



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS NA
AMAZÔNIA - PPGEEC
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA**

PATRÍCIA LISBOA DE AGUIAR

**WARUÁ E O MORRO DA BOA ESPERANÇA: NO DIÁLOGO ENTRE OS
SABERES DAS CIÊNCIAS E O CONHECIMENTO TRADICIONAL
INDÍGENA DÂW.**

Manaus
2017

PATRÍCIA LISBOA DE AGUIAR

**WARUÁ E O MORRO DA BOA ESPERANÇA: NO DIÁLOGO ENTRE OS
SABERES DAS CIÊNCIAS E O CONHECIMENTO TRADICIONAL
INDÍGENA DÂW.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como parte do requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa

Manaus
2017

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

A282w Aguiar, Patrícia Lisboa de.
Waruá e o Morro da Boa Esperança: no diálogo entre os Saberes das Ciências e o Conhecimento Tradicional Indígena Dâw. / Patrícia Lisboa de. Aguiar. Manaus : [s.n], 2017.
157 f.: color.; 30 cm.

Dissertação - MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.
Inclui bibliografia
Orientador: Costa, Mauro Gomes da.

1. Criança Indígena. 2. Educação Escolar Indígena. 3. Ensino das Ciências. 4. Espaço Não Formal. 5. Saberes Científicos. I. Costa, Mauro Gomes da. (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Waruá e o Morro da Boa Esperança: no diálogo entre os Saberes das Ciências e o Conhecimento Tradicional Indígena Dâw.

Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463

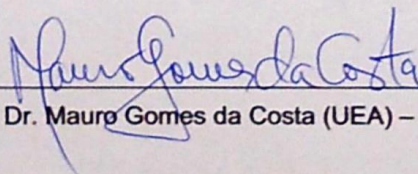
PATRÍCIA LISBOA DE AGUIAR

**WARUÁ E O MORRO DA BOA ESPERANÇA: NO DIÁLOGO ENTRE OS
SABERES DAS CIÊNCIAS E O CONHECIMENTO TRADICIONAL INDÍGENA
DÂW.**

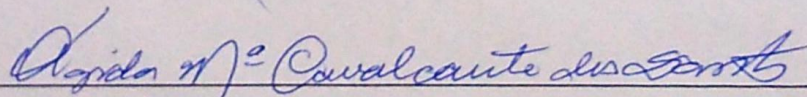
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação e Ensino de Ciências da Universidade do Estado do Amazonas sob a orientação do Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa.

APROVADO EM: 28 DE NOVEMBRO DE 2017

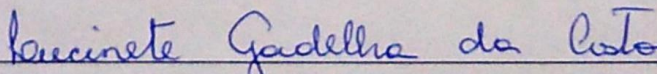
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa (UEA) – Presidente



Profª. Dra. Ágida Maria Cavalcante dos Santos (UFAM) - Membro Externo



Profª. Dra. Lucinete Gadelha da Costa (UEA) - Membro Interno

“Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento”.

Clarice Lispector

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa ao meu amado pai, João Aguiar (*in memoriam*), pelo seu amor imensurável por mim. Durante todo o processo da pesquisa, ele ligava às 15h para saber sobre as minhas construções em campo e dizer que tudo daria certo. Sinto tanta saudade que dói. Amo-te, papai!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por seu amor a minha vida, por permitir que eu cursasse o tão sonhado mestrado e não ter rejeitado a minha oração, nem ter desviado de mim sua misericórdia. E também pela força de me manter firme nos momentos mais difíceis da minha trajetória acadêmica. A Ele atribuo todo louvor, honra e glória.

Minha imensa gratidão às pessoas que me tornaram o que sou hoje. O resultado disso tudo só existiu porque o amor incondicional e dedicação a mim não me deixaram desistir. Ao meu pai João Aguiar (*in memoriam*), a minha Mãe Vera Aguiar, as minhas gotinhas de amor João Guilherme e Murilo (sobrinhos), as minhas irmãs Ekeline e Lorraine e aos meus irmãos Rafael e André (cunhados).

Ao Maicon, por segurar minhas mãos e ter embarcado comigo nessa aventura. Pela plenitude do seu amor, carinho, dedicação e paciência.

Sou grata ao meu orientador, professor Dr. Mauro Gomes, por nunca ter desistido de mim. Por sua paciência e compreensão durante todo o período da construção desta dissertação. Pelo interesse e dedicação com que orientou a mesma.

À Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – PPGEEC pela oportunidade de cursar o Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia, entre 2015 e 2017.

Aos professores do PPGEEC por terem contribuído com minha formação e ampliado meu olhar aos novos saberes, em especial ao professor Dr. Fachín-Terán por sua generosidade e sabedoria na construção dos meus conhecimentos e por seu empenho e dedicação aos estudos em espaços não formais, os quais se tornaram minha inspiração.

Aos professores Dr. Camilo Ramos e Dra. Valéria Weigel que redigiram pareceres preciosos para a Qualificação do Projeto de Pesquisa.

Aos meus amigos e colegas do mestrado: Ana Carla, Argicely Azedo, Cíntia Cavalcante, Clorijava Santiago, Francisca Keila Amôedo, Gerilúcia Oliveira, Hugo Levy Melo, Jhaína Aricely Souza, Jorgete Mululo, Lívia Amanda Aguiar, Lidiane Melo, Marlúcia Seixas, Núbia Leão, Polyana Navegante, Rafael Melo, Renata Cunha, Simone

Moda, Wanilce Pimentel e Vallace Herrnan, pelos compartilhamentos de conhecimentos que vivenciamos durante essa jornada, pelo estímulo, pelas críticas construtivas, pela fé na minha pessoa e por terem me incentivado a prosseguir e chegar ao final do curso.

Ao Robson Bentes, ao Douglas Lira e à Brenda Delgado, por serem sempre prestativos em todas as fases do processo desta pesquisa.

Aos colegas dos Grupos de Pesquisa GEPECENF, GEPEC e GPEFEEC, que oportunizaram experiências fundamentais para minha formação.

Expresso meus agradecimentos aos *Cinemos*: Cíntia, Rafael, Hugo e Robson, por compartilharem comigo não somente conhecimento, mas por tornarem minha caminhada mais leve. Seus sorrisos, alegrias, críticas, discussões e histórias me certificaram de estar no caminho certo. São amigas preciosas que levarei por toda minha vida.

As minhas amigas Jorgete, Lidiane, Argicely e Geylúcia pela troca de experiências, ideias, estudos, pelas orações e pelo propósito que me mantiveram firme durante cada segundo deste trabalho.

Ao Centro de Estudos Superiores de São Gabriel da Cachoeira – CESSGC, a direção, os professores, os funcionários e discentes pela contribuição para concretização deste trabalho durante minha estadia em São Gabriel, em especial, ao professor Edilson Baniwa, por ser meu anfitrião na compreensão da imersão no campo da pesquisa e no entendimento das peculiaridades dos povos indígenas do Alto Rio Negro.

Aos alunos do Curso de Logística da UEA/CESSGC: Cledson Gomes, Edison Trajano, July Cordeiro, Kerolany Costa, Lanesca Cabuia, Laura Cardoso, Marjore Lima, Miriele Testamar, Roseane Silva e Solange Otero, pela oportunidade de orientá-los e mudarem a realidade da minha compreensão em relação à etnografia. Suas generosidades contribuíram para eu ter alcançado os resultados presentes na análise desta pesquisa.

À dona Marta e sua família (Laudicéia, Wendel e vovó) por me receberem carinhosamente em sua casa durante as minhas primeiras estadias em campo.

À funcionária da Casa dos Professores em São Gabriel, dona Cecília, por sua hospitalidade, carinho, respeito e cuidados que teve comigo.

A todo povo Dâw, em especial às crianças que aceitaram participar desta pesquisa e me proporcionaram experiências de vida singulares que jamais se perderão em minha memória.

Aos amigos que, no percurso, me ajudaram, me marcaram e me ensinaram: Alexandre Haidos, Gyane Karol, Glauciane Silva, Kelton Queiroz, Luciana Melo, Paula do Carmo (in memorian), Paulo Heber Maciel e Simone Moda.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pela concessão da bolsa de mestrado e pelo financiamento da pesquisa, que foram imprescindíveis para o desenvolvimento e a conclusão deste trabalho.

Ao Exército Brasileiro através do Comando de Fronteira Rio Negro e 5º Batalhão de Infantaria e Selva - CMDO FRON/5º BIS e ao Tenente Coronel Clavison Nery Magalhães pelo apoio com a logística.

Por fim, agradeço e reconheço que durante todo o percurso desta dissertação não realizei o trabalho sozinha, a presença direta e indireta de pessoas, embora não tenham sido mencionadas, foram sentidas. Obrigada a Todos!

RESUMO

A presente dissertação consiste na apresentação dos resultados obtidos por meio das interações e descrições da realidade das crianças do povo Dâw. A pesquisa tem como Objetivo Geral Analisar a Cosmovisão da Criança Indígena Dâw, levando em consideração o Diálogo estabelecido entre o Morro da Boa Esperança e o Ensino das Ciências. Os campos empíricos tratam-se da Escola Indígena Municipal Waruá localizada na área rural e do Morro da Boa Esperança localizado no centro da cidade de São Gabriel da Cachoeira – AM. Os sujeitos são crianças indígenas bilíngues da etnia Dâw, de uma sala multisseriada de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Diante da realidade encontrada, optei pelas pesquisas em Antropologia, delineando a Etnografia como método de investigação. Os procedimentos para as técnicas de dados foram a Pesquisa de Campo, Diário de Campo, Objetivação Participante, os Croquis Territoriais e a História Oral, com abordagens qualitativa e descritiva, porque essas vertentes metodológicas valorizaram o povo Dâw em sua singularidade, uma vez que minha presença em campo me colocou dentro do universo das crianças Dâw, mesmo sem falar sua língua, ampliando assim a minha compreensão, entendimento e respeito pela cultura indígena. Acredito que as interlocuções da cosmovisão das crianças Dâw e dos adultos indígenas enriqueceram a interpretação dos procedimentos necessários para a escrita do texto. Por isso, a escrita da pesquisa também faz parte da metodologia e é toda em primeira pessoa do singular, tornando-se um ponto central de todo o trabalho. Reforço aqui que a pesquisa não foi realizada somente por mim, reconheço a importância da presença do meu orientador em todo o processo de construção e finalização. Estou ciente de que ela não é realizada sozinha, mas em parcerias. O referido estudo faz parte de uma pesquisa no Curso de Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – UEA. Os resultados obtidos contribuíram para ampliar a visão da relação dos saberes científicos com o saber tradicional indígena Dâw, construídos de forma simples, no dia a dia dessas crianças e pelas interpretações da pesquisadora. Possibilitou a aproximação dos conhecimentos das ciências, do mundo cosmológico vivenciado pelas crianças Dâw e favoreceu o reconhecimento do espaço socioambiental (Morro da Boa Esperança) a ser trabalhado. Diante do exposto, concluí que a cosmovisão da criança Dâw ocorre a partir do

imaginário, e a relação dos conhecimentos científicos e dos saberes tradicionais indígenas Dâw surgem a partir do lugar em que essas crianças vivem (Waruá), ou seja, através do fazer/aprender e de sua visão holística diária do Morro da Boa Esperança, é dessa maneira que elas fazem a leitura de mundo. Em suma, posso dizer que a pesquisa não dá conta suficientemente de todas as dimensões da interligação desses saberes, apenas destaca alguns cruzamentos de saberes a partir da cosmovisão dos pequenos Dâw.

Palavras-chave: Criança Indígena. Educação Escolar Indígena. Espaço Não Formal. Ensino das Ciências. Saberes Científicos.

ABSTRACT

This dissertation is composed of the presentation of the results obtained through the interactions and descriptions of the reality of the Dâw children. The general objective of the research is to analyze the Dâw indigenous child worldview, considering the dialogue between Morro da Boa Esperança and the Teaching of Sciences. The empirical fields are the Waruá Municipal Indigenous School located in the rural area and Morro da Boa Esperança located in the city center of São Gabriel da Cachoeira - Amazon. The subjects are the bilingual indigenous children of the Dâw ethnicity, in a multigrade classroom from 1st to 5th grade of elementary school. Given the reality, I have chosen the research in Anthropology, outlining Ethnography as a research method. The procedures for data techniques were Field Research, Field Diary, Participating Observation, Territorial Sketches and Oral History, with qualitative and descriptive approaches, because these methodological aspects valued the Dâw people in their uniqueness, since my presence in the field has placed me within the universe of Dâw children, even without speaking their language, thus broadening my comprehension, understanding and respect for the indigenous culture. I believe that the interlocutions of the Dâw children and indigenous adults worldview enriched the interpretation of the needed procedures for this writing. Therefore, research writing is also part of the methodology and is all on first person singular, becoming a central spot of all work. I emphasize here that I have not made the research by myself, I see the importance of my advisor presence throughout the construction and finalization process. I am aware that it is not performed alone, but with other people. This study is part of a research in the Masters Course in Education and Science Teaching in Amazon - UEA. The results contributed to broaden the vision of the relationship of scientific knowledge with the traditional Dâw indigenous knowledge, constructed in a simple way, in the daily life of these children and by the interpretations of the researcher. It made possible, of the cosmological world experienced by the Dâw children and favored the recognition of the socio-environmental space (Morro da Boa Esperança) to be worked. Given the above, I concluded that the Dâw child worldview occurs from the imaginary, and the relationship

of scientific knowledge and traditional Dâw indigenous knowledge emerges from the place where these children live (Waruá), which means, by doing / learning and their daily holistic view of Morro da Boa Esperança, this is how they read the world. In short, I can say that the research does not sufficiently account for all the dimensions of the interconnection of this knowledge, only highlights some crosses of knowledge from the worldview of the Dâw children.

Key-words: Indigenous child. Indigenous child School. Non Formal Space. Science Teaching. Scientific knowledge

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Figura 1 | Mapa de Localização 1..... | 40 |
| Figura 2 | Mapa de Localização 2..... | 41 |
| Figura 3 | Morro da Boa Esperança em São Gabriel da Cachoeira – AM..... | 42 |
| Figura 4 | Vista da cidade do Cume do Morro da Boa Esperança..... | 44 |
| Figura 5 | <i>A kuni kaniã</i> – Bela Adormecida, por Feliciano Lana (Tukano)..... | 45 |
| Figura 6 | Conjunto de serras que, unidas por uma ilusão de ótica, é vista da cidade em forma de uma bela jovem deitada..... | 45 |
| Figura 7 | Degraus esculpidos no chão para facilitar o acesso na Comunidade Waruá..... | 49 |
| Figura 8 | Escola Municipal Indígena Waruá..... | 50 |
| Figura 9 | Crianças Dâw..... | 51 |
| Figura 10 | Alunos do 1º ao 5º ano, sala multisseriada..... | 52 |
| Figura 11 | Professores sendo apresentados a comunidade Dâw para o ano letivo de 2016..... | 53 |
| Figura 12 | Croquis territoriais feitos pelos alunos e o professor..... | 61 |
| Figura 13 | Crianças Dâw transitando e brincando no centro de Waruá..... | 75 |
| Figura 14 | Aprendizagem: Alunos Dâw, professores e comunidades em dias de ajurí..... | 77 |
| Figura 15 | O aprender fazendo da crianças Dâw em Waruá..... | 78 |
| Figura 16 | O aprender fazendo da criança no Yamado..... | 79 |
| Figura 17 | Vista das gigantes rochas no cume do morro, com as duas pequenas capelas..... | 92 |
| Figura 18 | Corredeiras: <i>Buburi</i> e <i>Curucui</i> | 94 |
| Figura 19 | Estações: uma intacta e outra destruída pela queda de uma árvore.... | 98 |
| Figura 20 | Vista do cume do Morro da Boa Esperança..... | 99 |
| Figura 21 | Crianças Dâw, sentadas na rocha em frente ao rio..... | 105 |
| Figura 22 | Na trilha conhecendo Waruá..... | 109 |
| Figura 23 | Mulher Dâw vindo do roçado com um <i>aturá</i> na cabeça..... | 110 |
| Figura 24 | Registro do primeiro passeio por Waruá com os alunos..... | 110 |
| Figura 25 | Panela de <i>xibé</i> | 111 |
| Figura 26 | Nome das frutas em português, seguidas do correspondente na | 112 |

| | | |
|------------------|---|-----|
| | língua Dâw pelo professor Roberto..... | |
| Figura 27 | Burití..... | 113 |
| Figura 28 | Identificação do nome do aluno mais rico da sala de aula..... | 115 |
| Figura 29 | Liberdade das crianças Dâw em Waruá..... | 118 |
| Figura 30 | Percepções do sítio de Waruá..... | 119 |
| Figura 31 | Vista do Distrito de Taracuá..... | 121 |
| Figura 32 | Arrumando a merenda escolar..... | 123 |
| Figura 33 | Primeiro registro de saída para o Morro da Boa Esperança..... | 127 |
| Figura 34 | Passeio pelas águas do Rio Negro com as crianças Dâw..... | 127 |
| Figura 35 | Mapa de Localização 3..... | 128 |
| Figura 36 | Frutinhas encontradas pelas crianças Dâw..... | 129 |
| Figura 37 | Casa do Gigante, rochas postas uma sobre as outras..... | 130 |
| Figura 38 | Avistando Waruá do Morro da Boa Esperança..... | 130 |
| Figura 39 | Registro Fotográfico no CMDO FRONT/5º BIS..... | 132 |
| Figura 40 | Mapa de Localização 4..... | 133 |
| Figura 41 | Brincadeiras no campo de futebol..... | 135 |
| Figura 42 | Aprendizagem, relação com o lugar de vida..... | 135 |
| Figura 43 | Entendimento sobre o Morro da Boa Esperança..... | 136 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------------|---|-----|
| Quadro 1 | Perfil de Monografias, Dissertações e Teses das produções acadêmicas sobre o povo Dâw na Plataforma da CAPES..... | 73 |
| Quadro 2 | Frutas “kas eg” na língua Dâw (vocabulário de palavras) | 114 |
| Quadro 3 | Vocabulário de Palavras: Animais na língua Portuguesa e língua Dâw..... | 116 |

LISTA DE DESENHOS

| | | |
|------------------|--|----|
| Desenho 1 | Saberes vivenciados e transmitidos dentro da oralidade..... | 84 |
| Desenho 2 | Visão do povo Dâw, de serem os primeiros a sair do ventre da grande cobra. | 86 |

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|---|---------------------|---|
| ➤ | APIARN | Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro |
| ➤ | CAAE | Apresentação de Apreciação Ética |
| ➤ | CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| ➤ | CEP | Comitês de Ética em Pesquisa |
| ➤ | CMDO FRON RN/5º BIS | Comando de Fronteira Rio Negro e 5º Batalhão de Infantaria e Selva |
| ➤ | CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| ➤ | CONEP | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| ➤ | EB | Exército Brasileiro |
| ➤ | FOIRN | Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro |
| ➤ | FOREEIA | Fórum Escolar Indígena do Amazonas |
| ➤ | IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ➤ | IPOL | Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Linguísticas |
| ➤ | IES | Instituição de Educação Superior |
| ➤ | ISA | Instituto Sócio Ambiental |
| ➤ | MEC | Mistério da Educação |
| ➤ | PPGEEC | Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências |
| ➤ | SGC | São Gabriel da Cachoeira |
| ➤ | SEMED | Secretaria Municipal de Educação e Desporto |
| ➤ | SIL | Sociedade Internacional de Linguística |
| ➤ | TDL | Termo de Doação Livre |
| ➤ | UEA | Universidade do Estado do Amazonas |
| ➤ | UFAM | Universidade Federal do Amazonas |
| ➤ | UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| ➤ | UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| ➤ | USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| MEMORIAL..... | 18 |
| ONDE TUDO COMEÇA..... | 27 |
| 1. O DESAFIO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO..... | 34 |
| 1.1. Os Obstáculos para a Escolha do Campo da Pesquisa..... | 35 |
| 1.2 Caracterização da Área de Estudo: Morro da Boa Esperança e Waruá..... | 39 |
| 1.3 A Comunidade, a Escola e os Pequenos Dâw..... | 48 |
| 1.4 Nossa Escrita e a Voz do Outro como Recurso de Composição..... | 55 |
| 1.5 Fotografias, Desenhos e Croquis Territoriais..... | 59 |
| 1.6 Sutilezas e Éticas entre Waruá e o Morro da Boa Esperança | 63 |
| 2. ENTRELAÇAMENTO DE SABERES: CONHECENDO UM POUCO O POVO DÂW..... | 69 |
| 2.1 Os Saberes entre o Sítio e a Escola..... | 76 |
| 2.2 Relações de saberes entres os sítios: Waruá e Yamado..... | 79 |
| 2.3 Trilhando uma Compreensão de Saberes..... | 80 |
| 3. ENFRENTANDO A ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS DÂW..... | 88 |
| 3.1 Vivenciando a Pesquisa Empírica: O Campo..... | 91 |
| 3.2 Primeira Viagem: O Morro e a Escola..... | 91 |
| 3.3 Segunda Viagem: Os Desafios Começam..... | 97 |
| 3.3.1 Primeira Atividade: observando a trilha..... | 103 |
| 3.3.2 Segunda Atividade: caminhando entre trilhas..... | 107 |
| 3.4 Terceira Viagem: Aproximações e Assimetrias..... | 120 |
| 3.4.1 Terceira Atividade: demarcando trilhas..... | 122 |
| 3.5 Quarta Viagem: Laços de Cumplicidade São Formados..... | 134 |
| 3.6 As Pedras Encontradas em Meio as Trilhas Percorridas..... | 137 |

| | |
|--|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 141 |
| REFERÊNCIAS..... | 144 |
| APÊNDICE..... | 150 |
| Apêndice A: Termo de Doação Livre..... | 151 |
| ANEXOS..... | 152 |
| Anexo A: Apresentação da Mestranda para a Pesquisa..... | 153 |
| Anexo B: Autorização da pesquisa no Fórum Escolar Indígena do Amazonas – FOREEIA..... | 154 |
| Anexo C: Autorização da Pesquisa na Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro..... | 155 |
| Anexo D: Autorização da Pesquisa na Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC em São Gabriel da Cachoeira – AM. | 156 |
| Anexo E: Solicitação de apoio ao CFRN – 5º BIS no transporte para o desenvolvimento das atividades ocorridas no Morro da Boa Esperança..... | 157 |

MEMORIAL

“Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura contaminado pelo aqui e o agora. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado” (SOARES, 1991, p.37-38).

Elaborar um memorial é reconstruir a própria existência. Dar forma e cor ao texto sobre meus passos educacionais e experiências profissionais não é uma tarefa fácil. Necessário voltar-me ao passado, no momento em que comecei a descortinar o mundo. Conheci as letras, os números e seus sons através da cozinha de casa, em meio aos afazeres domésticos de minha mãe, nos quais utilizava para dar reforço escolar ao meu primo, de uma forma diferente de todos que já vi, pois em cada atividade doméstica uma lição aprendida.

Nosso banheiro (único em casa) ficava na cozinha, mamãe lavava todos os dias e sempre nessa lavação, pela manhã, ela tomava as lições de tabuada de meu primo e de mim, mesmo eu não estando matriculada na escola formal. Ficávamos sentados ao redor da mesa olhando-a lavar o banheiro; de lá mostrava como cada azulejo da parede somado resultava em um numeral novo. Quando os azulejos da parede eram subtraídos com os do chão tudo se transformava em diversão, porque essas lições vinham através de risos e disputas.

Em meio a isso também tínhamos lições de leitura através de recontos de histórias. Essas lições, que para mim eram brincadeiras cheias de diversão e prazer, foram o alicerce da minha alfabetização.

Nos primeiros momentos de aula no jardim, posso dizer sem medo que nunca chorei e foi uma alegria estudar. Meus pais João e Vera sempre acompanharam minha trajetória de estudos. Educadores que eram, criaram um ambiente propício para o meu desenvolvimento. Então, para mim, vestir aquela farda de short vermelho, meias brancas, batinha quadriculada das cores vermelha e branca era um orgulho.

A escola Chapeuzinho Vermelho, localizada na cidade de Parintins, ficava quase em frente de casa, era só atravessar a Praça da Catedral. A escola tinha salas amplas e mesinhas coloridas, suas paredes com pinturas em cores vivas, cheias de

cartazes com bichinhos, tornavam o ambiente mais alegre. Minha professora, sempre sorridente, realizava as atividades em sala de aula com entusiasmo e motivação. Entretanto, isso não impediu de algumas vezes eu conseguir fugir da escola e ir mais cedo para casa.

O ensino fundamental trouxe-me emoções fortes dentro do processo de aprendizagem. Meu primeiro ano na escola foi aos oito anos de idade, pois nesse período as crianças tinham que ter 7 (sete) anos completos no primeiro semestre para seu ingresso. Era uma nova fase em minha vida, já não tinha a alegria e o entusiasmo do jardim de infância. Todos os assuntos eram os mesmos do ano anterior, eu já não podia mais fugir, porque a escola era toda gradeada e a saída de cada criança teria que ser comunicada. Assim fui estudando os assuntos que sabia de cor e salteado, sem grandes alegrias das descobertas.

Durante o percurso no Ensino Fundamental encontrei professores dedicados e empenhados na construção dos conhecimentos, assim como outros que possibilitaram pequenos traumas. Um dos casos ocorreu com minha professora de Geografia do sexto ano. Ela solicitou dezenas de mapas para fazermos. Lembro-me que fiquei com meu pai de 3:00h as 6:30h da manhã para entregar tudo, mas como não deu tempo de fazer todos, entreguei apenas os que consegui realizar, como resultado fui expulsa de sala e comecei a ter aversão a essa disciplina.

No Ensino Médio (1990), tínhamos a oportunidade de escolher entre dois cursos: Contabilidade e Magistério. Influenciada por minha família, grande parte composta de professores, escolhi cursar o magistério e conclui o curso em 1994. Na época eu estava com 18 anos, meus pais não tinham condições de investir na minha ida à Manaus para cursar a faculdade. Para não ficar sem estudar, mamãe e tia Socorro matricularam eu e minha prima, Lilian, no Ensino Médio novamente, dessa vez, no curso Acadêmico, o qual trouxe novidades para minha vida, pois dentre às disciplinas cursadas me identifiquei com os conteúdos de Matemática e o trauma de Geografia foi dissipado.

O que antes era dolorido (6º ano), agora aguçava a curiosidade e despertava o interesse pela disciplina, ministrada pelo professor Bosco Miranda. Este, por meio de

aulas dinâmicas, estimulava o interesse pelo estudo da geografia física, histórica e econômica.

A minha experiência profissional possui dois caminhos. Um iniciou-se no comércio de meu pai, nos períodos em que eu não estava na escola. Saía correndo de casa, atravessava a praça da catedral (praça da igreja matriz) até a loja para ajudá-lo. Outro caminho, como professora, cujo primeiro contato ocorreu na rede municipal de Parintins-AM, na Educação Infantil em 2002. Aprendi que o professor assume responsabilidades para garantir o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Foi um desafio grande e de muita valia!

A escola localiza-se no bairro Paulo Correia e trouxe sabores doces e amargos na minha primeira experiência com a docência. O prédio onde funcionava a escola também era uma igreja evangélica, não existia a divisão da sala de aula, as aulas eram ministradas com a formação de pequenos grupos. Não tínhamos lousa, mas possuíamos algumas mesinhas e cadeiras coloridas de madeira e só. Não tínhamos armário ou qualquer material para subsidiar o trabalho, por isso cada um dos professores trazia material de casa ou de alguma doação.

No primeiro mês de salário comprei um armário e uma mesa para guardar o material das crianças, tenho até hoje esses móveis! Dividia também com as outras professoras o pequeno espaço do armário. A turma com a qual trabalhava conjuntamente com minha prima Lilian era composta de 22 alunos, e foi por meio dela e nas relações com outros professores que me envolvi no magistério.

Minhas referências eram dois professores muito importantes nessa jornada, minha mãe, pois era professora de alfabetização, minha tia Socorro, que ensinava a prima Lilian e emprestava seus materiais escolares para usar e outros para reproduzirmos. Foi uma primeira experiência conturbada e cheia de desafios, que com o tempo me fez desejar desistir de cursar Pedagogia ou trabalhar na área de educação.

No ano seguinte, trabalhei com a 2ª série primária, na Escola Municipal Irmã Cristine, localizada no Bairro Paulo Correa II. Essa nova experiência não desfez por completo o meu desejo de me afastar da educação, mas trouxe uma nova perspectiva sobre o processo de ensino e aprendizagem. Era outro contexto, uma realidade com

experiência totalmente diferente da escola anterior. No entanto, estava disposta a enveredar por caminhos diferentes da área educacional.

Em 2005, mudei-me para a cidade de Manaus para cursar faculdade. Ingressei no curso de Ciências Econômicas na Universidade Nilton Lins, curso no qual a minha irmã tinha se graduado pela Universidade Federal do Amazonas. Aos poucos fui me acostumando à rotina da cidade grande, passei dois anos para aprender a utilizar os ônibus! Foi um momento de muitas novidades e empenho, através das leituras e reflexões no campo da economia local, regional, nacional e mundial.

Aprender a manusear as calculadoras científicas e HP foi um tormento, depois se tornaram muito práticas e necessárias na vida diária. Estudar no turno noturno foi outro desafio, pois estava acostumada com o matutino. Pude observar nos meus colegas o que era trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Via em alguns um baixo rendimento na aprendizagem e em outros um desafio superado diariamente e exposto com louvor em suas notas.

Lembro-me de um episódio no qual, no primeiro dia de aula de Introdução à Macroeconomia, entre risos e conversas paralelas, entra um senhor vestido com roupas de linho, calça e camisa de mangas compridas, era alto, usava óculos e tinha cabelos bem curtos, com voz grave, entrou na sala de aula logo dizendo: por que os risos senhores? Não sabem que entraram no curso onde no lugar do coração existe uma HP? O silêncio foi unânime. O meu primeiro pensamento foi, estou no lugar certo... não serei professora... enfim, me livre dos traumas e do magistério.

As aulas abriram portas para um novo caminho, um caminho totalmente diferente da educação. Deixava para trás os conhecimentos das didáticas do magistério e das salas de aula. Iniciava uma nova história. Nessa nova história tive professores que contribuíram ricamente para as minhas escolhas, como os professores Isabel Seabra, Brandão e Marcos. Durante o curso fui me interessando pela Auditoria e Análise de Finanças, posteriormente tornou-se tema do meu trabalho de conclusão de curso.

Com a monografia tive as primeiras lições do campo da pesquisa e da iniciação científica. Iniciei a minha primeira pesquisa voltada para Parintins, com o intuito de contribuir para a cidade onde nasci e cresci, acreditando assim nas potencialidades que

ela traria para complementar minha graduação. As pesquisas se deram no campo da juta e malva, ou seja, como elas afetariam ou afetam a economia do estado desde as primeiras plantações com a vinda dos japoneses até os meados de 2010. Entre as viagens de ida e vinda para pesquisar em Parintins, coletar dados nas agências de fomentos, órgãos, realizar entrevistas ou leituras voltadas para o tema, descobri que queria aprofundar mais esse estudo, ou seja, continuar meus estudos na pós-graduação. Graduei-me em (2010) e nos dois anos seguintes fiz duas especializações: a primeira em Auditoria e Perícia Contábil, e a outra em Metodologia do Ensino Superior. Um novo sonho surgia, a docência superior associada à analista financeira.

Em 2012 surgiu a oportunidade de fazer um processo seletivo pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA para trabalhar como professora. Fui aprovada para trabalhar em São Gabriel da Cachoeira, no Alto Rio Negro com a turma de Ciências Econômicas. Um projeto que alcança quase todos os municípios do Amazonas mediado por tecnologia (IPTV).

Durante minha estadia na universidade, duas coisas chamavam minha atenção: uma era o morro que existia no meio da cidade e outra era a sensação de que faltava alguma coisa, mas não sabia o que era. Essas inquietações ocorriam sempre nas horas em que sentava no banco que dava para o morro e me questionava porque ele não era habitado, quais histórias o cercavam. Essas perguntas levaram à execução de um projeto realizado por mim e os alunos sobre a formação econômica do lugar.

No primeiro dia da prática no morro, algumas alunas cochichavam e perguntavam entre si se tinham passado alho nos pés, as respostas eram “claro que sim”. Achei estranho, mas dei pouca importância. Meus alunos quase 90% eram indígenas, sempre falavam no seu dialeto e riam, no entanto, também dei pouca atenção para esse comportamento naquele momento, devido à execução da prática. Antes de subirmos o morro os alunos enfatizaram dizendo: professora quem sobe no morro sempre volta. Sorri e disse que não creditava muito nisso, eles sorriram de volta e disseram com ênfase: vai voltar, sim! Mais uma vez não dei atenção e iniciamos a prática, posteriormente me lembraria desse momento.

Durante minha estadia em São Gabriel, vivenciei tradições e costumes diferentes dos meus, convivi com pesquisadores que davam ênfase à cultura local, às

etnias, à língua. Esse período foi de muito aprendizado, mesmo pensando que nunca fosse utilizar tudo que aprendi em um outro momento.

Quando voltei de São Gabriel, em julho de 2014, um desejo germinou em meu coração, continuar os estudos em nível de mestrado. Mas a prioridade era passar em um concurso público na minha área, posteriormente tentar o mestrado. No mês de agosto comecei a cursar os preparatórios para a Receita Federal, no entanto, meus caminhos já estavam traçados. Como acredito que minha vida é dirigida por uma força maior que a minha vontade, DEUS, novos rumos são feitos mesmo com meus planos estabelecidos.

Por insistência de uma amiga que cursava mestrado, me escrevi para ser aluna especial no curso de mestrado da UEA em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia. Os primeiros contatos com as aulas e a prática de campo me fizeram entender que realmente faltava algo em minha vida.

Nesse mesmo ano tentei dois processos seletivos de mestrado: um na UFAM (Universidade Federal do Amazonas) no Programa de Ciências da Sustentabilidade, na linha de pesquisa voltada para economia, com um projeto voltado para as Pimentas Baniwas; outro na UEA, surgido das minhas inquietações com o Morro da Boa Esperança, voltados para as práticas educativas em espaço não formal.

Fui aprovada no mestrado da UEA para a turma de 2015. Nas aulas obrigatórias descobri o que faltava em minha vida profissional em São Gabriel. Conhecimento! As primeiras aulas com os professores José Camilo e Irecê foram impactantes. A experiência de estudar em uma universidade particular, em um curso sem iniciação científica, me fez comparar o tipo de ensino ministrado na faculdade pública e perceber as diferenças entre os estudos que foram ensinados com os novos que estava adquirindo.

Quando as primeiras aulas de campo surgem dentro do mestrado, nas aulas do professor Terán, utilizando os espaços fora da sala de aula e como esses espaços podem ser potencializados para o ensino, as inquietações de antes dão espaço para a certeza de hoje. Você descobre o que realmente faltava, o mestrado. Essa descoberta abre espaço para um novo sentimento nos estudos, a felicidade. Estar feliz em saber

que esse processo contribuirá para a construção da minha formação me motiva a continuar.

Nas aulas seguintes dos professores Vicente e Mauro, as lembranças do passado se reportam aos estudos de hoje. Essa construção de conhecimento através de novas literaturas, antes desconhecidas, abre espaço importante no desenvolvimento e na construção do que seguirá adiante, que é o projeto de pesquisa.

O projeto que antes era voltado para práticas educativas, torna-se inadequado para o lugar onde será realizada a pesquisa. É necessário repensar e nesse interim descobri que era necessário incluir culturas indígenas ao estudo. Para isso novas leituras deveriam ser realizadas, novos olhares e percepções deveriam surgir, afinal, falar de uma cultura diferente, misteriosa e instigante como a indígena é um grande desafio. Muitas inquietações me sobrevieram, nesse momento os colegas do mestrado e a família foram essenciais.

A família, como sempre, me apoiando incondicionalmente, independente se em Parintins ou qualquer outro lugar, eles estariam comigo. Os amigos me permitindo estar nas construções de seus projetos, assim como auxiliando e ajudando no meu, antes de passar pelo olhar atento e minucioso do meu orientador. Ainda assim, as inquietações continuavam. Indagava-me constantemente como faria a ligação dos conhecimentos científicos com os indígenas. Estava submersa nos obstáculos epistemológicos do conhecimento estudados em Bachelard, na última disciplina do primeiro semestre de 2015.

Estava planejado ir a campo depois da qualificação (devido aos custos da logística), mas por insistência do meu orientador fui antes. Quando cheguei a São Gabriel, procurei o Exército Brasileiro - EB para solicitar apoio na logística com as práticas que seriam realizadas e também para o reconhecimento da área para poder levar as crianças. A resposta foi positiva por parte do comandante geral, ele apoiaria a realização do projeto.

Logo em seguida me reporte à Secretaria de Educação Municipal (SEMEC), para saber quais as possibilidades para a realização do projeto em uma das 131 escolas do Município. Fui bem recebida pela secretária, o trabalho foi bem visto e o que dependesse de autorização por parte da secretaria seria liberado para a realização da

pesquisa. No primeiro momento tudo ia muito bem, até ser informada que só existiam 3 (três) escolas municipais na cidade e que seria inviável a realização do projeto, pois as demais escolas eram no interior.

O impacto foi forte ao saber dessa notícia. Fazer a pesquisa subindo o Rio Negro para as aldeias não faziam parte do plano. A secretária sugeriu a comunidade a qual pertencia, em Camanaus, a 22Km da cidade, disse que ficaria feliz com a pesquisa realizada lá. Outras escolas sugeridas ficavam no outro lado do rio em frente à cidade, uma dos Baniwas e outra dos Dâw. A dos Baniwas além de atravessar o rio teria que andar muito para chegar à escola. A dos Dâw teria a vantagem de somente atravessar, pois a escola ficava em frente ao rio. Na secretaria fui informada como eram cada uma dessas escolas, ressaltando que elas eram a mais próxima da cidade.

A secretaria explicou que o povo Dâw está em extinção, são aproximadamente 130 pessoas que habitam a Região WARUÁ, tem pouco tempo residindo na beira do rio. Antes era um povo nômade da floresta, somente pouco tempo conseguiram fixar lugar. As crianças aprendiam as coisas da escola na língua Dâw. A secretaria não aconselhava a realização da minha pesquisa nesse lugar, devido ao fato de eu não saber a língua Dâw e não falar Nheengatu, a língua geral indígena. Mas se eu quisesse ela daria todo o apoio.

As palavras da secretaria aguçaram minha curiosidade em saber como era ou é a escola Dâw, como seria o trabalho naquele lugar, mesmo precisando de intérprete. Essa decisão foi tomada naquele mesmo momento na sala da secretária, olhando através do vidro a linda paisagem em frente à cidade, o olhar voltado para aquela escola. Fazer um trabalho associado ao ensino de ciências e os saberes das crianças indígenas Dâw já estava decidido.

Os primeiros contatos com a escola, a comunidade e as crianças aparentemente foram fáceis. Aos poucos fui surpreendida com uma realidade totalmente diferente da que eu imaginava ao entrar no mestrado. Lembrei-me dos meus alunos dizendo que voltaria a São Gabriel por ter subido o morro, sorri e comecei a tirar fotos do lugar.

Quando fui fazer um self de frente para o rio, no momento em que descia os 89 degraus para pegar a canoa, um senhor indígena vinha descendo ao mesmo tempo,

furiosamente ele começou a falar em Dâw o que me pareceu um xingamento, eu não soube como reagir. O professor da escola ficou na minha frente, explicou ao senhor indígena que eu estava tirando uma foto minha e mostrou a foto que eu tinha tirado para ele.

Depois de acalmar o senhor, o professor explicou que o meu ato aparentava tirar uma foto dele (do senhor indígena), explicou que as fotos para os antigos da aldeia representam a alma deles aprisionada, por isso pediu que eu mostrasse a minha foto. Nesse momento entendi o desafio do trabalho, como deveria me comportar. Afinal, meus costumes ou hábitos eram diferentes!

Depois desse episódio minhas visitas diárias à escola Waruá (mesmo nome da Comunidade) ficaram restritas somente para observações. Nesses momentos, sem interferir nas aulas ou nos hábitos dos alunos, percebi como as crianças tinham facilidade para descrever caminhos traçados pelas tarefas exercidas em conjunto com a comunidade. Como o rio, em suas brincadeiras, faziam parte delas. Naquele instante defini uma das técnicas para coleta de dados, os croquis territoriais com o objetivo de saber como ocorre o elo entre ensino das ciências e os saberes tradicionais indígenas da etnia Dâw.

Senti um pequeno peso caindo das minhas costas. Minhas angústias e desespero anteriores amenizaram, consegui ver mais claramente a pesquisa naquele lugar. Agora entendo o porquê das insistências de meu orientador em ir para São Gabriel antes de qualquer decisão a ser tomada com a pesquisa. Tudo fez diferença! Hoje me encontro na defesa da dissertação, aguardando por contribuições para o desfecho final deste trabalho, que se transformou na continuidade das minhas memórias.

ONDE TUDO COMEÇA

O texto dissertativo aqui apresentado é uma descrição das interações feitas na realidade da área do nosso estudo, o noroeste amazônico. Para José Filho (2006, p. 64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Conhecer diretamente a realidade do ambiente que foi estudado nos permitiu construir com maior eficiência as bases sólidas da pesquisa.

Considero os procedimentos investigativos a partir da perspectiva de Da Matta (1978, p. 24), segundo o qual a primeira dimensão da pesquisa etnológica (a teórico-intelectual) é caracterizada pelo conhecimento “mediatizado não pelo concreto e, sobretudo, pelo específico, mas pelo abstrato e pelo não vivenciado”, ou seja, minha viagem a campo começou muito antes de eu estar lá. As primeiras leituras de uma região a 850 quilômetros da capital Manaus me fizeram ficar apreensiva e curiosa em realizar a pesquisa em um lugar diferente.

Buscar compreender esse universo nas literaturas bem como a relação dentro da educação e o ensino das ciências não foram caminhos fáceis de serem trilhados, mas me levaram a ir além. Percorri um mundo bem fora do meu, vi uma etnia lutando todos os dias para manter sua identidade, tradição e costume. Cada passo dado para alicerçar meu trabalho foi entrelaçado ao medo. Um medo feroz pelo desconhecido e por saber que o envolvimento tomaria rumos muito mais longe do que uma simples observação dentro do campo da pesquisa.

Mesmo diante do desconhecido, vejo que a Amazônia é um laboratório a céu aberto, possuindo infinitas possibilidades de estudos em todas as áreas do conhecimento. Essa riqueza de possibilidades é vista claramente na vida de homens, de mulheres e de crianças da Amazônia. Estejam eles no meio da floresta fechada ou na correria da cidade grande. Tratando-se de São Gabriel da Cachoeira, no Noroeste do Estado do Amazonas, aproximadamente 850 quilômetros da Capital Manaus, às margens da Bacia do Alto Rio Negro, a perspectiva é a mesma em relação quanto às riquezas naturais, pois esse município possui belezas naturais e sociodiversidade que o diferem de qualquer lugar do mundo.

Possui diferentes línguas, etnias, rochas, fauna e flora. Sua rica culinária em sabores e variedades, somada aos seus artesanatos, danças, costumes e tradições, me transportam ao passado. Quando se caminha por São Gabriel da Cachoeira e se observa as elevações no asfalto, logo se percebe que essas mesmas elevações estão no Bairro da Praia, em frente à Igreja da Matriz, da casa das Irmãs Salesianas e do Morro da Fortaleza. Quando questiono por que esses pontos não foram recapeados a resposta é unânime, “são partes da Grande Cobra”.

Aos poucos e sem pressa fui descobrindo que cada parte da cidade tem uma história, na qual tudo tem uma explicação mítica. Em meio aos acontecimentos de tempos anteriores, entrelaçados aos dias atuais, podemos dizer que São Gabriel da Cachoeira se compara a um grande mosaico socioambiental e etnolinguístico. Dentre os 23 povos, com suas tradições, questiono-me: Como essas tradições poderiam ser associadas aos conhecimentos científicos na voz e na visão das crianças indígenas? Como as crianças indígenas veem o espaço do morro da Boa Esperança? Ou de que maneira poderia ser feito o elo da sala de aula com esse ambiente fora da instituição escolar? Estas e outras perguntas foram surgindo no decorrer do caminho.

Em minha primeira caminhada de exploração, consegui dados nas Secretarias de Educação e Cultura, onde foram realizadas importantes conversas informais que tornaram acessível à pesquisadora o conhecimento de lendas e da trilha percorrida no Morro, assim como a possibilidade de estabelecer os primeiros contatos com as crianças Dâw e a Escola na Comunidade Waruá.

Diante do exposto, a problemática que moveu a pesquisa de investigação foi: A cosmovisão das crianças indígenas Dâw se entrelaçam aos conhecimentos científicos, levando em consideração o diálogo estabelecido entre o Morro da Boa Esperança e o Ensino das Ciências?

Nessa perspectiva, para a apreensão do problema apresentado, delineou-se, neste trabalho, o seguinte objetivo geral: Analisar a cosmovisão da criança indígena Dâw, levando em consideração o diálogo estabelecido entre o Morro da Boa Esperança e o Ensino das Ciências. Dentro da cultura indígena, a cosmologia trata da compreensão de mundo, de universo. Nela constam as plantas, os animais, os seres humanos, inclusive aqueles que não estão mais entre os vivos, e outros seres que

também são referenciados por eles. A cosmologia denota, assim, uma relação diferenciada que a cultura de um povo, enquanto sistema simbólico de organização social, estabelece com a organização material e espiritual da vida, uma ética planetária que remete ao sentimento de unidade com o universo.

Falar em cosmovisão implica levar em conta as narrativas míticas que justificam a existência de uma ordem social (*cosmo*) contra os efeitos da incerteza (*caos*), sendo a principal delas os mitos cosmogônicos, ou seja, os mitos de criação do universo. Nesse sentido, buscamos nas indicações de Eliade (2007, p. 25) o entendimento de cosmologia:

Toda história mítica que relata a origem de alguma coisa pressupõe e prolonga a cosmogonia. Do ponto de vista da estrutura, os mitos de origem homologam-se ao mito cosmogônico. Sendo a criação do Mundo a Criação por excelência, a cosmogonia torna-se o modelo exemplar para toda espécie de “criação”. Isso não quer dizer que o mito de origem imite ou copie o modelo cosmogônico, pois não se trata de uma reflexão consertada e sistemática. Mas todo divo aparecimento – um animal, uma planta, uma instituição – implica a existência de um Mundo.

O tempo forma a cosmologia de todos os povos do alto Rio Negro, cada um com suas peculiaridades. Sendo assim, ao pensar na cosmologia como um universo organizado e ordenado segundo uma lógica diferenciada da sociedade do *kariú*, homem branco, não indígena, como é chamado em São Gabriel, terei que considerar os elementos que são determinantes para o entendimento de um mundo estruturado com outras bases.

Para melhor compreensão do problema de investigação, delinee as seguintes questões norteadoras:

- I. De que maneira as construções metodológicas podem ser descritas durante o processo da pesquisa com crianças indígenas Dâw?
- II. Quais bases teóricas estão relacionadas com o povo Dâw, para assim saber o entendimento dos outros povos sobre eles?
- III. De que maneira as relações dos saberes tradicionais e das ciências podem ser relacionadas entre as crianças indígenas Dâw, a Escola Municipal Indígena Waruá e o Morro da Boa Esperança?

A partir dos desdobramentos das questões que norteiam o problema, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

- I. Descrever as construções metodológica durante o processo da pesquisa com crianças indígenas Dâw.
- II. Verificar quais bases teóricas são relacionadas com o povo Dâw, para assim saber o entendimento dos outros povos sobre eles.
- III. Compreender as relações dos saberes tradicionais e das ciências entre as crianças indígenas Dâw, a Escola Municipal Indígena Waruá e o Morro da Boa Esperança.

Ao meu ver, são muitas as relevâncias que justificam este trabalho. Não é somente a ausência de estudos voltados para as crianças indígenas do povo Dâw, mas, principalmente pelo seu processo social e histórico das demais famílias linguísticas do noroeste amazônico e que trazem as marcas da exclusão social em sua trajetória.

Os Dâw são pejorativamente conhecidos como *Kamã*, termo que designa alguém inferior ou baixo em relação aos demais (COSTA, 2014). Na língua Tariana¹ traduzida para o português, *Kamã* quer dizer bêbado (AIKNHENVALD, 2000). Para outros indígenas e não indígenas de São Gabriel da Cachoeira, *Kamã* também é visto como ladrão, mendigo ou aquele que vive em condições precárias. Em minhas andanças em busca do significado do termo *Kamã*, ouvi histórias antigas de roubos dos roçados de abacaxi, maniva, banana, associadas ao povo Dâw. Muitas dessas histórias aconteceram em um tempo em que esse povo não tinha lugar para morar, e viviam perambulando pela cidade e adormeciam nas grandes rochas próximas ao rio.

Segundo a literatura, os Dâw pertencem à família linguística Maku. As outras duas grandes famílias linguísticas são: Aruak e Tukano. Deparei-me com sentidos pejorativos para a palavra Maku, tais como: sem fala, selvagem, primitivo, servidor (MARTINS, 2004). Na mitologia do Alto Rio Negro, os Dâw se destacam por serem o rabo da cobra, ou seja, os últimos na organização social. Essa inferioridade, rabo da cobra, é a visão dos outros povos sobre os Makú. Por muito tempo este povo foi escravizado, humilhado, tornado invisível, quase dizimado. Todavia, lutam todos os dias

¹ Língua falada pelo povo Tariana.

pela afirmação da identidade e, dessa forma sair da extinção e do sentimento de inferioridade.

É indiscutível que as crianças Dâw vivem nesse processo de construção identitária diária. Aprendem com a comunidade, com a família e com a escola que não são *Kamã*. O estigma social, imposto pelos outros povos, ficou no passado. A interação de valores entre as crianças e os adultos é desenvolvida dia a dia, na língua Dâw e na região Waruá onde elas vivem. Fatores como desigualdade social e valores construídos levam-nas a aprenderem a respeito do mundo, da sua sociedade e de sua cultura. Diante do contexto, Corsaro (2009, p.31) aborda da seguinte maneira:

Nessa perspectiva, as crianças são consideradas seres sociais imersos, desde cedo, em uma rede social já estabelecida e, por meio do desenvolvimento da comunicação e da linguagem – o que possibilita uma maior interação com os outros – constroem seus mundos sociais. Associando isto ao alargamento de seu contexto de interações sociais, ampliam suas possibilidades de assimilar o mundo que as rodeia, expandindo, assim, as culturas de pares e construindo a cultura adulta.

Percebe-se que a cultura desses pequenos Dâw não nasceu pronta, mas foi extraída a partir das experiências obtidas nas relações com outras crianças Dâw e com os adultos da comunidade. Esse conjunto de ensinamentos compartilhados entre si possibilita a interpretação e compressão das informações recebidas, dando a elas sentido ao mundo em que vivem.

Diante do exposto, James, Jenks, Prout (1998) apresentam uma conclusão interessante a respeito da construção de cultura pelas crianças. Os autores sugerem que a cultura produzida pelas crianças acontece nos tempos e espaços estabelecidos por um certo grau de controle dos adultos. Dentro desse seguimento é que nossa pesquisa busca levar as crianças Dâw para um ambiente com maior autonomia na construção de sua cultura, de seu conhecimento e fora do olhar do adulto. Nosso trabalho não está limitado somente ao ambiente escolar, na comunidade Waruá, se encontra também fora do espaço formal, precisamente, o Morro da Boa Esperança.

O Morro faz parte da visão holística dessas crianças. É sua visão diária. Lá podemos obter com maior facilidade uma separação marcada do seu universo com o adulto. Por isso, procurei possibilitar que elas falem o que pensam, reinventem o mundo

que está ao seu redor, sejam criadoras de seu próprio mundo, sem se desvencilharem de suas realidades, tradições, costumes e saberes. O morro aqui apresentado é um lugar rico em histórias, lendas e mitologias no universo indígena. Muitas dessas histórias não são encontradas em registros escritos, somente em registros verbais através da trajetória de vidas dos povos que habitam São Gabriel da Cachoeira - AM. Nesse sentido, um dos pontos-chaves é ouvir e entender como essas histórias são colocadas na compreensão dessas crianças. Diante disso, o uso da técnica da História Oral é imprescindível na construção dessa dissertação.

Diante do exposto, acredito na contribuição desse trabalho como reconhecimento dos saberes de um povo, extraídos através das vozes e reações autônomas de crianças Dâw. Que em meios aos grandes desafios enfrentados por longos anos, os Dâw merecem ser reconhecidos pela sua história, cultura e saberes em meio ao vasto celeiro de diversidade multiétnica e multilíngue no Alto Rio Negro. Por isso, esta pesquisa surge no sentido de reafirmar a identidade do povo Dâw, em especial, as crianças indígenas Dâw, evidenciando a visibilidade em meio a outros povos e destacar que os Dâw ainda persistem todos os dias, para se manterem vivos com sua cultura e saberes. No âmbito acadêmico, acredito que os resultados obtidos podem servir de referência para estudos voltados para a antropologia da criança indígena (COHN, 2013), saberes tradicionais indígenas, espaço não formal e educação em ciências.

Quanto à estrutura, a dissertação está organizada em partes: introdução, com o título **ONDE TUDO COMEÇA**, três seções, considerações finais, referências e elementos pós textuais. Na introdução apresentamos a proposta de estudo tal como foi definido e apresentado à banca de qualificação, com as alterações e recomendações sugeridas.

Na primeira seção, com o título **O DESAFIO PARA CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO**, pareceu-me importante mostrar, em primeiro lugar, o processo metodológico da pesquisa. A construção do trabalho ocorreu com a utilização de técnicas, dos instrumentos de coletas de dados para ampliar a visão do estudo, acompanhados das áreas de estudos e dos seus contextos históricos e sociais, dos

pequenos Dâw e das pessoas que trouxeram, através de suas memórias, a história do Rio Negro.

Na segunda seção os desdobramentos da pesquisa intitulado: **ENTRELAÇAMENTO DE SABERES: CONHECENDO UM POUCO O POVO DÂW**, são apresentados estudos bibliográficos já realizados por esse povo e o entendimento dos outros povos sobre eles. E as construções de saberes dentro de Waruá.

Na terceira seção, **ENFRENTANDO A ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS DÂW**, são postos os desdobramentos etnográficos da pesquisa, com seus desafios e entraves.

A análise é feita do ponto de vista etnográfico. As argumentações dos dados se desenvolvem de forma interpretativa no texto dissertativo, com base nos materiais etnográficos construídos em campo, em confronto com referências teóricas associadas ao estudo da criança indígena.

Nas considerações finais relembro os argumentos principais da dissertação, diante de minhas interpretações sobre a criança Dâw, no tocante o entendimento de sua cosmovisão ao ensino das ciências interligados entre Waruá e o Morro da Boa Esperança.

1. O DESAFIO PARA CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO

Cheguei em São Gabriel da Cachoeira com um olhar curioso e cheio de temores. As únicas certezas que tinha eram sobre onde o trabalho seria realizado – em uma das escolas do município e do Morro da Boa Esperança – e com quem – as crianças indígenas. Minhas inquietações eram oriundas da dúvida em definir com qual das 23 etnias ali existentes iria desenvolver a pesquisa e, conseqüentemente, se seria aceita pelas crianças e responsáveis delas e pela comunidade em geral, de que maneira colheria os dados e se teria um elo entre os saberes científicos e os saberes tradicionais indígenas.

O percurso metodológico não foi fácil de definir, uma vez que, a princípio, não tinha certeza qual método seguir, pois se tratava de crianças cuja língua e contexto desconhecia. Aos poucos fui adentrando o local da pesquisa e cada vez que novos obstáculos surgiam, dúvidas e inquietações nos acometiam. Havia momentos em que tínhamos que recuar, repensar, planejar e organizar o que já estava traçado para, então, continuar a pesquisa.

Os sujeitos, já agora definidos, os pequenos Dâw, não eram indivíduos neutros ou uma tábua rasa, mas, sim, dotados de cultura, conhecimento, ousadia e deveriam ser considerados e respeitados. Lutavam para deixar o passado (*kamã*) o mais longe possível deles, uma vez que este afligia-lhes cotidianamente.

Vi Mariana com seus pais atravessando a rua perto da câmara dos vereadores em direção ao centro da cidade. Gritei seu nome e balancei os braços para chamar sua atenção, pois estava do outro lado da rua. Ela não me olhou, nem por um instante. Seus pais olharam desconfiados e falaram algo em Dâw para ela. De cabeça baixa ela respondeu e prosseguiram seu caminho. Fiquei sem graça, parada, observando eles caminharem. Dois dias depois do acontecido, retornei à Escola Waruá. Esperei uma oportunidade, a pergunta veio sem controle, pois estava inquieta em saber o porquê dela não ter me cumprimentado. Ela olhou séria e respondeu com firmeza: Por que falaria com você, se ninguém nos cumprimenta na rua? (Diário de Campo – segunda viagem, 2016).

Por meio desse episódio, entendi o sentido de *Kamã* e o porquê das orações diárias, antes do início das atividades na sala de aula, ser proferidas com tanta força: não somos mais *kamã*. Vi que essa palavra trazia dores do passado, um passado que

continua presente em Waruá e fora dela. Diante desse contexto, decidi que durante minha estadia em campo não remeteria ao passado doloroso do povo Dâw, somente ao que consistia à pesquisa, o tempo presente. E assim o trabalho se desenvolveu, dentro de um mundo que não era o meu, com respeito e no limite da permissão do outro.

Diante da realidade encontrada no Morro da Boa Esperança, optei pelos percursos teóricos-metodológicos trilhados pelas pesquisas em Antropologia, delineando a etnografia como método de investigação (MALINOWSKI, 1986; SILVA, 2000; GEERTZ, 2000, 2008, 2010; LAPLANTINE, 2005; RIBEIRO, 2006), abrindo uma janela para tratar da objetivação participante (BOURDIEU, 2004), uma vez que minha presença em campo me colocou dentro do universo das crianças Dâw, mesmo sem falar sua língua, ampliando assim a minha compreensão, entendimento e respeito pela cultura indígena. As experiências percebidas, sentidas e vividas foram transcritas no Diário de Campo, tornando-o fonte de informação e conhecimento, transcrito também com o intuito de aproximar o leitor das experiências pelas quais passamos.

Visando contribuir para a articulação dentro do trabalho de campo (LAPASSADE, 2001), optei como técnica de pesquisa a história oral (ACEVES LOZANO, 1996; ALBERTI, 1990, 2004; CAMARGO, 1984; QUEIROZ, 1988; MUNDURUKU, 2010), os instrumentos de coleta o diário de campo (MACEDO, 2010), as conversas informais, os desenhos (DERDYK, 2003), as imagens (GURAN, 2002; ACHUTTI, 2004) e os áudios registrados por meio do celular, enfatizando a articulação entre o registro e a vivência dos sujeitos participantes e seu contexto.

1.1. Os obstáculos para a escolha do campo da pesquisa

A princípio, o projeto de pesquisa tratava de práticas educativas. Ao aprofundar o conhecimento sobre o lugar a ser investigado, percebi que era necessário incluir as culturas indígenas ao estudo, por ser em terras indígenas, aproveitando e valorizando, assim, o campo da pesquisa. Dessa forma, o projeto modificou-se, possibilitando um estudo sobre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais.

Novas leituras foram realizadas, novos olhares e percepções foram surgindo. Abordar uma cultura diferente, misteriosa e instigante como a indígena requer muita

pesquisa, além de ser é um grande desafio, uma vez que se trata de um povo que foi colonizado, praticamente exterminado, cuja história é marcada por injustiças e descasos. Nesse contexto, minhas leituras me levaram à etnografia, por meio dela parti para a compreensão desse universo, em específico o das crianças indígenas.

Com o auxílio da Antropologia, a escolha da etnografia se deu por possibilitar o uso de procedimentos metodológicos para a minha pesquisa. Ela permitiu que se conhecesse os saberes produzidos pelos sujeitos da pesquisa, cujo hibridismo advém dos saberes tradicionais indígenas, da criança indígena, da região Waruá e do Morro da Boa Esperança. Segundo Malinowski (1986), a etnografia tem por finalidade aprender uma sociedade ou uma cultura em sua totalidade, compreendendo-a de dentro, o que sentem os indivíduos pertencentes a mesma. É a participação ativa do pesquisador no campo de estudo, a interação é feita de dentro, junto com os sujeitos investigados.

Para entender melhor a presença da etnografia no trabalho, é necessária a conceituação do termo. A etnografia para Geertz (2008) é uma descrição densa, ou seja, uma descrição minuciosa sobre a realidade pesquisada. O etnógrafo escreve um discurso social que pode ser examinado novamente. O autor também aponta que:

Fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 2008, p. 20)

A descrição, dentro da etnografia, é uma característica importante, trabalha com situações que envolvem riquezas de detalhes das situações do ambiente, as minúcias dos diálogos entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador. A etnografia propõe interpretar, descrever ou explicar o que as pessoas fazem, apresentando reflexões e resultados dessas interações. Para Laplantine (2005), a descrição consiste em uma “transformação do olhar em linguagem”, esse exercício diário de transcrever tudo que vemos e ouvimos em cada percurso traçado no campo não é fácil porque tudo acontece muito rápido, há um dinamismo nas relações humanas, por isso tem um valor importante dentro da compreensão e construção de nossa dissertação.

Ao longo da pesquisa, cada vez que adentrei o contexto onde as crianças viviam, uma questão surgia: como relacionar os conhecimentos científicos com os

saberes tradicionais indígenas, em especial, os das crianças indígenas? As observações e as participações buscavam, antes de tudo, a possibilidade de abordar o primeiro sem subtrair o segundo.

Quando cheguei a São Gabriel, fiquei hospedada na casa de dona Marta e sua mãe, localizada no Bairro Dabarú. Durante esses dois meses conheci a cidade, algumas instituições como as Secretarias da Prefeitura, o Instituto Sócio Ambiental (ISA), a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), os comércios, dentre outros. Conhecer esses diferentes lugares e como funcionam possibilitou a compreensão da dinâmica vivida pelos moradores e seus saberes tradicionais.

O projeto foi se delineando a partir do diálogo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para saber a possibilidade de realizar o projeto em uma das 231 escolas do Município. A mesma nos explicou que só existiam 03 (três) escolas municipais na cidade, as demais escolas eram no interior, organizadas a partir das diretrizes e referenciais da educação escolar indígena; por essa razão era inviável a realização do projeto, uma vez que ele estava planejado para ser concretizado na cidade.

A ideia inicial da pesquisa era abordar uma escola próxima ao Morro da Boa Esperança, pois os recursos eram quase nulos, estar em terra firme facilitaria o trabalho, uma vez que qualquer coisa diferente disso teríamos que subir o Rio Negro para chegar às aldeias. A informação dada pela Secretaria me fez repensar a pesquisa e novas adequações foram realizadas.

A SEMED sugeriu a escola municipal de Camanaus, a 22 Km da cidade. Nela havia suporte para a logística, pois possuía um ônibus que saía às 6h da manhã e, em seguida, havia uma canoa que atravessava o rio até a Ilha de Duraká. Outra sugestão foi duas escolas municipais mais próximas da cidade, ambas ficavam do outro lado do rio em frente à cidade: uma na Comunidade Yamado (Baniwa) e outra na Comunidade de Waruá (Dâw). A escola dos Baniwa, além de atravessar o rio, teria que andar para chegar ao local; a dos Dâw teria a vantagem de somente atravessar, pois a mesma ficava à margem do rio.

Diante do conhecimento sobre as duas escolas apresentadas pela SEMED, uma informação me chamou a atenção: a etnia Dâw está, supostamente, em processo

de extinção. Sobre esse povo, sabe-se que são aproximadamente 130 pessoas que habitam a região Waruá (SEMED, 2015) e está há pouco tempo residindo na beira do rio. Antes disso, era um povo nômade da floresta, também conhecido por manter-se isolado (POZZOBON, 1993; SILVERWOOD-COPE, 1990).

O conhecimento escolar é adquirido pelas crianças Dâw em sua própria língua. Essa situação trouxe dúvidas nos funcionários da SEMED porque eu não conhecia e nem sabia falar a língua Dâw, nem mesmo a Língua Geral Amazônica, conhecida como Nheengatu. Entretanto, mesmo com esse obstáculo, a história desse povo despertou em mim o interesse e a curiosidade em conhecê-lo, tais sentimentos incentivaram minha escolha por essa escola. A partir desse momento, o trabalho se delineou em busca da relação entre o ensino das ciências e os saberes das crianças Dâw.

Com os sujeitos definidos, aceitei a ajuda da Secretaria de Educação para a realização da minha pesquisa do outro lado do rio. O primeiro contato com o povo Dâw ocorreu em uma reunião que aconteceu no domingo (abril de 2016) seguinte, pela manhã, na qual a comunidade trataria de assuntos relacionados à escola e à apresentação dos novos professores para o ano letivo de 2016. Acompanhei os professores e coordenadores pedagógicos nessa reunião. Em determinado momento apresentei o projeto da pesquisa e como iria ocorrer. Nesse contexto, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), obtive minha primeira autorização, temporária, para adentrarmos a Região de Waruá, uma vez que as condições do acesso estavam sujeitas à permissão da própria Comunidade por meio de suas lideranças.

O trabalho de Campo para o reconhecimento da área (Morro da Boa Esperança) recebeu o apoio logístico do Exército Brasileiro, especialmente do Comando de Fronteira Rio Negro e 5º Batalhão de Infantaria e Selva – CMDO FRON RN/5º BIS. Esse apoio facilitou o trajeto das crianças até o local da atividade. Os mesmos responderam prontamente à solicitação, apoiando tudo que fosse relacionado à realização da pesquisa.

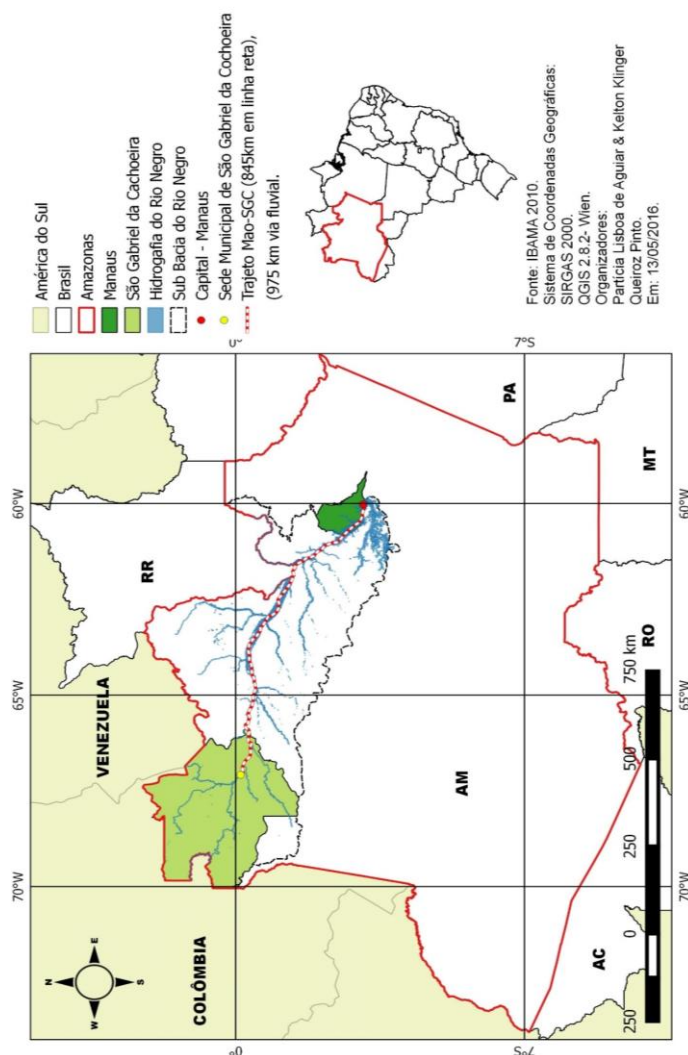
1.2. Caracterização da área de estudo: Morro da Boa Esperança e Waruá

Quando olhei para São Gabriel da Cachoeira, vi a vida passar por meio dos seus rios. Por suas águas negras navegam pessoas, mercadorias e recursos para a região. Esse município também é conhecido como "**Cabeça do Cachorro**", conforme o desenho que as fronteiras lhe delineiam, semelhante à da cabeça desse animal (Figura 1: Mapa de Localização 1). Sua área é de 109.185 quilômetros quadrados, representando 6,9512% do Estado do Amazonas, 2,8335% do território da Região Norte do Brasil e 1,2851% do território brasileiro. De acordo com estimativas de 2014, sua população é de 42.342 habitantes (IBGE, 2015). Nas Unidades de Conservação legalmente constituídas, destacam-se o Parque Nacional Pico da Neblina (Federal) e a Reserva Biológica Morro dos Seis Lagos (Estadual).

São Gabriel da Cachoeira é um Município do Estado do Amazonas que apresenta características especiais. Limita-se ao Norte com a Colômbia e a Venezuela, ao Sul e a Leste com o município de Santa Isabel do Rio Negro e ao Sul com Japurá. Grande parte do seu território é abarcada por terras indígenas de Alto Rio Negro, Médio Rio Negro I, II e III e Rio Téa.

O município é considerado um ponto estratégico pelo país, devido a tríplice fronteira (Brasil, Venezuela e Colômbia). Integra um conjunto de terras indígenas, área contígua de 11 milhões de hectares, abrigando 23 etnias indígenas que ocupam a região há pelo menos dois mil anos, abrigando cerca de 10% da diversidade atual do Brasil (FOIRN, 2015). Essas etnias pertencem às Famílias Linguísticas Tukano, Aruak, Maku e Yanomami.

MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA SEDE MUNICIPAL DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

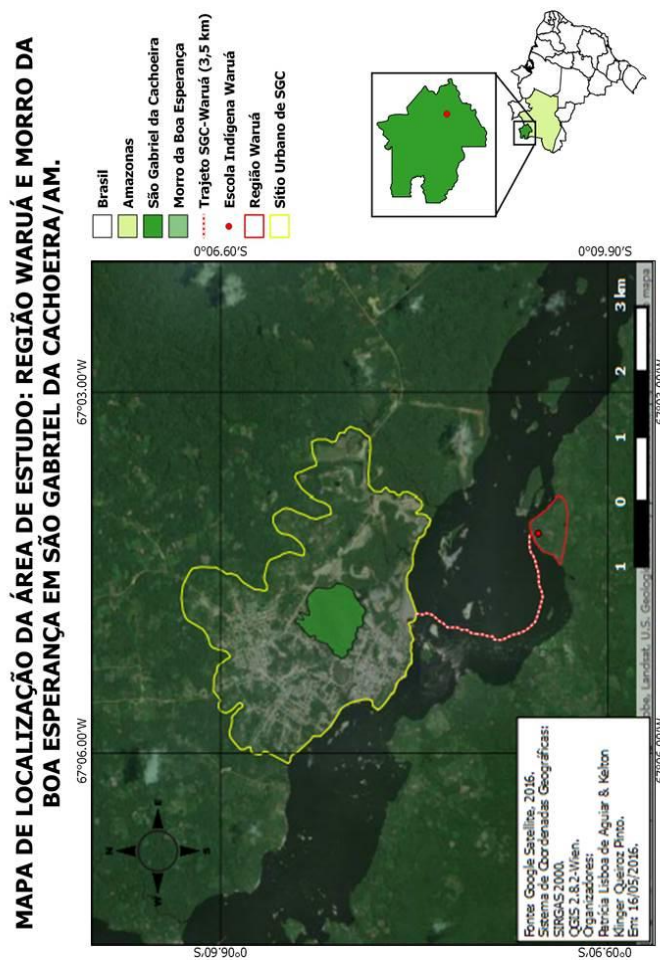


Fonte: De Aguiar e Queiroz, 2016

Dentro desse rico universo escolhi para área de estudo o Morro da Boa Esperança (Figura 2: Mapa de Localização 2) e como participantes crianças indígenas da etnia Dâw pertencentes à Escola Municipal Indígena Waruá, na Comunidade Indígena Waruá. A escolha pelo campo de pesquisa me desafiou a enfrentar o medo de subir uma canoa e atravessar diariamente o rio, uma vez que a Comunidade Waruá está localizada em frente à cidade de São Gabriel, enquanto que o Morro da Boa Esperança está localizado no centro da cidade. As decisões em relação à área e os participantes do estudo não foram fáceis, pois são universos distintos do meu e

cercados de mistérios e segredos. Cada passo significava enfrentar desafios, buscando nesse enfrentamento o equilíbrio, condição necessária para a realização de minha pesquisa.

Figura 2: Mapa de Localização 2.



Fonte: De Aguiar e Queiroz, 2016

Em minhas andanças pela Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira, vi que, de acordo com o Plano Diretor, o **Morro da Boa Esperança** (Figura 3) possui 200m de altura, é considerado como Zona Especial Histórico-Cultural, porém, sua área está registrada como pertencente à Diocese. Atualmente, a atividade de limpeza está aos cuidados da Prefeitura Municipal através da Secretaria de Cultura e está localizado no centro da cidade, tem acesso livre a todos que queiram visitá-lo.

Figura 3: Morro da Boa Esperança em São Gabriel da Cachoeira - AM.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

O morro possui várias trilhas, sendo que a principal tem desvios e rotas de fuga. Também podem ser observadas pequenas estações que são trafegadas pela comunidade no período da páscoa, conhecida como Via Cruzes. Essas estações vão até o cume do morro, formado por rochas gigantes, postas uma em cima da outra, com dois oratórios no alto. A subida pela trilha principal leva em torno de 30 minutos de caminhada, as demais trilhas estão em mata primária, aberta e fechada, um imenso paredão é visto em uma dessas trilhas. Existem a presença de grutas e pequenas cavernas em torno do morro, também foram observadas nascentes, onde há, em algumas delas, a presença de camarões.

O Morro da Boa Esperança é muito mais do que trilhas, monumentos, cavernas e paredões, vai muito além da visão do *Kariú* (homem branco), é um lugar rico em histórias e saberes. Percebi que por meio da fala dos antigos a memória surge com naturalidade, narram cada acontecimento de construção de sua própria história, a memória mantém o que foi repassado na infância por avós e pais que se dispuseram a compartilhar suas lembranças. Presenciei uma dessas narrativas de saberes em um dos diálogos com a professora Maria do Carmo, professora da escola Waruá quando fui pela primeira vez à Comunidade Waruá, em busca de autorização para o trabalho.

Estávamos sentadas na rocha à espera da canoa para atravessarmos o rio, e ela (professora) indagou como o trabalho se desenvolveria e por que tinha escolhido aquele lugar. Expliquei o objetivo da pesquisa e relatei que se eles (Dâw) dessem permissão iria trabalhar com as crianças e que o trabalho ocorreria entre a Escola e o Morro da Boa Esperança. Ela olhou e indagou com ênfase: “Você vai atravessar o rio com elas (crianças) para levar a cidade (Morro)?”, disse que sim. Ela voltou a indagar: “Você já atravessou o rio antes?”, indiquei que não e ela gargalhou juntamente com sua filha que nos acompanhava. Acrescentei que tinha curiosidade sobre o que aquele lugar representava para as crianças e seus pais. A professora, então, relatou que aquele lugar representava muita coisa para os mais velhos, ficava triste em ver que os mais novos da família não tinham vontade de aprender o dialeto das suas etnias, o contato na cidade trazia desejo e vontade de coisas da cidade, o morro para onde levaria as crianças tem outro significado, deve ser visto não na visão dos *Kariú* (homem branco) e sim dos antigos do lugar. Percebe-se que algumas transformações nas comunidades indígenas não são benquistas pelos moradores, os adultos, principalmente, sofrem com a perda de tradições e costumes de seus antepassados, substituídos pelos costumes das novas gerações.

A história sobre como se originou o morro é contada por meio de uma narrativa que é repassada de geração a geração. A professora relata que, quando pequena, ouvia essa história: antigamente, antes dos brancos chegarem até *Tawá*, hoje São Gabriel da Cachoeira, e ocorrer o massacre dos indígenas do Rio Negro, nasceu um menino gigante numa família indígena de Manaus, ele se tornou um mensageiro, recebeu a missão de avisar a todas as tribos do Alto Rio Negro da invasão dos brancos. O gigante deveria chegar até o *Cassiquari* na Venezuela para alertar do perigo, no seu trajeto passou por vários municípios: Barreirinha, Barcelos, *Tapuruquara* (Santa Isabel) até chegar em *Tawá*, lá encontrou outros dois gigantes que eram os guardiões do lugar e não deixavam passar ninguém para a Colômbia e Venezuela. Para conseguir alcançar sua meta ele lançou um desafio aos guardiões do lugar, aquele que conseguisse carregar as rochas maiores e chegar até ao topo do morro mais rápido teria direito de decidir sobre o seu destino, assim, se ele ganhasse, teria o direito de

seguir o seu trajeto, dessa forma, conseguiu vencer os guardiões, carregou em pouco tempo os maiores blocos de rochas até o topo.

Por isso que no topo do morro existem enormes blocos de rochas uma sobreposta a outra, das quais as maiores foram levadas pelo gigante desafiador que conseguiu sua passagem para o Cassiquiari. Os guardiões reconheceram que há muito tempo morando em Tawá nunca haviam conseguido carregar aqueles blocos tão grandes, formando as cavernas que embelezam o cume do morro e de onde se avista as mais belas paisagens de Tawá (Figura 4).

Figura 4: Vista da cidade do Cume do Morro da Boa Esperança.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

O mensageiro continuou sua jornada, mais uma vez um obstáculo surgiu, o *Mapinguari* (ser protetor das matas), e novamente ele lançou o desafio de carregar blocos de rochas imensas ao ente da floresta. Assim foi formado o Morro do Cabaré, o qual é constituído por várias serras que juntas, vistas de São Gabriel, formam o corpo de *Kuni-Kaniã* (Figura 5), a Bela Adormecida (Figura 6).

Figura 5: A *kuni kaniã* – Bela Adormecida, por Feliciano Lana (Tukano).



Fonte: SEMATUR, 2016.

O mensageiro completou, então, a sua missão de alertar os povos indígenas do Alto Rio Negro, que ao receberem o aviso do gigante subiram o rio, exceto algumas tribos que habitava ao pé de um grande morro, conhecido pelo nome de *Yapai ini*, que significa último clã dos *Piratapuya*, onde viviam.

Figura 6 - Conjunto de serras que, unidas por uma ilusão de ótica, é vista da cidade em forma de uma bela jovem deitada.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

A professora Maria do Carmo relatou que os salesianos, missionários católicos, chegaram em 1915 nas terras de São Gabriel da Cachoeira, iniciaram a roçagem da trilha principal para realizar as Vias-Sacras ou Via Cruzes, como chamam esse percurso no período da Páscoa. No local, não existem animais grandes, somente pequenos, por causa da urbanização da cidade e o uso de água benta que espanta os espíritos dos animais existentes nesse lugar.

A narrativa da professora revelou que o uso da história oral para conhecer o povo de São Gabriel da Cachoeira seria um dos recursos principais a serem utilizados para coletar os dados da pesquisa. Registrar os depoimentos e narrativas das pessoas que lá vivem e fazem parte de sua história é preencher as lacunas que não encontramos nas fontes escritas sobre o lugar e as pessoas que escolhemos para fazer parte dessa investigação.

Abordar o fenômeno da oralidade é focar no processo da comunicação, aspecto central da vida dos seres humanos, uma vez que “o desenvolvimento da linguagem é a criação de uma parte muito importante da cultura e da esfera simbólica humana” (Lozano, 1996, p. 15). Dessa maneira, se almejou evidenciar cada depoimento oral, técnica extremamente rica para a compreensão da relação com os saberes tradicionais e científicos.

A história oral permite o diálogo entre diversas áreas no campo das ciências humanas, constituindo um esforço interdisciplinar de investigação (CAMARGO, 1984). Caracterizada como técnica ou método de pesquisa (QUEIROZ, 1988; ALBERTI, 1990), a história oral tem sido utilizada por historiadores, antropólogos, sociólogos e outros cientistas sociais que optam pelo enfoque qualitativo para atingir em suas pesquisas seus objetivos. Uma das peculiaridades da história oral, seja utilizada como técnica ou método, segundo Alberti (2004a, p.23), é a proposta da “recuperação do vivido, concebido por quem viveu”, permitindo-nos construir o texto em cima de acontecimentos que não são encontrados em bibliografias de natureza alguma.

Cada depoimento em campo foi registrado através das conversas informais, por meio delas percebia que a memória dos entrevistados fluía com naturalidade e permissividade, tanto por parte das crianças como dos adultos. As entrevistas planejadas serviram para estruturar e organizar as informações na dissertação, mas

não para guiar a conversa.

Nesse contexto, percebi que as memórias dos depoentes eram vívidas, regadas de um sentimento de pertencimento e cumplicidade sobre a história de seu povo, registradas nas palavras de Miriele Testamar (aluna de Logística/UEA da etnia Baré):

Estávamos com mais de 4h sentadas na voadeira e indo em direção ao Distrito de Taracuí. Em meio aos risos regados a goles de café e as euforias de estarmos indo em busca de respostas ao trabalho dos alunos de Logística, Miriele olha e me diz que entende minha pesquisa e sua importância. Olhamos sem jeito. De imediato veio: Obrigada Miriele! Em seguida perguntei como ela chegou a essa conclusão. Com um largo sorriso no rosto, toma postura na voadeira e fala com emoção: “Quando eu era criança, no sítio da minha família ou em casa na cidade (São Gabriel), ouvia as histórias contadas pela minha avó sobre os seres que habitavam as águas nos rios, ouvia sempre ela dizer que não poderíamos esquecer nossa história e nosso povo, temos que ter orgulho...”. Com a voz embargada de emoção e com as lágrimas escorrendo no seu rosto, ouço ela dizer o quanto se arrepende de não falar a língua de sua avó materna como ela tanto queria. (Diário de Campo – outubro de 2016)

Esse mito/história repassado pela família e aprendido quando criança se mantém como uma chama viva em suas lembranças. A transmissão dos saberes indígenas pelos mais velhos para as crianças torna possível a permanência do passado dentro da memória, não permitindo que seja esquecido. Daniel Munduruku (2010, p. 42) afirma que:

Contar histórias é, para nós, uma das formas de manter o nosso saber. É assim que a gente aprende quando é criança, para viver como criança mesmo quando cresce. Os adultos que conseguem contar e ouvir histórias são crianças que, com certeza, têm na memória seu ponto de encontro. É muito importante deitar no colo do contador de histórias e ficar ouvindo com toda a atenção possível.

O sentimento de pertencimento, percebido nos relatos da Miriele Testamar e da professora Maria do Carmo, não é encontrado em livros. Esse contexto me fez refletir que as histórias indígenas dentro da educação escolar brasileira foram mantidas em silêncio, houve um privilégio europeu dentro dos livros de História que se destaca diante das histórias indígenas brasileiras.

Segundo Oliveira (2003, 2008), os capítulos que trazem os episódios do descobrimento do Brasil, das Missões Jesuíticas e de outros momentos históricos, os indígenas nunca são os protagonistas, mas, sim, aqueles que integram uma paisagem considerada como selvagem e inóspita, que desafiam os colonizadores nas sagas

empreendidas em nome da nação.

Diante disso, acredito que o testemunho oral possa ser associado aos saberes e conhecimentos tradicionais, a importância dele pode estar concentrada não na veracidade de um evento, mas na forma como ele é lembrado, o que o torna psicologicamente verdadeiro (THOMPSON, 1992). Em razão disso, as conversas informais e as histórias orais são as bases das construções de meus dados, pois conhecer e analisar esses mitos e as cosmologias das palavras dos indígenas possibilitam ampliar a história dos povos e das crianças indígenas que habitam São Gabriel da Cachoeira.

1.3 A comunidade, a escola e os pequenos Dâw

Para dar conta do trabalho, me propus a sair da minha zona de conforto que era pesquisar as crianças indígenas urbanas de São Gabriel. As circunstâncias me conduziram para além da cidade e me impulsionaram a olhar o campo a partir de diferentes perspectivas, uma das quais foi enfrentar o meu próprio medo de atravessar diariamente as corredeiras em busca dos participantes a serem estudados. Com a esperança de encontrá-los que acordei ansiosa às 5:30h da manhã de domingo neblinado. Dona Marta, sempre cuidadosa, levantou-se cedo para fazer o café, quando cheguei na cozinha, ela estava com o sorriso largo e disse confiante: “tudo dará certo, fique calma”. Ficamos sentadas na cozinha tomando café e aguardando o dia amanhecer.

Peguei a lotação e parti rumo a praia, cheguei por volta das 7h, nesse horário o sol está nascendo, a neblina sumindo e dando espaço ao novo dia, o movimento da orla na praia era pouco. A princípio, fiquei um pouco nervosa por não ver ninguém da SEMED, depois de uns 15 minutos avistei de longe a professora Maria do Carmo, sorridente, juntamente com sua filha que iria conosco para Waruá.

Para termos uma visão melhor de quem viria nos buscar, a professora sugeriu que ficássemos sentadas entre as rochas, ficamos observando alguns Hüpda se banharem na praia e ouvindo o som das corredeiras. A professora perguntou se ali era diferente do lugar onde eu vivia, sorri meio sem graça e disse que sim e afirmei que

aquele lugar tinha uma beleza natural que nunca tinha visto; ela assentiu e sorriu, expansivamente, dizendo que eu iria ver outras belezas que só existiam ali.

Estava tão atenta à conversa com a professora que não percebi a canoa chegar para nos levar a Waruá. Senti medo quando percebi que tínhamos que entrar no rio para pegar a canoa, pois as águas rasas da praia não permitiam ela chegar mais perto, uma vez que éramos em número de 8 para atravessar. Como não poderia deixar escapar essa oportunidade, tirei o tênis e com medo fui em direção à canoa.

A travessia durou em torno de 15 minutos, mas o trajeto até Waruá pareceu uma eternidade. Minha primeira visão foram 4 crianças tomando banho de rio, não havia supervisão de nenhum adulto, elas estavam tão à vontade que os sons dos risos delas ecoavam longe. Quando nos aproximamos, silêncio, o semblante delas mudou, ficaram observando a canoa ancorar ao lado de uma grande rocha.

Fui avisada de que teríamos que subir os degraus para chegar à escola. Caminhei com o olhar voltado para cada degrau, subi bem devagar e mentalmente comecei a contá-los. São mais de 90 degraus esculpidos no chão (Figura 7), minha primeira visão depois da subida foram as árvores frutíferas como Laranja (*Citrus X Sinensis*), Cupuaçu (*Theobroma Grandiflorum*), Biribá (*Rollinia deliciosa*), Açaí (*Euterpe Oleracea*), Jambo (*Syzygium Jambos*) e Coco (*Cocos Nucifera*) que estão ao redor da escola.

Figura 7: Degraus esculpidos no chão para facilitar o acesso a Comunidade Waruá.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

A Escola Municipal Indígena Waruá foi construída de frente para o Rio Negro, é uma escola pequena com 4 salas de aula, pintada com as cores amarela e vermelha, sua estrutura é de madeira com o alicerce em alvenaria, as portas, as janelas e as paredes são de madeira, e o teto de zinco. Em 2015 abrigava 36 alunos e 3 professores (SEMED, 2015), funciona com salas multisseriadas, atendendo desde a educação infantil até o ensino médio. Em 2016 atendeu com 6 professores: pela manhã, três turmas; pela tarde, uma; e pela noite, uma.

Os professores que foram comigo na canoa falaram que a Escola Municipal Indígena Waruá é a única escola da comunidade e atende não somente os Dâw, mas também os sítios aos arredores de Waruá. A palavra "sítios" empregada pelos professores e por todos em São Gabriel não possui o mesmo significado da denominação de sítios como em outros lugares do Brasil. Em Waruá são locais fora da cidade onde são construídas moradias, são comunidades ribeirinhas indígenas, mas nem todas possuem escola.

Observando a escola, um detalhe me chamou atenção, o seu nome (Figura 6) estava escrito na parede lateral e não na frente, como se acostuma observar nas escolas de Manaus. A fachada Escola Municipal Indígena Waruá e o símbolo da prefeitura ocuparam quase toda a parede.

Figura 8: Escola Municipal Indígena Waruá.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Depois da escola vem um barracão para onde fomos conduzidos, fiquei apreensiva, aguardando a reunião começar, ouvia conversas, sem entender nada e risos numa tonalidade baixa. A missionária da comunidade me conduziu ao centro do barracão e me fez virar de costas e de frente, ouvi risos baixos, lá fui apresentada à comunidade.

Em seguida, ela me abraçou e tocou nos meus cabelos fazendo uma comparação com os dela, o som das gargalhadas se ouvia por todo o barracão. Carinhosamente, olhou nos meus olhos e disse suavemente: “disse a eles que você era minha irmã, que vinha do mesmo lugar que eu, sendo que eu nasci da noite, por ter cabelos como a cor da lua; e você nasceu do dia, por ter cabelos como a cor do sol”, sorrimos juntas.

Depois de um momento, algumas crianças com um olhar curioso se aproximaram de mim e se sentaram ao meu lado. Naquele instante, não consegui identificar se eram elas ou eu que possuía um olhar curioso e cheio de indagações a fazer. Tirei o celular e perguntei se poderia tirar foto, uma delas em tom forte disse não, as outras se aproximaram e pegaram nos meus cabelos e sorriram, retribui o sorriso e tiramos uma foto (figura 9).

Figura 9 - Crianças Dâw.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Depois da fotografia, fiquei pensando no **não** da menina Dâw. Essa negação aguçou minha curiosidade em saber como seria no futuro o nosso relacionamento com essas crianças, quando e se haveria confiança e aceitação recíprocas, se conheceríamos as suas percepções sobre o lugar em que vivem, se relatariam através da oralidade, do olhar e dos seus desenhos as suas vivências.

Os pequenos Dâw, os sujeitos desta pesquisa, são representados por alunos do 1º ao 5º ano de uma sala multisseriada (Figura 10), caracterizada pela presença de um único professor que leciona todas as disciplinas para diferentes séries, ao mesmo tempo e em um único espaço. Esses alunos Dâw são crianças que brincam, pulam, sobem em árvores, nadam no rio, sorriem e andam por toda a Waruá com liberdade, são crianças indígenas que participam de todas as atividades junto ao adulto, mas não tem voz de destaque perante ele.

Figura 10: Alunos do 1º ao 5º ano, turma multisseriada.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

A reunião começou na língua Dâw, durante toda a reunião uma missionária permaneceu ao meu lado traduzindo. Foram apresentados os novos professores (Figura 11) e eu, enquanto pesquisadora. Falei sobre o projeto de pesquisa e com quem trabalharia. A capitã Auxiliadora (líder da comunidade) disse que muitos pesquisadores passaram por Waruá, mas não retornaram com seus estudos, por isso

gostaria que eu retornasse para apresentar à comunidade o resultado do trabalho quando fosse finalizado, condição que aceitei prontamente.

Figura 11: Professores sendo apresentados à comunidade Dâw para o ano letivo de 2016.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Quando retornei à canoa para voltar para casa, percebi que meu relacionamento com a comunidade Waruá não se resumira a uma simples observação. Durante todo o dia, pequenos acontecimentos surgiram e não poderia deixar de valorizá-los, um deles foi ouvir relatos do tempo de criança da professora que me acompanhava, os quais guardo com carinho e respeito por ela e sua família. Diante disso, vi a pesquisa tomar rumos para a abordagem qualitativa e sua compreensão foi vista dentro da etnografia.

A expressão participante, para Lapassade (2001), designa o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do pesquisador ao campo de investigação, as negociações que ocorrem e dão acesso ao campo, até o término da pesquisa. A objetivação participante (BOURDIEU, 2004) é rica em detalhes, pode interagir ativamente. Ela se justifica pela necessidade da pesquisadora de se envolver nas

atividades do grupo investigado, o que possibilitou que eu observasse as manifestações dos participantes da pesquisa e as situações vividas nas rotinas em sala de aula da Escola Municipal Waruá e dos espaços não formais como a Comunidade Waruá e o Morro da Boa Esperança. Essa interação entre pesquisadora e participantes se faz necessária para se obter resultados consistentes na pesquisa. De acordo com Becker (1997, p. 47), esse tipo de pesquisa:

Coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando, para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes da situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou.

Com base nessa perspectiva, não tem como ser pesquisadora com simples olhares ou ter uma postura neutra diante de fatos. Ao adentrar a comunidade Waruá, fui me envolvendo com a realidade do lugar. De acordo com Geertz (2008), a descrição deve ser densa para diferenciar as expressões, espaços, tempos, saberes e regras de um grupo social, interpretando melhor os significados culturais.

Sendo assim, defendo a importância de utilizar o diário de campo como instrumento para as minhas anotações e descrições da investigação. As situações vividas desde a entrada em campo até o momento levaram-me a registrar descritivamente cada detalhe vivido, visto e ouvido durante todo esse percurso da construção da pesquisa em São Gabriel da Cachoeira. Cada detalhe descrito no caminho das escolhas dentro das instituições até Waruá buscou aproximações com o trabalho de Macedo (2010, p. 134), quando aponta que o diário:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista.

Esse caráter intimista e subjetivo do diário de campo indicado pelo autor, permitiu observar e apreender os significados das situações vividas por mim e por cada pessoa que encontrei durante a investigação. Dessa forma, meu diário de campo foi

construído durante todo o percurso da pesquisa, foi posto no papel todo movimento que tive, minha entrada e saída em Waruá, as viagens no Yamado e em Taracuí, as observações e audições dos relatos das histórias de criança e adultos em São Gabriel da Cachoeira, registrei tudo que vi, ouvi e vivenciei durante o período em campo, uma vez que, segundo Demo (2012, p. 33):

O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto.

A partir desse entendimento, descrevi de maneira minuciosa todas as ações decorridas no processo da pesquisa na dissertação, para potencializar a compreensão de cada movimento no dia a dia em campo.

1.4 Nossa escrita e a voz do outro como recurso de composição

Para começo de conversa, descobrir onde se situar num texto do qual, ao mesmo tempo, espera-se que seja uma visão íntima e uma avaliação fria é quase tão desafiador quanto chegar a essa visão e fazer a avaliação. (GEERTZ, 2002, p. 22)

Começo aqui com a epígrafe de *Obras e Vidas: O Antropólogo como Autor*, de Clifford Geertz, para expressar o desafio e as dores em minha relação com a escrita antropológica. O tom de crítica nas palavras dele descreve o desconforto e o grande desafio da complexa relação entre a escrita e o etnógrafo dentro dos seus textos científicos. O autor se refere ao obscurecimento do ofício do etnógrafo em construir textos ostensivamente científicos, a partir de experiências em grandes partes bibliográficas (GEERTZ, 2002). Esse posicionamento de Geertz me deu um certo conforto em saber que não era a única a ser confrontada com essa situação na dissertação.

Na primeira viagem a campo para explorar o ambiente que faria parte da pesquisa, em São Gabriel da Cachoeira, deparei-me com a timidez e as agruras de como iria conseguir informações e autorizações para obter tudo o que seria necessário

para construir o trabalho (DE AGUIAR e COSTA, 2016). Por ser minha primeira pesquisa científica etnográfica, fui traçando caminhos lentamente, muitas vezes como se tivesse todo o tempo do mundo para fazer este trabalho. Na realidade, levei muito mais tempo do que o esperado, boa parte dessa demora em coletar os dados no campo de pesquisa foi devido a minha inexperiência, teimosia, medo, receio, insegurança, dores e vários outros adjetivos que em alguns momentos se transformaram em muralhas.

Uma de minhas preocupações era saber como escrever o texto final e ainda me fazer compreendida. Na realidade, a pergunta que martelava em minha mente era: como nos dias de hoje se escreve pesquisa etnográfica? Na busca por respostas, vi que essa preocupação não era somente minha.

Como transpor a riqueza, a complexidade, as difíceis negociações de significados ocorridas entre antropólogo [pesquisador] e grupo pesquisado, enfim, toda a série de problemas e situações imponderáveis que surgem durante a realização do trabalho de campo, para a forma final, textual, da etnografia, sem perder de vista aspectos relevantes do conhecimento antropológico como o próprio modelo pelo qual este é conduzido? (SILVA, 2000, p. 297)

A pergunta de Silva (2000) revela os percalços em campo e como colocá-los dentro do texto científico. Ele insere no texto as agruras decorrentes no momento da escrita, momentos esses cheios de significados, sentidos e sensações adquiridas no tempo de trabalho em campo e enfatiza o que deve ser apresentado ao leitor. O autor trata o dilema da escrita etnográfica e sua importância dentro de seus estudos em comunidades afro-brasileiras religiosas. Outro autor que aborda a temática da escrita e rompe com os pensamentos dentro da comunidade antropológica é Geertz (2000), quando fala de “está lá” e “está aqui”.

Para Geertz (2000), o “está lá” é muito mais do que a capacidade de convencimento de que esteve no campo a pesquisar algo, é a experiência de vivenciar além de suas anotações em seus diários, é confrontar a solidão como pesquisador, é a paciência adquirida forçadamente pelas situações à sua volta, é ir além, rompendo o esforço físico e mental vivido diariamente em campo.

O “está aqui” é o momento de se pôr tudo no papel, é simplesmente a escrita do texto científico. A transformação de “está lá” e “está aqui” é a transcrição do real vivenciado pelo antropólogo/pesquisador, é a própria cumplicidade do pesquisador com os participantes da pesquisa.

Em relação à autonomia do texto, surgiu uma questão quanto à escrita, o texto seria construído em primeira ou terceira pessoa? Esse dilema foi vivenciado em campo, dentro das orientações de TCC dos alunos do Curso de Logística/UEA; não pelos alunos, mas por aqueles que detinham um conhecimento maior que o deles:

Todo dia é isto. Minha cabeça está fervilhando com esses questionamentos da escrita dos alunos, isso também levanta a questão dentro do meu trabalho. Não sei quem está mais errada, se eu ou os estudiosos que estiveram muito antes de mim. Por mais que eu apresente artigos comprovando a escrita, eles não aceitam. Ouvir e ver os desesperos dos alunos, toda vez que eles apresentam os andamentos dos trabalhos, não é fácil. O que me resta é respirar fundo e exercitar uma virtude chamada paciência, até eles terem consciência de que existe esse tipo de pesquisa e escrita. (Diário de Campo, 2016)

O desgaste de energia citado em meu diário, a partir da experiência de orientadora, me fez lembrar da ousadia tímida dos clássicos da antropologia em estabelecer a autoridade do etnógrafo nos textos, como Clifford (1983). Ele estabeleceu a experiência pessoal em campo de “anos de vivência entre nativos”, aparecendo nas notas de rodapé ou nas introduções de livros, garantindo a verdade das informações descritas e a impessoalidade do autor.

Esse dilema vivenciado em campo, da diluição das palavras dos participantes da pesquisa dentro do texto científico, foi a minha maior preocupação, até ser transformada em dissertação. A escrita é o ponto central de todo meu trabalho, ela faz parte da metodologia porque busco explicitar as marcas discursivas dos saberes tradicionais indígenas, em especial, das crianças Dâw, interligadas ao saber científico. Acredito que as interlocuções da cosmologia das crianças Dâw e dos adultos indígenas ampliaram meu conhecimento, contribuíram para os acervos das minhas informações e favoreceu meu entendimento, interpretação e compreensão dos procedimentos necessários para a escrita do texto.

Foi a partir da tomada de decisão da minha escrita que fiz a organização do texto científico e as opções concernentes à divisão do trabalho em seções. Decidi, então, escrever o texto em primeira pessoa do singular. Reforço que a pesquisa não foi

realizada somente por mim, reconheço a importância da presença do meu orientador em todo o processo de construção e finalização do trabalho, estou ciente de que a pesquisa não é feita sozinha, mas em conjunto, em parcerias. Diante disso, utilizo como base as palavras de Malinowski (1990), a etnografia é aquela onde o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador.

Outro exemplo de escrita construída em primeira pessoa é o artigo *A Cidade das Mulheres*, da antropóloga americana Ruth Landes (Silva, 2000). A autora aborda questões das relações raciais brasileira durante os anos de 1938 a 1939, período que esteve no Brasil, precisamente, na Bahia. A leitura de seu trabalho foi a base para tomar essa decisão, uma vez que a antropóloga sofreu com os doutores da época por suas escolhas ao compor seu texto na primeira pessoa e apresentar resultados de seus trabalhos no Brasil. Vi, aqui, um confronto parecido com o meu, dentro do campo.

O texto de Ruth também me chama atenção pela relação que ela tem com seus informantes. Percebe-se uma característica importância das relações sociais e das formas como os informantes nos conduzem até aos participantes da pesquisa. Diante disso, entendi que o trabalho é construído através de parcerias fora do campo e dentro do campo de pesquisa. Devido a tal cumplicidade, o trabalho é produzido, muitas vezes, com amor e outras com tormentas de noites escuras e tempestuosas. Nesse contexto, a grafia da pesquisa ficou em primeira pessoa.

A diluição dissertativa foi percorrida de maneira simples, as bases para isso também estão nas palavras de Darcy Ribeiro (2006): “meus diários são anotações que fiz dia a dia, lá nas aldeias, do que via, do que me acontecia e do que os índios me diziam”. A partir das palavras do autor, decidi expor na dissertação toda a liberdade que tinha na escrita com meus diários de campo. Essa escrita não foi fácil, escrever os relatos das crianças indígenas e de cada adulto que me acompanhou durante todo esse processo em campo foi trabalho árduo.

Entendi que não existe uma forma pré-moldada para a escrita etnográfica, então, escolhi não seguir uma regra rígida em minha escrita, mas, sim, um texto flexível permitindo a presença dos depoimentos, assim como minha cumplicidade com os participantes de pesquisa, adquirida durante minha permanência em campo.

Convém lembrar que os depoimentos presentes no texto não são somente a transcrição da fala de cada criança ou adulto, mas também a visão e compreensão de mundo que cada uma/um possui. Compreendo que a fala alcança o âmbito de perceber o ambiente e as interações com todos os sentidos que temos, isso aguçou minha audição, olfato, visão, tato, além da sensibilidade, memória e sentimentos. Aprendi a fazer etnografia nas diversas dimensões possíveis e, assim, transcrevi minhas informações construídas em campo.

1.5 Fotografias, desenhos e croquis territoriais

Percorrer o trajeto das crianças Dâw sem o domínio de sua língua não foi fácil, por isso utilizei recursos para chegar a elas, o que não significa que abandonei a fala, mas procurei outros recursos para ir ao seu encontro e me fazer compreendida quando estivéssemos juntas, para, dessa forma, entender seu universo através de seu olhar, gesto, atitudes, risos e dentro dos afazeres do seu dia a dia.

No percurso em direção aos pequenos Dâw, encontrei crianças Baniwa na Comunidade Yamado e outras crianças no Distrito de Taracuí que serviram como sujeitos de reflexão. Durante meus encontros com esses meninos e meninas, vi que as fotografias, os desenhos e os croquis territoriais tornaram-se instrumentos e técnica de coletas de grande importância na construção dos meus dados e para minha compreensão sobre suas concepções de mundo.

Durante a construção dos dados, fui percebendo que não conseguiria captar certos momentos somente com o olhar, mesmo fazendo uso da memória e fazendo a descrição em meus diários. Precisava de algo que pudesse me ajudar a fazer a captura de situações vivenciadas, para mais tarde fazer as análises dentro da pesquisa, e foi na fotografia que encontrei esse recurso dentro da construção textual. Para Guran (2002, p. 103), a função da fotografia é “destacar um aspecto de uma cena a partir do qual seja possível se desenvolver uma reflexão objetiva sobre como os indivíduos ou os grupos sociais representam, organizam e classificam as suas experiências e mantêm relações entre si”.

Por isso, registrei diversas imagens, a maioria delas feitas por meu celular, outras com a ajuda do Exército Brasileiro - EB, especialmente do 5º Batalhão de Infantaria e Selva – BIS, e outros com os alunos do Curso de Logística da UEA/SGC. Esses registros não foram simples imagens estáticas do momento, permitiram visualizar o que as palavras não seriam capazes de dizer. Isso não significa que as imagens são mais valiosas do que duas mil palavras, mas tornou-se uma fonte privilegiada de recurso utilizado na construção de meus dados. Esse apanhado visual dentro da vida dos meus pesquisados fez-me refletir sobre o universo deles, recebi críticas, indagações, ao ponto de me desconstruir e reconstruir dentro da pesquisa.

Diante de tais acontecimentos, decidi expor dentro do corpo da minha dissertação algumas das fotografias tiradas. A importância que cada imagem foi adquirindo no decorrer do trabalho, fez-me perceber que não teria sentido colocá-la como anexo, a fusão das imagens com o texto proporcionou sentido e significação necessária para a elaboração do trabalho. Para Achutti (2004, p.94):

O que confere uma tal supremacia do texto e à palavra são, evidentemente, as práticas acadêmicas de sempre cuja pertinência científica jamais é posta em questão, mas também a falta de domínio de outras técnicas. Nesse caso, não se trata de buscar uma alternativa ao texto escrito, nem de provocar um 'duelo' entre texto e imagem, mas de salientar o fato de que, mesmo que o texto seja fundamental, sua associação a outras formas de linguagem não pode senão enriquecer os enunciados antropológicos.

Segundo o autor, a escrita acoplada à imagem conduz a uma narrativa profunda, também contribui para uma maior eficácia na construção dos resultados obtidos (ACHUTTI, 1997). A partir desse entendimento, vi nas fotografias um auxílio nos momentos em que as palavras não poderiam ser pronunciadas pela minha falta de domínio das línguas Dâw, Baniwa, Tukano e Nheengatu. Foi um recurso utilizado para me aproximar e ter uma cumplicidade com as crianças participantes da pesquisa, embora em alguns momentos isso me trouxe problemas, como por exemplo, em minha primeira ida a Waruá: quando fui tirar uma self e fui abordada para devolver a alma de um velho indígena retida no meu celular.

Nesse primeiro dia fiquei sentada no barracão a espera de ser apresentada e conseguir as autorizações necessárias para minha pesquisa. Em determinado

momento, algo na parede me chamou muita atenção, uma cartolina presa na parede de madeira com um desenho feito da localização da comunidade (Figura 12); fui em direção ao desenho e sem hesitar perguntei quem tinha feito, o professor Roberto disse que foram os alunos e ele.

Figura 12: Croquis territoriais feito pelos alunos.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Olhei para ele e perguntei como tinham realizado isso, ele disse que o exército foi um dia lá (Waruá), deu algumas noções de GPS e fez o reconhecimento da área onde eles viviam. Naquele instante vi a possibilidade de utilizar os croquis territoriais como uma das técnicas de auxílio na relação dos saberes tradicionais das crianças indígenas com a educação em Ciências na Amazônia, a partir de um trabalho coletivo com os alunos da escola.

Minha pesquisa buscou a interpretação do mundo natural, sobrenatural e social através do olhar e da voz da criança indígena da etnia Dâw, ou seja, buscou ler e reler a cosmovisão dessas crianças. O termo cosmovisão é descrito nas palavras de Pearcey (2006, p. 18) como tradução da palavra alemã *Weltanschauung*, que significa "modo de olhar o mundo" (*welt*, "mundo"; *schauen*, "olhar"). Encontrei essa visão e compreensão de mundo, particularmente, na construção de conhecimentos em espaço não formal, como o Morro da Boa Esperança, de modo que esses conhecimentos foram difundidos

através das ciências, utilizando os croquis territoriais como instrumento, numa perspectiva que privilegiou o diálogo entre saberes.

Os desenhos e as representações gráficas enquanto instrumentos de coleta me permitiram colher informações desses pequeninos de modo a ampliar minha interpretação e compreensão dos dados. As atividades desenvolvidas me levaram ao entendimento a respeito da construção de valores e reorganização de espaço dentro do olhar de cada uma delas. Para Derdyk (2003, p.112), “[...] o desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito”. É nesse contexto, de construção do conhecimento que foram abordados os desenhos e os croquis territoriais com os pequenos Dâw.

Nesse contexto, vi que no processo atual da construção do conhecimento na sociedade, a imersão da ciência e da tecnologia se torna cada vez mais necessária para se ter cidadãos críticos e reflexivos. Em decorrência disso, o termo linguagem gráfica, onde o desenho está incluído, cria possibilidades como instrumento decodificador no processo de ensino e aprendizagem.

No momento que se executam atividades que procuram discutir sobre o ensino das ciências, a compreensão de teorias e a aplicação de modelos explicativos exigem dos alunos o estabelecimento de relações entre os fenômenos observáveis e o não diretamente observável (BELTRAN, 1997). Os croquis fazem essa relação através dos desenhos, pois eles são imagens, representações das realidades que são interpretadas pelos indivíduos como pertencentes a uma dada cultura (FRANCASTEL, 1987).

Os alunos poderão compreender os percursos das ciências, colocando-se numa posição ativa, na qual a ciência é uma entre as várias vozes da sociedade (CACHAPUZ et al., 2000). Nesse sentido, ensinar ciências nada mais é do que permitir aos estudantes a apropriação da linguagem científica e, de modo geral, da cultura a qual ela pertence (COBERN & AIKENHEAD, 1998).

Os croquis consistem no modo expedido de representar, registrar e demonstrar através de desenho, um objetivo, uma ideia de projeto ou uma visão de ambiente (DIAS, 2000). Isso permitiu que as crianças, a partir das visualizações e de informações das situações vividas no seu cotidiano, despertassem o raciocínio. Para

esse mesmo autor o croqui se revela como uma primeira tentativa de compreender uma realidade em construção, de forma simples e arrojada.

1.6 Sutilezas éticas entre Waruá e o Morro da Boa Esperança

A permissão para adentrar ao campo de pesquisa é de extrema importância, pois me manteve vigilante diante dos processos e construções de meus dados. Sem essa permissão e aceitação não existiria pesquisa. A sutileza em se aproximar e pedir as autorizações para se estudar a vida de uma pessoa, sendo ela criança ou adulta, dentro de sua casa, não é uma tarefa fácil. Exigem altas doses de paciência perante as negociações no campo de pesquisa.

Essa tenuidade certamente implicará momentos de hospitalidade e hostilidade, não se refere apenas a uma autorização para o início da pesquisa com as crianças em Waruá, mas também leva em consideração os interesses do pesquisador e do pesquisado, assim como a maneira pelo qual o pesquisador repassará para os pesquisados os resultados encontrados, os quais podem ser apropriados de diversas formas, conforme os interesses (DERRIDA, 2003).

A realização do meu trabalho de campo foi constantemente negociada com as lideranças em Waruá. Acredito que esse processo é muito difícil de negociar e renegociar, mas também cria oportunidade de firmar laços e restituir a confiança entre pesquisador e pesquisados, pois a construção do conhecimento dentro do lugar estudado depende da relação que é construída. Ademais, como reflete Berreman (1980), o trabalho etnográfico consiste numa tarefa científica que, todavia, provém de uma experiência humana onde nem sempre as escolhas são apenas do etnógrafo.

Os trabalhos com crianças indígenas requerem uma constante renegociação, pois nem sempre elas estão dispostas a participar, houve momentos em que foi preciso recuar e começar de novo, uma vez que possuem seu tempo próprio, por isso, existe hora e momento para se construir os dados com elas. Ademais, as lideranças comunitárias também ditam regras do que pode e não pode ser pesquisado. Muitas vezes fui induzida para não pesquisar as plantas em Waruá, pois pesquisadores tinham

vindo e não diziam o que pesquisavam. Diante disso, eu tinha o cuidado de sempre enfatizar que o trabalho era com as crianças e a escola.

Para atender os procedimentos éticos, procurei, antes de tudo, a permissão para minha pesquisa. No primeiro momento, nas observações prévias, procurei a Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira, através das Secretarias de Educação (SEMED), e a Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN) para apresentar o meu interesse de trabalhar com as crianças indígenas de uma escola municipal. Me dirigi ainda ao Exército Brasileiro – EB, particularmente ao 5º Batalhão de Infantaria e Selva – 5º BIS, para solicitar apoio na logística com as práticas que seriam realizadas, a começar pelo reconhecimento da área do Morro da Boa Esperança.

Nesse percurso, conheci a professora Maria Auxiliadora, capitã da Comunidade Waruá. Foi através dela que fiz várias negociações para realizar a pesquisa, pois eu não tinha recursos financeiros para ir e voltar de Waruá. Devido os pesquisadores que foram para Waruá não retornar com os resultados de suas pesquisas e apresentar aos Dâw sobre os trabalhos realizados, me comprometi, através de um Termo de Doação Livre (APÊNDICE), a retornar depois da defesa e entregar uma cópia da pesquisa. Deixei meu número de contato e também do meu orientador, assim como do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia o qual pertenço. Afirmei a ela que teria a liberdade em ligar e buscar informações sobre a minha pessoa, bem como de meu trabalho.

O processo de negociações não ficou somente nos primeiros dias, mesmo diante do aceite da comunidade através de sua capitã. Pediram-me algumas coisas, dentre elas uma bola de futebol que tive a satisfação em levar, outras não tive condições, como um GPS para uso da comunidade e brinquedos educativos para a escola.

Outro ponto são os aspectos éticos e legais da pesquisa, os quais ocorreram em consonância ao estabelecido na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que regulamenta a pesquisa com populações indígenas. A Resolução considera que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural, nesse contexto, o trabalho foi inscrito na Plataforma Brasil, que é uma base nacional e unificada de

registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa - **CEP** e Conselho Nacional de Ética em Pesquisa - **CONEP**.

Esse processo é baseado em uma série de resoluções e normativas deliberadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde - MS. Com isso, o trabalho foi registrado com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE 71353617.0.0000.5016.

A presente pesquisa, antes de qualquer procedimento em campo, buscou atender os princípios éticos para construção de dados, como gravações das vozes contendo narrativas orais das memórias de nossos informantes; as fotografias para registro; os desenhos obtidos dos alunos da classe multisseriada (1º ao 5º ano) da Escola Municipal Indígena Waruá; os professores; os alunos do Curso de Logística da UEA/SGC e das Comunidades Waruá, Yamado e Taracuá. Por onde passamos, procuramos atentar para a eticidade da pesquisa, sempre esclarecendo os objetivos da mesma, trabalhamos com o consentimento das pessoas que prestaram contribuições à dissertação.

Nesse contexto, Gaiva (2009, p. 134) enfatiza que “o consentimento em pesquisa é uma exigência moral a ser observada por investigadores, já que decorre do reconhecimento do outro/sujeito, como pessoa capaz de autodeterminação”. Embora tivesse todos esses aceites, procurei construir um espaço de investigação que valorizasse a participação da criança Dâw ou de qualquer criança, sendo ela indígena ou não. Mediante o exposto, respeitei a decisão delas em não fazer parte da pesquisa, quando manifestado durante a construção dos dados. Sobre isso, Soares (2006, p. 34) afirma que:

[...] O desenvolvimento de investigação com crianças deve respeitar as crianças, fornecer-lhes informação para que elas possam compreender o que é investigação; passar ainda pela indispensabilidade de a criança compreender que sua participação é voluntária e que tem toda a liberdade para recusar participar em tal processo, ou então desistir a qualquer momento; significa finalmente, discutir com as crianças quais as técnicas de pesquisa que ela considera mais adequadas, ou com aquelas que se sente mais confortável.

Dessa forma, expliquei da maneira mais clara possível a pesquisa, o que não ocorreu somente nos primeiros dias na escola, mas durante todo o processo de minha

estadia em campo. As indagações, tímidas, vinham na língua Dâw e eram traduzidas pelo professor Roberto nas nossas duas primeiras viagens a campo, depois surgiram constantemente dúvidas e cobranças por parte das crianças de quando e como ocorreria a nossa ida ao Morro da Boa Esperança.

Fiquei satisfeita em garantir o direito das crianças indígenas Dâw de decidirem sobre sua participação nas atividades, procurei respeitar suas particularidades antes, durante e após cada atividade com elas. Foram caminhos trilhados democraticamente e levados para o campo de investigação desta pesquisa. Agir eticamente com as meninas e meninos indígenas possibilitou um procedimento que garantiu a eles não serem ocultados pela intenção da pesquisadora ou pelas ideias preconcebidas dos adultos sobre a criança.

Esses cuidados visando garantir a liberdade de participação na pesquisa eram resultados das trocas de diálogos. Quando as oportunidades apareciam, sempre indagava se eles queriam participar, ajudar e contribuir com o meu “trabalho de aula”, como eles chamavam. Sempre me coloquei como estudante, uma aprendiz, assim como eles. Outro ponto era se eles gostariam de ser citados pelos próprios nomes ou serem identificados com um nome diferente do deles, quando fosse escrever o texto do trabalho. A resposta vinha sempre de forma clara, como na resposta do menino Airton, 2016, “esse é o meu nome, Airton! Não quero ser chamado por outro nome”.

Depois dos diálogos, quase sempre ocorridos na sala de aula, as crianças sempre conversavam entre si e eu ouvia claramente Buiãín surgindo nessas conversas. Entendi que, após os questionamentos sobre o uso de seus nomes, as crianças indígenas ficavam aborrecidas quando indagadas sobre tal questão, mudar o nome deles no texto da dissertação não fazia sentido. Todos os nomes citados no trabalho tiveram o consentimento por parte de cada um deles.

Outro acordo ocorrido no processo da pesquisa foi aceitar as orientações dos acadêmicos do Centro de Estudos Superiores da Universidade do Estado do Amazonas – UEA em São Gabriel da Cachoeira / CESSGC. Esses acordos surgiram quando não estava em Waruá, uma vez que não pude morar na Comunidade Waruá, por não ter tido autorização, dividia meu tempo dedicando uma parte dele na UEA/CESSGC para fazer as anotações no diário de campo.

Pedi autorização para ficar numa sala da UEA para estudar, rever e fazer os tópicos da escrita da dissertação, a gestora da instituição aceitou e sempre se mostrou solícita para apoiar a pesquisa, assim como os funcionários da UEA em São Gabriel. Por estar quase sempre no período da tarde na Universidade, fui convidada por 10 acadêmicos do Curso de Tecnologia em Logística para fazer orientações dos seus trabalhos de conclusão de curso – TCC.

Ressalto que essas orientações não constavam como atividades quando entrei em campo para construir a pesquisa e transformá-la em dissertação. Sou Bacharel em Ciências Econômicas, adentrando o universo da pesquisa científica com crianças indígenas e como aprendente da etnografia, a experiência como pesquisadora foi dolorosamente transformada em conhecimento. As orientações surgiram no campo como oportunidades que se transformaram em contribuições importantes na prática etnográfica, descritas dentro do corpo da dissertação. Levaram-me a refletir a partir de uma “experiência pessoal” em minha primeira orientação, no sentido de Geertz (1978). A relação que se estabeleceu entre pesquisadora e os orientandos contribuiu para a construção desta dissertação, abrindo as portas do entendimento sobre a construção do conhecimento na pesquisa etnográfica.

Os saberes proporcionados pelas orientações nos chamaram a atenção para um discurso importante dentro da pesquisa etnográfica realizado por Clifford (1998), segundo o qual o trabalho etnográfico é construído através das relações entre sujeitos significativos. Isto quer dizer que não existe uma autoridade quando se vai a campo e que a pesquisadora não detém todo conhecimento em relação aos alunos. O conhecimento etnográfico é feito por saberes adquiridos nas interações, neste caso, nas relações entre a pesquisadora com seus orientandos, com as crianças indígenas e com todas as pessoas com as quais houve alguma relação.

Nesse sentido, o que mudou a realidade da minha compreensão em relação à etnografia tem muito a ver com as orientações realizadas. Por isso, elas estão presentes na metodologia como um dos acordos que contribuíram para eu ter conseguido chegar aos resultados desta pesquisa.

Mediante o exposto, as orientações foram aceitas, os alunos foram divididos em quatro (04) grupos de trabalhos, com seus respectivos temas e os resultados vieram através de artigos científicos:

- Etnografia na produção das panelas de cerâmicas indígena da AMIRT – Associação das Mulheres Indígenas de Taracuí;
- Comercialização dos produtos artesanais indígenas, produzidos na região de Taracuí, São Gabriel da Cachoeira – AM;
- Navegando nos rios da etnografia no transporte dos produtos de cerâmica indígena do distrito de Taracuí, São Gabriel da Cachoeira – AM;
- Processo produtivo do beiju na comunidade Yamado, sua relevância e dificuldades encontradas.

Os desafios encontrados no processo de construção metodológica e instrumental resultaram num esforço analítico para obter respostas às perguntas presentes dentro do trabalho, de forma a evidenciar as riquezas dos detalhes do cotidiano dentro do corpo da dissertação. Por isso, retomo as afirmações de Maturana e Varela (1995, p. 271):

O leitor não deve buscar aqui receitas para o seu fazer concreto. A intenção deste livro (metodologia/técnica/instrumento) foi de convidá-lo a uma reflexão que o leve a conhecer o seu conhecer. A responsabilidade de transformar esse conhecimento na carne e no osso de suas ações está em suas mãos.

A partir desse ponto, abre-se um diálogo entre criança indígena Dâw e adultos indígenas sobre suas visões de mundo e de vida, as quais serão retratadas nas seções seguintes.

2. ENTRELAÇAMENTO DE SABERES: CONHECENDO UM POUCO O POVO DÂW

Sabemos que há um campo inaudito do desconhecido, do inconhecível talvez, e que a aventura humana do conhecimento e da pesquisa é interrogar, sem parar, um universo que, a cada novo conhecimento, nos dá um mistério a mais e um paradoxo a mais. (MORIN, 2005, p.76)

Após o desafio de construir os caminhos metodológicos da pesquisa na seção anterior, me propus a realizar a inserção de trabalhos já realizados sobre o povo Dâw. A decisão parte do fato de o povo Dâw ser desconhecido para a pesquisadora. Inicialmente, penso que seria oportuno indicar onde procurei as bases epistemológicas e teóricas que pudessem estabelecer relações com a cultura do povo Dâw. Nessa busca, dividi esta seção em dois momentos: o primeiro traz informações sobre o povo Dâw e o segundo momento trata dos conhecimentos científicos, e em seguida busca-se o entrelaçamento desses saberes.

Para construir as informações sobre o povo Dâw, fui em busca de dados nas bases da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES a fim de localizar monografias, teses e dissertações ali disponibilizadas. Com a leitura desses trabalhos encontrei pesquisas realizadas na Graduação, na Especialização, no Aperfeiçoamento e nos Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu*. Conteúdos acadêmicos defendidos em Universidades Públicas e Privadas, tanto no Brasil como na Holanda.

O intuito desse levantamento na base de dados da CAPES e nas Universidades foi traçar um mapeamento em tornos dos registros científicos, especificamente do povo Dâw. O prosseguimento do levantamento em outras bases de dados certamente se revelará mais completo, uma vez que os artigos não foram contabilizados neste levantamento.

Os primeiros registros científicos sobre o povo Dâw estão fundamentados nas descrições de Martins em *Análise Fonética da Língua Makú* (1982b) e *Esboço Morfossintático do Dâw* (1989b). O autor segue seus estudos em *Análise Prosódica da Língua Dâw (Maku-Kamã) numa Perspectiva Não-Linear* (1994b). Nessa mesma linha, segue Martins com *Análise da Morfossintaxe da Língua Dâw (Maku-Kamã)* e sua

Classificação Tipológica (MARTINS, 1994a). Esses trabalhos tratam, respectivamente, da morfossintaxe e da fonologia da língua Dâw.

Existe um trabalho conjunto de Martins e Martins, intitulado: *The Maku Language Family* (1999), o qual retrata uma abordagem comparativa entre as línguas da família Makú. É o primeiro estudo sobre a unidade genética da família Makú que se fundamentou exclusivamente em dados linguísticos (cf. MARTINS e MARTINS, 1999, p. 254-255). A descrição linguística do povo Dâw fundamenta-se nas Teses de Doutorado desses autores. O texto *Fonologia e Gramática Dâw* (MARTINS, 2004a) é o único trabalho de gramática completa do idioma Dâw. Por sua vez, *Reconstrução Fonológica do Protomaku Oriental* (MARTINS, 2005b), versa sobre o estabelecimento da unidade genética da família linguística Makú, a qual pertence o povo Dâw.

As pesquisas realizadas por Valteir Martins e Silvana Martins sobre a língua do povo indígena Dâw têm uma importância ortográfica valiosa na literatura linguística, etnológica e no contexto social. Martins (1982b; 1989b) foi o primeiro a grafar a língua Dâw, a codificação, os registros são, conseqüentemente, um contributo à preservação da identidade de um povo e a valorização ética de uma cultura.

Pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, localizei a monografia intitulada *Patrões e Fregueses no Alto Rio Negro: as relações de dominação no discurso do povo Dâw* (ASSIS, 2001). Aborda as relações históricas entre comerciantes, regatões, de São Gabriel da Cachoeira e o povo Dâw.

Também pela UFAM, foi defendida a dissertação *Quando o Fim é o Começo: Identidade e Estigma na História do Povo Dâw no Alto Rio Negro* (ASSIS, 2006). O propósito do trabalho foi analisar as mudanças que ocorreram na vida e na história desse povo indígena, extraídos das literaturas, junto com o discurso do povo Dâw e de antigos moradores.

Para obras mais recentes, o sistema da CAPES apresenta quatro tipos de buscas: autor, assunto, instituição e/ou nível/ ano base de conclusão da pesquisa. Optei pelo filtro “assunto” a fim de ter uma visão geral tendo como critérios de busca as palavras: “Dâw”, “Povo Dâw” e “Etnia Dâw”. Com isso, obtivemos 4 trabalhos.

Na Universidade de São Paulo – USP foi defendida a dissertação de Jéssica Clementino da Costa: *A estrutura argumental da língua Dâw* (2014). A autora estudou

os verbos da língua dos Dâw, a partir do ponto semântico e sintático, identificando classes e subclasses de acordo com o comportamento morfossintático das raízes verbais. Além disso, avaliou as hipóteses descritivas e explicativas das classes verbais identificadas por Martins (2004a).

Ainda pela USP consta A nasalização na língua Dâw (ANDRADE, 2014). O autor descreve e analisa os contextos da nasalização da língua Dâw, através de eliciação de dados originais. Também fez a corroboração da descrição realizada anteriormente por Martins (2004a) sobre a categorização de nasais como fonemas distintos tanto consonantais como vocálicos.

Na Universidade Federal do Paraná - UFPR existe a dissertação Figuras da Mata, Ocupantes da Cidade e do Rio: Imaginário Etnográfico e Etnografia das Transformações Dâw – Rio Negro (AM) (SANTOS, 2015). Tem como foco as populações indígenas da família linguística Guaviare-Japura (outrora “maku”), habitantes das zonas interfluviais (e, atualmente, às margens de rios). Contempla o entendimento Dâw face a atuação da missão protestante em seu território, observando as implicações desta aliança; as negociações entre os Dâw e os Tukano e o intermédio da ação missionária entre ambos; as relações históricas travadas com populações Baré; a configuração socioespacial da atual (e única) comunidade onde vivem todos os Dâw (Waruá); as diferenciações internas e sua posição estratégica frente às demais comunidades e sítios de grupos indígenas avizinados.

Pela Universidade de São Paulo – USP consta a dissertação Aspecto Verbal na Língua Dâw (CARVALHO, 2016). O autor descreve e analisa a morfologia de aspecto no idioma indígena amazônico Dâw (aproximadamente 100 falantes, pertencentes a família Nadahup, anteriormente conhecida como Makú) em relação a descrição dada na única gramática disponível do idioma (MARTINS, 2004a). Nesta obra a autora descreve 15 morfemas pós-verbais que chama de “marcadores de aspecto”, atribuindo funções aspectuais a cada um. Carvalho (2016) põe em dúvida os 15 morfemas descritos por Martins (2004a), mas parte deles para divergir da proposta da autora, propõe uma nova classificação para os fonemas divergentes.

O último trabalho até o momento é a dissertação pela Universidade de São Paulo – USP Aspectos da glotalização na língua Dâw: um estudo de fonética

experimental - USP (Barboza, 2017). O trabalho traz a análise de alguns aspectos fonéticos e fonológicos das consoantes glotalizadas da língua Dâw. Abordagem do autor é a favor da proposta de que, na língua Dâw, a glotalização é uma propriedade segmental e distintiva, conforme descrita por Martins (2004a).

Esses foram os trabalhos já realizados sobre o povo Dâw, localizados por mim na Plataforma da CAPES e nas Universidades. Ter feito esse levantamento sobre o Dâw tendeu a buscar um maior conhecimento sobre eles, além de fomentar agregação de informações que antes não tinha. Diante disso, construí o Quadro 1, enfatizando as informações apresentadas para uma melhor visualização e compreensão desses trabalhos publicados, desde 1982 até 2017.

Quadro 1: Perfil de Monografias, Dissertações e Teses das produções acadêmicas sobre o povo Dâw na Plataforma da CAPES.

| QTD | AUTOR, TÍTULO DO TRABALHO E IES | OBJETIVO | TIPO | CAMPO | ANO |
|-----|--|--|-----------------|------------------|------|
| 01 | Valteir Martins: Análise Fonética da Língua Makú - SIL. | _____ | Aperfeiçoamento | Educação | 1982 |
| 02 | Valteir Martins: Esboço morfossintático do Dâw - SIL. | _____ | Especialização | Educação | 1989 |
| 03 | Silvana Andrade Martins: Análise da Morfossintaxe da Língua Dâw (Maku-Kamã) e sua Classificação Tipológica - UFSC | Analisar aspectos relacionados à morfossintaxe da língua Dâw objetivando sua classificação tipológica. | Dissertação | Educação | 1994 |
| 04 | Valteir Martins: Análise Prosódica da Língua Dâw (Maku-Kamã) numa Perspectiva Não-Linear - UFSC | Identificar e definir a estrutura prosódica da língua Dâw (Makú-Xamã), que demonstra ser tonal. | Dissertação | Educação | 1994 |
| 05 | Assis: Quando o Fim é o começo: Identidade e Estigma na História do Povo Dâw no Alto Rio Negro - UFAM | _____ | Monografia | Ciências Sociais | 2001 |
| 06 | Silvana Andrade Martins: Fonologia e Gramática Dâw. Vrije Universiteit Amsterdam, VUA, Holanda. | Apresentar uma descrição geral e detalhada do sistema linguístico Dâw, abordado numa perspectiva etnolinguística e tipológica. | Tese | Educação | 2004 |
| 07 | Valteir Martins: Reconstrução fonológica do Protomaku Oriental - Vrije Universiteit Amsterdam, VUA, Holanda. | Oferecer a Reconstrução Fonológica do Protomaku Oriental. | Tese | Educação | 2005 |
| 08 | Lenita de Paula Souza | Analisar as mudanças que ocorreram na vida e na história do povo indígena Dâw, habitante do Alto Rio Negro, Noroeste Amazônico. | Dissertação | Ciências Humanas | 2006 |
| 09 | Jéssica Clementino da Costa: A estrutura argumental da língua Dâw - USP | Descrição e avaliação das classes verbais da língua Dâw descritas por Martins (2004). | Dissertação | Educação | 2014 |
| 10 | Wallace Costa de Andrade: A nasalização na língua Dâw - USP | Descrição e análise dos contextos de nasalização da língua Dâw. | Dissertação | Educação | 2014 |
| 11 | João Vitor Fontanelli Santos: Figuras da Mata, Ocupantes da Cidade e do Rio: Imaginário Etnográfico e Etnografia das Transformações Dâw – Rio Negro (AM) - UFPR | Refletir, em linhas gerais, sobre a correlação entre as populações assim designadas e o universo da "mata", comparando as caracterizações socioecológicas encontradas na literatura a respeito destes povos com o contexto Dâw, especificamente. | Dissertação | Antropologia | 2015 |
| 12 | Maurício Oliveira Pires de Carvalho: Aspecto Verbal na Língua Dâw - USP | Descrever e analisar a morfologia de aspecto no idioma indígena amazônico Dâw (aprox. 100 falantes, pertencente à Nadahup, anteriormente conhecida como Makú) em relação à descrição dada na única gramática disponível do idioma, Gramática e Fonologia Dâw, publicada por Silvana Martins em 2004. | Dissertação | Educação | 2016 |
| 13 | Lucas Cavalini Barboza. Aspectos da glotalização na língua Dâw: um estudo de fonética experimental - USP | Analisar alguns aspectos fonéticos e fonológicos das consoantes glotalizadas da língua Dâw. | Dissertação | Educação | 2017 |

Fonte: Capes, UFAM e SIL.

Conforme as informações contidas no Quadro 1, foram obtidos 13 trabalhos sobre o povo indígena Dâw, produzidos no período de 1982 a 2017, sendo destes: 01 especialização, 01 aperfeiçoamento, 01 monografia, 08 dissertações e 02 teses. Desses, 11 retratam a análise das fonéticas da língua Dâw e 02 analisam aspectos da vida do povo Dâw. Desde a primeira publicação, por Martins, em 1982b, até Carvalho, (2017), houve um espaço de 8 anos sem publicação de dissertações e teses nos bancos de dados pesquisados. Esse espaço é entre a dissertação de Lenita Assis, em 2006, e Jessica Costa em 2014.

A partir de 2014, as produções dessas dissertações se intensificaram 02 dissertações em 2014 (COSTA, 2014; ANDRADE, 2014), seguida de 01 dissertação em 2015 (SANTOS, 2015), 01 dissertação em 2016 (CARVALHO, 2016) e outra dissertação em 2017 (BARBOZA,2017). Ao meu ver, isso sinalizará para uma possível tendência de crescimento quantitativo de pesquisas para os próximos anos.

Além disso, é importante ressaltar que dos 13 trabalhos levantados no Quadro 01, nenhum deles apontam para pesquisa com crianças indígenas Dâw. Apenas enfatizam alguns fatos sobre as crianças em Waruá, como sua forma livre de transitar por toda Waruá (se comparados aos adultos) (SANTOS, 2015). Mesmo que pela comunidade performam uma conduta de continência, ou seja, olhando para baixo e andando em fileira, somente quando chegam ao centro é que passam a correr e fazer algazaras (SANTOS, 2015).

A forma livre das crianças transitarem por cada canto em Waruá foi percebida nas primeiras semanas em que estive lá para conhecer a escola e os alunos. As brincadeiras, correrias e algazaras acontecem entre a escola, igreja e o barracão da comunidade, chamada de centro (figura 13). São crianças Dâw sendo crianças, vivendo a liberdade entre os espaços de Waruá, cujas brincadeiras não têm restrições de amizade e pode ocorrer a qualquer hora.

Figura 13: Crianças Dâw transitando e brincando no centro de Waruá.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2017.

A liberdade por esses espaços tem a supervisão de um adulto, mesmo que seja de longe. Para as crianças Dâw é importante ter essa liberdade, porque as experiências pelos vários lugares de Waruá geram noções morais e sociais construídas ao longo da vida.

Outra descrição, de maneira sucinta, é a alfabetização das crianças Dâw na escola em Waruá (MARTINS, 2004a), onde se afirma que as crianças são alfabetizadas primeiramente em Dâw e depois em língua português. A escrita da língua Dâw já está começando a ser utilizada fora da escola, no contexto da comunidade, como afirma a autora.

Em um dos trabalhos publicados em 2016, vi que as crianças Dâw possuem uma realidade diferente daquela apresentada por Martins (2004a). Após 12 anos da publicação, a escrita Dâw até o momento não é utilizada na escola ou fora dela, como vimos no primeiro ano de trabalho de campo:

Observando a realidade em minha volta, percebo facilmente que as crianças Dâw usam somente a escrita da língua portuguesa na escola. A escrita em Dâw não ocorre. Elas, durante todo o período de aula, falam constantemente na sua língua materna, não há em sua oralidade o uso do português. (Diário de Campo, 2016)

As crianças são alfabetizadas oralmente na língua materna, no ambiente da família e da comunidade. Os pequenos Dâw falam exclusivamente a língua Dâw até os cinco anos de idade, tanto que existe na escola uma pequena turma de seis alunos do

jardim de infância. A professora da sala, Auxiliadora, leciona na língua materna, sem a introdução da escrita e da língua portuguesa. Na escola Waruá, a alfabetização acontece somente na língua portuguesa, não existe a integralização da escrita em Dâw associada aos conteúdos escolares.

Diante do contexto, as análises dos trabalhos catalogados anteriormente versam, principalmente, para o estudo do sistema sonoro da Língua Dâw. Estudos esses de grande relevância, pois a língua revela como um povo pensa e vive, seus costumes, tradições e visão de mundo (MARTINS, 1994a).

2. 1 Os Saberes entre o Sítio e a Escola

A vida acontece calmamente em Waruá, são 6h da manhã de uma quarta-feira com muita neblina, a chuva da madrugada deixou as escadarias e as rochas escorregadias, tivemos que escolher outro caminho, atracamos no porto vizinho e subimos seguindo para a escola em meio a mata fechada.

Exceto a escadaria, os caminhos que levam ao centro da comunidade onde fica a escola é de mata fechada. As partes abertas e com pouca vegetação são a escola, a igreja, o barracão da comunidade onde ocorre as reuniões ou eventos sociais e uma quadra de voleibol com uma rede estendida ao centro.

Mais adiante encontra-se um anexo da escola, construído pelo Exército Brasileiro – EB, onde acontecem as aulas do jardim de infância, ministradas pela professora Auxiliadora. Após esse anexo, existem dois campos de futebol, um grande e um pequeno, onde são realizados eventos sociais da comunidade e atividades esportivas da escola. Observamos que as construções mais sólidas dentro da comunidade de Waruá são a igreja, a escola, o anexo e a casa de Valteir, como os Dâw chamam.

As casas dos Dâw e o barracão, até onde pude observar, são construções simples, armadas com esteio e caibros de madeiras, cobertas com telhas de zinco. Essas casas foram construídas em torno dos ambientes descritos anteriormente, ao redor de cada casa existem árvores que ocupam todo o espaço. A impressão que temos no primeiro momento é que foram retiradas somente as árvores que deram

espaço para a construção da casa, denotando um cuidado com a natureza ao seu redor.

Essa interação com o ambiente é observada no processo de formação dos saberes dos pequenos Dâw, o que inclui atividades coletivas entre as crianças e os adultos. Isso possibilita a flexibilização das atividades da escola, as crianças e os professores participam da limpeza no centro onde está instalada a escola indígena Waruá (Figura 14). O aprender da criança Dâw inicia-se nas aprendizagens informais do dia a dia, como em dias de *ajuri*, atividades que envolvem toda a comunidade com um objetivo em comum, a limpeza e a capinação no sítio.

Figura 14: Aprendizagem: Alunos Dâw, professores e comunidade em dias de *ajuri*.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2017.

O aprender fazendo é a principal característica do povo Dâw, por meio do ato de repetições que as crianças indígenas Dâw obtém aprendizado (Figura 15). Nesses momentos não existe a pressa de terminar as atividades, os adultos Dâw sempre estão dispostos a repetir o processo se não houver entendimento por parte da criança Dâw. Esse aprendizado fora de sala de aula foi percebido com clareza, como nas imagens registradas abaixo.

Figura 15: O aprender fazendo das crianças Dâw em Waruá.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2017.

A participação da criança Dâw nos trabalhos comunitários é intensa, não existe restrição para elas, como fazer fogo na hora de queimar as folhas após a limpeza. Observei que privar a criança Dâw desse tipo de aprendizado é negar sua própria sobrevivência futura, pois esses ensinamentos só se aprendem dentro da coletividade, são saberes construídos e repassados de geração a geração e estão sempre presentes em cada sujeito que é o construtor de sua própria história dentro da Amazônia (SOUZA, 2013). Para o povo Dâw, essa interação por meio dos afazeres produz ensinamento e aprendizado, é o fazer e o viver em sociedade.

A realidade que presenciei em Waruá, a escola ultrapassando os limites da sala de aula, é como devemos olhar a educação indígena, como um universo amplamente cultural para evitar que se torne apenas uma “escola de branco em maloca de índio” (WEIGEL, 2000). Compreender que é possível construir saberes por meio do cotidiano e das vivências no contexto escolar é o caminho para o processo de ensino das ciências (MELO, 2016). A relação de vida com o ensino das ciências é uma possibilidade de compreender como se constrói o conhecimento e como se estrutura a partir da compreensão de mundo da criança Dâw. Os saberes são transmitidos na manifestação vivida, as crianças aprendem olhando a fazer e o ensinamento surgiu na ação praticada.

Na perspectiva de Maturana (1998), o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais

congruente com o outro no espaço da convivência. A convivência se transforma em saberes, é a experiência que incide no saber fazer e no saber ensinar, como ocorre com a criança Dâw.

2.2 Trilhando saberes na Comunidade Yamado

A Comunidade Yamado, que na língua indígena Baniwa é conhecida pelo nome de “*tsitsidoa*” que significa “besouro”, está localizado ao lado esquerdo de Município de São Gabriel da Cachoeira as margens do Rio Negro, com a distância de aproximadamente 2 (dois) quilômetros da cidade via fluvial, essa comunidade é vizinha de Waruá.

Fui ao sítio Yamado, juntamente com as alunas de logística, com o intuito de sabermos informações para o TCC sobre o processo produtivo do beiju produzido pelas mulheres dessa comunidade. Atrelado a essas informações, identifiquei elementos de construções de saberes entre as crianças dessa comunidade parecidos com as crianças Dâw. Era 7h de uma manhã de sábado quando avistei uma senhora com sua filha descascando maniva, nome comum dado à mandioca em São Gabriel. Mãe e filha trabalhavam com agilidades nesse processo (Figura 16), a menina de 4 anos reproduz a mesma postura de silêncio da mãe, silêncio que envolve tanto quem ensina como quem aprende.

Figura 16: O aprender fazendo da criança no Yamado.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2017.

As imagens retratam o saber indígena da criança no Yamado através da experiência que incide o saber fazer e o saber ensinar. O fazer aprendendo é, no fundo, um dar-se conta de fazer tal atividade, assim como o descascar das manivas. Essa construção de saberes interligados à vivência diária das crianças indígenas nos sítios são elementos de saberes desenvolvidos através do lugar de vida.

Os conhecimentos das crianças do Yamado como de Waruá emergem dos afazes do dia a dia, desde cedo aprendem a ter compromisso e responsabilidade com o sustento da família. Essas interações das crianças com os acontecimentos da vida nos sítios indicam que suas identidades são construídas em meio ao contexto social diário, abrindo possibilidades de múltiplas formas de se ensinar e aprender.

Percebo, a partir das minhas observações, que há fatores importantes na maneira de aprender dos sítios de Waruá e Yamado que merecem destaque. O conhecimento transmitido não é fator exclusivo da escola, o aprender para essas crianças indígenas não dependem de paredes ou lugar específico e não são pautados em parâmetros universais. Isso nos leva a reconhecer a necessidade de adentrar nos conhecimentos que as crianças indígenas adquirem através dos seus afazeres cotidianos, para trilhar um currículo que busque ensinar as ciências através de conceitos que envolvam o que faz parte de suas vidas.

No processo de compreensão do ensino das ciências, construir saberes vividos e científicos entre a escola e o sítio cria possibilidades para as crianças indígenas entenderem que também podem construir e ensinar ciências, tornando-se sujeitos com argumentos de caráter científico, contribuindo no desenvolvimento do lugar em que vivem, trazendo benefícios a todos.

2.3 Trilhando uma compreensão de Saberes

Com o intuito de compreender o povo Dâw e o universo que o cerca, trilhamos caminhos dentro da memória de fatos vivenciados e transmitidos dentro da oralidade para relacionar os saberes científicos com a cosmovisão da criança indígena Dâw e o Morro da Boa Esperança. Diante dessa trilha me deparei com o relato de Cledson Gomes (aluno de Logística/UEA da etnia Tukano), que de maneira calma, começa a narrar uma pequena história de um poderoso pajé (Diário de Campo, 2017).

Antigamente, o filho de um poderoso pajé sofria de uma doença, ele tinha feridas pelo corpo inteiro, latejantes, e também escorria líquido gorduroso, por mais que colocassem remédio para sarar, nunca secava. Certa vez, o pai vendo a agonia de seu filho, por não poder tomar banho e ter uma higiene decente, decidiu levá-lo no porto de sua casa e limpar suas feridas.

Ao lavar o menino a água ficou cheia de gordura. Vários peixes, sentindo o odor de suas feridas, começaram a chegar perto, sem medo, parecendo piracema. O pai, vendo isso, começou a pescar, a pegar com atura(2), grandes quantidades de peixes. O pai, com tanta fartura, praticava mais e mais vezes, capturando grandes quantidades variadas de peixes. Ele moqueava, fazia pupeca(3), e sempre trocava o peixe pelo beijú, farinha e frutas da roça. Os parentes começaram a questionar como ele conseguia pescar sem levar nenhum caniço, sem nenhum instrumento de pesca.

Um dia, um dos seus parentes apareceu em sua casa e viu o filho do pajé brincando próximo ao rio. Via que escorria das feridas dessa criança uma espécie de gordura e um odor forte que atraía os peixes. Ele foi chegando devagarzinho para pegar o menino, mas não percebeu que a cobra-traíra estava perseguindo os peixes e que também ela era atraída pelo odor das feridas e gordura do menino. De repente, veio uma grande onda espantando os peixes e em forma de um grande banzeiro, a cobra-traíra apareceu e engoliu o menino.

Desesperado, ele saiu ao encontro do poderoso pajé, que era o pai do menino, para avisar o que tinha acontecido com o filho dele. O Pajé reuniu todo o clã para saber por onde a cobra teria sumido. Todo o fato ocorrido era no rio Papuri. Ele também chamou outros caçadores e pessoas que conheciam bem o rio. O pai dividiu os homens em dois grupos, os quais iam ficar nos dois lados do rio. Como o rio faz grandes curvas, eles cortaram caminho pela floresta e chegaram a uma parte onde poderiam fazer uma barragem para a cobra ficar presa e assim eles poderiam matá-la.

A cobra-traíra foi até barragem, foi recebida com flechas e adagas que a feriram. No rio acima veio um grande banzeiro que conseguiu passar por cima da barragem, assim, a cobra-traíra escapou da primeira armadilha. Alguns homens seguiram a cobra pelo rio e outros pela floresta, numa região montanhosa fizeram outra armadilha. Dessa vez fizeram um grande matapí(4) com uma barragem. De longe avistaram a cobra descendo com seu banzeiro. Um grupo ficou em cima do matapí para quando a cobra entrasse, eles pudessem matá-la com grandes arpões.

O segundo grupo ficou no rio acima para avisar em que momento a cobra estaria descendo e também fechar a passagem para quando ela se retraísse. A cobra desceu sem perceber a armadilha, entrou no cacuri(5), mas ela conseguiu escapar da mesma forma, com um grande banzeiro passando por cima.

Nisso, mais uma vez eles se antecederam a cobra, chegando até São Gabriel da Cachoeira. Na ilha Adana fizeram uma grande barragem de pedra, como já tinham falhado nas duas primeiras tentativas, os pajés fizeram um imenso cacurí de pedra, o mais resistente possível e esconderam debaixo do rio com pedras por cima, os outros subiram um morro com grandes pedras, que hoje é conhecido como Morro da Boa esperança, para vigiar a descida da cobra.

Depois de alguns dias, o mensageiro avistou de longe uma grande onda, inundando as terras baixas e avisou ao restante do grupo para se preparar. Eles prepararam grandes flechas, pedras afiadas, cigarros com benzimento, adagas pontiagudas, tudo para matar a cobra. Fizeram da mesma maneira que tinham feito na segunda armadilha. Um grupo ficou, mas acima do rio e outro grupo ficou escondida no mato.

A cobra desceu com seu banzeiro, chegou até a armadilha e não conseguiu passar a primeira vez. Desceu de novo com um grande banzeiro e também não conseguiu passar. Já na terceira tentativa, ela ficou exausta, percebendo isso, o grupo que estava acima do rio começou a golpeá-la com pedras amoladas. Ela tentou descer pela última vez, com maior banzeiro que já tinha feito e também não conseguiu passar, aqueles que estavam escondidos na floresta saíram com grandes arcos e flechas, mirando na cabeça, conseguiram fazer com que a cobra entrasse no cacuri gigante de pedra. Ela ficou presa e uma vez que se entra no cacuri é difícil sair, mesmo assim a cobra enfrentou os caçadores e partes dela foram se espalhando por São Gabriel.

A caçada bem-sucedida termina com o pai abrindo o estômago da cobra, lá dentro estava seu filho vivo. As pessoas que ajudaram na captura da cobra começaram a cortar os pedaços que sobraram. As escamas da cobra que ficavam perto da cabeça foram jogadas para baixo do rio e as escamas que ficavam perto do rabo foram jogadas para cima do Rio Negro. A guelra e o intestino foram jogados na região do Morro da Boa Esperança.

Os nossos antepassados nos contam que, como as escamas perto da cabeça são grandes foram jogadas para baixo do rio Negro, por isso são encontrados pirarucu nos rios Amazonas e Solimões. As escamas pequenas encontradas perto do rabo da cobra viraram traíras encontradas nos rios Negro e Uaupés. A guelra e o intestino viraram grandes minhocas na região do Morro.

Ao terminar a história, Cledson me olha fixamente e diz que tudo é verdade. Que as grandes minhocas são vistas até hoje no morro da Boa Esperança, as elevações que vemos quando estamos andando na cidade são partes da grande cobra que foi morta pelos caçadores e pelo pai do menino. Não interrompi sua narração, seu orgulho em falar dessa história me motivou a começar a entender um pouco de São Gabriel da Cachoeira. Após o relato, compreendi o que os alunos do curso de Logística, os professores de Waruá e as pessoas com quem conversei durante minhas andanças pela cidade de São Gabriel falavam sobre as partes da cidade que não eram recapeadas: "são partes da grande cobra".

Desenho 1: Saberes vivenciados e transmitidos dentro da oralidade.



Fonte: De Aguiar, Diário de campo, 2017. Ilustração feita por Alexandre Haidos

Percebi que a história fundamentada no passado, não se mantém viva somente na memória de Cledson, mas faz parte da vida das pessoas que moram em São Gabriel, evidenciando saberes como parte integrante da memória através da oralidade, não esquecida, mostrando-se como um aspecto sociocultural vivo da região.

Essa narrativa me convida a olhar com mais clareza dentro da mitologia indígena e entender o povo Dâw. Para os povos do Alto Rio Negro a criação da humanidade surgiu a partir de uma grande cobra-canoa, a medida que essa cobra subia o rio, ela parava em determinados lugares e ali vomitava enfeites que carregava, cada vez que vomitava, surgia um povo indígena.

De acordo com alguns povos indígenas, o povo Dâw é o último trazido dentro do ventre da grande cobra, tornando-se o último no sistema de castas na organização social dos povos que habitam São Gabriel. Por conta disso, foi marginalizado e excluído por outros povos indígenas da região, mas para o povo Dâw, eles foram os primeiros a sair do ventre da cobra (ASSIS, 2006) indo em confronto com o mito dos outros povos.

Para compreender a mitologia indígena sobre a criação da humanidade, apresento a transcrição em forma de desenho como suporte para projetar a fala e o entendimento desses povos, em especial ao povo Dâw.

Desenho 2: Visão do povo Dâw, de serem os primeiros a sair do ventre da grande cobra.



Fonte: De Aguiar, Diário de campo, 2017. Ilustração feita por Alexandre Haidos.

Na busca em construir relações com o ensino das ciências nas escolas, precisamos respeitar os saberes e conhecimentos trazidos pelas crianças indígenas, não somente para clarear o processo de ensino aprendizagem, mas para mostrar que o ensino das ciências se tornaria mais atrativo e valorizado.

3 ENFRENTANDO A ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS DÂW

Passando de uma atividade exclusivamente literária a prática da etnografia, eu pensava romper com os hábitos intelectuais que tinham sido os meus até agora, através do contato com homens de outra cultura e raça que não as minhas, e com as muralhas que me sufocavam, expandindo meu horizonte para uma medida verdadeiramente humana. (Michel Leiris, 1934)

Nossa entrada no universo etnográfico começou a partir das necessidades do próprio campo. Como pesquisadora não me limitaria a observar, a ouvir, a agir e fazer anotações para depois serem dissertadas em nosso trabalho, não conseguiríamos ser invisíveis em Waruá durante todo o processo de construção da pesquisa. Primeiro, porque não somos falantes da língua Dâw, precisaríamos constantemente de um intérprete. Segundo, porque a nossa presença trouxe um certo desconforto inicial e muita despertou curiosidade ao povo Dâw, nossa presença era identificada com um sonoro *Buiãin*.

Cada vez que ouvia esse nome era uma tortura, pois me sentia tão distante dos Dâw e de uma relação com maior cumplicidade que, porventura, poderia ter. Os temores rondavam a memória, era só fechar os olhos e as lembranças traziam o momento em que fomos identificados com esse nome.

Sentada, à espera da resposta tão almejada para a autorização da pesquisa pelas lideranças da comunidade, não tínhamos percebido os burburinhos dos Dâw que estavam ao nosso redor. Os sons dos risos começaram a se elevar. Não entendíamos nada do que estavam falando. Olhamos meio sem graça para o professor e perguntamos: do que eles estão rindo? Ele sorriu e disse com ênfase: de você! Você é a buiãin! Ficamos sem entender nada, desconcertados com a situação. O professor sorriu novamente e disse para não tomar como ofensa, que buiãin na língua Dâw significa, mulher branca. (Diário de Campo – Comunidade Waruá - abril/2016)

Ser identificada com um nome diferente do meu de batismo, no primeiro momento soou como descontração, mas ao longo do percurso no campo de pesquisa descobri que era uma muralha enorme a ser quebrada. Precisaria romper tanto nossos medos como os receios dos Dâw. Só assim, teríamos a possibilidade para compreender seu universo dentro da cumplicidade com essas crianças Dâw. Para Friedmann:

O mundo interior da criança pode ser comparado, de forma analógica, com uma casa com muitas portas, atrás de cada uma das quais se esconde um universo secreto possível de ser desvendado por quem nele ouse entrar. Entrar não significa espionar: entrar significa mergulhar em um universo que espelha a alma profunda deste tão grande pequenino ser. (FRIEDMANN, 2005, p. 12)

Em meio aos laços que unificam e amarram o entendimento de mundo para os pequenos Dâw, me deparei com a Etnografia. Um universo diferente do meu, trilhado a passos lentos e de forma cautelosa, embora, algumas vezes, acarretada de um turbilhão de sensações e sentimentos, foi com essas bagagens que adentrei “o mundo interior da criança” Dâw. Por isso, é pertinente adotarmos o posicionamento de Geertz (1989), segundo o qual o que os praticantes da Antropologia fazem é etnografia, e quando trabalhamos com ela fazemos uma compreensão dos significados de um grupo, no caso desta pesquisa, o grupo de crianças da etnia Dâw do Alto Rio Negro.

O autor não trabalha com crianças indígenas e tão pouco com crianças não indígenas, mas se tratando do nosso trabalho com crianças indígenas, Geertz me possibilitou o embasamento dentro da Antropologia Interpretativa (GEERTZ, 2001). Para ele, o estudo interpretativo da cultura representa um esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que os seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las (GEERTZ, 2001). Esse mundo cheio de significados e interpretações das crianças indígenas nos levaram para dentro da Antropologia da Criança, um campo que nos dias atuais se encontra consolidado. Assim, enfatiza Cohn (2013, p. 222):

Venho cada vez mais me tornando consciente de que faz muitos anos que vimos dizendo que o campo da antropologia da criança é um campo em criação, crescimento, consolidação. Com satisfação, percebo que hoje se trata de um campo plenamente consolidado, com ampla representação nos debates nacionais e internacionais, em publicações e eventos de antropologia.

Cohn ressalta que ainda é necessário buscar a consolidação no sentido de reconhecimento que esses conhecimentos podem trazer à disciplina como um todo, tanto dentro de suas áreas contextuais, como por exemplo a Antropologia da Criança Indígena, quanto como forma de interlocução com as demais áreas da Antropologia (COHN, 2013). Diante desse cenário, achamos importante destacar os princípios dos novos estudos da criança nas palavras de Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 117):

Com base nos estudos da criança, meninas e meninos são sujeitos produtores de culturas, uma vez que sua agência tem desdobramentos entre os grupos de pares, via aproximações, amizades, brincadeiras, empatia, conflitos. Todas estas interações possibilitam o desenvolvimento dos processos de construção social de sentidos acerca do que as rodeia (espaço, tempo, regras e saberes), o que é sempre mais complexo do que eventualmente possamos pensar.

Segundo as autoras, as construções que levam as perspectivas mais contextuais devem partir da criança, mas para isso nós adultos temos que ter uma postura de constante questionamento, reflexão e observação. Ênfase que diante das crianças Dâw, tive que ter uma postura paciente e aguardar seu tempo para conseguir visualizar os processos de construção de conhecimento, pois as crianças têm autonomia cultural em relação aos adultos (COHN, 2005). Segundo a autora, os sentidos que as crianças elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos, porém, com uma particularidade própria.

Diante desse cenário, voltei para Geertz (2001), quando enfatiza que Malinowski em *O Diário de Campo* destruiu um mito que ele próprio construiu: de que o pesquisador de campo seria um semi-camaleão que se adapta perfeitamente ao ambiente que o rodeia. Para compreender os sentidos, os significados e as culturas, na ótica das crianças indígenas, não necessitamos ser como elas, mas “é necessário que deixemos de lado nossa concepção e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do ‘eu’” (GEERTZ, 2001, p. 91). Realizei, a partir da etnografia, uma pesquisa de construção com nossas experiências e com as dos meninos e meninas indígenas Dâw.

Assim, a construção etnográfica do trabalho busca aproximações da pesquisa com crianças (SARMENTO, 2004; CORSARO, 2011; SARAMAGO, 2001; MUBARAK SOBRINHO, 2011), reconhecendo a relevância dessa perspectiva. Remetemo-nos a pesquisa com criança indígena, em especial aos Dâw, como sujeitos ativos e geradores de conhecimento.

3.1 Vivenciando a Pesquisa Empírica: O Campo

*Chega de linha reta,
de direção conhecida.
Viva o caminho feito e feito.
Salve a torto e a direita!
Que seja o labirinto.
O (não) lugar de destino.
(BARCELOS, 2007c)*

Existem situações que não sabemos para onde ir e o que fazer, em nosso íntimo as avalanches de ideias aparecem, mas não sabemos por qual delas começar. A epígrafe acima resume meu estado de espírito quando coloco meus pés, pela primeira vez, no campo da pesquisa. A sensação de adentrar num labirinto e não encontrar a saída foi sentida até os últimos instantes. Não poderia desistir, mas continuar até encontrar a saída e montar esse grande mosaico que é a minha dissertação.

3.2 Primeira Viagem: O Morro e a Escola

Adentrar o âmbito da pesquisa de campo com crianças indígenas e bilíngues foi um desafio e uma oportunidade do início ao fim, mesmo quando voltei da última ida a campo e me joguei na escrita da dissertação propriamente dita.

Quando cheguei em São Gabriel da Cachoeira, me dirigi ao Comando de Fronteira Rio Negro e 5º Batalhão de Infantaria e Selva - CMDO FRON RN/5º BIS para pedir apoio logístico com as crianças durante as atividades. Expliquei a pesquisa ao comandante, o qual pediu para ser descrita com detalhes, após o término da explanação, chamou três militares, sendo um capitão, um major e um sargento, disse que o Exército estaria disposto a apoiar a pesquisa e que não haveria entraves para ela ser realizada.

Também teria o apoio do exército na primeira ida de reconhecimento da área do Morro da Boa Esperança, conversei com todos e ficou acertado que seria informada do dia e hora para subirmos antes do meu regresso para Manaus. Saí com sentimentos de alegria e alívio por saber que contaria com o apoio no transporte.

A notícia de minha primeira subida veio depois de três dias, subiria às 8h da manhã, acompanhada dos militares. O horário foi escolhido devido ser o mais propício

para a subida, pois pela tarde a temperatura estaria muito alta devido ao sol forte de São Gabriel.

No dia e horário marcados para a subida do morro fui apresentada aos militares que me acompanharia: um sargento, um cabo e um soldado. Saímos de carro e levamos poucos minutos para chegarmos ao pé do morro. Em frente à entrada tem uma frondosa castanheira (*Bertholletia Excelsa*) e o primeiro monumento religioso, é a primeira estação da via sacra, por onde os fiéis de São Gabriel percorrem no período da páscoa. Observei que esse primeiro símbolo representa o que Gruzinsk (2003) chamou de “colonização do imaginário”, ou seja, consequência imediata de uma adaptação operada pela colonização europeia.

Quando adentramos o morro, o som das cigarras era alto e um dos militares disse que era sinal de chuva, olhei para ele e disse que o céu estava limpo e sol muito forte para se ter chuva, ele me olhou e continuou andando. A trilha era estreita em meio a mata fechada, logo se ouve o som das árvores balançando, acompanhada de um som estranho, eram macaquinhos nos galhos.

Levamos em torno de 30 minutos de caminhada lenta até o cume, parei para fazer registros das gigantes rochas no cume com as duas pequenas capelas sobre elas (Figura 17). Depois dos registros, nos direcionamos para a outra trilha secundária muito estreita.

Figura 17: Vista das gigantes rochas no cume do morro, com as duas pequenas capelas.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

De repente, ouvimos um som forte, paramos a caminhada, ouço a voz do militar dizendo: “não disse que iria chover!” Olhei para ele e respondi sem graça: “vamos tomar banho de chuva”. Ele olhou para mim e disse: “Não!” Respondi: “por que”? “Se você conseguiu chegar até aqui foi porque eles permitiram. Nenhuma gota de chuva cairá sobre você”. Depois disso, continuou andando até uma gruta onde tinham vários morcegos dormindo, nos rastejamos para não fazer barulho, mas foi inevitável, os morcegos começaram a se debater e sair, baixamos nossas cabeças nos cobrindo com a mochila e pedimos aos céus para não sermos mordidos.

Fui informada que o morro possui várias nascentes, mas somente uma, a qual fica dentro de uma gruta, possuía camarões. Olhei desconfiada, “em águas ácidas como as do Rio Negro não há camarões e como, aqui, vai possuir”, perguntei incrédula, ele disse que mostraria. Depois de escorregarmos por umas rochas gigantes chegamos à gruta, meus olhos arregalados não acreditavam no que via, o militar colocou as mãos sob as águas da nascente e disse: “veja!”, eram pequenos camarões dançando nas águas da nascente.

Quando ele colocou os pequenos camarões em minhas mãos disse com toda convicção: “Há coisas que não se explicam, elas estão lá e existem!” Por um momento fiquei calada, olhando para os pequenos animais dançando entre minhas mãos, em seguida os devolvi à nascente.

Depois disso, voltamos por outra trilha rumo ao pé do morro, o carro do Exército já estava no nosso aguardo, retornamos ao batalhão. Mais uma vez fui certificada de que teria todo o apoio para as atividades com as crianças e para mais reconhecimento da área do morro. Fui avisada para pegar no outro dia, à tarde, os registros fotográficos feitos pelos militares que me acompanhava, agradei e retornei ao bairro Dabarú, onde estava hospedada.

Um dia depois de subir o morro, fui pela primeira vez à escola Waruá, eram quase 7h da manhã. Estava ansiosa na praia esperando professora Maria do Carmo para irmos ao primeiro dia de aula com as crianças. Bastante movimentada estava aquela manhã de abril de 2016, mulheres com bacias na cabeça, repletas de beiju, vieram do outro lado do rio Negro para comercialização na cidade de São Gabriel, crianças chegando na canoa para irem à escola e outras se banhando no rio.

Quando avistei a professora Maria do Carmo com sua filha, as cumprimentei. Em seguida, ela nos conduziu para próximo das águas, pois já tinha avistado seu Bosco, um senhor Dâw que ficaria responsável pela nossa travessia numa pequena canoa, com um motor de força de 15 HP. Atravessamos o rio naquele meio de transporte tão pequeno e estreito, fato que me trouxe muito medo, uma vez que a força das duas corredeiras, “*Buburi*” e “*Curicuriari*” (Figura 18), balançavam o barco.

Figura 18: Corredeiras: *Buburi* e *Curicuriari*.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Tive a sensação de que, da saída da praia até a Comunidade Waruá, seria uma eternidade, mas durou cerca de 15 minutos. Atracamos próximo a uma grande rocha. Meu alívio foi tanto que não percebi que estava sendo observada. A professora riu e disse calmamente: “logo você se acostuma com essas travessias”. Olhei e respondi de imediato: “desejo que chegue logo esse dia”. Todos rimos. Nos despedimos do seu Bosco avisando-o que retornaríamos às 11h30. Ele concordou com a cabeça e partiu.

Devagar, subimos as escadarias em direção à escola. Não se ouviam vozes de crianças ou de adultos. Só se ouvia o barulho do vento nas árvores e o meu coração acelerado da cansativa subida. Quando chegamos ao topo da escadaria, avistamos o professor Roberto, o qual nos viu e sorriu. As crianças começaram a aparecer, aguardando próximas as suas salas que ainda se encontravam fechadas. O professor

Roberto abriu a sala e me convidou para entrar, disse que cada professor tem a chave de sua sala e fica responsável por ela.

Para não sujar a sala, algumas crianças tiravam suas sandálias e deixavam na porta. Essas sandálias representam uma realidade vinda das escolas não indígenas, pois se exigia o fardamento escolar, que inclui os sapatos ou as sandálias, no caso das crianças Dâw, embora três delas não tinham nenhuma espécie de calçado.

Quando ia entrando em sala de aula, depois das crianças, a capitã (líder da comunidade) nos chamou:

A pesquisadora não pode estar aqui, cometi um erro. Você tem que ter a autorização da FUNAI. Vai assistir aula somente hoje, porque amanhã vamos à FUNAI. Obrigada por assistir a aula de hoje, disse. Então respondi: Mas amanhã não poderei ir, pois estarei voltando para Manaus e só retorno em abril. Quando retornar podemos ir à FUNAI. A capitã respondeu: tudo bem. (Diário de Campo, março de 2016)

Após a interferência da capitã, fui para a sala de aula do professor Roberto, o qual me recebeu muito bem e falou que eu era bem-vinda, me oferecendo a cadeira ao lado dele. Agradei e fiquei sentada observando as crianças entrarem e colocarem seus materiais debaixo da carteira: cadernos, lápis e borracha. Elas entravam falando e rindo, mas quando se deparavam comigo logo se calavam e baixavam a cabeça.

O professor me informou que a sala é multisseriada e que nesse ano de 2016 está trabalhando com 12 alunos, mas hoje estariam presentes somente 11. Dentre esses 11 tinha uma aluna chamada Elódia, residente em outro sítio (comunidade), que não falava português e nem Dâw, falava piratapuia, sua língua materna e espanhol.

Observei que a sala de aula era pequena e arejada, as crianças sentavam em fileiras como nas escolas não indígenas. A aula era iniciada com uma oração, com todos sentados e calados. A oração foi realizada em Dâw, sem tradução para o português. Ouvi as vozes dos pequenos Dâw, só consegui entender duas palavras, Kamã e Tupã. A tradição é misturada com a religiosidade. A comunidade Waruá é evangélica. As conversões se deram por conta do alto consumo de álcool etílico e da dependência alcoólica; pela exploração e inferioridade no ambiente das culturas indígenas do noroeste amazônico e pela cultura dos brancos; além de um trabalho de

intervenção por parte dos missionários da missão Associação Linguística Evangélica Missionaria – ALEM, como discorre Assis (2001).

Depois da oração, o professor passou a falar em Dâw e depois traduzia para o português, concomitantemente. Ele avisou que a aula seria de português e começaria com uma história, não a história que eles ouviam dos mais velhos. Observei, nesse momento, silêncio total por parte das crianças. O professor informou que a história seria criada por elas (crianças). Uma das crianças faz uma interferência em Dâw. Ele responde dizendo que não é para elas terem vergonha na minha presença, pois eu ficaria quieta no banco e não falaria nada.

Uma das crianças fala em Dâw o nome da história:

- História da Cutia (*Dasyprocta*) e da Paca (*Cuniculus paca*).

O professor escreve no quadro em português. Pergunta o que aconteceu com a cutia e a paca.

Uma menina responde:

- A cutia e a paca se encontraram.

De imediato, um menino que está próximo ao professor responde:

- A cutia convidou a paca para ir à sua casa para comer tucumã doce.

Os sons das risadas das crianças ecoam pela sala de aula. Elas começam a falar entre si e eu não compreendo nada. Esse som diferente produzido pelas suas vozes começa a contagiar a mim e ao professor. Rimos. Um menino fala:

- Depois as duas foram beber água na lagoa do jacaré.

O mesmo menino continua falando e o professor escrevendo no quadro:

- E a dona jacaré convidou as duas a tomar banho na lagoa e aí uma outra jacaré veio e ela era má.

Uma menina diz:

- A jacaré do mau queria comer a paca e a cutia, mas a outra jacaré não queria comer. E disse para a jacaré do mau ir embora, pois ela tinha um irmão forte e grande que era o queixada (*Tayassu pecari*).

A mesma menina continua:

- A jacaré má fala que não tem medo do queixada. A jacaré fala e olha para trás. O jacaré mau olha o queixada e sai nadando para bem longe. Todos começam a rir. E a história termina. Uma pequena história criada pelos alunos a partir das realidades vivenciadas na sua comunidade (Diário de Campo, 2016).

Para Cavalcanti (2012), a escola é um lugar de cultura e, por isso, envolve as representações sociais, econômicas, culturais e ambientais. Como processo sistêmico, continua registrando a tensão de encontros e confrontos na construção do conhecimento no decorrer do processo histórico. Os conhecimentos dos povos

indígenas foram incorporados à Constituição Federal - CF (1988) e assegurados nos demais textos legais definidos a partir dela.

Em seu artigo 210, a CF assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, orientação esta que a escola Waruá tem realizado, uma vez que faz uso frequente de sua língua materna durante as aulas. Quando o professor ou a professora não fala a língua Dâw, por ser de outra etnia, como é o caso da professora Maria do Carmo, que leciona somente na língua portuguesa, os alunos falam entre si em Dâw.

Depois da história construída pelos alunos, o professor pediu que as crianças a copiasse no caderno e depois a desenhasse. Atividade essa que seria realizada depois da merenda. Ele liberou as crianças para irem para as suas casas e voltarem depois, porque não tinha merenda na escola.

Ao retornarem, elas começaram a copiar a história no caderno. “Quem for terminando a escrita, vai desenhando”, diz o professor. Essa atividade foi a aula desse dia. A presença do professor Roberto foi primordial para a minha pesquisa nesse primeiro contato com as crianças.

Conforme dito anteriormente, minha aceitação em sala de aula pela comunidade foi somente de ouvir, ver e escrever no diário. Observei que as manifestações por parte de cada criança foram na língua Dâw, não houve por parte delas, em nenhum momento, a utilização da língua portuguesa.

Ao término da aula, a professora Maria do Carmo apareceu na janela dizendo que estava na hora de irmos para São Gabriel. Me despedi do professor e disse que retornaria para continuar a pesquisa, ele assentiu e me convidou para ficar novamente na sua sala com os alunos. Agradei e voltei para a praia.

3.3 Segunda Viagem: Os Desafios Começam

Meu retorno a São Gabriel, em setembro de 2016, foi confiante, uma vez que tinha as autorizações para estar na escola e só faltava ir novamente ao morro para reconhecimento da trilha a ser trabalhada antes de levar as crianças. Sendo assim, fui

novamente ao CMDO FRON RN/5º BIS a fim de confirmar minhas solicitações para acompanhante.

Dois dias depois, subi o morro acompanhada do CB Tavares. Com um GPS marcamos a trilha principal, juntamente com os monumentos religiosos que estavam espalhados até o cume do morro. Os símbolos foram construídos em homenagem aos 50 anos da presença Salesiana em São Gabriel da Cachoeira - AM.

Essa demarcação religiosa, no Morro da Boa Esperança, representa a caminhada de Jesus ao carregar a Cruz desde o Pretório de Pilatos até o Monte Calvário, meditando simultaneamente na Paixão de Cristo, é a solidificação da devastação de cultura local no âmbito do pensamento mitológico indígena. O “controle do imaginário” (GRUZINSK, 2003) por meio de imagens cristãs denotaram novos costumes, crenças e valores que estavam sendo impostos, entrando, assim, em conflito com os mitos e as lendas do morro.

Os salesianos passaram a atuar na vila de São Gabriel a partir de 1916 (COSTA, 2009). Mesmo as estações existirem por muito tempo, elas continuam intactas, com exceção de uma, devido à queda de uma árvore que a destruiu parcialmente, como mostra a Figura 19, abaixo.

Figura 19: Estações: uma intacta e outra destruída pela queda de uma árvore.



Fonte: De Aguiar e Tavares, Pesquisa de Campo, 2016

O percurso da trilha principal não era de difícil acesso. Foi uma caminhada simples, com duração de 30 minutos, se levamos em consideração as pequenas paradas pelas estações. Além disso, se pode observar claramente o contraste da área urbana com a mata e do cume do morro se pode vislumbrar o imenso tapete verde feito pelas copas das árvores do outro lado do rio (Figura 20), assim como o ponto mais estreito do Rio Negro.

Figura 20: Vista do cume do Morro da Boa Esperança.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Observamos que o percurso dessa trilha principal era linear, o caminho de ida e volta era o mesmo. Segundo Andrade (2008 s/n p.):

Linear: É o formato de trilha mais simples e comum. Geralmente seu objetivo é conectar o caminho principal, quando já não é o próprio, a algum destino como lagos, clareiras, cavernas, picos, etc. Apresenta as desvantagens do caminho de volta ser igual ao de ida, e a possibilidade de cruzar outros visitantes.

Fizemos o percurso de subida e descida do Morro 3 vezes e constatamos que leva em torno de 30 minutos a pé com caminhadas leves. O reconhecimento da trilha foi realizado pela parte da tarde, às 17h. Durante o processo de reconhecimento, feito em 3 dias diferenciados, decidimos que a atividade seria melhor aproveitada pela parte da manhã, devido ao intenso calor de São Gabriel. Pensando nos cuidados necessários para fazer as atividades com as crianças, minhas idas à escola passaram a ser diárias.

No meu primeiro dia da segunda viagem a campo, quando todas as crianças chegaram à sala, o professor começou a falar em Dâw convidando-as para a oração. Depois disso, as crianças sentaram. Ele iniciou a conversa em Dâw, logo vieram os burburinhos. As crianças me olhavam, curiosas. Se eu fixava o olhar nos olhos delas, abaixavam a cabeça. Nesse jogo de olhares consegui tirar alguns pequenos sorrisos tímidos. Durante o diálogo, percebi que o nome *Buiãín* aparecia timidamente. O professor me explicou que estava avisando as crianças que eu passaria um tempo com elas na sala de aula e que estava fazendo pesquisa. Perguntou se eu poderia falar do trabalho, da pesquisa e explicar o motivo da minha presença em sala de aula. Respondi que sim e fiquei em pé.

Quando iniciei a minha fala, entrou um aluno em sala de aula. O professor pergunta por que ele estava chegando atrasado. O menino respondeu em Dâw, em um tom de sua voz zangado. O professor me explicou que o menino estava sem vir à aula dois dias e que chegou atrasado porque seu irmão tinha ido comprar diesel para vir a Waruá. O menino não gostava de faltar aula e estava zangado com seu irmão, devido ter passado dois dias na cidade. Perguntei ao professor se o aluno morava na cidade, ele respondeu que a família do menino Dâw tinha duas casas, uma em Waruá e outra na cidade de São Gabriel da Cachoeira.

Sem hesitar, perguntei o nome do menino e se ele gostava da cidade. O professor baixou a cabeça e sorriu como se já soubesse a resposta e se pôs a traduzir nosso diálogo. Ainda em pé em frente à sua carteira de aula, o menino me olhou como se não gostasse da minha pergunta e começou a falar na língua Dâw. Percebi que o tom de sua voz era firme e zangado. Seu nome era Fabrício e não gostava da cidade. Sem entender, pergunto o porquê. Ele respondeu dizendo que na cidade não tem água frequente, somente em uma caixa pequena que não dá para tomar banho, a água sai pouca. Em Waruá tem o rio no qual pode tomar banho na hora que ele quiser, nunca falta água. Quando olho para o menino, percebo que ele continua chateado e falando em Dâw. Me olhou de canto de olho como se eu tivesse feito uma pergunta absurda.

O professor explicou que a caixa pequena é o tanque de plástico para armazenar a água e que Fabrício não gosta de chuveiro, por isso diz que a água sai pouca. Na cidade de São Gabriel da Cachoeira havia constantes racionamentos de

água. Não possuía água branca, como eles dizem para a água tratada. Somente água preta. O abastecimento de água que vai para as casas ia direto do Rio Negro. Quem desejasse ter água branca em sua casa teria que fazer um poço artesiano. Por isso, a reclamação do menino em não gostar da cidade.

Nas argumentações do pequeno Dâw, vi a relação dele com o rio e o quanto está fortemente ligada ao aspecto hidrográfico da Amazônia (MELO, 2016). Isso constitui-se da vivência e relação que o menino tem com rio, neste caso, o Rio Negro. O comportamento de Fabrício é característico dos contextos históricos da cultura indígena e de suas relações com a natureza.

Depois desse episódio, o professor pediu para eu explicar a pesquisa. Perguntei a ele se as crianças vão compreender o que falo em português. Ele disse que sim. Me coloquei na frente das crianças. Elas ficaram me olhando. Nesse instante percebi que todo o cuidado seria pouco. Já tinha a permissão da Comunidade Waruá, através de suas lideranças e do professor da sala, mas não tinha o consentimento de cada menino ou menina Dâw com os quais trabalharia. O medo foi inevitável neste instante. Um sonoro **não** por parte das crianças acabaria com o trabalho. Mesmo assim, com medo e cheia de receios, iniciei dizendo meu nome e me apresentando enquanto aluna de uma escola de Manaus.

A sala de aula ficou em silêncio. Em meu entendimento, esse era o momento para iniciar o consentimento informado (SPINK, 2000; GAIVA, 2009, FERREIRA, 2010)

com cada criança Dâw que estava à minha frente. Para Spink (2000), o consentimento informado caracteriza-se com acordos iniciais que selam a colaboração e a abertura para espaços de discussão sobre os procedimentos que serão utilizados. É como se fosse um contrato. A conversa com as crianças Dâw trouxe a oportunidade para elas decidirem, com autonomia e consciência, sobre sua participação na pesquisa, pois o trabalho só existiria se houvesse a permissão de cada uma delas.

Minha preocupação e postura não era somente informá-las, mas, sim, tornar explícito a elas todo o meu processo investigativo, levando em consideração suas características de criança. Nesse entendimento, busquei usar palavras simples, sendo clara, objetiva e exemplificando cada parte dita para ganhar a confiança delas. Sobre esse procedimento, Gaiva (2009, p. 140) afirma que o “processo para obtenção do

consentimento deve envolver confiança, respeito, diálogo, paciência e persistência na relação pesquisador-sujeito sem influência de outras pessoas”. Dessa forma, procurei deixar claro que durante as atividades dentro e fora da escola, elas estariam sempre acompanhadas do professor Roberto, uma pessoa de confiança e respeito delas, para, assim, deixá-las tranquilas.

Expliquei que uma das atividades que iríamos fazer era subir o Morro da Boa Esperança e que teríamos a ajuda do Exército Brasileiro para nos levar até lá. Nesse momento, fui interrompida pelo aluno Fabrício. Ele falava em Dâw. O professor Roberto prontamente começou a traduzir dizendo que ele não iria participar de nada. O aluno questionava do porquê teria que sair da sala de aula para ir para a cidade.

- “Não gosto da cidade!”

- “Não vou participar!”

O tom da voz do menino era de grande chateação. Pedi ao professor para dizer ao aluno que se ele não quisesse participar, estava tudo bem, eu aceitaria sua recusa. Mesmo frustrada, fiquei feliz porque ele estava manifestando sua vontade. Os burburinhos da classe começaram e, então, decidi parar e continuar outro dia essa conversa sobre o consentimento deles.

Logo após minha fala, teve início a aula. Elas aconteciam em língua Dâw, mas a escrita era na língua portuguesa. Isso me chamou atenção e uma dúvida surgiu: Por que a escrita não era em Dâw? Pensei em uma outra oportunidade perguntar ao professor. As atividades propostas daquela manhã foram desenhos livres, onde cada criança desenharia o que tivesse vontade. Outra atividade foi fazer continhas simples de adição de duas unidades.

Ao final da aula, o professor me chamou para conversarmos em outra sala, queria saber com mais detalhes como seria o trabalho de pesquisa. Explanei sobre o mesmo nos mínimos detalhes, apontando cada passo. Ele se mostrou curioso e receptivo. Disse que ajudaria, mas eu deveria avisar com antecedência as atividades que seriam feitas, principalmente aquelas que fossem para ir ao morro. Também informou que as crianças falavam a língua portuguesa, mas elas se sentiam mais confortáveis com a Língua Dâw. Nesse momento, aproveitei a oportunidade para perguntar o porquê de a escrita em sala de aula não ser em Língua Dâw. O professor

respondeu que a escrita da Língua Dâw é muito difícil, inclusive para as crianças. Além disso, havia a aluna, Elódia, que falava espanhol e piratapuia, tornando mais difícil o ensino da escrita Dâw. Ele continuou dizendo que aprendeu a escrever em Dâw quando criança, ensinado por Valteir Martins, “um homem bom que passou muito tempo com o povo Dâw. Que me ensinou a escrever e ter orgulho de minha língua. Um dia serei um linguístico, assim como ele” (Diário de Campo – 2016).

Observa-se na fala do professor sentimentos de respeito, admiração e carinho pelo missionário Valteir que, juntamente com sua parceira Silvana Martins, trouxe reconhecimento social e pessoal para o povo Dâw, como revela a fala do professor.

Outro ponto da conversa foi os desafios enfrentados por ele no contexto escolar com o ensino multisseriado. Continuou dizendo que seria melhor se ele trabalhasse somente com a língua Dâw. Entretanto, como trabalhava com Português, Matemática e Artes, sobrava pouco tempo para trabalhar a escrita com os alunos. Depois do esclarecimento em relação a minha dúvida, combinamos que no primeiro momento somente observaria as crianças, se ele precisasse, eu estaria ali para ajudar no que fosse preciso. Depois disso, voltei para casa apreensiva e procurando meios para ganhar a confiança das crianças.

3.3.1 Primeira Atividade: Observando a Trilha

Minha primeira tentativa de atividade fora da sala de aula, nas proximidades da escola, não saiu como previsto nos roteiros prontos. Os objetivos eram: Desenvolver as primeiras noções de referência espacial (lateralidade) e localizar no espaço entre o rio e a escola os objetos ou pessoas que se encontravam ao nosso redor e derredor. Essa atividade fazia parte das oficinas para as construções dos croquis territoriais com as crianças.

Quando saímos da sala não percebi que estávamos sendo observados. Fomos em direção ao rio e estávamos uns 20m distante da escola quando ouvi um grito de uma senhora idosa Dâw:

Ela veio em minha direção com tanta fúria e articulando os braços que parei e fiquei calada. Não entendia o que estava acontecendo. O professor começou a

traduzir, ela disse que isso não é aula. Aula é sentado na cadeira e com o caderno e lápis. Que estou andando à toa com as crianças. Ela chama o menino e fala em Dâw com ele. O semblante sério do professor, em sinal de respeito ao que a senhora fala, é visível. Olho para ele e digo, vamos voltar para a escola. Ele diz, vamos continuar. (Diário de campo, 2016)

Naquele momento percebi que trabalharia nossas saídas de sala de aula tanto com as crianças quanto com a comunidade. Passaria a explicar o que eram essas atividades escolares e como se construía conhecimento nos espaços externos.

Outro ponto observado nessa situação foi o respeito que o menino e o professor deram à senhora indígena e suas reivindicações. Vi, aqui, que desde pequenas as crianças aprendem com o exemplo dos mais velhos. No momento em que a senhora falava em um tom alto, o professor permanecia em silêncio e com a cabeça levemente inclinada para baixo. O menino Dâw observava o professor e fazia igual, esperou que ele e a senhora autorizassem a sua ida até o rio.

Depois do ocorrido, fiquei desorientada e não tive mais condições de prosseguir com a atividade. A senhora Dâw ficou nos observando até o nosso retorno para a sala de aula. Então, aquele momento acabou se transformando num pequeno passeio entre a escola e o rio.

Quando chegamos próximo ao rio, as crianças se dividiram em pequenos grupos e começaram a falar em Dâw. O professor pediu que elas falassem em português para que eu pudesse entender, mas o pedido não foi acatado. Fiquei em pé olhando o rio e ouvindo sem entender o que os alunos conversavam. Depois de alguns minutos, o aluno Maycon se aproximou e falou baixinho em português:

- Sabia que a noite ela gritou muito - aponta fazendo um bico com a boca para a menina sentada no chão.

Pergunto: - por que?

- Ela viu o curupira. Ele veio com a forte chuva de ontem. Meu tio fala que não devemos sair quando chove muito, isso é perigoso.

Ele me olha sério e diz:

- Você já viu o curupira?

Respondo: - não!

Ele continua falando:

- Quer ver?

Digo que não, balançando a cabeça. Ele me olha e vai sentar na rocha com as outras crianças (Diário de Campo, 2016).

O termo *curupira* ou *bararó* na fala de Maycon refere-se ao agentes invisíveis, apenas audíveis pelo som das flautas. Outros termos usados pelos Dâw são dono ou espíritos da floresta (FONTANELLI, 2015, p. 102). Fiquei parada olhando para ele e para os outros alunos (Figura 21). Os pequenos conversavam entre si com o tom de voz baixo. Riam de cabeça baixa, articulam pouco e apontam para o rio. Só consigo entender *Buiãin* das conversas. Percebi que não se sentem à vontade com a minha presença. Com calma e sem pressa sento próxima a elas e tiro foto delas e do rio com meu celular.

Figura 21: Crianças Dâw, sentadas na rocha em frente ao rio.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Em dado momento, o professor perguntou se eu já ouvi histórias sobre o rio e aponta para as águas negras. Respondi que não, então, ele pede para um dos alunos contar uma história para mim, mas enfatiza que deve ser em português. O menino Airton narra uma história misturando a língua portuguesa e a língua Dâw:

Existe um grande jacaré e uma cobra que moram na cachoeira (apontando para o rio). Eles vivem cada um no seu canto. Não se falam. Só aparecem se alguém fizer algo errado. Um dia, fui pescar com meu pai e a muçum (cobra) bateu no casco, querendo comer o peixe que meu pai pescou. Bateu no casco várias vezes, só parou depois que jogamos um peixe no rio. Agora quando eu vou pescar joga alguma comida no rio antes para a muçum e o jacaré não baterem no meu casco. (Diário de Campo, 2016)

A palavra cachoeira, utilizada na fala do menino Dâw, é referente às duas corredeiras que estão à frente da cidade de São Gabriel da Cachoeira, por nome de *Buburi* e *Curicuriari*. Não somente Airton, mas todos em São Gabriel, indígenas e não indígenas, reportam-se às corredeiras como cachoeiras. Em ambas histórias, contadas acima pelos dois meninos, aparecem suas crenças, valores e vivências presentes no dia a dia deles.

O aprendizado parte do experimentado, do vivenciado no dia-a-dia na comunidade Waruá, como os perigos de tempestade (curupira) e a postura antes da ida à pesca. Para Nascimento, Aguilera Urquiza e Vieira (2011, p. 33), esta vivência permite as crianças Dâw “criar, reinventar, reelaborar sentidos e traduções sobre os fenômenos que [as] cercam e experienciam e transmitem culturas e saberes, inclusive para o mundo dos adultos”.

Esses ensinamentos são aprendidos no ambiente familiar, entre os comunitários e na companhia dos mais velhos. Imitando e repassando, assim como estão fazendo comigo. Vi, aqui, que os saberes desses dois meninos provém das experiências e estas incidem no saber fazer e no saber ensinar.

Depois da história, retornamos à escola. No caminho, paro para olhar o imenso biribá (*ANNONA MUCOSA*) em uma das árvores e aproveito para fazer o registro da fruta. Ao mesmo tempo que tiro foto, ouço a voz do professor perguntando se gosto de biribá. Respondo de imediato que sim. Ele fala em Dâw com as crianças, elas começam a correr e subir no biribazeiro, árvore que produz a fruta biribá. Fiquei assustada com tanta agilidade. Airton tomou a frente para subir na árvore. O professor aproxima-se, dizendo: “não fique assustada, ele é muito bom em subir nas árvores de Waruá, assim como meus dois filhos”. Percebo orgulho e satisfação nas palavras dele.

Sorrimos e ele aponta para as crianças dizendo: “são macaquinhos!” Continuamos sorrindo. Logo percebi o porquê da expressão “macaquinhos”. Quando o menino chega ao topo e apanha a fruta ele começa a guinchar, emitindo o som de um macaco. As outras crianças prontamente fazem o mesmo. Todos começam a guinchar alto e em bom tom. O professor olha e diz: “eles são macaquinhos, conseguem subir em qualquer tipo árvore”.

Quando o menino desce, as outras crianças vão se aproximando do biribazeiro e o aguardam. Ele entrega a fruta para a aluna Mariana e os outros começam a bater nos ombros de Airton e sorrir com ele. O professor explica que estão parabenizando a subida dele. A menina Mariana pega o biribá e entrega para mim. Digo, obrigada! Mas todos ficam me olhando. O professor indaga se não vou comer. Prontamente rasgo o biribá ao meio e coloco na boca. As crianças emitem gritos e começam a rir, e eu me junto a eles entre os risos.

Essa primeira atividade revela que os saberes dos alunos emergem do lugar de vida e de conhecimentos compartilhados respaldados pelo respeito. A compreensão dos fenômenos ocorridos no dia a dia e de como se reage a eles, como não sair durante fortes chuvas ou jogar alimento no rio para se ter uma boa pesca, se torna a maneira de explicar o mundo.

Diante dessa realidade, ensinar as ciências por meio dos saberes tradicionais das crianças Dâw é entender que elas são possuidoras de um mundo cultural repleto de significados e conhecimentos. Levar esses conhecimentos para sala de aula é criar possibilidades para o saber científico, visando a formação de sujeitos críticos.

3.3.2 Segunda Atividade: Caminhando entre Trilhas

Depois de uma semana da primeira atividade, tivemos novamente a oportunidade de retornar à pesquisa, buscando não interferir demais nas aulas do professor. Até então, minha estadia na comunidade esteve restrita aos redutos da escola. Ia para sala de aula somente para observar e ajudar o professor quando necessário. Nesse tempo, observei que as crianças indígenas são alegres, risonhas, dialogam entre si como qualquer criança, assim como são desconfiadas com pessoas que não conhecem, se posicionando de uma forma defensiva. Só se expressam se forem provocadas por um adulto da confiança delas, nesse caso, pelo professor Roberto.

Para dar continuidade às atividades da pesquisa, levei uma cópia da carta cartográfica de localização entre Waruá e o Morro da Boa Esperança (**Mapa 2**) com o intuito de fazer algumas explanações sobre os elementos presentes nessa carta, tais

como legenda, título, símbolos e cores, sem entrarmos numa discussão complexa sobre conceitos de cartografia.

Comecei a falar que o desenho era a visão da cidade olhada de cima. Um dos meninos, o menor da turma, se levantou e falou timidamente em português:

- Foi você quem fez?
- Respondi que não.
- Ele olhou nos meus olhos e afirmou:
- Como não, só vive com um caderno escrevendo e desenhando, eu vi!
- Sem jeito, respondi:
- Não sei fazer esse desenho (Diário de Campo, 2016).

O menino fazia referência ao meu diário e às canetas e pincéis coloridos que ficavam em minhas mãos. Nas horas de intervalo das aulas, escrevia os acontecimentos da sala de aula e da comunidade. De repente, ouço a voz de Fabrício, o aluno que no primeiro dia disse que não iria à cidade para subir o morro.

- Não sabe desenhar, por que trouxe?
- Trouxe para fazermos juntos – respondo.

As crianças me olham e começam a falar em Dâw entre si. Disse a elas que para se fazer um desenho cartográfico é preciso conhecer o lugar, porque quando se conhece o lugar guardamos na memória cada pedacinho dele na cabeça, dessa forma fica muito mais fácil de se colocar no desenho os espaços ou aquilo que vemos no papel quando conhecemos as coisas.

Perguntei às crianças se elas conseguiam desenhar Waruá. Responderam timidamente que sim. Eu disse que que não sabia desenhar porque não conhecia o lugar. Então, o professor propôs que as crianças me levassem para conhecer Waruá, elas olharam para o professor em sinal de aprovação e começaram a levantar e sair calmamente da sala. As atividades que eu havia planejado para esse dia saem do roteiro, abrindo oportunidade para outras não programadas.

Quando estamos na frente da escola, um dos alunos diz:

- “Aquele é minha casa”. Logo em seguida começa a falar em Dâw.

O professor prontamente explica que o menino pediu para começar por lá, fomos em direção à casa dele e passamos pela frente. Em seguida, entramos numa pequena trilha por trás do barracão da comunidade, a trilha é estreita. Depois, avistamos

uma outra trilha mais larga e comprida (Figura 22), andamos um atrás do outro pelo caminho. Observei que, durante esses percursos, havia muitas árvores frutíferas.

Figura 22: Na trilha conhecendo Waruá.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Na comunidade Waruá não existem malocas, as casas são de madeira com teto de zinco, quase não há divisões dentro delas e a maioria possui um único compartimento. Durante nosso passeio, o professor Roberto nos explicou que Waruá está dividido em três bairros: Dabarú, Centro e Praia. Não consegui visualizar de forma clara essa divisão, apesar de existir.

Durante a caminhada, as crianças riam, falavam umas com as outras em Dâw e em português, apontando a direção de suas casas. No percurso, as mulheres Dâw vinham do roçado com o aturá (Figura 23), um cesto colocado nas costas e apoiado na cabeça por uma alça para carregar utensílios ou alimentos. Esse mesmo cesto é visto na cidade de São Gabriel, como mostram as figuras a baixo.

Figura 23: Mulher Dâw vindo do roçado com um aturá na cabeça.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Seguindo o trajeto, fomos nos direcionando a um campo grande, onde é realizado o campeonato de futebol com outros sítios próximo de Waruá. Como as crianças estavam confortáveis, aproveitei para fazer o registro desse momento

Figura 24: Registro do primeiro passeio por Waruá com os alunos.



Fonte: De Aguiar, 2016.

Depois de conhecer o campo de futebol, retornamos à escola. Quando nos aproximamos da sala, um menino veio com uma panela de xibé (água com farinha) (Figura 25) para saciar a sede e amenizar o cansaço, todos beberam numa única cuia. O xibé sempre me acompanhou durante nossa estadia em Waruá e nas outras comunidades, Yamado e Taracuá.

Figura 25: Panela de xibé.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

De volta à sala de aula, depois de todos estarem sentados, tentei retornar as explicações com a imagem cartográfica que trouxe, mas, pela agitação que as crianças se encontravam, não consegui. O professor me perguntou se eu tinha gostado de Waruá, respondi que sim e que havia observado que existem muitos espaços entre uma casa e outra, diferente de onde eu morava. Nesse momento, as crianças olharam para mim, expliquei que minha casa era colada em outras casas, eu ouvia tudo que acontecia na casa de meus vizinhos e não gostava disso, era muito diferente de Waruá.

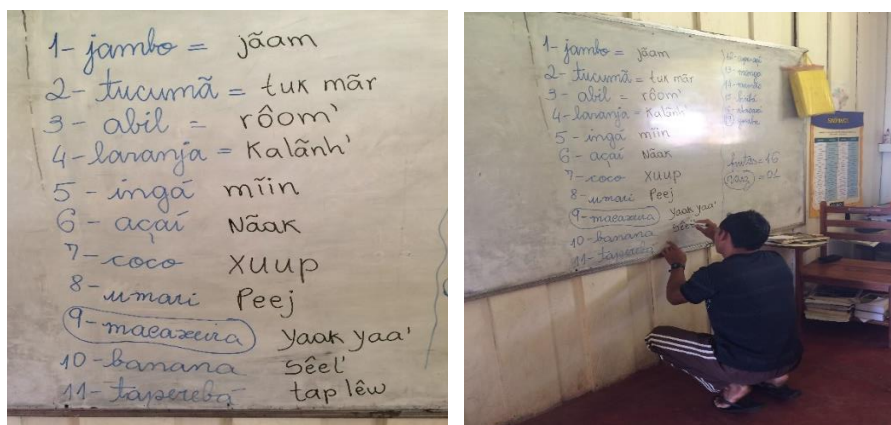
Aproveitando a oportunidade, perguntei para as crianças o que mais gostavam em Waruá, a resposta foi unânime: “campo de futebol e o rio”. Os sorrisos espontâneos de todos foram notados no pronunciamento das palavras “campo de futebol” e “rio”. Em seguida, o professor pergunta: “e você Patrícia, o que mais gostou?”, respondi que foram as árvores, nunca tinha visto tantas árvores frutíferas como em Waruá. As

crianças receberam essa informação com um caloroso sorriso, orgulhosos do lugar onde viviam.

Prosseguindo com o diálogo que estava fluindo, perguntei se as crianças sabiam o nome de todas as frutas que existiam na comunidade, elas responderam com a cabeça balançando de forma positiva. Continuei perguntando se elas poderiam dizer os nomes das frutas que existiam ao redor da escola e da comunidade, houve um curto silêncio, depois, timidamente, uma a uma foram falando o nome das frutas na língua Dâw. O professor pediu que elas falassem em português, pois eu não sabia falar a língua Dâw, elas assentiram.

Em meio à pronuncia das frutas, o professor pediu para eu escrever no quadro o nome das frutas ditas pelas crianças, e da mesma forma perguntei se ele poderia escrever na Língua Dâw, ambos concordamos. Durante a construção do vocabulário, duas dúvidas surgiram na escrita das frutas, as palavras foram ABIU e MACAXEIRA, como apresentam as imagens abaixo (Figura 26).

Figura 26: Nome das frutas em português, seguidas do correspondente na língua Dâw pelo professor Roberto.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

A escrita no quadro tinha o direcionamento das crianças, elas construíram o nome das frutas em Dâw e em português, oralmente. Elas falavam letra por letra para formar o nome das frutas, com a ajuda de um alfabeto da língua portuguesa colocado na parede da sala de aula. A maioria delas dizia que a palavra ABIU era escrita com a letra L, assim como a palavra MACAXEIRA, era escrita com as letras CH. Aproveitei

para fazer usar o dicionário e assim, junto com elas, fazer a correção das duas palavras.

Outro ponto dentro da escrita foi minha dúvida em saber como se chama a fruta: BURITI ou BURUTI, o que me fez ficar por um tempo olhando o quadro antes de escrever. Diante de minha reticência, o professor perguntou o que tinha acontecido, respondi que não sabia o nome correto da fruta, ele sorriu e disse: “ça k” e depois “BURITI”. Volto a escrever no quadro, o aluno Joel faz uma interferência mostrando uma pequena fruta nas suas mãos, fala firme e, ao mesmo tempo, por sílabas comigo:

- “Ça k”, Bu – ri – ti! Não esquecer *Buiãin*.

Depois coloca a fruta na minha mão, assim como na imagem retratada abaixo (Figura 27), olho para ele carinhosamente e digo: - Obrigada, Joel! Não esquecerei nunca mais.

Figura 27: Buriti – Ça k em Dâw.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Percebi que esse contato inesperado de Joel permitiu uma relação mais aproximada entre mim e as crianças Dâw. A atitude de Joel também me fez refletir e ver que “mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende” (ROSA, 1965 p. 310), isso me trouxe satisfação em saber que laços estavam sendo formados.

Em seguida, construímos, juntamente com as crianças e o professor, um quadro com o nome das frutas existentes dentro do sítio Waruá, também aproveitamos para utilizar o dicionário e fazer a busca dos nomes científicos de cada fruta. Com a ajuda do professor, dividimos os alunos em três grupos e entregamos um dicionário

para cada grupo. Houve dificuldades com a utilização do dicionário, pois era a primeira vez que as crianças faziam esse tipo de atividade, ainda assim conseguimos montar o quadro (2) a seguir:

Quadro 2: Frutas “kas eg” na língua Dâw (vocabulário de palavras)

| QUANTIDADE | PORTUGUÊS | DÂW | NOME CIENTÍFICO |
|------------|-----------|-------------------------|-------------------------------|
| 1 | Abacate | <i>Rũm</i> | <i>Persea americana</i> |
| 2 | Abacaxi | <i>Wãán</i> | <i>Ananas comosus</i> |
| 3 | Abiu | <i>Rôom</i> | <i>Pouteria</i> |
| 4 | Açaí | <i>Nãak</i> | <i>Euterpe oleracea</i> |
| 5 | Caju | <i>Wasap</i> | <i>Anacardium occidentale</i> |
| 6 | Araçá | <i>Não existe</i> | <i>Psidium cattleianum</i> |
| 7 | Bacaba | <i>Wiim</i> | <i>Oenocarpus bacaba</i> |
| 8 | Banana | <i>Sêel</i> | <i>Musa</i> |
| 9 | Biribá | <i>Walíw'</i> | <i>Rollinia deliciosa</i> |
| 10 | Buriti | <i>Ca k</i> | <i>Mauritia flexuosa L.</i> |
| 11 | Cacau | <i>Wakaw</i> | <i>Theobroma cacao</i> |
| 12 | Carambola | <i>Não existe</i> | <i>Averrhoa carambola</i> |
| 13 | Coco | <i>Xuup</i> | <i>Cocos nucifera</i> |
| 14 | Cucura | <i>Rur</i> | <i>Pouroma cecropiifolia</i> |
| 15 | Cupuaçu | <i>Ruul' pis</i> | <i>Theobroma grandiflorum</i> |
| 16 | Cupuí | <i>Çuuw / ruul' pis</i> | <i>Theobroma subincanum</i> |
| 17 | Fruta-pão | <i>Pãw</i> | <i>Artocarpus altilis</i> |
| 18 | Goiaba | <i>Wayaw'</i> | <i>Psidium guajava</i> |
| 19 | Ingá | <i>Mĩin</i> | <i>Inga edulis</i> |
| 20 | Jambo | <i>Jãam</i> | <i>Syzygium jambos</i> |
| 21 | Laranja | <i>Kalãnh'</i> | <i>Citrus X sinensis</i> |
| 22 | Limão | <i>Mãu pis</i> | <i>Citrus x limon</i> |
| 23 | Macaxeira | <i>Yaak yaa'</i> | <i>Manihot esculenta</i> |
| 24 | Mamão | <i>Mãw</i> | <i>Carica papaya</i> |
| 25 | Manga | <i>Mãagn</i> | <i>Mangifera indica</i> |
| 26 | Maracujá | <i>'Lôç</i> | <i>Passiflora edulis</i> |
| 27 | Mucuxi | <i>Mil sii</i> | - |
| 28 | Pupunha | <i>Çuuw</i> | <i>Bactris gasipaes</i> |
| 29 | Taperebá | <i>Tap lêw</i> | <i>Spondias mombin</i> |
| 30 | Tucumã | <i>Tuk mãr</i> | <i>Astrocaryum aculeatum</i> |
| 31 | Umari | <i>Peej</i> | <i>Andira spinulosa</i> |

Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Depois que os alunos falaram os nomes das frutas existentes em Waruá, perguntei qual dessas frutas tinham em suas casas, as crianças olharam para o professor e começam a falar em Dâw algo que não entendia. O professor sorriu e explicou que eles queriam saber quem era o mais rico, uma vez que para eles o mais abastado era quem possuía mais frutas ao redor de sua casa. Esse episódio me fez compreender que o sentido de riqueza para essas crianças e para o povo Dâw não era

o acúmulo de metais, como nas sociedades capitalistas, mas, sim, o maior número de árvores frutíferas, pois ter frutas para comer era sinal de riqueza.

A euforia das crianças em pedir para saber quem era o mais rico entre eles deu subsídio para trabalharmos, ao mesmo tempo, a Matemática, no sentido de construção numérica, comparação de quantidade, leitura de números, quantidade e noções de par e ímpar, a partir da quantidade de frutas existentes em Waruá e ao redor de cada casa, tanto dos alunos quanto do professor.

A atividade de Matemática foi feita em cima do quadro de frutas construído a partir da percepção das crianças. Fizemos a contagem de quantos tipos de árvores frutíferas estão presentes no sítio, totalizando 31 espécies de frutas “kas eg” para, em seguida, distribuí-las por alunos. Essa divisão ocorreu a partir das árvores ao redor de cada casa dos pequenos Dâw, o intuito era identificarmos o aluno que possui o maior número de árvores frutíferas.

Figura 28: Identificação do aluno mais rico da sala de aula.

A whiteboard with the title "Ludicione:" at the top. Below it, a list of five students and their corresponding number of fruit types is written in blue ink. The first entry, "1 Airton = 22", is enclosed in a hand-drawn rectangular box. The other entries are "2 Maruana = 20", "4 Glodina = 10", "3 Edilene = 12", and "5 Dayane = 9".

| Rank | Student Name | Number of Fruit Types |
|------|--------------|-----------------------|
| 1 | Airton | 22 |
| 2 | Maruana | 20 |
| 4 | Glodina | 10 |
| 3 | Edilene | 12 |
| 5 | Dayane | 9 |

Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Como se observou na imagem acima (Figura 28), dentre os cinco primeiros mais ricos, Airton venceu com 22 tipos de frutas plantadas ao redor de sua casa. Em seguida, se trabalhou comparação de quantidades: maior, menor, muito e pouco, seguido dos registros no caderno e leituras dos numerais. Ressalto que com essa

atividade consegui trabalhar noções de ordem dos numerais, pequenas contas de adição, subtração e multiplicação.

Essa atividade também subsidiou um outro vocabulário comparativo de palavras entre a língua Dâw e a língua portuguesa, fazendo referência aos animais que vivem no sítio de Waruá, apresentada no quadro abaixo (Quadro 3).

Quadro 3: Vocabulário de Palavras: Animais na língua Portuguesa e língua Dâw.

| Quantidade | Português | Dâw | Nome Científico |
|------------|------------------|------------------|---------------------------------|
| 01 | Cobra | <i>pâj</i> | - |
| 02 | Jiboia (cobra) | <i>yêe</i> | <i>Boidae</i> |
| 03 | Boto | <i>'mân</i> | - |
| 04 | Beija flor | <i>sug</i> | <i>Trochilidae</i> |
| 05 | Porco | <i>tor</i> | - |
| 06 | Pato | <i>paat</i> | - |
| 07 | Acará (peixe) | <i>dôw</i> | - |
| 08 | Surucucu (cobra) | <i>Xug</i> | - |
| 09 | Surubim (peixe) | <i>poay</i> | - |
| 10 | Garça | <i>môr</i> | <i>Ardea alba</i> |
| 11 | Tartaruga | <i>mîis suup</i> | - |
| 12 | Minhoca | <i>'mθ ' </i> | <i>Lumbricina</i> |
| 13 | Tucano | <i>çôk wêt</i> | <i>Ramphastidae</i> |
| 14 | Borboleta | <i>mem</i> | <i>Rhopalocera</i> |
| 15 | Paca | <i>pa'</i> | <i>Cuniculus paca</i> |
| 16 | Anta | <i>sonh'</i> | <i>Tapirus</i> |
| 17 | Cachorro | <i>'yâm</i> | <i>Canis lupus familiaris</i> |
| 18 | Formiga | <i>uu</i> | <i>Formicidae</i> |
| 19 | Tatu | <i>ôok</i> | <i>Dasyopodidae</i> |
| 20 | Arara | <i>kaal'</i> | <i>Ara chloropterus</i> |
| 21 | Macaco | <i>êes</i> | - |
| 22 | Arraia | <i>çee'</i> | <i>Batoidea</i> |
| 23 | Lesma | <i>'lip</i> | - |
| 24 | Urubu | <i>môo</i> | <i>Coragyps atratus</i> |
| 25 | Pium/mosquito | <i>sôo</i> | <i>Coragyps atratus</i> |
| 26 | Rato | <i>nuu'</i> | - |
| 27 | Surubim (peixe) | <i>pôo</i> | - |
| 28 | Gavião | <i>wiir</i> | - |
| 29 | Peixe | <i>seew'</i> | - |
| 30 | Galinha | <i>lakaax</i> | <i>Gallus gallus domesticus</i> |

Fonte: De Aguiar e Sanches, Pesquisa de Campo, 2016.

Aos poucos, dentro da sala de aula, vamos descobrindo que ao proporcionarmos oportunidade ao aluno de falar, de desenvolver a argumentação oral e de posicionar-se diante de vários temas, oportunizamos o enriquecimento do seu processo de aprendizagem (BOAS, 2004). Isso foi observado claramente na atividade

lúdica com as frutas e os animais, mediante o estímulo e o desenvolvimento argumentativo de cada uma dessas crianças Dâw.

A comparação dos nomes das frutas e animais nas línguas portuguesa e Dâw nos fez refletir sobre a interlocução entre os conhecimentos científicos e tradicionais. Os conhecimentos do povo Dâw trazidos pelas crianças indígenas para a sala de aula, face ao conhecimento científico, enfatizam o diálogo intercultural. De maneira simples vemos o elo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais indígenas dentro da escola Waruá, onde a criança constrói novos significados ao estudar os elementos da fauna e flora presente no dia a dia, a partir do lugar em que vive. A respeito dessa interlocução de conhecimentos, Melo (2016, p.41) argumenta da seguinte forma:

Essas interligações criam um grande laboratório de possibilidades e aprendizagem, rico de ensinar e no aprender através dos conhecimentos construídos no percurso da história. Neste laboratório, surgiram sujeitos aprendentes que ainda mantem vivos mesmo em meio ao processo acelerado da tecnologia.

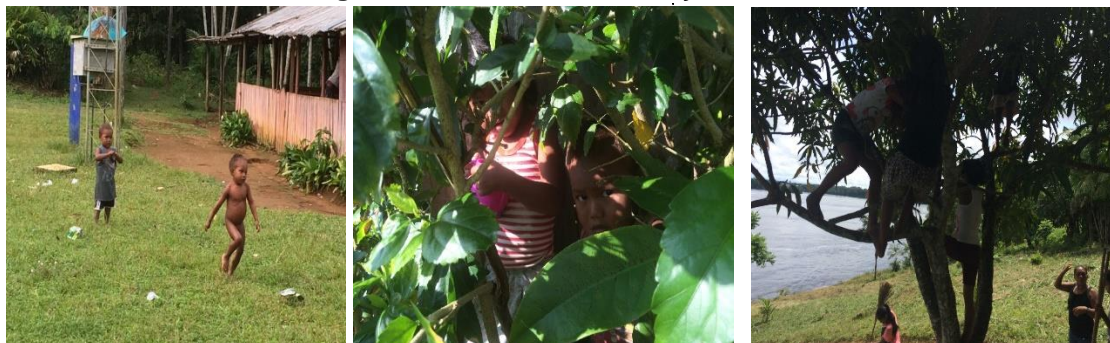
É nesse momento que procurei valorizar a realidade das crianças Dâw, resgatando sua identidade, história e cultura, pois construí uma atividade a partir de um conhecimento do espaço em que essas crianças conhecem. Com isso, surgem reflexões que podem construir conceitos mais amplos, facilitando o entendimento das relações do conhecimento do senso comum com o científico.

Após essas atividades, o ensejo de um vocabulário Dâw e de língua portuguesa trouxe um certo grau de satisfação, ainda que com receios. Minha presença em Waruá, nesse período de campo, ainda trazia certo desconforto tanto para as crianças como para os adultos, não podia transitar na comunidade sem a supervisão dos olhares da capitã Auxiliadora, não trabalhava com as crianças diariamente, apesar de atravessar o rio todos os dias para ir à escola. Entretanto, esses momentos com a cumplicidade deles nos fizeram ver como a vida acontece em Waruá.

Toda a movimentação em Waruá é de forma calma, a circulação das crianças pelo sítio é de forma livre e, algumas vezes, sem a presença de um adulto (Figura 29). Elas tomam conta da comunidade pelo fato de transitarem de um lado para o outro, algumas vezes estão caladas e de cabeça baixa, outras vezes aparecem correndo com

ou sem roupa, gritando ou sorrindo, se escondendo entre os arbustos. Outras vezes estão todas molhadas do rio, não existem regras para se banhar, quando a vontade surge, lá vão elas correndo, tirando a roupa e pulando no rio negro sem medo e receio. O que se vê nessas crianças de vida simples é a manifestação da alegria de viver.

Figura 29: Liberdade das crianças Dâw em Waruá.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Quando a oportunidade aparecia, as crianças me permitiam falar sobre a pesquisa e eu explicava o trabalho, reforçava que haveria um dia que iríamos subir o Morro da Boa Esperança, perguntava se eles já tinham subido e apontava para a vista fora da janela da sala de aula. Como o morro fazia parte de suas visões diárias, era mais fácil perguntar e fazê-las olhar para o morro do outro lado de Waruá. Elas respondiam que não conheciam o morro, o menino Fabrício deixava claro que não iria participar e eu sempre respondia que estava tudo bem se ele não quisesse ir conosco.

Esse momento de recusa por parte do aluno era aproveitado para trabalhar em sala de aula o consentimento informado, reforçando que as crianças teriam a liberdade de não participar, mas se quisessem fazer parte da atividade de subir o Morro da Boa Esperança, iríamos todos juntos e teríamos a ajuda do Exército Brasileiro. Elas se olhavam entre si e um leve sorriso brilhava em seus rostos, saber que os militares, juntamente com o professor da sala, iriam nos levar e trazer tranquilizava-as. Nessas trocas de informações e permissões se observava a curiosidade delas em saber se os dias estavam próximos ou distantes de irmos ao morro.

Aos poucos fui percebendo que começavam a cobrar a atividade da ida ao morro, algumas crianças estavam ansiosas. Essa expectativa das crianças me deixava feliz, mas, ao mesmo tempo, preocupada, porque ainda não tinham obtido a resposta

do Exército Brasileiro. Aproveitava esses momentos de cobrança para explicar a atividade e como seriam os desenhos realizados após a visita.

Na busca para compreender melhor os conhecimentos das crianças indígenas Dâw, pedi que se lembrassem do passeio anterior que tínhamos feito pela comunidade, usando o conhecimento empírico da área em que se inseria o sítio de Waruá, a fim de que elaborassem croquis no qual deveriam constar elementos que mais gostavam do lugar em que viviam, possibilitando dessa forma a verificação da leitura simbólica representada através de seus desenhos. Essa transferência da imagem mental para o papel resultou nos primeiros desenhos de suas preferências em Waruá (Figura 30).

Figura 30: Percepções das crianças Dâw do sítio de Waruá.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016

As respostas das crianças nas atividades surgem em forma de símbolos, deixando claras suas preferências dentro de Waruá, assim como o futebol e o rio, a escola também é um espaço de destaque nos desenhos, ela está em harmonia com o ambiente da comunidade em que vivem. Isso é um fator importante na cultura Dâw, não existe a obrigatoriedade de a criança frequentar a escola, se ela, de uma hora para outra, decidir que não quer mais frequentar as aulas, sua vontade é respeitada.

Por conseguinte, quando eu não estava em Waruá, eu me encontrava na UEA/SGC, revendo e fazendo novas anotações das informações adquiridas com as observações. Esses primeiros momentos vivenciados na UEA foram para termos uma melhor compreensão teórica do que é fazer etnografia, durante esse processo em campo novas leituras sobre pesquisas com esse tema iam surgindo, possibilitando um

melhor entendimento do trabalho de campo, pois “não existe ensinar sem aprender” (FREIRE, 2001, p. 259):

[...] ensinar e aprender vão se dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Logo, vemos aqui uma relação dialogada entre a teoria e o trabalho de campo, sendo imprescindíveis para compreensão e atuação dentro da pesquisa.

3.4 Terceira Viagem: Aproximações e Assimetrias

A terceira estadia em campo, em novembro de 2016, me trouxe mais segurança, a princípio porque já estava familiarizada com a comunidade e a escola de Waruá, já sabia onde e com quem falar para atravessar o rio. Nesse período, me hospedava na casa dos professores da UEA, no bairro da praia e mesmo sendo um lugar privilegiado para atravessar diariamente, não impedia de eu me preocupar com as atividades no morro, pois ainda não tinha acontecido e já estávamos quase no final do ano de 2016.

Em campo, a primeira providência era avisar os professores que trabalhavam em Waruá que eu iria com eles e que contribuiria com o pagamento do diesel. Esse era o procedimento adotado pelos professores que moravam na cidade e precisavam atravessar o rio diariamente para irem trabalhar na escola de Waruá. Quando eu lá chegava, as crianças e os adultos sempre diziam: “*Buiáín* voltou” e tudo continuava com a normalidade de antes. No período do intervalo das aulas, sentava na calçada da escola juntos com alguns alunos, fazia anotações e eles esperavam a merenda. Como não existia uma cozinha na escola, a merenda era feita por sistema de rodízio, cada dia era uma família que preparava a merenda para as crianças. Esses momentos eram relatados por mim no diário de campo:

Estou sentada no piso da escola Waruá, com meu caderno de campo e com várias canetas coloridas nas mãos, tudo isso para dar destaque nas anotações dos movimentos das crianças e dos adultos na comunidade. É uma manhã de muito calor, as crianças riem e correm entre o barracão e a escola à espera da merenda. É uma energia implacável que elas têm, não sentem o calor. Enquanto eu estou coberta da cabeça aos pés, me protegendo dos raios do sol

e fazendo anotações, não percebi quando fui abordada por 3 crianças curiosas querendo saber o que tanto escrevia no caderno. Ao se aproximarem e olharem para o caderno, uma delas pergunta: “Ei! Por que escreve tanto nesse caderno? Para que tantas canetas?” Respondo: Para não esquecer das coisas que vejo. Elas se afastam e riem. Falam entre si em Dâw e compreendo somente o *Buiãin*. (Diário de Campo, 2016)

A princípio pareceu uma indagação normal de crianças, mas percebi que elas já estavam estabelecendo uma comunicação comigo, esse interesse em saber o que estava fazendo abre espaço, sem a presença do intérprete (professor), para uma cumplicidade com elas. Já tinha passado sete meses de pesquisa, naquele momento se iniciava a aproximação das crianças, outrora esse contato só ocorria com a presença marcante do professor. Mesmo acontecendo essa pequena abertura na relação das crianças comigo, não mudou em nada o sistema de informações obtido durante minha estadia em Waruá

Em meio ao processo de conquista de confiança das crianças Dâw, viajei com os alunos do curso de Logística para o Distrito de Taracuá (Figura 31). Nessa viagem, em busca de dados para o trabalho de pesquisa dos acadêmicos, verificamos que o aprendizado com as crianças que vivem naquele distrito também ocorre da mesma maneira como as crianças Dâw. As crianças indígenas de Waruá e do distrito de Taracuá não aprendem de maneira isolada, mas sim de forma cooperativa e comunicativa com os adultos.

Figura 31: Vista ao Distrito de Taracuá, Rio Vaupés.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

As crianças indígenas do Triângulo Tukano, onde está localizado Taracuí, acompanham os pais ou os familiares adultos no trabalho do dia a dia, adentram na mata fechada em busca de insumos para a produção das cerâmicas feitas somente pelas mulheres. Aprendem desde cedo a reconhecer as árvores que servem para a defumação das cerâmicas indígenas.

Destaco aqui que o ensino das ciências rompe as paredes da sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem está em todo o lugar por onde as crianças vivem. Portanto, é na escola que formam o elo desses saberes do dia a dia com os saberes das ciências.

3.4.1 Terceira Atividade: Demarcando Trilhas

Todas as vezes que eu pensava em iniciar as atividades de construção dos croquis, não conseguia pôr em prática, sempre ocorria algo inesperado na comunidade, como a entrada de candidatos à prefeitura municipal, em consequência do pleito eleitoral de 2016, nesse caso, os candidatos passaram duas semanas seguidas vindo em Waruá para fazer acordos políticos; as visitas de agentes da saúde para entregar medicamentos e fazer consultas; a limpeza da comunidade nos dias de ajuri. Esses eram alguns dos imprevistos que interrompiam as aulas porque as crianças participavam com a comunidade, apesar de elas não opinarem, ficavam lá vendo toda a tomada de decisão dos adultos.

Dessa forma, as atividades para as construções dos desenhos e croquis não aconteciam de forma sistemática, mas, sim, com sutilezas dentro da sala de aula e fora dela. Esses momentos ocorriam de forma espontânea, os roteiros feitos antes de nossa ida a campo não obtiveram sucesso completo, pois sempre ocorria algo inesperado. Assim, procurei efetuar as atividades através da permissão do professor e das crianças, a partir dos momentos oportunos que surgiram durante nossas idas diárias a Waruá

Durante os momentos que passei sem poder fazer as atividades propostas para a pesquisa, ajudei a escola como pude, arrumei os materiais e a merenda escolar (Figura 31) em uma sala de aula reservada para isso, limpei os arredores da escola,

juntamente com os alunos, professores e a comunidade em dias de ajurí, que é um mutirão organizado para se fazer uma atividade coletiva entre as crianças e os adultos.

Nesses períodos descobri que durante o processo em campo o meu tempo não era o mesmo das crianças ou dos adultos, a marcação do tempo da pesquisa vinha pelo consentimento deles e não pelo tempo da pesquisadora. Diante disso, as construções dos dados foram realizadas sem nenhuma pressa.

Figura 32: Arrumação da merenda escolar.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Em meio a essas circunstâncias, observei os movimentos das crianças em Waruá. Elódia, uma menina que veio morar no sítio no começo do ano de 2016, não falava nada de português, se comunicava em piratapuaia, sua língua materna, e o espanhol. Quando retornei nessa viagem, vi que a presença da Língua Portuguesa e a Língua Dâw estavam mais evidentes na fala de Elódia. Antes ela ficava sozinha, retraída, e naquele momento a via sorrir e falar em Dâw com seus colegas e trocar algumas palavras em português comigo. Perguntei como ela aprendeu tão rápido a Língua Portuguesa e a Língua Dâw:

- “Eles me ensinaram”, aponta para os colegas da sala.
- Pergunto novamente: Como foi? Quero aprender também!
- Tem que vim morar aqui, tem que abrir a boca e falar igual, tem que andar na comunidade.

Quando a menina Elódia disse: “tem que andar na comunidade”, ela faz referência às idas e vindas das crianças quando não estão na escola, ou seja, no dia a dia, em suas brincadeiras ou nos afazeres domésticos. As crianças em Waruá compartilham seus conhecimentos através da oralidade, a transmissão desses saberes pela fala foi bem evidenciada por Elódia no aprendizado das Línguas Dâw e Portuguesa.

Durante a pesquisa, percebi que a tradição oral ainda é o meio principal de transmitir os ensinamentos dentro de Waruá, como é o caso de Elódia que aprendeu a falar Dâw na relação cotidiana com os pequenos Dâw. O conhecimento adquirido pelas crianças indígenas Dâw acontece da mesma maneira que ocorreu com os mais velhos, através de tradições e costumes. Esse conjunto de saberes é o que forma a identidade da cultura Dâw.

Para Geertz (1989), a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem que orienta a existência humana, trata-se de um sistema de símbolos que interage com os sistemas de símbolos de cada indivíduo numa interação recíproca. O autor define símbolo como qualquer ato, objeto, acontecimento ou relação que representa um significado. Compreender o homem e a cultura é interpretar essa teia de significados.

Esse período em campo foi muito complicado, pois parecia que minha presença como pesquisadora na comunidade não era bem-vinda. As cobranças vinham na forma de pedidos financeiros, então eu sentava e explicava que não existia essa possibilidade, pois meus recursos financeiros vinham da bolsa de estudo e eram quase sempre para comprar passagens aéreas, por isso estava hospedada na casa dos professores da UEA com o intuito de reduzir gastos, pois não tinha condições de contribuir financeiramente com a comunidade de Waruá. Eles entendiam, mas não aceitavam que somente poderia contribuir, como tinha dito no início da pesquisa, com uma cópia de minha dissertação. Então, eles fizeram outro pedido, o de uma bola de futebol e brinquedos educativos para a escola. Diante disso, firmei outro acordo, quando retornasse novamente à escola atenderia os pedidos, ambas as partes concordaram.

Para viabilizar a ida ao morro, fui ao CMDO FRON RN/5º BIS para saber como estava o encaminhamento do pedido. Fui informada de que o atraso na resposta foi

devido a uma grande jornada de cirurgias em toda a região de São Gabriel, esse movimento requeria todo o movimento do Exército para essa missão, mas que nosso ofício teve a resposta positiva e que estava marcado para a última semana do mês de novembro de 2016 e que todo o apoio necessário seria dado.

Uma semana após ter obtido informações do apoio do 5º BIS, recebi uma ligação confirmando o dia para levar as crianças ao Morro da Boa Esperança, teria que retornar ao 5ºBIS para saber todos os procedimentos necessários ao traslado das crianças de Waruá até o Morro. O planejamento dessa atividade deveria ser respeitado, pois asseguraríamos os cuidados com as crianças Dâw e a realização do objetivo proposto com essa intervenção, que era explorar a trilha principal do Morro da Boa Esperança para auxiliar na construção do conhecimento através da relação dos saberes das crianças indígenas Dâw e os conhecimentos científicos, assim, ficou acordado que essa atividade seria realizada em dois dias consecutivos.

A realização da primeira atividade do morro ocorreu no dia 28 de novembro 2016. Cheguei em Waruá 30 minutos mais cedo, por volta das 6:30 da manhã, subi bem devagar as escadarias devido ao nevoeiro e a escuridão que se fazia, pois o dia só amanhece por volta das sete da manhã. Chegamos perto da escola, eu e a professora Maria do Carmo, e não havia sinal de ninguém, parecia uma cidade fantasma. Começo a ri de mim mesma pelo pensamento de comparação de Waruá com uma cidade fantasma, mas logo sou interrompida por dois pares de olhos me observando e percebo que são os alunos Joel e Airton.

Quando me aproximo dos dois meninos, vejo sentados do outro lado da calçada da escola os alunos: Elódia, Mariana, Edilene, Marlecson, Laerte, Dayane, Robson, Maycon, Fabrício (o aluno que disse que não participaria da atividade). Todos me recebem com um largo sorriso e o professor avisa que eles estão desde as seis da manhã na escola à espera da ida ao morro. Percebo através das palavras do professor e do largo sorriso dos alunos uma expectativa criada em torno da atividade, me deixando apreensiva.

Seguimos para sala de aula, assim ficaríamos mais confortáveis para esperar os militares que fariam nosso deslocamento ao Morro da Boa Esperança. Durante a espera, as crianças aproveitaram para brincar com alguns jogos educativos. Dentre

eles, havia dois de tabuleiros que nunca foram usados: dama e xadrez. O professor perguntou se eu sabia jogar e respondi com a cabeça em sinal positivo, então ele pediu para eu ensinar as crianças. Prontamente sentei no chão e comecei a dizer que eram jogos com apenas dois participantes que controlam as peças dos tabuleiros, nas casas claras e escuras, e assim o tempo foi passando.

Após duas horas aguardando, algumas crianças saíram da sala de aula e foram brincar em frente à escola, sem esperar, Dayane entra na sala e diz que os militares estão chegando. Saio da sala e fico próxima aos alunos, não visualizo ninguém chegando, eles riem entre si e gritam sinalizando aos colegas que estão em sala de aula, avisando que o exército chegou. Insisto dizendo que não tem ninguém.

Maycon se aproxima e diz:

- Feche os olhos e ouça somente. Eles vão aparecer em poucos minutos.

Fechei os olhos para me concentrar e poder ouvir melhor, mas não conseguia ouvir nada, fiquei olhando para o rio e após alguns minutos ouço o barulho de voadeiras, os sons iam ficando cada vez mais fortes e só depois vejo os soldados do Exército Brasileiro ancorando no porto de Waruá. Percebi que minha audição possui limitações enquanto que as das crianças indígenas Dâw possuem um grau maior de sensibilidade para ouvir os sons distantes. Identifico saberes desenvolvidos pelo dia a dia, não reconhecer a importância desses saberes é cuspir no próprio prato da aventura humana na Terra (ALMEIDA, 2010). São saberes que brotam do contato diário da vida dos pequenos Dâw.

As crianças saíram correndo em direção aos soldados para recepcioná-los, alegria em seus rostos era perceptível e o carinho por parte dos soldados é recíproco. O tenente Vieira se aproximou e disse que veio acompanhado de um médico, um técnico de enfermagem e de outros militares que nos ajudariam a resguardar as crianças durante todo o processo de intervenção no Morro da Boa Esperança. Depois disso, fizemos o primeiro registro fotográfico (Figura 33) antes de nossa saída de Waruá, sendo que três dos alunos não quiseram tirar foto.

Figura 33: Registro da saída de Waruá para o Morro da Boa Esperança.



Fonte: De Aguiar e Exército Brasileiro - CMDO FRONT/5º BIS, 2016.

Quando chegamos ao porto de Waruá, nos dividimos em dois grupos, pois haviam duas voadeiras de alumínio com motor 40 HP para o traslado até a praia de São Gabriel da Cachoeira. As crianças, eu e o professor Roberto colocamos coletes salva vidas antes de entrarmos nas voadeiras, fui informada de que o percurso até a praia seria muito rápido e, por conta disso, teríamos um passeio pelas águas do Rio Negro (Figura 34) na ida e na volta para Waruá.

Figura 34: Passeio pelas águas do Rio Negro com as crianças Dâw.



Fonte: De Aguiar e Exército Brasileiro - CMDO FRONT/5º BIS, 2016.

Quando chegamos na praia, em frente da cidade de São Gabriel da Cachoeira, estávamos sendo aguardados por um micro-ônibus do Exército Brasileiro para sermos levados ao Morro da Boa Esperança. Chegamos lá por volta das 9h30 da manhã, foram distribuídos lanches para as crianças e logo depois elas pegaram seus cadernos e lápis para descermos do ônibus e irmos em direção a uma frondosa castanheira onde se encontrava o primeiro monumento religioso.

As crianças olharam e tocaram nos azulejos, permanecendo caladas. Comecei dizendo que aqueles monumentos religiosos estavam lá por muitos anos, que esse era o primeiro de outros que também encontraríamos pelo caminho da subida do morro. Pedi que eles observassem a paisagem ao seu redor e que permanecêssemos um perto do outro, depois disso fomos em direção a trilha principal do morro, identificada abaixo com a cor vermelha (mapa 3).

Figura 35: Mapa de Localização 3



As crianças se posicionaram uma atrás das outras e, em silêncio, fomos caminhando, a cada passo dado ouvíamos o chiar das cigarras e as crianças

começaram a imitar o som delas. De repente, dois alunos pararam e ficaram observando uma planta com frutinhas pequenas na cor roxa (Figura 36), eles colhem as frutinhas e começam a comer. O professor Roberto avisa que essas frutinhas não fazem mal e são encontradas no mato por toda Waruá, enfatiza que as crianças aprendem muito cedo sobre as frutas que podem comer e as que causam mal. Os alunos compartilharam as frutinhas com as outras crianças, comigo e com os soldados. Não chegamos a ter um consenso sobre o nome dessa frutinha.

Figura 36: Frutinhas encontradas no Morro pelas crianças Dâw.



Fonte: De Aguiar e Exército Brasileiro - CMDO FRONT/5º BIS, 2016.

Continuamos caminhando, percebo que as crianças não seguem a trilha parando em cada estação como é costume de todos que andam pela trilha principal. Elas vão formando caminhos diferentes em alguns pontos dentro da trilha, assim, elas seguem comigo parando e olhando cada momento sem dar muita atenção, apesar de olharem e tocarem os azulejos. Percebo que na realidade o que chama a atenção delas é o colorido dos desenhos e não a religiosidade que cada imagem desses monumentos simbólicos representa.

Ao chegarmos ao cume do Morro, as crianças Dâw correram direto para uma pequena caverna feita com rochas postas uma sobre as outras, elas começaram a falar em Dâw, mas o professor Roberto as orientou a falar em português. Joel avisa que ali é a casa do gigante, pergunto a ele: “Que gigante?” Ele responde, afirmando: “o gigante que colocou as pedras uma em cima da outra” (Figura 37). Pergunto das crianças se alguma delas já viu algum gigante, elas respondem: “não”. Mas continuam falando que só viram curupira e não gigante.

Figura 37: Casa do Gigante, rochas postas uma sobre as outras.



Fonte: De Aguiar e Exército Brasileiro - CMDO FRONT/5º BIS, 2016.

Depois que as crianças olharam para cada canto da casa do gigante, fomos em direção a escadaria para subir as rochas e chegar ao ponto mais alto delas. Lá em cima as crianças observaram as imagens religiosas postas naquele lugar e descobriram que daquele ponto se podia avistar Waruá.

Airton fala bem alto: “veja, é lá que eu moro!”

Pergunto: Você gosta de Waruá?

Ele responde com convicção e orgulho: “Sim!”

Fabrício, Joel, Maycon e Mariana falam também dizendo que Waruá é melhor que a cidade.

Depois dessa conversa, sentamos numa outra rocha e ficamos apreciando a vista que dava para Waruá (Figura 38). Nesse momento, observo sentimentos de pertencimento que as crianças indígenas Dâw possuem pelo lugar em que vivem, vejo nelas que a vida é feita de coisas simples e que momentos como esses constroem as suas identidades.

Figura 38: Avistando Waruá do Morro da Boa Esperança



Fonte: De Aguiar e Exército Brasileiro - CMDO FRONT/5º BIS, 2016.

Após esse momento de observação, fizemos a descida do morro, as crianças caminhavam rindo e cortando a trilha principal, chegamos no ônibus e houve distribuição de garrafas com água mineral, a euforia com as garrafas recebidas foi grande. As crianças riram e falavam alto em Dâw umas com as outras, nessa agitação, chegamos na praia e subimos nas voadeiras em direção a Waruá.

No segundo dia de atividade no morro, 29 de novembro de 2016, cheguei em Waruá às 6h30, mas dessa vez as crianças já estão na sala de aula, sou recebida com um caloroso sorriso e com perguntas.

- *Buiãín*, vamos novamente ao morro?

Respondo que sim e as crianças emitem som de euforia, parecendo um assobio com força. Ficamos aguardando o exército, eles chegaram às 8h, colocamos o colete salva vidas e fomos novamente fazer um passeio pelas águas do Rio Negro. Quando chegamos à praia, o tenente Vieira informou que primeiro iríamos ao CMDO FRONT/5º BIS para tirarmos uma foto em frente ao pavilhão de comando, antes de subirmos ao Morro da Boa Esperança novamente. Depois das informações dadas pelo tenente, as crianças foram acomodadas no micro-ônibus e da praia partimos em direção ao Batalhão.

Chegando ao 5º BIS, fomos recepcionados pelo Comandante do Batalhão de Infantaria e Selva, fizemos o registro fotográfico (figura 39) e logo após seguimos para o Morro da Boa Esperança. Chegamos ao morro e, novamente, foi distribuído primeiramente o lanche para depois prosseguirmos a atividade. As crianças pediram para ficar com a garrafa de água mineral, aos poucos fui percebendo o valor daquela pequena garrafa, a água gelada para eles tinha um valor diferenciado e uma alegria muito maior que os lanches ofertados.

Figura 39: Registro Fotográfico no CMDO FRONT/5º BIS.



Fonte: De Aguiar e Exército Brasileiro - CMDO FRONT/5º BIS, 2016.

Fizemos o mesmo percurso de outrora, sendo que, após o terceiro monumento as crianças se dispersaram e sumiram, deixando os militares, juntamente comigo, apreensivos pelo sumiço. Só se ouvia sons de risos, os militares foram atrás deles e eu fiquei estática esperando eles aparecerem, depois de alguns minutos as crianças aparecem rindo e correndo em minha direção, pegaram em minhas mãos e disseram:

- Buiãín, venha ver o que encontramos.

Vou seguindo-as até um pequeno arbusto, onde disseram que encontraram rastros de cutia e pombos. Perguntei como elas sabiam, responderam que aprenderam desde pequenos com os mais velhos e com o professor Roberto, que sorri e balança a cabeça em sinal positivo, confirmando o que as crianças falavam. Nesse instante, percebo que a aproximação com as crianças é uma ferramenta fundamental para a pesquisa, a atividade de subida do morro potencializou as trocas de confiabilidade.

Depois da descoberta delas prosseguimos, fui observando que as crianças não faziam o mesmo caminho das estações posta na trilha, mas criavam outros em cima da trilha principal. Assim, os pequenos Dâw foram percorrendo o trajeto de subida até o cume, quando chegamos lá eles olharam e disseram:

- “A mão do gigante está nas pedras!”

- “Ela (mão) ficou ali quando o gigante carregou e trouxe até o alto”.

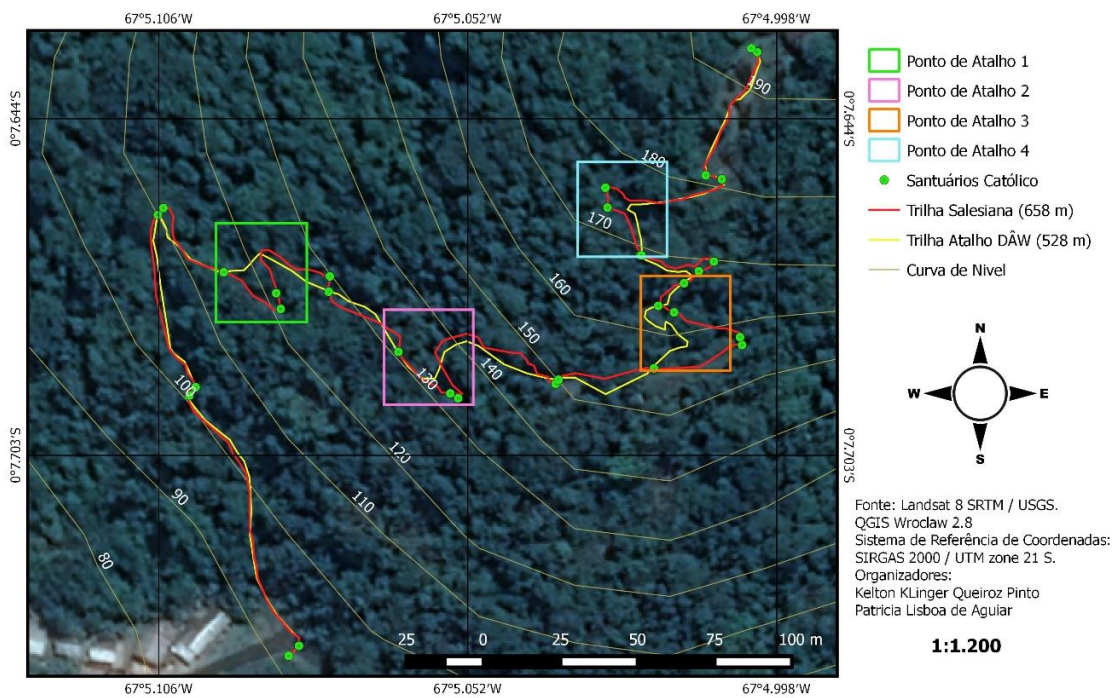
Observei que os formatos das rochas realmente possuíam marcas de mãos, e como continuei olhando, as crianças continuaram dizendo que as marcas não sumiram

devido ao grande curupira que cuida do morro. Olhei para elas e perguntei como elas sabiam disso, me responderam que ouviram em Waruá. Mariana e Dayane olham para mim e dizem que:

“O curupira que vive no morro é cego e cuida de cada coisa que está no morro. Antes tinham dois curupiras. Um foi morto pelas águas benzidas que jogaram no morro e outro que era o mais brabo deles conseguiu viver, mas ficou cego com tanta água benzida”.

Prestei atenção às palavras das duas meninas, observando que elas produziam significados sobre o mundo em que viviam dentro do universo cosmológico do Morro da Boa Esperança. Depois disso, as crianças ficaram sentadas nas escadarias que davam para a vista de Waruá e novamente olharam com alegria o lugar em que viviam. Ficamos alguns minutos e depois retornamos ao pé do morro, dessa vez fiquei atenta para os caminhos percorridos de volta pelas crianças, elas não usam os caminhos feitos pelos símbolos religiosos expostos. Esses símbolos não têm valor algum para elas, formando novos atalhos entre a trilha principal como mostra abaixo o mapa 4.

Figura 40: Mapa de Localização 4
**MAPA DA TRILHA DO MORRO DA BOA ESPERANÇA NO MUNICÍPIO
 SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA / AM**



Os saberes presentes no morro da Boa Esperança são muitos e possibilitam o ensino das ciências através da sua historicidade, mitologia, fauna, flora e por meio das construções de identidade, o sentimento de pertencimento que as crianças compartilham pelo lugar em que vivem é perceptível. Relacionar o conhecimento científico e o conhecimento tradicional Dâw no Morro contribui com o processo de ensino aprendizagem, os elementos encontrados nesse contexto podem ser transladados para a sala de aula.

3.5 Quarta Viagem: os laços de cumplicidade são formados

Quando retornamos para a última construção dos dados da pesquisa, em abril de 2017, já havia se passado um ano desde a minha primeira entrada em Waruá e quatro meses desde a minha última ida. Retornar me trazia receios em ter que começar tudo de novo, uma vez que sempre estava com a presença de um adulto, nunca transitava sozinha na comunidade. Subi a escada devagar, após termos atracado no porto, ao me aproximar ouço o som das vozes das crianças, uma delas me enxergou de longe e gritou: “-Patrícia voltou! Patrícia Voltou!” Foi a primeira vez que ouvia meu nome sendo pronunciado na comunidade.

As crianças correram na minha direção e me abraçaram, fiquei parada observando tudo, não conseguia me mexer por estar tão assustada em ouvir o meu nome. Quando pensei que a pesquisa estava chegando ao fim, percebi que ela estava só começando, o que antes era distanciamento, agora era cumplicidade. A partir desse momento, a pesquisa começou a se concentrar na relação entre a pesquisadora e as crianças Dâw, com o intuito de obter respostas para o que foi proposto fazer.

Ao encontrá-las no final da subida, me deixei ser conduzida à sala de aula, fui recebida com sorrisos calorosos, abraços e frutas de presente. Não imaginava que elas sentiriam minha falta e aproveitei para entregar uma bola de futebol de cor azul, conforme prometido, elas ficaram felizes com a bola recebida e fizeram uso imediato do presente. Fomos em direção ao campo de futebol e durante o percurso o professor Roberto disse que nessa semana não haveria aula, pois eles estavam treinando para um campeonato em comemoração ao dia do índio (Figura 41).

Figura 41: Brincadeiras no campo de futebol de Waruá.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

A bola propiciou uma aproximação não somente entre as crianças da escola, mas entre toda a comunidade, uma vez que o jogo de futebol é muito apreciado por todos em Waruá. Nessa relação de brincadeiras e jogos entre as crianças e os adultos Dâw, observei uma partilha social, uma intimidade entre a criança e o adulto, uma troca de conhecimento e experiência, as crianças aprendem vendo e fazendo. Percebo que os saberes possibilitam a construção de inúmeras maneiras de se ensinar e aprender no lugar em que se vive.

Waruá é embalado pelas ações e reações, seja da criança ou do adulto que aprendem vivenciando cada momento de experiência. Isso também aconteceu comigo durante o período em campo, como mostra a figura abaixo.

Figura 42: Aprendizagem, relação com o lugar de vida.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Os saberes construídos dentro de Waruá me fizeram refletir sobre os saberes tradicionais indígenas Dâw. Saberes embasados na cultura e nas práticas sociais que são reproduzidas sem qualquer esforço, como mostram as imagens do manuseio da

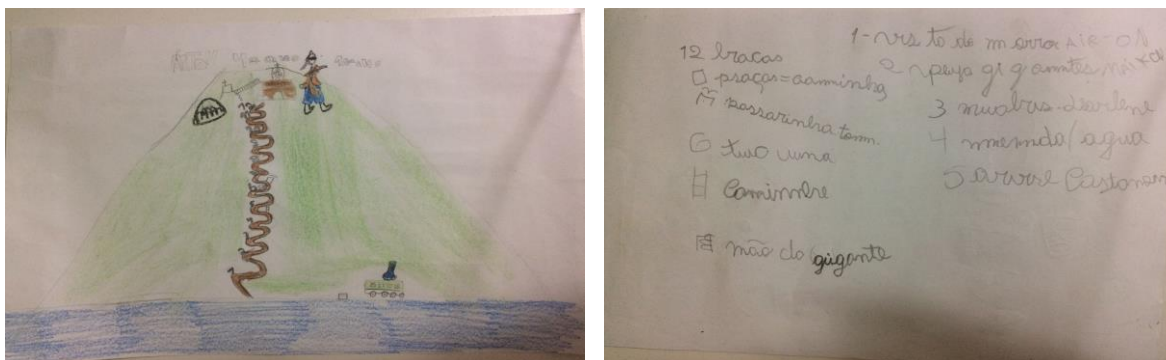
zarabatana, da interação com o pequeno animal silvestre e da brincadeira de cabo de guerra.

Com o olhar voltado para as experiências vivenciadas no lugar onde moram, iniciamos os croquis territoriais com as crianças Dâw. Simielli (1996, p. 35) define croqui da seguinte forma:

[...] não é um mapa, não se destina a ser publicado, tem um valor interpretativo de expor questões, não sendo obra de um especialista em Cartografia. Não é uma acumulação de signos, mas uma escolha amadurecida dos elementos essenciais que se articulam na questão tratada. A dificuldade está em se conseguir chegar a uma representação que dê clareza de conjunto, complexidade e número de fatos legíveis. É uma arte simples de difícil expressão figurativa.

Durante as conversas na sala de aula, pedi para as crianças Dâw que desenhassem o que viram durante a subida ao Morro da Boa Esperança e o que elas sabiam daquele lugar. As respostas surgem nos croquis territoriais com sua visão e compreensão dentro da sua cosmologia indígena (Figura 43).

Figura 43: Entendimento das crianças Dâw sobre o Morro da Boa Esperança.



Fonte: De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Os croquis desenhados pelos alunos mostram que o Morro da Boa Esperança não está associado aos símbolos religiosos postos no percurso da trilha, os caminhos percorridos são contados como braças, essa comparação pode ser feita devido à semelhança do croqui com o braço humano flexionado. Outro fator importante foi a construção no alto do morro das rochas gigantes, identificadas como sendo a casa do

gigante, juntamente com as mãos dele na rocha, se reportando à história do surgimento do Morro da Boa Esperança.

A imagem do curupira está presente no topo do morro representando a proteção e a guarda do lugar, assim como os varadouros representam os rastros da cutia. Também está presente nos desenhos das crianças o ônibus com a garrafa de água em cima dele, a água gelada é algo de valor para elas, em Waruá não possui energia elétrica, a merenda na forma escrita vem representada pela água.

A relação dos conhecimentos científicos com os saberes das crianças deve acontecer por meio das interações do dia a dia, repassado de geração em geração. Segundo Almeida (2010), temos que ultrapassar o olhar simplista para os conhecimentos ditos não científicos, pois grande parte dos conhecimentos descobertos vieram, a princípio, por pessoas comuns que encontraram mecanismos para facilitar seu dia a dia.

3.6 As Pedras Encontradas em Meio às Trilhas Percorridas.

Até se chegar ao texto final, a entrada no campo da pesquisa foi uma permissão lenta, as informações obtidas com o objetivo de investigar se misturaram às sensações vivenciadas em diferentes momentos. Ao me permitir experimentar e refletir conceitualmente sobre essas descobertas e agruras em campo, operamos o que Bachelard (1996) ensinou sobre como vencer obstáculos epistemológicos imbuídos de uma cultura científica. O autor afirma que todos esses questionamentos provocam situações de conhecimento, mesmo quando tudo parece dar errado na hora de obtermos essas informações, pois estamos vivenciando rupturas epistemológicas no campo científico. Diante do exposto, destaco três obstáculos enfrentadas no campo:

Dialeto:

O maior obstáculo enfrentado como aprendiz da etnografia foi não falar nenhuma língua dentre as 23 presentes em São Gabriel da Cachoeira – AM, em cada etnia uma língua diferente, a falada pelo povo Dâw, que faz parte da Família Linguística

Maku no Brasil (DE AGUIAR e COSTA, 2016; FOIRN, 2016), é a Língua Dâw. Essa grande diversidade cultural linguística levou o município de São Gabriel da Cachoeira - AM a co-oficializar as três línguas mais faladas na região, sendo elas Tukano, Baniwa e o Nheengatú, através da Lei Municipal nº 145/2002, além da Língua Portuguesa.

Durante todo o processo de construção dos dados em campo, sempre precisei de um intérprete, seja em Waruá ou em qualquer canto da cidade, subindo os rios. Isso foi enfrentado dolorosamente, pois havia momentos que não tinha como registrar as falas das crianças. O cenário que envolvia esse turbilhão de sensações com a linguagem foi imperioso, por mais que depois conversasse com meus intérpretes e soubesse a versão deles:

Quando desci da canoa já se ouvia os gritos e risadas das crianças. Eram sete horas da manhã. Saindo do meio do mato e próximas ao barracão, a professora Maria do Carmo e eu vimos as crianças gritando e olhando para cima das árvores. O que elas estão falando, não vejo nada? – Perguntei. Ela só ria e olhava para cima. Fui perguntar das crianças que estavam encostadas no barracão se escondendo do sol e com as mãos no rosto olhando também para cima. Elas riram e foram embora. Fiquei desesperada, querendo saber o motivo da agitação e o que elas diziam. Só depois que o professor Roberto chegou, abriu a sala de aula e me viu na janela olhando para as árvores próxima a escola, que disse que era um gavião. (Diário de Campo – abril 2016)

Outro momento complicado foi na Comunidade Yamado, quando eu estava com os alunos de Logística da UEA para estudar o processo da fabricação de beiju produzidos somente pelas mulheres indígenas da comunidade. Minha intérprete da Língua Baniwa foi uma das alunas do curso.

Durante o processo de orientação na construção de dados para os trabalhos de TCC das alunas de logística/UEA na Comunidade Yamado fui percebendo que um pequeno aglomerado de comunitários nos acompanhava. Precisava ter paciência, pois estávamos ensinando as alunas como construir dados no processo de pesquisa em campo. Percebi que alguns comunitários riam. Fiquei observando minha intérprete, em alguns momentos via que ela tinha que conter o riso. Pedi para ela dizer o que eles estavam falando. Mas pela agitação do momento em registrar os dados e sendo ela a única intérprete de 8 pessoas, ficou complicado obter minha resposta. (Diário de Campo – março 2017)

Essas notas, retiradas do meu diário, me fizeram perceber o quanto queria mais do que transcrever as falas das crianças ou dos adultos, queria e precisava adentrar o

processo de concepção do conhecimento, não somente dentro da sala de aula, mas também através das relações que envolviam os pequenos Dãw nas áreas externas. Diante dessa paisagem, tendo a Língua Dãw e as outras línguas como fatores limitadores, Geertz, (1989, p. 15) nos ensinou que:

Praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, “o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”. Etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo.

O autor chama a atenção para esse processo. A situação na qual me encontrava era fora da minha zona de conforto (Língua Portuguesa), a saber, as variedades de Línguas Indígenas em campo foi um processo de construção, desconstrução e reconstrução diária como pesquisadora.

ESCRITA:

Segundo Sahlins (2003, p. 80), o empirismo de Boas o levava a “um compromisso em encontrar ordem nos fatos, e não em colocar os fatos em ordem”. Essa ordem consistiu nas maneiras pelas quais coloquei no papel minhas vivências em campo, o fazer etnográfico da escrita possibilitaria ao leitor a visualização, através da leitura, da relação de convergência entre a prática e a teoria. Entretanto, até chegar a esse equilíbrio, muitas indagações foram feitas em busca de respostas.

As indagações vinham quando me deparava com as escritas de meus diários de campo, as imagens, os desenhos das crianças, minhas lembranças, sentimentos, os depoimentos transcritos depois de longas conversas regadas a café e a xibé. As perguntas vinham num fluxo constante em minha mente, como se escreve um texto etnográfico? Por onde começar a escrita do texto? Como fazer a relação de minhas experiências com os teóricos? Como será a divisão da dissertação? E como transcrever tudo que tem no diário? Como agregar ao texto as imagens e os desenhos? Como escrever as histórias narradas pelas pessoas? Esses questionamentos me fizeram

refletir na pergunta feita por Renato Rosaldo (2000, p. 61): “como pessoas tão interessantes, que fazem coisas tão interessantes, podem escrever coisas tão chatas?”

Por isso, a escrita foi um processo espinhoso, as angústias ao contextualizar a dissertação eram frequentes, uma vez que a presença da oralidade tornava complexa a transcrição para o meu diário de campo (GEERTZ, 2002).

Meu diário foi construído nas madrugadas, não poderia fazer anotações ao mesmo tempo que estava compartilhando informações com outras pessoas. Nesses instantes, utilizei a memória como instrumento principal dessa construção.

ACEITAÇÃO:

No início da pesquisa, observei um certo desconforto das crianças e da comunidade com minha presença, suas reações eram identificadas pelo sonoro *Buiãin*, pelo silêncio e a cabeça baixa, pelas conversas em tom baixo na língua materna. Inicialmente, as crianças pareciam sentir receio em aceitar minha presença em Waruá, ao mesmo tempo em que passavam boa parte do tempo observando minhas reações, em silêncio. Esse jeito de ser Dãw significava muito para mim, pois entendi que elas também estavam me investigando, assim como conferindo outros rumos para pesquisa.

Considerações Finais

Ao finalizar o percurso das trilhas percorridas com as crianças indígenas Dâw constatamos que elas eram conscientes de seu lugar em Waruá, pois inventavam e recriavam seus universos, tinham autonomia para transitar livremente pela comunidade e estar a par de todas as tomadas de decisões das lideranças do povo Dâw. Apesar de não opinarem, nada era proibido e elas tinham acesso para fazer suas próprias descobertas.

Percebi a construção dos conhecimentos e dos significados dados pelas crianças a partir de cada momento da pesquisa, o que se tornou um desafio gigantesco como pesquisadora, porque em alguns momentos foi necessário refazer minuciosamente todas as trilhas já percorridas. Foi exaustiva e tensa, mas trouxe satisfação e alegria cada experiência vivenciada neste trabalho.

Na busca para compreender a interlocução entre os saberes tradicionais indígenas Dâw e o conhecimento científico a partir do lugar em que as crianças indígenas Dâw viviam (Waruá) e sua visão holística (Morro da Boa Esperança) aprendi a dar autonomia a elas e deixá-las como sujeitos detentores de suas formas próprias de relação com o conhecimento. Esse entendimento partiu da verificação da leitura de mundo que essas crianças indígenas possuíam, ou seja, sua cosmovisão.

A vivência na comunidade marca o mundo cosmológico o qual determina o que as crianças podem ou não fazer na vida cotidiana, como nos dias de fortes chuvas em que elas não saem de casa devido à presença constante do curupira, ou quando saem para pescar e tem que jogar alimento na água para que o casco de sua canoa não seja batido pelo muçum que vive no rio negro em frente a Waruá. Essas informações foram obtidas pelos alunos Maycon e Airton na primeira atividade realizada fora do ambiente da sala de aula, marcando o que é ser criança indígena.

A questão levantada sobre ser criança indígena foi percebida a partir da permissão delas e da objetivação participante, isto é, quando ocorreu a cumplicidade entre a pesquisadora e os meninos e meninas Dâw. Nesse contexto, é possível detectar como essas crianças percebem o meio em que vivem, dentro e fora de Waruá, assim como os lugares que consideram mais importante.

Ao longo da pesquisa, expus o entrelaçamento que ocorre entre os saberes tradicional indígena e o científico partindo das interpretações da história oral, da objetivação participante e dos croquis territoriais. Dessa forma, foi possível demarcar diferentes saberes construídos de forma simples através do dia a dia das crianças e pelas interpretações da pesquisadora.

O conhecimento tradicional indígena das crianças Dâw não pode ser considerado fragmentado e sim relacionado ao processo de ensino e aprendizagem para melhorar o ensino das ciências, valorizando os conteúdos estudados em sala de aula. Isso foi observado claramente durante a pesquisa nos momentos em que foram realizadas as atividades em sala de aula e nos ambientes fora dela. Ao refletir sobre isso, Bergamaschi (2009, p. 182) descreve:

É no fazer diário, marcado pela cosmologia indígena, que se faz uma escola diferenciada, nos pequenos, porém potentes indícios que apontem um outro modo de fazer escola. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão se constituindo em atos ao apropriarem-se de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao trazê-lo para dentro da aldeia, conferem-lhe significados próprios.

No contexto amazônico os espaços não formais são ideais para possibilitar o ensino das ciências. O Morro da Boa Esperança é um lugar rico em saberes que pode ser utilizado como instrumento pedagógico dentro de todas as esferas do conhecimento. Nessa perspectiva, a trilha principal do morro favorece a ampliação do espaço da sala de aula, assim como a oportunidade de realizar um trabalho interdisciplinar, fazendo com que os temas trabalhados tenham significados para a vida das crianças indígenas Dâw.

Em suma, posso dizer que o trabalho necessitou de uma base teórica muito bem estruturada e estou ciente de que esta pesquisa não dá conta de todas as dimensões da interligação entre os saberes tradicionais indígenas da criança Dâw e o conhecimento científico, nem tão pouco pretende ser conclusiva, apenas destaca alguns entrecruzamentos de saberes a partir da cosmovisão desses pequenos Dâw. Posso afirmar que essas crianças indígenas guardam informações preciosas que precisam ser pesquisadas, divulgadas como forma de conhecimento educacional e valorizadas socialmente, respeitando assim a cultural dos povos tradicionais indígenas.

Por isso, proponho uma Linha de Pesquisa dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia voltada para o estudo da criança indígena e suas concepções dentro desse laboratório vivo que é a Amazônia. O cenário natural é rico em possibilidades para reinventar o processo de ensino e aprendizagem a partir do espaço geográfico. Vislumbrar essa linha de pesquisa a partir de uma perspectiva da cosmovisão da criança indígena é trilhar caminhos em solo fértil para debate, pois a proposta enfatiza uma educação adequada às necessidades das crianças indígenas, em especial, as crianças indígenas do Alto Rio Negro.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robson. Fotoetnografia da Biblioteca Jardim. Porto Alegre: Tomo Editorial/UFRGS, 2004.

_____. Fotoetnografia, um estudo de Antropologia Visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Tomo Editorial; Palmarinca. Porto Alegre. 1997.

ALBERTI, Verena. **História oral; a experiência do CPDOC**. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1990. 202 p.

_____. **Manual de História Oral**. São Paulo: Ed. da FGV, 2004.

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ANDRADE, Wallace Costa. **A nasalização na língua Dâw**. Dissertação. Universidade de São Paulo – USP, 2014.

ANDRADE, W. J.; ROCHA, R. F. Manejo de trilhas: um manual para gestores. São Paulo, SP. Instituto Floresta Série Registros, n.35, 1-74p., maio 2008.

ASSIS, Elias C. Patrões e fregueses no Alto Rio Negro: As relações de dominação no discurso do povo Dâw. Monografia, São Gabriel da Cachoeira: Universidade do Amazonas, 2001.

ASSIS, Lenita de P. S. Quando o Fim é o Começo: Identidade e Estigma na História do Povo Dâw no Alto Rio Negro. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2006.

BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina de Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BELTRAN, N.O. **Ideias em Movimento**. Química Nova na Escola, 5: 14 – 17, 1997.

BERREMAN, Gerald D. Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia [1961]. In ZALUAR, Alba (org.), Desvendando Máscaras Sociais. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1980.

CACHAPUZ, A, et al. **Uma visão sobre o ensino das ciências no pós-mudança conceptual: Contributos para a formação de professores**. *Inovação*, 13(2-3), 2000, p. 117-137.

CARVALHO, M. O. P. **Aspecto Verbal na Língua Dâw**. Dissertação. Universidade de São Paulo – USP, 2016.

COBERN, W. W. & AIKENHEAD, G. S. **Cultural Aspects of Learning Science**. In: FRASER, B. J. & TOBIN, K. G. (Eds). *International Handbook of Science Education*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1998.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, Willian Arnold. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Orgs.). **TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009; (p. 31-50).

COSTA, Jéssica Clementino da. **A estrutura argumental da língua Dâw**. Dissertação. Universidade de São Paulo – USP, 2014.

COSTA, Mauro Gomes da. “Os nossos suores que de boa vontade derramaremos” ou os antecedentes da ação salesiana na Amazônia (1882-1915). In: _____. *A ação dos salesianos de Dom Bosco na Amazônia*. São Paulo: Editora Salesiana, 2009.

_____. **Concepções de infância e infâncias – um estado da arte da antropologia da criança no Brasil**. In: *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 02, 2013 (p. 221-244).

CLIFFORD, James- "On ethnographic authority". In: *Representations* 1:2, Spring, 1983.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo ou como ter “Anthropological Blues”. In: Nunes, Edson. **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improvisado e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DE AGUIAR, Patrícia, Lisboa e COSTA, Mauro Gomes da. **MORRO DA BOA ESPERANÇA E WARUÁ: OBSERVAÇÕES PRÉVIAS NO CAMPO DA PESQUISA**. III CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 2003.

DERRIDA, Jacques, “Questão do estrangeiro: vinda do estrangeiro”, Da Hospitalidade (De l’hospitalité, Calmann-Lévy, 1997), trad. port. Fernanda Bernardo, Viseu, Pallimage, 2003, pp. 31-60.

DIAS, L. F. **Croqui cartográfico no ensino de geografia: ensaio metodológico**. SP, 2000. Dissertação de mestrado. FFCH-Universidade de São Paulo.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FERREIRA, M. “Ela é nossa prisioneira!” - questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 18, nº2, p. 151-182, jul/dez 2010.

FOIRN – **Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro**. Disponível em: <<http://www.foirn.org.br>> Acesso em: 17/03/2015.

FRANCASTEL, P. **Imagem, Visão e Imaginação**. Lisboa: Edições 70, 1987.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. In: Estudos Avançados, Dossiê Educação, Ed. Especial, volume 15, nº 42, pag. 261. 2001.

FRIEDMANN, Adriana. O Universo Simbólico da Criança: olhares sensíveis para infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GAIVA, M. **Pesquisa envolvendo crianças**: aspectos éticos. **Revista Bioética**, nº 17, vol. 1, p. 135 – 146, 2009).

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

GRUZINSK, Serge. A colonização do imaginário. Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol. Séculos XVI – XVIII. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

GURAN, Milton. Linguagem Fotográfica e Informação. 2 a Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2002.

MATURANA, H.R. & VARELA, F.J. A. **Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução; Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo, Pala Athenas, 2001.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: VEJ, A. P.; NASCIMENTO, E. P. **O pensar complexo**: Edgar Moran e a crise da modernidade. São Paulo: GRAMADO, 1999. p. 21 – 34.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2014**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em 17/03/2015.

JAMES, A., JENKS, C., PROOUT A. *Theorizing childhood*. 4.ed. New York: Tacher College Press, 2004 [1998].

JOSÉ FILHO, M. **Pesquisa: contornos no processo educativo**. In: JOSÉ FILHO, M; DALBÉRIO, O. *Desafio da pesquisa*. Franca: Unesp – FHDSS, p.63-75.2006.

LAPASSADE, G. **L' observation participante**. *Revista Europeia de Etnografia da educação*.1.; 9 – 26, 2001.

LAPLANTINE, F. **La description ethnographique**. Paris: Armand Colin, Coll. "128", 2005.

LEIRIS, Michel. **L' Afrique Fantôme**. Paris, Gallimard, 1934.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/ etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MALINOWSKI, Bronislaw. "Objetivo, método e alcance desta pesquisa". In: **Desvendando máscaras sociais**. Seleção, introdução e revisão técnica de Alba Zalur. 3. ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora S/A, p. 39-61, 1990.

MARTINS, Silvana A. **Análise da morfossintaxe da língua Dâw (Makú-Kamã) e sua classificação tipológica**. Tese de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 1994.

_____. **Fonologia e gramática Dâw**. Tese de doutorado, Vrije Universiteit, Amsterdam, 2004.

MARTINS, Valteir. **Análise Prosódica da Língua Dâw**. Florianópolis, UFSC. Dissertação de Mestrado, 1994.

_____. **Reconstrução Fonológica do Protomaku Oriental**. Tese de doutorado. Amsterdam: Vrije Universiteit, 2005.

Martins, Valteir & Martins, Silvana Andrade. 1999. *Maku Family*. In: Robert M. Dixon (ed.) *Amazonian Languages*. Cambridge, University Press, 9.251-267

MELO, Hugo L. S. **O Ensino das Ciências e os Saberes Vividos: um estudo do ensino a partir do currículo da Escola Ribeirinha de Várzea no município de Parintins/AM**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2016.

MUBARAK SOBRINHO, Roberto S. **Vozes Infantis: as culturas das crianças escolares como elementos de (dês) encontros com as culturas das crianças SateréMawé**. Manaus: Editora Valer, Fapeam, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. Entrevista [nov. 2010] Entrevistadora: Roma Gonçalves Lemos. Rio de Janeiro: Pedagogia em Foco, 19 nov. 2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A cosmovisão e a representação das crianças indígenas Kaiowá e Guarani: o antes e depois da escolarização In: Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber, 2011. p. 21-44.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Arco, flecha, tanga e cocar... ensinando sobre índios. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). Estudos Culturais para professor@s. Canoas: Ed. da ULBRA, 2008. p. 27- 39.

_____. Olhares que fazem a “Diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 22, p. 25-34, jan./abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782003000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 de abril de 2017.

PEARCEY, Nancy. Verdade Absoluta – Libertando o Cristianismo de seu cativeiro cultural. Disponível em: www.atuacaovoluntaria.org.br/upload/nancy-pearcey-verdade-absoluta.pdf

POZZOBON, J. **Isolamento e endogamia: observações sobre a organização social dos índios Maku**. Porto Alegre: UFRGS, 1984.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “indizível”. In: Von Simon, Olga de Moraes (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988, p. 14-43.

RIBEIRO, Darcy. **Diários Índios**. São Paulo, Cia das Letras, 2006.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROSALDO, Renato. **Cultura y verdad: la reconstrucción del análisis social**. Quito: Abya-Yala, 2000.

SAHLINS, Marshall. Cultura e razão prática. Dois paradigmas da teoria antropológica. In: **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANTOS, João Vitor Fontanelli. **Figuras da Mata, Ocupantes da Cidade e do Rio: Imaginário Etnográfico e Etnografia das Transformações Dâw – Rio Negro (AM)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Paraná – UFPR – Curitiba, 2015.

SANTOS, Vinicius Sales dos; SILVA, Isabel de Oliveira e. **Infância, experiência e performatividade: primeiras aproximações**. Zero-a-seis. Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/article/download/1980-4512.2014n30p31>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

SEMEC, Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura de São Gabriel da cachoeira, 2015.

SPINK, Mary J.P. “A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interaminação dialógica”. EDIPCS. **Revista semestral da faculdade de Psicologia PUC-RS**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, pp. 7-22, jan/jul. 2000.

SILVA, Vagner Gonçalves da. A crítica antropológica pós-moderna e a construção textual da etnografia religiosa afro-brasileira. Disponível em: www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36774/39496. Acessado em: 16/04/2017.

_____. Observação participante e escrita etnográfica. In: FONSECA, Maria Nazaré Soares. *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 285-306.

SILVERWOOD-COPE, Peter. **Os Maku: povo caçador do noroeste da Amazônia**. Brasília, Editora UNB, 1990.

SIMIELLI, M. E. R. **Cartografia e Ensino: Proposta de Contraponto de uma obra didática**. Tese de Livre Docência, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 1996.

SOARES, Magda Becker. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Natália Fernandes. **A Investigação participativa no Grupo Social da Infância**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **A Geografia nas Escolas das Comunidades Ribeirinhas de Parintins: Entre o Currículo, o Cotidiano e os Saberes Tradicionais**. São Paulo: USP, 2013. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Física do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2013.

WEIGEL, Valéria Augusta de Cerqueira Medeiros. **Escolas de branco em malocas de índio**. Manaus: Edua, 2000.

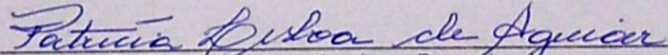
APÊNDICE

Apêndice A - Termo de Doação Livre

TERMO DE DOAÇÃO LIVRE

Eu, Patrícia Lisboa de Aguiar, mestranda, pesquisadora do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Farei a doação de uma cópia da minha Dissertação de Mestrado após a defesa e aprovação dela para a Escola Municipal Indígena Waruá. Como agradecimento pela ajuda na pesquisa realizada na escola.



São Gabriel da Cachoeira, 15 de março de 2016.


Patrícia Lisboa de Aguiar – Pesquisadora

OBS: Dúvidas e esclarecimentos, procurar informações com a Pesquisadora responsável **Patrícia Lisboa de Aguiar**, pelo telefone (92) 99152-0052 ou com o Pesquisador seu orientador prof. Dr. **Mauro Gomes da Costa** pelo telefone (92) 99435-9625.

ANEXOS

ANEXO A - Apresentação da Mestranda para a Pesquisa.


GOVERNAMENTO DO ESTADO DO
AMAZONAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA


Of. N.º 25/2016 UEA-ENS-PPGEEC

Manaus, 20 de junho de 2016.

Ao Senhor,
Prof. Dr. Gersém José dos Santos Luciano
Presidente do Fórum de Educação Indígena do Amazonas - FOREEIA

A Universidade do Estado do Amazonas por meio do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia, apresenta a mestranda Patrícia Lisboa de Aguiar CPF: 601.049.022-72, RG: 1326998-4, sob o número de matrícula 1591910016 e orientação do Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa. Desta forma solicitamos a colaboração e apoio Institucional à submissão do projeto junto ao Fórum de Educação Indígena no Amazonas - FOREEIA. Informamos ainda que este documento é uma exigência para submissão posteriormente ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa/ CONEP na Plataforma Brasil para que a pesquisa possa ter procedimento dentro dos padrões da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Cujo título do trabalho é: Morro da Boa Esperança: diálogo entre o Ensino de Ciências e o saber tradicional indígena em São Gabriel da Cachoeira - AM. Na certeza de contar com o apoio de V.S.ª agradecemos atenciosamente pela relevante parceria.

Atenciosamente,



PROF. DR. AUGUSTO FACHIN TERÁN
Coordenador do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia

UEA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR - Av Djaima

ANEXO B - Autorização da pesquisa no Fórum Escolar Indígena do Amazonas – FOREEIA.



FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO AMAZONAS – FOREEIA
Carta Nº 152/2016-FOREEIA

Manaus, 11 de setembro de 2016

A Sua Senhoria o Senhor:

PROF. DR. MAURO GOMES DA COSTA

MD. Grupo de Estudos e Pesquisa Fundamentos da Educação e Ensino de Ciências Escola Normal Superior – UEA.
 Manaus – AM.

Senhor Professor,

Cumprimentando-o cordialmente, reporto-me à solicitação de anuência para pesquisa acadêmica com populações indígenas, apresentada por Vossa Senhoria a este Fórum no dia 17 de junho de 2016, para informar que em reconhecimento à importância do Projeto **Morro Boa Esperança: Diálogos entre o ensino de ciências e o saber tradicional indígena em São Gabriel da Cachoeira – AM**, a Coordenação Executiva do Foreeia vem manifestar o seu apoio ao desenvolvimento da pesquisa junto aos alunos indígenas do povo Dâw, na comunidade Waruá, próxima ao município de São Gabriel da Cachoeira.

Contudo, recomendamos uma conversa prévia com a diretoria das Organizações Indígenas locais atuantes no município de São Gabriel da Cachoeira, tais como: a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro – APIARN e Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro – COPIARN, a fim de tratar sobre o início dos trabalhos de pesquisa a serem executados na comunidade do povo Dâw.

Sem mais, almejamos sucesso nas atividades nos colocando à disposição para colaborar com o bom andamento do projeto visando contribuir com a melhor qualidade de vida do povo Dâw. .

Respeitosamente,

Gersem José dos Santos Luciano – Baniwa
 Coordenador do FOREEIA

ANEXO C - Autorização da Pesquisa na Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro.



Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro

Endereço: Av: Álvaro Maia Nº:165 B Bairro: Fortaleza

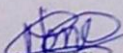
CNPJ - 06.355.147/0001 - Cel:(97)98108-0802

Carta de anuência

Eu, Abraão Mendes Vieira – Presidente da Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro-APIARN, declara anuência deste órgão para pesquisa acadêmica com populações indígenas, para informar o reconhecimento a importância do projeto intitulado “Morro da Boa Esperança no Diálogo entre Ciências e Saber Tradicional Indígena”, de responsabilidade da mestrandia Patrícia Lisboa Aguiar – PPEC/UEA, orientada pelo Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa. A Associação, vem manifestar o seu apoio ao desenvolvimento da pesquisa junto aos alunos indígenas do Povo Dáw, na Comunidade Waruá, Território Dáw na Escola Municipal Indígena Waruá próximo ao Município de São Gabriel da Cachoeira.



Sem mais, almejamos sucesso nas atividades nos colocando à disposição para colaborar com o bom andamento do projeto visando contribuir com a melhor qualidade de vida do povo Dáw.

São Gabriel da Cachoeira, 31 de Outubro de 2016.


Abraão M. Vieira
Presidente da APIARN

Abraão Mendes Vieira
Presidente da APIARN

ANEXO D - Autorização da Pesquisa na Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC em São Gabriel da Cachoeira – AM.

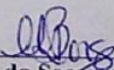
 **ESTADO DO AMAZONAS**
PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA – Am.
"UNIDOS POR SÃO GABRIEL"
Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC 

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, **Maria do Socorro Borges** - Secretária Municipal de Educação e Cultura/SEMEC, declara anuência deste órgão para pesquisa acadêmica com populações indígenas, para informar o reconhecimento à importância do projeto intitulado "Morro da Boa Esperança no Diálogo entre o Ensino de Ciências e Saber Tradicional Indígena", de responsabilidade da mestrandia Patrícia Lisboa de Aguiar – PPEEC/UEA, orientada pelo Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa. A Secretária de Educação, vem manifestar o seu apoio ao desenvolvimento da pesquisa junto aos alunos indígenas do Povo Dâw, na Comunidade Waruá, Território Dâw na Escola Municipal Indígena Waruá próximo ao Município de São Gabriel da Cachoeira.

Sem mais, almejamos sucesso nas atividades nos colocando à disposição para colaborar com o bom andamento do projeto visando contribuir com a melhor qualidade de vida do povo Dâw.

São Gabriel da Cachoeira, 28 de Setembro de 2016.


Maria do Socorro Borges
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Decreto 26 de Agosto de 2016

Rodovia BR 307 nº 162 – B. Centro. CEP: 69.750-000 / S G C- AM, Fone/Fax (97) 3471-1342
E-mail: semedsgcam@gmail.com

ANEXO E - Solicitação de apoio ao CFRN – 5º BIS no transporte para o desenvolvimento das atividades ocorridas no Morro da Boa Esperança.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
 ESCOLA NORMAL SUPERIOR
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

Of. N.º. 37/2016 UEA-ENS-PPGEEC

Manaus, 27 de outubro de 2016.

Ilma. Senhor,

Clevison Nery Magalhães

Tenente Coronel do Comando de Fronteiras Rio Negro e 5º Batalhão de Fronteira de Selva/ CFRN -5º BIS

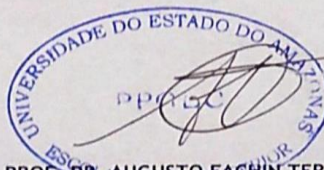
A Universidade do Estado do Amazonas por meio do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia, apresenta a mestranda *Patrícia Lisboa de Aguiar*, RG 1326998-4, CPF 601.049.022-72, sob orientação do Professor Doutor Mauro Gomes da Costa. Nesta oportunidade solicitamos transporte para 13 crianças e 2 professores da Escola Municipal Indígena Wuaruá para o Morro da Boa Esperança, tanto de ida como de volta, que fica localizada na Margem esquerda do Rio Negro, solicitamos também a viabilização de um fotografo para registrar todo andamento das atividades desenvolvidas tendo acesso as imagens registradas e apoio dos militares na ida e retorno, na subida e descida do morro, para que possa ocorrer a coleta de dados da pesquisa intitulada: "Morro da Boa Esperança no Diálogo entre o Ensino de Ciências e Saber Tradicional Indígena", neste local, no período de 22 a 23 de novembro de 2016. A pesquisa tem como objetivo: Analisar o ensino de ciências em espaços não formais e relação entre o conhecimento científica e o saber tradicional indígena sobre o mundo físico e natural, particularmente, o Morro da Boa Esperança, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede publica municipal de São Gabriel da Cachoeira / AM. Na certeza de contar com o apoio de V.S.ª agradecemos atenciosamente pela relevante parceria.

Contato:

Patrícia Lisboa de Aguiar

92 - 99152-0052.

Atenciosamente,



PROF. DR. AUGUSTO FACHIN TERAN

Coordenador do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia

UEA
 UNIVERSIDADE
 DO ESTADO DO
 AMAZONAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
 ESCOLA NORMAL SUPERIOR – Av Djalma
 Batista, 2470 Chapada, Fone/fax: (92) 3878-7726
 CEP: 69050-010 – Manaus/Amazonas
 www.uea.edu.br