concretude/fixidez dos dados produzidos foram me fazendo indagar, por exemplo: Quais sujeitos produzo frente às representações que constituo a partir das minhas escolhas teórico-metodológicas? Que significados atribuo às crianças indígenas no que se refere às “posições-de-sujeitos” delas em relação ao contexto que pesquiso? Que atenção, que olhar circula em nossas percepções empíricas em relação às crianças indígenas com quem pesquisei? Como elas nos “produzem e como nós, enquanto sujeitos, podemos ser situados nessas ‘posições de sujeitos’” (WOODWARD, 2012, p. 17) frente ao pesquisar, frente à produção de dados?

Os conflitos, as tensões da pesquisa também são produzidas no interior das relações que são estabelecidas com as crianças indígenas (seus contextos, seus significados, as representações a elas atribuídas, seus olhares, suas identidades, as representações que as crianças produzem a seu respeito) e eu, com meus modos de ser, minhas estratégias metodológicas. Nessa relação, fomos – elas e eu – ressignificando os modos como estaríamos juntos e, principalmente, os procedimentos que utilizaríamos para fazer emergir suas percepções sobre o movimento indígena.

Os Estudos Culturais não se constituem como teorias fixas, rígidas, mas como um campo de articulação, de transgressão, de subversão, uma vez que, em seus campos de investigação, discussão, problematização e análise, atuam sobre contextos e sujeitos múltiplos, e suas verdades são sempre provisórias. Os autores/as do campo dos Estudos Culturais apontam que, mesmo os Estudos Culturais sendo um campo plural em que múltiplas vertentes e disputas são constitutivas, isso não significa que este campo não possa estabelecer suas especificidades.

² Hall (2005) conceitua deslizar a partir do campo da linguagem, propondo que não há um significado nas/para as “coisas”, as “coisas” são contingenciais, movediças, produzidas a partir do tempo, do momento, do uso dos discursos como estratégia temporal.

³ Viver nas fronteiras ou entre-fronteiras não se constitui como a demarcação/cercamento de um espaço, contexto, mas como a transposição de sujeitos e culturas que vivem entre-lugares (local intersticial). Para Bhabha (1998, p. 24), “fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente [...] ponte que reúne enquanto passagem que atravessa”.

⁴ “O fato de que projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’ contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis”. (HALL, 2005, p. 12).

A exploração deste novo território (ou será um velho território sob novas explorações?), produz novas direções, novas possibilidades, novas formas de pensar o sagrado pelas/com crianças, uma vez que, ao produzir dados, produzem-se também representações dessas crianças indígenas, de suas culturas e das relações que elas estabelecem entre cultura e si mesmas.

As articulações, as possibilidades teórico-metodológicas, deste campo, permitem a produção de narrativas outras nos discursos sobre os estudos das culturas infantis. Se no âmbito dos discursos constituídos como verdade por meio do eurocentrismo/ocidentalismo sobre a criança e a forma de se viver as infâncias produziam/produzem narrativas homogeneizantes, estereotipadas e generalizantes, as concepções e percepções dos Estudos Culturais provocam o/a pesquisador(a) frente ao campo empírico a negociar com os conceitos que sustentam seus estudos, ele(a) desestabiliza essas narrativas, problematizando-as e constituindo um espaço de discussões outras, sobre as formas de ser das crianças.

Apontamos que tais discussões outras, para além das possibilidades de problematizar as crianças, podem também trazer para este trabalho as traduções, as negociações e as transgressões (BHABHA, 1990; 1998) destas formas de ser criança-sujeito-indígena, vivenciados e experienciados por ela.

Os Estudos Culturais é um projeto político não apenas por construir uma história política do presente, mas por fazer isso de um modo particular, radicalmente contextual, para evitar os mesmos universalismos e essencialismos que caracterizaram as práticas dominantes de produção do conhecimento, os quais têm contribuído, mesmo que não intencionalmente, para o estabelecimento de relações de domínio, desigualdade e sofrimento que os Estudos Culturais desejam transformar. (BARBERO, 2004, p. 39).

“Com efeito, fazer com que os Estudos Culturais colocassem em sua agenda as questões críticas de raça, da política racial, a resistência ao racismo, questões críticas da política cultural, constitui uma ferrenha luta teórica”. (HALL, 2012, p. 197).

É preciso pôr sob rasura, a escrita, a problematização, aquilo que empiricamente permite ao pesquisador(a) tentar mostrar os acontecimentos, os sujeitos, os discursos, as narrativas como elas são, como estão sendo produzidas as relações sociais do hoje, do presente. Em relação à pesquisa, estas problematizações não devem ser apenas na perspectiva do pesquisador(a), mas no sentido de que o sujeito-pesquisador(a) deve estar atento às nuances, às relações, ao contexto que se pesquisa.

Assim, precisei entender que as relações que fomos estabelecendo durante a minha estadia na comunidade Pay Gap, principalmente com as crianças, possibilitaram

discutir, articular, questionar, fazer emergir a pluralidade das questões pesquisadas, não como conclusivas, uma vez que os Estudos Pós-Colonial, Modernidade-Colonialidade e Estudos Culturais não têm *a priori* a conclusão.

Pensar a partir dos escritos de Hall (2012) sobre as questões críticas que estes campos teóricos abordam em meio a suas problematizações remete-me a pensar os múltiplos modos de ser das crianças, especificamente os indígenas no contexto da Terra Indígena Igarapé Lourdes do município de Ji-Paraná, em Rondônia. Leva-me a pensar suas pluralidades dentro de um mesmo grupo social, como o caso dos Arara-Karo.

Foi necessário um deslocamento teórico, tendo que ora aproximar ambos os campos teóricos, ora distanciá-los. Suas aproximações se deram na perspectiva de perceber que o sujeito se constitui em meio a relações de poder e saber e na construção de espaços intersticiais de insurgimento frente a essas relações. As percepções destes campos conceituais sobre a produção do sujeito subalterno a partir de narrativas construídas dentro de uma lógica epistemológica, política e social e estas, por sua vez instituídas pelos modos de produção de conhecimento eurocêntrico, são também aproximações das quais me apropriei na escrita deste trabalho.

Os estudos do grupo Modernidade-Colonialidade e os Estudos Culturais têm uma relação de proximidade ao problematizar a necessidade de descolonizar os saberes e os sujeitos frente ao discurso colonial, quer ele descreva a verdade sobre o sujeito, quer o faça sobre cultura, sobre conhecimento, sobre o estatuto humano, sobre as relações políticas e sociais, sobre os modos de organização, sobre as epistemologias, entre outras. O próprio conceito de verdade é colocado em suspenso em ambos os campos teóricos.

O direito do sujeito de narrar sua história, bem como mostrar quais artifícios são utilizados pelos subalternizados para narrar suas experiências e vivências, é foco de observação destes dois campos. Neste caso, há um distanciamento deles em relação às discussões sobre modernidade e colonialidade que, mesmo discutindo as implicações já mencionadas, acabam por sintetizar a matriz colonial. Ao mesmo tempo em que sintetiza os discursos dessa matriz, o faz silenciando os modos com que os subalternizados resistiram ao longo do processo de colonização.

Há, no grupo Modernidade-Colonialidade, a emergência da discussão sobre a questão das identidades, propondo que os sujeitos são marcados pela colonização. Os Estudos Culturais dão ênfase à questão da diferença como processo constitutivo da identidade do

sujeito. Ambos os campos teóricos buscam, em suas discussões, problematizar o processo de deslocamento das epistemologias produzidas nas relações de poder e saber, dando visibilidade às negociações e ressignificações dos sujeitos subalternizados a partir dessas relações: o poder, o saber, o ser e a natureza.

Para o campo Pós-Colonial, a cultura está dentro da lógica colonial subtraída, o que necessita de os subalternos trazê-las para frente: ao narrar sua história, as identidades se ressignificam. Tais estudos mostram que as relações de poder não são fixas, elas circulam e, ao circular, criam suturas e rasuras nas construções identitárias dos sujeitos subalternos – que se constituem nos interstícios, nos contextos, nas relações, no diálogo, na tradição, na tradução. No entanto, os autores/as pós-coloniais não negam a produção da subalternidade dos sujeitos nas relações de poder e saber.

Os pós-coloniais tentam trazer à tona as histórias dos subalternos, construindo para isso uma nova historiografia, não apenas como processo pedagógico, mas como mecanismo de desconstrução do discurso colonial imposto nas relações de poder e saber. Eles propõem uma luta contra-hegemônica, principalmente no que se refere às epistemologias do norte. Suas discussões problematizam os discursos que fixam os sujeitos, suas histórias e contextos, mas vêm discutindo também a diáspora como parte constitutiva dos sujeitos subalternos.

A diáspora, conceito discutido também no contexto dos Estudos Culturais, torna-se uma das discussões que busca perceber como os sujeitos subalternos experienciam suas vivências em diferentes territórios e, também, as interlocuções epistemológicas produzidas não só pelo discurso colonial, mas pelas narrativas dos subalternos e seus conhecimentos nesse viver nas fronteiras. Os sujeitos diaspóricos vivenciam diferentes culturas. A este respeito Hall (1997, p. 23) destaca que

Queiramos ou não, aproveamos ou não, as novas forças e relações postas em movimentos por este processo estão tornando menos nítidos muitos dos padrões e das tradições do passado. Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais previsíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural.

Estes campos conceituais discutem, interpretam e problematizam a cultura, ou melhor, as culturas. Eles vêm dialogando não só com o conceito de cultura, mas também pensando o processo de ressignificação das culturas sob a ótica da contemporaneidade. Hall

(2009, p. 43) acrescenta que “a cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”. No caso, o grupo Modernidade-Colonialidade percebe a cultura a partir da tradição e como ela se mantém após o processo colonial.

Tanto os Estudos Culturais quanto o grupo Modernidade-Colonialidade e a teoria Pós-Colonial enquanto campo teórico-metodológico têm o cuidado de perceber a tradição – a tradição pode ser traduzida, pode negociar, pode não negociar. Esse processo depende de como as culturas se apropriam dos espaços sociais e como os sujeitos elementos constituídos pela cultura e, ao mesmo tempo, capazes de criar, de ressignificar a cultura, vão ser produzidos, dinamicizados e saturizados.

O campo teórico Pós-Colonial se opõe aos discursos nacionalistas e raciais dominantes do processo colonial e, a partir desses discursos, elabora, sob uma ótica essencializada do sujeito subalterno, a sua identidade. Os estudos do grupo Modernidade-Colonialidade, em seu processo crítico, estabeleceu, como linha de discussão, enunciações outras e, nestas enunciações, a busca pela superação da geopolítica do conhecimento epistemológico de cunho eurocêntrico.

Neste caso, os campos Modernidade-Colonialidade e teoria Pós-Colonial buscam desconstruir o discurso colonial centrado no eurocentrismo. Há a percepção do processo de hibridismo entre o discurso colonial e o discurso outro, pois, para essa teoria social, o discurso outro negocia, articula e traduz essas diferentes narrativas. Os sujeitos subalternos são sujeitos híbridos, fronteirços, movediços, pois transitam, vivenciam e experienciam ambos os discursos.

O grupo Modernidade-Colonialidade tem como base epistemológica as discussões e problematizações realizadas especificamente na América Latina. Por sua vez, os Estudos Culturais não se fixam nos autores apenas europeus ou centro-americanos, mas buscam também dialogar com os autores/as da América do Sul, do continente africano, da Índia, entre outros autores e autoras que têm como cunho epistêmico pensar as relações sociais, políticas e econômicas que produzem os sujeitos, seus modos de ser e, ao mesmo tempo, como esses sujeitos negociam, transitam, articulam e ressignificam essas relações. Já a teoria Pós-Colonial nasceu das discussões de pesquisadores/as indianos e africanos em meados da

década de 1960⁵ que problematizam a questão da subalternidade e os discursos que produzem os sujeitos subalternos.

A partir destas implicações teóricas e metodológicas, busquei discorrer acerca da produção da pesquisa, entendendo a multiplicidade de olhares produzidos ao estar com as crianças indígenas Arara no âmbito da produção dos dados, e nas possibilidades do pesquisar que elas me colocaram. Ao me perceber num emaranhado de caminhos a percorrer, senti a necessidade de discutir as limitações, as aproximações, os distanciamentos, os deslizes que produzimos durante os caminhos metodológicos percorridos e as percepções desses caminhos como campo de experiências a partir dos diálogos com a teoria Pós-Colonial, o grupo Modernidade-Colonialidade e o campo dos Estudos Culturais.

É interessante apontar que tais problematizações também se articularam com as novas possibilidades de olhar a criança indígena como sujeito que pesquisa e produz a pesquisa. Posiciono-me como sujeito que pesquisa com crianças indígenas que, ao olhá-las, percebo-as também como sujeitos-pesquisadores que me observam, me analisam, me produzem pesquisadora. Quando isso acontece, acabamos por entrar no jogo das palavras, dos discursos, ou, como Benjamin (2002) diz, no jogo das experiências que quase sempre se constituem pela voz do adulto que a vivenciou. “Travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se experiência”. (BENJAMIN, 2002, p. 21). Os escritos deste autor se atentam a descrever a voz que constrói a verdade sobre as vivências das crianças, que as autorizam a falar, a viver.

Estamos também falando de culturas que vivenciam e experienciam as crianças sob a ótica de outras relações. Mas, ao trazer Benjamin (2002) para esta discussão, entendemos que quem fala destas crianças e das relações que elas estabelecem com suas culturas, com seus pares, no nosso caso, tem sido o adulto não indígena. Entretanto, durante a minha estadia na Pay Gap, busquei posicionar-me como o sujeito outro que tenta, minimamente no contexto da pesquisa, “escutar o outro sem pretensão de compreendê-lo [...] pois a compreensão, se não vier acompanhada do reconhecimento de que há coisas incompreensíveis, resultará no retorno da mesmidade e da asfixia da diferença”. (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 30).

É neste cenário onde estão colocadas as diferenças que proponho problematizar os deslocamentos da ideia de um sujeito da monocultura para a ideia de sujeito da

⁵ A este respeito, ler: BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, v.2, n.11, p.89-117, 2013.

interculturalidade, considerando, para isso, os processos culturais como um “entre-lugar” que favorece a visualização dessas tensões e possíveis deslocamentos.

A partir de trabalhos desenvolvidos com a temática da identidade/diferença junto a populações amazônicas, principalmente aquelas que levam em consideração a produção das identidades infantis, um número crescente de indagações epistêmicas tem nos impellido a pensar o difícil caminho na produção da interculturalidade. Assim, problematizar estas produções identitárias infantis, abordando especificamente as crianças indígenas Arara-Karo, nos leva a pensar os desafios e perceber a(s) cultura(s) indígena(s) e os contextos em que são e vêm se produzindo, ressignificando, dialogando com outros contextos, outras culturas.

Para Walsh (2006, p. 21), a interculturalidade crítica se constitui

[...] mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos “outros”, de uma prática política “outra”, de um poder social “outro”, e de uma sociedade “outra”, formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política.

Considerando o exposto até aqui, penso ser pertinente expor os objetivos da presente pesquisa. Como objetivo geral: Identificar as produções das identidades das crianças indígenas Arara-Karo da comunidade Pay Gap em meio às relações que elas estabelecem com o movimento indígena. Como objetivos específicos:

- a) Compreender as situações históricas da Amazônia Ocidental brasileira, especificamente do estado de Rondônia, ao qual se constitui o ser criança indígena Arara-Karo.
- b) Observar as relações (seu movimentar, seu transitar, traduções e negociações) estabelecidas pelas crianças indígenas Arara-Karo no contexto do movimento indígena da comunidade Pay Gap enquanto processos próprios de aprendizagem.
- c) Identificar as concepções das crianças sobre o movimento indígena.

Visando pesquisar os modos de ser das crianças indígenas e posicionada dentro do campo dos Estudos Culturais, da teoria Pós-Colonial e do grupo Modernidade-Colonialidade, torna-se interessante apontar de quais intersecções me aproprio para pensar a construção desta tese. Os autores/as com quem dialogo aqui são: Bhabha (1998, 1990); Fanon (2008); Said (2011); Memmi (2007); Spivak⁶ (2010); Quijano (2005); Mignolo (2005, 2010); Lander

⁶ Inaugurou o grupo de estudos subalternos na Índia.

(2005); Grosfoguel (2009, 2012); Galeano (2002, 2016); Dussel (1997); Castro-Gómez (2005); Walsh (2005, 2007, 2008, 2009, 2010); Hall (2005, 1997, 2012); Woodward (2012); Canclini (2003), entre outros. Estes autores/as posicionam-se a partir de seus campos/teorias e me auxiliam nas problematizações em torno de conceitos como: identidade/diferença, interculturalidade, discursos coloniais, hibridismo, tradução, negociação, rasura, sutura, subalternidade, subversão, pontos nodais e articulação.

A partir das leituras que venho desenvolvendo desde meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Bom Bosco (UCDB), fui me aproximando de novas propostas para pensar as culturas e as identidades diaspóricas/produzidas nela.

Em meio a estas leituras, fui pensando a cultura como processo, mecanismo de articulação entre sujeitos e seus modos de ser. Os modos de organização dos grupos sociais são construídos e apoiados na cultura. A cultura ocupa um lugar de extrema relevância na produção das identidades. Neste caso, a “identidade é vista como parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários que os mantêm unidos”. (MOREIRA, 2011, p. 126). A cultura se torna, então, uma das principais fontes de produção de identidades. (HALL, 1997).

Sendo assim,

[...] o discurso da identidade que se fundamenta em heranças do passado, da história e da tradição, em muitos casos, são desestabilizados ao verem-se envoltos com o próprio passado e o desejo de impulsionar-se em direção as prerrogativas de um novo tempo, isso porque, mesmo havendo uma pausa contingente no processo de significação, podemos dizer que há sempre um excedente que escapa e possibilita as negociações. (SCARAMUZZA, 2015, p. 164).

“Rearticular a soma do conhecimento a partir da posição de significação da minoria, que resiste à totalização” ou mesmo a “habilidade de mudar a base de conhecimentos [...] demarca o estabelecimento de novas formas de sentido e estratégias de identificação”. (BHABHA, 1998, p. 228). Assim, as identidades são interpeladas por diferentes culturas que, “devido à sua implicação em outros sistemas simbólicos, são sempre incompletas ou abertas à tradução cultural”. (BHABHA, 1998, p. 228).

Para Bhabha (1998), tradução está atrelada ao processo de construção de significado que é caracterizada pela interação entre as culturas. A tradução rearticula sentidos e significados que constituem as culturas. Por sua vez, as culturas, ao se apropriarem da tradução (e vice-versa), ressignificam seus significados. Nesse jogo, ao viverem nas

fronteiras, os sujeitos jogam com as suas identidades. Identidade como um “ente” abstrato, fora dos sujeitos, e assim eles vão percebendo as fronteiras e iniciam o processo de viver entre lugares, ou seja, viver nas fronteiras.

A cultura enquanto processo de interculturalidade se estabelece como “[...] un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados”. (WALSH, 2001, p. 11).

Segundo Hall (2005), essa identidade híbrida se reorganiza, tendo em vista os costumes, os valores do novo espaço que o sujeito está se inserindo. A hibridização nos permite pensar no processo agonístico dos sujeitos outros que vivem na fronteira.

Não se pode falar de identidades sem falar de diferença. Falar de ambas ou das relações que são estabelecidas entre elas e/ou sobre elas requer, de quem as toma enquanto discurso, certo cuidado e discernimento. Silva (2012, p. 74) afirma que “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência”, ou seja, elas estão sempre em oposição uma à outra. As problematizações em torno da identidade e diferença precisam ser produzidas para que se discuta a necessidade de autoafirmar-se enquanto sujeitos de culturas e espaços distintos, àquele no qual os sujeitos estão inseridos, para que possam transgredir as práticas discursivas que tentam capturá-los a uma estrutura mais homogênea. Afirmar-se significa subverter esta relação de captura e permite, nesta subversão, a possibilidade de uma interculturalidade, cunhada nas perspectivas de Fleuri (2003) Walsh (2009) e Tápia (2010). Esse discurso outro é produzido no interior das relações de poder.

Estes discursos outros vão ao encontro do que escreve Silva (2012, p. 76) quando ressalta que “a identidade e a diferença são criações sociais e culturais”. Elas não pertencem ao um campo específico de estudo; elas transitam entre estes campos, que vão denominando-as, criando-as.

[...] a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2012, p. 81).

Corroborando com Silva (2012), pensamos que estas diferenças e identidades são produzidas e deixam sob rasura quem são os pertencentes e em quais espaços estes são pertencidos. Talvez seja o caso de questionar estas relações que se estabelecem nas produções

identitárias e na própria diferença, de começar a “problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam”. (SILVA, 2012, p. 83). Ou ainda, “numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, ser branco não é considerado uma identidade étnica ou racial”. (SILVA, 2012, p. 83).

É preciso problematizar as discussões que envolvem as identidades fixas, das culturas enquanto folclores, bem como a transgressão desses discursos no âmbito da sociedade. Para Hall (2005), não existe mais este sujeito unificado que vinha sendo apresentado até o século XX. Temos hoje uma “descentração do sujeito”. (HALL, 2005, p. 9). Não mais o sujeito do iluminismo, mas um sujeito de identidades.

Os discursos que produziram e vêm produzindo as identidades dos sujeitos acabam por colocar no jogo das diferenças a perturbação e a demonização do outro. (SKLIAR, 2003). A diferença, “[...] que conforma a intimidade de cada um, nos afasta da identidade que os outros nos dão e, no mais íntimo de cada qual, talvez todos saibamos que não somos ninguém”. (FERRE, 2001, p. 196).

Para Bhabha (1998, p. 122), a cultura é “território de diferenças que precisam de permanentes traduções o problema crucial é quem traduz [o que] a quem, ou quem representa quem e através de quais significados políticos”. Depende muito mais da visibilidade que dou ao outro, dos olhares que permito atravessar o corpo do outro, que fala e diz deste outro. A diferença está intrinsecamente inserida neste jogo, pois funciona como uma estratégia utilizada pela representação para dizer do outro, regulando-o, criando um sistema de significados que dá inteligibilidade.

Em Bhabha (1998, p. 191), a hibridização “não é algo que apenas existe por aí, não é algo a ser encontrado num objeto ou em alguma identidade mítica híbrida [...] é um movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social”. Canclini (2013, p. 19) comenta que entende por hibridação os processos “socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Neste caso, a negociação não opera como negação, mas se efetiva enquanto

[...] uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios: uma dialética sem a emergência de uma História teológica ou transcendente, situada além da forma prescritiva da leitura sintomática, em que os tiques nervosos à superfície da ideologia revelam a “contradição materialista real” que a História encarna. (BHABHA, 1998, p. 56).

A tradução está para a “cultura como processo de significação e constituição de um novo, tendo como pressuposto o desconhecido, o alheio, o distante, posso dizer que o híbrido está como resultado sempre presente e temporal do ato de significar no contato entre culturas”. (SCARAMUZZA, 2015, p. 170).

Para Bhabha (1998, p. 36), “[...] a articulação de culturas é possível, não por causa da familiaridade ou similaridade de conteúdos, mas porque todas as culturas são formadas de símbolos e constituidoras de temas – são práticas interpelantes”. Traduzir requer um processo de escolha, de opções e de resultados possíveis por meio do processo de negociação. O sujeito que traduz e aquilo que é traduzido são fruto das relações que se estabelecem entre culturas, entre sujeitos. A tradução enquanto processo de negociação “[...] é também uma maneira de imitar, mas num sentido traiçoeiro e deslocante – o de imitar um original de tal modo que a sua prioridade não é forçada e sim, pelo fato de ele poder ser simulado, reproduzido, transferido, transformado, tornado um simulacro e assim por diante”. (BHABHA, 1998, p. 36).

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade. (HALL, 2003, p. 74).

Identidade se constitui como ponto de sutura, pois “as identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história”. (HALL, 2009, p. 70). A costura da identidade opera como ponto de referência que liga a diferença à produção identitária dos sujeitos, não como identidade essencialista, mas como produções sociais e culturais que se movimentam, se ressignificam.

Colocar sob rasura não tem a ver com abandonar as ideias anteriores, mas sim desconstruir certos conceitos-chave subjetivados em nós pelo processo colonizatório. Colocar sob rasura é descolonizar a nós mesmos. É borrar o dito, a verdade, é reconfigurar suas leituras, escamar seus conceitos. (NASCIMENTO, s/d.). “[...] a perspectiva desconstrutiva coloca certos conceitos-chave sob rasura. O sinal de rasura (x) indica que eles não servem mais – não são mais ‘bons para pensar’ – em sua forma original, não-reconstruída”. (HALL, 2012, p. 104).

Colocar sob rasura os conceitos com os quais fomos produzidos não significa, segundo Hall (2012), deixar de pensar com eles, ou ainda, que estes estão superados. Hall

(2012) alerta para que possamos, assim como Derrida apontou em seus estudos, pensar no limite, no intervalo. “Por meio dessa escrita dupla, precisamente estratificada, deslocada e deslocadora, devemos também marcar o intervalo entre a inversão que torna baixo aquilo que era alto [...]”. (DERRIDA apud HALL, 2012, p. 104).

“A identidade é um desses conceitos que operam sob rasura, no intervalo entre a inversão e emergência: uma ideia que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”. (HALL, 2012, p. 104). Colocar sob rasura exige de nós um processo articulatório que nos permite perceber o velho e o novo e, ao olhar o velho, identificar como suas concepções, estruturas e mecanismos foram construídos. Mas, ao mesmo tempo, poder sinalizar para outras estruturas (que não fixas), para perspectivas outras sobre conceitos e paradigmas.

Para discutir as crianças indígenas e seus modos de ser, apropriei-me dos textos de Nascimento, Urquiza, Vieira (2011); Nascimento, Landa (2012); Vieira (2015); Seizer da Silva (2016); Nunes (2002); Pereira (2011); Cohn (2002, 2005); Silva (2011); Gutierrez (2016); Müller (2002), além de outras leituras que foram necessárias durante a minha escrita e percepção de conceitos específicos que serão encontrados na tese. Fiz uso também de escritos que, atrelados à sociologia da infância, problematizam a criança enquanto sujeito de direito no campo da pesquisa infantil, entre os quais estão autores/as como Dornelles (2012); Sarmiento (2007, 2011); Martins-Filho (2010); Lee (2010); Gobbi (2009); Pereira (2012); Fernandes (2005); e Carvalho (2007), além dos autores/as que atuam com crianças indígenas já mencionados. Os autores/as do campo da sociologia da infância aproximam-se das discussões de cunho pós-estruturalista, pois percebem as identidades das crianças como movediças, transitórias. É em função destas interlocuções que busco, em seus escritos, discutir as crianças enquanto sujeitos sociais, que são produzidos pela lógica dos discursos subalternos e subversivos.

A aproximação desta disciplina, como é conhecida entre os pesquisadores/as de infâncias e crianças, me permite trazer, na tessitura deste texto, as discussões de como as crianças são capazes de apresentar suas narrativas, seus conceitos, suas indagações sem, necessariamente, reproduzir o dizer do adulto. As crianças são, contudo, movidas pelas relações que estabelecem com seus pares e com os adultos, pois elaboraram nessas relações seus modos de ver o mundo. Atuar nas pesquisas com crianças exige, de quem dialoga com elas, ser menos adulto e, ao mesmo tempo, ser adulto, uma vez que se torna necessário perceber seus discursos como delas e não do outro, mas também que tais discursos fazem

parte de suas aproximações com o grupo social com quem convivem e nele se insere o sujeito adulto/a.

Apropriando-me da escrita de Scaramuzza (2015, p. 15), as articulações entre os Estudos Culturais, a Modernidade-Colonialidade e a teoria Pós-Colonial me posicionam e permitem pensar que o “lugar de onde falo não se constitui como sendo o melhor lugar, mas sim, um lugar possível, onde faço escolhas, acertos e erros e que me fornecem ferramentas para pensar a pesquisa”. É pensando nos processos que produziram a problemática deste estudo, nos possíveis deslizos e nas ferramentas conceituais que proponho discutir tais conceitos.

A tese em si constitui-se em três capítulos: o primeiro aborda o meu processo de aproximação com os povos indígenas, principalmente com os Arara-Karo, bem como as discussões que fui produzindo sobre o movimento indígena. Ainda neste capítulo, faço uma discussão voltada ao processo de subalternização dos sujeitos rondonianos e rondonienses⁷, e dos povos indígenas da região. Busco problematizar as invisibilidades produzidas pelo discurso colonial frente aos grupos étnicos de Rondônia. Atrelado a isso, discuto os movimentos do povo Arara-Karo frente à colonização e construção da aldeia Pay Gap como um movimento de defesa da T. I. Igarapé Lourdes.

No segundo capítulo, atendo-me a descrever e apresentar as implicações metodológicas que constituíram este trabalho, bem como a minha aproximação com as crianças e os instrumentos utilizados para a produção dos dados – seus desenhos, narrativas, fotografias, além das entrevistas com os mais velhos.

No terceiro capítulo, problematizo a circularidade das crianças como processos próprios de aprendizagem, seus modos de ser frente ao movimento indígena e ao *Ya Ka na ãra Wanã*. Discuto a pedagogia Arara, sua cosmovisão e como as crianças ressignificam seus modos de ser na contemporaneidade, além de fazer uma articulação entre movimento indígena e o transitar das crianças no contexto deste movimento, buscando identificar suas concepções sobre o movimento indígena que está fora dos modos de ser específicos da Pedagogia Arara-Karo/ *Ya Ka na ãra Wanã*.

⁷ No dito popular, rondoniense são os sujeitos que nasceram em Rondônia. Já os rondonianos são aqueles que residem no estado, mas não nasceram nele. São os migrantes.

CAPÍTULO I

DAS APROXIMAÇÕES COM OS POVOS INDÍGENAS E COM O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1 Das aproximações com os povos indígenas e como esta proposta de tese foi se constituindo

Não sei, mas afirmo que aquele que procurar nos meus olhos algo que não seja uma interrogação permanente, deverá perder a visão: nem reconhecimento nem ódio. (FANON, 2008, p. 43).

Ao voltar minhas leituras à abordagem de Fanon (2008) frente ao jogo da diferença, ou melhor, à produção do outro a partir dos discursos sobre o outro, pensei prontamente sobre meus posicionamentos e ressignificações sobre os povos indígenas de Rondônia. Não me permito iniciar esta escrita sem ao menos contar os discursos sobre o outro que deixaram marcas, vestígios e efeitos em meus modos de ver, pensar e estar com os povos indígenas. (LARROSA, 2011). Verão não apenas como as narrativas coloniais me produziram e me ensinaram a falar do outro indígena, mas também os processos de ressignificação que experienciei em função do olhar, da voz deste outro.

A colonialidade marca pelas estratégias que elabora para construir uma lógica específica que busca definir: os sujeitos, os processos históricos que organizam as relações de poder, a assimetria entre os saberes/conhecimentos, a subalternidade do outro por meio do fenótipo, do poder econômico, da nacionalidade, da etnicidade, organizando discursos que constituem “verdades” sobre os modos de ser dos sujeitos. Percebo essas estratégias a partir

do momento em que fui me dando conta de como minhas narrativas e meus modos de ver o outro foram reafirmações de discursos produzidos pela colonialidade.

O que descrevo abaixo são apenas as marcas de dois discursos ambivalentes que vêm me produzindo e, ao mesmo tempo, produzindo as inquietações que hoje se configuram (ou vêm se configurando) como uma problemática que denomino de tese. Uma tese limitada, que desliza e permite a dinamicidade do olhar da pesquisadora (DORNELLES, 2012), não assumindo assim as verdades decisivas (FANON, 2008) já postas pelo discurso colonial, mas ao mesmo tempo exponho aquilo que, durante as leituras, a pesquisa, a releitura, a escrita e (re)pesquisa, se constituiu como dados, mas estes produzidos por um olhar específico, o da interrogação permanente (FANON, 2008).

Tomo como ambivalência as discussões presentes no campo dos Estudos Culturais que problematiza o conceito como sendo um processo intersticial que percebe o deslocamento, a negociação, as identidades. Mesmo que a colonialidade tenha produzido um discurso que proponha a eliminação da diferença, esse discurso acaba produzindo sujeitos outros, ou seja, a diferença. A ambivalência nos permite perceber os espaços intersticiais produzidos pela colonialidade: é nos espaços intersticiais que as experiências intersubjetivas e coletivas são negociadas. Para Bhabha (1998, p. 106), a ambivalência se constitui enquanto “estratégias discursivas e psíquicas mais significativas do poder discriminatório”.

É pensando nas ambivalências desses discursos coloniais que proponho a problemática desta tese, que se constitui como identificar as produções das identidades das crianças indígenas Arara-Karo da comunidade Pay Gap-RO em meio às relações que elas estabelecem com o movimento indígena.

Sobre os discursos coloniais, inicio narrando que, aos 15 anos de idade, especificamente em 2004, ingressei no primeiro ano do ensino médio. Neste mesmo tempo, minha mãe havia passado no vestibular da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná, para o curso de Pedagogia. É interessante ressaltar que minhas discussões (ou como me vejo produzindo os discursos coloniais sobre os povos indígenas) em torno da temática indígena se efetivam na relação que a escola em que eu estava matriculada no primeiro ano do ensino médio (Escola Estadual Aluísio Ferreira), constituía com os povos indígenas de Ji-Paraná, ou melhor, como ela trabalhava com a produção do meu saber sobre

esses grupos étnicos. Dancei muitas vezes, tanto nesta escola como na escola Estadual Janete Clair, músicas que falavam (sob a perspectiva do estereótipo) de indígena no dia do índio⁸.

Naquele período, minha mãe começou a faculdade e sua participação em projetos de pesquisas vinculados ao GPEA, junto à professora Dra. Josélia Gomes Neves, da UNIR⁹, que até então eu só conhecia por nome. Em parceria com o grupo de pesquisa anteriormente anunciado, minha mãe deu início aos estudos e leituras sobre os povos indígenas, principalmente de Rondônia. Meu cunhado¹⁰, que também finalizou a graduação em Pedagogia e, logo em seguida, ingressou no mestrado em Geografia, desenvolvia pesquisas sobre a cultura indígena Gavião-Ikolen em parceria com o GPEA. Por meio da minha família, fui me aproximando cada vez mais dos povos indígenas.

Anterior ao ingresso de minha mãe no curso de Pedagogia, as minhas aproximações¹¹ com os indígenas da região foram por meio da escola, especificamente no dia do índio. Os dias 19 de abril eram marcados por feiras entre as turmas/classes que reproduziam a partir do que sabiam sobre a cultura indígena, principalmente, arcado pela lógica de Gonçalves Dias: pelados, pintados, fazendo a dança da chuva seguido do “uuuuuuu”, ou quando vestidos com roupas produzidas por palhas.

Lembro-me das discussões que tinha com minha mãe e com meu cunhado sobre os povos indígenas entre os anos de 2004 e 2008. Meus discursos eram binários, colocavam os povos indígenas como sujeitos selvagens, sem organização social ou política. Via-os como sujeitos folclóricos e exóticos. Em função das produções da colonialidade, meus olhares estereotipados sobre os indígenas, constituíam narrativas do ódio em relação aos índios.

Essas narrativas se fortaleceram quando, em 2008, um indígena com um carro – S10, da FUNAI¹², se envolveu em um acidente e acabou atropelando uma mulher não indígena grávida, que veio a óbito no local do acidente. Não me lembro de compreender como ocorreram efetivamente os fatos, mas de que o noticiário divulgava o acidente dizendo que o

⁸ A música “Canibal”, de Ivete Sangalo, foi escolhida por uma professora (quando estava no 7º ano do ensino fundamental). Lembro-me de comprar sacos de estopa, e construir uma “roupa de índio”, além de me pintar. Tanto eu quanto as meninas fomos orientadas pela professora e apresentamos a dança para todas as turmas no período matutino no dia do índio.

⁹ A professora Dra. Josélia Gomes Neves foi/é professora do Curso de Pedagogia da UNIR e coordena o grupo de pesquisa em questão. Foi orientadora e coordenadora dos projetos em que minha mãe atuava como colaboradora durante a graduação.

¹⁰ Atualmente é professor da UNIR, vinculado ao Departamento de Licenciatura Intercultural.

¹¹ Esse período correspondeu, principalmente, aos anos de 2000 a 2004.

¹² Isso aproximadamente no ano de 2004 e estava cursando a antiga oitava série na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Janete Clair. Tanto professores/as quanto colegas haviam construído o mesmo discurso sobre o acidente: índio, bêbado que deveria estar no mato e não na cidade.

índigena estava bêbado e dirigindo sem condições. Fiquei horrorizada, me apoderei dessas informações para fortalecer meus discursos sobre os povos indígenas. Demonizei, generalizei o outro. (SKLIAR, 2003).

Como dito acima, minhas aproximações com os povos indígenas, ou aquilo que pensava serem os povos indígenas, foram marcadas por estereótipos produzidos não só no contexto escolar, mas também pela produção discursiva da sociedade sobre os indígenas, neste caso, Rondônia.

Tais narrativas se fundamentavam nos discursos coloniais que legitimavam “a verdade” que eu defendia fielmente sobre o outro, sobre os povos indígenas. Isso ficou perceptível, fazendo uma análise pessoal sobre minhas opiniões e generalizações sobre o que eu dizia na época a respeito dos indígenas e ao rememorar os argumentos que utilizava para falar do sujeito-outro-indígena, como, por exemplo: “que os indígenas não deveriam ter salários/aposentadorias haja vista que eles para mim, aparentemente, eles já nasciam com esse direito garantido, ou seja, nasciam já aposentados”; “que eles deveriam esperar na fila do hospital para ser atendido como qualquer outra pessoa”; “que índio não era preso, por isso poderia cometer qualquer crime”; “índio é preguiçoso”; “muita terra para pouco índio”, entre outros discursos.

Ambos os discursos produzidos pela colonialidade buscaram, no início do processo de colonização de Rondônia, principalmente na década de 1960, estabelecer o sentimento de desenvolvimento econômico na população residente a época, sendo os seringueiros, os extrativistas, os posseiros, os latifundiários, migrantes de outras regiões do país que buscavam em solo rondoniense fortuna e terras para sustento/plantação. O estado de Rondônia teve como lema: “Rondônia, um estado que cresce”. Para efetivar esse desenvolvimento, a agricultura e a pecuária tornou-se o foco de crescimento.

Como fazer um estado crescer em terras ocupadas por indígenas? Era preciso ensinar a população a perceber esses grupos étnicos como sujeitos que atrasavam o desenvolvimento e o crescimento de Rondônia, ou melhor, a realização dos motivos que os trouxeram ao estado: fortuna e terras para plantio e subsistência. “Muita terra para índio preguiçoso”: discursos como esses foram elaborados para construir um estereótipo de índio em Rondônia e, a partir dele, o lugar que esses povos deveriam ocupar.

A este respeito, Bhabha (1998, p. 119) tensiona a produção do sujeito, onde este “encontra-se ou se reconhece através de uma imagem que é simultaneamente alienante e daí

potencialmente fonte de confrontação”. Esta fonte de confrontação na qual eu me colocava para dizer e ver os povos indígenas “confirmava-se” pela verdade instituída no discurso colonial sobre mim (mulher, branca, cristã, heterossexual e urbana) e sobre o outro (indígena, do mato, com direitos privilegiados, estereotipados, sem nacionalidade) – quem ele é, quem eu sou, a que lugar pertença e a que lugar pertence o outro.

Bonin (2007, p. 90) contribui para a problematização dessas questões enfatizando que, mesmo produzindo sujeitos em uma perspectiva homogeneizante, o “discurso colonial não é fechado e coerente. O poder que nele opera não funciona como estímulo ou interdição apenas, uma vez que as relações de poder/saber são instáveis e ambivalentes”. É interessante o escrito de Bonin (2007), pois “permite”, mesmo que provisoriamente, me deslocar dentro desses discursos e, nessa tentativa, desarticular os olhares que produzia e observar, neste deslocamento, outras percepções históricas e sociais em relação aos povos indígenas de Rondônia.

Mesmo que já estivessem aprovadas as leis federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, a forma como as questões indígenas eram evidenciadas (falo especificamente das minhas experiências escolares sobre essa temática no âmbito da educação básica) na escola e no currículo (discorro sobre a instituição ao qual estudei), bem como pela mídia produziam estereótipos sobre os povos indígenas de Rondônia. Esses espaços político-sociais me capturavam. Eu continuava a ver o indígena sob a visão romantizada de Gonçalves Dias, ou em sua perversão de selvagem, degenerado ou canibal.

Em contexto de educação básica, perpasssei pela lei n. 10.639/2003, pois neste ano estava matriculada na antiga 8ª série, atual 8º ano. Para ser sincera comigo mesma, não lembro os rumores da lei em meu contexto de formação. Aproprio-me delas já âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia, nas disciplinas de políticas públicas e povos da floresta e nos projetos em que participei junto ao GPEA.

Esse acontecimento me permitiu “pensar um mundo que tensione os ‘padrões’ proposto pela modernidade. Entre os efeitos produzidos pelos processos coloniais, se destaca a ação da colonialidade como mecanismo que intensifica o eurocentrismo e a ocidentalização”. (SCARAMUZZA, 2015, p. 18).

Em 2008, já com 19 anos ingressei no curso de Pedagogia da UNIR, campus de Ji-Paraná. Minhas aproximações com a pesquisa se deram por meio de um projeto de

Iniciação Científica na condição de estudante pesquisadora por meio do PIBIC/UNIR/CNPq. Essa pesquisa voltava-se à formação de professores e professoras para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. No entanto, sob o convite da professora Dra. Josélia Gomes Neves, ingressei no GPEA, tendo como linha de pesquisa os estudos com crianças indígenas e interculturalidade. Junto ao grupo, iniciei minhas leituras sobre os povos indígenas de Rondônia, especificamente Arara-Karo e Gavião-Ikolen.

Participar das discussões do GPEA e estar com os estudantes indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural da universidade me fizeram embrenhar cada vez mais a ouvir as crianças e professores/as indígenas. Ouvi-los constitui-se em aulas e aprendizagens sucessivas de como se forma um povo, ou melhor: como as relações interculturais são produzidas no interior das relações de poder – ainda estou aprendendo muitos com elas e eles sobre interculturalidade.

É interessante ressaltar que, além das relações interculturais, as identidades também são produzidas em meio às relações de poder, uma vez que a identidade e a diferença estão, pois, “em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder”. (SILVA, 2012, p. 81).

Ainda sobre a produção dos sujeitos e suas identidades, Bhabha (1998) pontua que estes são construídos dentro das relações de poder, seu aparato contém “nos dois sentidos da palavra, um ‘outro’ saber – um saber que é retido e fetichista e circula através do discurso colonial como aquela forma limitada de alteridade que denominei de estereótipo”. (BHABHA, 1998, p. 120).

Ao longo de minha formação acadêmica, pude perceber que meu entendimento sobre os indígenas não era fruto somente de uma memória perversa, mas também fruto de uma “memória distorcida – dos povos indígenas, difundida e ritualizada a cada ano nas instituições de ensino até a contemporaneidade: o Dia do Índio”. (JUNIOR; MEDEIROS, 2013, p. 78). Esses discursos buscam funcionar como manutenção de padrões sociais de poder construídos sob o olhar da colonialidade. (QUIJANO, 2005).

Vale ressaltar que uma das marcas transcritas durante a minha formação em nível de licenciatura esteve relacionada às participações realizadas junto ao Curso de Licenciatura Intercultural (primeiro ano de curso). Fui convidada a auxiliar as reuniões que este departamento fazia com os/as estudantes indígenas. Como esta modalidade de licenciatura era

nova e havia travado uma batalha para ser criado, o Departamento de Licenciatura Intercultural (DEINTER) resolveu fazer um relatório das discussões e das primeiras disciplinas do curso. Minha função era participar, fazer anotações das falas, fotografar, enfim, registrar, de todas as maneiras possíveis, o início do curso. No entanto, ainda sob os resquícios do discurso colonial, eu ainda permanecia com aquele olhar estereotipado e estava ali, totalmente perdida, alheia a toda e qualquer discussão.

Durante as realizações das disciplinas, reuniões entre outras atividades que registrava, pude ressignificar meus olhares, minhas percepções, os estereótipos produzidos em minhas narrativas, em meio às falas dos estudantes indígenas da primeira turma. Ao anotar seus ditos, lembro-me da fala de um acadêmico indígena, o Armando Jabuti¹³, que quando se pronunciava sobre a importância do curso e da educação, tanto para os povos indígenas quanto para os não indígenas, dizia:

“Nós buscamos na educação das nossas crianças, dizer para elas que, por mais que os brancos dizem coisas e façam coisas com a gente, a gente não precisa fazer a mesma coisa com eles. Precisamos, eu falo para as crianças, respeitar a cultura do branco, mesmo que ele não respeite e nem conheça a nossa”.

Sua fala me tocou profundamente, permitiu-me problematizar as questões que me foram narradas por muitos anos sobre os povos indígenas.

Nesse momento, tive a oportunidade de ver concepções e percepções sobre o que é educação e interculturalidade. Aquelas experiências me marcaram e comecei a ressignificar minha prática e minha posição frente a – e sobre os – povos indígenas. É por meio do Curso de Licenciatura Intercultural que me apaixonei academicamente pelos povos indígenas em 2009. Quando a professora Dra. Josélia Gomes Neves me convidou para participar do projeto de pesquisa intitulado “Violência Institucional Escolar com crianças indígenas matriculadas em escolas públicas urbanas em Ji-Paraná/Rondônia”, minha paixão acadêmica se estendeu ainda mais e me propus a estudar, a pesquisar com povos indígenas, especificamente com as crianças e, desde então, me entrego a este projeto.

Durante minha inserção no Programa Nacional Mais Educação, em 2010, tive oportunidade de trabalhar com duas crianças (irmã e irmão) indígenas, sendo que o menino era aluno do terceiro ano do ensino fundamental e a menina, aluna do primeiro ano do ensino fundamental. Em muitos momentos, percebi que o menino não se sentia à vontade para falar sobre ser indígena com os colegas, com os professores/as e demais sujeitos envolvidos/as com

¹³ Professor indígena e estudante do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR.

a escola. Já a menina, iniciante no espaço escolar, não apresentava a mesma dificuldade que seu irmão.

Os questionamentos frente a estes acontecimentos – as narrativas das crianças indígenas no Programa Nacional Mais Educação – também começaram a me perturbar academicamente. O projeto do GPEA, sobre Violência Institucional Escolar com crianças indígenas matriculadas em escolas públicas urbanas em Ji-Paraná/Rondônia, permitiu-me compreender como estas crianças criam vínculos com os espaços escolares na perspectiva de seus familiares, uma vez que a temática em que estava inserida me levava a compreender estes vínculos por meio das falas dos familiares, como pais, mães, tias, madrastra, no sentido de perceber como os adultos viam a escola em relação à criança indígena. As respostas obtidas nesta pesquisa não foram suficientes para as indagações iniciadas no Programa Mais Educação. Naquele momento, me questionava: Como as crianças inseridas nas escolas públicas urbanas se constituem como sujeitos nestes espaços? Como se dizem? Como se veem?

Estas indagações me levaram a reconhecer a importância de pesquisas destinadas a problematizar a inserção das crianças indígenas nas escolas públicas urbanas e a forma como estas crianças se veem em relação ao espaço escolar, tendo em vista a produção de suas identidades.

A participação junto ao GPEA me proporcionou desenvolver projetos de pesquisa e extensão¹⁴ envolvendo o contexto escolar e os povos indígenas. Foi em função desses projetos que iniciei minhas primeiras indagações sobre como as crianças Arara-Karo narravam-se indígenas nos contextos das escolas públicas urbanas. Essa inquietação se constituiu em minha dissertação de mestrado finalizada em julho de 2014 junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Por meio do GPEA, dei início a discussões em torno do conceito de criança e infância levando em consideração os processos históricos e sociais que envolvem tais discussões conceituais. Aproximando-me destes campos de tensão, voltei minhas inquietações ao Programa de Pós-Graduação em Educação junto à Faculdade de Educação (FACED-UFRGS), tendo como orientadora a professora Dra. Leni Vieira Dornelles.

¹⁴ Os projetos de pesquisa: “Lápis, caderno, flecha e preconceito: violência institucional com crianças indígenas em escolas públicas urbanas de Rondônia”; “Povos Indígenas em escolas urbanas: a reedição do contato?” e extensão: “Programa Urupá: Fazendo extensão na escola pública amazônica”; “Conexões de saberes”.

A pesquisa de mestrado, cuja proposta era: “Infância indígena: narrativas das crianças Arara-Karo na região amazônica”¹⁵, justificava-se pelo fato de que os estudos no estado de Rondônia, mesmo envolvendo as crianças indígenas nas pesquisas, ainda eram raros e conflitantes no tocante a pesquisas com e sobre elas, onde suas vozes e concepções sobre o ser criança indígena deviam emergir, bem como a questão da escuta sensível. Entendo como escuta sensível a *experiência sensível* a partir de Maffesoli (2004) para quem o termo significa uma “justa visão daquilo que é o outro, identificar-se com ele ainda que seja de modo provisório” (MAFFESOLI, 2004, p. 142), permitindo interaprendizagens¹⁶. As crianças Gabriela Pinheiro, Gabriel e Homem Aranha foram, especificamente, as crianças indígenas participantes da dissertação de mestrado desenvolvida entre 2012 e 2014. Suas falas são apresentadas no contexto da tese como recurso para a descrição e para a constituição do objeto de pesquisa de doutorado. Todavia, não tomo como campo empírico suas na escrita da tese as mesmas crianças que participaram da pesquisa de mestrado.

Naquele momento, meu interesse era trazer as narrativas das crianças Arara-Karo, oriundas de uma escola urbana de Ji-Paraná, com vistas a entender seus modos de ser indígenas, como ao se narrarem, ao se verem, faziam emergir suas identidades. Os apoios teóricos que sustentaram a escrita e pesquisa da dissertação produzida em 2014 me levaram, na época, a perguntar: Como se constrói as identidades infantis indígenas e quais são os seus modos de se narrarem como pertencentes a um grupo social?

Na citada dissertação, busquei perceber como as crianças indígenas Arara-Karo narravam-se indígenas. Para tanto, contei com a participação de cinco crianças da etnia Arara-Karo, sendo duas meninas e três meninos. Estas as crianças estudam em escolas estaduais do município de Ji-Paraná, em Rondônia. Todas as crianças residiam na zona urbana de Ji-Paraná, mas continuavam tendo suas casas na aldeia I’Terap. A cada quinze dias elas voltavam para a aldeia e passavam o fim de semana na comunidade.

A questão desta pesquisa estava relacionada ao olhar para si das crianças indígenas. Fiquei atenta às suas vozes, concepções de mundo, relações que elas estabeleciam dentro e fora da escola, à forma como dizem sobre ser indígena – como se veem e falam de si. Para tanto, os enredos metodológicos, os suportes para dizer sobre si nesta pesquisa, o cerne da metodologia apresentada junto às crianças indígenas estavam relacionados a questões que norteiam o conceito de experiência. Larrosa (2011), autor que sistematiza reflexões sobre a

¹⁵ Tornou-se o título da minha dissertação de mestrado.

¹⁶ Informação coletada na palestra de abertura do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) PPGGE da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em agosto de 2016.

experiência, ensina que os sujeitos se constituem por meio da experiência, ou seja, a partir aquilo que nos toca, nos passa, aquilo que nos acontece, nos transforma enquanto sujeitos da experiência, que inscreve marcas, deixa vestígios, efeitos.

Nas narrativas das crianças indígenas participantes na construção da dissertação, percebi seus posicionamentos políticos e sociais, pois elas se dispuseram a lutar por suas comunidades ao estudar na escola pública urbana. Elas, as crianças Arara-Karo, também discutiam questões de gênero, o papel da mulher, do homem, da criança menina, da criança menino e mostravam que era preciso pensar, problematizar os papéis sociais que cada um destes sujeitos representa para a comunidade.

Do processo de construção da dissertação, um dos acontecimentos que me marcou e me fez lembrar os discursos estereotipados que produzi sobre os povos indígenas durante minha adolescência esteve relacionado com o encontro que tive (evento não planejado¹⁷, pois não havíamos marcado nada naquele dia) com Gabriela Pinheiro¹⁸ em fevereiro de 2014. Nele, me veio à mente minha posição estereotipada sobre os povos indígenas.

Estas marcas estão relacionadas aos acontecimentos que envolveram o povo indígena Tenharim em 2013. Os noticiários locais e nacionais divulgaram os fatos ocorridos em torno dos acontecimentos vivenciados pelos Tenharim do Amazonas – povo indígena acusado de extorsão por cobrança de pedágio na Rodovia Federal Transamazônica, de sequestrar, matar e ocultar os cadáveres, fato que mostrou angústia e insegurança por parte de todos os povos nativos da Amazônia com relação aos não indígenas que, em sua maioria, discursava de forma estereotipada a “selvageria” dos indígenas em geral, não se limitando ao povo Tenharim, mesmo sem a certeza dos fatos. Ocorre que estas inseguranças foram percebidas até mesmo quando observava os olhares perplexos, estereotipados que parecia sofrer Gabriela Pinheiro, quando nos encontramos no espaço da universidade, especificamente no prédio do Curso de Engenharia Ambiental. (ALVES, 2014). Segue-se o texto na íntegra divulgado pelo *site* “socioambiental.org”¹⁹, para que possamos perceber como as mídias interessadas no acontecimento dos Tenharim narravam os fatos:

¹⁷ Encontrava-me na UNIR para participar como ministrante de uma formação dos Saberes Indígenas na Escola, onde fui formadora/colaboradora. Gabriela Pinheiro estava também, pois acompanhava sua mãe que participava das atividades daquele dia.

¹⁸ Gabriela Pinheiro é uma menina indígena que na época tinha 10 anos de idade. O nome é fictício e ela o escolheu para se dizer na pesquisa para homenagear sua melhor amiga chamada Gabriela. No caso do sobrenome Pinheiro (sobrenome de seu pai), foi escolhido pela relação que ela tem com o pai.

¹⁹ Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/noticias?id=148473&id_pov=269>. Acesso em: 20 maio 2016.

Ao todo seis indígenas são réus na ação criminal pelo sequestro, homicídio e ocultação de cadáver do professor Stef Pinheiro, do vendedor Luciano Freire e funcionário da Eletrobras Amazonas Energia Aldeney Salvador. Os três moradores da região desapareceram no dia 16 de dezembro de 2013, na rodovia Transamazônica, quando passavam pela terra indígena Tenharim-Marmelos, em Humaitá. Os corpos foram encontrados 40 dias depois, enterrados próximo da aldeia. O crime gerou uma onda de revolta contra a população indígena. Bases e barcos da Funai foram incendiados no município. Os moradores também queimaram vários pontos de cobrança de pedágio usados pelos índios ao longo da rodovia Transamazônica.

Em nenhum momento, o veículo de comunicação se preocupou em mostrar que as “provas” relacionadas aos corpos dos desaparecidos não estavam totalmente esclarecidas junto à justiça, uma vez que a Polícia Federal, durante o acontecimento, fez busca e apreensão em todo o Território Indígena Tenharim-Marmelos e não foram encontrados os corpos que, depois de 40 dias, foram localizados perto da aldeia, o que deixou o caso ainda mais confuso.

Dentre todo o acontecimento com os Tenharim, Gabriela Pinheiro, ao descer as rampas do prédio do Curso de Engenharia Ambiental da UNIR, campus de Ji-Paraná, vivenciava as relações de poder, bem como percebia como as identidades são produzidas em meio a estas relações. Os estudantes (podem ser deste curso ou não, pois todos e todas têm acesso ao prédio) que por ali estavam a marcavam com seus olhares colonializados, julgando-a pelo acontecido, acusando-a destes assassinatos, pois Gabriela Pinheiro sendo indígena Arara-Karo, seria também, nesta lógica colonial, percebida nos olhares a ela direcionados como sendo uma Tenharim, ou seja, “índio é tudo igual” – constituindo o discurso da mesmidade. (SKLIAR, 2003).

O que nos marcou – Gabriela por ser indígena e eu não indígena por acompanhá-la, frente aos discursos produzidos pelos olhares colonializados sobre a situação dos Tenharim – estava relacionado com as produções das identidades destes sujeitos que olhavam tendo como base a “verdade” sobre o acontecimento, uma vez que as identidades

[...] são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações práticas discursivas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2012, p. 109).

Acompanhada por Gabriela Pinheiro, posso dizer que não senti efetivamente o que ela, provavelmente, sentia pelos olhares incomodados que nos rodeavam naquele momento, mas percebi o quanto os discursos da colonialidade tocam, transpassam e inscrevem marcas no nosso corpo, pois, em mim, marcas foram inscritas pela minha lembrança e pela posição que assumo, hoje, junto aos povos indígenas, principalmente os de Rondônia. (ALVES, 2014).

Durante a produção de dados para a escrita da dissertação, algumas narrativas das crianças me fizeram problematizar as produções de identidades das crianças indígenas Arara-Karo frente à relação que elas estabelecem (ou não) com o movimento indígena de suas comunidades.

Tais questionamentos se deram pelas falas registradas quando conversávamos sobre os motivos que as levaram a estar na escola pública urbana em Ji-Paraná. Para Gabriela Pinheiro, estar na escola da cidade lhe garantia mais possibilidades de ingressar no curso de medicina, “por isso estou na escola da cidade, vou ter mais oportunidade, porque na aldeia os professores têm que parar para vir para a cidade estudar na UNIR, aí a gente fica um tempo sem estudar, eu acho que isso me atrapalha fazer medicina futuramente”²⁰. Ao mesmo tempo em que Gabriela Pinheiro discorria sobre a saída dos professores/as para cursarem Licenciatura Intercultural, ela também reconhecia a importância da formação e curso superior para os povos indígenas de Rondônia.

Outra narrativa que me faz propor esta tese evidencia-se nas falas de Gabriel²¹ quando ele relatou que sua escolha pela escola pública urbana ocorreu porque “a escola não indígena tem todas as etapas da educação básica e na escola da aldeia não tem o ensino médio”. As crianças Arara-Karo participantes da dissertação e que compuseram o grupo da pesquisa entendem ser mais difícil ingressar na escola não indígena para cursar apenas a fase do ensino médio quando se faz o ensino fundamental na escola indígena. Para elas, existe a facilidade de cursar toda a educação básica na escola não indígena pela própria interação com os sujeitos deste espaço, bem como a relação com as disciplinas ministradas neste espaço escolar. Sentimento compartilhado também por Homem Aranha²².

As opções pela escola pública urbana no município de Ji-Paraná/RO ocorreram, segundo as crianças, como instrumento de uma possível luta política junto às suas comunidades. Ambas buscavam formar-se em uma área específica – medicina, direito –, para, a partir dessas formações, auxiliarem sua comunidade naquilo que esta especificidade acadêmica tem a contribuir.

Outra questão que envolveu esta problemática são as cobranças frente a sua participação/ingresso na escola pública urbana, uma vez que as crianças são cobradas acerca

²⁰ Cf.: Alves, 2014.

²¹ Criança indígena Arara-Karo que, na época da pesquisa de mestrado, tinha 11 anos de idade. Escolheu este nome fictício por achar que Gabriel não tem nada de parecido com ele, por isso a escolha.

²² Homem Aranha (10 anos) foi uma forma de discordar do fato de não poder ser chamado pelo seu real nome na escrita da dissertação. Em função disso, ele opta por um nome que representa essa ficção. Por isso Homem Aranha, um desenho animado que ele gosta muito de assistir e desenhar.

do seu desenvolvimento escolar, exigindo delas a não reprovação no âmbito dos seus estudos. Estas cobranças são realizadas pela família e pela comunidade, uma vez que estar na escola pública urbana se faz em função de ampliar sua possibilidade de entrada em cursos superiores, como no caso da medicina.

Durante a produção da dissertação de mestrado, observei que as narrativas das crianças indígenas estavam envolvidas direta ou indiretamente com o movimento indígena. Suas percepções de escola, modos ser, relações estabelecidas com professores/as, com o espaço urbano se constituíam por meio das relações destas crianças com a organização política da comunidade e de seu povo. Estas problematizações me inquietaram academicamente, o que me levou a formular questões acerca da relação entre criança Arara-Karo e movimento indígena.

Porém, como a dissertação apresentou tais inferências frente ao posicionamento sobre a escolha da escola pública urbana das crianças Arara-Karo, todas do núcleo da comunidade indígena Arara-Karo I'Terap, optei em conversar, para a produção da tese, com as crianças da comunidade Pay Gap. Esta é uma das comunidades indígenas polo do povo Arara-Karo que fica a aproximadamente 50 quilômetros do município de Ji-Paraná/RO. Sua entrada é cercada por uma fazenda e, para entrar na comunidade, era preciso solicitar ao fazendeiro proprietário a abertura da porteira principal (o que não vem mais ocorrendo segundo a comunidade).

Novas inquietações surgiram a partir das narrativas das crianças Arara-Karo que participaram da dissertação, sendo elas: Que percepções as crianças têm sobre o movimento indígena? Como relacionam seus modos de ser criança Arara-Karo ao movimento indígena? Sobre o movimento indígena, como elas narram o movimento indígena enquanto processo constitutivo de ser sujeito-criança-indígena?

A partir destas problematizações, constituí o projeto de pesquisa que apresentei ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB em setembro de 2015. Daquele momento até meados de 2017, propus, em parceria com minha orientadora, o seguinte objetivo geral: Identificar as produções das identidades das crianças indígenas Arara-Karo da comunidade Pay Gap em meio às relações que elas estabelecem com o movimento indígena. Na perspectiva de responder a este e outros questionamentos é que proponho o presente estudo, que busca discutir acerca da criança indígena que frequenta espaços político-sociais e a sua produção como sujeito-criança-indígena, ou seja, sobre como as crianças indígenas

Arara-Karo produzem suas identidades a partir das relações que estabelecem com o movimento indígena.

Tais interrogações se reinventaram a partir da minha relação com as discussões junto a este PPG em Educação, especificamente com a linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. Com as problematizações apresentadas nas disciplinas desta linha de pesquisa, aproximei-me das questões que envolviam pensar a colonialidade (grupo Modernidade-Colonialidade e a teoria Pós-Colonial).

A partir das leituras que venho fazendo desde o ingresso no doutorado em Educação da UCDB, a minha relação com o conceito de infância, especificamente, do povo indígena Arara-Karo (se é que existe para eles o conceito de infância), vem se desestabilizando, permitindo-me pensar os modos de ser deste povo, das crianças, da relação que elas estabelecem com o outro Arara-Karo e como também suas identidades vão sendo produzidas em meio a este modo de ser, de se relacionar, de viver deste povo indígena. Articular os estudos sobre infâncias com as questões presentes nas discussões destes campos teóricos ainda se constituem como um campo de transição.

Em princípio, venho entendendo que a proposta do movimento indígena busca discutir e problematizar os olhares colonializados sofridos pelos sujeitos subalternizados. Neste caso, o movimento indígena se vale da cultura, do processo de ressignificação dela, bem como da relação que estabelece com os outros grupos étnico-raciais como recurso para articular e subverter as situações de exclusão, discriminação, entre outras situações que os tocam, que os acontecem, os marcam. (LARROSA, 2011).

Quando aponta para o surgimento de um movimento indígena organizado politicamente em 1980, Oliveira (1988) se refere ao processo de ressignificação do conceito de índio ao quais os povos indígenas se apropriavam, e esta organização se efetivava por meio das lideranças que se posicionavam diante da conjuntura política daquela década. Para ele, foram “as lideranças daquele momento” que “passaram a fazer” esse processo de ressignificação, “inaugurando uma nova relação com a sociedade brasileira”. (OLIVEIRA, 1988, p. 17).

Ao longo do processo de colonização e, mais especificamente, nos anos mais recentes, o movimento indígena foi se constituindo como mecanismo de resistência e luta coletiva dos povos indígenas. Organizar-se politicamente tornou-se uma estratégia de resistência aos diferentes modos como a sociedade não indígena percebe os indígenas nas

relações sociais que se efetivam no meio desta sociedade. A esse respeito, Baniwa (2006, p. 58) escreve que

Movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora esta última seja parte importante dele. Um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia indígena para estar incluído no movimento indígena, basta que ele comungue e participe politicamente de ações, aspirações e projetos definidos como agenda de interesse comum das pessoas, das comunidades e das organizações que participam e sustentam a existência do movimento indígena, neste sentido, o movimento indígena brasileiro, e não o seu representante ou o seu dirigente. Existem pessoas, lideranças, comunidades, povos e organizações indígenas que desenvolvem ações conjuntas e articuladas em torno de uma agenda de trabalho e de luta mais ou menos comum em defesa de interesses coletivos também comuns.

Para seu Pedro (julho de 2016), “o movimento indígena passa por toda a comunidade, ele anda por ela e a gente anda por ele também [...] não tem como separar, é nosso modo de organizar, é nosso modo de lutar. A Associação [Karo-Pay Gap] veio para fortalecer o movimento indígena que já desde nossos antepassados”.

Esse movimento indígena brasileiro contemporâneo percebeu que as lutas seriam fortalecidas quando seus direitos tivessem preservados no ambiente político brasileiro, ou seja, em leis, decretos e outros documentos que regem a estrutura brasileira. Nesse sentido, esforços conjuntos e articulados entre as lideranças, povos e organizações indígenas começaram a ter pontos comuns, como, por exemplo, a luta pela terra, saúde e educação.

Esse movimento, articulado entre si e com entidades de apoio à causa indígena, conseguiu, na Constituição Federal de 1988, garantir vários direitos aos povos indígenas brasileiros. Por exemplo, alcançou-se uma política educacional diferenciada, respeitando suas especificidades, podendo então estabelecer princípios filosóficos, políticos, pedagógicos e metodológicos.

Em sua trajetória, o movimento organizado indígena apropria-se de instrumentos e tecnologias dos não índios no intuito de defender seus direitos e fortalecer sua etnicidade frente ao modelo moderno de sociedade. Com isso, várias organizações indígenas, de caráter jurídico, vão sendo criadas para dialogar com outros contextos de vida marcados por burocracias e processos administrativos. A necessidade dessa articulação não torna o indígena um sujeito não indígena, pelo contrário, é um modo de estar com o outro não indígena trabalhando com seus instrumentos, criando então possibilidades de avanços para a comunidade. Essas organizações ou associações indígenas se efetivam, assim, como uma possibilidade de organizar, mobilizar a articular lutas em prol de um bem comum, seja em

contexto nacional, regional ou local. “As lideranças indígenas costumam dizer que uma organização indígena é uma espécie de guardião ou de vigia dos direitos coletivos dos povos e comunidades indígenas”. (BANIWA, 2007, p. 133).

Baniwa (2007) afirma que é possível falar em duas modalidades de organização que são adotadas, no contexto contemporâneo, pelos povos indígenas do Brasil. Uma é a organização tradicional, onde as relações criadas são as tradicionais do grupo indígena, dado que é uma organização própria dos índios. Sua funcionalidade é efetivada nas orientações e regras da comunidade, de parentesco, gênero, faixa etária. Já a organização indígena é essa de caráter jurídico com decisões mais verticalizadas, institucionalizadas e burocratizadas. É o modelo de organização não indígena com estatuto, assembleias gerais, diretoria eleita, conta bancária, entre outros, sendo necessário o reconhecimento formal do Estado para seu funcionamento e existência legal.

Os processos constitutivos de produção do movimento indígena no Brasil estiveram pautados pela necessidade de reconhecimento dos povos indígenas enquanto sujeitos de direitos, capazes de gerir e organizar social e politicamente seus modos de ser. Nesse processo, não apenas o fortalecimento das comunidades indígenas por meio de organizações sindicais com representatividade foi constituído, mas também a visibilidade dos povos indígenas pelas sociedades não indígenas.

O movimento indígena produziu uma relação de autonomia (ou a luta por ela) que ora se efetivava de forma local, ou seja, específica da necessidade de cada povo/comunidade, ora se apresentava coletivamente por meio de lutas que envolviam, por exemplo, a educação escolar indígena, saúde indígena, entre outras questões que seja de interesse de todos.

No caso da comunidade Pay Gap, seu Pedro (julho de 2016) enfatiza que a agenda com reuniões específicas é organizada pela Associação Karo-Pay Gap, ela tem a responsabilidade de “chamar a comunidade quando precisa resolver alguma coisa com o branco”. Sobre essas organizações da Pay Gap, pude participar, durante minha estadia junto a eles, de questões locais, tais como: a luta pela permanência de Agnaldo Arara como agente de saúde indígena; a solicitação de professores para as áreas de Geografia e História, pois a escola encontrava-se sem professores para o início do semestre já em agosto de 2016; e os preparativos para a colheita da castanha do Brasil. Já as lutas coletivas se inseriram nas discussões sobre indicar novos indígenas para formação junto ao Curso de Licenciatura Intercultural na UNIR, sustentabilidade e desenvolvimento no contexto na T. I. Igarapé Lourdes em parceria com os Gavião-Ikolen via Associação Panderey.

As crianças intensificaram essa discussão narrando, em nossas conversas, o quanto o modo de organização que a Associação Karo-Pay Gap desenvolve na comunidade, além da Associação Panderey (organização indígena que envolve o povo Arara-Karo e Gavião-Ikolen). Para as crianças, essas associações devem buscar autonomia, tanto no âmbito escolar quanto na questão da territorialização e preservação ambiental. As crianças são e estão atentas ao meio ambiente, isso em função de vivenciam e experienciam este contexto diariamente, pois suas atividades, afazeres e brincadeiras são realizadas não só utilizando este espaço, como também fazem parte dele.

Para as crianças, a Associação frente a questões funciona como um mecanismo de negociação entre diferentes culturas (entre os próprios povos indígenas, como também os não indígenas). Negociam não apenas recursos ambientais de preservação, mas estratégias de articulação, rasura e sutura no contexto da educação escolar indígena. Segundo as crianças²³, “a construção da escola que usamos hoje foi uma luta muito grande”; “o posto que está fazendo também”, argumentam elas em conversas sobre essas questões.

Sei que parece repetitivo de minha parte, mas gostaria de salientar novamente que nossas conversas foram produzidas sempre articuladas a uma brincadeira que já era do contexto das crianças, ou ainda quando andávamos pelos trieiros²⁴ da comunidade. Eram conversas cotidianas, que se tornaram parte das nossas atividades durante os meses de junho e julho de 2016 e janeiro de 2017.

A maneira como elas vivenciam o movimento indígena e o percebe enquanto mecanismo de luta e defesa dos povos nativos não se constitui apenas ao ouvirem os mais velhos da comunidade sobre os processos intensos de luta em defesa do território no processo de colonização, tampouco das falas dos professores/as nos encontros de sala de aula. Ela efetiva-se pelo modo como estas crianças se posicionam ao falar das narrativas que ouvem e como participam do próprio movimento.

Elas ficam atentas às reuniões das associações, às formações de professores/as que acontecem na comunidade. Opinam nesses encontros, posicionam-se como sujeitos que também vivenciaram e experienciaram as lutas políticas que constituíram o movimento indígena de seu tempo.

²³ Participaram desta discussão: Xa'Kit Arara; Xapinaum Arara; Pe'On Arara;

²⁴ Trieiros são pequenos caminhos abertos que interligam diferentes contextos na comunidade, como por exemplo: da aldeia à roça; da aldeia ao rio Prainha; do campo de futebol aos pés de goiaba, entre outros.

O modelo de organização indígena formal – um modelo branco – foi sendo apropriado pelos povos indígenas ao longo do tempo, da mesma forma que eles foram se apoderando de outros instrumentos e novas tecnologias dos brancos para defenderem seus direitos, fortalecerem seus modos próprios de vida e melhorarem suas condições de vida, o que é desejo de qualquer sociedade humana. Isto não significa tornar-se branco ou deixar de ser índio. Ao contrário, quer dizer capacidade de resistência, de sobrevivência e de apropriação de conhecimentos, tecnologias e valores de outras culturas, com o fim de enriquecer, fortalecer e garantir a continuidade de suas identidades, de seus valores e de suas tradições culturais. (BANIWA, 2006, p. 60).

Para as crianças, é o movimento indígena o grande responsável por uma educação mais específica para as comunidades nativas, e isso também se insere na formação de professores/as específicos para atuarem em suas escolas. Isso tudo é fruto do movimento indígena enquanto luta coletiva, sem individualizar os povos, mas reconhecendo que cada contexto exige uma escola, um currículo, uma prática. As crianças²⁵ apontam que “o Ronaldo cuida muito do jeito que ensina a gente escrever na língua”; “ele fala que a escrita tem muita importância para a luta do reconhecimento do nosso povo”; “sempre fazemos nossos materiais para estudar, e isso é importante, não utilizando os livros que vêm do governo quando eles não ajudam a gente com a nossa cultura”.

Essas narrativas são constituídas no interior das discussões do movimento indígena, pois as crianças acompanham as formações de professores/as que ocorrem no contexto da Pay Gap, da I'terap (quando os professores/as precisam se deslocar para lá). Elas permanecem durante a formação inserida nas discussões e nos diálogos dos participantes sobre a educação escolar indígena. Ao ouvir, vão percebendo como se constituem as práticas pedagógicas de seus professores/as e lidam com o que aprendem ao estar nessas formações.

Ouvir funciona como estratégia das crianças em seus processos próprios de aprendizagem e, neles, vão produzindo, a partir de outros discursos, as suas percepções sobre a escola, sobre práticas pedagógicas, sobre a função da própria escola. Seus modos de narrar a escola fazem parte de como a comunidade junto aos professores/as vivenciam e problematizam esse discurso.

O movimento indígena

“também é espaço de aprendizagem, é lugar onde as crianças podem ver nossa resistência, podem aprender a lutar, por isso é importante que nossas crianças não fiquem só vindo e às vezes só ouvindo nossas reuniões, porque para nosso povo quando um professor sai para estudar para reivindicar melhorias para nossa escola isso também é movimento indígena, entende?” [...] “Por isso que as

²⁵ O grupo de crianças que compuseram essas narrativas foi: Dyoninho Arara, Xapinanim Arara, Xapay Karo, Natûra Pik Arara, Y. Arara e Yaxurot Arara.

crianças quando vão a gente deixa entrar, sair quando quiser, voltar, porque assim ela tá aprendendo, porque é ela que vai dar continuidade a isso aqui [aponta para T.I] eu gosto quando elas vão, eu também vou, quero aprender também”. (SEU PEDRO, julho de 2016).

Segundo seu Pedro, o movimento indígena [...] foi criado como um grupo, um grupo de índios que busca lutar pelo seu direito, pelo direito dos povos indígenas. Então nós nos juntamos, todos, para criar esse movimento para ir dialogar com o governo, para ir para Brasília, para qualquer canto do país que precisar. O movimento foi criado para isso, para defender o seu povo, para nos defender (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

A partir desta compreensão, o movimento indígena discute o lugar ocupado pelos sujeitos indígenas e não indígenas nas relações de poder. Faz parte do movimento pensar como estas relações se refletem na produção das identidades desses sujeitos-crianças indígenas Arara-Karo. Nascimento, Urquiza, Vieira (2011) falam da presença e das representações das crianças indígenas Kaiowá e Guarani. Vale a pena reescrever o trecho abaixo para pensar essas ausências na presença: “as crianças estão presentes em todas as atividades do cotidiano, quando pequenas acompanham as mães a todos os lugares; quando crescidas, perambulam pelos espaços da aldeia, através das trilhas que levam às casas da parentela [...]”. (NASCIMENTO; URQUIZA; VIEIRA, 2011, p. 34-35).

Para Xiwere Arara, Lolo Arara, Xapay Karo, Rosi Arara, Moro’On Arara e Xawap Arara (julho de 2016), os trieiros são espaços de convivência, por ele,

“nós andamos, vamos sabendo como o dia vai ser, o que a gente vai querer fazer, vamos indo nos nossos parentes, vamos vendo o que estão fazendo, vamos conversando com eles, aí precisa pegar alguma coisa na casa de outro parente ou levar alguma coisa, ou falar alguma coisa, a gente faz [...] às vezes tem que ajudar e a gente já vai ajudando”.

Para circular pelos trieiros, as crianças não precisam de autorização, de idade, de cuidado, elas devem querer estar com as outras crianças. Esse processo é feito todos os dias. Elas caminham até o rio, até os pés de goiaba, vão à casa de seu Pedro e dona Maria, depois à de dona Cida e de seu Firmino e vice-versa, conversam com os mais velhos, brincam na areia, com os cachorros, com os brinquedos que eles e elas constroem, ficam ao redor dos mais velhos, tomam café e retomam seu circular nos trieiros. (DIÁRIO DE CAMPO, janeiro de 2017).

As questões da liberdade por meio dos espaços sociais também dizem de seus modos de ser, pois é da pedagogia Arara-Karo a circularidade como espaço de aprendizagem,

a autonomia como estratégia de pensar a comunidade e os sujeitos nela inseridos, uma vez que a autonomia das crianças sobre suas atividades, suas brincadeiras, seu circular são estratégias para que elas percebam e desenvolvam a coletividade, o viver o *Ya Ka na ãra Wanã*.

Ir a todos os lugares, andar atrás desta ou daquela pessoa, ouvir as conversas dos outros, experimentar fazer de tudo um pouco, distrair-se com isto ou aquilo são privilégios das crianças e elas os usam com toda a propriedade, colocando-se a par do que se passa com todos os da aldeia, bem como das notícias que chegam de fora. Essa prática é legítima e gera entre as crianças e os adultos um tipo de relacionamento diferente [...] sobrepondo-se a uma série de exigências societárias que, explicitamente, verificam-se em classes de idades posteriores. (NUNES, 2002, p. 72).

Nunes (2002, p. 69) problematiza as experiências e vivências das crianças indígenas A'uwẽ-Xavante da aldeia Namunkurá, estado do Mato Grosso, que “habitam no cerrado do Brasil central” em relação à produção de suas infâncias, uma vez que esta é marcada pelo que “consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço, e das relações societárias que por meio destes se estabelecem, antecedendo ao período de transição para a idade adulta que, então, inaugura limites e constrangimentos muitos precisos”. (NUNES, 2002, p. 65).

Ao retomar as leituras de Nunes (2002) e rever o diário de campo, as entrevistas com os mais velhos, com Agnaldo e as crianças, fui percebendo que, para a Pay Gap, a infância é um produto da sociedade não indígena, pois define a idade onde a criança deixa de ser criança, limita e demarca as responsabilidades dos sujeitos sobre elas, vão assim retirando das crianças as suas responsabilidades. Para dona Cida (julho de 2016), as crianças têm seus modos de ser:

“[...] agem da forma como vão vendo as coisas, lidam com as coisas a partir do que aprendem estando com a gente aqui na nossa comunidade, casar é o passo em que a criança entende que agora ela cria um núcleo familiar dela [...] quando ela casa, ela muda, ela tem que construir seu roçado e dividir com a comunidade, antes quando era Owen ou quando era Nakô't, ela pescava e comia com as crianças, isso fazia parte da brincadeira, agora ela pesca e traz para a comunidade, toda a comunidade, não só as crianças que estão com ela [pescando], ela não deixa de repartir, mas muda com quem ela tá repartindo [...] As crianças vão pescar ou caçar rolinha e às vezes trazem para casa, aí todo mundo come, mas às vezes elas comem por lá mesmo, entende? Isso já muda”.

Nas narrativas de dona Cida (julho de 2016), as crianças atuam desde Owen com suas responsabilidades, mas “são elas que aprendem que responsabilidade ela tem [...] é vivendo com a gente, é ouvindo [...] é como falar na língua, ela aprende estando com a gente”.

É interessante apontar que Müller (2002, p. 198-190), em suas pesquisas com crianças indígenas Asurini do Xingu, ao realizar uma pesquisa de cunho etnográfico, escreveu que:

[...] meninas de 8 a 14 anos acompanham as mulheres em tudo [...] A fiação e tecelagem (atividades femininas) não constituíam atividades a que as meninas se dedicassem com a mesma frequência e tempo que as já citadas. Mais do que todas, a decoração do corpo e a participação em rituais eram as que ocupavam seu tempo. Os meninos dessa idade Apebuel'iva, acompanhavam os homens da casa, especialmente os pais, no preparo da roça (derrubada, queima) na caça e na pesca [...].

Hoje, nas comunidades do povo Arara-Karo, há algumas mudanças em relação às atividades femininas e masculinas. Atualmente a liderança dessa comunidade é exercida pela primeira mulher cacica (denominação utilizada pela própria comunidade), da aldeia I'Terap, tendo também professoras assumindo as escolas indígenas, porém apenas nas áreas dos anos iniciais e não em disciplinas específicas como matemática e outras. Neste caso, as mulheres, hoje, também assumem postos importantes dentro da comunidade, são professoras, representantes do movimento indígena, líderes de sua aldeia. As crianças continuam em seus afazeres, brincam livres, ajudam nas atividades que são solicitadas, aprendem a fazer artesanato (cestos, colares, anéis, etc.), acompanham nas atividades cotidianas que lhes são permitidas, as meninas nas suas e os meninos no que lhes cabe.

Ao tratar dos artesanatos/artefato cultural e ao presenciar a festa de entrega da camionete na Pay Gap (fruto da Associação Panderey) e seus preparativos, bem como ao retomar a festa do Jacaré²⁶, ritual tradicional entre os Arara-Karo, percebi que os artesanatos produzidos durante a organização e, posteriormente, na festa assumem funções políticas na/para e pelo movimento indígena. As crianças/meninas ao auxiliarem as mulheres Arara-Karo na feitura dos artesanatos, como as saias²⁷ da dança tradicional, constitui esses artesanatos como artefato cultural.

Ao assumir função política, tal artesanato se constitui como artefato cultural do povo Arara-Karo da comunidade Pay Gap, uma vez que “[...] o modo como artefatos culturais

26 Festa tradicional do povo Arara-Karo que ocorre anualmente no período de setembro. “O pessoal vão caçar jacaré e depois da caçada fazem essa festa... só que não é qualquer pessoa que pode matar jacaré... senão... o espírito do jacaré pode fazer mal pra pessoa que matou... a pessoa que for matar jacaré tem que ser escolhida pelo pajé... é ele que tem conhecimento espiritual para defender o espírito da pessoa. É a maioria dos pajés que organizam as festas”. Para saber mais ler SANTOS, Júlia Otero dos. Ritual, “cultura” e transformação: a festa do jacaré entre os Arara de Rondônia. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niermeyer (Org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014b. p. 135-163. Não pude participar da festa do Jacaré no período da pesquisa.

27 São feitas de folhas de coqueiro. As folhas devem estar verdes para facilitar o cruzamento/costura entre elas formando ao final uma saia até o Joelho.

são produzidos e consumidos dentro do assim chamado circuito da cultura, atuando sobre a formação de identidades e subjetividades”. (KIRCHOF; BONIN, 2013, p. 107).

Não apenas a funcionalidade política, mas como os artesanatos vão também constituindo modos específicos de organizar o papel e o lugar ocupado pelos sujeitos desta cultura, neste caso, homens, mulheres e crianças – meninos e meninas. Ao definir as funções de cada sujeito dentro do grupo, o artesanato elabora uma dinâmica dos e nos modos de ser desses sujeitos.

Os artesanatos produzem um “conjunto de representações constituídas em múltiplos artefatos e tramadas em diferentes contextos históricos”. (BONIN, 2015, p. 21). Os significados atribuídos aos artesanatos, seus usos cotidianos interpelam narrativas culturais de cada grupo, neste caso, dos Arara-Karo. Os cestos, os anéis, os colares são artesanatos que, em seu uso estético no contexto da comunidade, não se constituem como artefatos culturais, mas, ao utilizá-los em outros espaços, eles estabelecem uma representatividade das identidades indígenas. São marcações identitárias.

“Quando a gente usa nossos colares, aqui [na comunidade] nós fazemos para ficar, como é que vocês dizem, bonitas [risos], mas quando a gente usa lá fora [aponta com os olhos para a estrada que leva a cidade] com isso para eles diz que nós somos índios [...] se é alguém que não sabe que a gente é daqui [da Pay Gap] eles falam que a gente é, como é mesmo Pedro? Ah, cabloquim [risos]”. (DONA MARIA, julho de 2016)

Esses artesanatos se tornam então elementos representativos das identidades indígenas. Transformam-se em códigos culturais. Nas reuniões da Associação Karo Pay Gap, os artesanatos não se apresentam como mecanismo que intensifica as discussões, as narrativas e a luta que está sendo problematizada naquele momento. Mas, ao apresentar este movimento/luta em contextos não indígenas e/ou de outros povos indígenas, a utilização destes artesanatos significa uma força, um mecanismo de voz, haja vista dar visibilidade ao grupo/movimento indígena. “Artefatos são como corpos e corpos são como artefatos”. (LAGROU, 2009, p. 39).

Nesse jogo, o movimento indígena, com seus elementos representativos/artesanatos, constituem na(s) cultura(s) como estratégias dinâmicas nas lutas políticas instituídas no e pelo próprio movimento.

É com e por meio das crianças que percebo as transitoriedades presentes na comunidade, como no uso do artesanato como artefato cultural. Elas participam, negociam, articulam essas questões. São elas que vivem nas fronteiras, inaugurando novas formas de

lidar com diferentes situações e contextos. Produzem nesses deslizes fronteiriços formas específicas de olhar de dentro e de fora o posicionamento do movimento indígena e daquilo e aquele/a que o cerca e que o fortalece.

Ao falar da participação das crianças Kaiowá e Guarani junto aos adultos e como esta participação se dá por meio dos acompanhamentos que as crianças fazem, Pereira (2011, p. 98) afirma:

Perceber a presença das crianças circulando entre os fogos exige que se reconheça sua importância para a vida política das comunidades. São atores políticos importantes e, no desempenho destes papéis, elas se socializam na prática política, no exercício de construção da identidade percebida como exclusiva ao fogo familiar ou à parentela. Paralelamente, também aprendem a lidar com os mercadores de alteridade que delinham as fronteiras em relação aos outros módulos organizacionais. Em sua socialização a criança deve aprender a reconhecer e negociar com estes mercadores [...] Desde cedo estas crianças costumam acompanhar os pais em suas visitas a outras comunidades, ocasiões em que podem acompanhar eventos políticos e religiosos nos quais têm a oportunidade de observar as performances dos próprios parentes e líderes de outras parentelas.

As relações das crianças Arara-Karo frente ao movimento indígena e como elas lidam com ele perante a comunidade são processos de aprendizagens coletivas. Aprendem não apenas porque estão presentes nas reuniões, nos cursos de formação, ou outra atividade relacionada ao movimento; elas aprendem em função das circularidades delas em diferentes contextos que exigem perceber o movimento indígena, como a escola, o posto de saúde, a colheita da castanha, e demais.

Tornam-se sujeitos políticos, pois inserem, em seus contextos, novas dinâmicas aos elementos e aos modos de organização da comunidade. Resignificam seus modos de ser, negociam com o tradicional, novas maneiras de ser crianças Arara-Karo no século XXI. “Elas não são obrigadas a fazer nada, tudo que fazem é porque gostam ou porque querem, nem a participar das atividades, quando elas veem é porque tem interesse da parte delas, elas vão continuar a luta, mas elas precisam querer”. (DONA MARIA, julho de 2016).

Quando dona Maria relata que “precisam querer”, ela não nega que a comunidade, nas relações cotidianas e nos afazeres, não discute com elas, não as ensinam a querer. Querer não é um processo de aceitação do movimento indígena atrelado ao *Ya Ka na ãra Wanã*. Querer é, a partir das minhas leituras empíricas, um processo de experiência contínuo, coletivo e individual das crianças e, somente elas podem, nesse processo, aprender efetivamente a querer, a fazer, a ser, neste caso, o movimento indígena por meio da Pedagogia Arara-Karo/ *Ya Ka na ãra Wanã*.

Elas vão às reuniões, conversam entre si sobre questões políticas que foram discutidas e outras que para elas são marcantes, que as tensionam, as provocam. Quando nos sentamos na areia, à beira rio; ou quando nos sentamos na grama, ao lado do campo de futebol, o que seria um momento para descansar “a cabeça do sol que está muito quente”²⁸ torna-se um momento em que elas retomam as problematizações realizadas na reunião da Associação Karo Pay Gap.

Neste momento, elas se posicionam novamente, refletem sobre o que foi discutido, sobre quais as implicações da tomada de decisão que foi coletiva durante a reunião. Falam sobre o que ouvem em casa após a reunião:

“Foi importante o que o seu Pedro falou sobre dar resposta ao Ministério Público”. “Temos que mostrar que a gente não acha certo atrapalhar o Agnaldo só por causa de uma ponte caída, a Dois Irmãos tem que manda arrumar, quer que ele passa com a moto como? Por dentro do rio [risos coletivos]”.

A questão era se a comunidade dava uma resposta via associação sobre um assunto referente ao agente de saúde indígena e a comunidade Cinco Irmãos²⁹. O que eles estavam discutindo era se responderiam de fato ao Ministério Público (MP), ou não, por ele não ter poder para decidir sobre o assunto ou interferir.

Elas entendem qual a função deve assumir o MP e quais as aproximações dele com a comunidade, via movimento indígena. Questões específicas e internas do povo não são, segundo as crianças e também a comunidade de inclusão, do MP. Ao decidir responder, fizeram para mostrar aos envolvidos que um assunto resolvido democraticamente pela maioria não se muda por ter o MP acionado.

Estando envolvida nessa situação por conversar com as crianças sobre esse assunto, percebo que elas têm uma pluralidade de visões, de percepções que são geradas, ora pelo que a comunidade discute, ora pela forma como se posicionam sobre este e outros temas.

De algum modo, Pereira (2011), ao tratar da presença das crianças na vida política da comunidade, mostra aquilo que Sandrini (2009, p. 190) aborda em seus estudos onde “a pluralidade de visões de mundo [de religiosidades e crenças], possibilitaram a emergência e a convivência com diferentes visões de vida”.

²⁸ Estavam presentes as crianças: Xawap Arara, Pe’On Arara, Xapin Arara, Peya úy Arara, Xapinanim Arara e Y. Arara.

²⁹ Sobre o teor da conversa, me foi solicitado que não divulgasse na pesquisa por ser uma questão interna da comunidade, coisa que gostariam que não saísse da Pay Gap. Tratava-se de uma disputa entre comunidades pelo cargo de agente de saúde indígena.

Ao tratar do cotidiano das experiências e aprendizados das crianças Xikrin, um subgrupo Kayapó indígena de língua jê (Xavantes, Xerente, Apinayé, Gavião, Krahô, etc.), que vivem no sudoeste do Pará, Cohn (2002) mostra que o espaço vivido pelas crianças para suas brincadeiras vai além das cozinhas e fundos de casa. “O rio é certamente um lugar privilegiado para as brincadeiras das crianças. Desde a manhã até quando começa a esfriar o dia, no entardecer, grupos de crianças brincam animadamente nas margens e águas do rio”. (COHN, 2002, p. 131).

Estas situações também estão associadas à corporalidade das crianças indígenas – trabalho etnográfico realizado com dois grupos do povo indígena Jê da região central do país, autodenominados A’uwê, e conhecidos regionalmente como Xavante e Xerente, são processos de socialização ou, como Silva (2002, p. 40) aponta:

[...] como um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação de crianças índias. Movimento, ação, sentidos, plástica e emoção combinam-se como técnicas ao mesmo tempo cognitivas e formadoras, em contextos sociais que vão desde as atividades corriqueiras da vida cotidiana até os momentos festivos dos grandes rituais estruturados simbolicamente. Essa articulação é construída menos por afirmações verbais que de recursos musicais, dramáticos, gestuais, artísticos, nos quais a ornamentação corporal frequentemente traduz informações relevantes para a situação da criança no mundo e na vida social.

Escrevendo sobre o artesanato Kaingang como uma prática educativa para falar da identidade indígena, Sales (2013, p. 170) destaca que o conhecimento tradicional se refere ao

[...] conjunto de saber teórico, a experiência prática e as representações que possuem os povos na interação como seu meio. A coletividade é responsável por manter esses conhecimentos, que estão, portanto, estreitamente vinculadas à linguagem, às relações sociais, à espiritualidade e à visão do mundo.

Na produção dos artesanatos, as mulheres, na maioria das vezes, são as principais responsáveis. As crianças indígenas acompanham de perto esta produção desde o seu início, seja na busca pelos materiais para a confecção, seja no acabamento.

Os artesanatos funcionam como modos de ser do povo Arara-Karo. Sua feitura e a responsabilidade de quem a produz são mecanismos de organização social constituídos pela tradição. Os traçados, a pintura, a tecelagem se constituem na visibilidade da cosmologia Arara-Karo pelo outro. Ao compor um artesanato que se efetiva na percepção da cosmologia, este se apresenta como corpo-sujeito Arara-Karo.

A feitura dos artesanatos, as pinturas corporais são representações do humano e do sagrado. Para os Arara-Karo, não há a separação entre humano e sagrado, pois os Orexexé's³⁰ transitam entre eles, seja de forma benéfica e protetora – Orexexé's bons –, seja de forma ameaçadora e maléfica, como no caso dos Orexexé's maus. (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2016).

O povo Arara-Karo também tem sua representação de sagrado em um lugar específico: o cemitério. No entanto, os seus rituais não estão presentes e tampouco são realizados somente naquele espaço. No cemitério, gostam de circular os Orexexé's maus, mas os bons também protegem os Arara-Karo quando visitam este lugar. (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2016).

As crianças cuidam para não deixar os Orexexé's maus chegarem perto quando estão no cemitério ou quando estão dormindo. Para isso, não cantam músicas que os atraem. E se “cantar eles entram pelo calcanhar e a gente fica muito doente e o pajé tem que fazer o Orexexé mal sair, se ele não conseguir a gente morre”. Há também, neste caso, uma relação com a tradição do povo Arara, e sobre ela as crianças se narram, dizem de si. “Tradição não é algo antigo, velho, ultrapassado, mas aquilo que se renova e fortalece num sistema ‘geopolitizado’ onde há a transferência/ transposição entre as fronteiras”. (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 32).

Nelas, as crianças Arara-Karo dão continuidade à tradição que se manifesta por meio da oralidade, dos rituais, dos mitos Arara-Karo, presentes em suas atividades, principalmente nas brincadeiras de Orexexé's³¹. Presenciei-as brincando, mas não me senti à vontade para brincar com elas. Negociam com seus medos, produzindo outras relações frente ao Orexexé mau. Traduzem os significados sobre o espírito sem negar, ao mesmo tempo, sua presença, poder e espiritualidade.

Nesse caso, há uma relação em mim sobre sagrado que, diferentemente delas, não me permitia brincar sobre ou com o Orexexé. São minhas identidades que me movem, que me constituem e, sobre isso, não consegui negociar. É em meio às minhas identidades e às delas que proponho, na próxima seção, discutir como minhas identidades foram sendo ressignificadas e como os discursos que produzia sobre os povos indígenas foram sendo marcados e inscritos em mim e no estado de Rondônia.

³⁰ Espíritos que vivem entre os humanos.

³¹ As crianças brincam de Orexexé no rio. Uma criança finge ser o espírito mal e as outras precisam evitar que ele toque nelas. Para isso, elas precisam mergulhar toda a cabeça dentro da água evitando que o Orexexé mau toque nelas.

1.2 As histórias que não nos contaram

[...] como num deserto, sem caminhos e, ao mesmo tempo, com todos os caminhos. Não houve pegadas a seguir, houve sempre novos e inusitados caminhos a percorrer. (BACKES, 2005, p. 56).

Como caminhos que pretendo percorrer neste capítulo, proponho descrever, a partir das narrativas dos mais velhos e das experiências das crianças, o processo de colonização sofrido pelo povo Arara-Karo e a construção da comunidade Pay Gap. Busco também elaborar um texto que permita ao leitor/a perceber como os discursos coloniais presentes em Rondônia, principalmente em Ji-Paraná, foram construídos no sentido de invisibilizar os povos indígenas da região, subalternizá-los e folclorizá-los. Faz parte deste excerto, ainda, discutir os mecanismos de subversão utilizados pelos Arara-Karo para narrar-se como sujeitos deste contexto rondoniense.

Pensar a Modernidade-Colonialidade na construção desta tese me ajudou a problematizar as discussões em torno das questões relativas aos modos coloniais de narrar não só a pesquisa como procedimento que pode estabelecer um discurso de verdade (FOUCAULT, 2011a), mas também como o universalismo desses discursos. Este campo de discussão propõe a necessidade de se estabelecer um discurso mais ao sul³², desconstruindo em nós mesmos/as nossa colonialidade. O “universalismo (a concepção eurocêntrica que estabelece que somente a partir de uma epistemologia se realizam as perguntas e se encontram as soluções para todos no planeta) que se depreende dessas teorias eurocêntricas reproduz os desenhos globais imperiais e coloniais” (GROSFOGUEL, 2012, p. 339) arraigados em nós.

Não é somente pela maneira como venho enxergando a pesquisa com crianças indígenas que me aproximei do campo da Modernidade-Colonialidade. Pensando também na lógica de como se conta a história do povo Arara-Karo, de como se narra ser Arara-Karo, suas identidades, cultura, modos de ser. Mas para contar uma história que, no contexto da Amazônia brasileira, especificamente em Rondônia³³, é obscura, irreal e não se caracteriza como uma narrativa dos rondonienses e sua história, é preciso entender como esse discurso se tornou fictício, mito, banalizando a história e cultura indígena na e da região.

³² Utilizo a expressão *pensar mais ao sul* buscando levar em consideração não apenas os estudos da América Latina sobre o processo de colonização e a necessidade de descolonizar os discursos coloniais em nós, mas também a condição subalterna dos saberes da América do Sul e de seus sujeitos.

³³ Neste caso, refiro-me à história dos povos indígenas em Rondônia. Sua história não é reconhecida pela sociedade. Ela torna-se um mito na medida em que os livros que narram Rondônia não se referem a estes grupos como sujeitos históricos, apenas como algo que estava aqui quando os colonizadores chegaram trazendo o progresso, o desenvolvimento.

A narrativa produzida a partir dos discursos coloniais me aproxima desses jogos discursivos. Entender como as narrativas dos colonizadores se constituíram como “verdadeiras” e foram produzidas e creditadas como história rondoniense cria possibilidades de perceber o povo indígena como invisível (e como se tornaram invisíveis por meio do discurso colonial), como o outro inexistente por não vivenciar o processo de colonização de Rondônia enquanto desenvolvimento e progresso para a região.

As lógicas coloniais são traduzidas na demonização (SKLIAR, 2003) dos grupos étnicos, e a mesmidade (SKLIAR, 2003) nos olhares e discursos da população. A constituição e discussão dos discursos ocidentais na escola³⁴ são fruto dos materiais didáticos disponibilizados pelo estado de Rondônia (pois havia uma apostila específica para a disciplina de História de Rondônia no ensino médio entre 2005 e 2007 quando cursei este nível educacional) para as suas escolas.

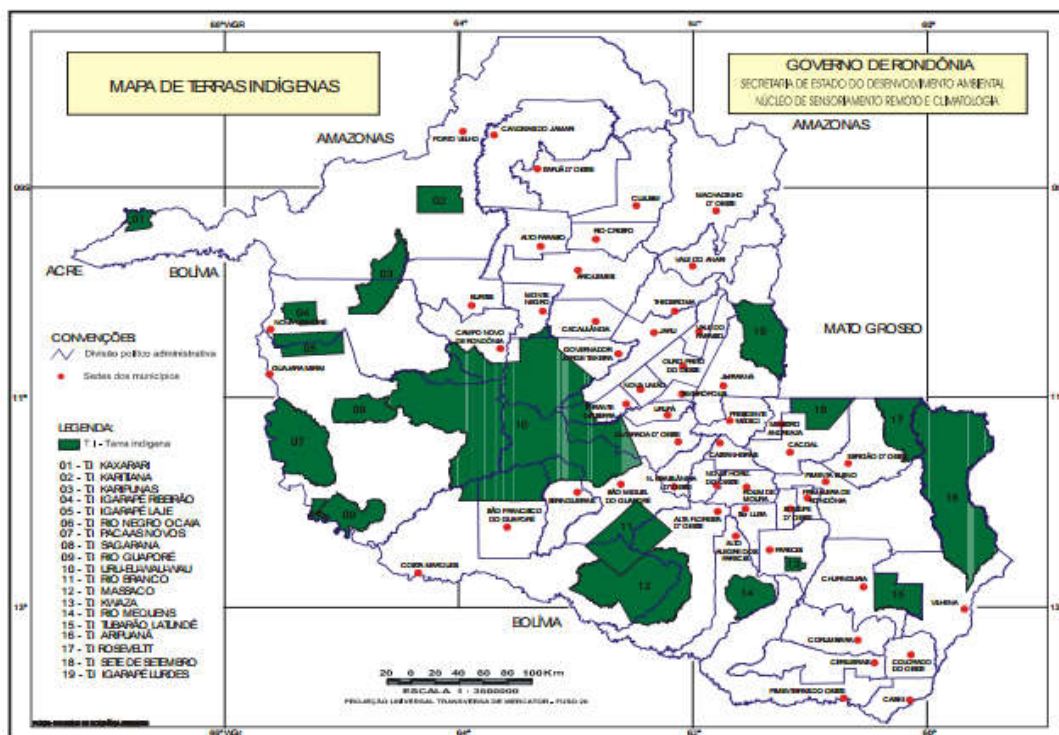
Cronologicamente, do ponto de vista da lógica colonial, posso dizer que Rondônia se constituiu a partir das seguintes sequências: 1) primeiras expedições efetivadas por espanhóis no século XIV; 2) ocupação da região pelos colonizadores europeus, entre os séculos XVI e XIX; 3) a vinda de bandeirantes paulistas que buscavam ouro no interior do país e daqueles que buscavam as “Drogas do Sertão” (estes principalmente da região sul); 4) o primeiro e segundo ciclos da borracha que acompanharam a Primeira e Segunda Guerras Mundiais e, também, a Construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, em 1907; 5) a Comissão Rondon (chefiada por Marechal Rondon) com a construção das linhas telegráficas que resultou na elaboração da BR 364 que liga Rondônia às demais regiões brasileiras; 6) a implantação do Programa de Integração Nacional (PIN), que buscou assentar e regulamentar a chegada de camponeses na Amazônia ocorrida, principalmente, em função da ditadura militar e civil e, concomitante a este programa, veio a criação do Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE), entre 1982 e 1987 com incentivos de bilhões de dólares tornados possíveis pelo Banco Mundial; 7) Rondônia em 1982 é oficialmente reconhecido como um estado brasileiro, pois antes era apenas conhecido como território federal e não compunha o status de estado propriamente.³⁵

³⁴ Eu fui produzida nesse discurso. Aprendi a falar e pensar os indígenas como sujeitos vagabundos, preguiçosos e desnecessários à sociedade. “Tanta terra para ficar improdutiva”, “Não são mais índios, por isso devem ser tratados como nós”, esses eram discursos que aprendi a narrar sobre os indígenas de modo geral.

³⁵ Esses processos de colonização podem ser encontrados nos escritos de Scaramuzza (2009, 2015); Alves (2013); Santos (2015); Neves (2009, 2012); Isidoro (2006).

Esse processo de colonização constitui Rondônia e, por meio dele, uma luta específica se constituiu para os povos indígenas da região, que foi pelo território indígena. Até então, para estes povos não havia a preocupação de demarcar espaços específicos para sua sobrevivência. O mapa abaixo identifica as dezenove T. I. e sua localização geográfica no contexto de Rondônia.

Mapa 1 – Terras Indígenas em Rondônia



Fonte: Atlas SEDAM (2003).

Baniwa (2006, p. 101) problematiza a relação do território para os povos indígenas, relatando que

Podemos definir terra como o espaço geográfico que compõe o território, onde este é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo. Para os povos indígenas, o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que neles habitam. No território, uma montanha não é somente uma montanha, ela tem significado e importância cosmológica sagrada. Terra e território para os índios não significa apenas o espaço físico e geográfico, mas sim toda a simbologia cosmológica que carrega como espaço primordial do mundo humano e do mundo dos deuses que povoam a natureza.

A luta pelo território não se tratava do que hoje as políticas para os povos indígenas conceituam como demarcação de Terras Indígenas. Tratava-se de defender a

história, a cultura que este espaço representava para estes povos. Não tinha a ver com a terra, mas com a vida.

Segundo seu Firmino (julho de 2016), os “Arara-Karo andavam por toda essa terra, desde lá onde vocês chamam de Presidente Médici, a gente atravessava o machado [rio que divide a cidade de Ji-Paraná em dois distritos] andava por tudo, a terra era nossa, não tinha preocupação de criar aldeia para proteger nosso território, era fartura de mais para caçar”.

“Depois que chegou seringueiro a gente tinha que abrir carreador, a mata que era fechada, não tinha nada de capoeira, ela foi acabando, aqui começou nossa luta para proteger nosso território”. (DONA CIDA, julho de 2016).

A partir de nossas experiências, observamos que, na grande maioria dos livros didáticos ou provas de concursos públicos que exigem conhecimentos nas áreas de história e geografia de Rondônia, esses são os pontos relevantes nas questões de múltipla-escolha e dissertativa. Durante o meu processo de escolarização na educação básica, os estudos voltados à história de geografia de Rondônia não contaram com a preocupação de enfatizar/apontar a contribuição dos povos indígenas da região, tampouco a relação de contato entre os colonizadores e os indígenas.

O que aprendi foi datar os processos de colonização, entender os indígenas como sujeitos de atraso, preguiçosos que em nada contribuíram para o desenvolvimento do agronegócio na região. Quando no capítulo II relato meus discursos sobre os índios, o meu respaldo está justamente no conhecimento que tinha a partir da escola.

As leituras realizadas do grupo que compõem a Modernidade-Colonialidade da América Latina me permitiram rememorar as minhas experiências sobre os povos indígenas e sobre como pensava e discorria sobre eles. Retomar essas experiências que me produziram enquanto rondoniana, bem como as experiências ao estar com as crianças Arara-Karo, me fez tatear nesses discursos.

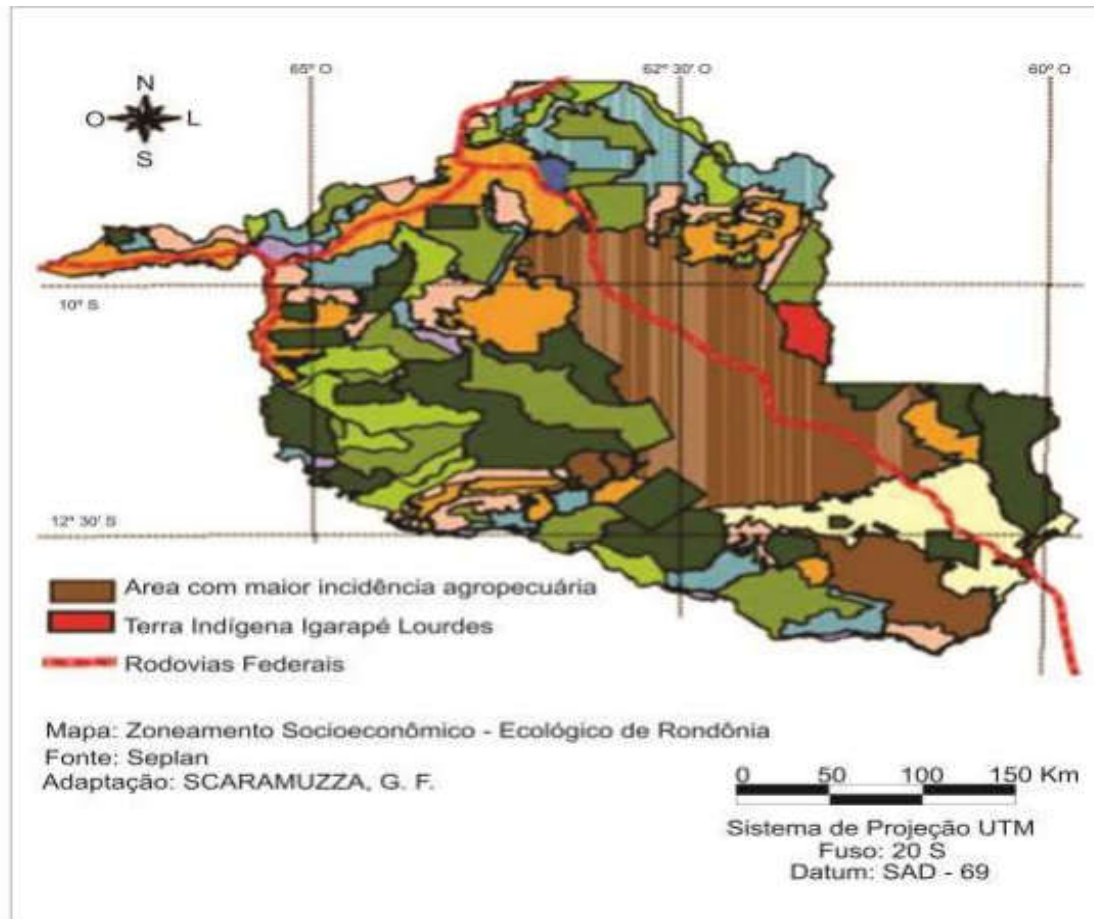
Lander (2005, p. 10) discute a partir da lógica hegemônica colonialista que, ao “construir-se a noção de universalidade a partir da experiência particular” europeia e ao “realizar a leitura da totalidade do tempo e do espaço da experiência humana do ponto de vista dessa particularidade, institui-se uma universalidade radicalmente excludente”. (LANDER, 2005, p. 10). Acabamos por herdar uma herança sobre os modos de pensar a diferença, o diferente, sobre como devemos perceber o outro diferente/subalterno no contexto

social. O lugar que damos a eles na própria história que narramos depende de como fomos construídos para pensar esses sujeitos.

A exclusão do outro indígena, como mecanismo de criação de uma sociedade universal, acabou por não nos deixar perceber que, neste mesmo jogo da diferença (enquanto inexistência), fomos também produzidos como sujeitos colonizados por um saber constituído como universal, único: o eurocentrismo. “O eurocentrismo faz parte da colonialidade das relações de poder. Bloqueia a capacidade de autoprodução e auto – expressão cultural, já que pressiona para a imitação e reprodução”. (QUIJANO, 1992, p. 74).

A história de Rondônia deixou de ser sobre os povos (sejam eles indígenas, seringueiros, ribeirinhos, extrativistas, migrantes do nordeste ou região sul do Brasil), sobre os modos de organização social que se instaurou nos anos de 1900 por meio do contato não só com os indígenas da região, mas com uma fauna e flora específica (e às vezes traiçoeira). Prevaleceram as narrativas do eurocentrismo. Agora narramos a nós mesmos, rondonienses, uma história eurocêntrica, voltada aos discursos de desenvolvimento econômico. Para Scaramuzza (2009, p. 21), esses discursos tinham como estratégia “[...] às discussões sobre os ideais de desenvolvimento como sendo de fundamental importância para o entendimento da chegada do novo”.

Mapa 2 – Desenvolvimento do Agronegócio em RO



Fonte: Scaramuzza (2015).

Fomos levados a pensar o desenvolvimento como estratégia de organização. Somos, segundo o discurso colonial, o próprio desenvolvimento rondoniense. Somos então o que Cabaço e Chaves (2004, p. 74) apontaram em seus estudos: “o colonizado formou de si mesmo; é indissociável da correlação de forças que o colonizador impôs”.

Com o processo colonizatório advindo dos períodos supramencionados, os povos indígenas que viviam suas circularidades foram obrigados a fixar-se em um espaço específico como mecanismo de proteção do seu povo, “do nosso território”. (SEU FIRMINO, julho de 2016). Mesmo ocorrendo essa estratégia de fixação, o povo, por exemplo, Arara-Karo acabou sendo dividido e espalhado por diferentes regiões de Rondônia. Seu Pedro afirma que sua mãe foi levada por um seringueiro quando o pai faleceu.

“Minha mãe me disse que meu pai morreu de doença e, ele está enterrado aqui nessa fazenda que hoje é do Mario piloto. Essa fazenda que fica no caminho entre a Pay Gap e a I’Terap, indo para a I’Terap. A minha mamãe contava que ele morreu lá onde hoje é essa fazenda. Como saímos cedo, ainda criança por causa do falecimento do meu pai, o que sei é pela minha mãe. Se não tivesse a minha

mãe para contar eu não saberia de nada. Um seringueiro levou a gente para o Seringal [não lembro o nome Maria] Só soube que era indígena perto dos meus vinte e poucos anos quando a SPI, você lembra do SPI? Então chegou lá no seringal dizendo que ia trazer a gente para a terra. Eu nem sabia que era índio. Foi aí que minha mãe contou”. (SEU PEDRO, julho de 2016).

Os discursos coloniais não apenas nos levaram para pensar sobre os indígenas de Rondônia, mas também para que os próprios índios pensassem sobre si mesmo. O discurso colonial produziu nos povos indígenas modos de ser que negam a eles o direito a própria história, a dizerem-se indígena.

Ao narrarem suas experiências com o processo de colonização em Rondônia, mais especificamente, em Ji-Paraná, os mais velhos dão conta de nos apresentar uma outra história de produção desse estado, não apenas com “as derrubadas, com os seringueiros, mas com a invasão, com a expulsão, porque a gente mesmo tentaram expulsar, muitos indígenas igual hoje estão tentando voltar para seu território, onde estão enterrado seus parentes”. (SEU FIRMINO, julho de 2016).

“Lá pelos lado da setembrinha, tem muito sangue Arara derramado, ali depois do rio [Rio Machado, onde atualmente é o teatro Dominginhos], lugar que nem tem mais Arara, a gente vivia lá, caçava lá, tinha nossa vida, nosso Orexexé bom lá”. (DONA CIDA, julho de 2016). São resquícios de um processo colonial perverso para os povos indígenas, pois além de luta e de sangue derramado, a saída de espaços sagrados são marcas da colonialidade presente na memória e no corpo desses mais velhos. Essas narrativas vêm funcionando como práticas pedagógicas no contexto da escola indígena da comunidade, pois as crianças relataram que “Seu Pedro, seu Firmino, a dona Cida e dona Maria vão falar sobre nossa história e nossa luta nas aulas dos professores [referindo-se a Marisa, Ronaldo e Célio]”³⁶. Além desta preocupação, os/as professores/as me solicitaram que deixasse uma cópia em CD das entrevistas com os mais velhos para a produção de um material didático de história que estavam organizando.

As ferramentas conceituais disponibilizadas e que permitem compreender os efeitos da colonização nos dão também pistas para entender o eurocentrismo como estrutura que “[...] se mantém arraigado nos esquemas culturais e de pensamento dominantes, legitimando e naturalizando as posições assimétricas em que formas de trabalho, populações,

³⁶ Participaram dessas narrativas: Rosi Arara, Andi Arara, Lolo Arara, Xiwere Arara, Moro’On Arara e Pe’On Arara.

subjetividades, conhecimentos e territórios, são localizados no mundo contemporâneo”. (PORTO-GONÇALVES; QUENTAL, 2012, p. 31).

O discurso colonial que nos produziu (e ainda nos produz) como processo de desenvolvimento constitui um discurso específico sobre os povos indígenas em Rondônia especificamente, que articulava/articula a lógica do capital enquanto mecanismo mercadológico, sendo que, para esses discursos, havia uma imensidão de terras ocupadas por índios preguiçosos. Os indígenas, nessa lógica, tornavam-se sujeitos que impossibilitavam a desenvolvimento econômico do estado.

“Acompanhava meu pai quando ele roubava a seringa dos seringueiros que invadiam nossas terras. Eles pegavam a seringa quando ela já tava na forma de borracha, jogavam no rio, subiam em cima da borracha e vinham nadando com elas pelo rio até chegar na primeira aldeia setembrinha – aldeia velha quando a gente era nômade. Ficava lá pelos lados da serra. Era nosso jeito de lutar contra a invasão da nossa terra. Isso já tem uns quarenta anos, foi antes da aldeia do Lourdes por onde chegou os Gavião”. (AGNALDO ARARA, junho de 2016).

Esse discurso colocou em evidência (fazendo uso das problematizações da colonialidade) que

[...] não há nada na relação social mesma do capital, ou nos mecanismos do mercado mundial, em geral no capitalismo, que implique a necessidade história da concentração, [...] do trabalho assalariado e depois, precisamente sobre essa base, da concentração da produção industrial [...]. O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou, primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado raças colonizadas. (QUIJANO, 2005, p. 109-110).

O desenvolvimento tornou-se a chave da colonização e, a partir dela, construiu, elaborou e ensinou aos sujeitos rondonienses a pensar os povos indígenas de sua região. Caracterizou os povos indígenas e suas formas de se organizar e ser a partir de seus territórios. Nesse emaranhado, fomos nos tornando sujeitos que, segundo Cusicanqui (2010, p. 39), constitui-se como “um sustrato profundo de mentalidades y prácticas sociales que organizan los modos de convivencia y sociabilidad”³⁷.

Com a implantação do PIN, o povo Arara-Karo teve que se retirar do seu território. “Nosso povo era um povo que não tinha lugar fixo, nós andávamos, onde era melhor para caça, para a pesca a gente ia, caminhava por nossa terra. Esse Ji-Paraná e onde

³⁷ Um sustrato profundo de mentalidades e práticas sociais que organizam os modos de convivência e sociabilidade (Tradução da autora).

hoje é Nova Colina³⁸ tudo tinha cemitério nosso. Eu olho e vejo nossos parentes enterrados lá”. (SEU PEDRO, julho de 2016).

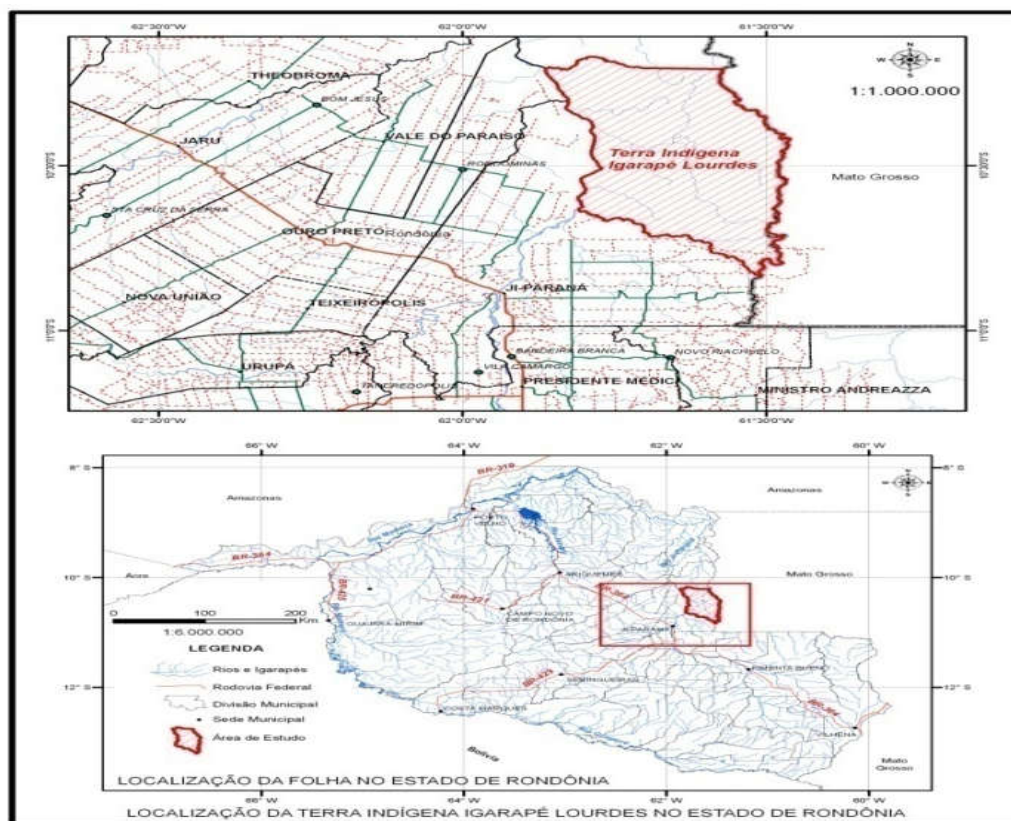
Para o povo Arara-Karo, os rituais que se faziam nos cemitérios eram tradicionais e sagrados. O processo de colonização não permitiu aos rondonienses e rondonianos conhecer essas histórias e compreender como o suposto desenvolvimento e o tão exaltado progresso foram não só dolorosos fisicamente aos povos indígenas, mas também de afastamento de um espaço espiritual para eles. “Nosso povo andava mas voltava para o mesmo lugar onde nossos parentes morreram. Se não voltamos no mesmo lugar com o povo que morreu, isso significa que o passado morreu, mesmo ele continuando na mesma terra”. (SEU PEDRO, julho de 2016). Morar ainda no contexto do território sem experienciar os lugares específicos, tais como os cemitérios, constitui-se como um afastamento ao passado, a história Arara-Karo que foi experienciada pelos seus mortos/ancestrais. Visitar esses espaços é um mecanismo de vivenciar a tradição.

Para seu Pedro, a chegada de migrantes durante a construção do Programa de Integração Nacional (PIN) e do Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE) foi um susto. Mesmo estando, segundo ele, já acostumado com os seringueiros que vivem na região, “quando você está no lugar tranquilo, sossegado e de repente chega uma coisa que você nem espera [...] foi um choque porque a gente não esperava que fosse acontecer isso”. (SEU PEDRO, julho de 2016). Com o processo de colonização, o povo Arara-Karo se dispersou, “muitos chegaram a ir trabalhar no Seringal e a morar nele. Eu mesmo nasci no seringal”. (DONA MARIA, julho de 2016). Na época do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), o povo Arara-Karo foi reagrupado onde geograficamente é reconhecida a T. I. Igarapé Lourdes.

“A primeira aldeia foi a Lourdes, foi por lá que os Gavião chegaram, quando os donos da fazenda Castanhal invadiram suas terras. Quando eles chegaram não foi fácil, tivemos muitas lutas com eles, mas quando vimos a invasão pela retirada de madeira e tomada das nossas terras para cuidar de gado, a gente se uniu, quando já na época da FUNAI, para impedir a invasão. Foi muita luta e aí a gente abriu a I’Terap e os Gavião ficaram na aldeia Lourdes e foram tomando aquela região”. (SEU FIRMINO, julho de 2016).

³⁸ Nova Colina é um distrito do município de Ji-Paraná e fica cerca de 20 quilômetros de aldeia Pay Gap e 30 quilômetros de Ji-Paraná.

Mapa 3 – T. I. Igarapé Lourdes



Fonte: Scaramuzza (2015).

Ao observar a T. I. Igarapé Lourdes, retomo as narrativas dos mais velhos, descrevendo o território para além da demarcação realizada pela FUNAI. Para eles,

“Minha mãe contava que a gente andava por ali [apontando com o dedo para a direção das cidades de Cacoal, Presidente Médici e depois para a direção da divisa do Estado de Rondônia com Mato Grosso], ficavam um tempo por lá e depois atravessava [referindo-se aos rios da região], então eles andavam muito, foi até o Urupá [outra cidade depois de Ji-Paraná sentido Porto Velho capital]. Nosso povo antigo, andava por aí todo, trabalhava um pouco aqui um pouco acula, até o Loude [aldeia hoje dos Gavião-Ikolen] quem comandava era os arara, até o igarapé azul a divisão que é hoje Maderim pra lá era tudo dos Gavião até a divisa com os Suruí, os Zoró e esse rio branco. Tudo ficou para invasão, para os fazendeiros, aí foi onde ajuntou os Gavião e Arara nessa terra nossa”. (SEU PEDRO, julho de 2016).

As narrativas de seu Pedro mostram que o território, frente ao espaço ao qual o povo Arara-Karo pertence hoje, não dá conta das histórias e do sagrado vivido pelos seus antepassados, pois a região onde se encontra Ji-Paraná, Presidente Médici e início de Ouro

Preto fazia parte das vivências cotidianas do “nosso povo antigo” (SEU PEDRO, julho de 2016) e que hoje não se inserem na T. I. Igarapé Lourdes.

Mas em seus relatos, seu Pedro (julho de 2016) também reconhece o quanto foi difícil, junto à FUNAI daquela época,

“defender essa terra nossa da invasão, era pouco a poio que a gente tinha e ficar num lugar só [...] e eu não tinha menino grande, era eu melhor e minha mulher, nós puxava o burro, eu ia fazendo a picada para puxar o burro e quando chegamos aqui quase que nós morre de sede, não tinha água nessa época, era época de verão”.

Esses discursos não fazem parte dos conhecimentos datados e historicizados sobre Rondônia, que relatam o desenvolvimento econômico do estado e o processo de colonização. Em Ji-Paraná, durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “Lápis, caderno, flecha e preconceito: feições da violência institucional nas escolas públicas de Rondônia” e do curso de extensão chamado “Fazendo extensão na escola pública amazônica”, os dados produzidos apontavam para o desconhecimento de indígenas no município, principalmente pelos professores/as. Em alguns discursos, esses profissionais relatavam que os índios já haviam ido embora com a chegada das linhas telegráficas e os que ficaram já não eram mais índios, pois vestiam-se como nós. Mesmo assim, seus discursos apontavam para uma discussão em sala com os alunos sobre os índios (da época de Cabral).

Existiam poucos professores/as que davam conta de discutir a existência de indígenas em Ji-Paraná. No entanto, esses atuavam com crianças indígenas (eles desenvolviam em sala problematizações relevantes e práticas pedagógicas voltadas à diversidade).

A matriz do poder colonial “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”³⁹ (MIGNOLO, 2010, p. 12) como um princípio organizador envolvendo o exercício da exploração e da dominação em múltiplas dimensões na produção da identidade dos sujeitos subalternos. (QUIJANO, 2000).

A lógica do discurso colonial se organiza por meio da lógica do poder, ou seja, a “colonialidade do poder, isto é, a ideia de raça” (QUIJANO, 2002, p. 1) se constitui como “fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação”. (QUIJANO, 2002, p. 1). Essa dominação, aliás, se pauta numa estrutura padronizada do poder que se fundamenta e se constitui tendo como base o seguinte:

³⁹ Tradução da autora.

1) Visão universal da história associada a ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a naturalização tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal – capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias destas sociedades; 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que esta sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos. (LANDER, 2005, p. 33).

Essas estruturas da colonialidade do poder apresentam modos específicos de pensar e organizar a economia e a política sem romper com os mecanismos constitutivos do colonialismo.

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial. (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Este campo conceitual foi me permitindo perceber a partir das narrativas do sul, das narrativas dos subalternos, como os discursos coloniais, levando em consideração que a colonialidade é um dos “elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista”. (QUIJANO, 2000, p. 342) Constitui-se, também, pela “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social”. (QUIJANO, 2000, p. 342).

Ao relembrar as discussões produzidas pelos projetos de pesquisa e extensão já mencionadas e ao trazer as narrativas dos mais velhos como fontes para contar uma história outra que é subalternizada frente os conhecimentos definidos em Rondônia como “verdadeiros”, fui percebendo que a presença dos povos indígenas e sua história vão funcionando na lógica do poder colonial como construção de uma história menor, um folclore, como algo inventado que não se fundamenta em dados/relatos reais. Talvez, em função da construção do índio como mito, as narrativas que produzem os sujeitos rondonienses e rondonianos são fortalecidas pela percepção deste modelo de índio – pelado, pintado, não falante de português, não dirige, não se alimenta de produtos industrializados e, por fim, vive no mato.

“A gente não luta só por nossos direitos, a gente enfrenta uma luta todo dia para ser índio”. (DONA CIDA, julho de 2016). Para eles, as experiências com a cidade são marcadas pelo estereótipo, por uma lógica de sujeito construída e elaborada para narrar suas vidas como algo menor. Ao estar na aldeia e dividir o espaço da Casa de Apoio com técnicos e enfermeiros, ouvi relatos de como os índios são tão carentes: olha como vivem, pescando para comer, as crianças nem têm brinquedos, dá uma dó, por isso que trabalho com índio [apontando para um trabalho de caridade, ou seja, assistencialista]. (DIÁRIO DE CAMPO, junho/julho de 2016).

Problematizar com eles seus próprios discursos e ouvir deles que não trabalho com índio diariamente e, por isso, não sei a realidade me mostrou a efetividade do poder colonial e das relações de poder. Ao narrar as histórias, a lógica colonial produz no jogo discursivo a elaboração dos conhecimentos, da história, dos sujeitos – extrativistas, ribeirinhos, indígenas, do campo, migrantes – como “[...] conhecimento objetivo, científico e universal da sociedade moderna, como forma mais avançada e, no entanto, a mais normal da experiência humana”. (LANDER, 2005, p. 22).

Ao produzir esses discursos como grandes lutas heroicas para construção de um Estado articulado também a uma lógica de país em desenvolvimento/crescimento econômico, criou-se a legitimação da colonialidade do poder. Ao legitimar os discursos heroicos dos desbravadores de Rondônia, instituem-se, nos rondonienses e rondonianos, significados específicos sobre como devemos pensar Rondônia e sua população. Neste caso, apropriando-me dos escritos de Hall (1997), a população rondoniense e rondoniana institui sentidos por meio de ações sociais que se tornaram significativas para dizer sobre si, sobre sua subjetividade, sobre seus modos de ser.

Ao instituir esses modos de ser, vão produzindo normas (FOUCAULT, 2011) específicas de produção de sujeitos, de corpos normatizados, ou ainda, moldes de índios definindo e reafirmando os estereótipos. Para os enfermeiros e técnicos com quem dividi o espaço da Casa de Apoio, o fato de as meninas serem apaixonadas pelos colares, pelas faixas de cabelo que veem em novelas infantis do canal televisivo SBT, comprarem e, até mesmo, fazerem suas próprias faixas e colares, institui para eles – enfermeiros e técnicos – a negação de sua identidade indígena, pois “estão deixando de ser índio, porque estão valorizando mais os colares de fora da cultura do que deles”. Para esse grupo que atua com a saúde indígena, a cultura é fixa e institui um modelo de sujeito indígena imutável.

Cheguei a observar brincadeiras onde as crianças fantasiavam ser as personagens das novelas da Globo. (DIÁRIO DE CAMPO, janeiro de 2017). Para elas, era uma brincadeira; para a comunidade, entretenimento ao assisti-las divertindo-se com a fantasia; para os não indígenas que estavam na aldeia, sera um distanciamento das crianças sobre ser indígena. (DIÁRIO DE CAMPO, janeiro de 2017).

Vamos, enquanto não indígenas, aprendendo que índio de verdade é do tempo de Cabral. Essas aprendizagens ocorrem em diferentes contextos, tais como: a escola, a cidade, os bares, o supermercado, hospitais, e outros. A história dos povos indígenas de Rondônia negligenciada nas escolas de Rondônia, especificamente as de Ji-Paraná onde estudei, em função das políticas educacionais, possivelmente são formas específicas de subalternizar os índios da região, buscando descaracterizar a linha tênue entre saber que os povos indígenas existem na região e perceber seus modos de ser como estruturas utilizadas para a construção de Rondônia. Isso se efetiva quando somos apresentados a um conhecimento que determina como devemos pensar sobre os povos indígenas.

Os nossos conhecimentos situam-se, todavia, em uma lógica de organização que se constitui por meio de relações de poder. (GROSFOGUEL, 2008). A questão que envolve a situação de onde o conhecimento é produzido também está articulada com os valores que são atribuídos a esses conhecimentos. Para Grosfoguel (2008), a questão central está em pensar o *locus* da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e o corpo-político do sujeito que fala.

Pensar no corpo-político do sujeito que fala implica também em perceber em que medida o sujeito colonizado (re)narra o discurso e como o sujeito colonizador constrói e elabora o discurso que será instituído no sujeito colonizado.

O facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistémico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. (GROSFOGUEL, 2008, p. 46).

Nessa lógica do discurso colonial, criou-se “uma das estratégias mais ardilosas e eficazes do poder e do saber colonial que é [...] o desejo de um outro reformado, reconhecível como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente”. (BHABHA, 2003, p. 130). Essa hierarquia busca privilegiar o sujeito eurocêntrico (QUIJANO, 2005) em relação aos outros sujeitos. Essa é a lógica da construção da colonialidade do poder.

As relações entre fazendeiros e indígenas, em particular os Arara-Karo de Rondônia, demonstram o quanto a hierarquia, a partir da colonialidade do poder, se constituiu no âmbito das aproximações e sujeitos que vivenciam e experienciam os espaços/territórios de maneiras distintas. As narrativas dos mais velhos sobre o dono da fazenda Lafaiete e a T. I. Igarapé Lourdes. Segundo seu Pedro (julho de 2016), a abertura da aldeia Pay Gap há aproximadamente 20 anos pelo próprio seu Pedro, hoje cacique, e seu sogro seu Firmino, atual pajé, quando os posseiros e a “invasão, tiração de madeira, caçador cortando seringa, fez eu vim para cá, com coragem, eu vim com coragem mesmo. Até fome eu passei aqui, caça estava espantada, eles espantavam, pescar era difícil, eles dificultavam tudo”. Segundo dona Maria (julho de 2016), “Foi uma luta muito grande, eu estava de barrigão, mas não desistir, viemos e lutamos na defesa do que é nosso”.

Ao criarem a aldeia, “encontramos muita dificuldade com seu Lafaiete, ele vivia trancando com cadeado a porteira, eu ia sempre com meu pai buscar a chave. Ele dizia que não era obrigado a ficar vendo a gente nas terras dele”. (AGNALDO ARARA, julho de 2016).

“[...] foi muita luta até reconhecerem que estavam errados e nós estávamos dentro do que é nosso, não tinha como proibir a gente de entrar. Ele viu que não tinha como proibir de passar na terra dele, que na verdade também era nossa. Esse pedacinho aí de terra que rodeia nossa aldeia por aquele lado. Hoje está bem [...] o que passou a gente tem que esquecer [...] tem contar de hoje para frente. Mas foi sofrido, ele trancava a porteira e carregava cadeado, não queria que a gente ficasse aqui... eu também sempre tratei ele do jeito que ele nos tratava, mas se fosse por ele eu não estaria aqui. Mas ele viu que não era por aí, viu que era o certo respeitar, viu que não tinha como proibir. A gente não baixou a cabeça para ele e foi firme com ele, então ele acalmou um pouco”. (SEU PEDRO, julho de 2016).

Ao tratar desta hierarquia, Quijano (2005) discute a questão da matriz do poder colonial de um sistema mundo que se constitui por meio de um todo histórico-estrutural heterogêneo produzido por uma lógica de poder específico – o poder colonial. O poder colonial se apropria da “geopolítica do conhecimento” (DUSSEL, 1997, p. 36) para construir o conhecimento a partir de uma estratégia de afirmação e confirmação da Modernidade-Colonialidade. Essa estratégia teve (e tem) como foco assegurar suas ciências, seus conhecimentos, seus paradigmas enquanto verdades universais, únicas, irrefutáveis, invisibilizando, neste processo, os outros conhecimentos, outros sujeitos, outras narrativas, silenciando histórias que foram subalternizadas nesse jogo de verdade.

“A gente sempre escuta na cidade e dos fazendeiros da região que tem muita terra hoje para pouco índio, nós lutamos para conseguir e vencemos para ter esse

pedacinho de terra que é nosso, um pedaço onde nosso povo morreu, estamos em cima de um dos cemitérios do nosso povo, um pedacinho de terra que eles deixaram para nós [...] a gente sabe o quanto eles lutaram para deixar esse pedacinho de terra para gente. Se esses que falam isso soubessem do sofrimento que foi para conseguir isso daqui, eles não falaria isso, tanto sangue Arara derramado, tanto parente morto. Se eles [referindo-se aos não indígenas] procurassem a gente para saber, para conversar, eles não conversam... parece que foi tudo fácil, que foi dado, mais isso aqui foi briga, arriscando a vida, não foi de mão beijada isso aqui não”. (SEU PEDRO, julho de 2016).

A geopolítica do conhecimento se institui na busca pela dominação colonial que foi moldando lógicas específicas de pensar a história e seus sujeitos, jogando com as percepções, modos de ser, de se organizar dos sujeitos colonizados. A cultura (as culturas) passou (ou passaram) a ser objeto de elaboração/construção de fronteiras enquanto limites, barreiras específicas entre os próprios sujeitos colonizados. Essa fronteira determinou o conhecimento em relação ao mito, os povos indígenas em detrimento ao desenvolvimento.

A geopolítica do conhecimento problematiza a lógica da colonialidade do saber instituído também para determinar a inferioridade dos conhecimentos outros e seus modos de produção. Ao inferiorizar os conhecimentos outros, inferiorizam-se também os sujeitos produzidos e que produzem esses conhecimentos. É nesse emaranhado que Rondônia foi produzido e aprendeu a narrar os povos indígenas que residem em seu território.

As crianças apresentam uma posição política que se constitui por meio da participação delas frente ao movimento indígena. Elas relatam que “a gente quer paz, quer ser amigo, e que eles sejam amigos nossos. Eles [os brancos] tratam a gente com falta de respeito, mas nós não, nós sabemos lutar com respeito. A gente luta por isso”⁴⁰.

As narrativas das crianças apontam para vivências em e nos espaços fronteiriços que, sob a lógica da colonialidade, não são experienciados, pois ela esboça

[...] respostas da diferença colonial á coerção programada ou exercida pela colonialidade do poder. O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera. (MIGNOLO, 2005, p. 37).

As histórias contadas de um só lado constituíram relações sociais de dominação, tendo como categoria de dominação a ideia de raça. (QUIJANO, 2005). E na medida em que as “relações sociais que se estavam configurando eram de relações de dominação, tais

⁴⁰ Participaram desta narrativa as crianças: Xa’kit Arara, Xawap Arara, Pe’On Arara, Natúra Pik Arara, Y. Arara, Xapay Arara e Andi Arara.

identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha”. (QUIJANO, 2005, p. 107).

A dominação vai se produzindo em discursos universais, e esses discursos colocam o lugar do sujeito, seu papel na lógica de construção de desenvolvimento, como no caso já evidenciado, “muito terra para pouco índio”, o que esse discurso toma como referência são as marcas que vão transcrevendo o corpo do outro. Marcas que elaboram barreiras entre diferentes saberes/conhecimentos, sujeitos e culturas.

“[...] são dois povos que mora numa terra só e isso que preocupa a gente, nossa terra não tem largura, só comprimento, a fazenda tá aqui do lado. Estamos como um boi no curral, estamos cercado, não tem mais pra onde ir, vamos ver daqui uns anos o que vai acontecer com esse pouquinho de terra que nós temos [...] e a família aumenta todo ano, não tem mais caça e pesca como antes, somos obrigados a comprar grande parte da nossa comida, só a gente sabe o sofrimento, por isso cuidamos da nossa terra, para ela sobreviver sempre, nosso roçado é com respeito, não plantamos onde não pode, não derrubamos árvores que não podem, tudo é cuidado, tudo é sagrado, isso só a gente vê e vive”. (SEU FIRMINO, julho de 2016).

O estado de Rondônia, especificamente em Ji-Paraná, dentro desse padrão de dominação e produção de identidade, criou critérios de classificação social (QUIJANO, 2005) colocando os povos indígenas e demais povos tradicionais da Amazônia brasileira – sujeitos, culturas e contextos – como sujeitos de atraso, o que configurava (e ainda configura) o retrocesso, a ideia de progresso / desenvolvimento econômico pregado em Rondônia a partir da década de 1960.

Desde então, esse discurso “demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação” (QUIJANO, 2005, p. 107-111) levando-nos a pensar “como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado” criando um “pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior”. (QUIJANO, 2005, p. 107-111).

As formas de conhecimento dos subalternos dentro da própria relação social com os colonizados não faziam (e, pelo caminhar, não serão levados em consideração no percurso histórico de Rondônia) parte da história colonial deste estado. Os olhares a esses conhecimentos por parte do colonizador são de uma subcultura inferior que conta histórias naturalmente inventadas e cientificamente improváveis, negando aos povos tradicionais uma herança intelectual, fruto das experiências e vivências de cada povo com seus contextos, com a fauna, com a flora, com a cosmovisão, na relação com o outro (indígena e não indígena).

Ao negar-lhes essa herança intelectual, produziu-se uma categoria social nas relações colonizador/colonizado e colonizado/colonizado, sendo ela uma categoria de inferioridade. Mignolo (2005) discute que, nesse processo, o colonizador produziu outra perspectiva temporal da história, em que os povos tradicionais foram situados dentro de uma lógica irracional de pensar, ser e viver socialmente.

A esse modelo de elaboração de estratégias de dominação “produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”. (QUIJANO, 2005, p. 115).

Segundo Seizer da Silva (2016, p. 42), é preciso nesse jogo “reler a história. Recontar. Transpor o espaço determinado da verdade”. Negociar com a história permite colocar em suspenso as influências da colonialidade na produção identitária dos sujeitos, neste caso, rondonienses e rondonianos. A verdade construída pela colonialidade a partir da elaboração, fixação, determinação e organização da história oficial eurocentrada delimitou a relação desses sujeitos com o contexto e culturas do estado. Suas identidades foram sendo concentradas na lógica da verdade universal – centrada pela colonialidade, autoconsciente, irrefutável, historicamente elaborada.

A verdade produzida pelo discurso colonial passou a estabelecer novas relações de poder no contexto da T. I. Igarapé Lourdes com a chegada dos Gavião-Ikolen, assim como também produziu ressignificações no contexto da cultura Arara em função dos casamentos entre dos povos. Nessas ambivalências, seu Pedro (julho de 2016) narra que “hoje a gente tem Gavião morando nas aldeias Arara e que conhece nossa cultura, são filhos de Arara e Gavião, são esposos de Arara, o importante é respeitar né?”.

Ainda de acordo com seu Pedro, ao tratar sobre as estratégias de resistência formulada pelo seu povo durante o processo de colonização, ele relatou o atravessamento do rio referindo-se à travessia do Rio Machado que divide o município de Ji-Paraná em dois distritos. Neste caso, seu Pedro se refere à saída dos Arara do primeiro distrito para o segundo distrito, enfatizando que

“Os Arara passou para o lado de cá na época do SPI e colocou eles [os Gavião-Ikolen] aqui para cima [apontando para a aldeia do Lourdes] Eles continuaram lá, depois com o SPI, eles sempre ficavam longe dos Arara, ficavam mais afastado, então eles começaram a se organizar com a gente, todo mundo, por causa da invasão, foi nessa invasão que começou a juntar e chegar mais perto”. (SEU PEDRO, julho de 2016).

Essa ambivalência produzida pelo processo de colonização narrado por seu Pedro são também modos de permanência da diferença em contextos de fronteiras. Viver os espaços fronteiriços, ressignificar os modos como percebem os Gavião-Ikolen enquanto “parente de luta e defesa” (SEU PEDRO, julho de 2016) da T. I. Igarapé Lourdes são estratégias de subversão da lógica colonial instituída a partir do desenvolvimento econômico atuante no contexto rondoniense.

A colonialidade vincula-se ao colonialismo, entendendo-o como uma estrutura de dominação e exploração sobre uma determinada população, constituindo nesses sujeitos outros uma identidade que se caracteriza, na colonialidade, como universal, essencial para a vida humana. A colonialidade “tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas, foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado”. (QUIJANO, 2010, p. 84).

Ao estudar a colonialidade e seus efeitos na produção identitária dos sujeitos, Mignolo (2005, p. 75) afirma que a “colonialidade é constitutiva da modernidade e não derivada” dela. Na construção dessas identidades, narrativas que afirmam, reforçam e elaboram os discursos coloniais que se derivaram no “racismo epistêmico, a geopolítica do conhecimento, a diferença colonial, o pensamento liminar, a transmodernidade e a interculturalidade crítica” (OLIVEIRA, 2010, p. 39) e “cada uma delas com descentramento, além dos ideais modernos”. (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 44).

Nesse processo, o discurso colonial produziu lógicas específicas de pensar os sujeitos colonizados/subalternos (povos da floresta: povos indígenas, ribeirinhos, extrativistas) em Rondônia, iniciando pela inferiorização dos conhecimentos dos povos florestais, da sua história, dos seus modos de ser, de se organizar, de viver.

Preciso também estar atenta aos movimentos fronteiriços vivenciados e construídos pelos povos da floresta, especificamente, dos povos indígenas de Rondônia os quais os reconheço enquanto sujeitos subalternos nas relações de poder estabelecidas na e pela sociedade rondoniense e rondoniana. Os estudos do grupo Modernidade-Colonialidade e teoria Pós-colonial vêm me ajudando a pensar a descolonização do conhecimento a partir de uma perspectiva cosmológica específica dos povos indígenas, ou seja, por meio dos lugares étnicos que esses sujeitos subalternos experienciaram na construção do discurso colonial presente no estado frente às narrativas sobre quem é o indígena de Rondônia.

Os discursos de dona Maria (julho de 2016) relatam como os Arara-Karo são visibilizados pela sociedade e pelos órgãos públicos. Para ela, a luta por reconhecimento parte do princípio da diferença e nela, a diferença, o direito à representação, à sua cultura, aos seus modos de ser: “Nossa luta não é para ser igual a eles, mas para a gente ser reconhecido como índio, sabe. É doído para a gente ser tratado como coisa pelas pessoas e pelo governo. Nós respeitamos o governo, mas também temos que ser respeitado, tem que tratar a gente como pessoa e não como animal”.

É preciso deslocar os lugares nos quais esses conhecimentos foram produzidos e pensar o lugar que ocupa o conhecimento subalterno no discurso colonial. Para isso, venho ao longo desta tese construindo diálogos com o povo Arara-Karo não só sobre o processo de colonização, contato com outros grupos étnicos da região e fora dela, mas também buscando, a partir de suas narrativas construídas pelas suas vivências e experiências, compreender como os Arara-Karo foram produzindo e sendo produzidos nessas relações estabelecidas com o outro – colonizador, colonizado, indígena de outra etnia, indígena Arara-Karo de outras aldeias.

Para isso, precisei pensar sobre como essas narrativas são fronteiriças na medida em que não podem ser discutidas apenas como questões acadêmicas e teóricas, conforme aponta Said (2011). Precisam ser discutidas como processos constitutivos no âmbito social e político, além do que Said (2011) propõe como a construção de uma imagem de tradição eurocêntrica como identidade única dos sujeitos colonizados e na construção social desta imagem, nega outras identidades, excluindo “elementos, vestígios e narrativas indesejáveis”. (SAID, 2011, p. 51).

Por meio de estudos desenvolvidos e pensados a partir dos conhecimentos, contextos e sujeitos do sul, é preciso problematizar como as imagens outras, negadas nesse processo, criam estratégias para narrar e reconhecer sua imagem identitária (como processo, que ressignifica, negocia ou não com outras imagens).

É interessante pensar como os Arara-Karo lidam com a institucionalização de espaços específicos (escola, posto de saúde, associação Karo) dentro da comunidade e como constroem mecanismos de negociações que funcionam na comunidade como instrumento de fala, ou como Spivak (2010) sugere, como mecanismo que os subalternos constroem dentro da lógica colonial para narrar seus interesses e desejos.

Obter o reconhecimento é remapear e então ocupar o lugar nas formas culturais [...] reservado para a subordinação, ocupá-lo com autoconsciência,

lutando por ele no mesmíssimo território antes governado por uma consciência que supunha subordinação de um outro designado como inferior. Reinscrição, portanto. (SAID, 2011, p. 329).

As contribuições conceituais de Spivak (2010) e Said (2011) são ferramentas que permitem pensar as lutas políticas, históricas, sociais e epistêmicas que colocam em suspenso o lugar que ocupa o colonizado em relação ao colonizador. Nesse falar, os subalternos não negam a existência de uma lógica colonial, mas sim problematizam como essa estrutura que constitui sujeitos, contextos, classes, narrativas, modos de ser, enfim, identidades foram elaboradas e agenciadas numa conjuntura nacionalista de perceber e estar no que se refere às relações sociais e de poder estabelecidas no e pelo discurso colonial.

A enunciação e o sujeito que enuncia – tanto para quem constrói o discurso colonial quanto para quem é marcado por ele – precisam ser colocados em suspenso, pois não se trata de uma “descrição de como as coisas realmente eram ou de privilegiar a narrativa da história como imperialismo como a melhor versão da história. Trata-se, ao contrário, de oferecer um relato de como uma explicação e uma narrativa da realidade foram estabelecidas como normativas”. (SPIVAK, 2010, p. 48).

Para os Arara-Karo, contar sua história e as ressignificações vivenciadas por eles no processo de colonização e chegada dos Gavião-Ikolen não significa desmerecer a história do outro. Para eles, muitos daqueles que vieram para Rondônia sofreram com os que “queriam tudo para eles”. (DONA MARIA, julho de 2016).

“Os Arara viveram muitos anos em seringais, o próprio SPI levava a gente, outros foram para fugir das matança, outros foram quando eram crianças, por isso éramos poucos que ficou para lutar, nossas crianças foram levadas quando os pais eram mortos defendendo nosso território, la cada família tinha o seu seringo, meu sogro tinha, então a gente acabava perto de outros grupos [referindo-se aos seringueiros que vinham de diferentes regiões do Brasil] cortando seringa. Recebia pouco, tinha muita doença, sarampo, gripe forte, trabalhava muito, foi sofrido para gente e para eles também”. (SEU PEDRO, julho de 2016).

As narrativas de dona Maria e seu Pedro me fizeram perceber o quanto o povo Arara-Karo se constitui em espaços fronteiros nas relações dialógicas com o outro. Não querem impor, como o discurso colonial fez e faz, suas histórias, seus modos de ser, mas lidam com seus modos de ser em constante negociação com o outro, colocando-se no lugar do outro: “nosso sofrimento não foi maior que os deles que vieram enganados, é outro sofrimento, é outra luta”. (DONA MARIA, julho de 2016).

A este respeito podemos pensar que o “problema da colonização comporta assim, não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições”. (FANON, 2008, p. 84). Se busco perceber os dizeres novos (HALL, 2009), estou também tentando ver empiricamente como esses dizeres produzem significações outras diante das condições objetivas construídas na colonialidade para, sobre e pelos Arara-Karo.

Para Memmi (2007, p. 72), o discurso colonial institui o colonizador como “[...] portador dos valores da civilização e da história [tendo] o grande mérito de iluminar as trevas do colonizado”. A questão dos estudos pós-coloniais é pôr sob rasura este discurso e pensar na lógica elaborada pela colonialidade, especificamente em Rondônia que, a partir de uma linearidade, construiu uma assimetria histórica datada e academicamente comprovada. Pôr em suspenso essa linearidade histórica e buscar ouvir, se colocar como um sujeito que ouve, não como detentor da permissão para o falar, mas como alguém que busca perceber a história a partir da narrativa subalterna, é fundamental para a decomposição da colonialidade.

Ao se colocar como sujeito que ouve a narrativa subalterna como possibilidade de perceber outros mecanismos de construção das relações sociais, políticas e econômicas (estou a me referir a Rondônia), desconstruímos a lógica do estereótipo instituído pelo discurso colonial que buscou, ao inferiorizar o outro colonizado, elaborar “[...] um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo”. (BHABHA, 1998, p. 110).

O caráter afirmativo do estereótipo é um de seus principais recursos, dado que a afirmação é posta por aqueles que se intitulam portadores de conhecimento de causa. No universo colonial, a afirmação de quem é o outro é narrada de forma a não deixar dúvidas sobre a “natureza” do diferente, do estranho (SCARAMUZZA, 2015, p. 71).

Estabelecer marcas no outro por meio do estereótipo fortalece, no colonizador, a superioridade sobre esse outro. Em Rondônia, vemos na população uma construção identitária não fixa que organiza a sociedade sob duas lógicas: os povos da floresta como sujeitos de atraso, irracionais e preguiçosos. A este respeito Fanon (2008, p. 103) relata que nossas experiências coloniais, as percepções que construímos a partir das relações de poder estabelecidas nos discursos produzidos pela colonização, nos subjetiva e construímos sobre nós e sobre o outro uma fixidez a partir dessas experiências, e vemos “[...] o outro através de gestos, atitudes, olhares [e em nós] se fixa uma solução com um estabilizador”.

Scaramuzza (2015, p. 72) aponta que o estereótipo se institui como uma

[...] técnica de fabricação do outro, haja vista que o sujeito descrito se materializa, tanto em dimensões psíquicas, como também em dimensões espaciais, tecnológicas e históricas, portanto, o outro – o colonizado enquanto invenção, não é real em si, é ‘real’ para quem o inventa.

O estereótipo funciona como um pano de fundo que esconde, nega as culturas e histórias dos sujeitos subalternos. Coloca à margem da história suas narrativas e, ao posicionar essas narrativas como marginalidade, constrói nos sujeitos colonizados uma identidade nacional, única criando um sentimento de nacionalismo, ou, no caso de Rondônia, o amor a Marechal Rondon e seu desbravamento.

Essas relações de poder instituídas no modo como nós rondonienses e rondonianos vemos, experienciamos Rondônia e sua história se constitui pela afetividade construída por uma narrativa oficializada tendo como base uma “história oficial, vitrine onde o sistema exhibe seus velhos disfarces, mente pelo que diz e mente pelo que cala”. (GALEANO, 1990, p. 30).

Concordo com Galeano (2016) quando ele potencializa a construção do discurso colonial e sua construção subalterna dos sujeitos envolvidos nesse discurso. Ao silenciar a cosmologia indígena, o discurso colonial tentava de sufocar os povos nativos como sujeitos de história, de culturas e, na construção desse silenciamento, “integrar” estes povos à sociedade.

Vale lembrar que essa “integração” tinha como fundo o desenvolvimento econômico, ou seja, utilizar as Terras Indígenas e redistribuí-las entre os migrantes de outras regiões, principalmente para a derrubada de madeira, criação de gado e agricultura. É a lógica do agronegócio.

Quando discorro sobre a questão do processo de colonização e construção e elaboração do discurso de ódio e a folclorização dos povos indígenas, aponto para a necessidade de ressignificar em nós mesmos os discursos históricos construídos pelo discurso colonial, sem negar, ao mesmo tempo, os contextos que nela foram produzidos e construídos ao longo deste processo. Se nossas identidades não são fixas, é possível dizer que os discursos que nos constituem também não são. Aqui refiro-me à necessidade de provocar a transgressão.

Essas estratégias e alternativas cunhadas por Walsh (2007b) se aproximam da discussão que a autora faz sobre a produção, o reconhecimento e a ressignificação do *pensamiento proprio* – o outro. Ao tratar o pensamento outro, a autora não está se referindo a uma noção antropológica de alteridade, por exemplo, mas sim às histórias, lutas, experiências

e aos saberes construídos e vividos dentro da colonialidade levando em consideração os processos de subalternização e racialização produzidos pelo colonialismo. Walsh (2007a, p. 231, tradução minha) ressalta que o pensamento outro, ou o pensamento próprio

[...] é sugestivo de um pensamento crítico diferente, que pretende marcar uma divergência com o pensamento dominante “universal” (incluindo suas vertentes críticas, progressistas e de esquerda). Essa divergência não se destina a simplificar o pensamento indígena ou negro, ou relegá-lo à categoria ou estatuto de pensamento localizado, situado e culturalmente específico e concreto, isto é, como nada mais que conhecimento local entendido como mera experiência. Pelo contrário, é apresentar seu caráter político e decolonial, permitindo uma conexão entre os vários pensamentos próprios como parte de um projeto mais amplo de pensamento crítico e outros conhecimentos.

São conhecimentos atravessados tanto pelas relações de poder quanto pelas experiências dos sujeitos que enunciam esses conhecimentos. Estar atento a estes enunciados, aos sujeitos que produzem, enunciam e, ao mesmo tempo, são produzidos por essas narrativas são, para mim, na construção desta tese, um dos principais desafios. Isso porque minhas narrativas enunciadas também a partir da lógica colonial estão presentes na escrita deste trabalho e, ao mesmo tempo, tentei perceber as transgressões experienciadas pelos Arara-Karo frente, sobre e com a colonialidade.

Para isso, precisei estar atenta às traduções, buscando percebê-las como um processo pelo qual as culturas, por meio de seus sistemas de ambivalência e antagonismo (normas, valores, modos de ser, organização social, relações de poder e outras), negociam com a diferença, ressignificando seus próprios sistemas de significado e significação. (BHABHA, 1998).

Entender também como o colonialismo pensa, esquematiza e organiza os modos de ser específicos do colonizado me ajudou a ouvir as narrativas dos mais velhos e, também, as experiências das crianças em relação ao contato, à territorialidade, à cosmologia, à organização Arara-Karo, e as ressignificações das crianças em seus modos de ser que atuam articulando a tradição, a tradução e a negociação.

“[...] naquele tempo o nosso povo não tinha preocupação com negócio de roupa e calçado e nem nada dessas coisas, não se preocupava tanto quanto hoje. A gente se preocupa com as coisas, hoje a gente precisa dessas coisas. Nem que a gente queria, nunca vamos voltar como o nosso povo vivia. Hoje a gente acostumou a vestir roupa, calçado. Eu acho que os Arara toda vida viveu, teve contato com o povo seringueiro [minha mãe dizia], teve contato direto com o povo branco, nunca depois do contato ficaram assim, longe de branco. Trabalhamos juntos com eles, com o branco, com o seringueiro. Mas sempre sabendo que somos os Arara”. (SEU PEDRO, julho de 2016).

Pensando, a partir do que Fanon (2005) trata ao discorrer sobre o mundo colonial como sendo um mundo maniqueísta, que constrói no outro colonizado o mal absoluto, limitando seu espaço, sua cultura, a inferioridade e não bastando a constituição do sujeito subalterno dentro deste discurso

[...] para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores [...] O indígena é declarado impermeável à ética. Ausência de valores, e também negação dos valores. Ele é, ousemos dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é o mal absoluto. Elemento corrosivo, destruindo tudo de que se aproxima, elemento deformante, desfigurando tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (FANON, 2005, p. 57).

Fanon (2005) me aproximou dos discursos sobre a colonialidade do ser, colocando em evidência a negação do sujeito outro como parte constitutiva do chamado estatuto humano. Esse estatuto é construído pela história da modernidade eurocêntrica. Para Walsh (2007b), a colonialidade do ser, ao elaborar esse discurso sobre os sujeitos subalternos, produz uma violência que a autora caracteriza de violência epistêmica.

O processo de construção da negação do outro não faz parte, segundo seu Pedro, dona Maria e seu Firmino, pois eles não negam, “nem [desprezam] os branco, eles têm a cultura deles. O que nós queremos é que a nossa cultura, nossa terra, nosso modo de viver seja respeitado”. (DONA MARIA, julho de 2016). As crianças corroboram com as discussões apresentadas por dona Maria quando conversávamos à beira do Prainha. Elas⁴¹ enfatizam o que “o branco tem seu jeito de cuidar da terra, de viver dela. Nós temos o nosso, não vivemos só da terra, mas com ela, a gente aprende com ela, a gente respeita ela, a gente não tira da terra o que a gente não precisa”.

A violência epistêmica se constitui como um recurso de subalternização e invisibilidade do outro enquanto sujeito social. Pois a violência

[...] se relaciona con la enmienda, la edición, el borrón y hasta el anulamiento tanto de los sistemas de simbolización, subjetivación y representación que el otro tiene de sí mismo, como de las formas concretas de representación y registro, memoria de su experiencia. (BELAUSTEGUIGOTIA, 2006, p. 69).⁴²

⁴¹ Participaram desta fala as crianças: Xa’Kit Arara, Dyoninho Arara, Xapin Arara, Rosi Arara, Xapinanim Arara, Xiwere Arara e Yaxurot Arara.

⁴² se relaciona com a enmienda, a edição, o borrão e até o anulamento dos sistemas de simbolização, subjetivação e representação que o outro tem de si mesmo, como de formas concretas de representação e registro, memória de experiência (tradução da autora).

Ao problematizar quem tem a permissão de narrar suas histórias e experiências partir de sua cultura e contexto, Said (2011) apresenta também a questão da violência epistêmica. Nesse processo de permissividade – autorização para narrar uma única versão da história,

As crianças, ao discorrem sobre sua cosmologia, ao narrarem sobre a terra enquanto espaço sagrado, discutem que essa perspectiva, esse modo de ser específico do povo Arara-Karo, não é “respeitado pelos brancos”, pois os membros deste povo não estão preocupados com a produção em larga escala, ou com o uso desenfreado do agronegócio. Para a comunidade Pay Gap, segundo as crianças, não é apenas o fato de serem indígenas que a sociedade não os considera sujeitos. É pela maneira como eles lidam com seu território, respeitando seus limites, respeitando também os limites da própria comunidade. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Ser Arara-Karo, vivenciar o *Ya Ka na ãra Wanã*, exige delas o exercício diário de pensar o território, sua cosmologia enquanto espaço de transição – desse mundo para outro mundo. Os espíritos Orexexé’s concedem a eles um espaço, um contexto capaz de lhes oferecer o que precisam: “Brincamos, comemos, somos felizes e temos que cuidar disso”. A defesa da T. I. no período das invasões, que ocorrem ainda hoje de maneira camuflada, não se efetivaram apenas como defesa de um pedaço de terra, “estávamos defendendo o sagrado” (SEU FIRMINO, julho de 2016), o que, a meu ver, caracteriza um processo de resistência.

Walsh (2005, p. 7) aponta três perspectivas sobre o processo (contínuo) da decolonialidade como um processo de resistência (minha perspectiva sobre os escritos da autora e como foi percebendo e experienciando as narrativas dos mais velhos):

1. El camino hacia la descolonización requiere hacer ver que el conocimiento tiene valor, color, género y lugar de origen y, por eso, el lugar desde el que uno piensa sí importa. 2. El camino hacia la descolonización requiere la recuperación, revalorización y aplicación de los saberes ancestrales, pero también requiere un cuestionamiento de la temporalidad y localidad asociado con ellos, que siempre los mantendrán como “saberes” y no como “conocimiento”. 3. El camino hacia la descolonización no debe partir simplemente de un relacionar de conocimientos (ancestrales, occidentales, orientales) entendidos como bloques o entidades claramente identificados y encerrados, sino como distribuciones críticas a nuevos procesos de intervención intelectual, en la creación de conocimientos y de modos de pensar que cruzan fronteras⁴³.

⁴³ O caminho para a descolonização requer o fato de o conhecimento tem valor, a cor, o gênero e o lugar de origem e, por isso, o lugar a partir do qual é necessário. 2. El caminho para a descolonização requer a recuperação, revalorização e aplicação dos saberes ancestrales, também requer um questionamento da temporalidade e localidade associado com eles, que sempre os mantendrán como "saberes" y no como

Discutir em que medida as relações de poder e saber, que produzem o sujeito, pode ser discutidas e ressignificadas no âmbito do reconhecimento à diferença, que não se caracteriza apenas nas questões políticas e sociais, mas também nas epistêmicas. A diferença epistemológica cunhada pela colonialidade constitui uma relação intrínseca entre dominação econômica, política e cultural, e a dominação epistemológica, que tem em sua matriz colonial a hierarquia dos conhecimentos, a inferiorização do outro, ou seja, da diferença.

Quando dona Cida e dona Maria relatam a luta pelo respeito aos seus modos de ser, elas não estão tratando apenas de visibilidade a partir do fenótipo que caracteriza ser índio. Elas estão falando de cosmologia, de saberes, de ancestralidade, de respeito à memória de seus antepassados. Não se trata “de ver e falar olha são índio, isso eles já fazem, com preconceito, mas a gente fala de respeito a nosso modo de viver, a nossa história”. (DONA MARIA, julho de 2016)

Ao dialogar com os mais velhos, fui percebendo que, para eles, narrar a história do seu povo faz parte do processo de resistência Arara-Karo. Para isso, utilizam o movimento indígena como espaço (entre outros) de aprendizagem, de luta, dos modos de ser, do *Ya Ka na ãra Wanã*.

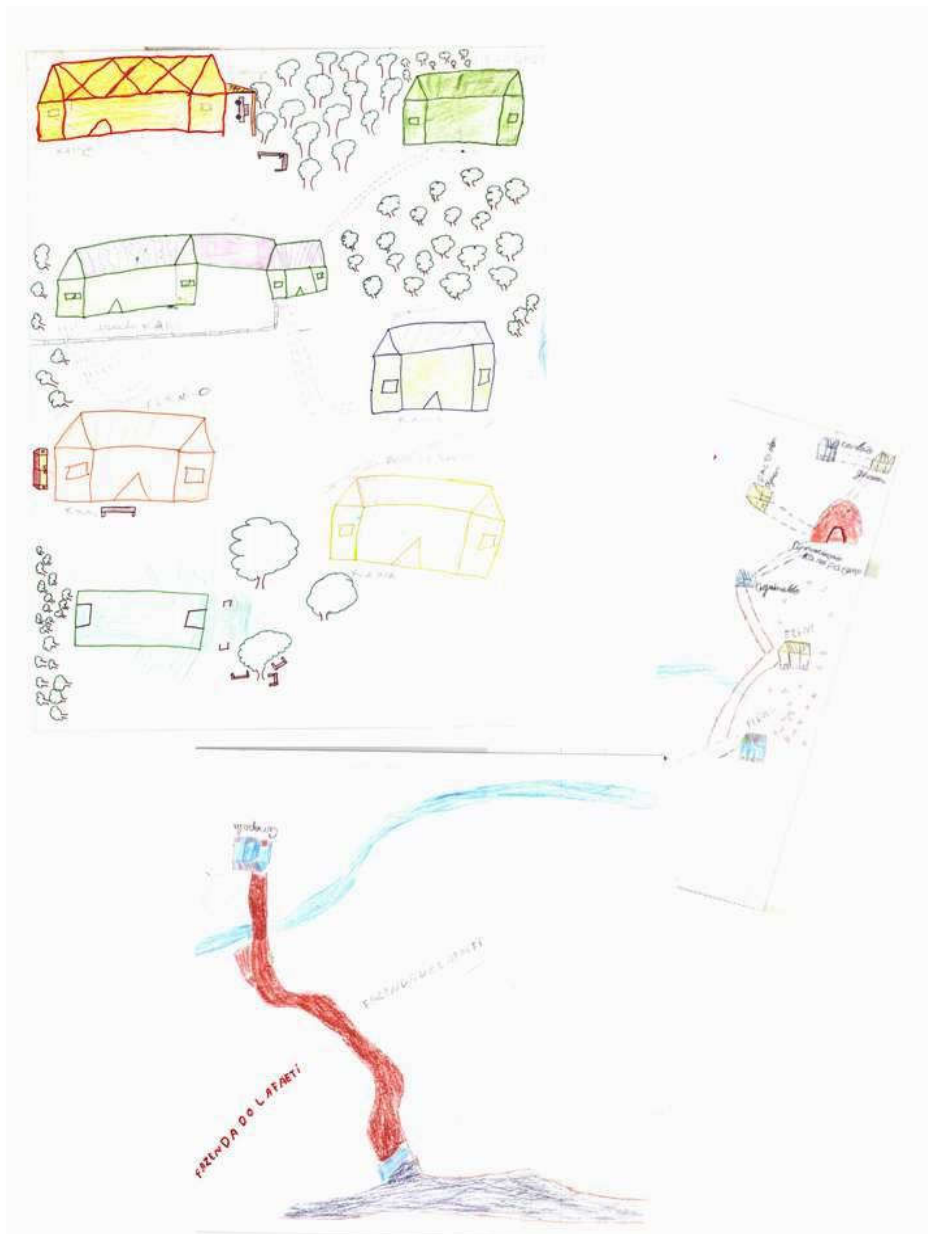
“Quando elas vêm participar, mesmo podendo fazer outra coisa, sabe, isso é, como se diz, sinal de que elas sentem, elas são Arara, porque o Arara é família, é estar junto, se ela [referindo aos Owen e Nako’t] vem porque ela quer é porque ela está aprendendo a ser Arara, por isso a gente começa as reunião falando de como nosso povo lutou para ficar no seu território, perto dos parentes [tratando dos cemitérios da T.I Igarapé Lourdes]”. (SEU FIRMINO, julho de 2016).

As crianças vão movendo-se entre sua cultura e as culturas outras. Elas buscam se aproximar de outros modos de ser e, negociando com eles, vão elaborando estratégias para permanecer no sagrado e, ao mesmo tempo, apresentando ao sagrado novos modos de ser Arara-Karo na contemporaneidade. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Permanecem no sagrado, identificam o território, não apenas mapeando em forma de contornos, mas descrevendo afetivamente as relações que estabelecem com ele. Neste contexto, apresentam a comunidade Pay Gap sob seu olhar, sob a maneira com que vivenciam e experienciam a aldeia.

"conhecimento". 3. El camino hacia a descolonización não deve partir simplesmente de um relacionador de conhecimentos (ancestrales, occidentales, orientales) entendidos como bloques ou entidades claramente identificados e encerrados, sino como distribuciones criam novos processos de intervenção intelectual, na criação de conhecimentos e de modos de pensar que cruzan fronteras. (tradução da autora).

Figura 2 – Representação da Pay Gap pelas crianças



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

As crianças tomam o cuidado de estabelecer uma relação entre os espaços que circulam e, a partir deles, apresentam os núcleos familiares, o lugar que ocupam no contexto da comunidade. Apresentam também o contexto da Associação, do posto de saúde, da escola em um emaranhado de contextos que se encontra a aldeia Pay Gap.

Essa aldeia foi construída tendo como propósito proteger as tradições indígenas (mesmo que isso signifique uma estratégia essencialista) do processo de desenvolvimento

advindo da colonização de Rondônia. Os mais velhos responsáveis pela sua abertura, há aproximadamente 20 anos, relatam que o lugar era cercado por um buritizal⁴⁴ o que originou o nome da comunidade, ou seja, Pay Gap que significa, na língua Tupi Ramarama, buriti.

“Foi assim também quando os Arara foram trazidos para o que hoje a chama de Terra Indígena Igarapé Lourdes. Quando os Arara estavam no seringal, SPI foi lá, conversou com os Arara. Minha mulher conta que foi o Dutra, o primeiro índio que o SPI trouxe e depois ele foi trazendo resto devagarzinho”. (SEU PEDRO, julho de 2016).

Segundo os relatos dos mais velhos, esse processo ocorreu por volta da década de 1960, quando a T. I. Igarapé Lourdes (ainda não homologada como território indígena) tinha sua extensão ligada ao T. I. dos Zoró que fica no noroeste de Mato Grosso, fazendo divisa com Rondônia. Em 1977, essas terras foram desmembradas em função da influência dos fazendeiros e madeireiros da região. Com o desmembramento, as Terras Indígenas acabaram sofrendo uma redução territorial. Esse processo teve como pauta econômica a abertura de uma estrada que ligaria a Fazenda Castanhal em Mato Grosso ao município de Ji-Paraná. A estrada foi construída “[...] inicialmente para o transporte de gado, transformando-se depois no principal acesso de Ji-Paraná às fazendas do estado de Mato Grosso”. (LEONEL, 2001, p. 241).

Com a criação desta estrada, houve, segundo Leonel (2001, p. 241), mais um recorte das Terras Indígenas, principalmente da Igarapé Lourdes, uma vez que a estrada cortaria seu território, principalmente na região do rio Prainha. “[...] A prefeitura de Ji-Paraná em 1975” (LEONEL, 2001, p. 241) autorizou sua construção. Mas, “em 1982, Apoena Meirelles, delegado da 8º delegacia regional da FUNAI conseguiu a mudança de seu itinerário”. (LEONEL, 2001, p. 241). Mesmo diante desta mudança um trecho da estrada cortou a T. I. Igarapé Lourdes.

Apenas em 1983 é que o território dos povos Arara-Karo e Gavião⁴⁵ foi reconhecido e homologado, tornando-se a Terra Indígena Igarapé Lourdes. Diante de todo o complexo de invasões anteriores, a homologação e o período posterior a ela é que a criação de uma comunidade indígena Arara-Karo aos redores da fazenda do seu Lafaiete se tornou necessária para o povo Arara-Karo.

⁴⁴ O buritizeiro é uma das maiores palmeiras da Amazônia, possuindo de 30 a 50 centímetros de diâmetro e de 20 a 35 metros de altura. Oferece um fruto nutritivo importante para as pessoas e animais da região. A distribuição geográfica do buritizeiro abrange toda a região amazônica. Para saber mais, acesse o link: <http://www.cifor.org/publications/pdf_files/Books/BShanley1001/187_194.pdf>.

⁴⁵ O povo Gavião-Ikolen são povos oriundos do estado de Mato Grosso. Sua chegada a T. I. Igarapé Lourdes se deu pela invasão de suas terras, principalmente pela então conhecida Fazenda Castanhal. Cf. SCARAMUZZA (2009, 2015).

[...] éramos muitos Arara, mas a doença matou quase todo mundo. O sarampo, essa foi a pior doença para o nosso povo. Mas, depois que nos reunimos, porque com a invasão nosso povo foi se dividindo, foi nascendo mais Arara, como diz o ditado: a árvore morreu, mas a semente ficou, e da semente nasceu o broto de novo, a gente lutou [pausa, abaixa a cabeça, silêncio entre os que ouvem seu Pedro] Não somos mais aquele povo que a gente era, mas a gente vê que desses anos para cá temos lutado mais, estamos aumentando nosso povo, nossa luta. Hoje temos três aldeias, a aldeia maior é a I'Terap e depois essa daqui. O povo aumentou de uma hora para outra e eu acho isso muito importante para nós. Não esperava que tivesse esse tanto de Arara que a gente tem hoje. Pela quantidade que eu cheguei a ver, era bem pouquinho, se tinha umas dez famílias por aí era muito, tudo perdido nos seringais. Os Gavião também eram pouco. Foi aumentando todo mundo junto e agora nós estamos aí com esse pedacinho de terra". (SEU PEDRO, julho de 2016).

Ao narrar suas histórias de luta, seu Pedro (julho de 2016) demonstra também o processo de negociação constante com outras culturas – Gavião e seringueiro. Quando as políticas de desenvolvimento quase dizimaram o povo Arara-Karo e os poucos que dos confrontos foram sobrando, viram-se obrigados a mudar para os seringais e trabalhar como seringueiros para os donos dos seringais. Negociaram em silêncio quando não lhes era permitido falar. Ser Arara-Karo exigia deles não apenas lutas físicas, mas também espirituais. Manter-se Arara-Karo “foi a maior luta do nosso povo”. (DONA MARIA, julho de 2016). Histórias como essas não lemos, não aprendemos. Elas são desconsideradas, invisibilizadas e subalternizadas quando nos ensinam a história de Rondônia.

As instabilidades, as produções de novos saberes constituem também os sujeitos pesquisadores e pesquisadoras por meio da escrita que se produzem nos (des)caminhos da pesquisa, o “si mesmo(a)” e os dos outros, no caso o “si” das crianças indígenas. Transitar entre diferentes campos teóricos buscando apoio conceitual que dessem conta de perceber as crianças indígenas como sujeitos atuantes dos procedimentos metodológicos no contexto de culturas infantis indígenas. Foi preciso pensar sobre essas questões para que eu pudesse perceber as relações que são estabelecidas entre os modos de ser das crianças, a comunidade e o movimento indígena.

São essas questões que busco apresentar no capítulo II da tese, dialogando não só com as questões de cunho teórico-metodológico, mas com as minhas transições e percepções junto às crianças Arara-Karo e a comunidade Pay Gap sobre seus modos de ser.

CAPÍTULO II

DESCREVENDO E EXPERIENCIANDO O COTIDIANO DAS CRIANÇAS ARARA-KARO

2.1 Bricolar e Experienciar: bases metodológicas e procedimentos no pesquisar com crianças indígenas Arara-Karo

[...] não escrevo para convencê-los de nada (já lhes disse que a única coisa que tenho é uma pergunta) nem para lhes explicar nada (certamente não vou lhes dizer nada que não saibam), mas para ver se sou capaz de dizer algo que valha a pena pensar sobretudo para que me ajudem a dizê-lo e a pensá-lo. (LARROSA, 2015, p. 125).

Bricolagem e experiência foram bases conceituais e metodológicas que me guiaram durante a produção de dados desta tese. Guiaram-me, mas não me limitaram; guiaram-me, mas não cercaram meus passos; guiaram-me e se tornaram base deslizante, movediça no fazer metodológico.

Foi diante dos deslizos do experienciar, vivenciar e brincar que esta tese foi tomando corpo, constituindo-se como uma escrita que se denominou de tese. Tese que ainda questiona, levanta novas problemáticas, indagam as respostas, ressignifica as perguntas. Mas esse movimento leve e complexo não descaracteriza as narrativas, os olhares, os gestos, os risos, os silêncios, os desenhos, as fotografias. Estar junto às crianças se constituiu como o principal procedimento para a produção de dados. Analisar os dados me fez durante todo esse processo estremecer, isso porque criei pensamentos sobre o que vivenciei, sobre aquilo que me tocou. Fui produzida, ao tempo que também produzi algo para as crianças.

Pensar sobre isso, colocar em destaque as palavras que escolhi utilizar durante a construção deste excerto me fez perceber que as estratégias metodológicas não são em si estruturas para trazer à tona as narrativas das crianças e dos mais velhos. São, neste caso, possibilidades para que eu pudesse participar do cotidiano da comunidade e estar atenta às suas vozes e olhares sobre o movimento indígena. E isto a partir da

[...] convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento [...]. (LARROSA, 2002, p. 20).

Ao determinar o que penso (uma articulação entre o que teoricamente vinha/venho lendo, metodologicamente estudando e efetivamente afetada, tocada), produzia os escritos que iam compondo frases, parágrafos, tópicos, seções, uma tese. A cada palavra, questionava-me sobre a “verdade” que até então ora afirmava, ora colocava em suspenso. As experiências que vivenciei ajustavam algumas angústias, faziam emergir outras.

Posso dizer que as crianças indígenas me ensinaram a pesquisar não só nesta tese, mas desde os meus trabalhos como graduanda junto a Universidade Federal de Rondônia – UNIR, em especial, ao GPEA. Ensinaram-me a acalmar algumas coisas, a emergir outras e, ao mesmo tempo, não me apegar a propostas objetivas, nem tampouco objetivar de meus olhares. Tranquilei-me angustiando, fui feliz ao estar com elas.

A experiência, ao ser tocada, ter meu corpo transpassado por outros corpos, me fez talvez perceber que a experiência é “algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, [...] que algo me passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu”. (LARROSA, 2011, p. 6).

As experiências das crianças se efetivam nas relações cotidianas com a comunidade, com o espaço e o contexto da aldeia. As brincadeiras se juntam aos mitos e às histórias do povo Arara. As crianças indígenas brincam, transitam entre as relações que estabelecem com os rituais que elas vivenciam e presenciam em sua cotidianidade. As crianças indígenas Arara criam aprendizagens por meio das brincadeiras, das experiências rituais das histórias contadas pelo pajé que só são possíveis de ser aprendidas, capturadas pela sua fala, pois ele é quem conhece, quem vivenciou os rituais e os mitos e se apropriou destas vivências e, agora, compartilha com os mais jovens a história do seu povo.

O que me passou durante a minha estadia com elas se constitui de reflexividade. (LARROSA, 2011). Refleti, questioneei, enquanto travessia. A “experiência supõe, portanto, uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa” (LARROSA, 2011, p. 8), atravessar e ser atravessado, experiência demanda uma articulação entre negar e afirmar, perceber e não enxergar, estar e não permanecer.

Ao experienciar o cotidiano das crianças, fui percebendo os modos como elas lidam com o narrar, ou seja, quais estratégias utilizam para falar com o outro não indígena. Observei as brincadeiras, suas circulações pelos trilhos da comunidade, a maneira como ouvem os mais velhos, como questionam o que ouvem. Essas experiências foram guiando meus olhares e possibilitando a ressignificação dos instrumentos metodológicos que, de algum modo, eu já havia pré-definido.

Traçar o modo de organizar os dados desta investigação também me levou a pensar como as crianças experienciam o seu modo de ser no contexto do movimento indígena. Como possibilitar que elas se sentissem à vontade para narrar suas experiências e percepções sobre o movimento? E como eu poderia estar atenta ao que discorriam sem silenciá-las e minimizar suas afetividades?

Experiência. Foi a partir deste conceito que me propus estar com elas sem impor minha presença. Participar apenas daquilo que me convidavam, ser sincera sobre minha estadia, me permitir (aquilo que meu corpo pudesse experienciar) participar do cotidiano delas sempre que elas me permitissem.

Devo também buscar neste excerto “explorar o que a palavra experiência nos permite pensar, o que a palavra experiência nos permite dizer, e o que a palavra experiência nos permite fazer no campo pedagógico”. (LARROSA, 2015, p. 38). A experiência é um espaço intersticial onde ocorrem encontros, desencontros, onde nos desfazemos, refazemos, nos fazemos, onde somos sujeitos que produzem e somos produzidos nas relações que estabelecemos com o outro. A experiência “determina a forma e a substância não só do mundo, mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência”. (LARROSA, 2015, p. 58).

Devo também ser cautelosa ao propor a experiência como uma das chaves que abrem caminhos no fazer metodológico. Cautelosa, pois devemos desconfiar “de la experiencia cuando se trata de hacer uso de la razón, cuando se trata de pensar y de hablar y

de actuar racionalmente. En el origen de nuestras formas dominantes de racionalidad, el saber está en otro lugar que en la experiência”⁴⁶. (LARROSA, 2015, p. 58).

Cautelosa até mesmo para pensar sobre os povos indígenas, sobre os Arara-Karo, sobre as crianças e seus modos de ser. Desmistificar a infância na lógica de organização e de ser do povo Arara-Karo, pensando na produção desses sujeitos a partir de sua tradição, das traduções, das negociações, das articulações, das ressignificações vivenciadas por estes sujeitos. Torno-me (um processo em construção, constante, movediço) um sujeito que mesmo sabendo, não tenho informações suficientes para narrar uma história, um modo de ser, uma cultura. Torno-me um sujeito alheio que busca experienciar a história Arara, sua cultura, seus modos de ser, sua lógica de organização. Torno-me “esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer”. (LARROSA, 2002, p. 24).

Circular com as crianças, conversar com os mais velhos, participar da rotina da comunidade fizeram com que eu rasurasse meus olhares e aquilo que eu “acreditava” saber a partir das vivências com o povo Arara-Karo desde a graduação. Pensar as fotografias como um recurso, uma extensão do olhar da criança se tornou possível quando experiencio com elas a curiosidade, quando percebo o modo como elas lidam com as câmeras dos celulares de seus familiares.

Observando elas e as câmeras de celulares, atentei-me ao fato de elas não fazerem pose para fotos, mas de irem registrando o momento, as brincadeiras, as conversas. É por meio desse acontecimento, de estar com elas e experienciar seu cotidiano que proponho o uso de fotografias como possibilidade de narrar o que pensam as crianças sobre o movimento indígena no contexto da Pay Gap.

A experiência não como tática de descrição, mas como recurso de bricolagem, que colocou sob rasura as minhas estratégias de produção de dados. Estar com as crianças e a comunidade exigiu de mim rasurar e suturar minhas memórias sobre a infância na zona rural, não apenas nos modos como vivi a natureza e o brincar no campo, mas de pensar como fui produzida enquanto criança da zona rural. Ao me colocarem (pois foi isso que o campo empírico fez comigo) nesse jogo de rememorar, dialogava com as crianças a partir dessa

⁴⁶ de acordo com a questão de saber como se trata de um pedido de pagamento, quando se trata de pensar e de falar e de atuar racionalmente. Em el origen de nossas formas dominantes de racionalidade, o saber está em outro lugar na experiência (tradução da autora).

trajetória de infância. Compartilhar as brincadeiras que fazia e aprender novas maneiras de brincar me possibilitou perceber o quanto a memória é afetiva.

Afetada por essas memórias que foram trazidas em mim por meio das experiências que tive com as crianças é que refaço a maneira como pensei as entrevistas com os mais velhos e também com elas: com as crianças, pois percebo que suas narrativas são coletivas, fazem parte dos modos de ser das crianças. Com os mais velhos pelas lembranças que marcaram seus corpos, transcreveram modos de ser que se resignificaram. Elas ouvem, tomam para si as memórias dos mais velhos e assumem a história dos seus antepassados como parte constitutiva de si, de ser Arara-Karo.

Nessa articulação entre as memórias e os modos de ser das crianças, as entrevistas dos mais velhos não se tornaram apenas parte de um objetivo de tese: descrever o processo de colonização... Mas de pensar como ouvir essas histórias as quais eu gravaria poderia também se tornar uma estratégia para perceber as identidades das crianças.

A ideia do experimentar a si e ao outro por intermédio das narrativas históricas é pontuada aqui como uma ferramenta de “autotransparência” e não como uma estrutura que faz o sujeito se dizer a partir de um lugar já dado, imposto. Pelo contrário, é pensar essa ferramenta como um mecanismo que permite a este indivíduo analisar, rever as estruturas postas a ele por meio de práticas sociais de ordenamento. De poder recontar-se de outro modo. Caso contrário, vou afirmar que na sociedade há sempre uma história de reprodução impossibilitada de ser contada de formas diferentes, por pessoas variadas, de lugares e em lugares totalmente distintos, ou até mesmo pertencentes ao mesmo espaço, mas com experiências de maneiras díspares.

Estas formas de ver o outro estariam, talvez, dentro do contexto de participação junto ao movimento indígena, ou de tantos outros processos dos quais estas crianças fazem parte. É dentro desta perspectiva enunciativa que as crianças indígenas estão se dizendo indígenas, estão se constituindo como indígenas, sobre suas identidades e seus modos de ser.

Ao pesquisar me colocando a pensar, a vivenciar, fui me atrevendo a olhar com outros olhos aquilo que já conhecia e, ao mesmo tempo, me deixar ser surpreendida pelo conhecido, tornando-o desconhecido e inquieto para mim. Ao me apropriar dos escritos de Larrosa (2002, p. 25), fui com ele percebendo que

[...] o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a

“exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

A experiência é contingencial, movediça. A experiência é acontecimento entre sujeitos, contextos, lugares, culturas, pensamentos. A experiência é um caminho com idas e vindas, retornos. A experiência demanda sensibilidade.

Utilizar a experiência como procedimento metodológico e articular com as discussões e apropriações do conceito de bricolagem colocou em xeque algumas definições de pesquisas com crianças que vinha desenvolvendo desde a graduação. A partir das experiências que vivenciei com as crianças na aldeia Pay Gap, questioneei: Como definir, caracterizar, dinamizar aquilo de que preciso? Será que sei o que preciso saber sobre o que pesquiso nesta tese? Afinal, o que eu pesquiso? Para quem pesquiso? Quais caminhos percorri? Eu percorri?

Experiência e bricolagem foram elaborando cartografias afetivas nos modos como fui vivenciando o campo empírico. Cartografei por meio das minhas memórias, do estar com as crianças e a comunidade, de ouvir os mais velhos e de ouvi-las. Cartografar “é, fundamentalmente, o grau de abertura para a vida que cada um se permite a cada momento”. (ROLINK, 1989, p. 68).

Minhas memórias circularam em meio às experiências de minha infância, mas também me fez problematizar os discursos que produzia sobre os indígenas, principalmente no contexto do município de Ji-Paraná. Por meio delas bricolei também minhas lembranças, pois fui percebendo nessas suturas as minhas identidades e as ressignificações que sofri ao longo da minha vida escolar e acadêmica.

A bricolagem fornece um alento nas tormentas da pesquisa. Bricolar se tornou um porto, um lugar de reflexão, de problematização, de novas possibilidades, de novos olhares e olhares outros. O que venho denominando de bricolagem (conceito que não é meu, mas cada apropriação me constitui enquanto pesquisadora) tem suporte teórico-metodológico nos Estudos Culturais.

Bricolagem são rasuras metodológicas que me permitiram desviar de caminhos fixos (muitas vezes construídos por mim mesma), de olhares naturalizados, cristalizados sobre o povo Arara-Karo, sobre as crianças, sobre a comunidade, sobre a associação – movimento indígena e sobre o *Ya Ka na ãra Wanã*.

“Articular Saberes e bricolar metodologias” (PARAÍSO, 2012, p. 33) me permitiu perceber as barreiras de minhas opções pré-estabelecidas para produzir dados como estratégias, como possibilidades de novos procedimentos metodológicos junto às crianças Arara-Karo. Bricolar também sobre os olhares das crianças. Como elas percebiam minhas estratégias, como respondiam ou silenciavam, isso tudo apontava caminhos que precisaram ser percorridos. Esses novos caminhos eram muitas vezes tortuosos, pois fugiam daquilo que havia estabelecido.

É preciso estar permanentemente à espreita dos silêncios, das falas, dos olhares, dos gestos para experimentarmos novas possibilidades no fazer metodológico. Bricolar exige rigorosidade, vigilância, experimentação, articulação, interrogações, problematizações, desnaturalização e desconstrução de procedimentos arraigados naquilo que pensamos saber sobre o que pesquisamos.

Quanto mais escrevo esta tese, mais me pergunto o que sei sobre as crianças e suas produções identitárias frente ao movimento indígena e os modos de organização social da comunidade em que vivem. A este respeito, a bricolagem me permitiu pensar sobre os saberes Arara-Karo e seus significados para as crianças, além de desmontar o já dito (até mesmo pelo que já escrevi e pesquisei sobre os Arara-Karo e as crianças indígenas) e suspender as verdades construídas sobre eles.

Foi preciso me interrogar sobre aquilo que conhecia, recompor meus olhares sobre o que já foi dito e escrito sobre este povo, esta comunidade e sobre as crianças, estabelecer novas relações, construir novos enunciados, “compor uma outra imagem de pensamento” (PARAÍSO, 2012, p. 37) para minha investigação. Eis que a bricolagem me recebe como um barco à deriva que avista um porto não fixo, fechado, mas polido, deslizante e, ao mesmo tempo, rigoroso. Entender que

[...] pesquisa tem tempos próprios: um tempo para perder-se entre grandes planícies, repletas de cheiros, sabores, cores atraentes, que produzem uma vontade de saber, uma vontade de experimentar muitos daqueles modos possíveis de leitura e de escrita; um tempo para situar-se entre perspectivas, outros tempos para fazer escolhas e seguir viagem. A pesquisa tem um ir e vir continuamente reinventado, passamos longos momentos articulando noções, aproximando autores, exultando com pequenos “achados”, mas também deixando de lado aquilo que, antes, parecia tão precioso e inovador. (BONIN, 2007, p. 55).

Tempos que precisam ser respeitados. As crianças não estavam dispostas a ficar respondendo a questões como em interrogatórios, por isso utilizar os espaços cotidianos delas para ouvir suas conversas com seus pares e ir me abrindo para escutá-las, conversando sobre

diferentes coisas em distintas línguas – materna e língua portuguesa, esperar a tradução delas no seu tempo, quando elas queriam traduzir para que eu pudesse entender e participar da discussão. Ouvir muito mais que falar, foi assim que pude me aproximar delas. Ouvir como Nako't, como criança crescida (apelido dado a mim pelas crianças).

Elas conversam de diferentes maneiras, apenas rindo, desenhando na areia, brincando, olhando os pássaros e fazendo o som de seus cantos em forma de assovio. (DIÁRIO DE CAMPO, janeiro de 2017). Estar disposto ao silêncio e utilizá-lo como parte da pesquisa é assustador, ao menos foi para mim. Queria tanto ouvi-las trazer suas narrativas, anotá-las no diário de campo, gravar, ter dados. Escrever a tese. Para alguém que fala muito e rapidamente, o silêncio pode ser tortuoso. Por isso, experienciar com elas a calma foi aprendizagem. Bricolei meus modos de ser nas estratégias metodológicas.

A bricolagem exige de nós pesquisadores e pesquisadoras desterritorializar-nos de nós mesmos/as para reconstruir novos territórios (PARAÍSO, 2012), inventar novas possibilidades sem nos abandonarmos. Bricolar exige viver nas fronteiras, estabelecer relações de sutura com os sujeitos, contextos e experiências inseridos na pesquisa, no fazer metodológico. Viver nas fronteiras ou entre fronteiras não se constitui como a demarcação/cercamento de um espaço, contexto, mas como a transposição de sujeitos e culturas que vivem entre-lugares (local intersticial). Para Bhabha (1998, p. 24), “fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente [...] ponte que reúne enquanto passagem que atravessa”.

Essa problematização de Bhabha (1998) sustenta, mesmo que provisoriamente, o olhar que venho estabelecendo sobre a bricolagem. Um suporte que permite me mover nas fronteiras metodológicas sem me cercar de procedimentos acertativos. Ao mesmo tempo, me permite utilizar recursos já conhecidos e inserir novos à medida que os sujeitos participantes da pesquisa vão me dando pistas.

Essas pistas só puderam ser percebidas quando me despi das minhas metodologias e procedimentos estabelecidos. Nem sempre, ou quase sempre, conseguidos nos desfazer, nos despir daquilo que estabelecemos como recurso procedimental correto, certo. A tarefa se faz difícil nos caminhos metodológicos percorridos, mas se torna prazerosa quando nos vemos sujeitos atuantes, experienciando com, neste caso as crianças, acontecimentos cotidianos que acabam se tornando parte de nós (de mim), das minhas vivências.

Olhar as suturas se constitui pelo fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores. Tornando-os “parte de nós” contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. “A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis”. (HALL, 2005, p. 12).

Ao retomar Bhabha (1998) sobre a questão da ponte que atravessa quando falo em viver nas fronteiras metodológicas e identitárias, refiro-me àquilo que me afetou, me deslocou, exigindo um “esforço de invenção e ressignificação” (PARAÍSO, 2012, p. 23) constantes.

O uso de desenhos por meio da cartografia surge justamente pelo fato de ser afetada pelas falas de seu Pedro quando as crianças e eu saíamos do rio para sentar-se à sombra dos pés de jambo. Observar seu Pedro a contar as aproximações com os fazendeiros da região e como as crianças reagiam ao seu discurso e, ao mesmo tempo, ouvir elas também discorrerem sobre suas experiências com a construção da Pay Gap me fez perceber que a afetividade com a comunidade enquanto território, enquanto cosmovisão poderia se transformar em um elemento para apresentar suas narrativas na pesquisa.

Estar atento ao campo empírico é o que permite o uso da bricolagem no contexto metodológico. Isso não significa que não há o rigor nas novas possibilidades que a experiência de estar com as crianças e seu Pedro produziu. Pelo contrário, isso se tornou mais rigoroso pelo diálogo estabelecido a partir da cotidianidade e de seus modos de ser.

Na perspectiva teórico-metodológica em que me insiro nesta tese, inexistente um lugar fixo para as pesquisas acadêmicas. Tampouco existe o afastamento do rigor metodológico que o campo exige. Pelo contrário, estou (ou estamos falando quando me refiro destes campos conceituais) me colocando no lugar do aprender com o outro, incluindo os procedimentos metodológicos. Os silêncios, os olhares, os risos, os gestos são recursos importantes para a bricolagem. Mover, bricolagem, pesquisar a diferença exige o cuidado de estar atento a estes recursos.

“Pesquisar é uma aventura” (COSTA, 2007, p. 147), devemos estar atentos a nossas intuições, inquietações, as “pistas, suspeitas e dúvidas merecem ser objeto de atenção,

e não deveriam ser descartadas sem antes perscrutar cuidadosamente várias possibilidades de conectá-las com aquilo que se deseja pesquisar”. (COSTA, 2007, p. 147).

A vontade de ouvir as crianças falarem sobre o movimento indígena, de participar de várias reuniões na comunidade, tornou-se um empecilho para perceber nelas outros modos de ser que se articulam na produção de suas identidades e que está, direta e indiretamente, ligado ao movimento indígena. A escola enquanto espaço de produção de identidades ao qual eu não havia me atentado, pois me fixava pensando os objetivos da pesquisa; o posto de saúde indígena enquanto estratégia de construção de corpos saudáveis; e as rasuras estabelecidas por elas para pensar a pajelança. “Tudo bem vacinar, mas vacina não tira Orexexé mau, nem cura quando a criança zanga por causa do Orexexé⁴⁷”.

A relação com estes outros espaços está atravessada pelo movimento indígena, pelos modos específicos de organização interna da comunidade e, ao mesmo tempo, das articulações produzidas pela Pay Gap para pensar a saúde indígena a partir das doenças que são desenvolvidas, hoje, no contexto da aldeia e que não faziam parte dela antes do contato com o não indígena. O cuidado com o corpo tornou-se uma relação multifacetada, construída pela comunidade em função das relações estabelecidas com o outro.

Dar uma chance ao falar necessita de nós a possibilidade de ouvir, de escutar com sensibilidade. Estar atento a “outras imagens, outras letras, outras línguas, outros acordes, outros batuques e transes, outros colares e penas”. (ARANTES, 2011, p. 93). Escutar “é se deixar afetar pelos ruídos e barulhos do mundo”. (ARANTES, 2011, p. 93).

Afetar exige o desprendimento de que a pesquisa ocorre de forma linear. A este respeito, Lazzarotto e Carvalho (2012, p. 27) escrevem que

Não precisamos mais temer o processo de estarmos afetados pelo acontecimento no ato de pesquisar, pois o que antes era dado como ponto fraco do pesquisador, agora marca uma condição indispensável do processo de pesquisar: a capacidade de afetar e afetar-se para que se criem os modos de expressar os sentidos de uma pesquisa.

Afetados pelos olhares, pelos gestos é que me apropriei da bricolagem como um recurso, um procedimento, uma possibilidade outra de se fazer pesquisa com crianças indígenas Arara-Karo. Ser afetado no fazer metodológico exige um devir (DELEUZE; GUATARRI, 2004) como uma potência durante o percurso, durante as tensões, durante o balançar de nossos fazeres metodológicos, das nossas experimentações, experiências, vivências e aprendizados.

⁴⁷ Participaram desta discussão: Xapin Arara; Xapay Karo; Xapinanim Arara; Y. Arara.

Por ser afetada é que fui propondo novas brincadeiras como possibilidade de criar um ambiente agradável para que as crianças pudessem narrar as suas afetividades com o movimento indígena. O brincar para ela são expressões dos modos como elas lidam com o contexto, com a cultura e suas ressignificações. Utilizar-se desse recurso como estratégia de perceber como elas lidam com os espaços da comunidade e os experienciam em suas circularidades me proporcionou novos olhares sobre como suas identidades vão sendo produzidas, atreladas à cosmovisão e à pedagogia Arara-Karo.

“Quando afetados pelas audições e visões, gostos e cheiros, toques de vida que nos forcem a pesquisar na historicidade de um tempo que acontece” (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 26-27) vou percebendo que as problematizações que fiz e fui afetada a fazer “são feitas de vida”. (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 26-27). É diante destas feitura que fui me propondo a ouvir as histórias dos mais velhos, os saberes que circulam com as crianças, as circularidades produzidas pelas crianças, de sentar-me com eles, de brincar com elas, de ser pesquisadora e, ao mesmo tempo, não ser.

São as afetividades que me movimentaram, que me colocaram na pesquisa como quem quer muito mais aprender do que ensinar, como quem muito mais quer se refazer e reinventar que estabelecer e reafirmar. Eis novamente que a bricolagem vai se constituindo como modos específicos e desprendidos de pesquisar a diferença, as culturas, os sujeitos, os modos de ser, de ver, de vivenciar, de experimentar, neste caso, meus modos, meus olhares, meus fazeres metodológicos.

Pesquisar foi se tornando um processo de criação, de reinvenção, de rigorosidade. Pesquisar se constituiu como provisoriade, de conhecimentos, dos próprios objetivos estabelecidos *a priori*, da história, da colonização não contada e, ao mesmo tempo, reafirmada. A bricolagem se tornou uma arena de significados. (SILVEIRA, 2007).

A bricolagem exigiu coletar informações por meio de diferentes procedimentos metodológicos, sendo eles a etnografia numa perspectiva pós, a cartografia, os desenhos, as fotografias, as brincadeiras, as entrevistas, os grupos de conversa, as circularidades, os distanciamentos e os silenciamentos. Para isso, precisei encontrar pontos nodais (BHABHA, 1998) entre esses elementos, entre esses procedimentos. Precisei anotar, perguntar, observar, me interrogar, articular, desnaturalizar, desconstruir, caminhar, correr, enfim, estar, experimentar.

Ao final, precisei remontar, bricolar até mesmo os resultados produzidos. Foi necessário também refazer as leituras dos campos conceituais, discutir e problematizar suas articulações, aproximações e distanciamentos, manuseando o fazer investigativo, como aponta Paraíso (2012) também sob o ponto de vista das questões teóricas.

Retomei minhas memórias, meu diário de campo, as experiências produzidas por estar com a comunidade Pay Gap, as entrevistas, os diálogos com as crianças, nossas brincadeiras, jogos de futebol, os banhos de rio, nossas caminhadas, desenhando, fotografando, conversando sobre os registros delas com a câmera digital. Esses retornos fazem parte do processo de bricolagem, e produzir esses procedimentos metodológicos só foram possíveis por meio das experiências que tive com o campo empírico.

Atrelado aos recursos metodológicos, retomar as narrativas produzidas nesses procedimentos exigiu também rever os campos teóricos em que me apoiava metodologicamente. Ao revisitar os desenhos, percebi que os traços e as cores utilizadas pelas crianças não davam conta das discussões delas sobre o que desenharam. Para isso, as descrições desses dados deveriam se ater às narrativas das crianças sobre o que foi traçado nas folhas, sobre suas percepções, seus sentimentos, sobre o modo como elas lidam com a natureza, com a cosmologia, com a comunidade, com o território, com o ser criança Arara-Karo – questões que aparecem em seus desenhos.

As fotografias exigiram o mesmo cuidado, pois, ao registrarem momentos e espaços, elas o faziam como extensão de suas percepções sobre ser Arara-Karo. A fotografia não poderia ser utilizada para narrar o que elas entendem por onde o movimento indígena transita no contexto da Pay Gap, mas também como a própria comunidade lida com espaços institucionalizados. Dar conta de observar essas questões exigiu em mim as experiências que tive com as crianças: acompanhá-las em seus registros (não em todas, pois às vezes me encontrava acompanhando outras atividades); retomar com elas as imagens capturadas; redirecionar o meu olhar sobre o movimento indígena; participar das reuniões da Associação Karo-Pay Gap e observar como elas experienciavam esse momento e os registros delas com a câmera digital durante as reuniões.

Ao construir as metodologias empregadas nessa tese, acabei por buscar novos textos, diferentes textos, aportes, bases que pudessem dar conta dos procedimentos metodológicos que me acolheram e que foram inspirados pelas crianças e pela comunidade Pay Gap do povo Arara-Karo.

Ao revistar os dados produzidos, desloquei as teorias, os objetivos, a mim mesma. Antes de dizer que analisei, que observei e que descrevi os resultados, busquei perceber os caminhos que percorri e quais ferramentas me acompanharam e o porquê dessas escolhas metodológicas.

Ao longo desta tese, encontram-se muito mais deslocamentos, rasuras e suturas sobre as identidades das crianças que são produzidas por elas, pelo contexto, pelas culturas, pelas subjetividades, pelos seus modos de organização, modos de ser, entre tantos artefatos, linguagens e discursos que envolvem o povo Arara-Karo do que afirmações de como suas identidades são produzidas. Talvez aqui se encontre o ponto nodal desta pesquisa.

Mais do que falar, narrar e descrever a produção das identidades das crianças Arara-Karo frente à participação delas no movimento indígena, narro as experiências de alguém que se propõe a aprender sobre esse povo, sobre diferenças, sobre culturas, sobre fazer pesquisa.

A complexidade de se defender uma tese, para mim, está muito mais próxima de perceber como construí essa tese, pois “construímos nossas interrogações, definimos nossos procedimentos, articulamos teorias e conceitos”. (PARAÍSO, 2012, p. 33). Estamos permanentemente à espreita dos resultados, como se pudéssemos coletá-los. Mas quando nos damos conta de que não podemos coletá-los, mas participar das experiências e vivências dos contextos que nos propomos a pesquisar, percebemos que estamos, talvez, “a espreita de uma inspiração”, aceitando “experimentar, fazer bricolagens e transformar o recebido”. (PARAÍSO, 2012, p. 33).

Vamos, então, deslocando nossos olhares, buscando estar atentos aos não ditos durante a pesquisa. Foi buscando este estar atento que procurei suporte na etnografia numa perspectiva que se aproximasse dos estudos pós, campo teórico dentro do qual insiro minhas leituras, meus estudos, minhas pesquisas, meus escritos.

Venho me aproximando da etnografia numa perspectiva pós como um procedimento metodológico capaz de “produzir dados que permitem compreender práticas culturais, incluindo comportamentos, sentidos e lógicas diversas que estruturam e dão sentido ao mundo social”. (SCARAMUZZA, 2015, p. 100). A etnografia pós

[...] emerge a partir da resignificação das práticas investigativas de cunho antropológico, principalmente os novos significados atribuídos à cultura pelas problematizações efetivadas em função do aparecimento das vertentes teóricas de cunho pós-estruturalistas, principalmente pelas tensões a respeito do papel constituinte da linguagem, da cultura e do como fazer pesquisas em

educação produzidas no interior destes estudos. (SCARAMUZZA, 2015, p. 100).

Etnografia enquanto metodologia coloca em xeque os binarismos culturais e sociais e permite aos pesquisadores/as perceber essas lógicas discursivas que produziram (e produzem ainda) as relações binárias como: “[...] civilizado Vs. o bárbaro e/ou indígena e /ou migrante. O conhecimento Vs. a ignorância. O normal Vs. o anormal. A capacidade Vs. a deficiência. O heterossexual Vs. o homossexual. O adulto Vs. o Jovem. O masculino Vs. o feminino”. (MARTÍNEZ et al., 2009, p. 47).

A vertente pós que vem ressignificando o uso da etnografia nas pesquisas educacionais tem construído novas possibilidades metodológicas. Scaramuzza (2015) lembra que, mesmo com essas novas ressignificações produzidas pela etnografia numa perspectiva pós, isso não se constitui como ruptura totalizante com as técnicas de produção de dados baseados na etnografia clássica. Porém, essas ressignificações vêm implementado de novos suportes teóricos, novas correntes teórico-metodológicas capazes de produzir novos procedimentos no fazer metodológico, constituindo possibilidades outras nos dados produzidos e nos significados atribuídos a eles.

A etnografia pós, além de mapear o contexto em qual a pesquisa se desenvolve, não fixa o mapeamento. Pelo contrário, busca estar atento a outras manifestações que ainda não foram percebidas, busca levar em consideração a efetividade daquilo que propôs enquanto procedimento metodológico e, ao mesmo tempo, se desfazer desses procedimentos sempre que necessário. Na etnografia, não basta apenas observar, mas também é preciso afetar-se daquilo que se observa, experiencia e vivencia com os sujeitos e contextos, seus modos de ser, de se organizar.

A etnografia numa perspectiva pós me permite (assim como outros pesquisadores e pesquisadoras que se aventuram pelos caminhos etnográficos) transcrever os caminhos, os olhares, as percepções e produções da pesquisa a partir da experiência – estar, vivenciar e experimentar.

O uso da etnografia pós me possibilitou problematizar a transição do campo empírico à efetivação da escrita da tese, uma vez que “o processo de pesquisa também inclui descontinuidades, interrupções e imprevisibilidades” (KLEIN, DAMICO, 2012, p. 69), problematizando as tramas sociais que vão sendo constituídas no âmbito da pesquisa, do levantamento/leitura das produções acadêmicas ao campo empírico.

É interessante pontuar que ao “redigir uma etnografia pós, as questões ligadas aos movimentos retóricos e aos problemas da voz, poder, política textual, limites à autoridade, asserções de verdade, desejos inconscientes [podem] mobilizados trazendo a polifonia como uma marca característica do estilo e construção textual” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 80), constituindo-se como uma estratégia não apenas de produção de dados, mas também de construção textualizada desta produção, permitindo que as experiências tanto da pesquisadora como das crianças Arara-Karo participantes da pesquisa sejam colocadas em destaque, exercitando “o borrimento das fronteiras epistemológicas e metodológicas” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 81) na construção desta tese.

O uso da etnografia numa perspectiva pós tem como propósito tensionar, questionar e colocar sob rasura a constituição da verdade sobre o que pensamos entender a respeito de (e como construímos e elaboramos determinados conceitos) identidade, representação, culturas, sujeitos, subjetividades, significações e significados.

Para sermos interpelados, devemos nos despir, nos colocar, nos posicionarmos no jogo da experimentação. Para experimentar, é preciso vestir-se de não senso, deixar o método, a explicação e a interpretação desamparados para que, no ato de produzir os dados, possamos acolher os afetos. Isso porque, para experimentar, não basta apenas entregar-se à experiência, é preciso construir também um modo de permanecer no processo, na pesquisa, que nos solicita intervenção, ou melhor, intervenções. (LAZZAROTTO, 2012). Segundo Lazzarotto (2012), devemos estar atentos/as às relações que se estabelecem no contexto, entre os sujeitos, entre você e a pesquisa. Devemos constantemente nos questionar: Como essas relações e o tempo que dedicamos à pesquisa afetam o nosso modo de pesquisar?

O exercício da rigorosidade deve constantemente nos acompanhar. Para que uma pesquisa tenha seu caráter crítico e problematizante, ela deve, primeiramente, ser rigorosa, criteriosa, articulada e estar sempre afetada, rasurada, abrindo espaço para novos questionamentos.

Produzir dados, entendendo que “produzir é o encadeamento de práticas corporificadas material ou afetivamente. Produzir é afetar: propiciar um sentimento, criar um objeto, construir um desejo, fazer um movimento, construir campos de possibilidades”. (SCHEINVAR, 2012, p. 197).

Os modos de ser, os modos ser afetados são produções metodológicas constituídas no acontecimento, nas vivências e experiências. Produzir são rupturas atravessadas de

sentidos múltiplos construídos tanto pelo pesquisador, com seu olhar, sua sensibilidade, quanto pelos sujeitos participantes, com seus modos de acolher a pesquisa, de afetar o pesquisador(a) e serem afetadas, as fragilidades, as rotinas, as resistências, as receptividades.

Produzir dados demanda sempre relações, infinitas formas de se relacionar. Produzir dados demanda atravessamentos de saberes, de sujeitos, de olhares. Produzir dados é criação, recriação, movimentos inconclusos. Produzir dados demanda um diálogo constante entre sujeitos-pesquisa-pesquisador(a). Produzir dados demanda do pesquisador(a) reinventar-se, criar desvios, perceber os desvios, desconfiar dos desvios. Produzir dados se insere no jogo da diferença.

A “única tranquilidade que o pesquisador pode ter nesse sentido se refere ao fato de suas construções lhe permitirem novas construções e novas articulações entre elas capazes de aumentar a sensibilidade [...]”. (REY, 2005, p. 7). É um colocar-se sempre que possível no interstício entre os procedimentos metodológicos utilizados para tentar perceber aquilo que escapou, que se escondeu, que silenciou. É estar atento para poder enxergar as possibilidades, ser sensível para poder propor articulações. É permitir com que os colaboradores(as) sejam também sujeitos pesquisadores(as) no ato de pesquisar sobre si mesmo, suas culturas, identidades, subjetividades, histórias, contextos.

Para se colocar nesses interstícios, precisei pensar a pesquisa como passeio, com “planícies repletas de cheiros, sabores, cores atraentes, que produzem uma vontade de saber, uma vontade de experimentar” (BONIN, 2007, p. 54), de me envolver, de ser alegre durante o tempo em que os Arara-Karo da Pay Gap me permitiram estar com eles, principalmente as crianças, pois com elas circulei, brinquei, dialoguei, ri, me diverti. “A pesquisa tem um ir e vir continuamente reinventado, passamos longos momentos articulando noções, aproximando autores, exultando com pequenos ‘achados’, mas também deixando de lado aquilo que, antes, parecia tão precioso e inovador”. (BONIN, 2007, p. 55). Pude pesquisar podendo ser feliz.

Para criar esses procedimentos, precisei negociar com as crianças também os interstícios metodológicos. Negociar não como pegadas que devesse seguir, trilhar, mas buscando perceber sempre “os novos e inusitados caminhos a percorrer”. (BACKES, 2005, p. 56).

Antes de finalizar esta seção, gostaria ainda de conversar um pouco mais sobre como a bricolagem foi me afetando no fazer metodológico desta tese (até porque ao ser afetada por essa proposta é que me coloco a escrever/descrever da maneira como

escrevo/descrevo minhas experiências junto às crianças Arara-Karo e a comunidade Pay Gap).

No início desta tese, tento mostrar como me aproximei das discussões sobre os povos indígenas numa perspectiva acadêmica, mas pontuo também como fui produzida pelo discurso colonial a pensar os povos indígenas. Essas questões, quando iniciei as leituras dentro do PPG em que esta tese se insere, mais especificamente a linha de pesquisa no início referida, me fizeram pensar como fui produzida enquanto pesquisadora (que ainda venho me constituindo) dos povos indígenas, com as crianças indígenas.

O contexto que me produziu até os 20 anos idade, grosseiramente invisível frente aos povos indígenas, hoje felizmente me coloca a pensar as enunciações, os discursos que precisam ainda, em mim, ser ressignificados. Preciso ainda negociar muitos posicionamentos, olhares, gestos. Mas ao retomar minhas relações com as crianças Arara-Karo da comunidade Pay Gap, efeitos, afetos foram colocados em suspenso. Suspender o que sabia faz parte de uma pesquisa ou do pesquisador que se diz trabalhar com a complexidade da bricolagem.

Bricolar como negociação, como tradução é também uma “maneira de imitar, mas num sentido traiçoeiro e deslocante – o de imitar um original de tal modo que a sua prioridade não é forçada e sim, pelo fato de ele poder ser simulado, reproduzido, transferido, transformado, tornado um simulacro e assim por diante”. (BHABHA, 1998, p. 36).

As participações reinventivas presentes no que venho chamando de procedimentos metodológicos ao longo deste trabalho foram frutos das relações sociais entre mim e as crianças, entre mim e a comunidade que me autorizaram montar tais procedimentos, produzindo uma performatividade metodológica.

Ousando chamar a bricolagem como uma tradução no fazer / construir / elaborar / montar / reinventar / ressignificar da pesquisa, faço-a pela percepção que vou construindo a partir da articulação entre estes conceitos. A meu ver, bricolagem pode ser também a tradução como “natureza performativa da comunicação cultural” (BHABHA, 1998, p. 313) sendo que “o signo da tradução conta, ou ‘canta’, continuamente os diferentes tempos e espaços entre a autoridade cultural e suas práticas performativas”. (BHABHA, 1998, p. 313).

O processo de construção, elaboração, montagem e organização dos procedimentos metodológicos são produções de artefatos culturais (teoria também se constitui como artefato cultural, a construção metodológica de um trabalho acaba se constituindo também como teoria) que rearticulam elementos enunciativos, como um trabalho

argumentativo, indutivo/induzido, descritivo, percebido, experienciado, vivenciado e rigoroso. Quanto mais leio, mais me convenço de que algo falta, fechamento que necessita estar aberto.

“Ao admitir a complexidade, a bricolagem constrói um papel muitíssimo ativo [...] ao criar os processos e as narrativas de pesquisa que a representam” (KINCHELOE, 2007, p. 17) no campo metodológico. Contingências históricas marcam os sujeitos, essas marcas influenciam a percepção do sujeito-pesquisador sobre a investigação que pretende desenvolver. Somos influenciados por nossas experiências, não como sujeitos fixos, imutáveis, inscritos em histórias finitas que não possam ser recontadas, ou ainda, continuadas. Pesquisar, pensar os procedimentos metodológicos envolve também lembrar quais métodos fomos formados para pensar como instrumento de “coletar” os dados.

Fui colocada sob rasura, questionaram o que sabia sobre o mundo, sobre o povo Arara-Karo, sobre pesquisar com crianças indígenas, sobre o conceito de infância para as comunidades indígenas, sobre a bagagem (de mão) que carregava sobre conhecimento científico. Fui questionada sobre como penso saber e sobre conhecimento. Todas essas problemáticas me fizeram pensar as propostas metodológicas que explorei durante a produção de dados. Fizeram-me pensar “onde começa o processo da bricolagem”? (BERRY, 2007, p. 127).

Fui percebendo que estas questões começam quando entendemos que a bricolagem não se coloca como um conceito ou ciência que busca explicar e determinar como os/e quais procedimentos devem ser utilizados para se constituir como uma pesquisa *bricoleur*. (KINCHELOE, 2007). Não se explica o mundo, mas nossa relação com o mundo, como afetamos e somos afetados, como percebemos e somos percebidos no contexto em que pesquisamos, no caso, que pesquiso.

E como percebi e fui afetada no tempo em que estive com as crianças Arara-Karo e toda comunidade Pay Gap é o que buscarei descrever na próxima seção, minhas experiências e vivências com o fazer metodológico.

2.2 Dos caminhos percorridos: compartilhando experiências

“Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem [mulher] que questiona!”.
(FANON, 2008 p. 191).

Estar com as crianças indígenas Arara-Karo, vivenciar com elas as formas de organização social e política da comunidade Pay Gap e, ao mesmo tempo, experienciar suas circularidades, seus modos de ser que produzem suas identidades infantis no contexto das culturas que tangenciam o povo Arara-Karo, tornou-se em implicações metodológicas desafiantes no meu processo de construção de sujeito-pesquisador na constituição desta tese.

Não apenas pela intensidade em que as crianças me colocaram cotidianamente a viver, tampouco pelas preocupações metodológicas e de descrição que me via transitar nessas intensidades vivenciadas, mas pela preocupação do fazer, do estar, do ouvir, do escutar e do silenciar (que muitas vezes me foi solicitado) e que implicam um trabalho orientado por aspectos etnográficos que busco orientações entre a prática da pesquisa e a atividade compromissada com a teoria. (BHABHA, 1998).

As articulações, as possibilidades teórico-metodológicas, permitiram a produção de narrativas outras nos discursos sobre os estudos das culturas infantis. Se no âmbito dos discursos constituídos como verdade por meio do eurocentrismo/ocidentalismo sobre a criança e a forma de se viver as infância(s) produziam/produzem narrativas homogeneizantes, estereotipadas e generalizantes, as concepções e percepções dos Estudos Culturais provoca o/a pesquisador(a) frente ao campo empírico a negociar com os conceitos que sustentam seus estudos. Ele(a) desestabiliza essas narrativas, problematizando-as e constituindo um espaço de discussões outras, sobre as formas de ser das crianças.

Apontamos que tais discussões outras, para além das possibilidades de problematizar as crianças, podem também trazer, para este trabalho, as traduções, negociações e transgressões (BHABHA, 1990, 1998) destas formas de ser-criança-sujeito-indígena, vivenciados e experienciados por ela.

Assim, o/a investigador(a) não vai transformar uma determinada realidade, um determinado contexto, um determinado sujeito ou grupo social, mas poderá discutir, articular, questionar, fazer emergir a pluralidade das questões pesquisadas, não como conclusivas. Quanto à fuga da delimitação que, talvez, os estudos com crianças vêm buscando problematizar, ela está relacionada à forma como se constitui a infância/criança e como as identidades delas vão sendo produzidas frente aos seus modos de ser infantil na contemporaneidade.

Dito isso, a proposta dos escritos aqui inseridos é problematizar os aspectos conceituais, teórico-metodológicos que vêm desafiando a produção da pesquisa anunciada.

Assim, este tópico tem os seguintes propósitos: descrever os procedimentos e mecanismos metodológicos por meio das observações das experiências e vivências no contexto da comunidade Pay Gap. Aqui apresento as relações que estabeleci com a comunidade e com as crianças e as interações produzidas nessas relações; descrever a produção de dados também através do conceito de experiência cunhado por Larrosa (2011) e como este conceito me permitiu perceber os modos de ser das crianças no contexto do *Ya Ka na ãra Wanã* (modos de organização social e política do povo Arara-Karo), bem como do movimento indígena (instituições produzidas pela comunidade como mecanismo de negociação com os não indígenas); apresentar as rodas de diálogo com as crianças e o uso de fotografias e desenhos para trazer à tona suas percepções sobre o *Ya Ka na ãra Wanã* e o movimento indígena; trazer o uso da entrevista narrativa ressignificada de Andrade (2012) para dar conta das falas dos mais velhos sobre o processo de colonização e a criação da comunidade Pay Gap e apontar a utilização também das memórias infantis como recurso para contar a história da comunidade; abordar o uso do diário de campo como proposta de memorização das atividades em que participei e relatar as participações e observações realizadas nas reuniões organizadas pela Associação Karo-Pay Gap.

Os apoios metodológicos, as bricolagens realizadas, os retornos necessários, pareciam não dar conta de todas as experiências que elas (as crianças) me permitiram vivenciar. Perceber como elas transitam, se produzem e são produzidas no contexto da organização social e política da comunidade exigiu não só uma gama de procedimentos e mecanismos para a produção dos dados, mas também uma negociação e articulação desses interstícios metodológicos com as crianças. Negociar não apenas o fazer metodológico, mas aquilo que me foi confidencializado, que foi permitido viver e como viver, estar e perceber determinados acontecimentos. Nem tudo posso contar, descrever, analisar.

O fato de ter delas – e de suas famílias – os termos de consentimento e assentimento não me permite trazer à tona todas as experiências que elas me proporcionaram estando junto. Esses documentos oficializam muito mais minha responsabilidade enquanto pesquisadora do que a participação delas no contexto da pesquisa.

“Termos uma responsabilidade com o outro, com sua expressão, sua irreduzibilidade, com seu mistério” (SKLIAR, 2003, p. 198) são questões minuciosas que devem estar presentes na pesquisa e, ao mesmo tempo, documentadas, assinadas, tanto pelo pesquisador quanto pelos sujeitos participantes da pesquisa, neste caso, os mais velhos da comunidade e as crianças.

Ao tratar do termo de assentimento das crianças, Ferreira (2010, p. 151) aponta que

A análise de algumas configurações que o assentimento e as recusas por parte destas crianças podem assumir ao longo da pesquisa procura evidenciá-los como um processo contingente, heterogêneo e dependente da relação social de investigação que vai sendo construída, bem como das interpretações que as crianças tecem acerca da pessoa da investigadora.

A construção de um documento que descreve os objetivos, os aportes metodológicos, as vinculações institucionais do/a pesquisador/a, bem como sua responsabilidade com aquilo que lhe for confidencializado, compartilhado e produzido no contexto da pesquisa tendo, especificamente, a participação das crianças, são mecanismos que percebem a interação da criança com aquilo que é pesquisado, é também campo de pesquisa. As crianças são “capazes de interpretar o que se passa, de decidirem ou não a sua participação, e de, com as suas formas de interpelação, influenciarem e/ou intervirem ativamente nos contornos que a pesquisa vai adquirindo”. (FERREIRA, 2010, p. 161).

As leituras em Alderson e Morrow (2004) sobre a questão do termo de assentimento acabaram por produzir para estas autoras três concepções que produzem o assentimento enquanto documento de pesquisa. Para as autoras, as concepções são constituídas como a “aceitação por menores que não têm idade legal para o direito de consentimento; que aceitação por crianças que entendem algumas, mas não todas as questões centrais requeridas pelo consentimento; aceitação pode significar pelo menos não recusar”. (ALDERSON; MORROW, 2004, p. 97, tradução minha).

É nesse sentido que proponho, antes de apresentar todos os procedimentos e mecanismos escolhidos e negociados com as crianças, descrever em que medida foram discutidos os termos de consentimento e assentimento⁴⁸ no âmbito da pesquisa.

Durante o período (junho e julho) de 2016 e janeiro de 2017 estive na comunidade Pay Gap do povo Arara-Karo com o intuito de discutir aquilo que havia proposto como objetivo da construção desta tese, que era naquele momento: identificar as produções das identidades das crianças indígenas Arara-Karo da comunidade Pay Gap em meio às relações que elas estabelecem (ou não) com o movimento indígena.

⁴⁸ Termo de Consentimento Consentido se refere ao documento que os responsáveis pelas crianças assinaram informando a participação delas. No caso, o Termo de Assentimento é específico para as crianças. Lembrando que, para a construção dos dados para a pesquisa, foram levados em consideração inicialmente os termos de Assentimento, ou seja, as crianças deveriam indicar a participação e somente depois solicitei a autorização dos responsáveis.

Vale lembrar que, durante os meses de junho e julho de 2016, minha estadia na comunidade foi contínua, retornando para a cidade no dia 25 de julho. Já o mês de janeiro de 2017 constituiu-se por interlocuções de 15 dias, passando a cada duas semanas o sábado e o domingo em Ji-Paraná.

Durante os primeiros 15 dias busquei estar e vivenciar a comunidade (mesmo todos e todas já me conhecendo em função de outros projetos e pesquisas desenvolvidos junto ao GPEA). Transitei entre as famílias e as crianças, conversamos, tomamos café juntos, acompanhei algumas pescarias em família, bem como idas à roça, circulei nos trieiros que ligam as casas, os três pontos do rio Prainha utilizados para banho e brincadeiras, relembramos acontecimentos divertidíssimos sobre minha última ida no ano de 2014 (Ação Saberes Indígenas na escola)⁴⁹ à comunidade. Falamos sobre meu distanciamento durante dois anos em função do mestrado, retomei minhas aproximações não só com as crianças, mas com toda a comunidade.

Figura 3 – Participando do cotidiano da Pay Gap



Fonte: Crianças Arara-Karo (junho de 2016).

Esses diálogos e vivências com a comunidade possibilitaram discutir aquilo que eu vinha pensando e problematizando enquanto objetivo da tese. Nesses encontros cotidianos,

⁴⁹ Ação Saberes Indígenas na Escola é uma ação que busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas.

pude ressignificar minha proposta, pensando no sentido e significado que o povo Arara-Karo da Pay Gap atribui ao movimento indígena.

Com as crianças, pude estabelecer uma relação de confiança que envolvia especificamente a produção de dados para a tese. Identificar por onde transitavam e quais sentidos eram atribuídos a cada lugar e contexto onde elas cotidianamente circulavam.

Perceber as circularidades e transições (enquanto relações de poder, relações cosmológicas), perceber quais espaços se constituíam enquanto representação do movimento indígena e do *Ya Ka na ãra Wanã*, e como essas representações eram produzidas pelas experiências das crianças e, ao mesmo tempo, como essas experiências foram constituídas para e com as crianças no âmbito da comunidade Pay Gap, tornou-se parte constituinte da tese.

É importante destacar que, para a comunidade Pay Gap, existem dois modos de lidar com questões políticas: o primeiro refere-se ao *Ya Ka na ãra Wanã* que está relacionado com os modos de ser Arara-Karo e com as produções do jeito de ser desse povo; faz parte das estratégias de organização tradicional da comunidade e é experienciado de modos diferentes entre seus membros, ou seja, cada aldeia lida com o *Ya Ka na ãra Wanã* dependendo de como se organiza internamente e vivencia a sua cosmologia e pedagogia Arara-Karo; o segundo está atrelado aos mecanismos de organização que fogem ao *Ya Ka na ãra Wanã*. Segundo seu Pedro e seu Firmino, são as instituições documentadas, com espaços físicos e que funcionam como porta-voz das discussões e necessidades da comunidade e que necessitam de auxílio externo como de órgãos competentes (SEDUC, FUNAI, entre outros).

Quando me refiro ao conceito indígena do *Ya Ka na ãra Wanã*, estou tratando das formas de luta e organização social específica do Povo Arara, que na concepção deste povo dá conta dos modos de ser e das lutas internas que não necessitam de uma instituição, documentada para dialogar e lutar por seus direitos com os não indígenas, por exemplo, ou no caso de discussão entre as comunidades Arara-Karo ou com outros povos indígenas. Segundo seu Firmino (julho de 2016), o *Ya Ka na ãra Wanã* é como os Arara-Karo se constituem enquanto povo, comunidade, sujeitos. Está associado à construção de suas identidades, das culturas, dos processos de ressignificação, negociação, tradução e articulação do povo Arara-Karo entre eles e com os outros.

A partir do momento em que me dou conta dessas duas implicações (não que elas sejam únicas, mas pensando na construção desta tese acabo por estabelecer uma relação mais

específica com esses dois movimentos identitários que se articulam) que transitam e constroem as identidades indígenas Arara-Karo, percebo, mesmo de forma limitada, que não posso construir um discurso sobre a produção das identidades das crianças indígenas Arara-Karo a partir apenas no movimento indígena, mas que os modos de ser dessas crianças que perpassam muito mais pelas implicações do *Ya Ka na ãra Wanã* que apenas das instituições que denomino de movimento indígena.

Mesmo entendendo que o movimento indígena atua como processo de construção intercultural com outras formas de ser e se organizar de outros grupos não indígenas, este texto tem também que se ater aos modos de ser que são construídos nos interstícios, das rasuras e suturas destes dois acontecimentos, que ora se aproximam, ora se distanciam.

Ao discutir a proposta de tese com as crianças, após termos saídas do Rio Prainha⁵⁰, isso sentados na grama em frente à casa de apoio⁵¹ onde conversávamos quase que diariamente, apresento o documento já impresso e em grupo discutimos o passo a passo que havia proposto como mecanismos de produção de dados. Tentei durante a leitura me aproximar apenas das crianças entre 7 e 11 anos. No entanto, as crianças mais novas perguntaram se não poderiam também participar. A solicitação veio em função dos irmãos e irmãs estarem participando e em função da relação que já havia estabelecido com elas. Acabei por inserir as crianças de 5 e 6 anos na pesquisa. Ao todo, 16 crianças participaram do estudo.

Ressalto que a idade equivale enquanto descrição para minha percepção de pesquisadora, pois, para o povo Arara-Karo, elas se diferenciam entre Nakô't e Owen. (AGNALDO ARARA, julho de 2016). Os Nakô't são as crianças com os tamanhos equivalentes (com/acima de) as de 7 anos. No caso das Owen são as pequenas que consideramos de recém-nascidas a 5 ou 6 anos. Falo de equivalência em função do povo não marcar as idades, poucos sabem especificar sua idade ou data de aniversário, pois se organizam pela estatura física e pelo processo de amadurecimento que é específico de cada sujeito. Neste caso, tento trazer na escrita deste trabalho uma aproximação entre os conceitos

⁵⁰ Prainha é o rio que separa a comunidade Pay Gap e, conseqüentemente, a Terra Indígena Igarapé Lourdes da fazenda de seu Lafaiete (fazendeiro quem tem sua propriedade aos redores da comunidade). O rio tem seus bancos de areia branca e, na seca, sua fundura não chega a ultrapassar 1 metro – isso dentro do contexto da aldeia. Com a água transparente e correnteza fraca, as crianças brincam, banham e se divertem nele.

⁵¹ A casa de apoio é um local onde os técnicos da saúde, professores não indígenas, bem como pesquisadores que se inserem na comunidade Pay Gap residem durante o tempo que em que pretendem ficar. É uma casa de madeira, dividida em duas peças. Ambas as peças têm portas específicas de entrada e saída. Na verdade, a casa de apoio foi construída para atender a crianças em idade escolar, sendo a primeira escola da aldeia. Hoje, um dos cômodos funciona o posto de saúde e outro cômodo que contém banheiro interno serve de apoio à pesquisadores e técnicos da saúde.

Nakô't e Owen para, em nossa lógica ocidental e eurocêntrica, compreender os modos de ser deste povo.

Nakô't significa crianças crescidas e são consideradas Nakô't todo Arara-Karo que ainda não se casou. Existem alguns conflitos que a comunidade vem enfrentando, que é ressignificar o conceito em função de algumas meninas(os) já terem filhos e não estarem casadas(os). O que a comunidade vem fazendo é entender esses casos específicos como Nakô't com filhos(as), pois esses Nakô't com filhos(as) ainda residem dentro da casa dos pais – ou de um familiar, e não constituem outro núcleo familiar. Quando estes Nakô't com filhos(as) constroem sua casa, sua roça e uma rotina familiar deixam de ser Nakô't com filhos(as) e tornam-se adultos. O que vai determinar neste processo de ressignificação do conceito Nakô't será não só o casamento, que por si só para o povo Arara-Karo já se constitui enquanto núcleo familiar, mas quando esses sujeitos mesmo não se casando estabelecem outro núcleo no seio da comunidade (AGNALDO ARARA, julho de 2016), ou seja, constroem suas casas com rotinas específicas no contexto comunitário.

Quando relato o conceito Owen estou falando das crianças pequenas – minha definição, minha lógica de percepção. As crianças pequenas não se limitam à idade, mas ao seu tamanho físico e amadurecimento. O amadurecimento, para o povo Arara-Karo, está relacionado com as possibilidades deste sujeito em enfrentar determinadas situações, compreender os acontecimentos da comunidade e perceber como esta se organiza socialmente. Esse *socialmente* está relacionado com o lugar que cada sujeito ocupa dentro da comunidade – homem, mulher, crianças, função (pajé, cacique, professor/a, agente de saúde, entre outros). Quando são capazes de entender e perceber essas questões, as crianças deixam de ser Owen e passam a ser Nakô't. (AGNALDO ARARA, julho de 2016).

Retomo ainda a questão do termo de consentimento e assentimento para descrever uma situação que me pôs a pensar essas relações entre Nakô't e Owen, que é: após a leitura do termo de assentimento, informo as crianças o local onde elas poderão assinar se tiverem interesse em participar da pesquisa. Como estava trabalhando com crianças que ainda não escrevem seu nome, usei a tática que os estudos sobre infâncias apontam como ético nestes casos, que seria o desenho representando que a criança está ciente e que pretende participar da pesquisa. Explicando isso às crianças, elas me interrompem para dizer que querem “bater o dedo”, no momento fico um pouco perdida e pergunto: Como bater o dedo? Elas me informam: “Bater o dedo no papel, meu pai faz assim porque não sabe escrever o nome”. (Y. ARARA, junho de 2016). Percebi que se tratava da assinatura por meio da impressão digital.

Na medida em que percebo essas questões, vou sob a lógica da comunidade Arara-Karo, percebendo como as identidades das crianças estão atreladas aos modos de organização social do povo e, ao mesmo tempo, de construção das famílias. Elas vivenciam esses acontecimentos e aprendem com eles e, assim, se organizam nessas lógicas de representação cotidiana.

Nossas identidades são produzidas pelos sistemas de representação. As tensões e os conflitos cotidianos que constituem nossas identidades também são. A representação “inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. (WOODWARD, 2012, p. 17-18).

Essas lógicas de representação que circulam no contexto da produção identitária das crianças perpassam as formas de organização dos Nakô't e Owen. Isso porque, a partir desta perspectiva cultural dos Arara-Karo, as crianças vão sendo produzidas e vão também produzindo sua forma de perceber e experienciar o *Ya Ka na ãra Wanã*. Seus modos de ser criança indígena Arara-Karo, suas identidades vão transitando nessas experiências, e a lógica como vão constituir esses processos culturais que envolvem suas identidades é interdependente, é tríade: movimento/*Ya Ka na ãra Wanã*-comunidade-criança indígena. Essa tríade é fruto do *Ya Ka na ãra Wanã*, dos modos de ser e se organizar do povo Arara-Karo. São modos de ser e produção do jeito de ser interno da comunidade, efetivam-se especificamente na aldeia Pay Gap.

Vou metodologicamente me dando conta dessas relações que constroem os modos de ser das crianças Arara-Karo em função de circular com elas pela comunidade, de me aproximar das famílias que me permitem fazer parte do cotidiano da comunidade, pois determinados acontecimentos são corriqueiros.

Reunir-se toda manhã na frente da casa de seu Firmino e dona Cida⁵² para tomar café e ficar conversando até que o Agnaldo⁵³ chegue e abra o posto de saúde, isso acontece por volta das 8h e todos(as) se reúnem lá pelas 6 horas da manhã. O posto de saúde tem o rádio de comunicação com a CASAI, bem como com as demais aldeias, tanto do povo Arara-Karo como de outras etnias do estado de Rondônia e com os Zoró, povo indígena que fica no

⁵² Seu Firmino é sabedor indígena, pajé da comunidade e um dos fundadores da Pay Gap. Dona Cida é uma sabedora indígena, e os núcleos familiares da comunidade se organizam em torno de sua residência.

⁵³ Agnaldo é agente de saúde indígena da comunidade Pay Gap.

noroeste de Mato Grosso, divisa com Rondônia. Quando Agnaldo chega ao posto e começa os primeiros contatos com as outras localidades, a comunidade Pay Gap passa a se organizar para os afazeres cotidianos.

Esses encontros foram fundamentais para ficar conversando, brincando, falando sobre o tempo, a roça, o gado, as bagunças dos cachorros tentando pegar o porco do mato que apareceu noturnamente.

Nessas reuniões conheci muito sobre a vida e as histórias da comunidade. Dona Maria me contou como foi que perdeu parte da carne da perna em função de uma picada de cobra jararaca: “Eu estava na colheita da castanha e não vi que tinha cobra, então pisei nela, quando ela me picou pela primeira vez perdi a força e cai em cima dela, aí ela me picou uma seis vezes para ver se eu saía de cima dela. Nem lembro de mais nada, quase morri”. (DONA MARIA, junho de 2016). Dona Maria me contava também como sua neta de seis anos acabou ficando sem condições de andar, “sem força nas pernas, o médico fez o parto dela, e puxou as pernas dela, culpa do médico”. (DONA MARIA, junho de 2016). Dona Maria (junho de 2016) já inicia na conversa falando que foi o mesmo com a neta dela que hoje tem quatro anos. No entanto, sua neta “anda toda torta, culpa do médico, que atende indígena achando que nós não somos gente”. (DONA MARIA, junho de 2016). Foram me contando as coisas de acordo com o tempo que ia passando na comunidade.

As narrativas de Dona Maria (junho de 2016) foram produzidas no contexto dos nossos encontros cotidianos e registradas no diário de campo. Essas narrativas constituíram o processo de aproximação com a comunidade e os sujeitos que dela fazem parte. Todo(as) da comunidade sabiam da proposta da pesquisa, pois, no primeiro dia em que fui à aldeia para conversar com seu Pedro, cacique, ele mesmo fez questão de marcar uma reunião informando a minha chegada (e os novos motivos que me levavam a retornar). Os objetivos daquele encontro foi saber da disponibilidade da comunidade em aceitar minha presença, convivendo e vivenciando seus cotidianos particulares e comunitários (até porque me conheciam mas com outras vinculações acadêmicas e com outras propostas de pesquisa).

Sabiam que minha estadia junto estaria relacionada com a construção desta tese e se dispuseram a me receber e dialogar comigo. Mesmo a pesquisa constituindo-se com foco na produção identitária das crianças, a comunidade transitou na construção da tese e se tornou fundamental a colaboração do grupo.

O diário de campo, nesse sentido, funcionou como mecanismo que me permitia registrar as vivências e experiências cotidianas da comunidade, das crianças, pensar e reorganizar meus olhares, aquilo que não dei conta (como prescrição, pois queria dar conta de perceber alguns acontecimentos e não percebi) de perceber ou que havia percebido sob outras óticas. Possibilitou também entender quais eram minhas limitações frente à pesquisa a que me propus desenvolver.

[...], as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

Neste caso, o diário de campo não servia apenas como um instrumento de escrita para a descrição e registro das observações (KLEIN; DAMICO, 2012) e acontecimentos, mas, sobretudo, como mecanismo de reflexão, ressignificação das interações produzidas nas relações que estabeleci com todos e todas da comunidade, em especial, as crianças. Esse instrumento me serviu para expandir entendimentos sobre o contexto Pay Gap: “quem eram/são os sujeitos e de que forma ele/as vivenciam e interpretam seus dilemas, sentimentos, alegrias e/ou realizações”. (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 76).

Retomar as transcrições do diário de pesquisa e rever minhas leituras a partir campo teórico-metodológico e, ao mesmo tempo, reinterpretar aquilo que me escapou, ampliar as interpretações sobre determinados acontecimentos, perceber o quanto não dei conta de rememorar fatos cotidianos foram tarefas metodológicas possíveis a partir do diário de campo. Nele, anotei minhas experiências e marcas transcritas nos modos como fui percebendo a comunidade e as crianças Arara-Karo.

Por meio do diário de campo (que não andava comigo, mas que me fazia companhia à noite) tentava reescrever e descrever todas as minhas andanças, conversas, brincadeiras com as crianças e com a comunidade.

Dona Maria, seu Pedro, seu Firmino e Agnaldo Arara, além de me permitirem participar cotidianamente de suas experiências no contexto da aldeia Pay Gap, colaboraram com entrevistas que denomino narrativas. (ANDRADE, 2012). Essas entrevistas realizadas com as pessoas da comunidade tiveram a intenção de dar conta de acontecimentos históricos do povo Arara-Karo até a construção da comunidade Pay Gap enquanto aldeia e os motivos pela escolha territorial onde ela foi construída. Fazendo uso do que Andrade (2012) designa como entrevistas narrativas ressignificadas, descrevo-as como uma possibilidade de pesquisa

ressignificada, pois as entrevistas narrativas são consideradas como narrativas de si que permitem

[...] a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação. [...] A produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito [...]. (ANDRADE, 2012, p. 174).

O uso da entrevista narrativa ressignificada permitiu, junto aos/as mais velhos/as, revistar suas “memórias, as experiências de fatos vivenciados” (ANDRADE, 2012, p. 174) por eles e elas e “reinterpretados por eles/as a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras/novas experiências”. (ANDRADE, 2012, p. 174). Esse procedimento metodológico possibilita, por meio da narrativa de suas experiências, reconstruir as significações e significados atribuídos aos processos individuais e coletivos do povo Arara-Karo, das lutas em defesa da territorialidade Arara (que na atualidade é representada apenas pela extensão da Terra Indígena Igarapé Lourdes), da construção da aldeia Pay Gap na década de 1980.

Esse processo de reconstrução dos significados e significações (ANDRADE, 2012), atrelados às rememorações das experiências individuais e coletivas, possibilita também perceber os espaços sociais que foram e são ocupados por essas memórias e, ao mesmo tempo, que são produzidos e que produziram contextos de experimentações ainda desconhecidos pela pesquisadora. Nesse processo, as entrevistas narrativas não funcionam como um mecanismo que permite contar a verdade, mas recontar o vivido por meio de outros sujeitos (que não foram considerados na/pela história, neste caso, de Rondônia, da Amazônia brasileira) de outras narrativas, de outras experiências, por outros acontecimentos subalternizados pela história e seu modo de contá-las.

“Nessa trajetória, a (re)tomada das histórias de vida [...] de cada um/a constitui-se como um modo de construir novos sentidos para si mesmo/a e para os/as outros/as” (ANDRADE, 2012, p. 175), “pois é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”. (LARROSA, 2011, p. 69).

As entrevistas narrativas ressignificadas, segundo Andrade (2012), possibilitam que os sujeitos que narram um acontecimento os façam não somente pela lembrança do passado, do vivido, das experiências, mas também por meio das relações estabelecidas com o acontecido, com os sentimentos e sentidos construídos por essa relação. A recordação, as

experiências, as representações, os sentidos conferidos reconstruem as significações que os sujeitos-criança indígena atribuem, pois implica nessas atribuições “um certo sentido do que somos”. (ANDRADE, 2012, p. 174). Permite-me, igualmente, construir suas representações sobre as crianças, com as crianças tomando como referência as experiências e relações estabelecidas no âmbito do campo empírico.

As entrevistas ocorreram em julho de 2016. Mas suas realizações só foram possíveis após iniciarmos diálogos que me permitiam perceber como os entrevistados (as entrevistas foram realizadas com os mais velhos da comunidade para que esta tese desse conta da história do povo Arara-Karo) vivenciaram e experienciaram a construção da comunidade Pay Gap e, ao mesmo tempo, as implicações do processo colonizatório em sua constituição – discussões apresentadas no capítulo I.

Para perceber essas questões, conversamos diariamente durante um bom tempo (cerca de vinte dias do mês de junho) sobre as problemáticas históricas que perpassaram a comunidade e a família de seu Pedro e seu Firmino, que saíram da aldeia do Lourdes até chegar ao local onde se fixa a aldeia Pay Gap, cujo nome advém em função do buritizal/buriti que rodeava a aldeia, ou seja, *Pay Gap*, em Tupi Ramarama, significa buritizal.

As entrevistas gravadas iniciaram-se com uma questão básica que versou sobre as experiências de vida que o entrevistado(a) gostaria de compartilhar comigo. Comecei as entrevistas com esta problemática por já conhecer as implicações políticas e sociais do grupo e como os colaboradores(as) percebiam essas implicações. Em alguns casos, como do Agnaldo Arara (não é considerado “mais velho” e, sim, adulto, mas conhece as histórias que implicaram na construção da aldeia Pay Gap, pois fez o trajeto com seu pai, seu Pedro, ainda quando criança), a entrevista surgiu por solicitação dele, pois gostaria de compartilhar comigo aquilo que vivenciou e experienciou na história do povo Arara-Karo e, especificamente, de sua comunidade.

As entrevistas foram realizadas nos espaços escolhidos pelos mais velhos. No caso de seu Pedro, como estava na época da pesquisa com a saúde fragilizada, optou por narrar suas experiências em sua casa, deitado na rede que fica na sala. Durante as entrevistas, circulavam pelo espaço sua esposa e as crianças da comunidade. Elas sentavam-se no chão ao redor da rede, no sofá, outras na porta, algumas nas janelas da casa. Todas observavam e escutavam seu Pedro contar suas vivências na luta pelo território Arara e sobre a necessidade de construir a aldeia Pay Gap.

Ao finalizar sua entrevista dizendo que “é isso que eu queria compartilhar com você” (SEU PEDRO, julho de 2016), dona Maria solicitou que realizássemos a fala dela já na manhã seguinte, pois “tem muita coisa que o Pedro já falou, aí eu vou falar para você como que foi o sofrimento que tive quando a gente veio para o Lourdes e depois para a Pay Gap, mas já tá escurecendo, melhor amanhã”. (DONA MARIA, julho de 2016).

No outro dia, ao ouvir dona Maria narrar suas vivências e experiências, observei que as crianças, sem qualquer convite, foram se reunindo ao nosso redor. Sentadas, elas permaneceram ouvindo as narrativas de dona Maria. Atentas, em alguns casos comentavam na língua com seus pares, como quem sente o sofrimento descrito nas falas de dona Maria.

Dona Cida optou por conversarmos nos bancos que ficavam na frente de sua casa. Nele, encontravam-se os núcleos familiares de Sônia, Agnaldo e Marcão. Algumas crianças brincavam com os cachorros, outras na areia, ou então sentadas na roda entre os adultos. Com o gravador ligado, alguns conversavam sobre questões paralelas, outros ouviam dona Cida e com gestos reafirmavam suas narrativas. Ao lado, sentados em frente à Casa de Apoio, os técnicos de enfermagem e a enfermeira ouviam atentos dona Cida com uma voz suave, baixa e vagarosa relatar as lutas e os enfrentamentos de seu povo frente aos não indígenas. Os técnicos e enfermeira se encontravam na aldeia para fazer a vacinação contra a gripe H1N1. Ficaram na aldeia aproximadamente quinze dias.

Na medida em que relatavam suas experiências, iam contando acontecimentos que possibilitaram a construção da comunidade, os motivos da escolha pelo buritizal para sua construção, bem como as decisões sobre as organizações para a votação do cacique, do agente de saúde, dos professores, entre outras. Não houve a necessidade de perguntar sobre essas questões, pois elas faziam parte das histórias de vida dos/as entrevistados(as). A comunidade Pay Gap escolhe por meio de uma reunião os representantes da comunidade, incluindo os professores/as que fizeram o magistério indígena por meio do Projeto Açaí.

Algumas entrevistas ocorreram em grupos, o que foi o caso do Agnaldo Arara e do Ronaldo, agente de saúde indígena e professor da língua indígena. Esses colaboradores respectivamente são adultos e não são considerados mais velhos. No caso da entrevista do seu Firmino, que necessitou de tradutor⁵⁴, tanto Agnaldo quanto Ronaldo participaram como tradutores. Não precisaram traduzir minhas falas, pois seu Firmino entende bem a língua portuguesa.

⁵⁴ Foi necessário um tradutor, pois, mesmo conversando comigo em português durante nossos diálogos cotidianos pela manhã, optou em gravar a entrevista na língua Tupi Rararama.

Mais que tradução das narrativas, eles conversavam entre si, riam, lembravam questões bem específicas (seu Firmino chegou a chorar em alguns instantes, percebi que se tratava da saída da aldeia Lourdes, e isso se confirma na tradução ocorrida posteriormente, e o quanto determinadas lutas travadas com outros grupos, indígenas e não indígenas, foram dolorosas para ele).

A entrevista realizada com seu Firmino ocorreu na casa de apoio, pois ele solicitou um local fechado para conversar. Disse-me que no momento da entrevista que falava muito baixo, não pelo fato de se incomodar com as crianças ao redor, ouvindo suas narrativas, pelo contrário, narrou em vários momentos o quanto a aproximação das crianças com as histórias Arara-Karo são relevantes para que se organizem junto à luta indígena (confesso que foi ouvindo a entrevista traduzida de seu Firmino que me dei conta que, ao falar das lutas indígenas, ele não se referia apenas ao movimento indígena, mas a outras formas de lutas e organização social).

Seu Firmino, um senhor tranquilo, me solicitou que realizasse sua entrevista na casa de apoio. Sentado à cadeira, pediu que Ronaldo (filho de Firmino e professor indígena da língua Tupi Ramarama) e Agnaldo Arara (seu neto) fizessem a tradução de algumas das minhas perguntas e posteriormente de suas falas para minha compreensão. Por ali as crianças ficavam na janela, outras sentadas ou deitadas no chão ouvindo seu Firmino.

Após a entrevista, ficamos Ronaldo, Agnaldo e eu fazendo a tradução das falas de seu Firmino. Ao ouvirem a gravação iam narrando comigo transcrevendo a entrevista no diário de campo. Ronaldo solicitou uma cópia da gravação de todas as entrevistas para uso do ensino de língua e história Arara-Karo em suas aulas, conforme dito no capítulo primeiro. Fiquei de fazer uma cópia em CD de entrevista para ele, e outra para cada entrevistado. Em janeiro, quando retornei, levei-as e as entreguei a cada um.

Agnaldo Arara (julho de 2016), ao final da transcrição, me disse: “Amanhã se você tiver tempo eu queria falar de como foi quando eu era criança criar a Pay Gap e também das coisas que lembro sobre a invasão”. No dia seguinte, nos reunimos na frente da casa de apoio, sentados na grama ele contava sobre suas lembranças e aquilo que o marcou.

Retomei então novas conversas com seu Firmino durante nossos encontros cotidianos em frente a sua casa e disse a ele que fiquei intrigada com a maneira como tratava as organizações políticas da comunidade e (achando graça e rindo) me perguntou por quê. Respondi que havia ficado em dúvida se ele falava apenas do movimento indígena ou de

outras formas de organização Arara-Karo. Sua resposta apontava que “nosso povo tem uma forma só nossa de viver. Porque você ficou com a dúvida?”. Ressaltei que, quando conversava com Agnaldo no momento em que fazíamos a tradução da entrevista, havia uma palavra na língua que chegou a se repetir várias vezes e o Agnaldo a traduzia em luta, em direitos, em ser Arara-Karo, e, comunidade, “é *Ya Ka na ãra Wanã*” complementou.

Essas idas e vindas construídas pelas observações, convivências e entrevistas ajudaram a construir novos olhares sobre a produção das identidades das crianças, pois ainda não havia me dado conta de que os modos de ser que englobam também a construção identitária política não se articulavam apenas com o movimento indígena, mas também com outros mecanismos culturais específicos do povo Arara-Karo.

Esses retornos ocorreram também com as entrevistas de seu Pedro e dona Maria, e o interessante dessas duas entrevistas é que, durante as narrativas de seu Pedro, dona Maria ia lembrando-o de determinados acontecimentos que ele não relatava, mas que, ao ser lembrado, construía toda uma discussão específica entre ambos. Essas discussões se referiam a datas e locais por onde passaram até chegar ao local onde atualmente é a Pay Gap.

Quando foi para gravar a fala de dona Maria, pois as entrevistas foram gravadas em dias consecutivos, a situação se repetiu, até que seu Pedro disse que muito do que foi construído por sua luta na comunidade e pela comunidade se devia ao fato de ter dona Maria ao seu lado. Neste momento, fiquei emocionada e dona Maria também. Foi uma bela declaração de compromisso, apoio, dedicação, amor e de luta. Gravamos as entrevistas na casa onde seu Pedro e dona Maria estavam morando (que era a casa de um de seus filhos que, por trabalhar na CASAI em Ji-Paraná, fica muito presente na cidade), pois o assoalho de sua casa havia cedido e, como seu Pedro estava doente – quase não estava andando sem a ajuda de um andador, e não poderia arrumar a casa –, ele frisou que gostaria ele mesmo de participar de sua reforma.

Em todas as entrevistas gravadas, pode-se ouvir as crianças ao fundo. Participavam com silêncios, risos, com brincadeiras, com olhares atenciosos ao que é narrado. Comentam entre si determinadas lembranças, principalmente as recentes que, de uma forma ou de outra, puderam vivenciar e experienciar.

Vivenciar e experienciar têm haver com as exterioridades que nos acontecem, em contextos e lugares que não são nossos, nem do outro. São lugares e contextos que produzem acontecimentos outros – nem meu, nem seu, mas nosso, produzidos pelas nossas relações,

nossas vivências. Acontecimentos que nos marcam não por sabermos coisas, informações, mas por constituirmos outras coisas.

O saber da experiência, o *Ya Ka na ãra Wanã* são modos de ser produzidos na relação que se estabelece com outro, nos modos de organização social, mas maneiras como as identidades vão sendo produzidas.

Percebemos o *Ya Ka na ãra Wanã* nos encontros cotidianos em frente à casa de dona Cida e seu Firmino, casados. A casa é feita de madeira e fica a cinco metros da casa de apoio (a porta da casa de apoio tem saída para a lateral da casa de dona Cida e seu Firmino) e em frente à casa há um banco feito de tábuas rústicas e seus pés feitos de troncos de árvores, que cobrem toda a extensão da casa. Seu comprimento chega, aproximadamente, a 10 metros.

As crianças por ali brincam, conversam, descem aos banheiros comunitários, tomam café, começam a se organizar de acordo com o que decidem fazer primeiro. As Nakô't, assim que abre o posto de saúde, já se organizam no sentido ao rio para lavar as louças (o término variava muito, mas até as 10h já haviam terminado, pois neste horário começavam a brincar no rio de pira-pegas, de futebol na água, ou apenas conversando enquanto banhavam). As Owen acompanham, mas geralmente aproveitavam para pescar; se meninos seguem para outro ponto do rio pois, meninos e meninas não pescam juntos. No caso das meninas, aproveitavam as sobras das comidas nas panelas e nos pratos para pescar (vivenciei também os meninos auxiliando nos afazeres, inclusive com atividades domésticas).

Havia também os meninos que adentravam a mata para caçar passarinhos, retornando já perto do almoço com pequenos pássaros/rolinhas. Esses pássaros são descritos como pertencentes ao gênero columbina, da mesma família dos pombos. Muitos deles faziam a limpeza e preparo, independentemente se Nakô't ou Owen. Outros levavam para suas mães ou avós que se encarregavam do restante.

Seguia cada dia com um grupo para acompanhar seus afazeres ou brincadeiras. Só não acompanhava a caça às rolinhas, pois isso é específico dos meninos. Sempre acompanhava o grupo que me convidava: “Bora?” Essa era minha deixa.

Figura 4 – Entre o banho e um jogo de futebol



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

O lugar que cada criança ocupa dentro da lógica de organização da comunidade se articula com o contexto de maturidade que elas apresentam, e quem define essa questão de maturidade, pelo que pude perceber na pesquisa, são as próprias crianças. A elas nada é imposto ou solicitado. Elas definem a qual grupo devem se juntar cotidianamente. Havia crianças Owen que se organizavam para ajudar nos afazeres domésticos, carregando pelo menos as louças até a beira do rio. Outras crianças Nakô't continuavam conversando com os adultos.

Em alguns casos, o estar lá também me colocava a assumir compromissos (compromissos que deveriam ser tomados por mim, pois, ao viver com eles, precisava me aproximar dos modos de ser, de se organizar da comunidade e nada é solicitado a ninguém, inclusive às crianças, a não ser levar algum recado em alguma casa para um parente) a ajudar naquilo que era possível, ajudar nas louças, a catar as roupas com as meninas, a buscar mandioca na roça, carregar os Owen's recém nascidos como forma de ajudar as Nakô't com a distribuição do peso nos trieiros até o rio Prainha, pois carregavam panelas, pratos, vasilhames e outros.

Assumir esses compromissos sem que nada me fosse solicitado, ajudou a ingressar nas atividades cotidianas das crianças, pois, ao terminar essas atividades, suas circularidades se iniciavam. Caminhavam nos trieiros entre a roça, o rio, nos caminhos que interligavam a escola às casas das famílias. Algumas casas utilizam o espaço da escola para

lavar as roupas. Geralmente eram as casas que têm máquina de lavar roupa. Isso ocorria em função da caixa d'água ficar acima do telhado da escola. Lavando a roupa na escola facilitava com que a água chegasse mais rapidamente à torneira.

Ao finalizar essas atividades, as crianças se organizavam geralmente em cinco grupos. Havia aquele grupo que se dirigia ao rio para banhar e jogar futebol na água. Outro que também iria para o rio, mas para pescar. Os meninos se articulavam para caçar rolinha, outros iam jogar futebol em frente à casa da Ana Paula, em função de o local ter árvores com sombra e grama. É interessante mencionar que tinha o grupo de crianças que circulavam pela comunidade, nos pés de goiaba no em torno das casas, da escola e do campo de futebol. Esses grupos não eram fixos, as crianças transitavam entre os demais. Não observei as meninas saírem para caçar rolinha durante o período em que estive na comunidade. Essa foi a única atividade que notei ser específica de um determinado grupo dentro da comunidade – atividade dos meninos –, isso independentemente da idade.

As crianças retornavam às casas por volta das 11h para almoçar. Voltavam a circular pela comunidade na metade da tarde aproximadamente, isso no meu relógio eram 15h mais ou menos. Durante esse intervalo viam-se poucas pessoas circulando. Uma delas era Agnaldo em função de ser o agente de saúde indígena que precisava vigiar o rádio do posto. Seu retorno ocorria por volta das 14h, pois a CASAI em Ji-Paraná retomava os trabalhos nesse horário.

No meio da tarde, as crianças começavam a se dirigir ao rio Prainha para se banhar (muito calor). Tomavam banho e brincavam de futebol no banco de areia do lado direito (para quem vem da porteira para entrar na comunidade). A cada gol, lateral ou falta, as crianças pulavam na água, mas o time adversário não esperava no retorno do outro time. Era cobrar e tentar fazer o gol.

É por meio das experiências que vivi com as crianças que ia me dando conta das memórias infantis que elas têm sobre a comunidade, principalmente quando me davam pistas sobre como pensam o movimento indígena. Elas conversavam comigo sobre acontecimentos e teciam suas opiniões e comentários acerca destes eventos. Falávamos, por exemplo, da denúncia feita por um determinado Arara-Karo de outra comunidade, sobre o trabalho do agente de saúde indígena, onde elas iam relatando quando a comunidade Pay Gap havia decidido pelo apoio a este agente de saúde e como as informações contida nas denúncias eram mentirosas. Falavam da reunião marcada para a noite organizada pela Associação Karo-Pay Gap para resolver essa questão.

Eu não chegava às crianças e perguntava o que havia acontecido. Geralmente elas iniciavam as conversas a partir dos acontecimentos anteriores. Nem sempre voltados às discussões sobre a temática da pesquisa, mas aquilo que as marcaram durante o dia, ou semana que se passou. Ao me chamarem para brincar de algo (toda brincadeira ou qualquer outra atividade eu só poderia participar se houvesse um convite, sem ele eu poderia até ir junto, mas elas não conversavam ou permitiam minha inserção na conversa, atividade ou brincadeira), como futebol, pira, catar goiaba, ir pescar, sentar para conversar nos bancos feitos de madeira que ficam embaixo dos pés de manga e jambo em frente à casa do cacique ou na ponte do rio Prainha (esse era o convite mais importante, pois é nas areias perto da ponte que as crianças me confidencializavam “coisas”, que trago ou não na tese), elas me permitiam transitar nos diferentes espaços da comunidade. Esse estar com elas é que permitiu que os dados da pesquisa fossem produzidos. Essa cotidianidade fazia parte do *Ya Ka na ãra Wanã*.

Trago a questão da participação nas atividades e brincadeiras por meio do convite em função do técnico em enfermagem que havia chegado em meio de julho para vacinar adultos e crianças contra a gripe H1N1 e permaneceu durante sete dias consecutivos. O técnico, ao final de seu expediente, encaminhou-se na direção do campo. Por ali ficou conversando com os meninos que esperavam para jogar. Perguntou a eles se poderia participar da brincadeira.

O fato de ter solicitado, naquele momento, para brincar de travinha⁵⁵ junto com os meninos (demorei para entender as regras, cheguei a falar para as crianças que conhecia com as regras diferentes, disseram que eu jogava muito esquisito), não significou que ele fosse jogar, pois as equipes saíam e entravam e ele não foi autorizado a participar. Este técnico havia acabado de assumir a função junto à comunidade e, em função de não conhecerem/terem proximidade com ele, as crianças não autorizavam sua entrada na brincadeira. Os Arara-Karo formam um povo receptivo, mas a participação no cotidiano

⁵⁵ Jogo de futebol onde cada equipe tem três participantes. Um dos participantes de cada equipe vai à goleira e precisa defender três chutes de pênaltis de cada adversário, inclusive o do goleiro do outro time. Caso o goleiro não segure firme a bola e ela chegar a escapar, o time adversário pode roubar a bola e tentar fazer o gol. Os dois participantes da equipe que está defendendo devem ficar atentos, pois se a bola escapar deve tentar fazer com que o goleiro volte a catar a bola e segurar firme. Aquele que fizer mais gols durante três chutes diretos com direito a rebatida ganha a partida. A equipe que perder deve sair e a barreira (outra equipe com três participantes) entra no lugar. Há também a especificidade dos chutes. O chute de pênalti direto sem rebatida vale apenas um gol. O gol que for feito de rebatida (que o goleiro não segurou a bola) vale dois gols. Os gols feitos de gaveta valem três gols, independentemente se for de pênalti direto ou de rebatida.

demanda aproximação, relações que devem ser estabelecidas, primeiramente, pela comunidade.

Por meio dessas experiências foi possível trazer à tona suas memórias, marcadas tanto pelo movimento indígena – percepção de escola, posto de saúde, associações da comunidade – como pelos modos de ser Arara-Karo em função do *Ya Ka na ãra Wanã*.

As memórias dessas crianças estão relacionadas às suas vivências nesses contextos de reunião, de formação de professores(as), de entrega de máquinas rurais, caminhonetes, da construção do posto de saúde, da colheita da castanha que são frutos do movimento indígena. Suas memórias se relacionam também com os modos de ser, de se organizar da comunidade Pay Gap – *Ya Ka na ãra Wanã*, como a festa do jacaré, a organização dos núcleos familiares, das funções sociais e políticas do pajé e do cacique e como elas percebem seu lugar, o espaço que ocupam no contexto da comunidade

Mediante o terreno movediço que se constitui o campo da pesquisa, os processos de ressignificações, compreendo que a busca pelo conhecimento não deve se pautar apenas em fragmentações daquilo que o sujeito pretende problematizar, mas por aquilo que foge ao seu olhar, embaraça-se nas percepções e concepções que vão se produzindo na pesquisa. Este entendimento deve ser vivenciado e/ou experimentado, tendo em vista que a experiência é condição de aprendizagem, relação de des-saber. (LARROSA, 2011).

Figura 5 – Nas areias do Prainha, conversando



Fonte: Crianças Arara-Karo (junho de 2016).

Estar junto às crianças, escutar seus saberes, tornaram-se mecanismos que construíram nossas conversas durante as brincadeiras, os jogos de futebol, os banhos no rio, as caminhadas pela comunidade e seus arredores. Aponto essas questões, pois não marcávamos encontros ou entrevistas com as crianças, mas por meio de suas práticas cotidianas que dialogávamos e suas narrativas foram aparecendo para que eu pudesse pensar sobre a produção das identidades das crianças.

As suas narrativas apresentaram discursos coletivos e, ao mesmo tempo, demonstraram uma ressignificação em função das relações que elas estabeleciam entre seus pares e os demais sujeitos da comunidade. A narrativa produzida por meio das experiências das crianças tentou dar ouvidos a elas, às entonações de suas vozes, de suas percepções sobre a própria comunidade e sua construção coletiva enquanto povo Arara-Karo.

Estar cotidianamente com as crianças indígenas, confidencializar minhas memórias infantis durante o tempo que morei no sítio, as minhas brincadeiras, os rios em que tomava banho, a escola que estudei, favoreceu a nossa aproximação. Poder retomar diálogos diariamente me permitiu aprofundar determinadas situações na cotidianidade da comunidade, além de reconstruir novos mecanismos metodológicos. Isso porque, uma semana antes da entrevista com o seu Firmino e de conversar com ele sobre o conceito de *Ya Ka na ãra Wanã*, eu havia proposto às crianças uma atividade de pesquisa com o uso de fotografias, onde, nesta brincadeira, elas iriam circular com duas máquinas fotográficas e registrariam aquilo que entendiam fazer parte do movimento indígena. Para isso, ficaram com as câmeras e se organizaram, sem a minha interferência, para que todas pudessem utilizar o instrumento. Cinco dias depois, nos reunimos na casa de apoio para conversar sobre as fotos registradas. Coloquei as fotos no computador, nos sentamos ao lado de fora da casa de apoio, na grama, pusemos o computador sobre uma carteira de escola, que fica na casa de apoio, com o intuito de dialogar com as crianças sobre as representações e os significados que elas atribuíram às fotografias registradas, bem como a escolha pela imagem registrada.

Ao ir passando as fotos, conversávamos sobre as fotografias. Busquei estar atenta ao que elas percebiam a cada registro como representação do movimento indígena. Ao narrar suas escolhas fotográficas, elas contavam o que percebiam como movimento indígena, sua relevância no contexto da comunidade, bem como o valor político de cada instituição inserida na e para a aldeia Pay Gap. Todas elas davam conta *a priori* das instituições físicas vinculadas ao movimento indígena. As fotos registraram a casa de apoio, o posto provisório de saúde (fica em um cômodo da casa de apoio), a escola, a Associação Karo-Pay Gap, o

novo posto de saúde que ainda não foi inaugurado e o depósito de castanha do Brasil (conhecida também como castanha do Pará) construído por meio do Projeto Pacto das Águas que chegou à comunidade em função da Associação Karo-Pay Gap.

O uso da fotografia na construção desta tese se deu não somente como um mecanismo de registro etnográfico, mas também como imagem que possibilitou a leitura ressignificada que as crianças constroem ao revisitar a imagem congelada. A fotografia funciona, por sua vez, como mecanismo que “além de compor parte do texto reconstruindo o próprio olhar do investigador, apresentando-se como outras possibilidades de escrita – outros textos – da realidade estruturada” (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 98) das crianças frente à proposta a ser fotografada.

O uso das fotografias foi feito como recurso para, enquanto pesquisadora, poder perceber como as crianças constroem seus olhares frente ao movimento indígena, bem como o *Ya Ka na ãra Wanã* que possibilitou que elas pudessem narrar suas experiências frente a esse contexto específico em que eu as colocava a rememorar e, ao mesmo tempo, para que elas expusessem as experiências que as tocaram a partir destes dois contextos.

O uso da fotografia ajuda a tomar posse das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos da memória. Sendo assim, há uma possibilidade de se olhar para a imagem congelada, retratada pela foto, inúmeras vezes, um exercício pleno de ver e rever a cena, os personagens e o contexto. (MARTINS-FILHOS; BARBOSA, 2010, p. 15).

Por mais que precisemos delimitar o que deve ser fotografado, as fotografias são mecanismos que permitem às crianças o controle sobre as informações, as narrativas, as percepções que elas queiram dividir e dialogar com o pesquisador. Além de dar-lhes autonomia frente à produção de dados, possibilita também que pontuem, por meio das imagens, quais questões querem compartilhar e, ao mesmo tempo, constroem mecanismos para o falar das crianças. “As fotos iniciam as discussões através das explicações sobre o porquê das suas escolhas”. (CARVALHO; MÜLLER, 2010, p. 62).

Um recurso metodológico, a fotografia funciona também como estratégia de diário de campo invertido, pois, no momento em que o diário de campo é construído a partir do olhar do(a) pesquisador(a), as fotografias capturadas pelas crianças produzem novos olhares sobre a temática discutida e permitem ainda, ao pesquisador, revisar, recontar as narrativas, perceber os posicionamentos das crianças, retomar discussões que, nas observações, nos diálogos, nas participações cotidianas, não tocaram o(a) pesquisador.

A fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar. (KRAMER, 2002, p. 52).

O uso da imagem como registro de diário de campo invertido se constitui como texto na medida em que aquilo que foi capturado pelas crianças são também narrativas de suas vivências e experiências no contexto do movimento indígena. São as experiências que as tocaram, marcaram tanto antes da pesquisa (aquilo sabem, percebem e experimentaram no contexto do movimento indígena) como também aquilo que as tocou durante a produção de dados na e para a pesquisa.

As fotografias como recurso metodológico funcionaram em dois momentos da pesquisa. O primeiro para a atividade dirigida (já relatada acima) e o segundo para a utilização durante as atividades cotidianas das crianças.

Trabalhar com fotografias com as crianças Arara tornou-se um elemento ora motivador do narrar-se por meio delas, ora de descontração onde elas, as fotografias, nada mais seriam do que uma brincadeira que me cansa e, por esse motivo, inicio outra brincadeira. Para as crianças, fotografar seus lugares favoritos, as pessoas que amam e fazem parte da sua vida, das coisas que gostam de fazer, tornou-se elemento constitutivo de suas narrativas e ganhou um sentido para a pesquisa, pois, por meio das fotos, me mostram quais caminhos devemos seguir.

Ter em mãos uma máquina digital para tirar fotos avulsas, apagá-las, tirá-las novamente foi o que lhes interessou mais, não tendo um sentido para se falar de si, mas para se brincar de fotografar. Dornelles (2013) explica que é por meio das fotografias que as crianças nos trazem seus mundos infantis e nos auxiliam a descobrir coisas que nossos olhares adultos talvez não sejam capazes de observar, ideia com a qual concordo. As crianças Arara-Karo capturaram, por meio das fotografias, suas experiências e as compartilhariam comigo, com o grupo.

Dornelles (2013) muito ajudou a nortear e organizar minha tese, em particular na questão referente às fotografias. Sobre esse tema, afirma a autora: “retomar as fotografias foi também ver pela primeira vez o que naquele momento, inserida a experiência junto com as crianças, escapou-me ao olhar”. Sinto-me exatamente como se as fotografias viessem para mostrar o que me escapou, ou até mesmo para apontar, indicar o caminho a ser seguido, o que

faltava e que precisava retomar, tal como Dornelles (2013) em sua investigação com as crianças.

Após estabelecer uma relação de proximidade com as crianças (o que efetivamente se constitui como a sua autorização para a pesquisa), apresentei (não que elas não soubessem ou nunca tivessem usado uma máquina fotográfica, pelo contrário, o uso delas e de outros artefatos culturais tecnológicos são utilizados diariamente pelas Owen e Nakô't, bem como pelos adultos da comunidade) e entreguei as máquinas fotográficas às crianças como possibilidade de elas irem registrando durante a pesquisa aquilo que fossem considerando relevante⁵⁶ e que quisessem compartilhar comigo.

Seus registros (essas imagens retratavam o segundo momento da pesquisa, o que possibilitou as crianças fotografarem outros espaços para além daqueles que eu havia delimitado no primeiro momento – atividade dirigida) apresentam desde atividades individuais com seus núcleos familiares a atividades coletivas desenvolvidas pelas crianças com a participação da pesquisadora. Elas reconstroem momentos de afazeres, de pescaria, de brincadeiras, de descanso, das reuniões da assembleia (o que não ocorreu no primeiro momento, pois não havia tido nenhuma reunião) da Associação Karo Pay Gap, da festa que recepcionou os Arara-Karo das comunidades I'Terap e Cinco irmãos⁵⁷, os Gavião-Ikolen para o campeonato de futebol masculino e feminino da Terra Indígena Igarapé Lourdes, a entrega da caminhonete fruto da Associação Panderey e da reunião com o representante do Projeto Pacto das Águas.

A partir das nossas conversas sobre os registros fotográficos realizados no segundo momento, as crianças capturavam o que elas estavam entendendo como movimento indígena: as reuniões da Associação Karo-Pay Gap, a entrega da caminhonete/Associação Panderey e reunião com o representante do Pacto das Águas. No caso do *Ya Ka na ãra Wanã*, as crianças capturaram imagens relacionadas às atividades cotidianas da comunidade, os espaços por onde circulavam, seus modos de ser e o campeonato de futebol feminino e masculino.

As fotografias trabalharam metodologicamente como um novo ângulo para perceber as colocações das crianças nos processos políticos que envolvem o movimento indígena e o *Ya Ka na ãra Wanã*. Pontuo, especificamente, o movimento indígena quando

⁵⁶ É interessante ressaltar que as fotografias que incorporam a construção desta tese foram registradas pelas crianças.

⁵⁷ São outras comunidades do povo Arara-Karo. A I'terap tem aproximadamente 280 indígenas e a Dois irmãos em torno de 50.

retrato as fotografias dirigidas, ou seja, o seu uso, a atividade de fotografar aquilo que elas percebiam como movimento indígena na comunidade e para a comunidade. No entanto, as imagens registradas deram conta, também, do movimento indígena em situações de reunião, devolutiva de documentos, entrega de materiais (caminhonete à comunidade).

Houve a preocupação de dialogar sobre as fotografias registradas e armazenadas pelas crianças durante toda a pesquisa. No mesmo processo, sentamos na grama com o computador ao colo (no caso no meu) e as crianças (e alguns adultos também) ao redor para falarmos sobre cada fotografia, quem registrou, por que registrou, sua percepção sobre o momento e sua relação com o que foi registrado. Conversamos sobre essas fotografias no final de julho de 2016.

Benjamin (2013) diz que as fotografias são mecanismos não lineares de nossas memórias, trabalham como possibilidade de compreender o tempo sob a ótica não fixada das coisas, no sentido que apresentamos aquilo que de alguma forma construiu e constrói nossas experiências, nossas narrativas, que nos produz. “Cada história, fragmento, foto repete o movimento de fotografar as imagens já capturadas pela lente. Resgatar a memória e recontar a história é ressignificar o olhar”. (KRAMER, 2002, p. 52).

Assim como as fotografias, o uso de desenhos também foi um procedimento utilizado para a produção de dados. Em dois momentos da pesquisa utilizei o desenho como recorte das memórias infantis. O primeiro se deu na forma de organização dos núcleos familiares, ou seja, para compreender como os núcleos familiares se organizavam e se articulavam em outro núcleo familiar maior, grande família.

Já havia feito alguns recortes destes grupos com cada núcleo específico, mas ainda não percebia as suas inter-relações. Fazia visitas às famílias e, durante as nossas conversas, observava quais crianças residiam nas casas, o total de crianças em cada núcleo familiar (denomino núcleo familiar em função da própria comunidade por meio do posto de saúde se organizar usando esta nomenclatura). Mesmo fazendo todo processo de visitas, algumas questões me fugiam, como as vinculações entre as crianças na relação parentesco, que é presente na comunidade.

Em uma manhã, auxiliava as crianças (um grupo de cinco meninas e dois meninos) em seus afazeres e, durante uma conversa sobre minha sobrinha Isabely (elas gostavam de saber e perguntavam sobre a minha vida, de ouvir minhas histórias de infância, de Goiás), comentei com as crianças que ainda estava confusa em relação aos parentescos

entre elas. Falei sobre minha lógica de parentesco, até para ver as aproximações e distanciamentos. Para me explicar como funcionavam essas relações familiares, elas começam a falar quase que todas ao mesmo tempo, narrando os irmãos e irmãs de seus pais e de suas mães, usando as vinculações parentais próximas.

Disse às crianças que estava com dificuldades para entender – a complicação era minha, pois na minha lógica denominamos as relações parentais de tio(a), primo(a), avô(ó), bisneto(a) entre outros – e propus a elas que desenhassem os nossos núcleos familiares e, depois, estabelecêssemos uma organização dos desenhos que desse conta de fazer as inter-relações entre os núcleos familiares.

Figura 6 – As crianças me ensinando a perceber os núcleos familiares da Pay Gap



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

A partir dos desenhos organizados pelas crianças, além de perceber os modos de organização parental da comunidade, pude aguçar algumas interpretações sobre como elas articulam, a partir dos núcleos familiares, sua percepção de comunidade, especificamente, a aldeia Pay Gap. Realizamos essa atividade de desenho em uma das salas da escola. A escola conta com duas salas de aula, equipadas com carteiras, impressora, um armário para cada sala, uma mesa para docência, alguns materiais relacionados às aulas de atividade física.

Descrevo esse contexto em função de as crianças solicitarem para fazer os desenhos na escola. Isso porque na escola existia um conjunto de lápis de cores, além daqueles que eu havia levado para a comunidade. Para entrar na sala, tivemos as crianças e eu

que abrir uma das janelas que fica de frente para o pátio, pois as chaves tinham se perdido desde o início do semestre letivo de 2016. As crianças já estavam acostumadas a entrar pulando as janelas.

Ao entrar, fizemos com que as carteiras ficassem uma de frente à outra. Ao finalizar os desenhos, conversamos sobre sua representatividade para as crianças e, logo em seguida, iniciamos a organização dos desenhos no intuito de perceber as relações parentais entre as crianças e da própria comunidade.

O segundo momento em que o desenho se constitui como um procedimento de produção de dados foi após o término de brincadeira ao redor do rio Prainha, onde o sol estava muito forte e tanto as crianças como eu resolvemos ir para as sombras das árvores que fica na frente da casa do seu Pedro, aproveitando para descansar e trocar as roupas molhadas. (Eu acabei ficando com a roupa molhada, pois fiquei fazendo companhia a seu Pedro). Caminhando rumo à sombra, encontramos seu Pedro deitado em uma rede amarrada entre dois pés de jambo. Ele nos interrogou perguntando se estávamos cansados do sol. As crianças riam e acabamos nos sentando ao redor de seu Pedro, mesmo molhados. Ali falamos da tranquilidade que o dia ofertava, das brincadeiras das crianças, até que observamos que o gado estava sob a ponte do rio caminhando em sentido à porteira que sempre fica aberta. As crianças imediatamente se organizaram para fazer o retorno do gado para a Terra Indígena. Nesse momento, estávamos reunidos, o seu Pedro, eu e as crianças aqui chamadas de Moro'On Arara, Xiwere Arara, Yaxuro't Arara, Xawap Arara, Pe'on Arara, Natûra Arara e Momek Arara⁵⁸.

⁵⁸ Esses são os nomes que as crianças escolheram para a composição de seus dizeres na tese. É interessante que as crianças optaram pela escolha de seus nomes na língua.

Figura 7 – Conversando com seu Pedro



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

Ao retornarem, seu Pedro (julho de 2016) falou para crianças: “Não é bom deixar o gado passar para lá não”. Seu Pedro olha para mim e relata que, alguns anos atrás, a primeira porteira que se localiza ainda dentro da fazenda de Lafaiete ficava cadeado e que foi preciso uma grande mobilização da comunidade para que ela ficasse aberta, até porque, para entrar na comunidade, era preciso passar pela porteira do fazendeiro. Em grande parte, a aldeia Pay Gap fica rodeada pela fazenda Lafaiete. As crianças começam também a relatar suas experiências quando acompanhavam a ida à casa do fazendeiro para buscar a chave e abrir o cadeado. “Do rio para lá, [é] tudo dele, ó” (o “oh” acompanha sua mão apontando para a fazenda de seu Lafaiete) relata Pe’on Arara. “A gente tinha que lá buscar depois levar de volta” narra Yaxuro’t Arara se referindo à chave. Esse diálogo, assim como outras rodas de conversa, foi sendo construído a partir do cotidiano e nas relações estabelecidas entre nós: eu, as crianças e a comunidade.

Em meio a estas e a outras narrativas produzidas nessa nossa roda de conversa é que a produção do desenho de toda a comunidade surgiu como proposta de produção de dados. A ideia se constituía em perceber não apenas a localização geográfica da comunidade, mas também como as crianças, ao irem construindo toda comunidade, narravam suas

percepções, seus conhecimentos sobre a comunidade. Busquei fazer com que suas memórias infantis viessem à tona e, ao mesmo tempo, interpretar como essas memórias vão produzindo suas identidades coletivas.

Figura 8 – As crianças produzindo a Pay Gap por meio de suas percepções



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

Segundo Sarmiento (2011), a elaboração de desenhos como procedimento metodológico constitui-se como expressão da subjetividade das crianças que são produzidas nas relações sociais e culturais que ela estabelece nos processos cotidianos que vivenciam.

O desenho, no caso desta pesquisa, possibilitou uma releitura do contexto que as crianças vivenciam e experienciam. Assim, ao redesenharem a comunidade, elas expressavam também sua relação com o território Pay Gap como a própria extensão de suas casas. Essa aldeia se constituía como casa espiritual, como extensão delas mesmas. “Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual se sente existir”. (DERDYK, 1994, p. 52).

O desenho funciona como mecanismo que pode ser lido a partir das expressões e representações composta pelo próprio desenho. O uso de desenhos como procedimento metodológico se efetiva em função desta representação gráfica que “é a iconografia como possibilidade de reconstruir o espaço” (MARTINS-FILHO, 2011, p. 100) como lugar de experiências que produzem as identidades das crianças.

Nesse sentido os desenhos permitem perceber as articulações das crianças ao tratar de algum assunto, discussão, dúvida, ou qualquer outra questão por meio do grafismo. “Somos convidados, deste modo, perante cada desenho das crianças, a interpretá-lo na polissemia das suas formas e cores, simultaneamente como o produto singular da criação de

um sujeito” (SARMENTO, 2011, p. 36-37) e, ainda, como artefato cultural que se constitui a partir das representações que as crianças fazem do contexto que vivenciam e experienciam.

A produção dos desenhos buscou capturar a percepção das crianças sobre a constituição dos núcleos familiares. Seus grafismos permitiram perceber como elas se produziam e se organizavam no contexto das comunidades, uma vez que tal organização também perpassava os núcleos familiares. Assim, “o seu modo de interpretar e significar o mundo, sendo permeado pelas culturas nas quais se inserem” (SARMENTO, 2011, p. 43), é marcado pelas “suas relações com os adultos e nas relações com outras crianças, partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais que são atualizados nesse processo interativo”. (SARMENTO, 2011, p. 43).

Além das produções individuais realizadas por meio da representação dos núcleos familiares, as crianças também se organizaram para reproduzir o contexto da comunidade, o que permitiu uma autoria coletiva. A autoria coletiva está relacionada com a interpretação das crianças sobre o contexto que reescreve graficamente.

As crianças não reproduzem linearmente as formas percebidas que emanam desses contextos de socialização, interpretam-nas, ressignificam-nas e atribuem-lhes formas plásticas próprias que advêm do seu olhar particular sobre o mundo. O estudo dessas formas compositórias e híbridas é necessário para interpretar os desenhos como objetos simbólicos. (SARMENTO, 2011, p. 52).

Sarmento (2011) também fala da necessidade de perceber os desenhos das crianças como artefatos culturais que se constituem por meio da sua construção identitária. O autor ressalta que os pesquisadores, ou pesquisadoras, precisam estar atentos aos olhares epistemológicos e metodológicos em que os desenhos foram produzidos.

Olhar epistemologicamente requer observar os saberes instituídos na produção dos desenhos. No capítulo III, trato justamente dos saberes das crianças e suas concepções sobre o que foi desenhado: natureza, núcleos familiares, posto de saúde, escola, o rio, os pés de goiaba e os trieiros por onde circulam diariamente. Metodologicamente, tenho que estar atenta aos discursos que são produzidos durante a feitura de seus traços e ao modo como elas lidam com o que vão desenhando, aos parentes adultos que transitam observando seus desenhos.

Em se tratando das discussões a respeito do desenho e como eles podem contribuir para a percepção das crianças sobre a comunidade e dos núcleos familiares, é interessante apontar também que a produção dos desenhos descritos na tese deve ser

“compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre o seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”. (GOBBI, 2009, p. 71).

Os desenhos vão se configurando como proposta metodológica na medida em que as nossas vivências e experiências são construídas coletivamente. Ao propor os desenhos nos dois momentos mencionados, fui entendendo que sua produção estaria carregada de significados e dizeres das crianças sobre as questões que são provocadas no/pelo contexto da comunidade, bem como pelas próprias crianças sobre a comunidade.

Ao mesmo tempo em que os desenhos se configuraram como um dos recursos metodológicos para a produção dos dados, as fotografias também se constituíram como possibilidades de perceber a produção das identidades das crianças indígenas nos contextos do movimento indígena e da organização social da comunidade Pay Gap.

Ao desenharem todo o contexto da comunidade Pay Gap, as crianças se atentaram aos detalhes que envolviam a comunidade e seu entorno. Buscaram cartografar não só os modos de organização da comunidade – casas, posto de saúde, escola, associação, roça, entre outros –, mas também os contextos afetivos delas em relação à Pay Gap. Cuidaram de traçar os trilheiros, as cercas e seus significados. Descreveram a comunidade a partir das experiências que elas vivenciaram naquele contexto.

A cartografia da qual me apropriei metodologicamente tem sua percepção nos “deslocamentos que se experimentaram durante o processo de reconhecimento dos saberes, fazeres e práticas que, na cotidianidade”. (SANDOVAL, 2015, p. 113). Trata-se de estar atenta à “dimensão subjetiva da experiência” (SANDOVAL, 2015, p. 115) das crianças e seus saberes, nas “subjetividades que se exteriorizam” (SANDOVAL, 2015, p. 115) na relação com a comunidade “e a forma como isto influi na produção e difusão de saberes/conhecimentos, a partir das singularidades e das manifestações coletivas”. (SANDOVAL, 2015, p. 115).

A cartografia apresenta-se “como um convite para sair das análises binárias, dicotômicas, e para transitar por construções abertas, performáticas, críticas”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22). “O mapa é aberto, é ligado em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”. (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 22). Esse procedimento de produção de dados

[...] identifica os agenciamentos coletivos de enunciação, e consegue mostrar as singularidades como manifestações subjetivas de possibilidade. Um dos referenciais de partida se relaciona com as geopolíticas do conhecimento,

objetivando que a discussão mais ampla esteja localizada nas formas de produção e legitimação de conhecimento. Em se tratando de uma cartografia, é indispensável fazer esta precisão porque ela constitui um referencial do plano no qual se insere o tema em questão. (SANDOVAL, 2015, p. 113).

A cartografia me permitiu acompanhar os saberes das crianças sobre a comunidade e seus modos de organização, como elas percebem cotidianamente os modos de ser da aldeia Pay Gap, seus fazeres diários além de observar como entendem sua própria circularidade no contexto da comunidade, as mudanças na paisagem no tocante à fauna e a flora e a aproximação delas com a natureza. Rolnik (1989) escreve que a cartografia deve funcionar como um instrumento para perceber a trajetória e seu processo de construção. Isso porque, na medida em que os contornos constituem as percepções dos sujeitos sobre um determinado contexto, eles apresentam também as rupturas que esses sujeitos elaboram, já que as linhas, os contornos são experiências que constituem as lembranças e os modos de ser, neste caso, das crianças Arara-Karo.

O fazer metodológico utilizando como instrumento de produção de dados a cartografia me permitiu também acompanhar e participar da elaboração desse recurso para o “fazer falar” das crianças. Isso se deu em função de elas terem solicitado que eu também mostrasse como percebia a comunidade. Minha participação se constituiu na pintura cartográfica a partir dos olhares que me atravessaram durante o tempo em que já havia ficado na comunidade. Os contornos que demarcam o espaço onde reside a casa de seu Pedro e dona Maria, pelas conversas que tive com eles e por ser esse o local onde me encontrei com as crianças, me aproximei, constitui uma relação de amizade com elas e também onde nossas diversas conversas aconteceram: embaixo dos pés de manga, jambo, pé de coco e outras árvores. Marcou-me esse espaço e, ao experienciar ele, o pintei.

Para Silva (2013), a cartografia tem como ferramenta pedagógica a elaboração de mapas sociais que permitem, ao coletivo de um determinado grupo, perceber como os próprios sujeitos desse grupo entendem socialmente sua comunidade. A cartografia, tendo como cunho essa perspectiva, se apropria também da etnografia para sua constituição, pois perceber a si mesmo e a sua comunidade demanda um processo cosmológico. Esse processo permite a autocartografia. (SILVA, 2013).

Autocartografar seus próprios territórios permitiu que as crianças definissem o território da comunidade Pay Gap para além de divisão de terras. A territorialidade se constituiu como releituras das experiências delas enquanto espaços de circularidade. A cartografia apresentou-se como “uma proposta de caminho possível para desenharmos o

presente (atravessado pelo passado e a esperança de um futuro), num esforço de autocompreensão de todos elementos que compõem este tempo histórico indígena [...]”. (MENDES DE MENEZES; BERGAMASCHI; PEREIRA, 2015, p. 8).

O uso deste instrumento metodológico, pensando em como as crianças iam conversando, verificando os espaços e demarcando eles na cartolina, funcionou como proposta de reflexão, registro, narrativa dos seus próprios saberes sobre a comunidade.

Debaixo de árvores, em bancos de madeiras rústicas e uma mesa da mesma madeira que a comunidade usa para almoços coletivos que é fixa naquele espaço, coloquei os lápis de cor, as cartolinas, as canetinhas, as canetas, os lápis. Todas as crianças já sabiam da proposta, pois ela surgira após uma conversa que tivemos – elas e eu, com seu Pedro sobre a fazenda de seu Lafaiete. Conversando, elas defiriram as prioridades a serem lembradas no papel. Concluíram que, para representar a comunidade, era preciso assinalar cada núcleo familiar, além do rio, da fazenda que contorna a comunidade, da fauna e da flora.

Os detalhes que elas iam propondo, as conversas (todas anotadas no diário de campo) que surgiam foram também elementos metodológicos relevantes para a minha percepção de como suas identidades são produzidas no contexto do movimento indígena. Isso em função delas apontarem nos traços que mapeavam a comunidade cada espaço institucionalizado e suas narrativas sobre esses espaços. Cartografar se constituiu, para mim, como a extensão do olhar das crianças sobre esses espaços institucionalizados e o *Ya Ka na ãra Wanã*.

Neste caso, a cartografia não é “somente um dado de referência em um mapa cultural, é uma análise situacional da cultura de uma localidade, em que os pontos referenciais não implicam somente o lugar ou a linguagem artística desenvolvida nesse lugar, mas apresentam a dimensão visível” (TASAT, 2015, p. 124), dos olhares e das percepções que os sujeitos que constroem e elaboram cartograficamente esse contexto.

Perceber o uso da cartografia como recurso metodológico são possibilidades produzidas pela experiência, e sua aproximação com outros procedimentos fazem parte da bricolagem.

Cartografar não tem a ver apenas com o desenho de um lugar, um território. Cartografar permite olhar este lugar a partir dos posicionamentos de quem propõe seus traços em forma de um mapa cultural. Permite tanto a quem o representa por meio de suas linhas e riscos as cosmologias que são compartilhadas, socializadas quanto para quem interpreta,

perceber as produções sociais e políticas inseridas nesses traços, as tensões, as traduções, as negociações, as experiências produzidas pelas vivências, neste caso das crianças Arara-Karo.

Figura 9 – Os trieiros nas representações das crianças sobre a Aldeia Pay Gap



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

As crianças detalharam os caminhos por onde elas circulam diariamente. Buscaram fazer as ligações entre os diferentes espaços, seja entre as casas dos núcleos familiares da comunidade, seja para identificar como os Arara-Karo construíram as organizações territoriais da aldeia Pay Gap. A cada desenho, a cada traço que compunha o mapa cultural, territorial, afetivo, as crianças dialogavam comigo e narravam suas experiências em relação aos espaços, lugares, casas e natureza.

É importante destacar que entendo o “fazer falar” das crianças como possibilidades também de me permitir ouvi-las. Eu precisei estar atenta aos modos como que elas falam, quais recursos utilizam para falar e serem ouvidas. “Compreender esse sentido somente é possível a partir do momento em que a pesquisa com crianças não objetiva pesquisar o que se passa dentro delas, mas sim entre elas”! (VIEIRA, 2015, p. 71).

Para ouvir, precisei me desapegar dos estudos que vinha desenvolvendo sobre e com crianças. Necessitei “cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar”. (PARAÍSO, 2012, p. 33).

Apropriando-me do que escreve Costa (2007, p. 150), pesquisar com as crianças Arara-Karo se tornou uma aventura, “um processo de criação” que “exige reflexão, rigor, método e ousadia” (COSTA, 2007, p. 150), uma vez que “nenhuma metodologia é ‘a sua’, assim como nenhuma pode ser privilegiada e empregada como garantia sobre como responder às questões, isto é, [...] nenhuma metodologia antes de aplicada pode ser descartada”. (CORAZZA, 2007, p. 119).

Ao me propor ouvir como, onde e quais mecanismos as crianças utilizam para falar, narrar suas experiências, fui percebendo que elas são constituídas pelo desejo de aprender coisas novas, outras histórias sem, ao mesmo tempo, afastar daquilo sabem, conhecem, vivenciam. Durante meu envolvimento com as crianças, percebi como elas se interessavam por novas brincadeiras. Durante um banho de rio numa manhã, resolvemos brincar de futebol da água, todas queriam o mesmo lado rio para atacar o time adversário. No impasse, perguntei a elas porque não fazíamos “dois ou um” para ver quem ficaria com aquele lado do campo de água. Percebi que elas não conheciam a lógica do “dois ou um”. Ao explicar, apropriaram-se de tal maneira que a transformaram em uma nova brincadeira.

As crianças juntaram várias pedras da margem do rio Prainha, e organizaram sua nova brincadeira na seguinte forma: uma ficaria como juiz (no caso eu) para somar os pontos de cada jogador e jogadora, o juiz iria falar: dois ou um, aquele que colocasse solitariamente apenas o “um” ou apenas o “dois” ganharia um ponto. O jogador(a) que chegasse a dez seria o vencedor.

Acabamos esquecendo de jogar o futebol na água. As maneiras como as crianças se aproximaram e vivenciaram essa nova maneira de fazer o “dois ou um” me fizeram pensar em propor uma atividade que lhes apresentasse uma nova brincadeira e que pudesse também se constituir como um procedimento metodológico. Lembrei-me de quando morava no sítio e durante um encontro de catequese⁵⁹ brincamos com uma atividade que se constituía em sentar em círculo, cada um em uma cadeira, e com os pés passar uma bola de gude (nesse caso era aquelas bolas que vêm nos desodorantes *roll-on*) para o colega, aquele que deixasse cair a bola saía da brincadeira.

Durante a noite, fiquei imaginando se seria interessante desenvolver essa atividade fazendo algumas adaptações. Não tinha uma bola de gude nem de desodorante *roll-*

⁵⁹ Morei até os 7 anos na linha 110, zona rural da cidade de Presidente Médici, em Rondônia. O sítio dos meus pais ficava a aproximadamente 50 metros da igreja Católica Nossa Senhora de Lourdes onde frequentávamos. Minha mãe foi durante muitos anos catequista nesta comunidade e nós a acompanhávamos em seus encontros.

on. No dia seguinte, após ajudar as crianças com seus afazeres, quando elas conversando perguntaram o que iriam fazer, propus a brincadeira para elas. Todas toparam.

Como precisávamos das cadeiras, resolvemos então ir até a escola, pulamos novamente a janela. Organizei as cadeiras com a ajuda das crianças. Com uma goiaba verde que substituí as bolas artificiais, expliquei a brincadeira já com a seguinte adaptação: iríamos contar até dez, quem estivesse com a goiaba-bola (nome dado pelas crianças) nos pés teria que desenhar, escrever, falar, enfim da forma como quisesse, descrever como ela percebe o *Ya Ka na ãra Wanã* no contexto da comunidade. Deixei o gravador ligado com a autorização delas, coloquei no quadro da sala dois pincéis para quadro branco e, em uma mesa, folhas de papel A4 com lápis de cor, canetinhas, canetas, lápis preto e borrachas.

Figura 10 – Nova brincadeira como procedimento de produção de dados com as crianças



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

A ideia não era delimitar um tempo para aquele ou aquela que estivesse com a goiaba-bola no pé fazer aquilo que pretendia. Expliquei também o que aquele que deixasse cair a goiaba-bola teria que fazer e, após, reiniciaríamos a atividade. Havia pensando em umas cinco rodadas só para verificar como reagiriam. Ficamos das 9 horas da manhã até as 11 horas quando fomos almoçar, haja vista que as crianças gostaram da atividade.

Os desenhos, as narrativas que surgiram desta atividade me colocaram a pensar na construção desta tese, dois caminhos que precisaria percorrer. O primeiro em relação ao envolvimento delas e como elas percebiam o movimento indígena a partir dos espaços institucionalizados. O segundo, como os modos de organização da comunidade por meio do *Ya Ka na ãra Wanã* também se constituíam como mecanismo de estrutura do movimento indígena a partir das narrativas experienciadas pelas crianças.

As crianças estiveram muito envolvidas com a produção deste trabalho. E a atividade da goiaba-bola permitiu também perceber suas narrativas sobre os modos como elas

experienciam, concebem e vivenciam o *Ya Ka na ãra Wanã*. Talvez por estar, na lógica ocidental, no estágio “adulto”, me surpreendiam as suas narrativas, os modos como elas lidam com determinadas situações que envolvem discutir, politicamente, questões como escola, saúde, meio ambiente entre outras situações.

Meu olhar adulto tentou em alguns momentos infantilizá-las, em outros adultizá-las. Durante todo o período em que estive com elas, tentei buscar em mim mesma um olhar mais brando, mais tranquilo. Dou conta de que elas narram experiências quando desconstruo a lógica de que somente os mais velhos têm histórias para contar, têm experiências para compartilhar.

Retomei com elas as minhas experiências enquanto criança. Apresentei brincadeiras, descrevi contextos das minhas memórias infantis. E elas, nesse diálogo, me contavam das suas vivências enquanto crianças indígenas, enquanto Arara-Karo, enquanto sujeito integrante da comunidade Pay Gap. E, nessas narrativas, suas identidades emergiam.

Durante o tempo em que estive na comunidade Pay Gap, pude acompanhar três reuniões da Associação Karo-Pay Gap⁶⁰ e um encontro da Panderey. No contexto da comunidade, a Associação Karo-Pay Gap tem como função primordial a organização institucional da venda das castanhas do Brasil, além de construir os diálogos relativos à escola e à saúde indígenas. Para isso, conta com o presidente Iram e com a tesoureira Marisa. Ambos são filhos de seu Pedro.

O Projeto Pacto das Águas, por exemplo, foi instituído pela Associação Karo-Pay Gap em parceria com a Petrobrás, órgão responsável pelo Pacto das Águas, e tem como proposta o armazenamento da castanha para vendas externas. O projeto também vem elaborando uma proposta para a construção de um escritório equipado com instrumentos e materiais que possam auxiliar a comunidade no armazenamento e venda das castanhas durante o ano todo. Em contrapartida, a comunidade deve desenvolver uma colheita sustentável e a preservação da fauna e da flora, o que já era prática da comunidade.

Com a institucionalização da Associação Karo Pay Gap, a comunidade começou a obter resultados econômicos com a venda da colheita da castanha. Segundo seu Pedro, por não terem a associação, ficava difícil estabelecer o preço de mercado para venda, o que fazia

⁶⁰ Neste link, pode-se encontrar o CNPJ da associação, bem como o endereço e telefone. Disponível em: <<http://cnpj.info/ASSOCIACAO-INDIGENA-KARO-PAJGAP-Res-Aldeia-Arara-Pajgap-Km-74-S-n-Terra-Indigena-Igarape-Lourdes-Ji-parana-RO-78961970/o7cz/>>. Acesso em: 4 maio 2016.

com que eles tivessem que vender a castanha utilizando-se de atravessadores⁶¹. Desde a criação da associação, a comunidade vende sua colheita para a própria associação que negocia direto com o comprador, deixando, neste caso, de pagar um atravessador para negociar a venda e a compra da castanha.

A Associação Panderey representa os povos indígenas e suas comunidades no contexto da Terra Indígena Igarapé Lourdes. Neste caso, a associação conta tanto com a participação dos Arara-Karo quanto dos Gavião-Ikolen. Da comunidade Pay Gap, apenas o Célio Arara faz parte da gestão da associação assumindo o cargo de secretário. A Panderey tem como proposta dialogar sobre o Enoterritório/Etnoambiental da T. I. Igarapé Lourdes com diferentes entidades. Busca debater diretamente com a prefeitura questões relativas à sustentabilidade e ao meio ambiente, demarcação de terras, desmatamento ilegal na T. T., entre outros assuntos.

No caso da Associação Karo Pay Gap, não existe uma agenda pré-estabelecida de reuniões. Geralmente as convocações para estes encontros são constituídas de acordo com a necessidade. Formula-se a pauta oralmente, informando aos membros da comunidade o que será discutido. A convocação fica sob responsabilidade das crianças, pois são elas quem se encaminham a cada núcleo familiar avisando sobre a reunião e o que se pretende discutir.

Conversando com a comunidade, eles me informaram que geralmente as reuniões ocorrem na associação, porém, as vezes em que participei foram realizadas na frente da casa do seu Pedro, cacique, em função de ele estar doente e com dificuldades para se locomover.

As três reuniões das quais participei realizaram-se neste local, onde há vários bancos e árvores. Algumas pessoas trazem cadeiras que ficam ao ar livre pela comunidade. São cadeiras da escola antiga, feitas de madeira. Os cachorros por ali circulam, iniciam brigas, um ou outro indígena chama a atenção dos animais que se separam. Em todas as reuniões em que estive, o responsável por iniciar os diálogos e apresentar a temática a ser discutida foi seu Pedro. O presidente da associação acompanha e pode falar a qualquer momento, isso para toda a comunidade.

As primeiras a chegar são as crianças, logo em seguida as mulheres se aproximam e, por último, os homens e os mais velhos e mais velhas. Todos e todas sentam-se próximos uns dos outros. Não há separação entre homens e mulheres, entre adultos e crianças.

⁶¹ Atravessadores eram pessoas que compravam a preço baixo a castanha para revender no comércio. Esse tipo de prática acabava lesando economicamente a comunidade.

Conforme chegam, vão conversando sobre outros assuntos seja na língua materna, seja na língua portuguesa.

Algumas palavras não são comuns entre os dois idiomas, o que me permitia entender as conversas dos adultos antes dos inícios das reuniões (camisa, jogo, novela, enfim as palavras em português). Na maioria das conversas na língua, eu percebi que os adultos (homens e mulheres) conversavam sobre o capítulo anterior das novelas, principalmente da Rede Record de televisão.

Ficavam lembrando também novelas que foram marcantes para eles, como a novela que tratava de monstros, chamada “Os mutantes”. Já as crianças brincam antes de começar a reunião, riem muito. Suas brincadeiras, nas três reuniões, variavam, dependendo muito do que o grupo queria fazer no momento. Mas quando seu Pedro inicia a reunião, as crianças, umas em pé, outras sentadas, participam ativamente.

O primeiro momento das reuniões se constitui de seu Pedro que inicia dizendo sobre a pauta da reunião. Isso não significa que ela tratará apenas do que foi proposto. Se no decorrer outras questões fossem levantadas como necessárias para serem discutidas, elas eram inseridas na pauta.

Todos podem falar sobre o assunto discutido. Entre a comunidade há o respeito por aquele que fala e com quem se discute no momento. Nas três reuniões em que participei, não houve um momento em que o/a Arara que dialogava fosse interrompido por outro Arara que não concordasse com a opinião elencada. As crianças também podem falar e suas narrativas também são respeitadas no momento da fala. Isso independe se a criança é Owen ou Nako't.

Das reuniões que estive presente, as crianças deram suas opiniões, também questionavam quando não entendiam as discussões que estavam sendo levantadas. Em alguns momentos (por acompanhá-las), as crianças entre si iam sanando as dúvidas umas das outras. Não há uma hierarquia entre elas. Existe uma relação de respeito e reciprocidade.

As reuniões ocorrem ao final da tarde, já escurecendo. Todos e todas utilizam uma lanterna para se locomover na comunidade. O uso da lanterna tem sua necessidade para que todos e todas não corram o risco de serem picados por uma cobra ou qualquer outro animal peçonhento. Na comunidade, a energia elétrica restringe-se às casas, à escola, ao posto de saúde, à casa de apoio e à associação. Não há postes de iluminação nos espaços públicos.

As reuniões ocorridas na frente da casa de seu Pedro têm iluminação da sua própria casa. Não fica tão claro como estar dentro de um espaço iluminado, mas percebi que, para a comunidade, isso não dificulta na organização dos diálogos. As crianças aproveitam para utilizar as lanternas como reforços para a claridade do espaço. Os animais brincam com os reflexos das luzes, o que faz em vários momentos a comunidade parar o diálogo para rir dos animais.

Os encontros são divertidos, mas, ao mesmo tempo, há uma seriedade nos discursos proferidos. Das reuniões em que participei, discutiram-se três assuntos, uns fixados apenas na última reunião e outros debatidos nos diferentes momentos. A temática que mais teve embate no diálogo foi a denúncia realizada por outra comunidade. Solicitaram que eu não dissesse qual comunidade e que não entrasse tanto no foco e no que foi discutido sobre esse assunto. No entanto, como a proposta desta tese está articulada à temática da produção das identidades das crianças Arara-Karo da Pay Gap, a partir do movimento indígena, minha intenção foi perceber como as crianças são produzidas neste contexto e como produzem narrativas dele, constituindo também outros modos do próprio movimento se perceber enquanto espaço político democrático. Respeitei a decisão da comunidade. Minha participação foi convidativa por parte da comunidade. Sei que algumas questões foram discutidas na língua para que não houvesse a intervenção de não indígenas, neste caso, a enfermeira e o técnico que também foram convidados a participar, além de mim.

Figura 11 – Reunião e assinatura da pauta pelas crianças



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

É interessante que isso foi me dito não só na reunião, mas também em momentos em que eu me encontrava com dois ou três adultos da comunidade. As crianças, ao contrário, não viam empecilhos de dizer o nome e o que levou tal comunidade Arara a elaborar um documento de denúncia à aldeia Pay Gap junto ao Ministério Público. Segundo elas, para que a situação pudesse ser resolvida, ambas as comunidades precisariam lidar com o ocorrido, não só entre elas, mas também com outras pessoas que pudessem auxiliar na discussão.

O importante a ser ressaltado é que a questão envolvia a saúde indígena e a ligação entre as comunidades sobre esta temática. Durante as reuniões, outras questões foram debatidas, como o caso da ponte que havia caído entre a estrada que ligava a comunidade Pay Gap a outras comunidades. A recepção dos Gavião-Ikolen para recebimento de uma caminhonete e como a comunidade iria recepcioná-los. A divisão de tarefas para festa, como foi definido que seria. Houve também discussões sobre a construção do escritório sob responsabilidade do Pacto das Águas e a decisão onde seria construído dentro da comunidade.

A falta de professor de geografia também foi foco das discussões na terceira reunião. As aulas se iniciariam em agosto e não havia sido informado à comunidade sobre a solicitação de um professor para esta disciplina, até o final do mês de julho. Os e as Arara-Karo que iriam fazer o novo processo seletivo – vestibular, para ingresso no Curso de Licenciatura Básica Intercultural da UNIR, campus de Ji-Paraná – também foram assunto da segunda reunião. A vacina contra o vírus da zika que deveria ter chegado. No entanto, não houve necessidade do presidente da associação se dirigir até a CASAI, pois a vacina chegou no dia posterior à reunião, no período da manhã.

Dentro destas e outras pautas, as crianças têm o direito de manifestar suas opiniões, além de poder assinar as atas de reunião, o que ocorrem ao final. As mulheres também falam livremente. Todavia, quando alguém solicita a palavra, mesmo que seja durante um discurso, independentemente de quem o esteja proferindo, a pessoa encerra a sua alocação para que o mais velho possa falar. Se, ao final da fala, quem estava narrando anteriormente quiser dar continuidade, poderá fazê-lo.

Não há uma relação de hierarquia entre a comunidade e quem cuida administrativamente da associação. A representatividade, o corpo administrativo foi constituído pela comunidade que deliberou em reunião aqueles e aquelas que o comporiam. Conversando com a comunidade, não há, sob seu ponto de vista, a necessidade de um tesoureiro. Por isso, compõem a associação Iram Arara como presidente e, como secretária, Marisa Arara.

Marisa assume como secretária, tendo como função o diálogo permanente entre Iram (que, em função da associação, fica períodos longos na cidade, saindo pela manhã e voltando às vezes somente no dia seguinte já no final da tarde) e a comunidade, quando ele não pode estar presente. Marisa não assume como presidente em função de ser professora da comunidade, o que limita sua saída para a cidade de Ji-Paraná com uma frequência maior. Não sendo esse o motivo pelo qual Iram foi escolhido pela comunidade, mas pelo fato de ser, segundo a comunidade, articulado e ter uma proximidade maior com o Projeto Pacto das Águas.

Segundo a comunidade, Iram tem facilidade em organizar e compreender documentos jurídicos, o que lhe permite uma aproximação maior entre a associação que representa a aldeia Pay Gap e órgãos competentes, como CASAI, FUNAI, SEDUC e outros.

Marisa está próxima daquilo que a comunidade representa como a escola, o que lhe permite perceber as necessidades da comunidade, apresentando a ela e deliberando junto à associação as medidas necessárias. A aldeia Pay Gap se organiza de forma que cada Arara envolvido tenha não apenas uma função estabelecida, mas caminhe com os interesses da comunidade.

Neste caso, a associação tem como função política para – e pela – comunidade a articulação entre diferentes poderes não indígenas, buscando negociações com estas instituições. No tempo em que permaneci na comunidade, observei (a partir do lugar que ocupo, um lugar não indígena) que a associação Karo-Pay Gap não se constitui como o *Ya Ka na ãra Wanã* para a comunidade que são os modos de organização social deste povo. Ao contrário, a associação vem estabelecendo a circularidade das relações de poder entre a aldeia Pay Gap e os não indígenas.

Como narraram seu Pedro, dona Maria, seu Firmino, constitui-se como uma luta mais justa por direitos à educação, à saúde, à venda da castanha por preços de mercado sem a necessidade de atravessadores. É a negociação enquanto equivalência, enquanto relações de poder. É falar utilizando o mesmo discurso e, nele, utilizar políticas e legislações que dão suporte e embasamento àquilo de que se fala. A associação é um mecanismo para ser ouvido.

As crianças compartilham a perspectiva da comunidade sobre a associação e narram a necessidade, em nossas conversas, de ampliar as discussões da Karo-Pay Gap para questões como formação de indígenas da comunidade em áreas da saúde, como médicos que

consigam não só entender de medicina, mas respeitar a espiritualidade da comunidade – a pajelança.

Chegaram a falar sobre a luta para a construção do Curso de Licenciatura Intercultural para a formação de professores/as que possam ministrar disciplinas que contemplem os saberes indígenas sobre terra, modos de ser do povo Arara-Karo. É interessante ouvir essas narrativas das crianças, pois dos adultos (como adulta que sou) é que esperava que tais questões fossem evidenciadas. As crianças me surpreendem, não por que sabem o que eu construída como não saber, mas em função de como vivenciam e experienciam essas narrativas e as tornam parte constitutiva de suas identidades.

Tais discussões são mecanismos que as crianças foram utilizando durante a construção deste trabalho como partes constitutivas de si mesmas, buscando apresentar-se como Arara-Karo, como Owen, como Nako't. É dentro desta perspectiva enunciativa que elas estão se dizendo indígenas, estão se narrando como indígenas, estão constituindo suas identidades, suas infâncias, estão se dizendo como tais. “Seria possível, pois, considerar a estrutura geral do expressar-se como a dobradura reflexiva, sobre si próprio, dos procedimentos discursivos que constituem os dispositivos de construção e mediação da experiência e si” (LARROSA, 2011, p. 67), que ao narrar a si enquanto um sujeito atravessado por suas histórias possa reconhecer, nas histórias postas, o meio em que estou inserido. Que ao mesmo tempo possa formar, construir e reconstruir essas narrativas, alcançando assim o experimentar a si mesmo e aos outros, ou a si através do outro.

Isso significa poder recontar-se de outro modo. Caso contrário, vou afirmar que na sociedade há sempre uma história de reprodução impossibilitada de ser contada de formas diferentes, por pessoas variadas, de lugares e em lugares totalmente distintos, ou até mesmo pertencentes ao mesmo espaço, mas com experiências díspares. Afirma-se de modo a recordar o si.

A recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa. (LARROSA, 2012, p. 68).

Recordar, neste caso, me remete aos jogos de pensar que as crianças indígenas participantes desta tese comumente fazem quando tratam de si. Essas têm entendimento sobre as ações que as cercam a partir das vivências cotidianas estabelecidas no local em que estão inseridas. Elas constroem e desconstroem hipóteses sobre suas próprias visões de mundo, se permitem conhecer o outro, muitas vezes, de forma plural, criando conceitos, imaginando

jeitos de ser, inventando modos de ver a vida sobre o que se apresenta a elas. Suas representações imagéticas e simbólicas são reformuladas a todo o momento.

Pensando nestas vivências cotidianas que as crianças produzem sobre o mundo, bem como a relação que elas exercem e, ao mesmo tempo, estabelecem sobre os próprios direitos, enquanto atores participantes do meio social, começo a me questionar, assim como Tomás (2011), e pergunto: Que representações têm as crianças indígenas de si mesmas? Como se constituem enquanto sujeito nas relações que estabelecem com o movimento indígena a fim de construírem suas identidades? São questões que me levaram ao encantamento de fazer pesquisa com crianças indígenas.

Volto estes questionamentos aos participantes da minha pesquisa pensando nas relações de poder que circulam os espaços institucionalizados e não institucionalizados e em que tipo de sujeito se constituem e de que forma se narram como indígenas. Estas relações de poder, segundo Foucault (2011b), são relações de lutas e não são entendidas nessa proposta como violência, nem tampouco coerção. São relações que produzem sujeitos crianças de um jeito.

Sentar nos bancos de areia, molhar os pés em água corrente, ter conversas prazerosas. Passear com elas nos trieiros, ter a companhia delas não foi apenas recursos metodológicos para a construção deste capítulo; foi poder revisitar a mim mesma. Foi também para de fato perceber a diferença enquanto processo constitutivo das minhas identidades. Não me pergunto mais quem sou; dialogo agora com quem venho me tornando e, para isso, me aproprio do passado, das experiências também do presente para, de fato, não buscar responder a essa questão. Volto novamente à epígrafe que abre esta subseção: “Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem [mulher] que questiona!” (FANON, 2008 p. 191).

Até este momento, três questões foram discutidas: a primeira sobre meus posicionamentos frente aos índios a partir do processo que me constituiu enquanto pessoa que (re)produzia o discurso sobre os povos indígenas e sua história, cultura e como hoje me posiciono com os povos indígenas, principalmente os de Rondônia, sobre a subalternidade e as implicações do colonialismo e da colonialidade nos modos de ser dos sujeitos indígenas e não indígenas (capítulo I). Na segunda questão, apresentei as bases metodológicas e os procedimentos no pesquisar com crianças indígenas Arara-Karo, além de descrever minha estadia e instrumentos metodológicos utilizados para a produção dos dados.

Passo agora a convidá-los a ler o próximo capítulo (III) que vem justamente problematizando os dados produzidos/descritos nesta seção. Nele, discuto como as crianças vêm se posicionando no interior do movimento indígena e como elas me provocaram a perceber o movimento indígena na constituição de suas identidades. Também faço uso das discussões sobre o *Ya Ka na ãra Wanã* e seus modos de ser Arara-Karo.

CAPÍTULO III

CAMINHANDO COM AS CRIANÇAS: MOVIMENTO INDÍGENA E *YA KA NA ãRA WANã*

3.1 A circularidade das crianças como processos próprios de aprendizagem

A circularidade das crianças em meio à comunidade e seu entorno foram pontos cruciais para a construção desses novos e inusitados caminhos que pude percorrer reelaborando os procedimentos metodológicos. Para as crianças Arara-Karo, circular é um processo de aprendizagem constante, de ressignificação da cultura, de percepção dos modos de ser da comunidade que compõem.

Existe uma pedagogia Arara-Karo que envolve a aprendizagem das crianças de maneira autônoma, pois elas circulam sem o cuidado de um adulto. Nessas circularidades, elas negociam com os conhecimentos ocidentais (vão ao barzinho “pegar” sinal da internet utilizando o celular de seus familiares) e, negociando com eles, vão constituindo seus modos de ser articulados com conhecimentos específicos de sua comunidade, de seu povo.

Figura 12 – Circulando em busca de pássaros



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

A figura acima apresenta como as crianças têm autonomia sobre sua circularidade. São elas quem define os perigos, as brincadeiras, por onde caminhar e em quais árvores subir.

A autonomia funciona como uma estratégia da comunidade no processo de aprendizagem das crianças Owen e Nako't. Por meio da liberdade de escolha, as crianças percebem a importância de cada decisão tomada. Uma criança pequena, como na figura 11 pode subir a procura de pássaros, desde que ela mesma observe a árvore, seus galhos, a altura e quais táticas utilizará tanto para subir quanto para descer. O mesmo ocorre com as crianças Owen ao escolherem o local do rio Prainha em que irão tomar banho: a fundura, a correnteza, a largura do rio e até onde podem ir levando em consideração a distância das margens. Essas questões são características da pedagogia Arara-Karo.

O circular de muitas crianças indígenas são processos próprios de aprendizagem observados também por outros pesquisadores e pesquisadoras de crianças indígenas, tal como Tassinari (2007), Cohn (2005), Nunes (2002), Müller (2002), Nascimento e Landa (2012) Vieira (2015), Seizer da Silva (2016), Pereira (2011), Gutierrez (2016) entre outros e outras. Os estudos desses/as pesquisadores/as apontaram a circularidade como um mecanismo de aprendizagem e educação da criança indígena (no caso de suas pesquisas).

Ao circular, as crianças constituem modos específicos de organização social, ressignificam os modos de ser, reconstroem e aprendem sobre a territorialidade de sua comunidade, de seu povo. Aprendem a conviver e conhecer os grupos familiares que se

inserem em suas comunidades. Por meio da circularidade, as crianças se constituem como pontos nodais (BHABHA, 1998) entre a tradição, a tradução e a negociação do povo Arara-Karo. Esses modos específicos de organização social estão atrelados à maneira como elas vivem a comunidade: a seleção das atividades cotidianas, o grupo ao qual vão pertencer no decorrer do dia, as brincadeiras, os afazeres.

Circular são tempos possíveis construídos pelas crianças e que as permitem “explorar o espaço, conhecer o território [pois] elas circulam pelos mesmos caminhos dos vivos”. (SILVA, 2011, p. 167). Ao circular pelos caminhos que ligam a comunidade (suas casas, rios, plantações, mata,) a outros contextos (outras comunidades, outro povo indígena: Gavião-Ikolen, as fazendas), as crianças ressignificam também o cotidiano, pois “produzem sentidos, criam realidades e, às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. (LARROSA, 2002, p. 20).

A circularidade representa o movimento de ir e vir, de aproximação entre contextos e sujeitos enquanto movimento dinâmico. (GUITIERREZ, 2016). Essa dinamicidade presente na circularidade das crianças se constitui na relação que elas estabelecem entre a tradição e o novo, articulando e negociando com a memória Arara-Karo, com a cultura, com os modos de organização social.

E, assim, elas vão criando e recriando possibilidades de se viver com o novo e com o velho – vivendo nas fronteiras, fortalecendo nessas possibilidades criadas e recriadas, um novo olhar sobre, também, presente na sua comunidade, também, por meio da Associação Karo-Pay Gap e da Panderey. “As marcas da circularidade das crianças [...] indicam que as relações sociopolíticas de suas famílias se fortalecem [...]” (GUTIERREZ, 2016, p. 46) em meio ao contexto local, sua territorialidade, sua cultura. Transitar, caminhar, conhecer, perceber, aprender, ensinar, essas são marcas da circularidade.

Há um cuidado existente entre as crianças que caracterizam o cuidar também como processo criativo e constitutivo da circularidade delas no território indígena da comunidade Pay Gap. Elas cuidam uma das outras sem, ao mesmo tempo, interferir na liberdade de escolher por onde querem transitar.

Ser e fazer-se criança Arara-Karo no contexto da comunidade Pay Gap exige das crianças e, da própria comunidade, estar atento às experiências e vivências delas na cultura, nos modos de ser da comunidade. Essas experiências são produzidas pela circularidade. Estão todas sempre atentas, sensíveis aos acontecimentos da comunidade, ou que envolvem a

comunidade. Elas tomam para si a responsabilidade se saber (dar conta) dos acontecimentos, de divulgar entre a comunidade, desde quem chega a algum animal que atravessa a ponte.

Não importa o tamanho do acontecimento, da informação, da notícia, todos, segundo as crianças, têm o direito de saber. Ao estar próxima, observei que elas são a fonte de informação da comunidade, pois vão até a estrada para acompanhar o movimento em volta a Pay Gap, quem passa e para onde vai, se ocorre um acidente, ou um animal que escapa. As crianças estão atentas a todas essas questões.

Essa forma de pensar as relações sociais das crianças frente à comunidade é um posicionamento político atribuído ao *Ya Ka na ãra Wanã*. Faz parte do modo de organização da comunidade Pay Gap.

A circularidade dentro e fora da aldeia

[...] permite que as crianças tenham uma liberdade de ir e vir na aldeia, apreciem o espaço dentro da aldeia em que vivem, saibam da característica da mata como o conhecimento da fauna e da flora, conhecimento do espaço que têm para brincar, caçar e pescar e também dos limites impostos pela existência das cercas das fazendas que estão ao redor. (GUTIERREZ, 2016, p. 48).

A circularidade das crianças funciona como mecanismo de relações sociais que entrelaça os núcleos familiares, notícias, acontecimentos, visitantes, parentes que chegam de outras aldeias, os indígenas Gavião-Ikolen que utilizam o trieiro como passagem para outra parte do território da T. I. Igarapé Lourdes.

Circular constitui o processo de produção das identidades das crianças Arara-Karo, pois seus modos de ser se traduzem em suas percepções do mundo, dos sujeitos, dos contextos, dos sentidos e significados atribuídos na produção de suas identidades.

São identidades que negociam com outros conhecimentos, com outros modos de organização, que se ressignificam em conjunto com a comunidade. Às crianças são atribuídas as negociações presentes na aldeia Pay Gap. A elas são conferidos novos modos de ser, pois “são sujeitos ativos, atores sociais, são capazes de criar, de reinventar, reelaborar sentidos e traduções sobre os fenômenos que as cercam e experienciam, transmitem culturas e saberes” (NASCIMENTO; LANDA, 2012, p. 6) e, ainda, “no mundo da criança indígena se faz a bricolagem”. (NASCIMENTO; LANDA, 2012, p. 6).

Elas bricolam as brincadeiras, como quando apresentei o “dois ou um” como forma de escolher quem iria primeiro em uma brincadeira. Elas se apropriavam dessa informação e elaboravam novas atividades. A maneira como lidam com os afazeres sem

delegar responsabilidade a partir do gênero são formas de bricolar as relações entre homem e mulher na comunidade.

É pela circularidade que as crianças experienciam seu próprio processo de tornar-se Arara-Karo. É pela circularidade que a marcação simbólica produzida em meio às relações sociais vai se constituindo de múltiplos sentidos e significados que vão produzindo as identidades das crianças (WOODWARD, 2012) e estabelecendo uma relação entre elas e a cultura.

A cultura está atrelada aos modos de organização e de ser das crianças Arara-Karo. Os modos de organização e de ser estão presentes nas atividades cotidianas que envolvem a circularidade. A circularidade nos modos de ser e de se organizar das crianças está “inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. (SILVA, 2005, p. 15).

A circularidade das crianças Arara-Karo funciona como interstícios. (BHABHA, 1998). Funciona como viver entre os lugares, entre os contextos, entre culturas, entre sujeitos e entre modos de ser (*Ya Ka na ãra Wanã* e outras formas de se organizar). Esses interstícios são as formas como as crianças lidam com a vida, com o cotidiano, com mecanismos internos da comunidade. Circulam para aprender, para ensinar. Circulam como estratégia de produção de suas identidades Arara-Karo. Circulam como tática de produção de conhecimento, pois, ao tempo que aprendem a ser, são também produzidas; ao tempo que ensinam, também produzem conhecimentos outros.

Ao transitar pela comunidade e aquilo que a cerca, as crianças conhecem e aprendem sobre a natureza, observam as ervas, param e conversam com seus pares sobre sua funcionalidade, conversando na língua materna.

A produção desses conhecimentos outros no ato de ensinar por meio da circularidade funciona entre os Nako't. e Owen, pois o processo próprio de aprendizagem deles é tão específico das crianças que os adultos entendem esse processo, pois já o vivenciaram. Assim, os adultos permitem as crianças experienciarem essas aprendizagens, como eles experienciaram quando crianças, percebendo que essa aprendizagem não pode ser representada nos processos de aprendizagem dos adultos. Isso porque apenas as crianças sabem lidar com as dificuldades, com as dúvidas, com perguntas que são específicas delas. Sendo específicas, apenas elas respondem, se interrogam, resolvem e criam outras questões, outras indagações.

Quando param, observam determinadas ervas, elas já apontam o uso medicinal para tratamento. Pude participar de um momento em que as crianças encontram uma erva e a mastigam, colocam sob a pele de Y. Arara que estava com uma vermelhidão que a incomodava desde de que saiu do rio, naquele dia, pois estávamos tomando banho. (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2016).

Elas já conheciam a erva, pois seu Firmino, nos rituais de pajelança, a utilizava para retirada do Orexexé mau. No entanto, as crianças não haviam visto a maneira como esta erva era preparada. Em seus processos de aprendizagem, próprios das crianças, elas mastigam a erva e colocam sobre o vermelhidão, o que permite a Y. Arara parar de se coçar. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

Esse processo próprio de aprendizagem permite às crianças a produção, ressignificação e negociação entre tradição e novo (novo dentro da própria cultura ou da relação com outras culturas indígenas e não indígenas). Produzir, ressignificar, negociar fazem parte da circularidade. Esses processos só são possíveis às crianças que circulam, que vivenciam e experienciam sua cultura e outras culturas. Para os mais velhos, existe processos próprios da cultura – da Pedagogia *Ya Ka na ãra Wanã* –, mas também existem os processos próprios de aprendizagem das crianças: a circularidade e o que ocorre nesse circular. “Uma não está fora da outra”. (SEU FIRMINO, julho de 2016).

Circular permite a elas conhecer novos sujeitos, perceber outras manifestações da fauna e flora e disseminam suas percepções com os demais adultos, Arara-Karo. Este é, de fato, para a comunidade Pay Gap, a sua pedagogia interna, pedagogia produzida pelas crianças e valorizada pelos adultos.

Circular com elas me permitiu também perceber como essa pedagogia se articula com outros contextos específicos de aprendizagem, como especificamente, as associações presentes na comunidade. Conhecem as associações não só pelas reuniões que participam, mas também porque circulam entre as pessoas tanto da comunidade como de projetos que se inserem nela por meio de associações, tal como o Projeto Pacto das Águas⁶². Com os responsáveis do projeto dentro da aldeia, as crianças transitam entre a comunidade, ensinam

⁶² O Pacto das Águas é uma entidade sem fins lucrativos, qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que tem como proposta garantir alternativas de geração de renda às comunidades da Amazônia apoiando a estruturação das cadeias de produtos da sociobiodiversidade já utilizados pelas comunidades, assim como de outros potenciais existentes em suas terras. Esse projeto se insere em outras Terras Indígenas de Rondônia e Mato Grosso. Essas e outras informações podem ser encontradas no site oficial do Projeto Pacto das Águas: <<http://pactodasaguas.org.br>>.

sobre a fauna e flora a eles, auxiliam no processo de conhecimento sobre a colheita da castanha do Brasil⁶³, entre outros conhecimentos específicos do povo Arara-Karo que podem contribuir para a organização do projeto junto à comunidade.

É importante destacar que o referido projeto inseriu-se na Pay Gap por meio da associação, mas com o aval de toda a comunidade. O projeto tem objetivos específicos, estando eles atrelados à colheita e ao armazenamento da castanha para venda externa. Assim, o Projeto Pacto das Águas funciona como suporte para o armazenamento da castanha durante a colheita. Para isso, construiu e mantém um armazém dentro da comunidade, além de organizar um escritório que permite ao povo Arara-Karo da Pay Gap a contabilização das sacas (quando armazenou, qual família colheu determinada saca, entre outras informações).

Ao circularem com os responsáveis do Projeto Pacto das Águas, as crianças vão lhes mostrando os possíveis locais para a construção do escritório. Em suas narrativas, identificam espaços que não podem ser ocupados por interferir na proximidade da natureza com a própria natureza. Esses discursos fazem parte da cosmologia Arara-Karo. Ervas e raízes que não podem ser retiradas, pois influenciariam na pesca no rio Prainha quando ele estiver em período de baixa. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016). Vejo em seus discursos a presença de uma postura epistemológica em prática, que fundamenta o saber-dizer da criança indígena e suas implicações no auxílio à implementação de projetos sociais.

Dada a importância e dimensão desse processo à constituição do que é ser criança indígena para além das narrativas adultas, fui observando que esses processos implicam na produção de identidades muito distintas e singulares. Até então, sabíamos pelas experiências junto aos professores/as indígenas (com quem participei no curso de Licenciatura Intercultural) que expõem suas preocupações com referência à “preservação” de suas culturas, de que questões implicadas na “recuperação”, reconstituição de saberes indígenas, eram uma prerrogativa dos mais velhos/as, pessoas experientes. As narrativas das crianças vêm demonstrando que elas possuem saberes que se constituem em diferentes níveis, e a prática do ensino por parte das crianças, até mesmo dando suporte a uma política social, é uma informação forte.

As crianças têm formas específicas de conhecer seu território, de lidar com ele, de ensinar sobre ele, de aprender com ele. Ao circular, elas

⁶³ Conhecida também como Castanha do Pará.

[...] vivenciam no cotidiano sua cultura tradicional de forma intrínseca e extrínseca. A forma intrínseca revela que elas aprendem o conhecimento tradicional antes e além da escola, circulando pelas trilhas da aldeia. Nessa aprendizagem, elas também aprendem a conhecer e utilizar as plantas medicinais encontradas na mata. A forma extrínseca é aquela que se constitui fora da aldeia [...]. (GUTIERREZ, 2016, p. 239).

As crianças não circulam apenas por entre as trilhas. Circulam também entre os conhecimentos, circulam entre os modos específicos de conduzir cotidianamente as atividades da aldeia. Circular é, também, rotina. Produzem bricolagem em suas circularidades. As crianças vão “descobrir as suas habilidades e potencialidades, e o seu lugar na vida”. (NUNES, 2002, p. 124). E, ao descobrir, reinventam, estranham, questionam, montam, enfim, criam possibilidades, concepções de tradição, de cosmologia. Eis que bricolam com as culturas que circulam com elas.

Elas se desterritorializam para se territorializar, buscando construir novas trilhas, inventando novos territórios no sentido de ressignificar os espaços que se constituem enquanto territorialidade. A circularidade proporciona às crianças novos conhecimentos sem, ao mesmo tempo, abandonar as trilhas antigas por onde ainda circulam. Essas novas trilhas são frutos de “marcas de intensa utilização destes caminhos [que] indicam se as relações políticas [...] estão ou não fortalecidas”. (CAVALCANTE, 2013, p. 127).

Quando aponto a desterritorialização das crianças Arara-Karo por meio da circularidade, o faço em função das vivências e experiências produzidas com elas, pois me ensinaram a circular (aprendi timidamente), a perceber as relações cosmológicas, espirituais, que se inserem no ato de circular. Aprendi com elas que a cultura não se resume ao conjunto específico e fixo de significados e significações que são partilhados por um determinado grupo, mas que envolve sistemas de significação que um determinado grupo utiliza para definir os significados e ressignificar quando necessário, organizar seus modos de ser em relação ao contexto e com os outros. (HALL, 1997).

Hall (1997, p. 17) ajuda a problematizar o conceito de cultura, indicando que a ela “tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais”.

As crianças vivenciam e experienciam cotidianamente, por meio de suas transições, as escapadas que lhes possibilitam negociar com o passado, reconhecer o novo, perceber possíveis articulações que se tornam momentos singulares nos seus processos de aprendizagem. As crianças constroem suas representações por meio da circularidade, são

representações que produzem seus modos de ser. As “representações não são fixas, elas estão em permanente construção e passam por ressignificações. As representações produzem identidades”. (BACKES; PAVAN, 2011, p. 112).

As crianças vão percebendo com mais sensibilidade a necessidade de se traduzir, criando pontos nodais. Bhabha (1998, p. 141) aponta que a “tradução cultural não é simplesmente uma apropriação ou adaptação; trata-se de um processo pelo qual as culturas devem revisar seus próprios sistemas de referência, suas normas e seus valores, a partir de e abandonando suas regras habituais e naturalizadas de transformação”.

A tradução é experienciada pelas crianças, funcionando como travessia construída e elaborada por meio de espaços culturais, por interstícios negociados. Negociar não se constitui de processos assimilatórios, tampouco como uma agência que produz binarismos. Ao contrário, Bhabha (1998), ao escrever sobre a tradução, adverte que traduzir não se compõe de cortes, lacunas, processos compensatórios, mas como deslocamento, como o novo pode entrar no mundo.

Viver nas fronteiras identitárias como “[...] um futuro intersticial que emerge no entre-meio entre as exigências do passado e as necessidades do presente” (BHABHA, 1998, p. 301), são identidades que são produzidas, sendo “[...] localizadas no interior de mudanças culturais, políticas e econômicas, mudanças para os quais ela contribui”. (WOORDWARD, 2000, p. 25).

Estão entre fronteiras, nas linhas que não são nem norte e nem sul. Vivenciam e experienciam ambos os lados e promovem, nessas vivências e experiências, novas maneiras de se constituir Arara-Karo. Vão ressignificando o *Ya Ka na ãra Wanã* sem abandonar suas representações e significados para a comunidade. Elas apresentaram também em nossas conversas como cada comunidade vive o *Ya Ka na ãra Wanã*. Enquanto as meninas e os meninos das outras comunidades do povo Arara-Karo estão preocupadas com os rituais de passagem entre Owen e Nako't, a Pay Gap negocia com as crianças essa transição por meio do casamento. Essa transição, segundo as crianças, foram processos contínuos e coletivos entre a comunidade. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

Para elas, esse viver na fronteira está relacionado com o modo que lidam e experienciam a comunidade, os sujeitos outros que por lá circulam, incluindo a minha presença. As nossas conversas fazem parte do viver nas fronteiras. Para elas, estar com “essas pessoas que não vivem igual a gente, que não cuida da terra igual a gente [falando dos

fazendeiros da região], o que a gente sabe e o que vocês sabe são diferentes [...] mas isso não é dizer que você é melhor, né? [...] Mas a gente também não é, entende [...] é que cada um vive diferente [...] mas vive aqui, tudo perto”.⁶⁴

Perceber os diferentes conhecimentos de cada sujeito com seus sistemas de representação mostra como as crianças Arara-Karo aprendem também com o viver nas fronteiras. Lidar com diferentes saberes, com distintos modos de ser, faz com que elas, por meio da pedagogia Arara-Karo, elaborem maneiras específicas de conviver com a diferença e tentar dar conta dela nos contextos de produção de suas identidades.

Na aldeia Pay Gap, outros mecanismos de produção de identidade são negociados entre os mais velhos e as crianças. Ambos não se sentem “perdendo a cultura, mas aprendendo com os novos tempos”. (AGNALDO ARARA, julho de 2016). Isso não representa a inexistência do *Ya Ka na ãra Wanã*, mas outros meios de vivenciá-los, outros meios de ser Arara-Karo. São modos de ser específicos de cada comunidade. “Cada um lida da forma como vive com o *Ya Ka na ãra Wanã*”. (AGNALDO ARARA, julho de 2016).

As identidades e seus processos se permitem “traduzir-se para o estranho como sendo diferente” (SCARAMUZZA, 2015, p. 147) e, ao mesmo tempo, perceber que esse traduzir-se se constitui como “[...] a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentidos as práticas e as relações sociais, definindo, por exemplo, quem é incluído e quem é excluído”. (WOORDWARD, 2000, p. 14).

O que percebi nas minhas andanças com estas crianças é que a cultura não se constitui *a priori* apenas por saber contar sobre a história de sujeitos inseridos num determinado contexto e, ainda, que cultura não se caracteriza por um ato, uma festa tradicional. Percebi com as crianças aquilo que “[...] sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar”. (BAUMAN, 2005, p. 19).

Fazendo uma “tradução” do que Scaramuzza (2015, s/p.) propõe sobre o “outro da diferença e manchado em termos de uma suposta originalidade”, aponto novamente como a bricolagem, no processo de construção metodológica, funciona também como um mecanismo de tradução, pois (me) permite, no ato de pesquisar, utilizar a tradição e ressignificar seus sentidos para a construção de outras propostas metodológicas. Articular o novo ao velho,

⁶⁴ Narrativa das crianças Xa’Kit Arara, Y. Arara, Moro’On Arara, Pe’On Arara, Xapinanim Arara e Xiwere Arara.

perceber o velho como novo, perceber o novo como nada, perceber o nada como muitos caminhos possíveis.

A esse respeito, as crianças vêm percebendo como tradição e tradução são constantemente negociadas no contexto da comunidade Pay Gap. Elas percebem, pois estão diariamente negociando em seus modos de ser na tradição e a contemporaneidade. Ao circular pela comunidade e seu entorno, utilizam os celulares dos seus familiares para irem registrando a localidade onde se encontra uma raiz de uso medicinal.

Vão catalogando por meio das imagens capturadas nas câmeras (geralmente as meninas) de celulares ninhos de passarinhos com recém-nascidos para que os meninos não cacem rolinhas naquela região. Apresentam suas descobertas para a comunidade, e essa, por sua vez, produz um espaço de aprendizagem com as crianças, visto que cada registro configura um diálogo sobre a funcionalidade medicinal da raiz evidenciada pelas meninas por meio das fotografias, assim como a ninho de passarinho e o uso de penas para feitura de artesanatos como brincos, colares, cestos e pulseiras. (DIÁRIO DE CAMPO, janeiro de 2017).

O que fui observando sobre a relação das meninas e dos meninos com a natureza está atravessado pela Pedagogia *Ya ka na Ára Wanã*. As meninas são responsáveis por identificar os ninhos com filhotes de passarinhos. Elas informam os meninos onde podem ou não caçar. Os meninos ouvem e as obedecem, não caçando ou pescando em locais que podem prejudicar a natureza. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

No cuidado com os afazeres, as atividades já não são marcadas para as meninas e os meninos. Ambos fazem os trabalhos juntos, como lavar as louças no rio, cuidar das crianças Owen que ainda não caminham, tocar o gado de perto da porteira, entre outros. A divisão, pelo que pude observar, está voltada a questões cosmológicas, com relação ao território, à natureza. O cuidado com a roça é dividido entre homens e mulheres, adultos, mais velhos, Owen e Naok't.

Quando circulam pelos trieiros, elas apenas não caminham pela terra, pelo território, elas transcrevem novas marcas, novos modos de ser de Arara-Karo. Aprendem com os cheiros presentes na natureza, com o canto dos pássaros e como, ao cantar, eles ensinam novas coisas.

Não basta apenas matar rolinha para comer, é preciso identificar qual pássaro matar. “Se tiver com filhotes novos, não pode matar”⁶⁵.

Figura 13 – As meninas caminhando nos trieiros em busca de frutos



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

Procurar frutos, observar os ninhos dos pássaros são processos próprios de aprendizagem das crianças Arara-Karo. É circulando que elas vivenciam a natureza e suas transformações. Circular em busca de frutos permite-lhes perceber a presença dos *Orexexé's* bons que, segundo as meninas, “acompanham quem cuida da natureza, ele protege porque a gente também protege”⁶⁶. Existe nessa circularidade das crianças a aprendizagem da cosmovisão do seu povo, de sua comunidade. Esta foto registrada pelas crianças me ensina que o sagrado, para os Arara-Karo, são questões complexas que só podem ser percebidas se vivenciadas e experienciadas. Isso é *Ya Ka na ãra Wanã*.

As crianças estão atentas aos movimentos contemporâneos vivenciados pela comunidade. Elas vivenciam novas experiências sociais atrelando também a tradição Arara-Karo. Apropriam-se tecnologicamente dos artefatos culturais, tais como celular, computador e outros. Reinventam atividades tradicionais como quando utilizam o uso do artesanato como estratégia de brincadeiras. Sentam-se ao redor de diferentes materiais, brincam eles: cada um faz uma parte do cesto.

A comunidade observa, participa destes novos contextos produzidos pelas crianças. Ao circularem, elas também fazem circular novos conhecimentos/saberes entre os sujeitos Arara-Karo da Pay Gap. Quando transitam pelos/entre os trieiros que ligam a

⁶⁵ Fala das crianças Dyoninho Arara, Peya úy Arara, Rosi Arara, Yaxurot Arara e Xapay Karo.

⁶⁶ Narrativas das crianças Y. Arara, Moro'On Arara, Xawap Arara, Pe'On Arara e Lolo Arara.

comunidade às casas, ao posto de saúde, à roça, ao rio, ao campo de futebol, à escola, à Associação Karo Pay Gap, elas se tornam ainda mais sujeitos suturados entre a cosmologia Arara-Karo e os diferentes modos de pensar contemporaneamente presentes nelas por meio do contato com não indígenas (professores/as, agentes de saúde, prestadores de serviço do Pacto das Águas, vizinhos fazendeiros, entre outros).

Essas suturas se constituem nas crianças como pontos nodais na construção de suas identidades indígenas. Ao estar com elas, ouvi diversas narrativas de como se aproximam destes contextos Arara-Karo / outros povos / não indígena. Narraram suas aproximações com estes lugares a partir da escola, principalmente por meio dos livros como um mecanismo que costura esses espaços específicos. As crianças⁶⁷ relatavam que “a professora de geografia que foi embora, gostava muito de falar da natureza”, “como é aqui, como é lá na cidade”. “Toda vez que ela voltava falava sobre as diferenças”. “Trazia outros livros utilizados lá, dizia que aqui a gente tem mais respeito pela natureza”.

Gostavam dos livros? Perguntei a elas em uma de nossas caminhadas até chegar ao rio. “Mostram coisas diferentes, mas aqui também têm outras coisas. Não tem aquele monte de construção, mas tem espaço para brincar, conversar que é diferente”. “Quando vamos à cidade, temos que cuidar com tudo, não dá para andar direito, tem que cuidar com as pessoas, os carros, as motos, as bicicletas”. “Quando fiquei internada, fui para a CASAI, não tem muita coisa que fazer, minha irmã foi comigo ela ficava muito brava, não dava nem para ficar lá na frente, tinha muita gente, não dava para brincar.”⁶⁸

Quando narro por meio da escrita deste excerto as discussões das crianças sobre como a escola funciona, de certa forma, como estratégia de sutura, não estou negligenciando o objetivo principal da tese, que é a produção das identidades das crianças indígenas Arara-Karo frente ao movimento indígena. Diferentemente, venho entendendo como a escola indígena é fruto e objeto de luta da Associação Karo Pay Gap.

As crianças fazem essa articulação com olhares politicamente construídos. Quando passamos pela associação para chegar ao segundo ponto de banho e pesca do rio Prainha e conversávamos sobre a escola, a professora de geografia, os livros, elas apontam como a associação vem funcionando para a melhoria da escola:

“quando a escola era lá onde você tá dormindo e que tá funcionando ainda o posto de saúde, era muito difícil, tudo escuro e muito calor, não tinha onde sentar

⁶⁷ Fala de Xiwere Arara, Andi Arara, Lolo Arara, Xapinanim Arara, Y. Arara e Xa’Kit Arara.

⁶⁸ Falas de Xiwere Arara, Andi Arara, Lolo Arara, Xapinanim Arara, Y. Arara e Xa’Kit Arara.

sabia? [...] tinha que dividir as mesas [...] Ai veio a associação que junto com os professores foi lá na cidade e tudo, teve que mostrar que a gente precisava daquela escola ali [aponta para o novo espaço físico da escola]”.

“Ter professor nosso também foi luta que foi construída junto com a associação, porque quando não tinha ela, ficava só conversa, não tinha, como é que diz? [...] documento? Não é só isso [...] uma coisa de organizar essa luta, entende Rozane?”⁶⁹.

Os diálogos sobre o retorno do contrato de professores/as indígenas que foram finalizados também fazem parte das narrativas das crianças quando elas⁷⁰ apontam que

“o Célio não está mais como professor, era um bom professor, ensina muita coisa na língua e sobre a história do povo”.

“Nas reuniões estamos tentando trazer ele de novo”.

“Levava a gente para a colheita da castanha e ensinava como a colheita não tem só a questão do dinheiro, mas também da natureza”.

Não tive a pretensão do tempo em que estive envolvida com a comunidade, com as crianças, de perceber todos os processos constitutivos das identidades destas crianças. Mas, ao estar com elas, pude me deslocar naquilo que pensei saber sobre elas, sobre o povo Arara.

Nos diálogos que tinham entre si quando estavam desenvolvendo seus afazeres ou em suas brincadeiras e circularidades, elas buscavam retomar questões importantes acontecidas no dia anterior, produziam em suas falas coletivas opiniões, discordâncias, pontuavam suas percepções. Na relação com seus pares, as crianças produziam-se e, ao mesmo tempo, produziam suas cosmovisões. Suas cosmovisões se constituem também como um importante mecanismo de ressignificação da cosmologia Arara-Karo da comunidade Pay Gap. Isso se intensifica nas narrativas pontuadas anteriormente por Agnaldo, seu Firmino (julho de 2016) e também por seu Pedro (julho de 2016) ao discorrer sobre como “nós aprendemos muito com as crianças, elas veem o que nós não vemos mais”.

Ao falar daquilo que os adultos não veem mais, seu Pedro (julho de 2016) se refere a perceber o povo Arara-Karo não apenas por um processo histórico vivenciado por ele, por seu Firmino, dona Maria, dona Marina e outros mais velhos, mas experienciar todo esse processo constitutivo do povo Arara-Karo como possibilidade de articulação com o que se tem hoje. “As crianças fazem isso e aprendemos com elas”. (SEU PEDRO, julho de 2016).

⁶⁹ Falas de Xiwere Arara, Andi Arara, Lolo Arara, Xapinanim Arara, Y. Arara e Xa'Kit Arara.

⁷⁰ Falas de Rosi Arara, Natûra Pik Arara, Xapay Karo, Yaxurot Arara e Pe'On Arara.

Tradição e tradução, articulação e negociação ao estar com as crianças, ao conversar com seu Pedro, são esses processos epistemológicos que percebi e que, de certa forma, venho defendendo durante toda a construção desta tese.

As crianças são as responsáveis pela rotina da comunidade. São elas que ditam as atividades principais que ocorrem entre os núcleos familiares. Para seu Pedro, seu Firmino e dona Maria (julho de 2016), são essas organizações que “antigamente não funcionava assim”. As crianças ao definirem a rotina da comunidade, segundo os mais velhos, constituem traduções dos modos de ser do adulto Arara-Karo. Elas definem as prioridades da comunidade: “Elas sabem quando é preciso pescar, se o rio tá cheio demais, se está muito raso, elas conhecem as águas do rio, os afazeres domésticos são elas que dizem quais vão fazer”. (DONA MARIA, julho de 2016).

À medida que experimentam e descobrem seu entorno com significativa autonomia, vão a todos os lugares, entram em todas as casas, se incluem ou não nas atividades dos adultos, que ora se manifestam cúmplices e ora tolerantes, reações que as crianças também administram. As crianças identificam limites, regras que regem a sua sociedade, compreendem como se organizam a vida e a convivência naquele lugar. Construir essas questões é base para que as crianças se situem em seus universos e possam interpretar o mundo. (CARVALHO, 2007, p. 105).

Carvalho (2007) trata essas questões sobre as crianças Pataxó, porém ao ler seus escritos vejo uma aproximação com as crianças Arara-Karo da comunidade Pay Gap. São elas que negociam não só atividades cotidianas como os afazeres, mas também com artefatos culturais tanto do povo Arara-Karo quanto dos não indígenas e outros povos indígenas com que mantêm contato. Construir as saias de dança tradicional para receber o povo Gavião na entrega da camionete e, ao mesmo tempo, estabelecer com a feitura este artesanato uma brincadeira, são modos de ser dessas crianças que vivenciam o momento de luta pela colheita da castanha do Brasil sustentável, fruto da Associação Panderey.

Esse modo de perceber a cosmologia Arara-Karo pelas crianças são estratégias para serem crianças, terem seus modos de ser específicos. São produções de identidades negociadas constantemente. A maneira como dialogam com outras culturas, de serem curiosas com a pintura de outro povo, que é diferente da sua. Como o caso da língua materna dos Gavião⁷¹, que é tão distante da sua que não se pode entender o que falam entre si.

Esses movimentos curiosos, a maneira como circulam entre os visitantes da comunidade, como com elas dialogam são estratégias de construção dos seus modos de ser

⁷¹ O povo Gavião-Ikolen faz parte do tronco linguístico Tupi Mondé. Já os Arara-Karo se constituem pelo tronco linguístico Tupi Ramarama.

criança Arara-Karo. Elas não se preocupam com as narrativas que circulam com elementos do passado, que põem uma “verdade” sobre os Gavião. A elas importam as relações que podem ser estabelecidas entre os Arara-Karo e os Gavião-Ikolen, em defesa da Terra Indígena Igarapé Lourdes. Percebem contemporaneamente que o povo Gavião-Ikolen são também sujeitos presentes no território Igarapé Lourdes e, em um processo de luta conjunta, conseguem estabelecer resistências específicas em prol da T. I. Igarapé Lourdes. Isso se efetivou, por exemplo, “na entrega da camionete que foi uma luta junta”⁷².

Assim, o movimento indígena vem criando e buscando superar, na perspectiva intercultural, “tanto a atitude do medo quanto a de indiferente tolerância ante o outro, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural”. (FLEURI, 2003, p. 17). A interculturalidade parte do princípio de que as culturas, os grupos étnicos não podem ser caracterizados como universalmente iguais, mas de possibilitar o respeito a elas e suas particularidades que as diferenciam, não se sobrepondo umas às outras, mas reconhecendo seus lugares, seus espaços.

Argumentos como esses são produzidos por Walsh (2009a), ao mostrar que, a interculturalidade em sua perspectiva crítica, se constitui em uma estratégia voltada a pensar a “[...] exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitivo dos grupos e sujeitos racializados” (WALSH, 2009b, p. 23) que tem possibilitado a manutenção de uma percepção social dominante/colonizador voltada aos padrões monoculturais. Assim a interculturalidade é posta como estratégia de enfrentamento à colonialidade, principalmente por possibilitar um campo de reflexões voltadas a desnudar a história do poder.

Para as crianças, o movimento indígena se efetiva nesta modalidade de luta, ou seja, busca negociar e expor as relações de poder presentes entre os Arara-Karo e os sujeitos rondonienses e rondonianos. Trata-se também de dialogar com as demais entidades sociais que os rodeia. (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2016). Desconstruir as lógicas discursivas que insistem em produzir sujeitos que negam a existência dos povos indígenas enquanto sujeitos que também se apropriam das novas tecnologias impostas pela e na contemporaneidade.

Estas teorizações e tematizações investigam as complexas dimensões sociais e culturais que se inserem e estão inseridas nas relações de poder, especificamente, quando se percebe ainda a existência do colonialismo em nós. Trabalhar na perspectiva da interculturalidade, segundo Fleuri e Souza (2003, p. 65), transcende compreender os sujeitos

⁷² Narrativa das crianças Y. Arara, Dyoninho Arara, Andi Arara e Xapin Arara.

envolvidos neste processo de colonização como uma relação apenas de conhecimentos datados, cientificados, mas consiste nas “relações entre diferentes sujeitos, que agenciam relações entre suas respectivas ópticas e éticas, constituem-se como o próprio lugar de aprender”. O contexto intercultural se insere nesta perspectiva, da negociação, da articulação, das rasuras, da troca, do escutar, da visibilidade de todos neste processo de aprender.

Figura 14 – Crianças circulando entre o rio e a Pay Gap



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

Aprender na perspectiva intercultural não é fácil. Os diálogos interculturais nos permitem compreender (usando o conceito mais simples que a palavra permite) que há uma pluralidade do sujeito, uma multiplicidade dos olhares, dos contextos, das experiências. Uma vez que, ao nos propormos participar desta aprendizagem, abrimos espaço para nós e para os sujeitos outros. Quando nos propomos a discutir estas questões, nos colocamos face a face com o outro e com nós mesmos. As crianças fazem isso cotidianamente. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

As múltiplas identidades são produzidas nas relações que se estabelecem com os espaços que transitam, pois os sujeitos negociam, articulam as concepções, transgridem, posicionam-se em diferentes contextos. O sujeito se reconhece a partir do contexto social que vai fomentando uma cotidianidade – ao mesmo tempo coletiva. São as articulações, as negociações, as suturas, as experiências agonísticas que produzem as identidades.

Viver na fronteira me pareceu um conceito epistêmico que aproxima, que se articula com *Ya Ka na ãra Wanã* quando relembro os diálogos que tive com seu Firmino

(julho de 2016) sobre os modos de organização, no início dos anos de 1980, do povo Arara-Karo. Ele narra que as crianças costumavam

“fazer pequenas flechas de babaçu e iam caçar passarinho no mato. E também nós usávamos para pescar. Hoje elas caçam com estilingue. Costumam fazer as flechinhas para pescar e nós usamos vara de pescar. Elas fazem outras coisas com o que a gente fazia sem deixar de ser Arara. Isso é Ya Ka na ãra Wanã”.

No tempo em que estive com elas, percebi o quanto reutilizam diferentes artefatos para a pesca. Os meninos, todos Owen, pescam sozinhos sem a interferência das meninas. Elas pescam com as mulheres, sobem, durante o tempo que estive na aldeia, para longe enquanto os meninos Owen pescam perto da aldeia.

Geralmente os meninos pescam em grupo, levam um pequeno vasilhame, enchem com água e os peixes que vão pescando, vão colocando dentro desta vasilha. Segundo eles, “é para os peixes ficarem fresquinhos até a hora de a gente limpar e fritar eles, uma delícia”. É interessante que os meninos não pescam além daquilo que pretendem comer. Isso não quer dizer que não dividem com seus familiares. Pelo contrário, já estabelecem a quantidade que dê para seus núcleos familiares se alimentar. Os peixes funcionam como lanche da tarde. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

Figura 15 – Pesca utilizando diferentes artefatos



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

Seu Firmino (julho de 2016) lembra que as atividades de seu tempo eram “caçar nambu, fazer tocaia para esperar o nambu. A gente faz até hoje. As crianças aprendem e caçam de outro jeito também. São espertas [risos]”. As narrativas apresentadas por seu Firmino se aproximam das discussões de Hall (2005) quando o autor problematiza as identidades inconstantes que permitem ao sujeito se reconhecer de acordo com o processo histórico vivenciado. Existe também a construção de outros valores e outros conceitos,

produzindo-se, assim, novas identidades. Para Woodward (2012, p. 33), “as identidades são diversas e cambiantes tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições”.

Existe uma relação de proximidade entre os adultos da comunidade e as crianças. Há uma igualdade de posição assumida entre eles. Neste caso, as crianças não são menos e não são mais, valem tanto quanto, pois também festejam, lutam pelo seu povo, pois é preciso aprender os conhecimentos do “nosso povo, para que cada desenho serve, sua importância e isso a gente aprende se pintando”⁷³, experienciando os acontecimentos narravam as crianças em nossos diálogos.

Segundo Moreira e Candau (2013), os sujeitos e suas vivências e experiências devem atuar como atores que favoreçam a construção da identidade cultural buscando relacionar tal construção com os processos socioculturais do contexto em que vivem. Estas posições que assumimos frente a estes sujeitos produzem posições políticas, possibilitando que se constituam como sujeitos políticos, que negociam em seus contextos, com suas identidades, com outros meios, que transgridem os reconhecimentos (ou irreconhecimentos) sociais presentes por meio da estereotipação.

São os discursos produzidos por meio da colonialidade que promovem na sociedade, um olhar fixo, imutável sobre o outro. Esse olhar permite aos grupos coloniais a percepção de que

[...] todos os negros vivem a negritude de mesmo modo, que os muçulmanos experimentam uma única forma cultural, que as mulheres vivem o gênero de forma idêntica. Em poucas palavras, que cada sujeito adquire identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se por acaso as culturas se estruturassem independentemente de relações de poder e hierarquia. (DUSCHATZKY, SKLIAR, 2001, p. 127).

É possível, no entanto, indagar como os conhecimentos adquiridos e produzidos sobre o mesmo assunto para as culturas indígenas têm seus significados e explicações totalmente diferentes das nossas compreensões do mundo e das coisas.

As representações colaboram para a constituição de nossas identidades e essas estão imbricadas na relação que temos e fazemos com o meio no qual estamos inseridos. Quando discorro no tópico 2.2 sobre a brincadeira que propus com as crianças para perceber como elas pensam o *Ya Ka na ãra Wanã*, minha preocupação está em desenhar os próprios sujeitos Arara-Karo e seus modos de organização. Elas ficam atentas aos desenhos das

⁷³ Fala das crianças Xiwere Arara, Andi Arara, Lolo Arara, Xapinanim Arara, Y. Arara e Xa'Kit Arara.

demais, conversar e negociam entre si a melhor maneira de me apresentar seus modos de ser. (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2016).

Figura 16 – Tradução das crianças nas relações sobre futebol



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

Ao se organizarem para jogar futebol, as crianças costumam fazê-lo sem separar meninos e meninas. Observo que entre os adultos o jogo de futebol ocorre para homens e mulheres separadamente, tanto que a aldeia Pay Gap tem dois times de futebol que participam de campeonatos. Mesmo quando jogam apenas por diversão no campo da comunidade, homens e mulheres jogam separados. Já as crianças não fazem essa distinção ao se organizarem para jogar. (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2016). Estava conversando com as crianças sobre essas questões num dia em que estávamos separando os times para jogar. Perguntei se, para elas, há alguma diferença entre jogar com times mistos, meninos e meninas juntas. As meninas⁷⁴ me responderam que não, que a única diferença é que “as meninas jogam melhor, os meninos não tão bons assim”. Os meninos riam e diziam: “Ah é, a gente joga com vocês para ficar melhor o jogo”⁷⁵.

Nessas brincadeiras, as crianças vão me mostrando o quanto os Owen e Nako't vivenciam e experienciam ser feminino e masculino no contexto da comunidade. Elas⁷⁶ me falam que os homens e as mulheres

⁷⁴ Falas de Y. Arara, Rosi Arara, Lolo Arara, Moro'On Arara e; Xawap Arara.

⁷⁵ Falas de Peya Úy Arara, Dyoninho Arara, Andi Arara, Natûra Pik Arara e Xapay Karo.

⁷⁶ Falas de Y. Arara, Rosi Arara, Lolo Arara, Moro'On Arara, Xawap Arara, Peya Úy Arara, Dyoninho Arara, Andi Arara, Natûra Pik Arara e Xapay Karo

“não jogam juntos porque os outros times também não jogam juntos”. “Mas quando a gente tem que jogar campeonato também é separado, por causa dos outros times”. “Mas é só isso, lembra que você participou das reuniões e você viu que lá são todo mundo igual”. “O seu Pedro sempre fala que a comunidade é todo mundo junto, ficar junto é importante para defender a comunidade, o nosso território, tudo isso [aponta para o conjunto da comunidade]”.

“Tem atividade que só a gente que é menino que pode fazer, como na festa do jacaré só o homem pode caçar o jacaré”, “mas só a mulher pode matar”. “Agora ser professor todos podem, ser cacique [momento de dúvida dos meninos e as meninas respondem] pode também na I’Terap tem mulher cacique [é, respondem os meninos]”⁷⁷.

As crianças vão negociando e traduzindo as relações entre homens e mulheres e, ao mesmo tempo, vão vivendo a tradição – festa do jacaré.

Nesse jogo da diferença, as identidades “fluem, escorrem, esvaem-se, respingam, transbordam, vazam, inundam, borrifam, pingam, são filtrados, destilados” (BAUMAN, 2001, p. 8), produzindo nos sujeitos seus posicionamentos e, ao mesmo tempo, construindo o lugar do outro, onde este deve ser posicionado.

Utilizando-se da lógica do jogo da diferença, os sujeitos se apropriam das representações, das significações do outro e de si mesmo. Os escritos de Bhabha (1998, p. 76) apontam que a “identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora – é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem”.

Percebo o hibridismo na comunidade nas relações interétnicas experienciadas no contexto da aldeia Pay Gap. Isso se reflete no núcleo familiar de Lolo, filha de mãe não indígena com pai indígena. Há, ainda, a separação de seus pais, tendo a mãe de Lolo se casado novamente com um indígena Arara, também da aldeia Pay Gap e tendo mais dois filhos nesse novo casamento.

Existem mais dois núcleos familiares além do de Lolo [como ela optou em ser pronunciada na pesquisa] que são interétnicos, mas apenas a núcleo familiar de Lolo participou da pesquisa. Ao total existem oito crianças de casamento interétnico na comunidade.

Para a comunidade, esses três núcleos familiares não se diferenciam dos demais núcleos. Para seu Pedro (julho de 2016), “eles são parte importante da comunidade”. No contexto de aprendizagem e negociação com outras culturas, as narrativas de seu Pedro

⁷⁷ Falas de Y. Arara, Rosi Arara, Lolo Arara, Moro’On Arara, Xawap Arara, Peya Úy Arara, Dyoninho Arara, Andi Arara, Natûra Pik Arara e Xapay Karo.

produzem nas crianças percepções da negociação entre a diferença. Conversando sobre isso, elas⁷⁸, a princípio, não entendem meus questionamentos, pois a comunidade não se resume, para elas, em ser filhos de pai e mãe indígena, mas em “viver a comunidade, entender a comunidade, fazer parte e isso eles fazem, sempre que precisa lutar, reclamar na Casai, na Funai, eles vão, estão presentes”.

As crianças, ao circularem no contexto da comunidade, vão, segundo dona Cida (julho de 2016),

“aprendendo ouvindo a gente quando estamos reunidos de manhã tomando um cafezinho e conversando [risos] elas brincam ao redor, vão ouvindo a gente falar e vão aprendendo. Para a gente é importante que a escola ensina elas a escrever nossa língua, porque isso né fia, a gente [se refere aos mais velhos] não sabe mesmo, mas a falar nosso Arara isso elas aprendem estando com a gente, conversando com a gente. Você sabe, tem criança aqui que você viu de colo e hoje estão aí falando na língua [...] ontem mesmo a gente daqui sentado viu vocês [se referindo as crianças e eu] conversando e elas te ensinando algumas coisas”.

As narrativas de dona Cida (julho de 2016) demonstram o quanto os processos próprios de aprendizagem se efetivam pela coletividade – o fortalecimento da etnicidade é fruto desta coletividade. As crianças buscam em suas atividades cotidianas viverem o *Ya Ka na ãra Wanã*. Quando brincam de pira⁷⁹, articulam o brincar com os saberes tradicionais, com a cosmologia Arara: “Quando a gente brinca de pira, a gente brinca só com o Orexexé, é bom, se ficar mangando do Orexexé mal, ele fica bravo e entra na gente pelo calcanhar”⁸⁰.

Para as crianças⁸¹, essas estratégias de brincar com e, ao mesmo tempo, aprender sobre a cosmologia de seu povo permite-lhes uma aproximação com as conversas do pajé sobre os Arara-Karo e o seu modo de ver a comunidade Pay Gap: “Quando a gente está sentado, ou brincando também né [risos] com elas [referindo-se à comunidade/adulto], a gente está ouvindo e brincando”.

Ao ouvir e brincar, as crianças vão resignificando, segundo seu Pedro (julho de 2016), os modos de aprender do povo arara da Pay Gap.

“Quando eu voltei já com 22 anos para minha terra, depois conversando com meu sogro [seu Firmino] que sempre esteve aqui na nossa terra, ele dizia que era para saber de nosso povo, da nossa história, as crianças se sentavam ao redor do

⁷⁸ Falas de Y. Arara, Rosi Arara, Lolo Arara, Moro’On Arara, Xawap Arara, Peya Úy Arara, Dyoninho Arara, Andi Arara, Natûra Pik Arara e Xapay Karo.

⁷⁹ No capítulo II, descrevo essa brincadeira das crianças, onde uma é o Orexexé e as outras crianças têm que mergulhar a cabeça na água para que o Orexexé não as pegue.

⁸⁰ Falas de Xiwere Arara, Xapinanim Arara, Xa’Kit Arara, Peya Úy Arara e Xapin Arara.

⁸¹ Falas de Xiwere Arara, Xapinanim Arara, Xa’Kit Arara, Peya Úy Arara e Xapin Arara.

pajem às vezes o dia todo e ficavam ouvindo o Pajé falar sobre nosso povo. Era assim que aprendemos toda hora”.

Para ele, as crianças não precisavam ficar horas apenas ouvindo. Elas fazem na brincadeira um jeito de aprender sobre o nosso povo.

Viver a etnicidade para as crianças ocorre quando falam na língua, quando participam da festa do jacaré, quando sabem da história do povo Arara, construção da Pay Gap. (DIÁRIO DE CAMPO, janeiro de 2017).

A aprendizagem da língua faz parte da pedagogia Arara. É coletiva: “Não é só a mãe e o pai que ensina, toda comunidade ensina. Até para cuidar, a criança não fica só sendo cuidada pela mãe e pelo pai”. (DONA MARIA, julho de 2016). Para dona Maria, o cuidar fortalece a comunidade e faz da criança Owen ser Arara-Karo: “Não basta nascer, tem que saber sobre o nosso povo, nossa cultura, assim ela vai viver o *Ya Ka na ãra Wanã*”.

Os saberes tradicionais da comunidade Pay Gap são tratados pelos Arara-Karo como estratégia para a aprendizagem das crianças. Isso se refletiu na produção dos dados quando tanto dona Cida (julho de 2016) quanto dona Maria (julho de 2016) relataram como o parto realizado fora da aldeia, no hospital de Ji-Paraná, criou deficiências físicas em algumas crianças. Uma delas ficou “sem andar, a gente tem que carregar, assim ela não aprende como as outras crianças andando pela terra, mas pelo nosso colo”. (DONA MARIA, julho de 2016).

As crianças e a comunidade ressignificam os modos de ensinar. Reelaboram os modos de ser dessas crianças. A criança é, segundo a pedagogia Arara-Karo, moldada na gestão e ao “nascer tem seu corpo modificado”. (DONA CIDA, julho de 2016). Para as mulheres mais velhas, cuidar não se refere a um cuidado estendido ao corpo, ao andar, onde sobem e por onde não andam. Trata-se de perceber como as crianças aprendem e como estão estabelecendo as relações entre seus pares e com a comunidade. Ao reelaborar os modos de cuidar, a comunidade também “muda o jeito de cuidar dessas crianças”. (Dona Cida, julho de 2016). A cultura, os modos de ser Pay Gap vão se ressignificando, negociando com os processos contemporâneos vivenciados pela comunidade – caso dos partos em hospitais. Mesmo negociando, a comunidade coloca na agenda local do movimento indígena a melhoria no atendimento relacionado à saúde indígena. “Desde o primeiro parto que ocorreu isso a gente vem conversando com a CASAI sobre o atendimento nos hospitais da região. Alguns documentos foram feitos [...]”. (DONA MARIA, julho de 2016).

As crianças comentam essas questões ao estarem tomando banho e necessitam cuidar das que precisam de um cuidado maior. Seguindo elas, “a gente muda as brincadeiras,

às vezes a gente muda o lugar de brincar”⁸². Pude presenciá-las brincando de futebol de mão, onde faziam dois círculos, o de fora formava um time e o de dentro outro. A goleira eram dois chinelos com espaço de aproximadamente 90 centímetros. O time de dentro tinha direito a cinco ataques e o time de fora defendia. Depois dos ataques do time de fora, eles invertiam. O time que fizesse mais gols era o campeão. (DIÁRIO DE CAMPO, janeiro de 2017).

Ao observar esse jogo enquanto esperava minha vez junto ao meu time, observava o quanto essas crianças vivem nas fronteiras. Vivem, pois vão percebendo os entre-espacos entre seus corpos, seus limites, nas afetividades, nas relações que estabelecem com seus pares. Parece algo tão simples, mas para as crianças que acabam tendo seus corpos limitados por erro médico são as sensibilidades delas que se efetivam enquanto modo de ser.

Essa foi uma das anotações que me marcou e me aproximou da pedagogia Arara-Karo Pay Gap. Enquanto vinha percebendo o brincar e o circular enquanto processos próprios de aprendizagem das crianças, elas apresentaram-se a afetividade, a sensibilidade como procedimentos de ensinar e aprender. A pedagogia Arara-Karo enquanto mecanismo de fortalecimento da etnicidade nas e pelas crianças vai costurando, elaborando suturas nos modos de ser das crianças.

Figura 17 – As crianças de casamentos interétnicos e relação com a comunidade



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

As suturas produzidas nos modos de ser das crianças frente à marca produzida nos seus corpos pelo parto hospitalizado⁸³ também são processos de aprendizagem que se refletem

⁸² Narrativa das crianças Y. Arara, Xa'Kit Arara, Moro'On Arara, Pe'On Arara, Xapin Arara e Andi Arara.

⁸³ As crianças tiveram seus quadris deslocados pelo médico durante o parto o que produziu uma deficiência física. Dessas crianças, uma precisa de cadeira de rodas, a outra anda com dificuldades.

nos modos como elas lidam com o pertencimento das crianças de casamento interétnico. O que é/seria pertencer/ser Arara-Karo, para esse grupo de meninas e meninos, não se reflete no estereótipo, mas em como cada um/uma vem tornando-se Arara-Karo, naquilo que produzem enquanto sujeito Arara-Karo, na cosmologia, no *Ya Ka na ãra Wanã*.

As crianças ressignificam a relação da diferença com o outro a partir de sua convivência com a Lolo. Lolo vive na aldeia e foi criada na e pela comunidade desde que tinha 1 ano de idade. Lolo vivencia os modos de ser Arara-Karo, compartilha com as crianças suas percepções sobre o *Ya Ka na ãra Wanã*. Ela experiencia o *Ya Ka na ãra Wanã*. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

Para as crianças, ser Arara-Karo é experienciar sua cosmologia, perceber a comunidade e o sagrado.

“Não é porque a [falam o nome da mãe de Lolo] não foi criada aqui que ela e a Lolo não é Arara”. “Tanto que o Agnaldo sempre contou a família dela como parte da comunidade⁸⁴ quando vai fazer a vacina ou falar para o pessoal da Casai e da Funai quantas famílias e quantas pessoas tem na comunidade”.

O hibridismo acontece nas relações de poder, nas fronteiras, nas negociações e traduções e, nos entre-lugares. Assim, para que seja possível compreender esse processo que marca nossas identidades, bem como atravessa as traduções culturais, devemos abdicar dos binarismos produzidos pelos discursos e narrativas pelos povos ora denominados de colonizadores. Conforme Bhabha (1998, p. 166), “o hibridismo intervém no exercício da autoridade não meramente para indicar impossibilidade de sua identidade, mas para representar a imprevisibilidade de sua presença”.

Bhabha (1998, p. 26) aponta que “cada vez mais, as culturas ‘nacionais’ estão sendo produzidas a partir da perspectiva de minorias destituídas”. Ou seja, as comunidades destituídas, as comunidades subalternas vêm produzindo movimentos de resistências, movimentos de contrapoder discursiva, fazendo emergir no contexto narrativo outros modos de narrar e de se dizer sujeito desse espaço.

Tais culturas de contramodernidade pós-colonial podem ser contingentes à modernidade, descontínuas ou em desacordo com ela, resistentes às suas tecnologias assimilacionistas opressivas. Porém, elas também põem em campo o hibridismo cultural de

⁸⁴ Lolo não estava no grupo de crianças com quem conversei sobre isso, o que demonstra o quanto as crianças de fato veem o *Ya Ka na ãra Wanã* na Lolo e em seu núcleo familiar.

suas condições fronteiriças para “traduzir” e, portanto, reinscrever o imaginário social tanto da metrópole como da modernidade.

Nesse sentido, o hibridismo carrega as marcas do poder, mas também as marcas da resistência. Esses espaços de resistência se dão em condições fronteiriças que são vividos no “além”. Esse além, conforme Bhabha (1998), é tocar o futuro do lado de cá, ou seja, vivendo o presente e constituindo o futuro em um espaço de intervenção no aqui e agora. Os espaços fronteiriços não devem ser entendidos como algo que delimita o fim e início, mas um espaço “de algo que se começa a se fazer presente” em movimentos ambivalentes, capaz de reinscrever o imaginário social bem como as “comunidades imaginadas”⁸⁵.

Nas fronteiras, os momentos de separação e ligação são contínuos e promovem constantes fragmentações e ressignificações da identidade, da cultura, da política. Ou seja, o poder exercido nas fronteiras abre espaços para forças dominantes, mas também abre espaço para os sujeitos que vivem sobre o imaginário das narrativas produzidas por essas forças dominantes. No entanto, as fronteiras podem ser cruzadas, e isso incide na possibilidade de identidades fixas tornarem-se móveis, ao tempo em que o processo híbrido transforma-se em um determinante nesse espaço.

Entendo que o hibridismo não faz os sujeitos perderem suas identidades, pelo contrário. Ele possibilita abrir um diálogo com outras identidades. Só a hibridismo se houver negociação.

As crianças indígenas vivenciam a produção de suas identidades atreladas às diferenças culturais presentes entre os próprios Arara-Karo das demais comunidades, bem como na relação que estabelecem com os filhos do fazendeiro Lafaiete. Com eles, elas jogam futebol, dialogam em finais de tarde, divertem-se. Fazem amizades fluírem na diferença. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016). Por meio da diferença, constroem novas relações entre a comunidade e o fazendeiro. Existe, neste processo, “o respeito por ele e ele também respeita a gente, respeita nosso território”⁸⁶.

A comunidade Pay Gap foi um dos espaços mais fotografados pelas crianças. Isso, segundo elas⁸⁷, constitui-se como “um lugar nosso, onde a gente vive, o Orexexé vive, tudo aqui é *Ya Ka na ãra Wanã*”. É para elas onde culturas se encontram, representam os espaços

⁸⁵ Cf. ANDERSON, 2008.

⁸⁶ Narrativas das crianças Xa’Kit Arara, Dyoninho Arara, Xawap Arara, Xapin Arara e Y. Arara.

⁸⁷ Narrativas das crianças Xa’Kit Arara, Dyoninho Arara, Xawap Arara, Xapin Arara, Pe’On Arara, Moro’On Arara, Xapay Karo e Y. Arara.

ao qual cotidianamente elas não apenas transitam, mas vivenciam e experienciam seus modos de ser, mas também outros modos de ser, seja do adulto Arara-Karo, seja dos filhos dos fazendeiros, dos não indígenas que participam das atividades da comunidade – professores/as, agentes da CASAI. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

A percepção das crianças sobre a comunidade como espaço intersticial, de hibridismo, apresenta-se também nos modos como elas identificam seus núcleos familiares e os contextos em que esses núcleos estão constituídos. Para as crianças da Pay Gap, a comunidade não se refere ao um espaço geográfico; tem a ver com o sagrado, com a cosmologia com a pedagogia Arara-Karo.

As fotografias registradas pelas crianças apresentam diferentes contextos da Pay Gap que, para elas, articulam-se e são negociados, pois as crianças⁸⁸ relatavam, ao conversarmos sobre as fotos, que

“foi o jeito que a gente achou de mostrar como a gente pensa o movimento indígena que você falou que tá vindo com a gente. As fotos mostram como a gente vê o movimento indígena na comunidade”.

“Essas fotos são o movimento indígena, porque como seu Pedro fala para a gente, tudo isso aqui é da nossa luta, no movimento”.

Os diálogos com os mais velhos da comunidade são estratégias da própria aldeia Pay Gap para dialogar com as crianças sobre o processo de contato com os não indígenas e como esse processo formulou novos modos de ser do povo Arara-Karo. Sobre isso, as crianças⁸⁹ narravam que “a comunidade como um lugar só [fixo] veio depois que a gente precisou defender nosso território porque antes tudo era nosso, a gente não precisava lutar para defender, a gente vivia andando pela nossa terra, onde tava melhor a gente ia”.

As narrativas das crianças sobre as escolhas das imagens capturadas me permitiram perceber como suas identidades coletivas vão sendo construída no contexto da Pay Gap. Suas identidades também são representações de seus núcleos familiares. No entanto, elas não fazem separação entre os núcleos, me dizendo que “somos uma família só, mas com casas diferentes”.

⁸⁸ Fala de Xa’Kit Arara, Dyoninho Arara, Xawap Arara, Xapin Arara, Pe’On Arara, Moro’On Arara, Xapay Karo, Roi Arara, Natûra Pik Arara, Peya Ûy Arara e Y. Arara.

⁸⁹ Fala de Xa’Kit Arara, Dyoninho Arara, Xawap Arara, Xapin Arara, Pe’On Arara, Moro’On Arara, Xapay Karo e Y. Arara.

Figura 18 – Núcleo familiar e o contexto da comunidade



Dos dezesseis desenhos das crianças sobre como se organizam seus núcleos familiares, nenhum deixou de representar o contexto da comunidade. As crianças apresentam seus núcleos como parte integrante da comunidade, principalmente nos espaços em que circulam. Os pés de goiaba, o rio, sua relação com a natureza e, também, com as atividades que costumam fazer cotidianamente, com ou sem seus familiares. A pesca no rio, caçar rolinha, jogar futebol nas areias do rio, no próprio campo de futebol da comunidade, fazem parte de seus modos de ser na Pay Gap.

A produção desses desenhos não apenas contribuiu para a minha percepção de qual núcleo familiar as crianças pertenciam e como eles se aproximam entre si. Tais desenhos me possibilitaram também observar como as crianças veem a comunidade como uma única família. As crianças⁹⁰ iam descrevendo seus desenhos e me dizendo que estavam desenhando apenas quem mora em sua casa “porque vai demorar muito fazer todo mundo um por um”. Outra questão importante a ser problematizada está na organização de como seus familiares aparecem nos desenhos. Em todos eles não há a representatividade de alguém como ‘o cabeça

⁹⁰ Narrativa das crianças Xa'Kit Arara, Moro'On Arara, Pe'On Arara, Xawap Arara, Dyoninho Arara e Andi Arara.

da casa', para as crianças "todos somos importantes". Alguns iniciam com os adultos – pai e mãe e vice-versa. Outros já inserem as crianças nos seus primeiros traços.

Para as crianças, os núcleos familiares funcionam como espaços intersticiais. (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2016). Nesse sentido, é possível inferir, conforme Bhabha (1990), que somos produzidos a partir de acontecimentos discursivos marcados por aspectos sociais, históricos e ideológicos. E, nesses espaços, dos quais uma gama de diferenças culturais e identitárias se pronunciam, contraditória e conflitantemente, revela-se importante compreender o *locus* a partir do qual o sujeito marcado pela homogeneidade enuncia suas narrativas e seus escritos, promovendo discursos para o outro diferente, subalternizado pelas enunciações coloniais.

No entanto, esse sujeito homogêneo do lado de lá da fronteira também vive os deslocamentos produzidos por essa hibridização cultural, por mais que compreenda que não se enquadre dentro dessa ideia. Como dizemos, o processo híbrido é marcado pelas relações de poder, e todos nós somos atravessados pelas narrativas produzidas a partir de contextos socioideológicos e históricos.

É no *locus* de enunciação marcado por processos agonísticos que incide sobre duais, como, por exemplo, a hegemonia/contra-hegemonia, que constitui qualquer sujeito, expresso por uma gama contraditória e conflitante que constitui o "terceiro-espaço", conseqüentemente constitui o hibridismo.

Esse terceiro espaço, habitado pelos do lado de cá e de lá, formado por relações de poder, mantém em si processos contínuos de negociação e tradução. É um espaço do qual as diferenças culturais estão atravessadas por lugares de disputa, muitas vezes com posições de poderes desiguais. Mas, como venho expondo, é um espaço também de resistência, sendo possível emergir as identidades subalternas.

Figura 19 – Entre tatuagens de chiclete e anéis de coco



Fonte: Lolo Arara (julho de 2016).

Ao vivenciarem e experienciarem o processo de tradução, as crianças vão constituindo a tradução/negociação como “a natureza performativa da comunicação cultural [...] e o signo da tradução conta, ou ‘canta’, continuamente os diferentes tempos e espaços entre a autoridade cultural e suas práticas performativas”. (BHABHA, 1998, p. 313). As relações das crianças entre tradição e tradução vão produzindo modos de ser a partir das inventividades que ocorrem na circularidade nos espaços da Pay Gap, em suas participações nas reuniões, na representatividade dos modos de ser criança Arara que constituem as relações sociais e culturais presentes entre os Arara-Karo de sua comunidade, constituindo o sujeito híbrido, que transita em diferentes contextos, sem necessariamente viajar fisicamente por diferentes espaços outros.

A criança Arara-Karo é quem autoriza a existência da diferença, ou melhor, do sujeito da diferença. Traduzir são processos identitários das crianças Arara-Karo que lhes permitem constituir novos significados na lógica da tradição sem, ao mesmo tempo, destituir o saber tradicional nesse processo. “É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [*nationnes*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados”. (BHABHA, 1990, p. 20).

Na construção de suas identidades, as crianças Arara-Karo vão experienciando novas e velhas perspectivas em relação aos modos de ser Pay Gap. Essas experiências se constituem como estratégias de negociação que produzem ressignificação no contexto da cultura Arara-Karo-Pay Gap. Às crianças, com base naquilo que pude vivenciar com elas,

Ensinam a tradição na tradução, e fazem reivindicações de uma identidade ancestre-dialogada, mas referenciada a todo instante na formação da pessoa indígena, em tempos e lugares memoráveis e discursivos, falando de um saudoso tempo/ lugar; mas o que se deseja mesmo é continuar vivenciando/desfrutando o hoje, pois a nós indígenas nada é mais importante do que a experiência do passado e a possibilidade de viver o presente com todas suas possibilidades. (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 40).

Nesse processo, as crianças Arara-Karo da Pay Gap ressignificam os modos de ser criança e, ao ressignificar, criam outros mecanismos sobre a colonização, e este processo se institui enquanto de vigilância, também epistemológica, pois produzem novos saberes articulados aos saberes tradicionais. Ao ressignificarem os modos de ser, as crianças problematizam a colonização e seu processo de produção de sujeitos/identidades, buscando perceber os mecanismos de subalternização de maneira desmistificada.

A contribuição da negociação, neste processo, busca “[...] trazer à tona o entre-lugar desse argumento crucial; ele não é autocontraditório, mas apresenta, de forma significativa, no processo de sua discussão, os problemas de juízo e identificação que embasam o espaço político de sua enunciação”. (BHABHA, 1998, p. 62). “Esses entre-lugares fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade”. (BHABHA, 1998, p. 19).

Ao tratar das identidades que produzem e são também produzidas nos entre-lugares, Bhabha (2003) me provocou a pensar que as crianças Arara-Karo vêm ressignificando as fronteiras e seus limites como provisórias e, nesta provisoriedade, constituem o espaço de invenção, de intervenção do cotidiano Pay Gap, ressignificando, negociando, articulando os pontos de sutura de suas identidades que estão sempre em entre-lugares (tradição e tradução).

Figura 20 – As crianças brincando de travinha



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

Estando com as crianças, pude ir percebendo que suas identidades se constituem em contextos contemporâneos, que não são fixos, estáticos, mas que fluem nas relações que elas estabelecem com as culturas que têm contato e que emergem da necessidade de ressignificação e, ao mesmo tempo, de resistência. “Se uma suturação eficaz do sujeito a uma posição-de-sujeito exige não apenas que o sujeito seja ‘convocado’, mas que o sujeito invista naquela posição, então a suturação tem que ser pensada como uma *articulação* e não como um processo unilateral”. (HALL, 2012, p. 112).

Viver nos entre-lugares não se constitui como a demarcação de um lugar específico e fixo, mas pela fluidez entre diferentes culturas. Não se efetiva por elaborar limites entre um e outro, entre culturas, mas se produz nos interstícios, nas relações, nas negociações e ressignificações entre elas. O entre-lugar e os sujeitos que são produzidos nele e que, ao mesmo tempo, o produzem são sujeitos de enunciação que desestabiliza a essencialidade constituída pela modernidade.

Estar entre-lugares é viver nas margens, não sob elas, sobre elas, ou ainda viver às margens. Ser o sujeito de entre-lugares é deslizar entre as fronteiras. É estar aqui e ali, é negociar e ressignificar permanentemente suas identidades. Viver o entre-lugar exige colocar sob rasura, em rasura, nossas verdades, nossos olhares fixos e fixados sobre a diferença, de desconstruir a si mesmo para perceber o outro enquanto sujeito.

As crianças, ao circularem pela comunidade, elaboraram novos espaços coletivos. Ao estar com elas, fui percebendo que a plantação dos pés de goiaba tornou-se um contexto

outro para dialogar sobre questões da aldeia Pay Gap. Nesse novo contexto, elas acabam convidando a comunidade a experienciar um novo lugar e, lá, elas e a comunidade conversam, brincam, dividem aprendizagens. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016). Os mais velhos, os adultos ensinam sobre o que pode ser feito com as folhas e raízes do pé de goiaba. As crianças, por sua vez, ensinam como fazem para aumentar o quantitativo dos pés de goiaba. “Se a gente não comer as goiabas bem madurinhas, os pássaros vêm e comem, e as sementes que caem no chão” e “também os restos das goiabas” “e assim vão nascendo novos pés”. “É só a gente comer as menos maduras, as verdes não, as menos maduras”⁹¹.

Figura 21 – Pés de goiaba como parte do contexto da comunidade



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

Os pés de goiaba são representados pelas crianças quando elas apresentam a comunidade por meio de seus desenhos. Elas tomam o cuidado de demonstrar a relação afetiva que elas têm com cada contexto em que circulam e como aprendem sobre e com esses contextos. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016). Para elas, colher goiabas é um momento coletivo, onde Owen e Nako't e também os mais velhos compartilham o que lhes é ensinado em seus núcleos familiares. Cada criança conta sobre seus diálogos com seus núcleos durante a noite. À noite, quando escurece, cada núcleo se reúne em sua casa, é um momento individual que as crianças compartilham entre si ao colherem as goiabas. Somente vão uns nas casas dos outros no período noturno se estiverem precisando de algo. Os jovens Nako't geralmente ficam um pouco mais, após os mais velhos e as crianças se reunirem em suas casas, mas não passam das 20h30min. (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2016).

⁹¹ Falas de Xapin Arara, Y. Arara, Moro'On Arara, Pe'ya Úy Arara, Pe'On Arara e Dyoninho Arara.

Outro momento em que pude presenciar atividades noturnas na comunidade foi quando o núcleo familiar de Edilson e Sônia resolveu aplicar uma brincadeira com a comunidade. As meninas deste núcleo se esconderam embaixo de suas camas, mas, antes, elas foram na casa de Agnaldo. Ao saírem de lá, foram para casa e se esconderam. Então, os pais começaram a chamar (mas sabendo que elas estavam escondidas e onde estavam, tudo fazia parte da brincadeira). A comunidade começou a se deslocar de suas residências e as crianças foram as primeiras a perguntar a Edilson e Sônia o que havia acontecido. Edilson e Sônia disseram que elas não respondiam, então, toda a comunidade começou a procurá-las. Depois de um tempo, o núcleo familiar delas começa a rir, todos entraram na casa e viram elas debaixo da cama. A comunidade se divertiu muito. No outro, dia as crianças só faziam brincadeiras com as meninas. (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2016).

Quando elas se dirigiam ao rio as crianças⁹², iam brincando com o acontecido e diziam: “Cuidado para não sumir”. “Olha que no mato é mais difícil de achar” e riam. Essas atividades, essas brincadeiras, são momentos em que a comunidade desenvolve o cuidado um pelo outro. Além disso, nessas ocasiões os núcleos familiares percebem o quanto são importantes para a comunidade. As crianças veem essas atividades como estratégias de união da comunidade em momentos de necessidade. “Ainda bem que a gente procura, mesmo que tenha sido engraçado”. Perguntei a elas se haviam se divertido com a brincadeira:

“Claro, mas se bem que eu achei que elas tinham fugido”.

“Ou os Orexexé’s maus tinham entrado no calcanhar delas e elas estavam em algum mato caído, o Orexexé faz isso”.

“Mas só se você ficar chamando ou mangando⁹³ dele”.

“Por isso a gente não pode andar sozinha durante a noite, é bom ter alguém junto porque se o Orexexé te pega porque você mangou e nem percebeu tem alguém para te ajudar e chamar o pajé, só ele consegue tirar o Orexexé de você e assim você não morre”.

Aprender a cuidar do outro também faz parte do *Ya Ka na ãra Wanã*. Para as crianças, é momento em que os núcleos familiares tornam-se Pay Gap, ou seja, comunidade. Elas sabem que cada núcleo tem suas atividades e necessidades individuais, mas ser *Ya Ka na ãra Wanã* exige dos Arara-Karo e, conseqüentemente das crianças, ações coletivas de cuidado com o outro. Cuidar do outro envolve não apenas ajudar alguém da comunidade, mas de toda a comunidade.

⁹² Narrativas das crianças Pe’On Arara, Xapay Karo, Rosi Arara, Lolo Arara, Andi Arara, Dyoninho Arara, Xawap Arara e Moro’On Arara.

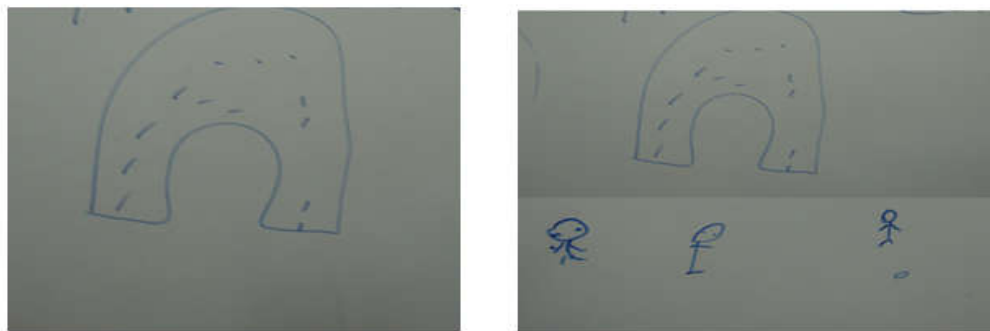
⁹³ Significa ficar tirando sarro, brincando com o poder que o Orexexé tem.

Para as crianças⁹⁴, “a comunidade é tudo isso que você tá vendo, mas tem mais coisa que você não vê e que a gente vê”. “Faz parte da gente a comunidade”. “Ela é terra, é nosso sagrado, é nossa vida”. “Seu Pedro sempre fala que o sagrado não tá no mundo, tá na gente” e “nós somos parte do mundo”. As falas das crianças, quando nos dirigíamos entre os trieiros que ligam a comunidade ao segundo ponto do rio Prainha, me fizeram perceber as questões pontuadas por seu Firmino durante a entrevista, quando ele falava sobre o *Ya Ka na ãra Wanã*.

Participar das reuniões da Associação Karo-Pay Gap, retomar os diálogos que eu tinha com as crianças ao circular com elas, me permitiu perceber o quanto o movimento indígena se tornou um mecanismo também, de ver o mundo e a inserção nele do povo Arara-Karo. São estratégias de visibilizar os sujeitos outros nesse “mundo” e, a partir disso, traduzir as relações que os Arara-Karo estabelecem com estes sujeitos outros sem, ao mesmo tempo, deixar de estabelecer consigo mesmo o sagrado, o *Ya Ka na ãra Wanã*.

Ao retomar os desenhos das crianças sobre o *Ya Ka na ãra Wanã*, observei que elas trazem, em suas representações, a história de constituição do povo Arara-Karo no mundo.

Figura 22 – Desenhos de maloca como representação do *Ya Ka na ãra Wanã*



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

Mesmo desenhando no quadro branco com pincel atômico sem possibilidade de colorir (o que adoram fazer), as crianças buscaram construir em suas gravuras elementos que dessem conta de estabelecer uma relação de como elas experienciam o *Ya Ka na ãra Wanã*, como para elas é ser *Ya Ka na ãra Wanã*.

Ao desenhar, coletivamente iam narrando os significados dos desenhos, as crianças colaboravam com quem estava no quadro fazendo o desenho. Conversavam na língua, me explicavam sobre o que desenhavam. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016). A

⁹⁴ Narrativas das crianças Pe’On Arara, Xapay Karo, Rosi Arara, Lolo Arara, Andi Arara, Dyoninho Arara Xawap Arara e Moro’On Arara.

“maloca é como ser a gente e todo mundo, é difícil explicar para você, porque a gente sabe que você tenta, mas não vai entender tudo”⁹⁵. Eu digo que de fato não posso entender tudo. Mas se o desenho para vocês é ser *Ya Ka na ãra Wanã*, para mim já era o suficiente⁹⁶.

Dois desenhos de maloca foram produzidos. É interessante que as crianças, em vez de elaborar outro desenho, apropriam-se do desenho que já consta no quadro branco e ampliam sua percepção sobre o *Ya Ka na ãra Wanã*. Embaixo da maloca já desenhada, aparece a ilustração de uma pessoa. Ao elaborar o desenho, as crianças⁹⁷ pontuam que a

“maloca é todo mundo, mas tem alguém que vai representar a gente, aí eu desenhei o cacique [o Pedro], mas pode ser o pajé [Firmino] também, porque quando a gente fala de Ya Ka na ãra Wanã a gente fala também de sagrado e o pajé é quem representa a gente”.

“O cacique representa a gente pela comunidade e com as outras duas comunidades, a I’Terap e a Cinco irmãos e com os branco”.

A terceira pessoa desenhada, segundo as crianças, representa os Orexexé’s. “Os Orexexé’s faz parte da nossa comunidade, eles sempre estão aqui” “O Orexexé bom que fica cuidando e o Orexexé que gosta de ficar mangando da gente”.

As crianças estão sensíveis aos modos como eu poderia estar percebendo⁹⁸ o *Ya Ka na ãra Wanã*. Em função disso, elas tinham o cuidado de participar do desenho do colega. Cada fala funcionava como complemento do desenho. A simplicidade com que utilizavam o pincel tornava complexas suas narrativas.

A figura abaixo apresenta como as crianças vão percebendo os diferentes contextos que, para elas, se constituem como movimento indígena e também *Ya Ka na ãra Wanã*. A figura abaixo retrata três momentos em que discutem a escola como espaço intersticial, híbrido. O primeiro se refere à brincadeira da goiaba-bola, o segundo à fotografia que captura a escola e o terceiro, quando elas desenharam a comunidade e nela problematizam o espaço escolar.

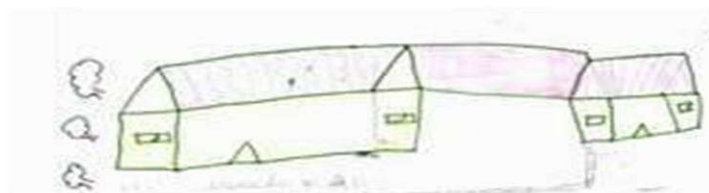
⁹⁵ Narrativa compartilhada por todas as crianças participantes da pesquisa.

⁹⁶ Foi nesse momento que fui me dando conta que a tese deveria se ater às suas falas sem necessidade de complementar. O que eu poderia escrever sobre o *Ya Ka na ãra Wanã*, não sou e não o vivencio. Minhas experiências com o *Ya Ka na ãra Wanã* foram de ouvir as crianças e os mais velhos falarem sobre ele. Não me sinto atormentada na escrita da tese sobre isso. Mas essa fala coletiva das crianças me fez ficar atenta às suas vozes e aos seus modos de circular na comunidade, pois assim eu me aproximaria de como elas experienciam e vivenciam o *Ya Ka na ãra Wanã*.

⁹⁷ Narrativa compartilhada por todas as crianças participantes da pesquisa.

⁹⁸ Narrativa compartilhada por todas as crianças participantes da pesquisa.

Figura 23 – A escola como espaço de aprendizagem do *Ya Ka na ãra Wanã*



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

Não busquei analisar os traços dos desenhos, como Martins-filho (2011) discute em seus escritos. Ao retomar estas produções e as gravações daquele dia, além do diário de campo, procurei trazer para a tese as expressões, os sentimentos, as afetividades das crianças ao elaborarem cada desenho. Os traços se tornaram apenas instrumentos que possibilitaram a elas darem visibilidade à minha curiosidade sobre o *Ya Ka na ãra Wanã*. Analisá-los é minimizar as discussões que surgiram deles.

A escola como espaço político de aprendizagem de diferentes conhecimentos/saberes é, para as crianças, parte da maneira como a comunidade vivencia o *Ya Ka na ãra Wanã*. Segundo elas⁹⁹, os professores/as indígenas “sempre ensinam sobre nossa cultura, sobre o sagrado, sobre como os Arara vive com nosso território, isso faz parte de nós e nós somos *Ya Ka na ãra Wanã*”. As crianças relatavam que

“O Célio sempre leva a gente na época da colheita da castanha para a gente aprender a cuidar do que é nosso e não deixar acabar”.

“Ele fala que a gente precisa entender o valor da castanha para nossa comunidade, não só o dinheiro, mas como a castanha é importante”.

“Não pode tirar ela de qualquer jeito”.

⁹⁹ Narrativa compartilhada por todas as crianças participantes da pesquisa.

Os desenhos das crianças mostraram uma relação complexa entre seus modos de ser, que envolve o *Ya Ka na ãra Wanã*, e o movimento indígena. Ao discursarem sobre a escola e como elas veem a função deste espaço que, além de político é também pedagógico, aproximam-se com as discussões sobre a funcionalidade do movimento indígena para a Pay Gap.

Para as crianças, aprender sobre a colheita da castanha, além das questões econômicas, coloca na escola e sobre a escola um dos principais mecanismos de discussão que possibilitou a construção da Associação Karo-Pay Gap. Entender a relação com a natureza, com o desenvolvimento econômico e como os Arara-Karo poderiam se apropriar disso sem a interferência de atravessadores, fez da escola palco para as discussões sobre a necessidade de criação de associação que desse conta das especificidades da comunidade. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

Para quem não esteve com as crianças, parece que suas narrativas são somente produto do que ouvem em seus núcleos familiares e nas reuniões da Associação. Mas para quem esteve com elas, participou de seu cotidiano, suas narrativas também são fruto da relação que elas estabelecem não apenas em seus núcleos e nas reuniões, mas também pela aprendizagem em suas circularidades, nos momentos de compartilhamento de conhecimento/saberes entre elas e os mais velhos e na maneira como a comunidade percebe as crianças, sem minimizar seus conhecimentos/saberes, mas possibilitando que esses conhecimentos/saberes façam parte da comunidade. Precisamos aprender com os Arara-Karo como estar com nossas crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

Para as crianças, a escola representa o espaço onde as culturas e seus diferentes modos de ser se encontram e produzem novos conhecimentos/saberes. A escola não é apenas um espaço constituído enquanto luta e elaboração do movimento indígena. Nela, as crianças vivem entre conhecimentos/saberes, negociam constantemente seus modos de ser com a diferença que lhes é apresentada no contexto escolar, principalmente pelos professores indígenas e não indígenas. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

Suas caminhadas pela comunidade e aos redores são estratégias de perceber a relação do sagrado com o *Ya Ka na ãra Wanã*. Ao circularem, elas vão ficando atentas aos modos como a natureza interage com a comunidade e como a comunidade interage com ela. O cuidado com que tipo de pássaros elas, especificamente os meninos, podem caçar, “se não

têm filhotes, porque se tiver não dá para caçar, primeiro a gente olha se não tem nenhum ninho por perto, a gente cuida para não matar rolinhas que tem filhotinho”¹⁰⁰.

O mesmo cuidado há com a pesca, pois, segundo os meninos, “quando o rio está bem baixinho fica fácil pegar peixes, só não pode ficar pegando os pequenos demais, tem que tentar pegar mais grandinho”.

Figura 24 – Pescando no rio Prainha e cuidando para não pescar peixes pequenos



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

Na figura acima retomo as discussões sobre como as crianças traduzem “o pescar” na contemporaneidade. Os meninos pescam e cuidam daquilo que a natureza compartilha com eles. Ao caçarem e pescarem, os meninos apropriam-se de novos instrumentos, organizam peneiras como estratégia para pescar em época de baixa do rio. Seu Pedro, em nossas conversas, cotidianas dizia que “como são muito curiosos eles mesmos dão um jeito. A gente vai aprendendo com a curiosidade deles”.

Há, nesse contexto de interculturalidade, a troca de conhecimentos/saberes entre as crianças e os mais velhos. Aprender exige das crianças o cuidado com os modos como elaboram novas estratégias para atividades que são tradicionais para sua comunidade, como caçar e pescar. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

Venho aprendendo muito com os modos de ser da comunidade Pay Gap. Desde minha estadia estou com eles, problematizando os mecanismos produzidos por mim enquanto professora para normatizar a vida das crianças com as quais atuei em sala de aula, inclusive das minhas sobrinhas. Pensar que quando, tanto meus antigos alunos/as quanto minha sobrinha Isabely, falava ou fazia alguma coisa que, para o desenvolvimento cognitivo colocado pela ciência sobre as crianças e seu processo de aprendizagem e como eu me colocava nessas situações e os colocava como crianças que viram em algum lugar (TV, casa,

¹⁰⁰ Narrativa compartilhada por todas as crianças participantes da pesquisa.

escola, outros) e repetiram, ou seja, como adultos em miniatura, incapazes de perceber as relações sociais que as cercavam. Percebi que mesmo ouvindo, não percebia suas vozes.

Circular com as crianças me permitiu perceber que falar de suas identidades no contexto do movimento indígena não poderia se restringir aos espaços de reuniões da Associação Karo-Pay Gap, mas deveria incluir os modos de organização tradicional. Tive que reelaborar minhas leituras sobre o movimento indígena e observá-lo como prática social no contexto da comunidade. Discuto na próxima seção justamente essas reelaborações e as percepções das crianças frente ao movimento indígena.

3.2 Circularidade das crianças no contexto do movimento indígena

Durante a produção da tese, fiquei atenta às concepções da comunidade e das crianças Arara-Karo sobre o que entendiam ser o movimento indígena. Conversando com eles e elas, observei que, no contexto da Pay Gap, o movimento indígena é visto como um espaço institucionalizado que não foge aos modos de organização tradicional Arara-Karo. Por modos de organização tradicional, a aldeia se refere ao *Ya Ka na ãra Wanã* que está atrelado aos modos de ser e produção dos sujeitos Arara-Karo.

A Associação Karo-Pay Gap funciona como espaço institucionalizado para a discussão de ações políticas junto à comunidade não indígena. O *Ya Ka na ãra Wanã* trata dos modos de ser específicos Arara-Karo e, também, refere-se às organizações internas e locais da Pay Gap. Para seu Pedro (julho de 2016), o *Ya Ka na ãra Wanã* não está fora do movimento indígena: “Ele faz parte também de como vemos o movimento indígena”. Quando a comunidade elabora as pautas das reuniões e institui locais como a frente da casa de seu Pedro, sentam-se em roda, abrem espaço para que todos falem e, nesse, diálogo produzem sua pedagogia Arara-Karo que, segundo as crianças, “faz parte do *Ya Ka na ãra Wanã*, do nosso jeito de ser”¹⁰¹.

Há nesse processo uma articulação entre os modos de organização tradicional da comunidade e o movimento indígena. Essa articulação é perceptível quando observo as maneiras como as casas foram construídas e organizadas, os locais onde cada núcleo se encontra assim como o posto de saúde, a associação, o campo de futebol, entre outros espaços

¹⁰¹ Participaram deste diálogo: Rosi Arara, Y. Arara, Natûra Pik Arara, Lolo Arara, Xapay Karo, Pe’On Arara, Xa’Kit Arara, Moro’On Arara.

coletivos. Para a Pay Gap, ser “uma família só” (DONA MARIA, julho de 2016) infere nas proximidades dos núcleos familiares. “Não tem divisa nas casas [referindo-se às cercas] porque é tudo nossa, da nossa família”¹⁰².

A imagem abaixo registrada pelas crianças em junho de 2016, quando retratam a comunidade enquanto contexto familiar único, demonstra as formas comunitárias de organização territorial. Ao capturar esse contexto, as crianças tentam me possibilitar perceber que o *Ya Ka na ãra Wanã* é também manifestações coletivas da cosmologia, da espiritualidade Arara-Karo. A casa de seu Firmino, pajé, encontra-se ao centro da comunidade e, de início, a casa de seu Pedro, o cacique. A escola, tendo sua estrutura física construída em um local escolhido pela comunidade (mesmo a SEDUC não tendo arquitetado o lado que nasce o sol, fazendo com que as salas fiquem quentes tanto pela manhã quanto pela tarde), tem à sua volta espaços específicos em que as crianças cotidianamente brincam, circulam, catam goiabas e adentram a mata para caçar rolinhas.

Figura 25 – Contexto da Pay Gap nos registros fotográficos das crianças Arara-Karo



Fonte: Crianças Arara-Karo Junho de 2016.

Ao observar as narrativas das crianças quando elas falam sobre as proximidades entre os núcleos familiares, vou me dando conta que as escolhas para a formação do núcleo familiar – estruturação da casa – são efetivadas pela cosmologia Arara-Karo frente ao território e às formas de viver a territorialidade.

*“Cada um quando casa tem que vê que lugar quer colocar a casa [...] porque isso mostra como o Orexexé bom vai cuidar da casa dele [...] para ter fartura, bom pescado, a roça também tem que respeitar a natureza, porque assim o Orexexé cuida da gente e da nossa casa, do nosso roçado”*¹⁰³.

¹⁰² Participaram deste diálogo: Rosi Arara, Y. Arara, Natûra Pik Arara, Lolo Arara, Xapay Karo, Pe’On Arara Xa’Kit Arara e Moro’On Arara.

¹⁰³ Falas de Lolo Arara, Andi Arara, Xapay Arara, Natûra Pik Arara, Xapay Arara, Y. Arara, Xa’Kit Arara e Xapin Arara.

Isso também se insere no modo como a comunidade vê e percebe a Associação Karo-Pay Gap, por isso “ela foi colocada ali perto do rio, perto da mata, onde a gente vê ela perto da natureza [...] porque ela foi criada para ajudar a gente com o branco, por isso ficou perto do rio, porque o rio é nosso início [...] é onde começa nossa terra, nossa aldeia”¹⁰⁴. Para as crianças Arara-Karo, falar do movimento indígena é trazer sua inserção no contexto do *Ya Ka na ãra Wanã*.

O movimento indígena perpassa não apenas as lutas e resistências da comunidade frente aos enfrentamentos com a sociedade não indígena, mas também atrela-se às novas formas de organização da Pay Gap frente aos processos de negociação e ressignificação sofrido pelos Arara-Karo.

Seus modos de aprendizagem são também estratégias de organização do movimento indígena. Isso se reflete na maneira como a comunidade organiza as reuniões convocadas pela Associação Karo-Pay Gap, bem como pela Panderey. Todos sentam-se formando uma roda. Não há um lugar específico para as crianças Owen, Nako't, mulheres, homens, mais velhos, ou até mesmo o presidente da associação. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016). Todos/as podem participar das conversas, das pautas de reunião, incluem quando necessários assuntos de interesse coletivo que não foram elencados na pauta de reunião.

As crianças, por exemplo, questionaram quando iriam discutir a falta de professores/a de geografia, já que as aulas “vão começar e nem veio ninguém aqui falar se vai ter professor para a gente [...] daí fica igual o ano passado sem professor, e quando vem nem fica aqui na escola, já vai embora”¹⁰⁵. A fala delas foi incluída na pauta e o presidente da associação junto aos professores/as ficou de buscar um retorno com a coordenadora da educação escolar indígena de Rondônia. Elas são atentas e participativas nas reuniões da associação.

Nessa discussão, seu Pedro (junho de 2016) já mencionou a necessidade de verificar como ficará a questão do professor que passou no concurso indígena e que vai para a aldeia, “porque vem um Gavião, não sabe do nosso jeito, da nossa cultura, como que vai trabalhar com as nossas crianças?” Essa questão fora inserida para ser dialogada também com a coordenação da educação escolar indígena.

¹⁰⁴ Falas de Dyoninho Arara, Moro'On Arara, Peya Úy Arara, Xapin Arara, Y. Arara, Rosi Arara e Xapinanim Arara.

¹⁰⁵ Falas de Yaxurot Arara, Xiwere Arara, Xapay Karo, Lolo Arara e Xa'Kit Arara.

As crianças compactuam da problematização apresentada por seu Pedro. Conversando entre si, elas dialogam que

“quando o governo tenta ajudar e faz tudo errado né? Tinha que ter um para nós e um para eles [...] eu acho que tinha que ter um professor para cada escola, como que vai fazer? Vai ficar um dia aqui, outro na I'terap, fora os Gavião? [...] Vixi, [risos] acho que está errado [...] vai dá errado [risos]”¹⁰⁶.

Esses diálogos apresentam o quanto elas são capazes de perceber as necessidades da comunidade, produzir propostas que tentam dar conta dos problemas enfrentados pela Pay Gap. Têm um olhar de criança, uma sensibilidade que só elas são capazes de sentir. Essas afetividades são percebidas e valorizadas pela aldeia, pois lhes é permitida a participação sem obrigatoriedade.

O movimento indígena é um espaço capaz de produzir esse contexto intercultural – modos de pensar e ser entre crianças e adultos. As crianças, ao circularem por entre a comunidade, são a própria interculturalidade com suas polissemias. São polissêmicas, pois vivenciam e experienciam não apenas dois processos de construção de suas identidades como o movimento indígena e o *Ya Ka na ãra Wanã*, mas aproximam-se de outros processos culturais por meio de sua curiosidade, como saber mais sobre a cultura do povo Gavião com que dividem o T. I. Igarapé Lourdes, com os filhos/as do fazendeiro Lafaute, com as pessoas que transitam na/pela comunidade como: professores/as não indígenas, agentes de saúde, médicos, entre outros.

São produzidas pelo movimento indígena e, ao mesmo tempo, produzem uma nova forma de organização do movimento. Ao participar das reuniões, percebi que as crianças constroem a dinâmica dos encontros, pois, em alguns momentos, elegem os participantes da comunidade para falar: “Porque você não fala Carlão o que você estava conversando ontem com a Mariazinha sobre a demora da construção do escritório do projeto lá [Pacto das Águas]?”¹⁰⁷ Essas estratégias de comentar o que ouvem funciona como fortalecimento dos questionamentos da comunidade realizada em seu cotidiano.

Observei que, ao contrário do que aconteceria, em alguns casos, em sociedades não indígenas, a comunidade apoia as iniciativas das crianças em apresentar discussões que elas ouvem e participam diariamente na Pay Gap. “Fala Carlão, é bom falar mesmo, a gente tem que ouvir a gente mesmo”. (SEU PEDRO, julho de 2016). Para a aldeia, esses

¹⁰⁶ Falas de Xapin Arara, Moro’On Arara, Xapay Karo, Lolo Arara, Natûra Pik Arara e Rosi Arara.

¹⁰⁷ Fala apresentada por Xapin Arara e Peya Úy Arara.

acontecimentos são processos de aprendizagem, são estratégias para a produção de crianças participativas e interessadas no contexto das necessidades de seu povo.

Seu Firmino (julho de 2016), quando conversávamos sobre a história de luta do povo Arara-Karo em meados da década de 1980, relatou que “os jovens antigamente tinham um envolvimento com a luta, hoje seu envolvimento é diferente, eles querem se formar para defender o povo, não só lutar”. Para ele, essas são também estratégias de participação das crianças Owen e Nako’t no movimento indígena. São mecanismos de ressignificação, de resistência.

“As crianças são as primeiras a chegarem para a reunião, elas já definem o horário que vamos começar, quando elas chegam, nós já sabemos que temos ir para lá”. (AGNALDO ARARA, julho de 2016).

“Você participou de várias reuniões, mas tem uma coisa que você não vê e nem ouve, elas falam na língua o tempo todo sobre o assunto”. (SEU FIRMINO, julho de 2016).

De fato, observei que elas dialogam entre elas na língua, umas falavam comigo em português em função da pesquisa e por saber que tinha interesse particular nessas questões.

Algumas problematizações que elas levantaram na língua e a que seu Firmino me chama a atenção, de fato, vou apenas instigar quem lê a, curiosamente, viajar na imaginação, como eu fiz. Mas outras indagações como a percepção do que ocorria no momento das reuniões, do que foi discutido, da sua relevância, elas pontuaram para mim, ao me dizerem que “quando assinamos a lista é porque entendemos e concordamos com as discussões”¹⁰⁸. Nem todas assinaram, o que demonstra o quanto elas se comprometem e sabem que assinar requer um compromisso com a comunidade.

¹⁰⁸ Dialogavam as crianças Xa’kit Arara, Moro’On Arara, Xawap Arara e Pe’On Arara.

Figura 26 – Crianças e comunidade participando da reunião da Associação Karo-Pay Gap



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

As crianças se sentam junto aos adultos na roda e buscam prestar atenção às discussões elencadas nas reuniões. São e estão presentes no contexto do movimento indígena, pois participam atentamente das propostas discutidas, das decisões tomadas, dos diálogos levantados. A comunidade não as obriga participar, elas vão e colaboram, pois entendem a importância do movimento indígena por meio das reuniões para a comunidade.

As crianças atuam nessas reuniões por estarem imersas nas práticas sociais de encontro, de diálogo presente na comunidade Pay Gap. Participar dessas práticas lhes permite uma aproximação com a pedagogia Arara-Karo. São essas práticas que produzem nas crianças Owen e Nako't posições políticas, ou seja, perceber o movimento indígena como espaço de resistência e luta, de observar que as narrativas e os saberes dos mais velhos e da comunidade estão atrelados aos seus sistemas próprios de representação da Pay Gap.

Participar das reuniões não se efetiva apenas como a única estratégia de aprendizagem das crianças frente ao movimento indígena. Mas ao estar, ao dialogar, ao vivenciar, ao experienciar esses momentos, elas vão percebendo que a resistência e a luta fazem partes dos modos de ser Arara-Karo. A experiência vai se constituindo como parte constitutiva dos processos próprios de aprendizagem desse povo.

Os momentos das reuniões para a comunidade Pay Gap é um processo de formação política coletiva dos Arara-Karo. Esse processo não pode ocorrer de forma impositiva, por isso, para as crianças, “participar, ouvir, falar quando a gente pensa alguma

coisa diferente é importante para nossa comunidade”¹⁰⁹. “É assim que a gente aprende a lutar e também a organizar o movimento indígena”¹¹⁰.

O *Ya Ka na ãra Wanã* tem a ver com representação política, com liderança, não de um único sujeito, mas de como os sujeitos Arara-Karo tornam-se políticos, lideranças, professores/as, entre outros. As crianças entendem que tornar-se é um processo contínuo, individual e coletivo. Para elas, tornar-se está relacionado com o “compromisso de cada um com nosso povo, mesmo não sendo, como é que fala? [...] tendo cargo [...] a gente ajuda a comunidade [...] A gente pode ajudar cuidando da natureza [...] quando a gente ajuda resolvendo alguma coisa, tudo é cuidar, tem cuidar”¹¹¹.

O cuidado, a atenção com o outro, com a comunidade e com o território são para as crianças, parte dos modos de ser Arara-Karo. Apresentar espaços e sujeitos como um mecanismo de me mostrar esse processo foi, para elas, uma brincadeira pedagógica. É das crianças Arara-Karo brincar enquanto aprendem e aprenderem enquanto brincam. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

Nesse processo, vão se tornando Arara-Karo, produzindo e sendo produzidas pelo *Ya Ka na ãra Wanã*. O movimento indígena é fruto das relações produzidas pela comunidade nesse processo. O movimento indígena não é apenas uma instituição física, datada, documentada com pautas específicas de luta interna e externa. É, também, a partir da empiria levantada, um artefato cultural que se apresenta aos outros indígenas e não indígenas como a representação dos modos de ser Arara-Karo.

O movimentar indígena se estrutura como uma estratégia de organização social e cultural que produz identidades e representações de movimento indígena que, a meu ver, constitui-se enquanto instituição não no sentido físico, mas que carrega uma propositura política e relacional na busca por direitos, principalmente do povo Arara-Karo, com a sociedade não indígena. Vejo que movimentar é um verbo de ação, enquanto movimento constitui-se como substantivo, nomeando uma prática social.

Movimenta-se enquanto espaço de circularidade. Circulam entre culturas, entre resistências, entre modos de ser e entre sujeitos. O movimento indígena não está fora dessa

¹⁰⁹ Fala das crianças Xa’Kit Arara, Moro’On Arara, Xawap Arara, Peya’On Arara, Xapin Arara, Y. Arara, Natúra Pik Arara e Yaxurot Arara.

¹¹⁰ Fala das crianças Xawap Arara, Peya’On Arara, Xapin Arara, Rosi Arara, Xiwere Arara, Andi Arara e Lolo Arara.

¹¹¹ Fala das crianças Xa’Kit Arara Moro’On Arara, Xawap Arara, Rosi Arara e Xiwere Arara.

circularidade. Quando a comunidade ouve as crianças durante as reuniões, ela produz uma pedagogia Arara-Karo capaz de constituir Owen e Nako't políticos e resistentes.

O movimento indígena faz parte do processo de ressignificação da cultura Arara.

“A gente gosta muito de ouvir o seu Pedro e o seu Firmino quando eles falam da abertura da Pay Gap [...] a gente vê que antes não precisava de aldeia, a gente era povo livre [...] só depois que chegou a invasão que a gente fica no lugar só, mesmo quando a caça não está boa, quando o rio baixa e fica ruim de pescar peixe grande”¹¹².

As narrativas das crianças vão me mostrando que sua percepção do movimento indígena está relacionada como estratégia de resistência. Para elas, o movimento indígena vai se efetivando como prática social que produz modos de representação contemporâneos nos Arara-Karo. Fixar-se, para as crianças, é “o jeito de cuidar do nosso território [...] de cuidar do nosso povo [...] para não ter mais sangue Arara derramado como fala o seu Pedro.”¹¹³

O movimento indígena, para essas crianças, busca produzir a subversão do discurso de folclorização e misticismo de sua cultura. A luta por direitos para elas também passa pela necessidade de mostrar “nossa história”¹¹⁴. O movimento quer não apenas legitimar “os nossos direitos, como escola, professores indígenas, médicos indígenas, advogados indígenas, a gente quer que o branco veja a gente como indígena e não como bicho”¹¹⁵.

É interessante aqui apontar como o movimento indígena vem se constituindo como a produção de uma imagem do outro que se produz como o ponto de sutura entre culturas, resistência, poder, tradução e negociação. Vale também problematizar como a construção do movimento indígena se converge no próprio conceito de interculturalidade, ao perceber-se como resistência, uma vez que “[...] se podría decir que hay una interculturalidad de resistencia, que se expresa sobre todo en la dimensión religiosa [...] llamaría a esto una interculturalidad de resistencia en condiciones de dominio colonial”¹¹⁶. (TAPIA, 2010, p. 54-64).

¹¹² Participaram dessa conversa as crianças Xa'Kit Arara, Peya Úy Arara, Dyoninho Arara, Xapin Arara, Y. Arara, Moro'On Arara e Rosi Arara.

¹¹³ Participaram dessa conversa as crianças Xa'Kit Arara Dyoninho Arara, Xapin Arara, Y. Arara, Moro'On Arara, Andi Arara e Yaxurot Arara.

¹¹⁴ Participaram dessa conversa as crianças Xa'Kit Arara, Peya Úy Arara, Dyoninho Arara, Xapin Arara, Y. Arara, Moro'On Arara e Rosi Arara.

¹¹⁵ Participaram dessa conversa as crianças Xa'Kit Arara, Dyoninho Arara, Xapin Arara, Y. Arara, Moro'On Arara, Andi Arara, e Yaxurot Arara.

¹¹⁶ “[...] se poderia dizer que fez uma interculturalidade de resistência, que se expresa sobre todo na dimensão religiosa [...] llamaría a esto una interculturalidad de resistencia em condições de domínio colonial (traduzido pela autora).

Ao tratar das relações interculturais, Scaramuzza (2015, p. 46) nos provoca a pensar a interculturalidade de resistência como uma “estratégia utilizada por grupos colonizados que, em situações de opressão, desenvolveram práticas que permitiram assegurar suas identidades. As relações construídas nestes contextos não significaram o abandono dos elementos de suas tradições”.

O movimento indígena vem se configurando como uma estratégia que, para além das relações de poder (ou estão produzindo relações de poder outra), reorganizam-se para pensar as fissuras produzidas pelas narrativas coloniais e construir outras narrativas, funcionando como o próprio “entre-lugar”. (BHABHA, 1998).

Estou entendendo o movimento indígena não apenas como as organizações políticas – documentadas, fixadas com espaços próprios da resistência intercultural –, mas também como as pedagogias indígenas que são produzidas no interior das relações culturais de cada comunidade.

As relações sociais, neste caso, envolvem a escola, as reuniões/assembleias, cursos de formação docente indígena, assim como as festas, as brincadeiras de fim de tarde, a colheita, as produções de namoros, de amizades entre crianças e adolescentes, a organização familiar, enfim, o próprio cotidiano das comunidades.

Tendo como base de luta o reconhecimento da diferença, o movimento indígena também produz identidades, pois se constitui enquanto representações da própria narrativa dos modos de ser indígena. A interculturalidade, como um dos aportes narrativos do movimento indígena, vai ao encontro do que Walsh (2010, p. 77) discute, uma vez que “aquí, la perspectiva de interculturalidade se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida”.

Em meio às suas pedagogias que traduzem e negociam com o sujeito outro, o movimento indígena busca “[...] visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que ao mesmo tempo e ainda é racial, moderno-ocidental e colonial”. (WALSH, 2009b, p. 24). A meu ver, é em meio a estes pontos nodais (BHABHA, 1998) que o movimento indígena se configura como a própria interculturalidade.

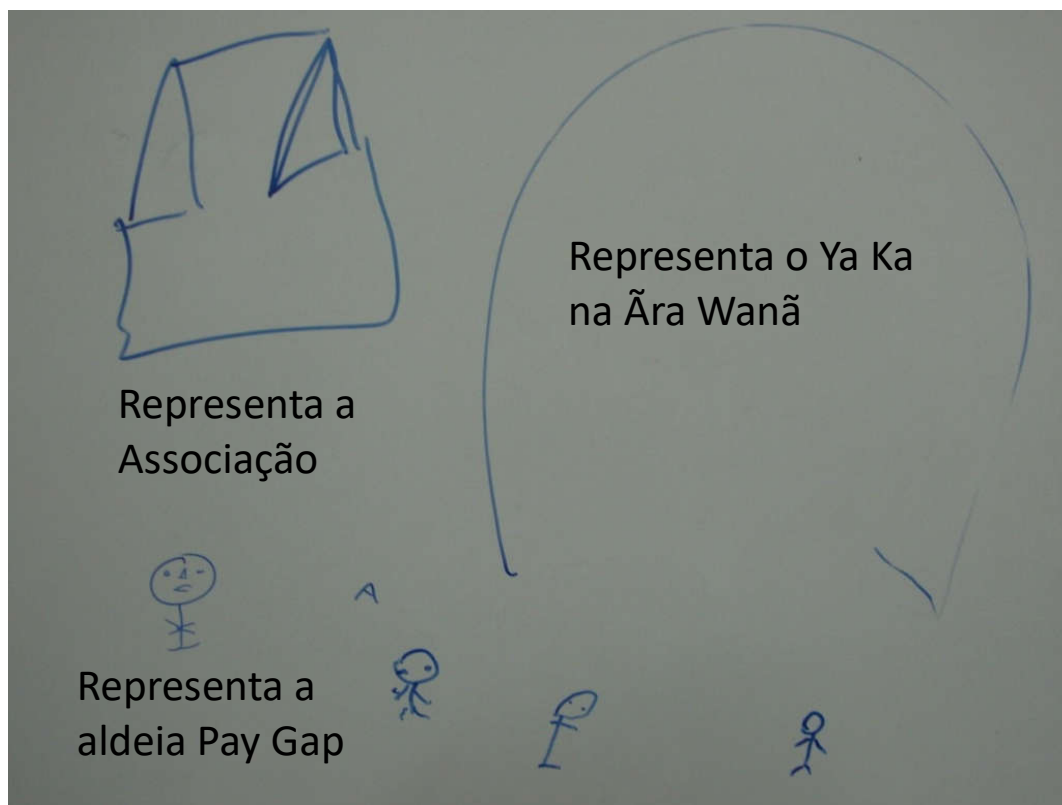
Ver o movimento indígena como espaço de interculturalidade para as crianças está relacionado também as articulações que a comunidade realizou no período posterior a invasão

para dar conta das relações sociais que foram estabelecidas nesse contexto, bem como os modos de organização do povo Arara-Karo.

Ao desenharem no quadro suas percepções sobre o movimento indígena, as crianças fizeram a grafia de uma casa, do modelo antigo de maloca e o povo Arara-Karo. Ao conversarmos sobre a produção dessas imagens, as crianças foram relatando que a casa representava a fixação da comunidade em um único lugar, ou seja, “nossa aldeia, Pay Gap, sempre aqui, nunca saímos”. A maloca está relacionada com o *Ya Ka na ãra Wanã*, com os seus modos de ser.

Ao desenhar as pessoas como representação da comunidade, elas me mostravam as negociações, as ressignificações e as articulações produzidas pela Pay Gap durante o processo de invasão até a atualidade.

Figura 27 – Negociações, articulações e ressignificações da Pay Gap frente ao movimento indígena



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

Ao irem ao quadro desenhar como percebem o movimento indígena, as crianças elaboraram em seus traços, três pontos que consideram importantes sobre o movimento indígena no contexto da aldeia Pay Gap. O primeiro foi em estabelecer uma relação entre o *Ya*

Ka na ãra Wanã e a Associação Karo-Pay Gap; o segundo, nos modos como a comunidade percebe essa articulação; e o terceiro esteve relacionado com a forma como a comunidade se organizava a partir do movimento indígena, entendendo que ele não está fora dos modos de ser do povo Arara-Karo, que se efetiva pela pedagogia *Ya Ka na ãra Wanã*.

Para as crianças, o movimento indígena se efetivou no processo de resistência enquanto estratégia de articulação entre os modos de ser do povo Arara-Karo e a sociedade não indígena. Tem a ver com “o jeito como a gente faz para lutar por nossos direitos”¹¹⁷. Em seus desenhos, elas buscaram narrar seus olhares e percepções sobre a efetividade do movimento no contexto da comunidade e, nessas narrativas, foram apresentando como o próprio movimento circula entre a Pay Gap, produzindo também identidades.

O modelo, os traços que as crianças utilizaram para a feitura do desenho da casa também estiveram, segundo elas, relacionadas à associação, pois a resistência não é para as Owen e Nako’t fator da atualidade: “A gente, na nossa história lutava, nós resistia mas era com a falta de caça boa e de pesca boa [...] hoje a gente resiste é para ser gente [...] não, é para ser visto como gente”¹¹⁸.

Os discursos produzidos pelas crianças estão atrelados à pedagogia Arara-Karo. Elas aprendem ouvindo, dialogando com os mais velhos, observando o posicionamento da comunidade em relação às diversas situações. Para as Owen e Nako’t, aprender a história, a cultura, os modos de ser representados nas práticas sociais da Pay Gap são processos de aprendizagem. (DIÁRIO DE CAMPO, janeiro de 2017) que inserem o movimento indígena enquanto prática social.

As fotografias registradas pelas crianças também tentam dar conta de como o ouvir se torna processo de aprendizagem. Na imagem a seguir, elas capturaram o momento em que participam de encontro cotidiano no fim de tarde.

¹¹⁷ Y. Arara, Xawap Arara e Nútura Pik Arara.

¹¹⁸ Y. Arara, Xawap Arara e Nútura Pik Arara.

Figura 28 – Ouvindo a comunidade e aprendendo a ser Arara-Karo



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

Ao conversarmos sobre essa imagem em particular, as crianças relataram que, ao brincar nas árvores e, ao mesmo tempo, ouvir a comunidade conversar sobre diferentes assuntos, muitos deles relacionados a atividades corriqueiras, elas vão aprendendo a dinâmica da aldeia e isso “faz parte da nossa cultura”¹¹⁹.

Fotografaram não apenas os locais por onde circulam, mas também aqueles que entendem fazer parte do movimento indígena: a escola e a associação como mecanismos de luta e formação política, a aldeia como estratégia de me mostrar o *Ya Ka na ãra Wanã*, e os espaços de andar, do brincar, do conversar como ambientes articulatórios entre *Ya Ka na ãra Wanã* e movimento indígena. Pelas fotografias, elas apresentam seus modos de ser e as estratégias de aprendizagem.

As fotografias também apresentam os locais onde as reuniões geralmente ocorrem – embaixo das árvores –, pois, para as crianças¹²⁰, “é um lugar importante porque a gente se reúne,” “é onde a gente fica unido e resolve as coisas que tem para resolver”. Capturaram esse local pelos encontros de fim de tarde que elas têm com os mais velhos e também

“é por aqui que as pessoas que vem para a comunidade passam primeiro, porque primeiro elas vem aqui na casa do seu Pedro, porque ele é o cacique, mas sempre

¹¹⁹ Fala de Moro’On Arara, Pe’On Arara, Xapin Arara, Y. Arara, Lolo Arara e Rosi Arara.

¹²⁰ Narrativas de Natúra Pik Arara, Xiwere Arara, Xapinanim Arara, Andi Arara, Xapay Karo, Andi Arara e Pe’On Arara.

chama a gente, aí a comunidade vem e conversa quando as pessoas querem alguma coisa, igual foi com você”.

O movimento indígena é, para estas crianças¹²¹, o terceiro espaço, por permitir “conversar com o branco e com outros índios” e assim “somos ouvidos no que precisamos, no que reivindicamos”. Para elas, o movimento não é um espaço de coerção de poder, mas onde as vozes se tornam poder, constituindo espaços de diálogo. Ser ouvido, ser atendido em suas reivindicações, nas necessidades da comunidade faz com que o poder circule entre os sujeitos indígenas e não indígenas, entre instituições políticas. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

É, no terceiro espaço, constituído por fragmentos de resistência, que é possível dialogar com o outro, mesmo que de forma substancial, e criar mecanismos de luta e resistência, entendendo o *locus* de enunciação como tradução cultural que, para Bhabha (1990), transcende as oposições dadas culturalmente, possibilitando espaços para que hibridismo se desenvolva. Nesse sentido, o jogo da negociação abre espaço para diálogo entre os dois lados da fronteira.

Nas construções identitárias das crianças Arara-Karo, há pontos nodais que se intensificam nas relações entre tradição e tradução. Elas, com suas circularidades, constituem olhares outros sobre a própria cultura, elaboram espaços intersticiais, onde a enunciação da cultura Arara se torna interpretativa, reelaborando os códigos identitários. A tradução anula a pureza, mas não nega os significados e significantes da cultura. As crianças vão constituindo mecanismos de tradução e “[...] em questão a ambivalência dos significados que se configuram a partir das opções e interações de sujeitos que referem simultaneamente a padrões culturais diferentes”. (FLEURI, 2002, p. 410).

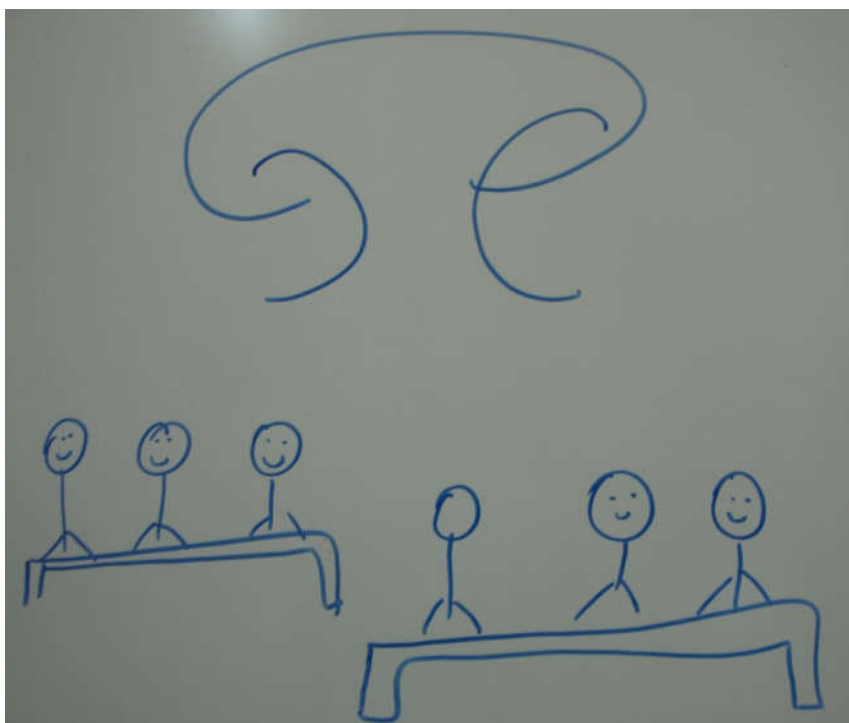
Elas estão atentas a outros mecanismos de comunicação entre os sujeitos (não apenas os tecnológicos, mas os discursivos, narrativas identitárias) e, ao estarem atentas a estes mecanismos, aproximam a comunidade de outros modos de pensar a sociedade Pay Gap e seus modos de organização. Nesse processo, elas também incorporam, em suas identidades, as tradições do povo: as histórias, as cosmologias, os modos de pensar a territorialidade. Com a “palavra negociação, tento chamar a atenção para a estrutura de iteração que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência”. (BHABHA, 1998, p. 57).

¹²¹ Diálogo das crianças Moro’On Arara, Pe’On Arara, Xiwere Arara, Xapinanim Arara, Andi Arara, Lolo Arara e Rosi Arara.

É importante destacar que tanto para a comunidade quanto para as crianças, especificamente, o movimento indígena não se efetiva apenas em contextos políticos (secretaria de educação, de saúde, de meio ambiente, entre outras), mas também como um espaço de aprendizagem entre os mais velhos e as crianças. Há, nessa relação, uma troca de aprendizagem. Nela se efetiva a interculturalidade.

Relatar as reuniões, principalmente as que presenciei, pois seu Pedro (julho de 2016) me informou que muitas também acontecem na associação, tendo suas discussões à sombra das árvores, também foi algo marcante nas falas das crianças no jogo da goiaba-bola. Sobre isso, desenharam uma grande árvore e debaixo dela, os bancos e a comunidade sentada.

Figura 29 – Representação das reuniões ao ar livre



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

Para elas, as reuniões ao ar livre são mais divertidas, pois por ali elas podem subir nas árvores – como pude presenciar nas reuniões que participei –, brincar com os cachorros e, ao mesmo tempo, participar dos diálogos.

As relações de troca nos diálogos que presenciei fazem com que as crianças se interessem pelo movimento. Suas vozes têm poder ativo nas deliberações da comunidade. As crianças, ao darem suas opiniões sobre o que é discutido, são ouvidas, são levadas em consideração. Em alguns momentos, suas falas foram ponto de partida para problematizar

outras questões que os adultos não tinham discutido ou questionado até então. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

Pude presenciar as crianças indicando caminhos que foram tomados pela comunidade. Um deles foi quando elas apontaram a necessidade de criar uma carta de resposta ao Ministério Público: “E se a gente mandar um documento dizendo da nossa opinião e de como a gente que resolver”. A comunidade apoia a iniciativa, finaliza o assunto e encaminha a deliberação ao presidente da associação.

Ouvi-las, discutir com elas, problematizar suas falas, questionar o que percebem foi parte do posicionamento da comunidade frente às suas narrativas naquele momento. Elas sentem suas indagações sendo compartilhada com a comunidade, isso lhes dá autonomia nas discussões. “Sempre que a gente fala todos param e escutam, se não entendem perguntam pra gente e a gente vai dizendo até eles entenderem”.

Ouvir e escutar são dinâmicas de relacionamento entre a comunidade e as crianças. Essa dinâmica faz com que elas, ao se relacionarem entre seus pares, também produzam momentos de escuta, de sensibilidade com o outro. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

Figura 30 – Atuação das crianças nas reuniões da Associação Karo Pay Gap



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

Nos encontros em que participei, a atuação das crianças me surpreendeu¹²². Elas têm participação ativa no contexto das tomadas de decisão, não apenas por estar fisicamente

¹²² Talvez em função das narrativas apresentadas em minha dissertação de mestrado.

presentes, mas por atuarem e perceber a importância do movimento indígena como processo de negociação com outras culturas.

Os menores Owen, quando não conseguem acompanhar as discussões, têm nas crianças Nako't a possibilidade de dialogar a respeito do que se falou. Não precisam, necessariamente, perguntar a um adulto, aos mais velhos sobre aquilo que não entenderam. As crianças são capazes de explicar para as demais. A assinatura da ata de reunião marca a capacidade das crianças em perceber a relevância do que foi discutido, de problematizar as decisões tomadas.

Assinam apenas aquelas crianças que efetivamente perceberam as implicações da reunião e de sua deliberação.

“Elas quem decidem se assinam ou não”. (AGNALDO ARARA, julho de 2016).

“Quando eu assino eu estou dizendo que eu entendi e concordo com o que foi falado”.

“Não pode assinar assim do nada, tem que ter entendido, isso é importante para a comunidade”.

“O que vai ser feito depois da reunião muda a comunidade por isso tem que saber, tem que entender, é importante, não pode assinar por assinar”¹²³.

Não há problema algum, para as crianças, se uma ou outra não compreende as discussões e sua relevância para a comunidade. O fato de uma criança assumir este posicionamento faz dela um sujeito Arara-Karo responsável pela comunidade. (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2016). A complexidade colocada pelas crianças sobre a assinatura da ata frente às deliberações e o que estas deliberações farão com a comunidade são frutos da produção de crianças-sujeitos Arara-Karo-político.

A constituição da vida política das crianças são atividades cotidianas da comunidade. “Elas estão presentes em tudo, e isso é importante para a comunidade, elas têm que ouvir, têm falar, têm aprender [...] elas ensinam também”. (DONA CIDA, julho de 2016). Ao falar da relação da participação das crianças nos contextos políticos, sociais e epistemológicos da comunidade, Dona Cida (julho de 2016) apresenta a lógica de construção de vida coletiva da comunidade.

A vida política das crianças indígenas Arara-Karo é constituída na percepção de suas vozes, nos saberes/conhecimentos que têm e compartilham com a comunidade. (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2016). A interculturalidade está efetiva e afetivamente inserida nesse

¹²³ Narrativas das crianças Xa'Kit Arara, Dyoninho Arara, Xapin Arara, Pe'On Arara, Xawap Arara, Y. Arara, Xiwere Arara, Andi Arara, Rosi Arara, Lolo Arara e Yaxurot Arara.

processo de partilha de saberes/conhecimentos, percepções e concepções de vida. Isso faz parte dos modos de ser Arara-Karo. É viver o *Ya Ka na ãra Wanã*. (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2016).

O *Ya Ka na ãra Wanã* é, para seu Firmino (julho de 2016), “o próprio ato político do povo Arara, e assim as crianças vão aprendendo sobre o *Ya Ka na ãra Wanã*, vão aprendendo sobre política, sobre luta, sobre resistir”. O movimento indígena é “processo de negociação entre nossa cultura e o branco”. (AGNALDO ARARA, julho de 2016). É processo de ressignificação das relações de poder, ou, como o discurso colonial instituiu, o poder entre sujeitos: dominado-dominante. Por isso é um espaço físico documentado para dar conta dessas relações. “A Associação Karo-Pay Gap é para isso, para fazer o diálogo com o branco”¹²⁴. As crianças negociam e aprendem a se posicionar dentro dessa lógica produzida pelas e nas relações de poder. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016). Articulam o movimento indígena e o *Ya Ka na ãra Wanã* e, nessa articulação, vão inserindo o movimento indígena nos modos de ser da comunidade.

Figura 31 – As reuniões/movimento indígena e *Ya Ka na ãra Wanã*



Fonte: Crianças Arara-Karo (julho de 2016).

Ao fotografarem a Associação Karo Pay Gap, as crianças tentam me apresentá-la como esse espaço, lugar que circula e transita nos modos de ser Arara-Karo, na produção do jeito de ser, no *Ya Ka na ãra Wanã*. A associação é vista por elas como um espaço de

¹²⁴ Fala das crianças Xa'Kit Arara, Dyoninho Arara, Xapin Arara, Pe'On Arara, Xawap Arara, Y. Arara, Xiwere Arara, Andi Arara, Rosi Arara, Lolo Arara e Yaxurot Arara.

ressignificação na maneira como a comunidade lida com outras culturas no contexto da aldeia e, ainda, como essas culturas vão se posicionando frente ao seu povo.

As crianças vão representando o movimento indígena a partir das reuniões da Associação Karo Pay Gap e dos encontros cotidianos que ocorrem na comunidade, seja na frente da casa de dona Cida e seu Firmino, seja na casa de seu Pedro e dona Maria. Todos/as reunidos/as sentados conversando,

“brincando, falando sobre novela ou falando sobre a construção do posto de saúde, ou falando sobre qualquer coisa [...] conversando [risos]”.

*“Todo dia a gente se encontra e conversa, toma café, joga bola, tem uns que fica só vendo, tem os meninos que ficam ouvindo música no celular, faz parte da nossa comunidade se unir, ficar junto”*¹²⁵.

As crianças¹²⁶ também relatam que

“às vezes as reuniões da comunidade quem chama é o seu Pedro, às vezes o Ivam, às vezes o Célio, às vezes o Agnaldo, aí a gente se junta, ouve, conversa, fala sobre o que é preciso resolver, a gente também fala, e votamos”.

“Todo mundo vota”.

“Os nossos professores sempre fala que a gente tem que participar de tudo porque a gente faz parte da comunidade”.

A articulação nos permite, enquanto possibilidade outra, “[...] a grande vantagem de nos possibilitar pensar como práticas específicas (articuladas em torno de contradições que não surgem da mesma forma, no momento e no mesmo ponto) podem todavia ser pensadas conjuntamente”. (HALL, 2009, p. 152). “Procurar articular implica reconhecer que é preciso pensar sem querer suprimir as diferenças. Implica também não poder contar com a hipótese alentadora de, no resultado final, haver uma unidade. Ao invés de unidade, haverá proliferação de diferenças”. (BACKES, 2017, p. 2).

Articular permite a não definição, mas não nega as determinações já estabelecidas, neste caso, sobre as identidades e diferenças. O que a articulação comporta está em perceber que “a questão não é o de um desdobramento de uma lei inevitável, mas os elos que podem ser estabelecidos, mesmo que não necessariamente”. (HALL, 2009, p. 163). Articular, tornar próxima e visível identidades e diferenças que se movimentam, que transitam, que se ressignificam a partir de contextos, culturas. Articular nos permite perceber as ambivalências e seus discursos.

¹²⁵ Fala das crianças Xa’Kit Arara, Dyoninho Arara, Xapin Arara, Pe’On Arara, Xawap Arara, Y. Arara, Xiwere Arara, Andi Arara, Rosi Arara, Lolo Arara e Yaxurot Arara.

¹²⁶ Narrativas das crianças Xa’Kit Arara, Xapin Arara, Pe’On Arara, Xawap Arara, Y. Arara, Xiwere Arara, Andi Arara, Rosi Arara, Lolo Arara e Yaxurot Arara.

As crianças estão presentes nesses contextos e processos identitários. Estar com elas durante, especificamente, a construção, elaboração e produção dos dados me permitiu ressignificar a mim mesma, a retomar minhas discussões enquanto aluna do ensino médio, da graduação, perceber que o povo Arara-Karo é plural, movediço, intercultural, pois seus membros vivem e experienciam em sua caminhada – chamada vida – o *Ya Ka na ãra Wanã*. Ser Arara-Karo é provocar no outro a pensar, a problematizar a nós mesmos. Eles vivem a interculturalidade, a subversão, a negociação. Em seus processos de luta, o movimento indígena se torna o próprio “viver nas fronteiras”, entre fronteiras.

Circular é um processo de aprendizagem contínua. Elas aprendem com seus pares, aprendem observando o espaço, o contexto, ouvindo, silenciando, conversando. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016). Quando me propus fazer esta pesquisa, imaginava participar apenas das reuniões do movimento indígena ou qualquer outra atividade proposta por ele. Ao estar com as crianças, caminhar com elas, percebi que o processo de construção da vida política delas não se atrelava apenas às reuniões e discussões sobre temáticas específicas. Tornar-se sujeito político requer delas conhecer não só sua cultura e as necessidades da comunidade enquanto coletividade; tornar-se sujeito político requer que elas experienciem, também, os modos de organização social e política da aldeia Pay Gap e dos Arara-Karo no geral (outras duas comunidades: I'Terap e a Cinco Irmãos).

O *Ya Ka na ãra Wanã* não se aprende em uma aula ou apenas em uma roda de conversa. Aprende-se sendo *Ya Ka na ãra Wanã*. Ser *Ya Ka na ãra Wanã* exige das crianças perceber o território não só como morada, mas como algo que os Orexexés bons lhe emprestam para que possam viver como Arara-Karo. (SEU FIRMINO, julho de 2016). Para viver como Arara-Karo, as crianças precisam conhecer sua história de luta, de construção, de produção de seus modos de ser.

Às crianças, o poder também se efetiva como um processo de construção de suas identidades – sujeito político. Elas fazem circular o poder, as decisões. Em alguns casos, definem o melhor lugar para pescar, para acontecer as reuniões. Quando chegam visitantes, são elas que os recebem e os encaminham a quem entendem ser capaz de atender. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016). Após receberem um visitante, elas saem para informar cada núcleo familiar quem chegou, o que deseja e a qual pessoa elas os levou para conversar. Retornam para verificar como anda a conversa e caso seja necessário, para levá-los a mais algum lugar.

Não apenas nessas situações o poder opera nas mãos das crianças. Elas também são capazes de responsabilizar-se pelo cuidado com crianças de colo, além de matar animais ferozes e perigosos como cobras (caso que vivenciei com elas quando brincávamos de futebol na água no rio Prainha). (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2016).

Acompanhando os mais velhos durante um final de tarde em frente à casa de seu Firmino, observei uma conversa entre eles sobre o acontecido: morte da cobra bico de pássaro, onde eles falavam sobre a necessidade de conversar com as crianças sobre a melhor maneira de matar esse tipo de cobra. Os mais velhos ficam receosos com o acontecido, “ensinar para não acontecer de picar elas”. (DONA MARIA, julho de 2016). Não pensam em dizer a elas que não podem, mas ensiná-las a se defenderem.

O poder atua não apenas em decisões políticas no conjunto de ações específicas ou em espaços que são deliberativos. O poder enquanto estratégia de aprendizagem se constitui como processo de politizar as crianças. Ensinar a matar uma cobra é uma relação em que o poder se constitui enquanto circularidade. (FOUCAULT, 1979). O poder circula e se efetiva como parte constituinte da pedagogia Arara-Karo da comunidade Pay Gap.

Para politizar-se, as crianças precisam “na caminhada [...] estar [atentas] ao que viam, e por meio desta atenção exercitavam a prova para não serem [dominadas] por algo que [as] causasse atração ou repulsa”. (BAPTISTA, 2012, p. 188).

As crianças não só percebem suas identidades politizando-se como também ressignificam o processo atribuindo a ele – o processo, novas informações, conhecimentos/saberes. Elas vão tecendo outros olhares no jogo da diferença. Ao estar com e junto delas, percebi o quanto o movimento indígena e o *Ya Ka na ãra Wanã* estão interligados nas produções de seus modos de ser. Há, para elas, um jogo da diferença no contexto da aldeia que é contemporâneo, é tradição. São diferentes, mas complementares, ou seja, são necessários. (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais são, sob meu ponto de vista, as mais complexas para serem produzidas em um trabalho acadêmico. “Fechar” um trabalho, a relação afetiva que temos com ele, resumir tudo que foi defendido durante mais de dois anos de trabalho, é demais complexo.

Provavelmente o que lerão são marcas das experiências que me marcaram, me produziram e me ressignificaram durante essa caminhada. Retomar minhas narrativas sobre os indígenas e, meu posicionamento, fruto também dessas narrativas, talvez tenha sido um dos maiores ganhos qualitativos na produção desta tese. Isso não quer dizer que nesta seção final vocês não encontrem minhas percepções sobre os objetivos que foram lançados quando me propus estar com as crianças Arara-Karo da Pay Gap.

Para ser sincera, achei que, ao chegar à aldeia Pay Gap e conversar com as crianças, elas reafirmariam aquilo que as crianças participantes da minha dissertação de mestrado apontaram sobre o movimento indígena e suas participações nele. Para as crianças da minha dissertação, o movimento era um espaço político ocupado pelos adultos da comunidade I’Terap e a elas cabiam apenas sentar, ouvir e aprender. Já estava tudo planejado, tudo arquitetado, uma extensão da minha dissertação que fluiria com facilidade.

O primeiro impacto foi que a produção da vida política das crianças Arara-Karo da comunidade Pay Gap se constituía desde os primeiros meses de idade. O segundo impacto é elas não só participavam como também atuavam politicamente junto ao movimento. O terceiro impacto: o *Ya Ka na ãra Wanã* era o modo cosmológico como os Arara-Karo

vivenciavam e experienciavam não só o movimento indígena, como também os modos de ser específicos dos Arara-Karo da Pay Gap, ou melhor, o movimento indígena é fruto do *Ya Ka na ãra Wanã*.

Bom, esses foram impactos que me fizeram movimentar a maneira como, até o momento, eu pensava e organizava a produção dos dados. Precisei caminhar com elas, ouvi-las mais, me sensibilizar com os modos como olham e experienciam o contexto. Precisei aprender. Aprendendo, tive de perceber o movimento indígena para a comunidade. Das reuniões que presenciei, vi crianças atuantes, vidas políticas sendo produzidas, identidades sendo construídas, sendo articuladas e negociadas constantemente.

Não é o fato de as crianças serem as primeiras a chegarem para a reunião o que as tornam sujeitos políticos, mas sim, atrelado a isso, a sua participação nas deliberações, a maneira como percebem a comunidade, como circulam pelo seu em torno/entorno, como negociam e traduzem as culturas outras.

São curiosas e a curiosidade torna-se a maneira própria delas aprenderem. Ensinam os mais velhos a pensar a contemporaneidade. Lidam com artefatos culturais da sua cultura como alguém manuseia um objeto delicado que precisa ser sentido e tocado por todos/as aqueles/as que não o conhecem.

Ouvem as histórias dos mais velhos sobre seu povo e sua luta contra o processo de colonização. Ao ouvirem, percebem que estão imersas nesse processo sem, ao mesmo tempo, deixar de viver e ser o *Ya Ka na ãra Wanã*. Traduzem o que pode ser traduzido, negociam com a tradição sem abrir mão de estar com ela espiritualmente, experienciam o sagrado – território/cosmologia/terra.

Ao revisitar os objetivos que me levaram às crianças Arara-Karo da comunidade Pay Gap, percebi que, ao problematizar as situações históricas da Amazônia Ocidental brasileira, especificamente do estado de Rondônia, em que se constitui o ser criança indígena Arara-Karo, dei-me conta que elas não estão preocupadas com as relações que foram produzidas nesse processo. Elas estão, junto da comunidade, preocupadas com o fortalecimento, nas ressignificações que esse processo constitui no e para o povo Arara-Karo.

As crianças se dão conta de que os modos de ser do povo Arara-Karo não podem ser descritos de forma universalista. Como vivem os Arara-Karo que recém-chegaram à T. I. Igarapé Lourdes, aldeia Cinco Irmãos, não são os mesmos modos da I'Terap e da Pay Gap. As aldeias I'Terap e a Pay Gap também experienciam modos específicos de organização. Os

Arara-Karo se diferenciam pelas relações que estabelecem com o sagrado, com a cosmologia e a pedagogia Arara-Karo. Experiências podem ser individuais e também compartilhadas/coletivas. Uma não anula a outra.

Por algum tempo, travei minha escrita, ficava pensando: Mas como pode? Elas têm uma relação livre para ver as outras culturas, o adulto é mais fechado. Por algum tempo, pensei que poderia ser as histórias vividas pelos adultos que os faziam em alguns momentos distanciarem daquilo que não era Arara-Karo. Depois isso se desfez: em primeiro lugar, porque os mais velhos me ensinaram que as lutas, suas histórias não são processos lineares que definem quem são, e sim experiências que os ensinam a pensar o presente e o futuro. São cosmológicas as suas visões da vida, da cultura. Eles me ensinaram que aprender é cotidiano. Em segundo lugar, porque as crianças aprendem a ser Arara-Karo também por meio das histórias que ouvem dos mais e não viveram, mas experienciaram pela vida do saber indígena.

Então como pode? Elas foram aos poucos me respondendo: as crianças Arara-Karo são sujeitos interculturais, capazes de ser *Ya Ka na ãra Wanã*, capazes de aprender pela sua curiosidade quem são os outros e como podem aprender com eles, capazes de viver o contemporâneo e a tradição. Elas são o sagrado do povo Arara-Karo. Talvez seja por isso que seu Pedro (julho de 2016) diga “que da semente nasceu o broto novo”.

Esse “broto novo” percebe o movimento indígena como processo de produção identitária, que é coletiva, que é plural, que se articula e delimita as estratégias de luta como mecanismos de construção, fortalecimento, de subversão do povo Arara-Karo da comunidade Pay Gap. Transitam não apenas por meio do movimento indígena, mas pelo sagrado, pela cosmologia Arara-Karo e, assim, pelo *Ya Ka na ãra Wanã*. O movimento indígena é, para elas, político, social, epistêmico e cosmológico.

O movimento indígena é instrumento que possibilita lutas coletivas com outros povos indígenas, são estratégias de representatividade. “É poder lutar junto”. Elas rompem com a lógica com que pensamos nossas crianças e suas infâncias. Elas transgridem essa estrutura ocidental que propomos para delimitar os sujeitos, neste caso, as crianças. Pela lógica da pedagogia ocidental, somos sujeitos cronológicos, nossas ações são definidas previamente pelo período geracional de que fazemos parte.

Para as crianças Arara-Karo, viver politicamente não se restringe a uma idade, uma posição socialmente definida. Vida política é perceber as necessidades de seu grupo,

dialogar com ele, participar com ele, defender sua comunidade enquanto processo coletivo. As lutas não são individuais.

O movimento indígena não se constitui apenas por uma reunião ou quando se tem uma pauta específica. Se não é capaz de “ser comunidade”, você, segundo as crianças “não consegue lutar no movimento, não consegue ser o movimento”. Por isso, transitar, circular, para elas, são momentos de aprendizagem, de prazer, de conhecimento/saber, de produção de novos conhecimentos/saberes, de *Ya Ka na ãra Wanã*. Circulando, elas constroem seus modos de ser e, nesses modos de ser, encontra-se o movimento indígena.

Esta tese buscou identificar a produção das identidades das crianças indígenas Arara-Karo da comunidade Pay Gap a partir da relação que elas estabeleciam com o movimento indígena. Os poucos trabalhos desenvolvidos com as crianças Arara-Karo em Rondônia me fizeram perceber que esta tese apresenta os olhares delas sobre o movimento, não apenas nas reivindicações que ocorrem junto a órgãos específicos, mas como o movimento indígena presente nesta comunidade transita entre a pedagogia Arara-Karo com sua cosmologia e com culturas outras que se inserem no contexto da Pay Gap.

Ao analisar os dados produzidos, fui percebendo que os procedimentos metodológicos construídos em parceria com as crianças permitiram a elas mostrar seus olhares, suas percepções sobre o que pesquisava. Permitiu também que eu, como pesquisadora, observasse o quanto sou constituída pela lógica geracional atrelada à minha cultura: ver as crianças como sujeitos capazes de falar pouco e quase sempre sob influência de um adulto. Elas me mostraram o quanto preciso (ou precisamos) aprender com elas. Os mais velhos também me mostraram isso em suas narrativas. Elas são capazes de ensinar, mas apenas quando estamos dispostos a aprender.

Suas vozes, seus olhares, seus risos foram procedimentos metodológicos que elas construíram e elaboraram para conversar comigo. Se eu queria ouvir intermináveis entrevistas, elas me mostraram que em uma única foto, em uma brincadeira, ou em um desenho, que eu poderia perceber como elas vivenciavam e experienciavam o movimento indígena, a comunidade, seus modos de ser *Ya Ka na ãra Wanã*.

Pude perceber que, neste espaço, a construção das identidades das crianças Arara-Karo não se constitui apenas nas questões étnicas, mas também políticas que estão articuladas nessas questões étnicas.

É pela circularidade das crianças que suas aprendizagens são construídas. A circularidade está atrelada à cosmologia Arara-Karo. Ao circular, elas percebem as espiritualidades, o território, o movimento indígena. Ao circular, elas vão dando conta de que o movimento indígena não está fora dos modos de organização da aldeia Pay Gap, mas entendem que processos de negociação e articulação que envolvem o movimento indígena, a aldeia Pay Gap e os sujeitos outros.

A narrativa das crianças tem força e nos/me causa/causou impactos quando as lemos pelo posicionamento político instituído em suas falas. Foi preciso me descolar e perceber que esses posicionamentos estão marcados em função da comunidade se efetivar em uma família extensa e pelos modos de organização da aldeia Pay Gap, pela pedagogia *Ya Ka na Āra Wanã*.

Por elas fazerem parte de uma família extensa, a comunidade não tem preocupação em formar uma ou outra criança para se tornar liderança, ou ainda hierarquia como fator constituinte de crianças políticas. Nas relações que estabelece com as crianças, a comunidade problematiza as necessidades da aldeia. As crianças se aproximam por interesse e não por um processo hierárquico de liderança.

Sei que “o desafio dessas linhas finais é despertar em pesquisadores a possibilidade de novas leituras e reflexões”. (VIEIRA, 2015, p. 210). Para isso, chamo a atenção para uma questão que entendo que deve ser considerada em novas pesquisas: a elaboração de práticas pedagógicas nas escolas indígenas enquanto estratégia de produção da vida política das crianças no contexto do movimento indígena. Como essas práticas circulam na vida das crianças, entre elas e em seus modos de ser? Assim, me direciono a uma nova problemática de pesquisa. “A aventura está à espera e a criança indígena está ansiosa” (VIEIRA, 2015, p. 210) para nos/me ensinar.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla; MORROW, Virginia. **Ethics, social research and consulting with children and young people**. Tanners Lane, Barnardo's, 2004.

ALVES, Rozane Alonso. **Infância indígena: narrativas das crianças Arara-Karo na região amazônica**. Porto Alegre, 2014, 184p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Faculdade de Educação, 2014.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann, PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ARANTES, E. M. M. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, I; PILOTTI, (orgs.). **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 153-202.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para a formação de educadores. **Currículoem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 108-119, Jul/Dez 2011.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06124int.pdf>>. Acesso em: 5 març. 2017.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças no espaço escolar**. 2005. 304 f. tese (Doutorado em Educação) Centro de ciências Humanas. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2005.

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Revista Série-Estudos**, n. 31, p. 25-34, Jan./Jun. 2011.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD/ LACED/Museu Nacional, 2006.

- BAPTISTA, Luiz Antônio. Politizar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- BARBERO, Jesús Martín. **Os exercícios de ver**. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2004.
- BAUMANN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa. Descarados Y deslenguadas: el cuerpo y La lengua índia en los umblales de lá nacion. In: BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa; LEÑERO, Marta. (orgs.). **Fronteras y cruces: cartografía de escenarios culturales latinoamericanos**, Mexico: Solar-Servicios Editoriales, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- BERRY, Katheen. Estruturas da bricolagem e da complexidade. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Katheen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BHABHA, Homi K. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, 1990, n. 24, p. 35-41. Entrevista realiza por Jonathan Rutherford.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari, K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.
- BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...:quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2007.
- BONIN, Iara Tatiana. Representações da criança na literatura de autoria indígena. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 46, p. 21-47, jul./dez. 2015.
- CABAÇO, José Luis; CHAVES, Rita. Frantz Fanon: Colonialismo, violência e identidade cultural. In: JUNIOR, Benjamin Abdala (org.). **Margens da Cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2003.
- CARVALHO, Alexandre, MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In Müller, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CARVALHO, Levindo Diniz. **Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2007.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

- CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul**. 2013. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2013.
- COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: Silva, Aracy; Macedo, Ana Vera; Nunes, Angela. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.
- COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa– ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modelos de fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- CUSICANQUI, Silvia. **Violencias (re) Encubiertas en Bolivia**. La Paz: Piedra Rota, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix. **Mil platôs V. 4: Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível**. São Paulo: Editora 34, 2004.
- DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia) Introdução: Rizoma Vol. 1** Editora 34, 1ª Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1995.
- DERDYK, Edhit. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1994.
- DORNELLES, Amanda Eccel. **Crianças em espaços expositivos: abrimos a porta dogigante**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2013.
- DORNELLES, Leni Vieira, BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns modos de significar a infância. In: DORNELLES, Leni Vieira, BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- DUSCHATZKY, Silvia. SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: BONDIA, Jorge Larrosa, SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DUSSEL, Henrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- FERNANDES, Natália. **Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida, representações, práticas e poderes**. Universidade do Minho, Sociologia da Infância, 2005.
- FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FERREIRA, Manuela. “– Ela é a nossa prisioneira!” Questões teóricas, epistemológicas e ético- -metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.

- FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Revista Perspectiva**, v. 20, n. 2, p. 405-423, Jul/Dez, 2002.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Educação & Realidade**, Mai/ago. 2003, n. 23 p. 16-35.
- FLEURI, Reinaldo Matias. SOUZA, Maria Izabel Porto de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011a.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GALEANO, Eduardo. **El cazador de historias**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016.
- GALEANO, Eduardo. **El Tigre azul y otros artículos. La Habana**. Editorial de Ciencias Sociales, 2002.
- Galeano, Eduardo. **Nós dizemos não**. Rio de Janeiro: Revan, 1990.
- GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-92.
- GROSGOUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Revista Contemporânea**, v. 2, n. 2 p. 337-362 Jul.–Dez. 2012.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**, Rio de Janeiro: Almeida, 2009.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, p. 115-147, março, 2008.
- GUTIERREZ, José Paulo. **A circularidade das crianças Kaiowá na aldeia Laranjeira Ñanderu, Rio Brillhante, Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2016. 268 p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, 2016.
- HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da, Et al. (orgs.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre a revolução cultural de nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, Ju./Dez. 1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

- IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2016.
- JUNIOR, Cláudio; MEDEIROS, Juliana. Povos indígenas e a televisão. In: TONINI, Ivaine; KAERCHER, Nestor. **Curso de aperfeiçoamento produção de material didático paradiversidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- KINCHELOE, Joe L. Redefinindo o rigor e a complexidade em pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L; BERRY, Katheen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana. Representações do Feio na Literatura Infantil Contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1069-1088, out./dez. 2013.
- KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber. Apontamentos à guisa de introdução. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (orgs.). **Estudos culturais e educação: contigências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas: Ulbra, 2015.
- KLEIN, C.; DAMICO, J. G. S. O uso da etnografia pós-moderna para análise de políticas públicas de inclusão social. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Esterman (Org.). **Metodologias pós-críticas de pesquisas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/2002, p. 41-59.
- LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil: agência, alteridade, relação**. Belo Horizonte: Editora. C/Arte, 2009.
- LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO, 2005.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LAZZAROTO, G. D. R. Experimentar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; CARVALHO, Julia Dutra de. Afetar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- LEE, Neck. Vozes das crianças, tomadas de decisão e mudança. In: MULLER, Fernanda (org.) **Infância em perspectiva: políticas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

LEONEL, Mauro. O Segundo Retorno de Alamã. In: MINDLIN, Betty. **Couro dos Espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião-Ikolen de Rondônia**. São Paulo: SENAC/Terceiro Nome, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a pós-modernidade: O lugar faz o elo**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

MARTÍNEZ, Maria Elena et al. Políticas e práticas de educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

MARTINS-FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisa com crianças apresentados na Anped. In: MARTINS-FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia. **Das pesquisas com crianças: complexidades da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARTINS-FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010

MARTINS-FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia. **Das pesquisas com crianças: complexidades da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

MENDES DE MENEZES, Magali; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; PEREIRA, Mateus da Silva. Um olhar sobre o olhar indígena e suas escol(h)as. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 23, 2015.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Porto Alegre: ULBRA, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria. Currículo, cultura e sociedade. In: TONINI, Ivaine e KAERCHER, Nestor (orgs.). **Material didático para a diversidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2. ed., 2013.

MÚLLER, Regina Polo. As crianças no processo de recuperação demográfica dos Asurini do Xingu. In: SILVA, A. Lopes da, MACEDO, A. V. I. da Silva (orgs.). **Crianças indígenas ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Os processos próprios de aprendizagem e a formação de professores indígenas. **Práxis educativa**, v. 7, Número especial, p. 155-173, Dez. 2012.

NASCIMENTO, Adir Casaro; LANDA, Beatriz Santos. **As práticas de ensino nas escolas indígenas Guarani/Kaiowá do Mato Grosso do Sul**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 2012, Campinas. Anais... Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2012. v. 01. p. 1800-1811.

- NASCIMENTO, A. C. URQUIZA, A. H. A., VIEIRA, C. M. N. A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá e Guarani: o antes e o depois da escolarização. In: NASCIMENTO, A. C (org.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- NEVES, Josélia Gomes. **Cultura Escrita em Contextos Indígenas**. 2009. 369 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo. UNESP, São Paulo, 2009.
- NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A 'uwe-Xavante. In: Silva, Aracy; Macedo, Ana Vera; Nunes, Angela. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos Africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A crise do indiginismo**. São Paulo: Unicamp, 1988.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- PEREIRA, Levi Marques. A socialização da criança Kaiowá e Guarani: formas de sociabilidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida. In: NASCIMENTO, Adir Casaro et al. (orgs.). **Criança indígena: diversidade cultural educação e representações sociais**. Brasília: Líder Livro, 2011.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes, MACEDO, Nélia Mara Rezende. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. **Revista Pólis**, n. 31, 2012.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of World – Systems Research**, VI, n. 2, p. 342-386, Summer/Fall, 2000.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **Colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos rumos**, n. 37, p. 4-28, 2002.
- QUIJANO, Anibal. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. **Revista Estudos Avançados**, ano 6, v. 16, p. 73-80, 1992.
- REY, Fernando González. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividades: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira, 2005.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

- SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: companhia das Letras, 2011.
- SALES, Sara Cristina Karigká. O artesanato como uma prática educativa para reforçar a identidade indígena: In: BENVENUTI, Juçara, BERGAMASCHI, Maria Aparecida e MARQUES, Tania. **Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- SANDOVAL, Ana Claudia Rozo. **Cartografia do saber/fazer das marisqueiras. Leituras outras das tecnologias, técnicas artesanais como potência**. 2015. 239f. Tese (doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.
- SANDRINI, Marcos. **Religiosidade e educação: no contexto da pós-modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino. PRADO, Patrícia (orgs.). **Das pesquisas com crianças: complexidades da infância**. São Paulo: AutoresAssociados, 2011.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES (org.) **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SCARAMUZZA, G. F. **Os espíritos perdem o couro**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Ciências e Tecnologias. Departamento de Geografia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2009.
- SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. **Pesquisando com Zacarias Kapiaar: concepções de Professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola**. 2015. 230f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco. UCDB, Campo Grande, 2015.
- SCHEINVAR, Estela. Produzir. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Relatório descritivo VIII etapa do projeto Açaí, componete curricular Práticas de Ensino**. Centrer, Ouro Preto D'Oeste, 2003.
- SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. **Kalivôno Hikó Terenôe: Sendo criança indígena Terena do século XXI – vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações**. Campo Grande, 2016. 189p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, 2016.
- SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, Aracy Lopes da. NUNES, Ângela. MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.
- SILVA, Rogério Correia da. **Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá**. 2011. Tese (Doutorado). Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.
- SILVA, Sergio Baptista. Cartografia sociocultural de espaços e práticas educativos ameríndios: refletindo sobre a indigenização da escola. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 227-238, jul/dez, 2013
- SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, Et al. (orgs.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença, e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goullart Almeida; Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAPIA, Luis. Formas de interculturalidad. In: VIAÑA, Jorge; WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto internacional de integración, 2010.

TASAT, José A. Pensar a cartografia cultural a partir da geocultura. In: CABRALE, Lia. **Políticas culturais: olhares e contextos**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2015

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

TOMAS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança**. Porto: Edições Afrontamentos, 2011.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2015.

WALSH, C. Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un Pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSGOUEL, R. **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WALSH, Catharine. **(Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad: Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: Reflexiones latinoamericanas**. México: Universidad Andina Simón Bolívar Aya Yala, 2005.

Walsh, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la ‘diferencia colonial. In: WALSH, C. et al. **Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, plurinacionalidade e descolonização: as insurgências político-epistêmicas de re-fundar o Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul.-dez. 2008.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá-Colombia, n.12, p. 209-227, Enero-Junio, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e Pedagogia decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Shifting the Geopolitics of Critical Knowledge: Decolonial Thought and Cultural Studies 'Others' in the Andes. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2, March/May, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma questão conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis; Vozes, 2012.

**ANEXOS I – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE
EESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO****Programa de Pós-Graduação em Educação****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – **CRIANÇAS ARARA-KARO (PAY GAP/RO) E OS MOVIMENTOS INDÍGENAS: IDENTIDADES QUE SE PRODUZEM**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

NOME DA PESQUISA Crianças Arara-Karo (PAY GAP/RO) e os movimento indígena: identidades que se produzem

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Rozane Alonso Alves

ENDEREÇO:Rua Santo Acursio, 30, Jardim Seminário, Campo Grande – MS

TELEFONE:(067) 98434-1465

ORIENTADORA: Prof. Dra. Adir Casaro Nascimento

OBJETIVOS: A pesquisa em tela denominada, Crianças Arara-Karo (PAY GAP/RO) e o movimento indígena: identidades que se produzem, institui-se com o seguinte objetivo geral Identificar as produções das identidades das crianças indígenas Arara-Karo da comunidade Pay Gap em meio as relações que elas estabelecem (ou não) com o movimento indígena.l. A pesquisa se propõe a produzir uma problematização dos seguintes objetivos específicos:

- Compreender as situações históricas da Amazônia Ocidental brasileira, especificamente do Estado de Rondônia, ao qual se constitui o ser criança indígena Arara-Karo;

- Observar as relações (seu movimentar, seu transitar, traduções e negociações) estabelecidas pelas crianças indígenas Arara-Karo no interior do movimento indígena da comunidade Pay Gap e;
- Identificar as concepções das crianças sobre o movimento indígena;

Tem como principais sujeitos, as crianças Arara-Karo, bem como os mais velhos da comunidade Pay Gap da Terra Indígena Igarapé Lourdes.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Será utilizado como método principal a pesquisa qualitativa, utilizando-se principalmente dos recursos da observação participante, a entrevista narrativa, registros fotográficos e grupos de discussões.

RISCOS E DESCONFORTOS: Informa-se que não há riscos e prejuízos de qualquer espécie para os participantes da pesquisa.

BENEFÍCIOS: Com os estudos e resultados desta pesquisa, espera-se contribuir para se entender as formas como o povo indígena Arara-Karo da comunidade Pay Gap se organizam politicamente, especificamente, como essa organização – luta por direitos, produz as identidades das crianças e como elas também se constituem por meio das relações que estabelecem com este movimento, buscando perceber as traduções e negociações das crianças em relação à estas práticas que as produzem enquanto sujeitos políticos e sociais.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Informa-se que os participantes que concordarem em participar da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação.

Informa-se também que os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Informa-se que é garantido total sigilo que assegure a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais dos envolvidos na pesquisa, informando que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu,

_____, RG _____ e CPF _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora – Rozane Alonso Alves – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

LOCAL E DATA:

Ji-Paraná – RO, _____ de _____ de _____.

NOME E ASSINATURA:

(Nome por extenso)

(Assinatura)

**ANEXOS II – MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE
EESCLARECIDO**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO DA CRIANÇA

Este papel de nome estranho – “Termo de Assentimento Informado da Criança” – é, na verdade, um papel que explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são os seus direitos de participante.

NOME DA PESQUISA Crianças Arara-Karo (PAY GAP/RO) e o movimento indígena: identidades que se produzem

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Rozane Alonso Alves

ENDEREÇO: Rua Santo Acursio, 30, Jardim Seminário, Campo Grande – MS

TELEFONE: (067) 98434-1465

ORIENTADORA: Prof. Dra. Adir Casaro Nascimento

OBJETIVOS: A pesquisa eu chamo de Crianças Arara-Karo (PAY GAP/RO) e o movimento indígena: identidades que se produzem, ela tem como objetivo identificar as produções das identidades das crianças indígenas Arara-Karo da comunidade Pay Gap em meio as relações que elas estabelecem (ou não) com o movimento indígena. Mas o que isso quer dizer? Isso quer dizer que vou estar com vocês, se me permitirem para entender como vocês participam do movimento indígena aqui da Pay Gap.

Depois de lermos juntos este documento, você poderá levá-lo para casa e mostrar para seus pais ou para um responsável antes de assinar e dizer que pretende participar e me ajudar neste trabalho.

Mas não fique preocupado, você também pode mudar de ideia a qualquer momento e desistir das entrevistas, ou qualquer outra atividade proposta, certo?



O que será feito?

- Nós vamos ficar algum tempo juntos. Vamos ainda poder marcar alguns encontros no ano de 2016 e no ano de 2017.
- Nesses nossos encontros faremos atividades como desenhos, fotografias, conversas e grupos para discutirmos alguns assuntos voltados ao seu cotidiano e também sobre questões sobre o movimento indígena da comunidade Pay Gap.
- Ficaremos juntos – sempre que você permitir, nas atividades que você está acostumado a fazer diariamente, como as brincadeiras, as idas ao rio, entre outras atividades.

- As atividades que eu vou propor será realizada sempre com a sua autorização, e quando não quiser participar poderá se retirar.
- Para fazer essas atividades como brincadeiras, fotografias e entrevistas não ficaremos sozinhos. Seremos eu, você e as crianças que quiserem participar.
- Nós poderemos utilizar um espaço específico como a escola, mas também realizar as atividades ao ar livre, você poderá escolher o melhor lugar para realizarmos as atividades.
- Enquanto estivermos conversando eu vou gravar a nossa conversa para depois poder ouvir novamente o que falamos.
- Durante a entrevista e as brincadeiras faremos atividades de conversar, desenhar, brincar e fotografar.
- Tudo aquilo que a gente fizer nos encontros vai ser guardado por mim de forma bastante segura.
- As suas falas, desenhos e fotografias vão ser utilizados na pesquisa. Mas eu não vou usar seu nome real. Nas pesquisas, a gente costuma inventar um nome diferente para ninguém nos reconhecer. Mas se você quiser, poderá reconhecer seus próprios trabalhos.
- Eu não vou falar com ninguém que você conheça sobre o que conversarmos na entrevista ou nas brincadeiras. Suas falas, desenhos e fotografias apareceram apenas no trabalho escrito.
- Nas entrevistas não existem respostas certas ou erradas, e as atividades que você fizer não serão corrigidas. Não sou eu quem vou te ensinar, mas é você quem vai me ensinar sobre as coisas que sabe acerca de sua convivência com seus colegas nas atividades e brincadeiras, fotos e falas que faremos juntos.
- Ao término da escrita desta pesquisa realizada e produzida com sua ajuda você terá total acesso à ela e também poderá solicitar se achar importante a retirada de alguma informação ou acrescentar alguma coisa que achar interessante.

Depois de ter lido e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu,

..... (seu nome completo) aceito participar.

Ji-Paraná, RO de de 2016.