



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PPG  
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS COM ÊNFASE EM  
CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE-  
PPGRÉC**

**CAMILA SILVA DE OLIVEIRA**

**“MODOS DE PRODUÇÃO E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO:  
UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DA CERÂMICA ENTRE  
FAMÍLIAS KIRIRI, EM JACOBINA/BA”**

**JEQUIÉ-BA  
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E  
CONTEMPORANEIDADE-PPGREC**

**CAMILA SILVA DE OLIVEIRA**

**“MODOS DE PRODUÇÃO E TRANSMISSÃO DE  
CONHECIMENTO: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO  
DA CERÂMICA ENTRE FAMÍLIAS KIRIRI, EM  
JACOBINA/BA”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

**Orientador(a): Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana**

**2019**

Oliveira, de Silva Camila. “Modos de Produção e transmissão de conhecimento: um estudo sobre a produção da cerâmica entre famílias kiriri, em Jacobina/BA / Camila Silva de Oliveira.- Jequié – Ba, 2018.

132p.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação da Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana)

1. Cerâmica Kiriri 2. Educação Indígena 3. Identidade Indígena kiriri 4. Regimes de conhecimentos I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II. Título

Jandira de Sousa Leal Rangel - CRB 5/1056 - Bibliotecária – UESB - Jequié

**CAMILA SILVA DE OLIVEIRA**

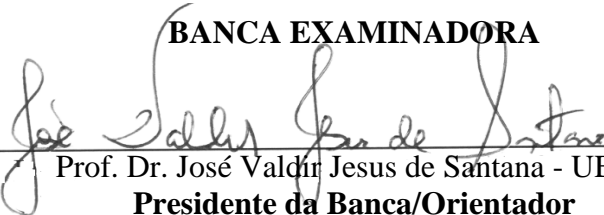
**“MODOS DE PRODUÇÃO E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO: UM ESTUDO  
SOBRE A PRODUÇÃO DA CERÂMICA ENTRE FAMÍLIAS KIRIRI, EM  
JACOBINA/BA”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação, em Nível de Mestrado Acadêmico, em Relações Étnicas e Contemporaneidade - PPGREC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus de Jequié.

Linha de Pesquisa 1: **Etnicidade, Memória e Educação**


Aprovada em: 30 de setembro de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana - UESB  
**Presidente da Banca/Orientador**



Profa. Dra. Clarice Cohn - UFSCar  
**Examinadora**

  
Prof. Dr. Danilo César Souza Pinto - UESB  
**Examinador**

**JEQUIÉ  
2019**

*"Cantando/dançando  
passando sobre o fogo  
seguimos  
no continuum  
da tradição  
no rastro de nossos  
Ancestrais"*

*Continuum, de Ailton Krenak-poeta-xamã*

Dedico este trabalho aos encontros,  
em especial ao ancestral de minha  
mãe Bartira e sua filha Jupira,  
que me atravessam com companheirismo,  
força, cuidado e amor.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus guias e aos guias e Mikisis do Terreiro Ventos de Angola e a raiz Caxuté, minha eterna gratidão pelo reencontro e por transformarem momentos difíceis em tempestades passageiras, sendo sempre meu amparo, refúgio, minha fortaleza. Hoje, mais do que nunca, sinto o quanto o Candomblé de Angola é lindo.

Aos ancestrais dos Povos Indígenas da Bahia, em especial aos do grupo familiar Kiriri pela permissão de ter aceito essa empreitada desafiante.

À FAPESB, pela concessão da bolsa de mestrado de março de 2017 a maio de 2018.

Aos meus pais, Damiana Oliveira e Marivaldo Oliveira, por levarem suas ancestralidades no cotidiano e, como lindos caboclos, me ensinaram a ter fé e perseverança na vida, por estarem ao meu lado me incentivando e encorajando, mesmo sem compreender os meus desatinos, depositando sempre confiança, carinho, alegrias e tristezas em minha caminhada. Saibam que vocês são meu orgulho, minha fonte de inspiração.

Meu agradecimento a meus familiares, irmãos de santo, amigxs, conhecidxs e conhecidxs que estiveram sempre ao meu lado, de forma direta ou indireta, entendendo-me nos momentos de ausência, acolhimento e inquietação.

Ao Dr. Danilo César Souza Pinto e à Dr<sup>a</sup> Clarice Cohn pela avaliação cuidadosa e generosa, no momento da qualificação, que muito contribuiu para a finalização deste trabalho.

A minha ex-companheira Priscila pelo encontro de fogo das nossas águas salgadas e doces., por aprender sobre o afeto no remexer, o amor nas batidas fortes das pororocas e o companheirismo nos contrafluxos dos movimentos das águas em nós. Meus sinceros agradecimentos pela disposição de tornar mais possíveis os dias de aula, de idas ao campo e produção desta conquista.

Aos encontros, dias de conversa, lanches e cervejas com Isa, Dan, Caio e Júlia, nossas trocas de cumplicidade e acolhimento fizeram destes anos de mestrado mais felizes e possíveis. Meu muito obrigado por partilhar e percorrer com vocês esta caminhada.

Aos professores (as) amigos que contribuíram, acrescentando sabedoria, alegria, loucura, poesia, paisagens, melodias a essa trajetória.

A meu orientador, Valdir, pelo encontro afetuoso e acolhedor, por ter possibilitado a constituição de um diálogo sincero e compreensivo que nos permitiu finalizar este processo com comprometimento e reconhecimento. Que os caboclos continuem te cuidando e protegendo os teus caminhos.

À todxs, muito obrigada.



FOTO 1: Cerâmica do grupo kiriri em Jacobina  
Fonte: Acervo da autora



*"O viver bem é semelhante a uma fina tigela de barro: algo difícil de lograr, fácil de quebrar e que exige cuidados constantes"*

*Luisa Elvira Belaunde*

## RESUMO

Nesta pesquisa, nosso objetivo foi identificar e analisar os modos de produção e transmissão de conhecimento e, portanto, das “experiências de aprendizagem” que indígenas Kiriri, localizados no município de Jacobina/BA, acionam no sentido de se produzirem enquanto coletivo; compreender os sentidos de educação e aprendizagem e do que é importante aprender, tanto por parte das crianças quanto dos adultos, no que diz respeito aos “conhecimentos indígenas”, tendo como foco central a produção da “cerâmica Kiriri”, posto que é a partir dela que os Kiriri de Jacobina/BA atualizam relações com parentes que permaneceram Terra Indígena em Banzaê/BA e com regimes de conhecimento e modos de conhecer que seriam próprios desse povo e que sinalizam para uma “ciência indígena”, como costumam afirmar. As narrativas apresentadas pelo grupo e as etnografias sobre os Kiriri estão marcadas pela confluência da produção de cerâmica que marcam aspectos da educação deste povo e suas múltiplas formas de produção de cultura e etnicidade. A partir da pesquisa foi possível compreender a complexidade das condições de produção e transmissão de conhecimento por parte desse coletivo, bem como reconhecer a centralidade da produção da cerâmica com as concepções e o reconhecimento de sua indianidade pela sociedade jacobinense.

**Palavras chaves:** Cerâmica Kiriri, Educação Indígena, Identidade Indígena kiriri, Regimes de conhecimentos.

## ABSTRACT

In this research, our objective was to identify and analyze the modes of production and transmission of knowledge and, therefore, of the "learning experiences" that indigenous Kiriri, located in the municipality of Jacobina / BA, act to produce as a collective; understand the meanings of education and learning and what is important to learn, both from children and adults, with regard to "indigenous knowledge", focusing on the production of "Kiriri pottery", since it is from her that the Kiriri of Jacobina / BA update relations with relatives who remained Indigenous Land in Banzaê / BA and with knowledge regimes and ways of knowing that would be proper to this people and that signal for an "indigenous science", as they often say. The narratives presented by the group and the ethnographies about the Kiriri are marked by the confluence of pottery production that mark aspects of the education of this people and their multiple forms of culture and ethnicity production. From the research it was possible to understand the complexity of the conditions of production and transmission of knowledge on the part of this collective, as well as to recognize the centrality of the production of ceramics with the conceptions and the recognition of its Indianity by the Jacobin society.

**Keywords:** Kiriri Ceramics, Indigenous Education, Kiriri Indigenous Identity, Knowledge Regimes.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ANAI** – Associação Nacional de Ação Indigenista

**CECUP** – Centro de Educação e Cultura Popular

**CPGEER** – Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos Étnico e Raciais

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IFBA** – Instituto Federal da Bahia

**INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**FUNAI** – Fundação Nacional do Índio

**PPGREC** – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade

**SPILTN** – Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais

**TI** – Terra Indígena

**UESB** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## LISTA DE FOTOS

<b>FOTO 1:</b> Cerâmica do grupo kiriri em Jacobina.	07
<b>FOTO 2:</b> Ponte do Pontilhão.	39
<b>FOTO 3:</b> José (in memoriam), Antônio, Edileuza.	40
<b>FOTO 4:</b> Dentro da casa, Odenete. Da esquerda para direita: Edivânia, Edileuza, Geilson no colo de Romário, Cristina e Daniela.	41
<b>FOTO 5:</b> Edivânia mostrando o barro para os alunos da rede municipal de ensino de Jacobina.	44
<b>FOTO 6:</b> Mensagem no dia do Índio escrita por Edivânia, sobre afirmação de sua indianidade pela produção da cerâmica em uma postagem da rede social Facebook.	44
<b>FOTO 7:</b> Primeira casa do casal Luís e Isabel e atual casa da família do filho José. Na esquerda, na lateral, casa de Edileuza.	45
<b>FOTO 8:</b> Casa da lateral direita de Valdino, alugada por uma das filhas de José.	46
<b>FOTO 9:</b> Entrada de acesso ao quintal entre as casas de José e Edileuza.	46
<b>FOTO 10:</b> Ao canto da foto, está o galpão da família de José, onde fabricam suas peças de cerâmica. Na frente, uma pilha de manilhas e uma cerca com duas porteiros: uma dá acesso ao terreno da mulher de Antônio e a outra, ao fundo do quintal, ficam as casas de Romário e Edivânia.	47
<b>FOTO 11:</b> Depois da cerca está a parte do terreno e a do muro da casa da mulher de Antônio. As casas que aparecem na foto ficam de frente para rua principal e são dos filhos de Sr. José e D. Odenete. Este que aparece agachado de blusa azul é Antônio, produzindo tijolos.	47
<b>FOTO 12:</b> Após passar a cerca nos deparamos com a continuação do fundo do quintal, em que aparece a construção da casa de Edivânia	48
<b>FOTO 13:</b> Fundo do quintal compartilhado, ao lado a construção da casa de Edivânia, alguns pés de árvores, restos de cerâmicas quebradas.	48
<b>FOTO 14:</b> Forno em desuso e restos de peças de cerâmicas.	49
<b>FOTO 15:</b> Ao final do quintal, encontramos o forno de uso de Romário, Edivânia e Edileuza com a algumas peças prontas para enfiar, casa e o carro de Romário	49
<b>FOTO 16:</b> Galinheiro que fica na lateral esquerda da casa de Romário	50
<b>FOTO 17:</b> Plantações, espaço de lazer para as crianças brincarem na lateral direita da casa de Romário	50
<b>FOTO 18:</b> Frente da casa de Romário e barracão de ferro e madeira onde Edivânia mora com o filho e o marido antes de concluir a construção da sua casa. Atualmente, o barracão de ferro foi reorganizado com estantes para expor e guardar as peças fabricadas por Romário, Edivânia e Edileuza.	51
<b>FOTO 19:</b> Esta parte do quintal é defronte à casa de Romário e se divide em dois pedaços de terra, este que aparece é de um dos filhos de José que comprou do Tio Justiniano, que foi morar na cidade de João Dourado.	51
<b>FOTO 20:</b> Peças em fases diferentes do processo de fabricação.	84
<b>FOTO 21:</b> Edivânia e as peças corujas.	85
<b>FOTO 22:</b> Romário dando milho para as galinhas; ao fundo do quintal, Edivânia.	87
<b>FOTO 23:</b> Cuiá, Coité e cabaça, prego e gravetos de madeira	99
<b>FOTO 24:</b> Base para fazer a peça, barro e balde com água	99
<b>FOTO 25:</b> Farracho	100
<b>FOTO 26:</b> Mucunã	100
<b>FOTO 27:</b> Barro branco para pintura	101
<b>FOTO 28:</b> Pinta do barro Taúá	101

<b>FOTO 29:</b> Sala da casa de Romário	102
<b>FOTO 30:</b> Sala da casa de Edileuza	102
<b>FOTO 31:</b> Barracão da família de Sr. José e D. Odenete	103
<b>FOTO 32:</b> Barro antes do preparo	105
<b>FOTO 33:</b> Barro depois do preparo	105
<b>FOTO 34:</b> Barro para base	106
<b>FOTO 35:</b> Fazendo o pavio	106
<b>FOTO 36:</b> Colocando o pavio	107
<b>FOTO 37:</b> Peça depois de apagar o pavio	107
<b>FOTO 38:</b> Moldando a peça com a cuiá	107
<b>FOTO 39:</b> Apagando o pavio	107
<b>FOTO 40:</b> Peça alisada	107
<b>FOTO 41:</b> Peças finalizadas	107
<b>FOTO 42:</b> Peças raspadas com o farracho	108
<b>FOTO 43:</b> Lavando as peças secas	108
<b>FOTO 44:</b> Peças secando na sombra	108
<b>FOTO 45:</b> Alisando com a mucunã	108
<b>FOTO 46:</b> Alisando peça pintada com a mucunã	108
<b>FOTO 47:</b> Prontas para secar e enfiar	108
<b>FOTO 48:</b> Peças secando no sol	109
<b>FOTO 49:</b> Peças secas para enfiar	109
<b>FOTO 50:</b> Lenhas e forno	109
<b>FOTO 51:</b> Arrumando as peças no forno	109
<b>FOTO 52:</b> Arrumando as peças no forno	110
<b>FOTO 53:</b> Arrumando a lenha	110
<b>FOTO 54:</b> Peças na frente das casas	110
<b>FOTO 55:</b> Peças na frente da casa de Romário	110
<b>FOTO 56:</b> Venda em feira de artesanato	110
<b>FOTO 57:</b> Exposição na Jornada Pedagógica de Jacobina	110

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Mapa do trajeto da família de Mirandela até Jacobina	35
FIGURA 2: "A Cerâmica kiriri" - A louceira kiriri e suas peças	77
FIGURA 3: "A Cerâmica kiriri"- Peças utilitárias	78
FIGURA 4: "A Cerâmica kiriri"- Potes	79
FIGURA 5: "A Cerâmica kiriri"- Forno	80

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>O encontro com as cerâmicas e os Kiriri em Jacobina-BA.....</b>	<b>16</b>
<b>Percurso metodológico.....</b>	<b>19</b>
<b>1. OS KIRIRI: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA .....</b>	<b>30</b>
<b>1.1 Trajetória e organização do grupo familiar Kiriri em Jacobina-BA.....</b>	<b>34</b>
<b>1.2 De Mirandela a Jacobina.....</b>	<b>54</b>
<b>2. MODOS INDÍGENAS DE PRODUÇÃO E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO: breves reflexões. ....</b>	<b>65</b>
<b>2.1 Modos indígenas de educar e concepção de educação entre os Kiriri.....</b>	<b>77</b>
<b>3. OS KIRIRI E A PRODUÇÃO DE CERÂMICA .....</b>	<b>86</b>
<b>3.1 As experiências de aprendizagens Kiriri e a produção da indianidade.....</b>	<b>88</b>
<b>3.2 Etnografando a produção da cerâmica.....</b>	<b>100</b>
<b>3.2.1 Técnicas e processos de fabricação da peça de cerâmica. ....</b>	<b>106</b>
<b>4. CONCLUSÃO.....</b>	<b>114</b>
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>116</b>

## INTRODUÇÃO

### O encontro com as cerâmicas e os Kiriri em Jacobina-BA

Não obtive conhecimento sobre os indígenas que habitavam a nossa região e/ou território brasileiro durante minha trajetória escolar na rede municipal de ensino, assim como nas disciplinas da graduação, no curso de licenciatura em Pedagogia. Na história da educação brasileira, apreendida nas aulas de Pedagogia, os índios aparecem, apenas, como coadjuvantes do ensino jesuítico e da formação de um modelo educacional e de homem baseado na escolástica. Por muito tempo, os processos educativos indígenas foram ignorados pelos antropólogos, pedagogos e educadores por se constituírem de modo muito distinto das práticas de escolarização; contudo, mais recentemente, pesquisadores têm se debruçado sobre esses processos, como salientam Tassinari, Grando e Albuquerque (2012).

As universalizações da epistemológica ocidental de in/visibilidades sociais, políticas e étnicas que engendram as relações de poder e saber das instituições de ensino brasileira se revelam ao me aproximar desta pauta através do curso de extensão em *Culturas Indígenas e Educação*, realizado pelo Órgão de Educação para as Relações Étnicas – ODEERE, à época coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Marise de Santana, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Jequié; o referido curso fora ministrado pelo professor José Valdir Jesus de Santana, com outros colaboradores. O curso gerou inquietações intermitentes em relação à invisibilidade das culturas e saberes indígenas e suas contribuições para nossa formação cultural, que se constituíram em diversos espaços-tempos da minha vida. Sou oriunda de uma cidade cujo nome faz referência a um casal de indígenas Payayá<sup>11</sup>, Iacó e Bina (Jacobina), que viviam naquele território antes da chegada do gado e dos aventureiros em busca de ouro. Meus pais, oriundos da região, são descendentes de famílias de pequenos produtores rurais, com irmãos numerosos, semianalfabetos. A avó de minha mãe narrava sua história, muito comum às histórias das famílias brasileiras que se fundaram pelo sequestro e estupro das mulheres indígenas, a condição de ter sido "resgatada" do mato, e os avós de meu pai eram um

---

<sup>1</sup> Fontes documentais dos séculos XVII e XVIII registram os povos indígenas Payayá na região do sertão e do Recôncavo da Bahia, agentes coloniais teceram representações sobre as ações dos povos indígenas Payayá descritos como índios bravos, bárbaros Tapuias, por apresentarem resistências aos processos de expansão de invasão do interior da Bahia. Estes povos viviam entre o alto curso dos rios Itapicuru-Açu e o Jacuípe, nessa área cultural também conviviam com os Kariri e os Maracás. A ocupação deste território com o assentamento pela criação de gado, instalação de fazendas, Missões Franciscana e a extração de minério possibilitaram o surgimento da cidade de Jacobina, entre os anos de 1580 e 1720. Após elevação de Vila para Cidade em 1880, os indígenas Payayá são dados como extintos em 1886 (SANTOS, 2007).



casal de indígenas, sendo que meu avô veio do interior de São Paulo e juntou-se com minha avó que morava na região da cidade de Tapiramutá-BA. Após o casamento, eles foram viver afastados dos familiares de minha avó. No entanto, meus pais não sabem da origem e nem qual a etnia de seus antepassados, não tendo contato com os familiares dos mesmos. Os meus traços físicos, que se aproximam do estereótipo em torno do que significa ser índio no Brasil<sup>2</sup>, eram/são elementos de atribuição de uma pertença indígena por parte das pessoas que encontro em diferentes contextos, o que faz com que tenha que justificar a semelhança, relacionando-a com o parentesco distante. De modo que a ancestralidade afro-ameríndia me convocou a transitar por uma atuação profissional docente que possibilite processos de disputas epistemológicas e desmantelamento dos padrões epistemológicos hegemônicos e de fortalecimento da ancestralidade ameríndia.

Destarte, busco constituir um plano genérico em que o acompanhamento do processo da gênese da experiência vivida compõe o tipo de análise proposta pela etnografia, seguindo por linhas abertas, na qual a pesquisa de campo produz novos fatos e posturas teórico etnográficas (PEIRANO, 2014). Linhas que pelo desejo de conhecer sobre os povos indígenas da minha região e de constituir laços de aprendizagem, afeto e luta com os indígenas que habitam o estado da Bahia foram compor espessura na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Estudos Étnicos e Raciais - CPgEER/IFBA e no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - PPGREC/UESB, este último iniciado em março de 2017.

Inicialmente, minha intenção era realizar uma pesquisa que resgatasse a presença dos Payayá em Jacobina. Nas andanças, percorri a biblioteca da cidade, o arquivo público e os sites e blogs regionais para procurar documentos que registassem a presença dos povos indígenas e seus elementos culturais e organizacionais na região, bem como busco por informações referentes a descendente e/ou remanescentes Payaya residentes na cidade. Entretanto, não encontro registros nos órgãos públicos dos povos indígenas Payayá e nem pistas de Payayá ou seus descendentes; estes apareciam apenas em um parágrafo do livro Jacobina, sua história e sua gente de Doracy Araújo Lemos (1995) sobre a história da cidade, em que o nome da cidade é associado a estes povos. Nesta ocasião, um encontro casual com as cerâmicas Kiriri, vendidas em uma lojinha por uma professora da cidade, que me contou, enquanto apreciava as prateleiras, a história e a relação que tinha com o grupo familiar kiriri estabelecido em Jacobina, produzindo em mim sentidos e desejos de experimentar habitar o território de existência kiriri.

As informações iniciais fizeram emergir novos questionamentos: A produção de cerâmica faz operar uma educação indígena em Jacobina? As cerâmicas de barro se constituem

---

<sup>2</sup> Trata-se, segundo Melatti (2007, p. 33), do critério mais antigo, que define o índio como uma entidade racial evidenciada por caracteres físicos distintos daqueles dos conquistadores europeus. Esse critério continua operando no imaginário da população não indígena e, por vezes, é acionado para definir quem é indígena e quem não é, que atravessa, como bem explicita Albuquerque (2017), “o paradoxo da autenticidade”.

enquanto traço diacrítico desta família Kiriri? Quais as multiplicidades de formas com que cada povo indígena produz educação? Quais as contribuições da educação indígena para a educação escolar brasileira? Guiada pelas perguntas refiz os traços para seguir os rastros Kiriri em Jacobina e não mais os Payayá.

Segundo Guimarães (2014), apesar de o movimento de emergência étnica dos índios do Nordeste ter-se iniciado no final da década de 1920, o seu reconhecimento efetivo, enquanto objeto de interesse acadêmico, só se efetivará a partir da década de 1970, praticamente 50 anos depois, através dos estudos antropológicos pioneiros realizados por Bandeira (1972), e, logo depois, por Agostinho (1974, 1978a, 1978b), Carvalho (1977a, 1977b, 1982a, 1982b, 1984), Reesink, (1983, 1984), dentre outros.

Na década de 1990, esse processo se consolidará com as pesquisas realizadas por Barreto Filho (1992), Oliveira (1994, 1999), Brasileiro (1996), Arruti (1996), Souza (1996) Nascimento (1994), entre outros, que passaram a destacar aspectos como a reorganização política e afirmação das identidades étnicas desses povos, que ainda eram dados como extintos ou vistos na condição de “assimilados”.

Esse novo olhar sobre a questão indígena no Nordeste só foi possível graças à recorrência dos pesquisadores a novos aportes teóricos nos seus estudos, de modo especial os estabelecidos por Barth (1976), ao atribuir ao conceito de grupo étnico um significado descolado de uma condição estritamente cultural, reconhecendo sua condição relacional, emergente de um contexto histórico específico, caracterizado pela interação entre diferentes grupos sociais, o que veio a reatualizar os estudos nessa área. Ao deslocar o seu interesse analítico para a questão da agência dos próprios grupos étnicos, Barth passou a considerar como esses grupos criam e estabelecem a persistência de suas interfaces e fronteiras étnicas, destacando o papel decisivo das relações com outros grupos como elemento modelador de oposições e classificações configuradoras das diferenças (OLIVEIRA, 1994, 1999; ARRUTI, 1996; GUIMARÃES, 2014).

Semelhante à maioria dos povos indígenas no Nordeste, a longa história de contato dos Kiriri foi marcada por profundas intervenções e transformações socioculturais, que, nos seus primórdios, teve na ação missionária um importante instrumento de coerção, caracterizado por uma prática pedagógica colonizadora, pautada na subalternização e tutela indígena.

A recuperação da própria história é um dos aspectos mais significativos no movimento deflagrado pelo povo Kiriri para a retomada das terras do antigo aldeamento de Sacos dos Morcegos, criado em 1700, o qual, após a expulsão dos jesuítas em 1756, foi elevado à condição de vila, em 1760, adotando o nome de Mirandela, uma referência à vila de mesmo nome da região Norte de Portugal (BRASILEIRO, 1996; GUIMARÃES, 2014).

Segundo dados do IBGE (2012), a população na Terra Indígena -TI Kiriri é de 3.079 indivíduos, aos quais se somam os Kiriri que vivem na TI Kiriri de Barra, localizada no

município de Muquém do São Francisco, à margem esquerda do médio rio São Francisco, com 62 ha e uma população de 157 pessoas que, em 1988, passou a abrigar um grupo liderado pela cacique Maria Kiriri, egresso da TI Kiriri, localizada no município de Banzaê/BA. Além desse grupo, há outro que vive no município de Barreiras, com 27 indivíduos, que reivindicam a área denominada Posto Agropecuário de Barreiras, com 126 ha, que foi repassada à Fundação Nacional do Índio – FUNAI em 2007, mas indevidamente utilizada para assentamentos de não índios pela Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba – CODEVASF, em 2010 (CEDEFS, 2012). Esse grupo é liderado pelo cacique Carlito, também egresso da TI Kiriri (GUIMARÃES, 2014).

Retirantes das suas terras, na década de 1960, por conta das dificuldades para sobreviver após a redução de matas nativas, das caças e pescas com a aproximação das populações regionais dos que atualmente são os municípios de Banzaê, Quijingue e Ribeira do Pombal, uma família kiriri percorreu alguns municípios e fazendas até chegar em Jacobina e se estabelecer na zona rural do Pontilhão pela proximidade com minas de barro e facilitação no acesso as mesmas pelo dono das terras. Atualmente tem cerca de 12 famílias, que em sua grande maioria vivem da produção de cerâmicas e de tijolos de barro.

Os primeiros contatos com o grupo Kiriri em Jacobina seguiram por passos de atitude de espreitas de ambas as partes. As quatro primeiras idas ao encontro da família Kiriri no Pontilhão foram de curiosidades. Acostumados com as perguntas e conversas das pessoas que param para comprar suas peças, me recebem como uma possível cliente. Indagando-lhes sobre o processo de produção das cerâmicas com o barro exposto no passeio da frente de suas casas, para saber mais sobre deles por eles. As mulheres me respondem, narram a história da família, da cerâmica, sua indianidade e a relação com a sociedade jacobinense. As diferenças dos traços nas peças de barros deslocam o papo sobre as relações interétnicas do grupo, para as experiências de aprendizagem. Uma das filhas do casal Kiriri, que saíra de Mirandela, explica-me que todos são *aprendizes*, e que os pais delas trouxeram a técnica da aldeia e ensinaram para os filhos, netos. As técnicas de ensino, quem os ensinam e o tempo de prática são os elementos acionados para justificar as diferenciações dos traços das peças. A criação do território de observação sempre por fazer, se coloca a produzir dados que circundam os *aprendizes* Kiriri.

No caso das famílias Kiriri de Jacobina, a prática da cerâmica e seu aprendizado tem se colocado como central, tanto no sentido de uma “experiência cultural”, que requer certas habilidades, educação da atenção<sup>33</sup> (INGOLD, 2010) como também enquanto marcador de

---

<sup>33</sup> “É através de um processo de habilitação (*enskilment*), não de enculturação, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de suas predecessoras. Isto me leva a concluir que, no crescimento do conhecimento humano, a contribuição que cada geração dá à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção” (INGOLD, 2010, p. 7)

“indianidade” que se coloca “para fora”, sobretudo a partir da venda da cerâmica. Concordamos com Coelho e Debortoli (2012, p. 132) quando afirmam que “aprendemos porque participamos e compartilhamos a vida, relacionando-nos como seres, humanos e não humanos, com os artefatos, com as coisas, compartilhando centralidade, relações e formas de participação”. O que buscamos, inspirados também por Gomes (2014), Cohn (2000a, 2000b, 2000c, 2002), Tassinari (et al., 2017) é trazer à cena uma concepção de aprendizagem, de produção e circulação de conhecimento [e também de educação] mais próxima da experiência cotidiana.

De modo que nesta pesquisa, nosso objetivo foi identificar e analisar os modos de produção e transmissão de conhecimento e, portanto, das “experiências de aprendizagem” que indígenas Kiriri, localizados no município de Jacobina/BA, acionam no sentido de se produzirem enquanto coletivo; compreender os sentidos de educação e aprendizagem e do que é importante aprender, tanto por parte das crianças como dos adultos, no que diz respeito aos “conhecimentos indígenas”, tendo como foco central a produção da “cerâmica Kiriri”.

### **Percurso metodológico**

Nesse trabalho, optou-se pela etnografia, como proposta por Mariza Peirano (1995), em que o foco da atenção da pesquisa está em considerar a comunicação no contexto da situação para que possa expressar na escrita a ação vivida, dada a possibilidade de apreender as relações gerais e amplas na organização sócio-política do grupo em que se está estudando, de modo que toda etnografia também é uma teoria, posto que segundo a autora, as pesquisas e monografias produzidas no contexto da Antropologia são formulações teóricas etnográficas e, nesse sentido, não podemos reduzir a etnografia a um método.

Inicialmente, tínhamos como proposta acompanhar os momentos de produção da cerâmica na comunidade, os espaços de comercialização nas feiras e eventos e os espaços de socialização com os parentes. Entretanto, encontramos algumas dificuldades para a realização da pesquisa.

No primeiro ano da pesquisa, só foi possível realizar idas ao campo, mensalmente, com períodos de curta duração pelo fato de estar cursando as disciplinas do mestrado e pela distância geográfica entre a cidade de Jacobina e Jequié. No segundo ano, assumi um concurso público, no município de Coração de Maria, o que dificultou idas ao campo, passando a realizá-la nos finais de semana. Outro imprevisto foi o fato do grupo familiar Kiriri não realizar mais a comercialização da cerâmica na feira livre da cidade por dificuldades financeiras com o transporte das peças, bem como não terem participado de nenhum evento na região em que seus parentes estivessem presentes e não realizarem visitas a aldeia (localizada em Banzaê/BA) durante o período da pesquisa.

Portanto, a produção de dados para este trabalho se deu nos dez encontros com o grupo Kiriri, no Pontilhão, em Jacobina/BA, entre os meses de abril de 2017 a abril de 2019, tendo como “lugar de produção de dados” os espaços de produção da cerâmica. As técnicas utilizadas para a produção dos dados foram: a observações participante, entrevistas individuais e coletivas, diários de campo, registros fotográficos e audiovisuais. Considero que com a utilização dessas técnicas foi possível compreender a complexidade das condições de produção e transmissão de conhecimento por parte desse coletivo, bem como reconhecer a centralidade da produção da cerâmica com as concepções e o reconhecimento de sua indianidade pela sociedade jacobinense.

O encontro com a produção acadêmica sobre os Kiriri e a pesquisa de campo foram centrais para o entendimento da relação entre produção de conhecimento, etnicidade e a história da atual existência deste grupo em Jacobina. Busquei, então, propiciar o diálogo dos relatos deste grupo Kiriri com alguns registros/reflexões produzidos por etnografias realizadas junto a esse povo, na medida em que nos permitiu a compreensão da trajetória e da construção deste coletivo. As narrativas apresentadas pelo grupo e as etnografias sobre os Kiriri estão marcadas pela confluência da produção de cerâmica que marcam aspectos da educação deste povo e suas múltiplas formas de produção de cultura e etnicidade. O texto aqui privilegia a história a partir da experiência dos indígenas, por considerar o seu protagonismo nas situações de contato.

A posição teórico-metodológica assumida se coloca junto à percepção de que os sujeitos da pesquisa são produção das discursividades, seus constrangimentos e afirmações, reconfigurando o sujeito das culturas em sua própria movimentação, que evidenciam suas negociações e escolhas. Trata-se de compreender a processualidade de sua formação e o quanto de poder e verdade sobre a cultura esta relação possui e produz. Nesse sentido, enquanto pesquisadora, sou também produção das discursividades, e a maior precisão do objeto, a configuração do campo, a experimentação de pesquisa são produtos desta relação de forças. De modo que não se fale pelos kiriri e nem deles, mas apresentemos as relações de produção da fala e do sujeito como modo de exibir a correlação de forças de produção dos sujeitos. Para ampliarmos os leques de possibilidades interpretativas a partir das novas perguntas e dados do campo que viessem proporcionar transformações de nossas percepções teóricas (PEIRANO, 2014).

A associação de que os Kiriri são um povo silencioso, como apontado por Sheila Brasileiro (1996), produziu angústias e questionamentos em relação ao como chegar até eles e como constituir uma relação que fosse possível adentrar em seu universo sem desrespeitá-los. Quando me deslocava para o Pontilhão, lembrei-me de uma prima que morava próxima a eles; recorri a sua ajuda, solicitando-a pra ir comigo. Este grupo mora numa rua principal e pelo fato de exporem suas cerâmicas frente às casas para vendê-las, é fácil reconhecê-los. Chegando à terceira casa em que se encontrava o maior número de cerâmicas expostas, havia um casal idosos, que estavam sentados na calçada de uma das casas. Arli, minha prima, pôs-se a falar com esse casal, apresentando-me e

dizendo que eu estava ali para fazer uma pesquisa e que éramos pessoas confiáveis. Expliquei quem eu era, porque tinha interesse em conversar com eles, qual era a proposta da conversa e se eles aceitariam participar da pesquisa. Durante toda a minha fala a senhora me interrompeu respondendo ou argumentando sobre a importância dos índios e que não via problemas em participar. Informou que as crianças estudavam na escola em Malhadinha e no bairro Jacobina III e que tinham recebido a visita do Programa na Carona, quando Dona Isabel ainda era viva e fizeram uma entrevista e filmagens com eles.

Na segunda ida ao Pontilhão, em junho de 2017, meu interesse era conhecer as crianças kiriri e conversar com a matriarca da família para saber suas relações de parentesco. Chegando defronte à casa, avistei pelo corredor que divide as casas, o Sr. José, marido de dona Odenete. Nos olhamos e ele saiu. Dentro da casa de Dona Odenete estava o filho com a mulher e um bebê de colo e a outra filha dela que conheci em minha primeira ida. Na frente da casa ao lado, estava a irmã do Sr. José e sua filha mais velha. Dona Odenete me reconhece, mas não lembra mais qual era o motivo da minha visita. Explico que a proposta é acompanhar a produção da cerâmica. Ela diz que tudo bem e que se não pudessem ajudar, atrapalhar não iriam. Pergunto sobre a quantidade de netos, os nomes e onde estudam e ela começa a elencar com a ajuda da filha, que mais uma vez se coloca no canto da porta: 3 netos em uma casa e 2 netos em outra. Pontua também que só as crianças frequentam a escola, que os mais velhos desistiram antes de concluir os estudos, mas que alguns chegaram a concluir.

Em agosto de 2017 foi a primeira vez que vou sozinha à casa dos Kiriri. Ao chegar, não encontro Dona Odenete, que tinha ido ao centro da cidade. Consegui conversar com a irmã de Sr. José, Edileuza. Ela me explicou a história da família após a saída de Mirandela. Disse-me que não era de sair para falar, que não gostava, que quem fazia o movimento de falar e se colocar era sua mãe Isabel, que durante muito tempo participou de muita coisa e só parou quando adoeceu e morreu. Indicou que os mais atuantes na produção da cerâmica eram o irmão Sr. José e a filha dele e que as vezes sua filha também fazia. Falou também que todos eram aprendizes e que a cerâmica dela e da filha eram diferentes, porque aprenderam com a sua mãe Isabel e os outros aprenderam por si, por isso o delas era mais detalhado e bem feito. Expliquei minha proposta e ela me perguntou se gostaria de aprender a mexer com o barro. Disse-lhe que se pudesse sim, mas que a ideia era acompanhar eles fazendo e ensinando para os mais novos como também acompanhar as vendas e fazer entrevistas. Ela me olhou e balançou a cabeça com um movimento de talvez e disse que então era melhor falar com seu irmão já que ele era mais ativo na atividade. Assim, ela o chamou e ficamos conversando sobre o barro e casas construídas de bioconstrução. Ele contou que tinha um homem em Jacobina que compra barro com eles para construir a casa. Perguntei o preço do milheiro de tijolo e ele foi me mostrar a casa feita com

barro e as diferentes formas de fazer. A conversa não permitiu que falasse da pesquisa e não tive coragem de mudar de assunto. Finalizei agradecendo e fui embora.

Antes de ir à casa do grupo no Pontilhão, na quarta ida a campo, em janeiro de 2018, entrei em contato com Goretti, via rede social, e pedi o número de Edivânia, filha de Edileuza, irmã de Sr. José. E por conversa ao telefone marcamos um encontro. Nessa quarta ida ao campo tive acesso ao quintal e realizei a entrevista com Edivânia, terceira geração do grupo familiar. Ela me levou até o final de um dos quintais em direção a uma sombra de árvore e colocou-me para sentar em uma rede azul; ela sentou em um tronco de uma árvore; enquanto a entrevista ocorria, meu olhar percorria um quintal compartilhado entre as doze famílias, delimitado por seis casas e cercas, com galinheiro, fornos grandes e pequenos, alicerces de casa demolida, árvores, casa em construção, entulhos de madeiras, peças quebradas, restos de barro em diferentes fases de processamento, tendas de lona onde as peças secam e 3 mulheres trabalhando, uma com uma criança de colo nos braços. Muitos cachorros fazendo as entradas dos fornos desativados de casinhas. No capítulo I apresento as imagens do que foi descrito acima.

A quinta ida ao campo, em 15 de outubro de 2018, aprendi a mexer o barro. Cheguei e Edivânia estava fazendo umas peças e começou a me ensinar, demonstrando o passo a passo do processo de fabricação das peças: ela fazia e depois mandava eu repetir, foi mostrando quais eram os instrumentos utilizados e quais as suas funções na fabricação, bem como explicando os nomes usados para cada movimento. Durante minhas ações, ela vai observando e pontuado o que estava fazendo de errado, entre risos, e quais os efeitos do erro na peça. Como não consigo acertar nos movimentos, ela vai pegando a peça para consertar os meus erros e tentar salvá-la, modificando o seu formato de acordo com as possibilidades da condição do barro. O que nos evidenciou que existe um roteiro de como fazer, mas não existe definições fixas das formas e do que será a peça; as peças vão se formando na contingência com a relação com o barro. Nesta visita percebi o afastamento do núcleo familiar de Sr. José em relação a participação deles na pesquisa. Dona Odenete foi até o galpão em que me encontrava com Edivânia e quando tentei conversar com ela não obtive retorno positivo; um clima de incômodo se estabeleceu e pude perceber que ao me aproximar do núcleo familiar de Edileuza, acabei, a seus olhos, fazendo uma escolha entre os dois; depois deste fato ela não dialogou mais comigo. No entanto, só conseguirei entender o motivo do incômodo nas minhas últimas idas ao campo no ano de 2019, quando durante uma conversa coletiva pergunto sobre o Sr. José e Edileuza me informa sobre seu falecimento repentino. Como fiquei oito meses sem ir ao campo depois que comecei a trabalhar, após assumir o concurso público no município de Coração de Maria, não fiquei sabendo do adoecimento e falecimento de Sr. José, no final do mês de junho.

Na sexta ida ao campo, antes de ir até os Kiriri, participo de uma reunião, no dia 28 de janeiro de 2019, na Secretaria de Educação e Cultura de Jacobina, articulada pela professora

Goretti e Márcia, voltada à criação do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial e um representante do povo Payayá em Jacobina. A reunião foi um convite para que eu pudesse contribuir na busca pelas 451 pessoas jacobinenses que se autodenominam indígenas de acordo com os dados do IBGE. O encontro com Neto Payayá possibilitou uma troca de contatos que rendeu mais duas conversas. No dia seguinte, entro em contato com Edivânia que me repassa o contato de seu Romário, indicando que o mesmo voltou a morar lá e a produzir peças de cerâmica e que era melhor encontrar com ele porque naquela semana ela não tinha produzido nada. Ao falar com ele por telefone, explico que meu interesse era conversar, no sentido de saber como ele aprendeu a fazer as peças de cerâmica, a partir de que tempo e de quem teria aprendido. Ele respondeu que era conhecimento dos antepassados dele, do povo de sua família, que era um conhecimento Kiriri, que todo mundo de sua família era Kiriri e de que o conhecimento era passado de geração em geração. Deste diálogo em diante, foram realizadas mais quatro idas, duas dia 30 e 1 de fevereiro, e outras duas em abril que possibilitaram as conversas coletivas com Romário, Edivânia, Edileuza, Cristina e as crianças Daniela e Geilson. E o acompanhamento da fabricação das peças como também o registro de vídeos e de imagens dos espaços e dos processos de fabricação das peças.



## 1. OS KIRIRI: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Já é consenso entre os estudiosos que a ocupação e a história das regiões do baixo-médio e do baixo São Francisco, assim como das suas áreas vizinhas, estão intimamente relacionadas com a história da expansão da pecuária no Nordeste brasileiro, visto que são nestes contextos geográficos que se localizavam alguns dos principais centros difusores de tal ciclo pastoril (BANDEIRA, 1972; CARVALHO, 1977a, 1977b, 1994; NASCIMENTO, 1994, 1998; DANTAS, SAMPAIO & CARVALHO, 1992; BRASILEIRO, 1996; MACEDO SÁ, 2009). A expansão das frentes pecuárias para o interior do Nordeste brasileiro e, da mesma forma a expansão das ações missionárias, vão desorganizando os modos de vida dos diversos grupos étnicos que habitavam esses territórios e, em nosso caso específico, o estado da Bahia.

[...] Reconhece-se, porém, sem dificuldade, a predominância da família Kariri, presente desde o Ceará e a Paraíba até a porção setentrional do sertão baiano, mas não se definem bem os seus contornos já que apenas quatro línguas – Kipeá, Dzubukuá, Kamuru e Sapuyá – chegaram a ser identificadas e apenas primeira delas suficientemente bem descrita. [...] Os Dzubukuá-Kariri, habitantes da metade ocidental do arco formado pelo submédio São Francisco, contam com os importantes relatos missionários dos capuchinhos Martinho e Bernardo de Nantes (respectivamente, 1707 e 1709). A leste destes e até a altura da cachoeira de Paulo Afonso, o vale do rio era dominado pelos Proká e Pankararu, enquanto a oeste, nas proximidades das atuais cidades de Juazeiro e Petrolina e da desembocadura do rio Salitre, as fontes apenas referem a presença dos Okren, Sakrakinha, TaniUikin, Koripó, Masakará e Pimenteirias, estes últimos os mesmos que seriam batidos nos sertões do Piauí em época posterior. No sertão ao sul do São Francisco dominavam os grupos kariri (kiriri) e os Payaya, muitos deles conduzidos nos séculos XVII e XVIII para aldeamentos no Paraguaçu, no Jaguaribe e no litoral de Camamu, a fim de defender o recôncavo da Bahia de Todos os Santos do avanço dos "Aimoré". No sertão ao norte do São Francisco a diversidade de designações étnicas é ainda maior. O planalto da Borborema, a serra dos Kariris e do Araripe e os vales próximos dos rios Jaguaribe, Apodi e Açu registram a presença, junto aos Kariri, dos Iko, Payuku, Kanindé, Otxukayana (Janduí, Tarariu), Inhamun, Calabaça, Xukuru, etc., de cuja pertinência à família Kariri muito se especulou (Pinto, 1938). [...] Nas vertentes do Ibiapaba dominado pelo grupo tupi dos Tobajara, vamos encontrar referências aos Karatiú, Reriú e Anacé, entre outros, enquanto o litoral norte cearense era dominado pelo numeroso povo Tremembé e o baixo curso do Parnaíba pelos Arayó, Anapuru e Aranhi. Finalmente, no árido sertão central de Pernambuco, vale referir a presença dos Xokó e Karapotó, que vamos reencontrar no baixo São Francisco, completando um quadro que não se pretende, de modo algum, exaustivo (DANTAS, SAMPAIO, CARVALHO, 1992, p. 432-433).

É nesse contexto de expansão, representado tanto pela força do Estado Português quanto da Igreja Católica, que os índios Kiriri serão aldeados, por volta da metade do século XVII, na

antiga Missão Saco dos Morcegos, constituindo umas das quatro aldeias Kipeá-Kiriri, fundadas pelos jesuítas. Como afirma Nascimento,

O aldeamento desses povos, desde o princípio, se deu em um contexto de conflito com a expansão de frentes pioneiras de criação de gado, que tinham no território que margeia o grande rio uma pastagem natural apropriada para o criatório extensivo. Assim, os interesses das ordens religiosas sempre estiveram em conflito com os dos grandes criadores de gado, que não hesitavam em destruir missões, expulsar os padres e massacrar ou escravizar índios. A sobrevivência de algumas destas missões, como a de Saco dos Morcegos, no caminho que liga o recôncavo baiano e a cidade de Salvador ao rio São Francisco, deveu-se ao fato delas constituírem pontos de apoio para a rota do gado, circulação de mercadorias e viajantes, servindo como estalagens. Os índios aldeados prestavam-se, desse modo, à proteção dessas rotas contra os índios brabos, isto é, índios arredios ao contato que se refugiavam nas caatingas e atacavam os viajantes e o gado (1998, p. 69).

Em 1700, diante do acirramento dos conflitos entre os missionários jesuítas e as frentes colonizadoras, o rei de Portugal, através de um alvará, “mandou que se desse às aldeias indígenas uma légua de terra em quadra para sua sustentação. O rei confirmou essa doação em 1703” (LACREVAZ, 2000, p. 27). Conforme Bandeira (1972, p. 21)

Em 1702 em Informação para a Junta das Missões de Lisboa o P. João Pereira diz que os Tapuias na aldeia do Saco passam de 700. Em 1758 a aldeia contava com 960 índios. A esta época, movidos pela perseguição pombalina, deixam os jesuítas a aldeia para onde teria sido nomeado vigário Pedro de Freitas Menezes. Em 1760 criou-se a freguesia de Mirandela e em 1767 o P. Francisco de Matos manda construir na aldeia a igreja da Ascensão do Senhor que continua, ainda hoje, o santo padroeiro.

Na segunda metade do século XVIII, período de expulsão dos jesuítas do Brasil, a área indígena Kiriri, que compreendia os limites da antiga missão, passa a ser expropriada pelos senhores de terra e gado, representados, sobretudo pela Casa da Torre. Nesse mesmo século, como forma de apagamento da história dos Kiriri na região, a administração colonial modifica o nome da localidade, que de Saco dos Morcegos passa a se chamar Mirandela, sendo elevada, portanto, à categoria de vila (CORTÊS & MOTTA, 2000). Na segunda metade do século XIX, é integrada ao território de Ribeira do Pombal, quando da criação deste município, por volta de 1860.

O início do século XX inaugura um novo período na história das políticas voltadas para as populações indígenas do Brasil, intimamente ligado à modernização e consolidação do Estado Nacional, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais– SPILTN, em 1910. A criação de projetos direcionados aos povos

indígenas tinha por objetivo maior a “integração dos índios à comunhão Nacional”, tendendo-se por quase todo o século XX. Segundo Carneiro da Cunha,

Com a criação do SPI, o reconhecimento dos títulos dos índios sobre suas terras recebeu novo amparo legal. Na exposição dos motivos do Decreto n. 8.072 de 20 de junho de 1910, que criava o SPI, o ministro Rodolpho Miranda, citava e adotava a fórmula de Couto de Magalhães: “Não aldear, nem pretender governar as tribos; deixa-las com seus costumes, sua alimentação, seu modo de vida”. [...] Previa-se no decreto a demarcação das terras ocupadas pelos índios, que delas teriam usufruto exclusivo. [...] Seis anos após a criação do SPI, mas no fundo gestado no mesmo período, é aprovado o Código Civil do SPI que declara os índios relativamente incapazes (art. 6º, IV) (2018, p. 300).

Como consequência das políticas emanadas do SPI, apenas em meados do século XX as terras doadas pelo rei de Portugal seriam efetivamente reclamadas pelos Kiriri, principalmente após a instalação, em Mirandela, em 1949, de um Posto Indígena do então Serviço de Proteção aos Índios. Tal iniciativa, fruto de incessantes gestões junto ao seu diretor, o Mal. Rondon, por parte do pároco Renato Galvão, do município vizinho de Cícero Dantas, foi precedida pela visita aos índios, em 1941, do engenheiro Luiz Adami, do Ministério da Agricultura e, em 1947, do sertanista Sílvio dos Santos (NASCIMENTO, 1998; BRASILEIRO, 1996; SANTANA, 2007).

Após a instalação do Posto Indígena junto ao povo Kiriri, a atuação do SPI se limitou ao atendimento de pequenas demandas, como a intermediação de conflitos pontuais entre índios e não índios, a realização de um trabalho de assistência agrícola, com a distribuição de sementes e ferramentas, a instalação de uma enfermaria, para atender a necessidades básicas de saúde e, por fim, a instalação de uma escola em Mirandela, que, por ter um quadro reduzido de funcionários (um encarregado e uma professora) e ficar distante das seis comunidades Kiriri localizadas ao longo da área do antigo aldeamento, teve uma ação muito limitada (GUIMARÃES, 2014; BRASILEIRO, 1996).

No final da década de 1960, quando realizou sua pesquisa entre os Kiriri, Bandeira constatará a persistência desse mesmo problema, referindo-se às dificuldades enfrentadas pelos “caboclinhos” para estudarem e prosseguirem com os estudos na escola do SPI e da Lagoa Grande, afirmando:

A frequência é mínima, sobretudo na do SPI, pela distância que devem vencer a pé, pela fome que sentem enquanto lá permanecem e pela falta absoluta de atrativos e motivação para frequentá-la. A escola de Lagoa Grande é dirigida por uma professora portuguesa que conseguiu a simpatia das crianças. A professora não tem, como de resto a do SPI, nem o curso elementar completo. Suas funções se restringem a alfabetizar e a fazer

cálculos rudimentares de adição, subtração e multiplicação. A escola da Lagoa Grande é frequentada por crianças de dois núcleos. Não chega a ter vinte crianças com frequência diária. A escola exerce papel social de grande importância. Seu prédio é utilizado para reuniões, festas; nos outros núcleos, não há escola. (BANDEIRA, 1972, p. 70).

Como consequência da criação de um Posto Indígena em Mirandela, instaura-se um contexto interétnico mais bem definido, legitimando formalmente a condição indígena dos Kiriri e instituindo um anteparo legal entre esses e a sociedade nacional mais ampla. O acirramento da tensão interétnica conduz o movimento indígena a orientar-se abertamente para a conquista da terra. Nos 20 anos subsequentes à sua instalação, que coincidiram com uma fase de decadência geral do SPI, a atuação dos encarregados do Posto notabilizar-se-ia, principalmente, pela intermediação de conflitos isolados entre os índios e os não-índios ocupantes de suas terras e pelo atendimento de algumas de suas pequenas demandas, tais como construção de escolas, posto de saúde, doação de ferramentas, remédios etc. (BRASILEIRO, 1996; SANTANA, 2007). Conforme Nascimento (1998, p. 69)

No início dos anos sessenta, quando passam a contar com o auxílio de organizações não-governamentais como o CIMI e a ANAÍ-BA, bem como do próprio movimento indígena nacional, os índios Kiriri divisaram a possibilidade de se reorganizarem etnicamente, revertendo o processo de desarticulação política de sua população que, até então, encontrava-se à mercê das imposições dos fazendeiros e políticos locais. Sua organização política foi concomitante à retomada de suas tradições culturais, através do reaprendizado do ritual do Toré, que os Kiriri foram buscar junto aos índios Tuxá (Rodelas- BA), considerados por eles como parentes de outra rama. (NASCIMENTO, 1998, p. 69)

Segundo Brasileiro (2007), a incorporação do Toré às práticas xamanísticas e rituais vigentes no povo Kiriri se afiguraria como um fator de legitimação étnica. “Tratava-se, por um lado, de demarcar, para dos “de fora”, aqueles critérios de comportamento sancionados positiva ou negativamente pelas lideranças constituídas e, por outro, de deslegitimar as práticas de alguns desses líderes” (BRASILEIRO, 2007, p. 208-209).

---

<sup>4</sup> O ritual como um todo, enquanto “ritual indígena” – são referentes apropriados para comunicar significados que remetem a uma “indianidade” não apenas para os Kiriri, mas funcionam do mesmo modo para os não- Kiriri. (...) No caso Kiriri, com as mesmas circunstâncias que envolvem os demais grupos indígenas do nordeste, ou seja, “ser índio”, isto é, ser reconhecido como tal, implica em estar associado a um conjunto de símbolos tidos como representativos de “indianidade” pelo senso comum da sociedade envolvente (NASCIMENTO, 1994, p.36-37).

A revitalização ou adoção de rituais, um fato recorrente, nas últimas décadas, entre os povos indígenas do Nordeste, deve ser pensado à luz do seu papel fundamental de mediação entre o passado e o presente, viabilizando a aproximação de valores tidos como tradicionais e assim assegurando um direito legítimo e histórico de reconhecimento à condição indígena e às garantias que daí advém. A sua relevância entre os índios do Nordeste extrapola o campo estritamente religioso, ramificando-se em outras esferas, notadamente a política<sup>4</sup>, que, em certas situações sociais, assume preponderância sobre o elemento religioso (BRASILEIRO, 2007, p. 209).

Em 1972, diante da inoperância do órgão tutelar, naquele momento representado pela Fundação Nacional do Índio -FUNAI-, e a partir do acirramento dos conflitos entre os Kiriri e não-índios e face à necessidade premente de constituir uma estrutura organizativa minimamente independente e representativa que enfrentasse os regionais e efetivasse a luta coletiva pela demarcação do território, que os Kiriri elegeram um líder indígena para o cargo de "cacique", além de um conselho formado por um representante em cada núcleo, ou comunidade habitada por sujeitos Kiriri (BRASILEIRO, 1996).

A representatividade do cacique Lázaro cresce entre os Kiriri nesse período. Projetos agrícolas são, sob sua supervisão, e com o concurso de entidades de apoio, elaborados e aprovados pelas agências financiadoras. Programas educativos são implantados na área. E, pela primeira vez, a FUNAI, através da atuação combativa e da marcada independência política de um chefe do Posto Indígena de Mirandela, o pernambucano Gilvan Cavalcanti – que permaneceria entre os Kiriri de 1976 a 1983 – respalda as iniciativas destes índios com vistas à apropriação do território, estimulando e apoiando afetivamente as “retomadas” e, mais que isso, encetando esforços no sentido de viabilizar a demarcação da Terra Indígena (BRASILEIRO, 1996, p. 114).

Na medida em que o ritual do Toré se torna o mais importante suporte ideológico Kiriri na construção de sua etnicidade, e tendo em vista que a reorganização interna desse povo vai sendo construída num esforço de composição política entre as diversas chefias daquelas parentelas que habitavam os diversos núcleos que compunham a área Kiriri (naquele momento ainda não demarcado) (NASCIMENTO, 1994), a disputa pelo controle do ritual constitui fator importante para o desencadeamento de um processo que culminaria, em fins da década de 1980 e início de 90, em uma divisão seccionalista entre os Kiriri, que permanece até o presente momento (BRASILEIRO, 1996).

Conforme Nascimento, após a divisão seccionalista, “é através ainda do ritual que se tenta sustentar isso no âmbito de cada uma delas, como prova a reduplicação em ambas da mesma estrutura de poder” (NASCIMENTO, 1994, p. 261).

Brasileiro (1996, p. 109) apresenta uma cronologia dos processos de retomada empreendido pelos Kiriri que nos dão uma dimensão dos movimentos e tensões que envolveram tal processo:

1979 - Organização de uma roça comunitária, situada no sul do território indígena, na estrada que liga o povoado de Mirandela ao município de Ribeira do Pombal.

1981 - Demarcação da Terra Indígena Kiriri com 12.320 ha., englobando quatro povoados de regionais até então reconhecidos pelos índios como limítrofes ao seu território: Marcação, Baixa do Camamu, Segredo e Pau-Ferro.

1982 - Reordenação espacial do núcleo Sacão, onde habita um dos caciques, com construção de moradias dispostas circularmente em torno do centro comunitário.

1982 - Ocupação da Picos, localizada no núcleo da Lagoa Grande, maior fazenda no interior do território indígena (com uma extensão de pouco mais de mil hectares), tida por posseiros e fazendeiros como baluarte na ocupação das terras indígenas. Seu pretense proprietário, Artur Miranda, era apoiado por políticos da região e considerado pelos índios como o seu mais potente inimigo.

1985 - Ocupação de uma fazenda de cerca de 700 ha, localizada no núcleo da Baixa da Cangalha.

1986 - Os índios fecham importante estrada de acesso de Mirandela ao povoado de Marcação, retirando todas as posses e roças de regionais ali localizadas.

1987 - A FUNAI indeniza e o INCRA reassenta trinta e sete famílias de posseiros regionais incidentes no território indígena, nas fazendas Taboa e Serrinha, município vizinho de Quijingue.

1988 - Divisão política e territorial dos Kiriri em dois grupos dissidentes, Cantagalo e Mirandela.

1989 - Oitenta e cinco por cento do território kiriri passam a compor o novo município de Banzaê, desmembrado do de Ribeira do Pombal, em uma manobra política com o intento de "livrar" este último da presença indígena.

1989 - Cerca de quarenta famílias kiriri de um dos grupos "acampam" em Mirandela, após terem suas moradias parcialmente destruídas por uma enchente. Mantêm-se permanentemente no local que se constitui ainda hoje em um núcleo de resistência e pressão frente aos regionais. 1990 - Homologação da Terra Indígena Kiriri.

1991 - A FUNAI indeniza cerca de dez casas habitadas por regionais em Mirandela e famílias kiriri imediatamente as ocupam.

1992 - Após a saída tempestuosa de um chefe de posto da Terra Indígena, uma família Kiriri ocupa a sua casa. O novo "chefe" é constrangido a habitar, juntamente com mais uma família indígena, na própria sede do Posto, que também funciona como farmácia.

1993 - Os Kiriri impedem a realização de melhoramentos, por parte da Prefeitura de Banzaê, em um trecho de estrada que reduziria a distância entre Ribeira do Pombal e a sede do município de Banzaê.

1994 - Um dos dois grupos nas quais se divide atualmente o povo kiriri resolve cercar o território indígena, partindo dos marcos que o delimitam.

1995 - Após acirrados conflitos, A FUNAI indeniza as 176 ocupações de regionais que constituem o povoado de Mirandela.

Diante de todo o contexto histórico e social de retomada étnica dos Kiriri podemos compreender o caráter multidimensional da etnicidade que compõe os processos de distintividade nas relações étnicas internas e externas. O acervo irredutível do qual os Kiriri se instrumentalizaram para afirmar suas identidades diferenciadas a partir de uma unidade étnica frente ao estado e aos brancos, são os mesmos diacríticos articulados para demarcação e indicação das distinções internas. Assim, a reestruturação da organização política a partir de caciques, conselheiros e pajés, suas práticas culturais com a ciência do índio e os rituais ancestrais, a reorganização da vida social da comunidade pelas ideias coletivistas, entre outros elementos diacríticos de distintividade étnica que vão compor um "regime indígena" (CARVALHO, 1994). Durante este processo de reafirmação étnica, também produziram tensões internas na disputa pela definição do que passa a ser considerado indígena. Segundo Gabriel Novais Cardoso (2018), até 2010, eram apenas 2 caciques resultantes da primeira divisão seccionalista, tratada por Sheila Brasileiro (1996). No entanto, entre 2010 e 2017, no interior dos dois grupos, Cantagalo e Mirandela, passaram a existir outros caciques, totalizando, atualmente, em 8 caciques na Terra Indígena Kiriri.

Em 2012, conforme dados do IBGE, a população Kiriri girava em torno de 3.079 pessoas. E de acordo com Dernival dos Santos, professor e liderança indígena Kiriri, há atualmente cerca de 4.000 kiriri morando em condições permanentes ou sazonais no território, como também outros grupos dissidentes de kiriri espalhados por cidades do estado da Bahia (CARDOSO, 2018).

### **1.1 Trajetória e organização do grupo familiar Kiriri em Jacobina-BA**

Nas próximas seções deste capítulo, apresentaremos o grupo familiar kiriri de Jacobina/BA, no intuito de delinear o perfil da organização social e as relações desenvolvidas pelos sujeitos que compõem este grupo. Esta descrição e as imagens expostas contemplarão aspectos como a trajetória e história do grupo familiar antes e após a saída de Mirandela, a genealogia do grupo, a organização espacial e econômica da família e a relação com a comunidade jacobinense.

Durante as minhas visitas às famílias kiriri no Pontilhão foram realizadas conversas coletivas e enquanto acompanhava os processos de fabricação de peças de cerâmicas, fazia algumas perguntas direcionadas aos objetivos da pesquisa, mas as conversas, por serem livres,

foram seguindo os fluxos de acordo à disposição dos participantes em falar. Nos três últimos encontros, eles estavam mais abertos e em um destes momentos Edileuza nos relatou suas vivências da infância na aldeia e toda a história da saída de sua família do que hoje compreende a Terra Indígena Kiriri. Conforme seus relatos, a saída do grupo familiar Kiriri ocorreu antes do processo de retomada do território kiriri, indicando que o conflito na aldeia começou porque os Kiriri queriam a terra só para eles, chocando-se com os interesses dos brancos que habitavam o território, mas não se dispunham a sair. Relata, também, as vivências junto a seu povo e as dificuldades de sobrevivência na aldeia, pela família, na década de 1960. Segue o trecho da conversa:

**Edileuza:** A confusão foi porque os brancos moravam na terra dos índios, e os índios queria o terreno só pra eles, pra sair os brancos, e os brancos não queria sair e aí teve o...

**Pesquisadora:** E foi nesse período que vocês saíram de lá?

**Romário:** Já tava aqui já.

**Edileuza:** Antes, meu pai saiu antes. Quando saiu ficou os brancos ainda, quando meu país saiu os brancos ainda tava na terra dos índios.

**Pesquisadora:** E os índios trabalhava para esses brancos ou viviam só no terreno?

**Edileuza:** Os índios trabalhava pra os brancos, mas não pra os brancos que morava na terra dos índios, era para outros brancos que morava fora da aldeia, que trabalhava para ganhar o pão para dar de comer.

**Romário:** Os afastado.

**Edivânia:** Eles trava... eles moravam nas matas ainda, entendeu?

**Edileuza:** Nós morava tudo dentro dos matos, meus pais, meus avós, aí, como

é que diz, vivia no mato, aí quando apertava um pouco arrumava um trabalho com os brancos e eles iam trabalhar com os brancos, pra ganhar dinheiro pra comprar alguma coisa na cidade pra gente comer, entendeu?

**Edileuza:** Porque nossos pai mais mãe eles bebiam bastante, bebiam os dois, só saiam os dois e num tava ligando se nois tinha fio e se tinha fia, se tinha menina, se tinha menino, se tinha de todo tamanho. Quando saia para beber num ligava se nois comia e se nois bebia, nois ficava lá que nem filho de passarinho sem pai. Aí meu irmão ficou, tinha dó de nois né. Porque meu irmão era assim, quando ele arranjava um trabalho na região, ele ia buscar nois pra nois num passar tanta fome. Porque nois passava falta das coisas, cê sabe né. A pessoa já passa e o cara que envolve na bebida mais a mãe da gente, como é que a gente num fica. Nois ia pedir as nossas tias, dizia que tava com fome, nois chegava na casa da tia da gente: nois tá com fome, nois quer comer. Eles davam né, cê sabe né? E lá na aldeia, no mato. Nois conhecia a tia da gente a parte de pai e a parte de mãe era onde nois chegava. Minha irmã ainda era viva e nois ia na casa de minha irmã. (Jacobina, fevereiro de 2019).

Neste trecho da conversa podemos perceber elementos importante da história desta família que estão aliados à história dos kiriri de Mirandela apontadas nas teorias etnografias realizadas sobre esse povo. De acordo com Sheila Brasileiro (1996), os processos de desorganização das aldeias e de ocupação progressiva das terras mais produtivas do território



indígena kiriri por posseiros e fazendeiros restringiu drasticamente o espaço disponível voltado à produção econômica desse povo, na medida em que foram repelidos para áreas remotas e de inferioridade quanto à qualidade do solo. Nesse sentido, os kiriri se constituíram economicamente a partir de atividades de subsistência: com produções agrícolas aquém das suas necessidades de consumo, comercialização da produção excedente da roça, frutos e de artesanatos em trançados e cerâmica nas feiras de cidades próxima e trabalhos para fazendeiros. De modo que ainda precisavam complementar a alimentação com a aquisição de produtos básicos no mercado. Segundo ela:

As atividades econômicas dos Kiriri se encontram, de certa forma, estreitamente referidas ao mercado regional, haja visto que a especialização dos bens produzidos, assim como a natureza rudimentar da agricultura praticada, restringem a possibilidade de uma economia semi-autárquica, estabelecendo uma ativa comunicação desses índios com os centros comerciais mais próximos, aos quais se dirigem frequentemente, a fim de adquirir gêneros de primeira necessidade não produzidos localmente, tais como carne, café, óleo, açúcar, sal, além de diversos outros artigos de consumo não tão imediato. Os Kiriri praticam, de modo geral, uma agricultura voltada para a subsistência, comercializando, de forma esporádica e em pequena quantidade, excedentes das suas roças de cultivos temporários — compostas basicamente de mandioca, feijão e milho — e algumas “verduras” cultivadas nas exíguas hortas, localizadas preferencialmente nos quintais das casas de moradia. Do montante da produção, parte deverá ser aprovionada para consumo doméstico durante todo o ano, parte reinvestida imediatamente em insumos e em diversos outros artigos necessários à reprodução da unidade familiar. Outra estratégia frequentemente utilizada pelos índios é a constituição de uma pequena reserva destinada tanto à aquisição gradual de bens, quanto às sementes do plantio subsequente (BRASILEIRO, 1996, p. 65-66).

Batista (2008), em pesquisa realizada junto a esse povo, apresenta uma fala do cacique Lázaro que faz referência às muitas dificuldades e tensões que os Kiriri enfrentaram, conforme a apresentado nas narrativas de meus colaboradores, apresentadas acima, sobretudo no tocante aos conflitos junto aos posseiros que controlavam seu território.

Três séculos de resistência se passou / de muita luta e suor. / O povo Kiriri sofrendo que nem mocó. / Mas de 80 pra cá, / a coisa ficou melhor. / Vivia passando fome, / sem ter nada pra comer, / porque o posseiro não deixava a gente sobreviver. / A penúria era tão grande, que só pensava em morrer. Porque pensava em morrer? Saía da sua casa, deixava a família lá em cima daquela serra, vinha pra feira, quando chegava aqui, trabalhava um dia, e no outro dia quando ia receber o dinheiro, quem pagava, não dava o dinheiro, dava cachaça e vivia nessa situação. A exploração foi muito grande (LÁZARO *apud* BATISTA, 2008, p.79)

Como relatam Lázaro e Edileuza, o contexto de escassez de recursos naturais, a exploração por parte dos posseiros e o consumo de álcool piorava ainda mais a situação desta família e de muitas outras, tanto em relação ao pagamento dos trabalhos dos índios em troca de cachaça, quanto aos efeitos do consumo de álcool nas relações familiares e sociais dos kiriri. Tais dificuldades de sobrevivência levaram esta e muitas outras famílias a saírem da aldeia e realizarem migrações temporárias para trabalharem e/ou migrações definitivas para outras regiões antes do período de lutas pelas retomadas das terras (BRASILEIRO,1996).

**Edileuza:** Saiu bastante índio de lá menina, da aldeia grande, saiu bastante, num foi só pai mais mãe não, saiu bastante. Nessa redondeza de Ribeira de Pombal tem bastante índio, por aí.

**Romário:** Muito se agruparam. Tem uns que tá ne Barreiras é? Onde Rosana tá?

**Pesquisadora:** É, diz que tem um grupo mesmo em Barreiras, que também nesse processo de...

**Romário:** Tem uns kiriri lá. Tem vários lugar, tem. Foi um para Minas e não deu certo lá.

**Edileuza:** Nem só da nossa aldeia.

**Edivânia:** No Rio São Francisco. E fora os que a gente num conhece assim que saiu e foi morar em outra cidadezinha e fizeram a família sem ser com indígena.

**Pesquisadora:** Aí vocês vieram embora antes de começarem as lutas?

**Edileuza:** Antes de que?

**Pesquisadora e Edivânia:** Da guerra.

**Edileuza:** A confusão deles lá, antes meu pai saiu por causa que nós era tudo criança, eu e meus irmãos. Esse aí já é meus filhos sabe? Aí eles num sabe contar, eles conta assim por causa de minha mãe, de mim, porque eles sabe das histórias, sabe. Mas quem sabe das histórias mais...

**Pesquisadora:** E tu teve quantos irmão?

**Edileuza:** 11. Irmão, eu tenho uns cinco irmão. Mãe teve parece que uns 11 filhos, mas ela teve perca, mas mesmo tem quantos Van? Só tem homem, só tenho irmão homem, a irmazinha mulher que é a primeira de mãe, ela morreu de parto. No meio da confusão ela tava lá, na guerra que teve lá e os brancos brigando e os índios se escondia pra dentro dos matos. Era uma comédia. Aí ela tava grávida, aí por dentro da gravidez dela o parto num foi bom, aí quando tiraram ela num teve cura, acho que deu hemorragia. Aí ela morreu, mas parece que o menininho dela... acho que o menininho dela, né, ficou vivo, meu sobrinho, é. Aí foi no confronto, ela sofreram muito lá no confronto, ai ai. E minha irmã convivia lá, que ela já era casada. E quando o tempo que meu pai saiu nos era tudo criança, do mais velho, a mais velha foi ela, que ela casou. Aí era com um índio lá, aí ela não saiu, porque o índio, eles convivia lá e tinha que passar por aquele momento. Nós já tinha saído, meu pais já tinha saído com nós (Jacobina, fevereiro de 2019).

Os conflitos e tensões nas relações por eles empreendidas são evidentes, nas quais podemos perceber o protagonismo destes sujeitos. Os embates com os brancos, as fugas para o mato por conhecerem o território, a criação de roças comunitárias nos limites da terra indígena para pressionar as diversas posses de regionais ali situadas, o fechamento de estradas importantes para o trânsito de regionais e conseqüentemente retirada de suas posses, a

reorganização das tradições e das lideranças políticas, dentre outras estratégias usadas pelos kiriri para conseguirem retomar seu território. Como podemos notar na fala de Edileuza e na cronologia de ações de luta dos kiriri apresentado na etnografia de Sheila Brasileiro (1996) supracitada na secção anterior.

Outro aspecto relatado por Edileuza foi a explicação sobre os motivos dos conflitos internos entre os kiriri no processo de organização sócio-política que resultaram na divisão deles em dois grandes grupos com lideranças e pajés diferentes, uma vez que se iniciou processo de reconstrução e ressignificação de suas crenças e tradições. Nas etnografias realizadas entre os kiriri os conflitos em relação as formações de lideranças e seus respectivos modos de reorganização social do grupo são enfatizadas como consequências da divisão e, no relato de Edileuza, podemos perceber as nuances destes conflitos em relação às mudanças propostas, de acordo com ela:

**Edileuza:** É porque lá é que nem eu falei Cristina, lá na confusão que teve, lá na briga deles lá também. É que no meu tempo nois vestia roupa, roupa. Aí no tempo teve a separação porque o cacique falou: Vai chegar um tempo que os índio daqui vai viver tudo, vestir a roupa do mato...é, é..tanga, vai ficar mais nu do que vestido. Ai uns: Ah, num vou, e outos: Ah num quero (Jacobina, fevereiro de 2019).

De modo que ao longo destas relações foram sendo forjadas a distintividade imprescindível à conformação da etnicidade dos Kiriri (ERIKSEN, 2002), os modos diferentes de aceitação dos indivíduos e de inserção ao projeto comunitário em curso, nos mostra a complexidade e multiplicidade que engendra o processo de estruturação dos Kiriri como grupo étnico. O enredamento nas relações dos integrantes desta família também foram negociados e experienciados de modos diferentes quanto ao desejo de deixar ou ficar na aldeia. Como indicado no relato de Edileuza, a irmã mais velha ficou na aldeia enquanto que o irmão mais velho foi embora primeiro para desbravar outras regiões e depois voltar com promessas de qualidade de vida nas novas terras que convenceram seus pais e irmãos a seguirem em viagem com ele. E entre partidas e permanência os Kiriri foram adotando critérios de identificação, parentesco, conhecimento, modo de aprendizagem ancestrais, prática de rituais, atividades comunitárias, organização de lideranças políticas nos núcleos que conduziram ao acirramento dos conflitos interétnicos pelos quais possibilitaram a desintrusão e demarcação do território indígena kiriri (BRASILEIRO, 1996).

## 1.2 De Mirandela a Jacobina

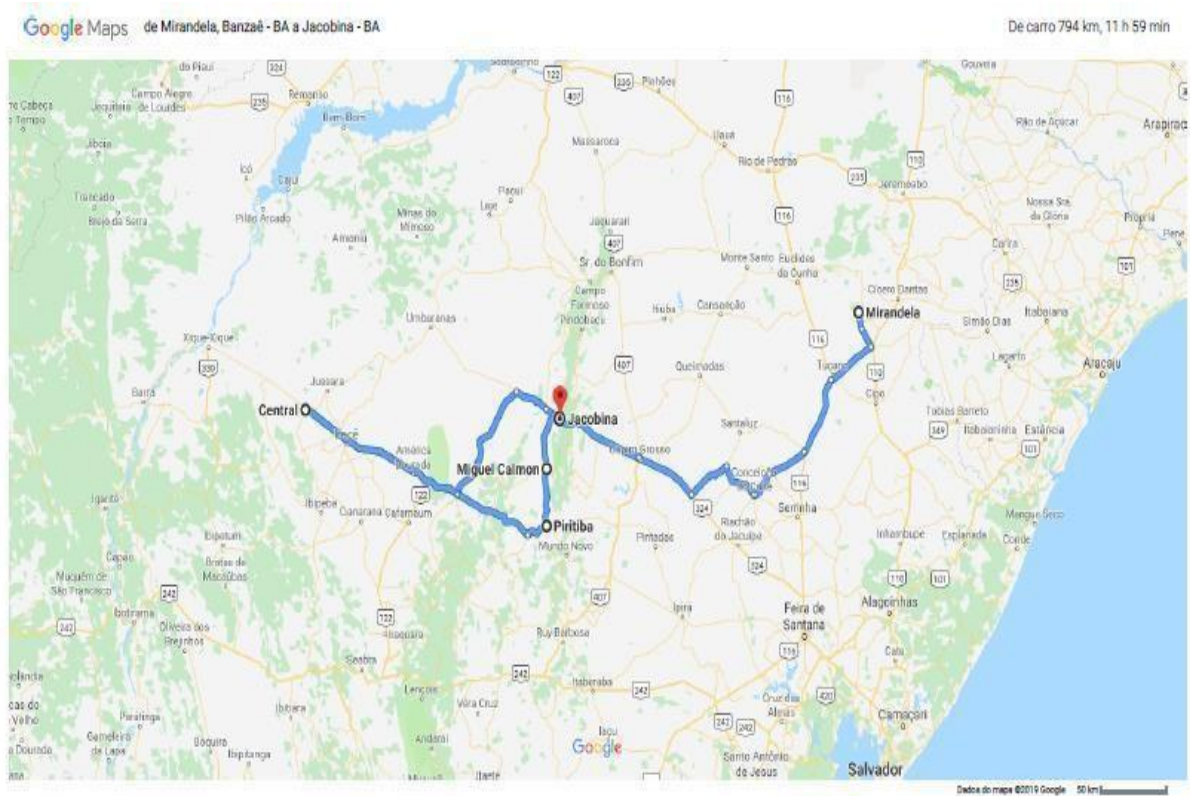


FIGURA 1: Mapa do trajeto da família de Mirandela até Jacobina Fonte: Google maps (produzido em 2019)

É por causa que é assim, meu irmão, ele saiu da aldeia primeiro de nós, todos saíram. Ele foi o primeiro que voou. Foi porque ele ficou rapaz e não quis ficar lá, aí nem quis ficar lá nessa região não. Nem quis ficar na aldeia e nem quis ficar na região. Ele sumiu para esse sertão aí de Irecê, perto de Xique-xique, pra lá de Central. Aí eu sei que ele sumiu por esse mundo e nois ficou lá, tudinho mais pai, nos tudo pequeno. Aí quando penso que não, nesse tempo você sabe que telefone num existia, existia uma tale de umas cartas, num sei. Correio, mas pra nois num tinha correio, nois morava nos matos que nem peba...risos. Nas grotas. Aí minha filha, Zé sumiu, aí quando penso que não, Zé apareceu e disse que já tava casado, quando foi pra cá ele entrou nessa família. Aí pronto, eu sei que ele lutou com meu irmão, esse irmão de Miguel Calmon, ele num é que nem meu irmão mais velho, o Zé, ele num é, o coração dele é... sabe porque ele num sumiu, esse de Miguel Calmon, porque depois de Zé é ele, então só tinha ele do mais velho pá olhar nois. Aí meu irmão ficou, tinha dó de nois, né Valdir! Aí foi que Zé chegou. Zé, o coração de Zé, era mais duro do que meu irmão Valdir. Aí ele disse: Rumbora! Aí Valdir disse: Vou não. Porque você num vai? Eu num vou, você sabe bem porque eu num vou. Porque ele queria carregar meu irmão mais velho, o que tava lá. Aí ele queria carregar pra esse mundo de prá cá. Óh, a distância de nois, longe. Aí num tinha como, aí ele disse: Num vou não. Tu num vai por que? Tu já sabe porque eu num vou. Por causa de meus irmão, tu sabe que pai mais mãe bebe e o mais velho que tem aqui é eu. Eu vou sumir e deixar meus irmão aí nesse estado? E ele: Leva eles. Num é assim só leva eles. Tem pai e mãe vivo ainda, num é só assim leva e eu só vou com eles. Aí meu irmão tanto que cantou, que tem trabaio, que era bom que num sei o que. E ele: Eu num vou. Então vumbora. Aí com muito pelega meu irmão Valdir:

Vou pedir pai mais mãe, se pai mais mãe deixar eu levar vocês. Aí depois nois foi lá na aldeia pedi pai mais mãe. Aí mãe chorou, mãe pegou e chorou, pai deixou. Aí pegou nois, foi lá na aldeia onde pai mais mãe, foi Zé e Valdir. Vou chavecá pai mais mãe pra pegar nois. Aí quando pensa que não, pai deixou,

meu irmão iludiu meu pai, contou céu né, contou a história todinha do outro irmão. Aí meu irmão foi e deixou, meu pai foi e deixou, aí mãe começou a chorar que ia ficar sem nenhum, nenhum fio mais ela, que era 4. Aí meu irmão foi e nois formemos viagem e buraquemo de lá pra cá. Eu sei que nois veio, rastou e nois foi parar lá onde Zé casou. Com essa família desse povo, nois chegou lá parecendo um bocado de, tudo assim descabriado né, num lugar que a gente num conhece, né. Um lugar que a gente num conhece é ruim demais, num conhece ninguém, é diferente. Aí nois fiquemo e nois se criou por lá. Aí meu irmão foi e depois meus pai foi atrás. Aí minha mãe disse com meu pai assim: óh Santinha, o quê que eu faço, o quê que nós faz porque eu vou morrer e tu num tem nem uma casinha para tu ficar por debaixo. Aí Deus ajudou que eles vieram aqui para essa região de Jacobina, veio primeiro para a região de Piritiba. Meus irmão trabalhava em oleria assim, fazeno esses negócio de barro. Meu pai mais minha mãe e meu irmão batendo tijolo lá em Piritiba, num sei se tu conhece. Na região de lá na roça. Na roça, porque esses povos num trabalha na cidade, sempre é nas roças. E meu pai já cansando né, de trabaia mais mãe. Mãe trabaia igual, igual o homi, era da força, era do machado, era da inchada, era de tudo. Cê vê que minha mãe...meu pai arrumava trabaio na roça, o dinheiro que pagava o homi pagava a minha mãe, tanto que minha mãe trabaia igual a homi. Sempre a mulher ganha menos na roça. Aí minha mãe pagava o mesmo preço que pagava ao meu pai, pagava a ela igual, que ela trabaia igual, as vezes trabaia até mais que pai. Ai foi assim, depois vieram embora pra qui, conheceu uma pessoa aqui de Jacobina e a pessoa disse assim: Vamos pra Jacobina, lá é bom, tem barro e tem isso e tem aquilo. Aí depois eles vieram e acamparam aqui, aí deus ajudou que eles trabalharam nesses negocinhos aí no barro, aí o moço de acolá que você num conhece, aí deu o barro, o chão dele e deu o barro: Tira aqui seu Luis. O nome de pai chamava Luis. Aí pai foi, futucou o barro e conseguiu; aí foi e vei rastando nós, e nós veio acompanhando né. Primeiro veio eu, aí depois os outros veio. Sei que depois tava tudo a panelinha aqui nossa, cê ver que eles morreram e o ranchinho deles é aquele de adobo. (Edileuza kiriri, fevereiro, 2019).

Como podemos notar na descrição de Edileuza, a justificativa da saída de sua família da aldeia foi a busca por condições melhores de vida. As promessas de fartura e de qualidade de vida realizadas pelo irmão mais velho que já tinha ido embora da aldeia como também a condição de que os irmãos ficassem juntos para se cuidarem fizeram com que toda a família deixasse Mirandela. Entretanto, a vida no mundo dos brancos foi ainda mais difícil por terem que se adaptar em regiões desconhecidas e longe da aldeia, fazendo com que a família transitasse por diferentes cidades e padrões. O sustento da família continuou sendo o trabalho nas roças, com o manejo do barro em olarias de brancos; contudo, o descontentamento com os resultados do trabalho assalariado e o desejo de autonomia fez com que a família se mudasse para Jacobina. Os conhecimentos sobre o barro possibilitaram ao Sr. Luís e a Sra. Isabel voltar a trabalhar para si mesmo com as produções de cerâmicas, comprar um pedaço de terra, construir sua casa e juntar toda a família. Edileuza descreve todo o processo de aquisição das terras em que moram atualmente, após se estabelecerem em Jacobina:

**Edileuza:** Essa história aqui, já essa história aqui foi um moço comprou, ele comprou aquela tira de terreno de lá do lado de lá da estradinha; para lá tinha um terreno que era de um dono só, aí esse aqui era dele também. Aí ele comprou, um moço comprou e foi e loteou né

**Edivânia:** Na época era mais barato.

**Edileuza:** Nesse tempo era barato, mas

**Edivânia:** Que nós não tinha também, tinha que pagar de prestação.

**Edileuza:** Nos num tinha quem tirar, o tustãozinho que a pessoa consegue, o pouco pegava pra comer. Aí sei que um, como é que diz, a maioria do povo pegaram uma tarefa, uma tarefinha. Você ver que a sete casa de lá, é uma sete casa, aí cada quem de uma casa conseguiu comprar uma tarefa assim.

Quem podia comprar uma tarefa compra, quem podia comprar duas comprava, mas mesmo assim o povo tudo fraco. Acho que a maioria só comprava assim uma tarefa, duas tarefa. Aquela de adobe, era de pai. Aí pai foi indo, foi indo e comprou uma casinha, conseguiu comprar uma casinha pagando de pouquinho e pouquinho, barato porque era de adobe, aí pai conseguiu comprar a casinha deles dois antes de pai morrer. Mas pai sempre era sadio mais aí depois que comprou a casinha pra entrar de baixo, pouco ele se lucrou da casinha, aí ele foi, adoeceu e morreu. Aí ficou minha mãe de dentro da casa, ele deixou, deixou minha mãe sem fora na casa dos outros não. Aí depois cê vê que essas pessoas idosas que separa, assim, sei lá, tem que acontecer uma coisa... poucos tempos mãe morreu também. Ficou a casa e meu irmão mais velho continua aí, continua não, continuava. Aí ficou meu irmão mais velho, como meu irmão mais velho tem bastante filho, a mulher dele tinha medo de ligar, aí ela todo ano ou em dois em dois anos ela tinha um fio, aí só parou de parir porque deus completou o tempo né, aí mei mundo de fio. Aí como ele tinha bastante fio, ele ficou com a casa. Uns ele deu uma besteira, outros liberou assim sabe, aí meu irmão ficou... E aquela parte de lá, que tá aquela casa lá é outra tirinha, que você vê que é de lá de traz. Minha mãe, quando era viva, ela conseguiu uma tirinha também de um um, como é que fala, de uma tarefa assim, só que não é de minha mãe mais porque quando ela morreu meu irmão mais velho também vendeu e deu a cada quem uma merrequinha a nós e fomo passando. Aí tamo aí moça. Aí todo mundo pegou um pedacinho da terra, é assim

**Pesquisadora:** Só pra fazer uma casa mesmo né?

**Edileuza:** Só pra fazer uma casa e um quintal. Aí veio a tira, aqui tudo foi assim, tudo no sol, pode andar aqui que é tudo uma reta só. Aí quem pode comprar uma tarefinha, Deus ajudou que todo mundo comprou. Ali, né, meu irmão, que no tempo não era mulher de meu irmão, era de outro, mas morreu e meu irmão pegou e amigou. O marido dela conseguiu comprar uma tira que é irmão de meu marido. Eu aqui mais o meu conseguiu comprar uma tira, mas meu marido é meio torto, é meio coiso, ele num tem mais nada que ele já destruiu tudo de cachaça. E aí nois conseguiu uma tira aqui também. Meu irmão, esse aqui não, é outro irmão meu, conseguiu a tirinha dele.

**Edileuza:** Aqui tudo era mato.

**Edileuza:** Só tinha lá na 7 casa, lá embaixo.

**Edileuza:** Nós lavava no Rio.

**Romário:** Nem luz tinha, não tinha luz, não tinha água, não tinha nada.

**Edivânia:** Era no candinheiro; água, buscar no rio na Cacimba.

**Pesquisadora:** E tinha rio e passava o rio nessa ponte?

**Edileuza:** Passava, passa, ainda passa.

**Edivânia:** Nós tomava banho

**Edileuza:** Aí como a chuva era mais chuva, aí lavava no Rio; quando o Rio tava seco, nós bebia porque o pessoal tinha costume de cavar um buraco, uma areinha toda branquinha, aí cavava buraco, limpar aquela areia, aí a água vinha.

**Edileuza:** Aquela água, nos pegava com a cuia, você sabe que é cuia? Aí nós pegava com a vazia, assim para encher o balde, aí se eu chegasse primeiro, eu tava enchendo minha vazia, aí você já ficava atrás de mim e ficava aquela fila de mulher para poder, oxe, daqui que chegasse um balde de água em casa a barriga...risos

**Edileuza:** Era um sofrimento para nós aqui com água, e luz ainda Deus ajuda.

**Pesquisadora:** Mas o barro nunca foi daqui?

**Edileuza:** O barro é dali para baixo, dos terrenos dos homem aí. Agente tem que comprar o barro. Sempre é dos outros terrenos. Aqui no nosso não tem barro, tem areia, não dá.

**Edileuza:** Eu criei meus filhos com barro.

**Edileuza:** quando pensa que não, meu irmão forte e sábio aí trabaiano, trabaiano, quando apresentou um problema nele que foi ligeiro e viajou também. Nosso irmão mais velho. Aí tamo aí, agora tamo nois, os mais novos, os sobrinhos e filhos dele (Jacobina, fevereiro de 2019).

Esta estradinha que se tornou o povoado de Pontilhão fica nos limites da divisa entre o território da cidade de Jacobina e a cidade de Miguel Calmon. O marco de entrada no povoado é uma ponte de ferro que representa o único vestígio de que em Jacobina existiu ferrovia. A ponte fazia parte do trecho do ramal da linha de São Francisco que ligava Jacobina ao povoado de França, com estações no município de Djalma Dutra (hoje, Miguel Calmon) (SILVA, 2009). O rio Itapicurum-mirim em que a família kiriri pegava água, nos períodos de chuva, passa por debaixo da ponte do Pontilhão. Como Edileuza descreve, eles foram umas das primeiras famílias a se estabelecerem na região que, como as outras, foram comprando tarefas de terras dos dois lados da estrada, formando hoje uma rua reta de casas e sítios. Esta estrada de chão dá acesso ao município de Miguel Calmon, pela zona rural, e atualmente a mineradora Yamana Gold, sendo uma rota de bastante movimento de carros.



FOTO 3: Ponte do Pontilhão Fonte: Acervo da internet (acessado em 2019)

As condições geográficas da região, a proximidade ao rio e à lagoa Antônio Sobrinho, com acesso sem custos ao barro e as condições de pagamento das terras favoreceram para permanência do pequeno núcleo familiar e viabilizou seu sustento a partir das práticas de produção e comercialização de cerâmicas e tijolos. Inicialmente, a genealogia do grupo familiar que saiu da aldeia em Mirandela era composto por um casal de Kiriri, Luís e Isabel, e seus quatro filhos e uma filha, José, Valdino, Justiniano, Edileuza e Antônio. Em Mirandela permaneceu a filha mais velha, por já ser casada e não querer sair da aldeia, como relata Edileuza. Os filhos de Luiz e Isabel casaram-se com não indígenas. Três de seus filhos casaram-se com três irmãos de uma família de negros de zona rural de Mucambo dos Negros, localizado na cidade de Miguel Calmon-BA. José casou-se com D. Odenete (não indígena) e depois que trouxe os irmãos de Mirandela todos passaram a viver com ele em Mucambo dos Negros. Valdir casou-se com uma irmã (não indígena) de Dona Odenete e Edileuza, tempos depois, casou-se com um irmão (não indígena) de D. Odenete que era bem mais velho que ela. Justiniano e Antônio também se casaram. Justiniano casou com uma mulher (não indígena) de João Dourando, onde vive atualmente e Antônio casou com a vizinha (não indígena) que ficara viúva. De acordo com Edivânia a genealogia familiar é composta por indígenas kiriri e negros:

Que a gente somos, eu sou mistura de duas famílias, negra e índia, né. Minha mãe é índia, meu pai é negro. Então houve essa mistura da gente, de mim no caso, minha mãe, é tipo assim, índia verdadeira mesmo, que minha avó é índia legítima e meu avô também. [...] Aí tem, como aqui tem outras casas, cada casa aqui, deles tem tipo assim, um índio legítimo. Se eu não me engano, tem umas 12 ou 13 família por aí. Assim.. Agora índio, assim tipo minha mãe, é uns 4 ou 5 aqui. Aí minhas primas, tipo assim, tem muita casa já. Só que é



tipo assim, legítimo, legítimo tem a minoria, que já foi, tipo assim... Eu no caso, já casei com um que não é índio, entendeu?! Aí tem a minha parte. Minhas primas também. Tem, tipo assim, num vai sair por aí para procurar outro índio, aí a gente se... (risos), se relaciona com quem não é. (Edivânia, Jacobina, janeiro de 2018).

Todos eles tiveram filhos e os criaram juntos no Pontilhão em Jacobina. Com a chegada dos filhos, netos e bisnetos, a família ampliou seu quantitativo familiar em uma média de 12 famílias mestiças. Construí um diagrama genealógico das três primeiras gerações que foi possível catalogar durante a pesquisa, sendo que não foi possível contabilizar o quantitativo da quarta geração pelo desconhecimento das pessoas da família que fizeram parte da pesquisa. Para tanto, é preciso pontuar que as pessoas que aparecem com o nome escrito de cor vermelha no diagrama genealógico são as pessoas que fizeram parte da pesquisa. O Sr. José e a sua mulher dona Odenete foram os primeiros que mantive dialogo, entretanto, durante a pesquisa, o Sr. José veio a falecer e houve um distanciamento por parte da mulher dele após a minha aproximação com Edileuza e seus filhos, de modo que a pesquisa foi desenvolvida com o núcleo familiar de Edileuza: as conversas, entrevistas, acompanhamento da produção de cerâmica e os registros imagéticos foram realizadas com ela, seus dois filhos, Edivânia e Romário, a nora Cristina e com os dois filhos de Romário, Geilson e Daniela (fotografia abaixo). Segue diagrama genealógico do grupo com indicações das cidades dos integrantes que não residem no Pontilhão em Jacobina:



FOTO 3: José (in memoriam), Antônio, Edileuza  
 Fonte: Site Diário da Chapada

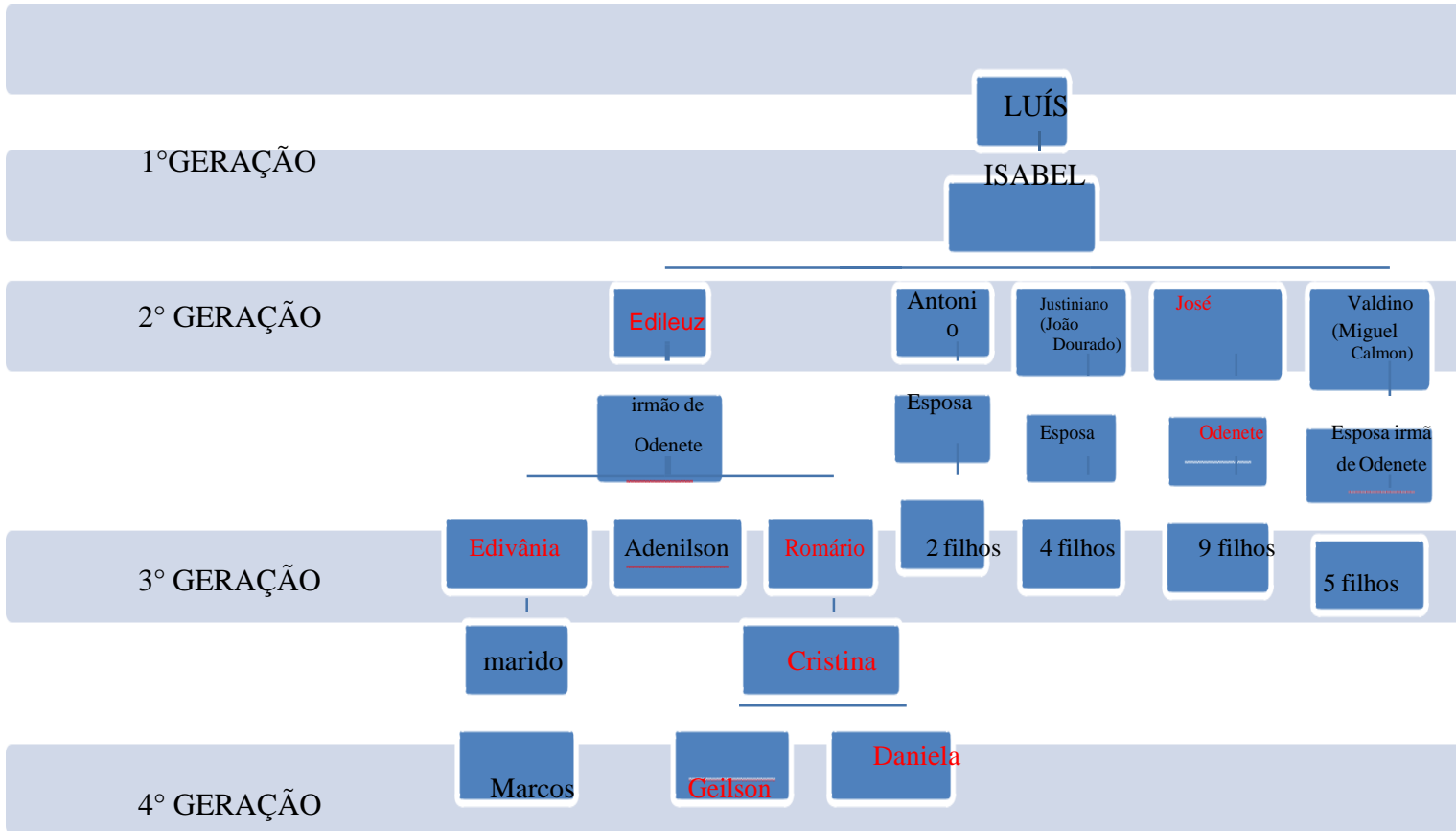


FOTO 4: Dentro da casa, Odenete. Da esquerda para direita: Edivânia, Edileuza, Geilson no colo de Romário, Cristina e Daniela.  
 Fonte: Acervo da autora

Em Jacobina, os Kiriri se compreendem como um coletivo composto por *índios legítimos, índios misturados e não índios*, uma vez que os índios que saíram da aldeia de Mirandela são considerados puros; os seus descendentes se apresentam como misturados, por serem fruto de casamentos interétnicos<sup>5</sup>. No entanto, quando pergunto a D. Odenete se seus filhos eram Kiriri a resposta que recebo é que eles eram na aldeia e que ali em Jacobina não. Nesses termos, ser mais ou menos Kiriri passa pela relação que se estabelece com o território e com os parentes que lá permaneceram. Existem, portanto, níveis/gradientes que marcam essa condição de indianidade, que não é exclusivo dos Kiriri, posto que se apresentam em outros contextos, como demonstraram Santana (2015) e Rocha (2014) entre os Tupinambá. Edileuza mobiliza, ademais, outro fator de diferenciação ou de produção de uma “identidade indígena” situacional que passa pelo reconhecimento e garantia de direitos, de modo que para ela só são reconhecidos índios pelo Estado aqueles que permanecem na aldeia, no território Kiriri, “*onde o governo garante os direitos dos índios*”, o que não ocorre em relação as instituições municipais de Jacobina; por isso, nesta cidade, eles não são tratados como indígenas no que tange a garantia de políticas públicas específicas para as comunidades indígenas.

No entanto, contraditoriamente, o reconhecimento de uma identidade indígena é mobilizado quando essas famílias são convidadas, por representantes do poder público e membros de instituições de ensino de Jacobina, a fazerem falas sobre os índios, a exemplo do dia do índio, e expor suas peças de cerâmica como representação da cultura indígena. As cerâmicas, símbolos de indianidade deste grupo familiar, são agenciadas como elementos culturais, “*sinais diacríticos*” que marcam a relação dos Kiriri com os não indígenas da cidade. Por serem considerados “*índios do Pontilhão*”, muitas escolas, no dia do índio, os convidam para falarem sobre sua condição de indígenas; ademais, as escolas costumam levar seus alunos à comunidade para acompanharem o processo de produção da cerâmica, como cita Edivânia, e como podemos notar nas fotografias abaixo.

---

<sup>5</sup> Para uma discussão em torno dos “*índios misturados*”, especialmente para o caso do Nordeste brasileiro, vê Oliveira (1999, 2016) e Carvalho (2011).



FOTO 5: Edivânia mostrando o barro para os alunos da rede municipal de ensino de Jacobina  
Fonte: (Rede social de Edvânia – Facebook, 2018)



**Edivânia Santos**

2 h · 👤



Tenho em mim sangue de índio ,tenho em mim alguns traços q corresponde ,tenho em mim a calma o respeito enfim tenho minha mente minhas mãos q com eles transformo barro em art .feliz dia do Índio.



👍❤️ 27

9 comentários 💬

FOTO 6: Mensagem no dia do Índio escrita por Edivânia, sobre afirmação de sua indianidade pela produção da cerâmica em uma postagem da rede social Facebook  
Fonte: (Rede social de Edvânia – Facebook, 2017)

A singularidade das peças de cerâmica de Edivânia atualizam modos de conhecer/aprender próprio dos Kiriri e não é à toa que ela e os demais Kiriri são convidados a

falar sobre a história de sua família e de suas relações com os Kiriri de Mirandela. Durante a entrevista Edivânia falou sobre as visitas que recebem das escolas:

Tem gente que procura, em Jacobina a gente é bastante reconhecido, eles vêm de lá para cá. E como é estrada também, os que passam e vê, já param, aí é assim. [...] Aqui os pessoal chama a gente para participar de eventos, e o que participa da organização ou liga, ou vem aqui. Aí convida a gente. Quando a gente não tem condição de lavar o nosso produto, eles leva, não cobra nada, traz. [...] O pessoal sempre vem aqui. No dia do índio o pessoal vem. Tem vez que chega os pessoal das escolas, que primeiros eles, tem uns não que chegam em cima da hora, assim, a gente num tem nem como nem tá coisando, porque o certo é falar né, primeiro, organizar isso, é assim, como não é. Aí...tem algumas escolas que já sabe, e praticamente quase todo ano vem. Um tempo desse num foi nem no dia do índio, veio uma escola aqui, veio 2 ônibus, acho que era dois turnos diferentes, num sei, ou era a quantidade de aluno que era demais. Aí vieram. Até carregaram, nesse dia também eu ia enfiar, queimar um forno. Aí minhas peças tá lá na frente, e eu queimei nesse forno aí (apontando para um forno no final do quintal). “Ah posso ajudar”: os meninos tudo coisado, curioso assim, “Aah posso ajudar”. Eu falei assim: Óh, num quebrando. Aí cada um pegou uma peça, só sei que graças a Deus carregaram tudo. (Entrevista realizada dia 9 de janeiro de 2018).

A produção da cerâmica kiriri e de tijolos com o barro é o elemento central do sustento deste grupo familiar, complementado pela produção agrícola, pesca e trabalhos avulsos. Inicialmente, as peças eram comercializadas na feira livre desde a chegada dos primeiros Kiriri a Jacobina. Atualmente, no entanto, por dificuldades de locomoção, as peças passaram a ser comercializada apenas em frente à casa e em eventos de exposição, quando convidados e custeados. As necessidades e desejos desta família se desenvolvem no conhecimento comunitário da prática de fazer cerâmica; os homens, da primeira e segunda geração, preparam o barro, fazem tijolos, manilhas e ajudam nos momentos de raspagem das peças, mas a produção da cerâmica é realizada majoritariamente pelas mulheres. Romário, filho de Edileuza, que faz parte da terceira geração, é o único que realiza todo os processos de produção das peças de cerâmica. Como podemos observar na conversa realizada no dia 1 de fevereiro de 2019:

**Pesquisadora:** O Sr. José, já falecido, fazia bloco com o barro?

**Edileuza:** Tijolo, maninha

**Pesquisadora:** Essas peças, ele fazia também?

**Edileuza:** Não, não só as meninas. Só as filhas dele sabe. As netas de minha mãe, que é minha sobrinha

**Edivânia:** Ele só rapava

**Edileuza:** Só que tem muito processo um negocinho desse aí, num é só fazer. Então ele fazia o que, ele pega um farracho. Num sei o que você sabe o que o

é farracho. Passa aí.

**Edivânia:** Tirar o excesso.

**Edileuza:** Tirava, aí elas lá já pegava outro negocinho que tem aí, e depois o último é isso ai que Cristina tá fazendo.

**Romário:** É que nem vô, vô só sabia raspar. Fazer ele num sabia.

**Edivânia:** Eu nunca vi ele rapando não.

**Romário:** Rapava.

**Edileuza:** Tem um que sabe fazer, outro já num faz, já sabe fazer outro processo. Quando termina um processo aí que essa panela tá feita, aí, aí.

**Pesquisadora:** Então, pra fazer uma panela ela passa por muitas mãos?

**Edileuza:** Muitas mãos. E se passar por uma mão só a gente fica cansada.

**Pesquisadora:** Aí seus irmãos eles trabalham mais com tijolo, né? Porque aquele, um que eu já vi ali, que é o que prepara o barro aqui ele faz tijolo.

**Edivânia:** É

**Edileuza:** Mas ali é por causa que meu sobrinho, que era o filho do meu irmão que morreu. Ele compra o barro, aí ele já paga o outro irmão meu, que é tio dele pra bater o tijolo.

**Romário:** Ele ganha pra fazer. Porque o outro já num sabe. É assim, quando um não faz o outro faz.

**Edileuza:** E aí pra poder ganhar o dinheiro pra sobreviver.

**Pesquisadora:** E os que moram aqui, de vocês que moram aqui a maioria então ainda vive como?.

**Romário:** Vive do barro.

**Edivânia:** Assim, no tempo que a chuva era certinha, botava roça né e aí comia, vendia. Era bem bonito os pés de coisa mesmo, cobria a gente o pé de mio, andu, carregava.

**Pesquisadora:** Aqui?

**Edvânia:** Sim, os andus ficava assim, aí minha vó dia de sexta catava e a gente dibuiava tudinho de noite, de tarde e forrava para levar para o sábado pra vender, era bouxe.

**Edileuza:** Teve um tempo que era tão bom. Quando os menino num tinha essa casa aqui, oxe, plantava feijão, milho, feijão de corda.

**Edvânia:** Era roça aqui (Jacobina, fevereiro de 2019).

Esta dinâmica de sociabilidade presente na produção e comercialização das peças de cerâmica também constitui a organização espacial do terreno onde moram. Atrás das quatro casas que ficam na rua principal do Pontilhão existe um grande quintal compartilhado. Nele, existem plantações, fornos de queima das peças de cerâmicas e tijolos, galinheiro, restos de peças quebradas, barracão, barro, cachorros, crianças brincando, árvores e outras casas. Como podemos perceber nas sequências de imagens abaixo a organização espacial das 12 famílias Kiriri:



FOTO 7: Primeira casa do casal Luís e Isabel e atual casa da família do filho José. Na esquerda, na lateral, casa de Edileuza  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 8: Casa da lateral direita de Valdino, alugada por uma das filhas de José  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 9: Entrada de acesso ao quintal entre as casas de José e Edileuza  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 10: Ao canto da foto, está o galpão da família de José, onde fabricam suas peças de cerâmica. Na frente, uma pilha de manilhas e uma cerca com duas porteiras: uma dá acesso ao terreno da mulher de Antônio e a outra, ao fundo do quintal, ficam as casas de Romário e Edivânia.

Fonte: Acervo da autora



FOTO 11: Depois da cerca está a parte do terreno e a do muro da casa da mulher de Antônio. As casas que aparecem na foto ficam de frente para rua principal e são dos filhos de Sr. José e D. Odenete. Este que aparece agachado de blusa azul é Antônio, produzindo tijolos.

Fonte: Acervo da autora





FOTO 12: Após passar a cerca nos deparamos com a continuação do fundo do quintal, em que aparece a construção da casa de Edivânia  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 13: Fundo do quintal compartilhado, ao lado a construção da casa de Edivânia, alguns pés de árvores, restos de cerâmicas quebradas e, mais adiante, um forno em desuso.  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 14: Forno em desuso e restos de peças de cerâmicas.  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 15: Ao final do quintal, encontramos o forno de uso de Romário, Edivânia e Edileuza com a algumas peças prontas para enformar, casa e o carro de Romário.  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 16: Galinheiro que fica na lateral esquerda da casa de Romário.  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 17: Plantações, espaço de lazer para as crianças brincarem na lateral direita da casa de Romário.  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 18: Frente da casa de Romário e barracão de ferro e madeira onde Edivânia mora com o filho e o marido antes de concluir a construção da sua casa. Atualmente, o barracão de ferro foi reorganizado com estantes para expor e guardar as peças fabricadas por Romário, Edivânia e Edileuza.

Fonte: Acervo da autora



FOTO 19: Esta parte do quintal é defronte à casa de Romário e se divide em dois pedaços de terra, este que aparece é de um dos filhos de José que comprou do Tio Justiniano, que foi morar na cidade de João Dourado.

é Fonte: Acervo da autora

Como podemos observar nas descrições das imagens acima este pedaço de terra que se estende neste quintal compartilhado tem muitos donos. A pequena tarefa de terra comprada pelo Sr. Luís foi se ampliando com a aquisição de outro pedaço de terra comprado por Dona Isabel. A herança, dividida entre os filhos, possibilitou que Edileuza, Justiniano, José e seus descendentes tivessem cada um o seu pedaço. Os outros dois, Valdino e Antônio, aplicaram suas partes em outras coisas. Antônio, contudo, mora nesta mesma localidade, na terra de sua mulher, no quintal compartilhado, que fora comprado por seu falecido marido. Valdino mora em Miguel Calmon com a família e já comprou um terreno na aldeia em Mirandela porque tem o desejo de voltar e ser enterrado lá.

Ao longo dos relatos podemos perceber relações harmônicas de convívio, cuidado, trocas de favores, serviços remunerados e a partilha na responsabilidade de criação entre os irmãos, filhos e netos. Costumam partilhar as doações que recebem de empresas e instituições entre as famílias. Contudo, não estão isentos de conflitos, provocado pelo consumo abusivo de álcool por parte de alguns membros homens da família que, para manterem o vício, roubam peças de cerâmica para venderem ou trocarem por cachaça. Após descobrirem quem estava roubando e quebrando as peças que ficam na frente das casas, Edvânia e Romário resolveram deixar suas peças dentro de suas casas. Outra questão que produz conflitos entre as famílias é o modo com a comunidade jacobinense os unificam e unificam suas produções gerando rivalidades e evidenciando as diferenças de concepções e interesses. De acordo com Edivânia, quando são convidados a exporem a cerâmica ou a receberem doações, é solicitado que indiquem a que família pertence ou se a doação será distribuída entre todo o coletivo ou se para apenas um dos núcleos. Como nem sempre isso ocorre, não é incomum surgirem tensões internas. Como podemos notar no relato de Edivânia em janeiro de 2018:

O pessoal também pensa que, há eu quero aquela peça e quer pagar aquela pessoa, sendo que a dona é outra. Aí tipo assim, você vê ali tudo junto o material, só a casa de minha mãe que é separada por causa do corredor e do passeio. Mas aquela parte de cá de minha tia, que é de meu tio, ali é de filho da minha tia, da nora dela, do filho, mais de cinco donos, entendeu? No passeio de minha mãe só é o meu e de minha mãe, ou de meu irmão, quando ele faz. Aí é assim, aí a gente sabe e o pessoal não. Risos (Edivânia, Jacobina, janeiro de 2018)

De modo que nesta relação com o outro emergem as diferenças nas concepções da produção da cerâmica, que é ponto de desentendimento entre as duas famílias, em decorrência do tipo de acabamento dado às cerâmicas e que envolve as diferenças na produção das peças e comercialização entre os núcleos familiares de José e Edileuza. Nas conversas com o núcleo familiar de Edileuza foram feitos comentários sobre a diferença do acabamento das peças realizados por eles em relação ao acabamento realizado pelas filhas e mulher de José, que resulta na diferença de valores e na confusão que alguns clientes fazem. A diferença no acabamento das peças foi uma das primeiras coisas que notei e registrei no diário, na terceira ida ao campo. Na

ocasião, realizei a minha primeira conversa com Edileuza, que respondeu a meu questionamento indicando que todos eram aprendizes e que a cerâmica dela e da filha eram diferentes porque aprenderam com a sua mãe Isabel e os outros teriam aprendido por si; por isso a dela era mais detalhada e bem-feita. Em outro momento, nas conversas coletivas, Edivânia e Romário retomaram essa questão relatando casos de confusão de clientes em relação aos valores das peças e justificaram o acabamento inferior das cerâmicas feitas pela família de José ao fato deles a produzirem prezando mais pela quantidade do que pela qualidade.

**Romário:** Eu mesmo gosto de fazer isso aqui. As meninas mesmo trabalha ali, mas num procura caprichar,

**Edvânia:** É mais quantidade e menos qualidade, qualidade é até a mesma, mas assim, a qualidade que eu tô falando no acabamento. Que a qualidade é o mesmo barro, né?

**Pesquisadora:** E são quantas que fazem ali? É, mas se não tem um bom acabamento acaba que perde na qualidade, né?

**Romário:** E no preço e em tudo.

**Edvânia:** E tem gente que não vê também. A mesma peça aqui, um exemplo, é um 5 reais mais cara, ah porque ali tá de tanto. Aqui uma peça é 10 e lá é 5 a mesma peça. Aí tem gente que tipo, num vai ver, pra eles é tudo igual e pra gente não é. Tem gente que reconhece né, o de vocês é mais acabado.

**Romário:** Tanto é que uma vez uma pessoa me chamou pra um evento, viu as peças aqui, viu minhas peças, só que ela chamou meu tio e achou que ele que fazia as peças. E as peças deles tava lá também, só que totalmente diferente. Aí mandou o convite, todo formalzinho pra ele, e aí ele foi na verdade, só que foi com as peças deles e ela achando que era minhas peças. E acabou dando problema, quando chegou lá. Oxe, cadê aquelas peças? Ali é de fulano. Oxe, eu pensei que era você que fazia tudo aquilo ali. Todo mundo aqui trabalha, eu trabalho de um jeito, minhas filhas trabalha de outro.

**Edvânia:** Goretti mesmo cansou de comprar as peças assim do nada, mas depois que ela percebeu vem comprar mais na nossa mão, entendeu? Comprava na mão do meu tio porque ela tinha assim, ele trabalhava sozinho; ela comprava mais pra ajudar, aí comprava as peças dele, porque ele é meio atacado.

**Romário:** Enganada. Porque já conhece a qualidade das coisas. Porque num procura dar tratamento nas peças, faz de todo jeito e quer vender de todo jeito.

Em quase todas as idas ao campo e nas conversas realizadas ouvi reclamação da família de José em relação à falta de valorização de sua cerâmica, em que apresentavam várias situações em que clientes queriam pagar menos do elas valiam. Após estes relatos de rivalidade criada pela comercialização das peças, passo a compreender o motivo do distanciamento do núcleo familiar de Sr. José em relação à participação na pesquisa; ao intensificar meus diálogos com o núcleo de Edileuza, após a quarta e quinta ida ao campo, em que entrevisto e aprendo a fazer as peças com Edivânia, foi como se tivesse escolhido o núcleo de Edileuza, o que justificou o desconforto que senti quando tentei dialogar com Odenete quando chegou ao barracão no dia em que mexi no barro, como indico na sessão dos relatos do diário de campo.

Outra questão que se apresenta na relação com o outro são as reclamações referente a venda de suas peças a terceiros, por quererem pagar preços muito baixos e revenderem em

lojas do centro da cidade de Jacobina por valores que chegavam a ser de 3 à 5 vezes superiores aos da compra. Dentro deste quadro, outra queixa recorrente é diante da desvalorização de suas condições de indígenas e de suas produções, por serem fruto do saber de um povo que não tem seus direitos garantidos nas muitas instâncias governamentais; mesmo quando são acionados pelas escolas para falarem do seu povo, recebem pouco ou nenhum retorno. Reclamam, também, por não terem o reconhecimento devido, por parte das instituições municipais, de sua condição de indígena, especialmente na garantia de acesso às políticas públicas específicas para os povos indígenas, sendo enganados muitas vezes com promessas de gestores e políticos.

Em 2010, os Kiriri tiveram a possibilidade de participar das mobilizações por reconhecimentos e direitos junto com os coletivos quilombolas de Jacobina. No entanto, o núcleo familiar de José se recusou a participar das mobilizações quando foram procurados pelas lideranças quilombolas; segundo Romário, o seu núcleo familiar não foi acionado para que pudessem tomar uma decisão coletiva, o que para ele foi um grande erro. Atualmente, os coletivos quilombolas têm suas terras reconhecidas e direitos garantidos frente às instituições municipais, com a execução de diferentes projetos de incentivo econômico e cultural. Os kiriri reclamam que, nos últimos anos, tiveram prejuízos, causados por pessoas que diziam representá-los, mas acabaram desviando projetos que seriam para melhorar suas condições, como um que garantia a construção de um galpão e outros benefícios e que nunca chegou em suas casas no Pontilhão. Atualmente, Romário assumiu uma cadeira no Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial, em Jacobina, representando os Kiriri, após convite de uma das articuladoras para a criação do Conselho, a professora Goretti, que representa a Secretaria de Educação e Cultura. Durante as reuniões para a produção dos documentos do referido Conselho e de estruturação dos representantes das diferentes minorias, entre os anos de 2018 e 2019, os kiriri perceberam a importância de ocuparem estes espaços para garantirem seus direitos no contexto das instituições locais e o como poderiam estar em melhores condições se tivessem se organizado coletivamente no ano de 2010. De modo que compreenderam que eles precisam se apropriar dos conhecimentos e se articularem para lutarem por direitos no município.

## **2. MODOS INDÍGENAS DE PRODUÇÃO E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO: BREVES REFLEXÕES**

As formas particulares de gerar conhecimentos, os denominados “conhecimentos tradicionais”, entre os povos indígenas, foram durante muito tempo consideradas um corpus estabilizado de origem imemorial pelo conhecimento ocidental. Contudo, como afirma Carneiro da Cunha (2017), os chamados conhecimentos tradicionais têm se consolidado nas declarações de movimentos indígenas internacionais e na literatura jurídica enquanto conjuntos de procedimentos diversos de regimes de conhecimentos: com bases de consistência lógica, observações empíricas e experimentos como protocolos e critérios de verdades. Conforme esta antropóloga, os modos variados de como entendem e produzem conhecimentos diferem tanto entre eles quanto da lógica ocidental de produção de conhecimento. Os discursos produzidos nas etnologias ameríndias apontam para premissas diferentes em relação ao que existe no mundo, de modo que a atribuição de conhecimentos dos regimes tradicionais tem suas próprias regras que podem ou não ser exotéricos, esotéricos e coletivos (CARNEIRO DA CUNHA, 2017).

Os referentes que fundamentam os processos de percepção e construção de critérios de verdades na produção dos regimes se distinguem entre os povos, pelas quais perpassam questões como: modos de conhecimentos relacionados aos modos de percepção e determinadas noções de alianças; procedimentos de obtenção de conhecimento a partir de outrem; a obtenção de conhecimento pela experiência auditiva e visual; a aquisição de conhecimento via uso de substâncias alucinógenas, por meio de sonhos, obtenção de conhecimento por encantados e/ou por processo de iniciação xamânica; geração de conhecimento na relação com o outro, nas quais efeitos são reconhecidos e gerados, por relações e capacidades que produzem efeitos de acionar conhecimentos, por especialistas que implicam em um tipo particular de conhecedor e de partilhar esse conhecimento (CARNEIRO DA CUNHA, 2017). De modo que apresentaremos alguns exemplos de diferentes regimes de conhecimentos de povos indígenas por explorarem as possibilidades de mundos alternativos e ontologias diversas, em que as produções de conhecimentos e os modos de transmissão são peculiares as intencionalidades de cada povo e não se pretendem ao universalismo e racionalismos ocidentais.

Em seu texto "Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional" Manuela Carneiro da Cunha (2012), descreve características dos sistemas de conhecimentos dos grupos de língua Tukano, Yanomami, Sharanaua, Quichua do Equador, entre outros, para demonstrar as



singularidades de cada povo na produção e circulação dos conhecimentos ditos tradicionais. As histórias transmitidas pelos ancestrais a cada clã são os conhecimentos considerados pelos grupos de língua Tukano e parece, portanto, que o patrimônio central que eles consideram são os conteúdos informacionais. Ao apresentar o estudo realizado por Eduardo Kohn, entre os Quichua do Equador, afirma que centralidade, para este povo, está na experiência sonora e visual enquanto fontes de conhecimento, em que os relatos minuciosos das experiências enfatizam os dados brutos para um relato muito mais dos sentidos do que da autoridade em si. Ademais, segundo Carneiro da Cunha, para os Yanomami, o conhecimento também está relacionado diretamente às experiências sensoriais. Em algumas sociedades amazônicas que usam substâncias que alteram os sentidos, os xamãs são os instrumentos para exploração dos modos de ter acesso aos conhecimentos de outros mundos e de se relacionar com eles. A formação dos saberes Sharanaua, segundo Pierre Déléage, perpassa por dois tipos de conhecimento: o ostensivo, validado na experiência própria, e o deferencial, validado pela autoridade de quem o transmite, no qual são demarcados linguisticamente tanto na língua sharanaua como nas outras línguas pano, na tukano, no yaquí, no quechua e no guarani.

Já para os Yaminawa, o conhecimento relaciona-se, essencialmente, com o sujeito e, nesse sentido, a fonte do conhecimento é a aquisição do saber de outro ser - espírito, animal ou humano-, sendo os sentidos e o corpo todo fatores e receptáculos do saber (SÁEZ, NAVEIRA & GIL, 2003).

Aprende-se só quando o corpo ingere as substâncias adequadas e exclui outras: as dietas e os ordálios a que o corpo é submetido o fazem assimilar poderes (por meio das ferroadas de vespas e formigas), e o fazem mais leve, limpando-o (usando eméticos como as fezes da jiboia ou determinado tipo de mel). Em última instância, a iniciação xamânica visa a transformação corporal do aprendiz através de dietas alimentares e sexuais rigorosas, ingestão de diversas substâncias xamânicas, vigílias continuadas, dor e sofrimento, que tornam o corpo forte, resistente, leve, amargo, sábio e poderoso (Pérez Gil 2001). Ayahuasca e tabaco introduzem à visão e ao campo dos espíritos, mas também incrementam o conhecimento fortalecendo o corpo: em termos locais, o “tornam amargo” (SÁEZ, NAVEIRA & GIL, 2003, p. 10).

A questão da experiência de cada corpo com os outros seres a partir da ingestão de substâncias como fonte de conhecimento para os Yaminawa também se apresenta nas concepções epistemológicas Wajãpi (grupo de língua Tupi-Guarani do Amapá), em que o modo de conferir autoridade e status de verdade aos saberes são as evidências da experiência, no entanto, há mais de uma fonte de conhecimento, sendo elas: os saberes apreendidos por experiências individuais e as narrações de algo experienciado por outro. Nesse sentido, segundo Oliveira (2012), a experiência é engendrada por um conjunto de percepções apreendidas em todas as suas medidas pelos sentidos: é por meio dos cheiros, sabores, sons, luzes e texturas que as experiências mais diversas se constituem e podem ser transmitidas.

São, portanto, os sentidos que, em última instância, legitimam um conhecimento. “[...] um dos principais modos de legitimar e aferir status de verdade a um saber é, assim, a experimentação, seja ela fruto de uma percepção direta do sujeito do aprendizado, seja ela captada por outrem pertencente à cadeia de transmissão deferencial” (OLIVEIRA, 2012. p. 65).

Entre os katukina, segundo Lima (2011), é sobretudo a frequência de uma práxis o maior índice de familiarização, de intimidade com o conhecimento e, nesse sentido, compreendem que o acesso ao conhecimento se dá de forma lenta e contínua. Nesse sentido, aprende-se observando (ou copiando), mas também ouvindo aqueles que aprenderam antes, os mais velhos, buscando informações. Para caçar ou rezar, ou quaisquer outras habilidades, “o conhecimento que se pode ter sobre algo não se desvincula de sua afetação” (2011, p. 169). Ademais, conforme a autora:

Saber e saber fazer confluem numa única direção. Pode-se saber mais ou menos sobre determinadas coisas – obviamente nem todos partilham os mesmos conhecimentos e nem todos os conhecimentos são públicos – e isso depende em grande parte da intensidade e da duração com que cada um se implica em saber e da frequência com que coloca em prática aquilo que sabe (LIMA, 2011, p. 169).

Se para os Wajãpi e os Yaminawa é a experimentação que valida a aquisição do conhecimento, para os Katukina, a fonte de conhecimento é a intensidade de uma práxis, de forma que é preciso praticar o conhecimento aprendido pela observação e ou imitação para saber sobre as coisas. A ciência boa dos Katukina, que habitam duas Terras Indígenas localizadas na bacia do Rio Juruá, estado do Acre, da família linguística Pano, tem como premissa, segundo Góes (2012), o cultivo de habilidades perceptivas intensivas para produção de xamãs, os *romeya* Katukina, na qual a relação entre rituais de ayahuasca e as cobras constritoras são essenciais para suas técnicas xamânicas. O uso de oni nos rituais produzem alterações que atualizam a aliança com *rono yove* (cobra-pajé) específica daquele especialista; as fontes dos conhecimentos partem da relação com os espíritos que os ensinam/auxiliam a usufruir dos conhecimentos, por meio do pensar do espírito vai se desenvolvendo habilidades que efetivam uma percepção intensiva das relações entre diferentes domínios virtuais que promovem experiências sinestésicas de ouvir, ver e cantar a partir da relação com yove do que ver ou ouvir para aprender.

A um *romeya* cabe o trânsito por coletividades pertencentes a esses domínios virtuais sobrepostos. Kochti enumerou cinco que, pela sua experiência, compõem o que chamarei, por conveniência da linguagem, de cosmos: *ene yoshivo shava* (subaquático); *mai* (terra); *ni'iekevo* (copa das árvores); *shonoekevo* (copa da samaúma); e *nai* (céu). Cada camada possui suas malocas, roçados, lideranças, florestas, chefes e tudo aquilo que compõe a vida

desta terra, inclusive domínios distintos (como os do tamanduá e da onça supracitados), sem que exista qualquer indício de ordenação valorativa hierárquica que derive desta sobreposição, ou seja, da relação entre essas camadas. As sessões de *oni* de um *romeya* são momentos onde há o deslocamento por estas referências e, por conseguinte, a experiência em primeira pessoa de trajetos e temas cosmológicos que os não especialistas – mesmos os *shoitiya* – conhecem apenas a partir de narrativas. Conhecimento ostensivo como percepção intensiva. Tais deslocamentos são efetuados através dos cantos *yove*, pois são esses que perfazem os caminhos que tornam possíveis os trajetos em outras veredas. Neste sentido, o *romeya*, ao atualizar espaços descritos pelas histórias dos antigos através de suas próprias experiências diretas (Góes, 2007 e Cesarino, 2008), (re)introduz no *socius* atual reflexões sobre a constituição das pessoas, pós-morte, origens das doenças e do mundo etc (GÓES, 2012).

Diferentemente do modo de conhecer ocidental, em que a razão é a única via da produção de conhecimento, para os Katukina e outros povos indígenas os modos de conhecer estão relacionados aos sentidos e percepções experienciados em múltiplos contextos. A perspectiva cunhada por Eduardo Viveiro de Castro (2002) concebe a existência de racionalidades entre os indígenas, embora o autor esteja atento aos seus muitos "pontos de vistas" e ângulos. O reconhecimento da co-presença das produções de conhecimento é compartilhado, mesmo que os conceitos e descrições intelectuais sejam diferentes. Segundo o autor:

Tomar as ideias indígenas como conceitos é afirmar uma intenção antipsicologista, pois o que se visa é uma imagem de jure do pensamento, irreduzível à cognição empírica, ou à análise empírica da cognição feita em termos psicológicos. A jurisdição do conceito é extraterritorial às faculdades cognitivas e aos estados internos dos sujeitos: os conceitos são objetos ou eventos intelectuais, não estados ou atributos mentais. Eles certamente ‘passam pela cabeça’ (ou, como se diria em inglês, ‘cruzam a mente’): mas eles não ficam lá, e sobretudo, não estão lá prontos - eles são inventados. Deixemos as coisas claras. Não acho que os índios americanos ‘cognizem’ diferentemente de nós, isto é, que seus processos ou categorias ‘mentais’ sejam diferentes dos de quaisquer outros humanos. Não é o caso de imaginar os índios como dotados de uma neurofisiologia peculiar, que processaria diversamente o diverso. No que me concerne, penso que eles pensam exatamente ‘como nós’; mas penso também que o que eles pensam, isto é, os conceitos que eles se dão, as ‘descrições’ que eles produzem, são muito diferentes dos nossos - e portanto que o mundo descrito por esses conceitos é muito diverso do nosso. No que concerne aos índios, penso — se minhas análises do perspectivismo estão corretas — que eles pensam que todos os humanos, e além destes, muitos outros sujeitos não-humanos, pensam exatamente ‘como eles’, mas que isso, longe de produzir (ou resultar de) uma convergência referencial universal, é exatamente a razão das divergências de perspectiva (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 124).

O perspectivismo ameríndio produz resistência aos termos dos debates epistemológicos ocidentais, se diferenciando da oposição entre universalismo e relativismo. A transportabilidade e robustez das partições ontológicas que alimentam a distinção clássica da

antropologia entre Natureza e Cultura são postas sob suspeita por não poderem descrever domínios ou dimensões internas a cosmologias não-ocidentais (VIVEIROS DE CASTRO, 2004). Por entre estas modulações discursivas, busca subverter os dispositivos de noções de um sujeito transcendental e de representação de um possível mundo real (que se opõe a um mundo interior abstrato) (OLIVEIRA, 2016). As relações de forças tensionadas pelos regimes de conhecimentos ameríndio acirram o questionamento dos projetos políticos da epistemologia ocidental, apontando as redes discursivas de poder e seu caráter construtivo dos sujeitos. Sendo assim, o transbordar da neutralidade científica são problematizados pelas produções de variados e ininterruptos modos de conhecer e produzir pessoa indígenas.

Os predicados subsumidos nas dualidades dos paradigmas que opõem conceitos: objetivo e subjetivo, universal e particular, humanidade e animalidade, físico e moral, imanência e transcendência, corpo e espírito produzidos pelo multiculturalismo moderno são perturbados conceitualmente por traços contrastivos do pensamento ameríndio americano. Tal inversão, apontada por Viveiros de Castro, refere-se ao multinaturalismo das etnografias amazônicas, cuja concepção indígena não só não se assemelha ao estatuto ocidental, como também não integram os mesmos conteúdos (VIVEIROS DE CASTRO, 2004). Segundo o autor,

Esse reembaralhamento das cartas conceituais leva-me a sugerir o termo ‘multinaturalismo’ para assinalar um dos traços contrastivos do pensamento ameríndio em relação às cosmologias ‘multiculturalistas’ modernas. Enquanto estas se apoiam na implicação mútua entre unicidade da natureza e multiplicidade das culturas - a primeira garantida pela universalidade objetiva dos corpos e da substância, a segunda gerada pela particularidade subjetiva dos espíritos e do significado -, a concepção ameríndia suporia, ao contrário, uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos. A cultura ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a natureza ou o objeto a forma do particular. Essa inversão, talvez demasiado simétrica para ser mais que especulativa, deve-se desdobrar em uma interpretação das noções cosmológicas ameríndias capaz de determinar as condições de constituição dos contextos que se poderiam chamar ‘natureza’ e ‘cultura’ (CASTRO, 2004, p. 226).

Incurções como estas apresentam rupturas epistemológicas, desestabilizando as formas canônicas de produção de conhecimento, do conhecimento sobre o outro e da produção da diferença. Assim como o conceito de multinaturalismo, o perspectivismo das populações indígenas amazônicas apresenta uma concepção segundo a qual o modo como os seres humanos veem os deuses, os mortos, as plantas, os objetos, os acidentes geográficos, os espíritos, os habitantes de outro nível cósmico e os animais que povoam o universo são diferentes dos modos com esses seres veem a si mesmo e aos humanos (VIVEIROS DE CASTRO, 2004). Deste modo, “o referencial comum a todos os seres da natureza não é o homem enquanto espécie, mas a humanidade enquanto condição” (DESCOLA, 1986, p. 120).

Podemos, então, entender que o pensamento ameríndio vê a humanidade como comum a todos os seres, concluindo que em outro tempo os seres foram humanos, os que são agora outros seres ou animais, mantendo uma forma interna humana envolta pela forma de cada espécie. A condição original comum aos humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 230). Diante disto, Viveiros de Castro (2004) pontua que se há no pensamento ameríndio uma noção virtualmente universal, é a descrição de um estado originário de indiferenciação entre os animais e os humanos contida na/pela mitologia. De modo que

As narrativas míticas são povoadas de seres cuja forma, nome e comportamento misturam inextricavelmente atributos humanos e não-humanos, em um contexto comum de comunicabilidade idêntico ao que define o mundo intra-humano atual. O perspectivismo ameríndio conhece então no mito um lugar, geométrico por assim dizer, onde a diferença entre os pontos de vista é ao mesmo tempo anulada e exacerbada. Nesse discurso absoluto, cada espécie de ser aparece aos outros seres como aparece para si mesma - como humana -, e entretanto age como se já manifestando sua natureza distintiva e definitiva de animal, planta ou espírito. De certa forma, todos os personagens que povoam a mitologia são xamãs, o que, aliás, é afirmado por algumas culturas amazônicas (Guss 1989:52). Discurso sem sujeito, disse certa vez Lévi-Strauss do mito (1964:19); discurso ‘só sujeito’, poderíamos igualmente dizer, desta vez falando não da enunciação do discurso, mas de seu enunciado. Ponto de fuga universal do perspectivismo, o mito fala de um estado do ser onde os corpos e os nomes, as almas e as ações, o eu e o outro se interpenetram, mergulhados em um mesmo meio pré-subjetivo e pré-objetivo. Meio cujo fim, justamente, a mitologia se propõe a contar (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 354-355).

Várias dimensões das práticas indígenas são balizadas pela noção de que os não-humanos atuais têm como pressuposto fundamental de existência um lado prosopomórfico invisível. A partir de uma ideologia de xamãs/pajés, cujos papéis são de interlocução nos diálogos transespecíficos, de modo a administrar as relações entre os humanos e os seres não-humanos. Dessa forma, as práticas do xamanismo amazônico implicam um modo de agir a partir de pressupostos de um modo de conhecer. É preciso personificar para saber pois o conhecimento xamânico visa um outro agente ou um alguém (VIVEIROS DE CASTRO, 2004).

O perspectivismo xamânico ameríndio enquanto política cósmica, opera por processos de conhecimento que se produz na intencionalidade, por meio de um processo sistêmico e decidido de “abdução de agência” (GELL, 1998), uma vez que só é possível se constituir enquanto sujeito através do agenciamento pelo ponto de vista. Sob vários aspectos, tais ideias seguem por caminhos opostos da epistemologia objetivista da produção de conhecimento ocidental, cujo funcionamento opera por uma lógica de distinção do objeto do sujeito cognoscente, efeitos de processos de objetivação (VIVEIROS DE CASTRO, 2004).

Neste tecer, os estilos de pensamentos e educação praticados por sociedades indígenas situadas no Brasil são tomados como força motriz desta etnografia. Segundo, Gersem dos Santos Luciano (2006), indígena Baniwa e doutor em antropologia, as ciências indígenas têm como método preferencial uma visão da totalidade, em que se busca compreender os funcionamentos da natureza para respeitar sua lógica, suas potencialidades, limites, com estabelecimento de convívio harmônico e de benefício de seu bem viver enquanto ser privilegiado na criação. Assim, os modos de organização dos saberes indígenas partem da cosmologia ancestral cuja,

A base primordial é a natureza/mundo. É a cosmologia que estabelece os princípios norteadores e os pressupostos básicos da organização social, política, econômica e religiosa. As virtudes e os valores são definidos desde a criação do mundo, mas cabe ao homem produzir as condições reais, efetivas. Deste modo, os conhecimentos produzidos e transmitidos recebem esta função social e se constituem em um pilar do poder político, portanto, objeto de disputa e manipulação de grupos e indivíduos, o que acaba criando status de poder diferenciado e uma escala de valores subjetivos. Os conhecimentos indígenas são essencialmente subjetivos e empíricos, por isso mesmo livres de métodos e dogmas fechados e absolutos, e se garantem na efetividade prática e nos resultados concretos que acontecem no seu cotidiano. Não importa como funciona, importa sua eficácia ...(...). O saber é mais do que querer criar ou saber dizer, é saber fazer, baseado em conhecimentos acumulados no decorrer da vida (LUCIANO, 2006, p.171).

As muitas visões e cosmopolíticas agenciadas pelas sociedades indígenas são evidenciadas por noções diferenciadas de modos de conhecer, concepção de criança, de pessoa, de sujeitos do conhecimento, dos espaços e modos de transmissão, dentre outros. De forma que "cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade" (LUCIANO, 2006, p.131).

Os saberes indígenas respondem às suas necessidades e desejos. Suas crenças, valores, tecnologias etc. provêm de um conhecimento comunitário prático e profundo gerado a partir de milhares de anos de observações e experiências empíricas que são compartilhadas e orientadas para garantir a manutenção de um modo de vida específico (...). Além disso, eles estão baseados nas dimensões do espírito e do corpo, sem a primazia de uma ou de outra. A natureza, e não o homem, é a fonte de todo o conhecimento. Cabe ao homem desvendá-la, compreendê-la, aceitá-la e contemplá-la (LUCIANO, 2006, p. 169-171).

O conhecimento proveniente do campo das etnografias brasileiras produzidas sobre estes povos corroe as muralhas de toda espécie de colonialismo que fundamenta a metafísica ocidental. Os estudos de Bartolomeu Meliá (1979) já indicavam as práticas religiosas ancestrais enquanto espaço de produção de sociocosmologias e ontologias pelas tradições culturais dos indígenas. Conforme adverte Meliá (1997, p. 21-22),

os povos indígenas mantiveram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos: continuou havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venha a se produzir nas novas gerações, e também encare, com relativo sucesso, situações novas.

Os Yanésa da Amazônia peruana, por exemplo, são acionados nos estudos de Fernando Santos-Granero (2006) para pensar o contraste com a produção ocidental para com os princípios da teoria yanésa de percepção e do conhecimento. Indicando as concepções e modos não corpóreos de sensorialidade e de conhecer dos Yanésa, no qual só se é possível conhecer por meio dos sentidos e do corpo. Os sentidos transitam pelos campos do corpóreo e não corpóreo, sendo que os sentidos corporais como meios de conhecimento são considerados incapazes de apreender a dimensão verdadeira do mundo, do espiritual. Ao passo que os componentes não corpóreos da pessoa poderiam experimentar corretamente o conhecimento verdadeiro, uma vez que a "nossa vitalidade", *yecamquëñ*, é a via pela qual as capacidades sensoriais são dotadas da possibilidade da percepção.

A compreensão das epistemologias xamanísticas, de aquisição de saberes e dos processos de iniciação entre os Marubo, da Amazônia ocidental, se relaciona intimamente com a noção de cópia. A aquisição de conhecimento dos espíritos pelos Marubo se dá pelo saque/cópia/troca, estabelecendo assim um vínculo singular que se configura como uma espécie de parentesco com o plano extra-humano que deve ser nutrido pelos dois lados. Este entrecruzamento demanda do pajé a responsabilidade de sempre visitar ou estabelecer contato com o espírito que lhe concedeu o saber, para não ser abandonado ou sofrer retaliações de seus parentes extra-humanos. A relação entre o mediado (deferencial) e imediato (ostensivo) também se apresentam, só que na relação com o sonho, na produção do conhecimento pelos pajés. Pedro de Neimeyer Cesarino (2014), relata um sonho contado por Manuel Sebastião Kanãpa, em viagem que teriam feito a Brasília:

Disse que estava comigo sobre uma colina e que tínhamos asas como as de pássaros. Podíamos, portanto, voar sobre a cidade e contemplá-la. O sonho vivido por Kanãpa é chamado pelos Marubo de *namã Koin*, um "sonho verdadeiro", ou seja, referente às experiências travadas pelo duplo (*vaká*) da pessoa quando ejetado de seu corpo (*yora*, *shaká*) e distinto, portanto, daqueles sonhos interpretáveis como sinais metafóricos para determinados eventos ou circunstâncias (sonhos que anunciam alguma caçada, a chegada de algum parente, a morte de alguém, entre outros exemplos). Não é à toa, aliás, que essa colina aparecia no sonho de Kanãpa. No léxico xamanístico marubo e em suas iconografia, colinas (*matô*) são signos de coletividades, são moradas ou aldeias (*shavá*), onde vivem pessoas com seus parentes (Cesarino, 2011b). O conhecimento de tais pessoas e de suas maneiras de viver é uma das bases dos saberes xamanísticos. É através dele que se torna possível pensar/controlar potenciais agressões, capturas e seduções realizadas por agentes estrangeiros. Ora, Kanãpa realizava ali em Brasília e no trajeto que levava ao Xingu

exatamente essa forma de apreensão intelectual: conhecida um lugar novo e seus respectivos habitantes (tão novos e diversos como são quaisquer moradas de espíritos pelas quais transitam os duplos dos pajés), e fazia-se necessário descobrir os seus modos de surgimento, de trajeto e de estabelecimento. Como eu, dizia, a figura em questão é um pajé rezador e não um *romeya*. Estes últimos são aqueles que, entre os Marubo, costumam ejetar voluntariamente seus duplos para fora de seus corpos e receber, nesse mesmo momento, a visita de outros tantos duplos e espíritos que catam através de seus corpos. São acostumados, portanto, a tal da diplomacia sociocósmica comum aos xamanismo ameríndios. Muito embora tenha cesso a tais experiências vividas alhures por seu duplo através dos sonhos, Kanãpa precisa comparecer *em pessoa* noutras terras para aliar o conhecimento mediado ou reportado com aquele imediato ou experiencial (característico daqueles xamãs de tipo *romeya*) (CESARINO, 2014, p. 303).

Marcela Stockler Coelho de Souza (2014), afirma que os kîsêdjê, um povo jê sententrional conhecidos como Suyá, que vivem na Terra Indígena Wawî, acionam um modo de conhecer no qual capacidades e relações ganham efetividade, produzem efeitos específicos que são gerados e reconhecidos, sendo a transmissão uma questão que envolve implicação/participação de conexão. Na seção "Corpos de conhecimento: cultivadores e cultivares", a autora apresenta com o mito de origem das plantas cultivadas se influenciam na conduta do agricultor e na plantação, relacionando planta-corpo. Nesse sentido, agricultores são conectados com as plantas, "partilham traços físicos, estão ligados por 'relações de substância' similares em seus efeitos àquelas entre parentes próximos; e fazem crescer uns aos outros, como também os fazem os parentes entre si" (2014, p. 209).

Joana Cabral de Oliveira e Lucas Keese dos Santos (2014) ao relatarem uma experiência de formação de pesquisadores entre os Guarani Mbya apontam que os mais velhos Guarani Mbya das aldeias Tenonde Porã, Krukutu, Ribeirão Silveira, Peguaoty e Jaraguá do estado de São Paulo, consideram importante que para compreender seus modos de conhecimento é preciso entender que "guarani não é tudo igual"; diante disso, as rotas de aquisição de conhecimentos são diferenciadas, em que uma ontologia da diferença constitui a cosmologia guarani. Uma vez que a relação que se estabelecem com as divindades celestes, *nhanderu kuery* se dá desde o pré-nascimento, quando os *nhe'e kuery* (as almas-palavras) ainda estão na morada celestes (*amba'i*) adquirem conhecimentos no convívio com os *nhanderu kuery*, que dependerá das ações das pessoas na terra, de sua vontade e engajar-se nas atividades para lembrá-los, nesse sentido, o conhecer é um lembrar.

Essas pesquisas apontam modelos de interpretação e explicação diversos das muitas compreensões e funcionamento dos regimes de conhecimentos entre os vários povos indígenas, de modo que a proposta aqui é estabelecer um quadro mínimo que possibilite uma elucidação sobre as reflexões que pretende esta pesquisa, e não é a de fazer uma comparação e/ou um inventário completo. Nesse sentido, a etnologia tem demonstrado que produzir



conhecimento, em diferentes contextos indígenas, implica na produção de corpos e pessoas, na ativação de determinados órgãos e sentidos, de modo que tais processos não podem ser pensados em separado. “O conhecimento reside no corpo” (CARNEIRO DA CUNHA, 2014, p. 14), como já demonstraram Oliveira (2012), Cohn (2000a, 2000b, 2000c, 2001, 2002a, 2002b, 2005a, 2005b, 2013), Alvares (2004), MacCallum (1998, 2011), Lima (2014), Góes (2012), Borges e Niemeyer (2012), Saez, Naveira e Gil (2003), Tassinari (2014a, 2014b), Melo (2014), dentre outros.

O contexto dos povos indígenas do Nordeste, que foram os primeiros a estabelecer contato com os brancos, cujos efeitos da política de extermínio dos nativos se constituiu por diferentes dinâmicas, resultando em processos históricos variados de reações e transformações culturais. De modo que os efeitos das investidas seculares contra estes povos com a catequização e imposição de rituais católicos e a concentração de diferentes etnias nos aldeamentos constituíram uma iniciação forçada de novas configurações de relações sociais e a redução drástica das eventuais singularidades sócio-culturais que distinguiam entre si as etnias que resistiram ao contato com o europeu (NASCIMENTO, 1994). Nesse sentido, de acordo com Marcos Tromboni Nascimento, tais processos geraram um comum entre estas populações que evidenciam a existência de práticas de rituais religiosos em que estão presentes conhecimentos e processos de aprendizagens que dizem respeito a uma ciência do índio. Em sua dissertação, o autor apresenta uma gama de rituais praticados antes e depois do contato que vão se configurar em um complexo ritual da jurema, em que ritos e práticas contribuíram e contribuem decisivamente para preservação, até nos dias atuais, de um certo sentimento étnico da população indígena no nordeste, que junto a outros elementos tiveram um papel importante na resistência à dispersão e a não renúncia de sua condição indígena.

Hildonice Batista (2008), em sua pesquisa de mestrado, intitulada “*Bedzé Wò Hibatèdè<sup>6</sup> - conhecimentos ressonantes: diálogos entre a educação transdisciplinar e a práxis indígena Kiriri*”, apresenta a existência de noções diferenciadas de educação e de produção de conhecimento, indicando que a noção diferenciada do que venha a ser o aprendizado e a produção de conhecimento para os Kiriri está interligada à sua historicidade e seus valores. Por meio de uma aprendizagem livre, as crianças kiriri desenvolvem as várias habilidades do ser humano a partir de diferentes contextos, através de uma pedagogia do exercício da observação silenciosa e constante, e o ouvir para refletir e prestar atenção os variados eventos como: pesca, dança, grafismo no corpo e no artesanato, caminhada na mata, trabalho com a terra e barro constituem espaços de aprendizagem cujos conhecimentos são produzidos de acordo com as necessidades cotidianas, pela disposição dos aprendizes e pela tradição oral. De modo que as práticas próprias de transmissão de conhecimentos dos kiriri se apresentam no sentido de reconhecimento de um saber oriundo da experiência vivenciada,

representando um constante (re) fazer a cada novo aprendiz e a cada nova realidade, e não uma representação da totalidade cultural.

Santana (2007), em sua pesquisa intitulada “*A produção dos discursos sobre cultura e religião no contexto da educação formal: o que pensam/querem os Kiriri de sua escola?*”, ao refletir sobre a relação dos saberes tradicionais com escola, aponta para uma compreensão nativa de “índio espiritual”, a partir da fala do cacique Lázaro, que diz respeito ao modo de conceber o processo de aprendizagem entre esse povo. Segundo Lázaro, “o índio é espiritual. O que falo, poucos professores que vem aqui entendem. Os índios mais novos também não entendem. Aprendi porque nasci espiritual” (*apud* SANTANA, 2007, p. 84).

Os Kiriri afirmam-se, transformam-se e inventam-se a partir de concepções de mundo de seu universo cultural, simbolizadas no que eles definem como os saberes da tradição. Se na fala de muitos Kiriri o sentido da tradição pode parecer preso ao tempo, voltando-se a um passado imemorial, na prática, nas ações cotidianas, no modo de ser Kiriri, tradições vão sendo “inventadas”, no sentido dado por Roy Wagner (2010), a partir das necessidades concretas, das relações de poder travadas internamente e externamente (com os regionais) e dos novos sentidos que este povo vai atribuindo às novas experiências. No caso Kiriri, a memória coletiva vai se constituindo numa espécie de caleidoscópio composto por vivências, ancestralidades, princípios de Arcké, espaços e lugares, tempos, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios que reconstroem e rememoram os modos de ser, hoje, Kiriri. Nesse sentido, é preciso concordar com Maria Kiriri, quando afirma: “*Não vivemos sem nossas tradições*” (SANTANA, 2007).

---

<sup>6</sup> Por aproximação, esse título pode ser traduzido como instrumento para caminhar até nossa morada, pois na língua Kiriri *Bedzé* significa cabo de instrumento, *Wó* significa caminhar e *Hibatèdè* significa nossa morada (BATISTA, 2008, p. 19).

## 2.1 Modos indígenas de educar e concepção de educação entre os Kiriri

Na construção de uma paisagem sobre/por/entre o conjunto de processos educativos que envolve a socialização dos sujeitos constituídos pelo sistema cultural de um povo, a educação de que trataremos aqui rompe com a limitação do conceito às práticas pedagógicas escolares para pensarmos como a cultura produz modos de educar. Sob esta ótica, o conhecimento, assim como o modo de conhecer/educar é cultural, ao passo que as instâncias culturais e os processos culturais têm suas próprias pedagogias. De acordo com Gersem José dos Santos Luciano (2006), são os processos educativos e os saberes por eles transmitidos que garantem a produção de uma cultura e identidade que se faz na diferenciação com os demais povos. Sendo assim,

Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos (LUCIANO, 2006, p.129).

Um dos principais temas de debate entre os antropólogos, historiadores e educadores, os procedimentos de aprendizagem entre os indígenas, foram objetos de pesquisa para alguns estudos, em que sistematizaram e enumeraram algumas das principais características do que nomearam enquanto “a memória étnica nas sociedades sem escrita”. Elementos como a oralidade, a repetição, a narrativa histórica e mitológica, os elementos materiais (artesanatos, cestarias, cerâmicas, tecelagens e elementos gráficos ou desenhos), a ideia de identidade coletiva, a reverência à ancestralidade e a importância dos mais velhos e lideranças na difusão do conhecimento, o privilégio de alguns em ter acesso a um “corolário de saber técnico” foram caracterizados enquanto constitutivos dos processos de transmissão de conhecimento, produção de conhecimento e da memória nessas sociedades (LUCIANO, 2006).

A escritora Graça Graúna (2012), indígena da etnia Potiguara, adverte que a escrita não significa o saber, como contingenciam os regimes de verdade das relações de poder colonialistas. Para ela, o saber, como a tradição oral constituem a humanidade, se fazendo nos modos outros de produção da escrita, como as narrativas, as autorias coletivas, o uso da memória oral.

A noção indígena de educação, conforme Tassinari (2011, p. 12), “não se dirige apenas à transmissão de ideais, conhecimentos, técnicas e valores, mas reconhece que aquilo que se sabe é “incorporado”, toma assento no corpo, e este deve ser adequadamente produzido para receber conhecimento”.

As pesquisas etnográficas no campo da antropologia da educação e da antropologia da criança composta pelos trabalhos de Lopes da Silva (2002), Nascimento (2004), Cohn (2005b), Codonho (2007), Tassinari (2012), Alvares (2012), Tassinari e Cohn (2012), Melo (2012), dentre outros, referentes aos diferentes povos indígenas e suas múltiplas concepções de infância, formas de aprender e ensinar têm produzindo rastros de uma antropologia de reconhecimento da criança como produtora de sociabilidade, de relações sociais e de protagonistas das experiências dando-lhes sentidos e significação, e, portanto, enquanto interlocutoras das pesquisas.

De forma que tais pesquisas têm mostrado que a centralidade da infância para as cosmologias indígenas se apresenta contrária a visão adultocêntrica do pensamento ocidental, visto que os processos nativos de aprendizagem têm revelado noções de crianças diferenciadas entre os povos, como também a importância das mesmas em processos decisórios para a cultura e socialização de seus povos. Destarte, Clarice Cohn (2005) nos adverte que a concepção de infância a partir de uma visão dual de inocência e incompletude pela qual eram tratadas as crianças na história ocidental se constitui como um modo particular de pensar a infância, e não universal. Alertando-nos para necessidade de compreendermos que são as vivências das crianças que constituem o mundo particular infantil, sendo atuantes na consolidação das relações e dos papéis que assumem. De forma que as conclusões destas pesquisas têm constituído algumas bases para a investigação com crianças indígenas e educação indígena, como sintetiza Antonella Maria Imperatriz Tassinari (2007):

Verificamos que, ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento: mortos/vivos, homens/mulheres, afins/consangüíneos, nós/outros, predação/produção. Igualmente, ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade (TASSINARI, 2007, p. 22-23).

Sheyla Alves de Araújo (2014) analisou as produções científicas referentes às crianças indígenas, entre 2001 e 2012, disponíveis no banco de dados de dissertações e teses da CAPES, identificando 63 trabalhos, em diferentes áreas do conhecimento (Educação, Antropologia, Letras, Pediatria, Odontologia, Linguística, Saneamento e Meio Ambiente, Saúde Coletiva, Psicologia, Farmácia, Saúde Pública, Direito, Nutrição, Ciências da Saúde, Música, Educação Física/Lazer, Ciências Sociais, História e Ciências Biológicas), o que demonstra a diversidade de abordagem e de perspectiva teórico/analítica em que se tem discutido as questões em torno das crianças e infâncias indígenas. Segundo a autora, há uma

predominância de trabalhos realizados no campo da Educação que, no caso de sua pesquisa, representou um total de 20 trabalhos (treze dissertações e 7 teses).

Conforme Araújo (2014), há certa predominância, nos trabalhos analisados, da ideia de que os processos de transmissão de conhecimento e da aprendizagem, em contexto indígena, ocorrem a partir das interações que as crianças estabelecem entre seus pares na vivência cotidiana, em que a criança aprende experimentando, imitando, criando, inventando e vivenciando o dia a dia na aldeia observando e acompanhando a vida dos mais velhos, uma vez que o ambiente familiar proporciona às crianças liberdade e autonomia necessárias para experimentar e criar sem as interferências constantes dos adultos. Diferentemente da visão ocidental de educação fragmentada e por etapas, o entendimento dos povos indígenas é de que,

a educação indígena se refere a um conjunto de atividades ou rotinas, valores, crenças, hábitos, herança cultural e práticas próprias da infância (jogos, brinquedos e brincadeiras) estabelecidos nas interações entre os pares, expressando uma forma de ver e sentir o mundo ao seu redor, ou seja, a criança como agente ativo de transformação, elaboração e recriação da cultura (ARAÚJO, 2014, p. 126).

Ademais, na perspectiva de Araújo,

A educação indígena é trabalhada de duas formas: A primeira é a educação tradicional que possibilita a vida cotidiana, afazeres domésticos, rituais, práticas de embelezamento e pintura corporal, brincadeiras, músicas, histórias, reuniões que precedem aos rituais e às relações familiares. Já a segunda é a educação escolar que permite às populações indígenas se apropriarem dos conhecimentos da sociedade branca a fim de lutarem seus direitos (2014, p. 143).

Na contemporaneidade, as reformulações de conceitos como agência, cultura, ação social, educação e sociedade produzidos pelo novo campo da antropologia da criança e antropologia da educação contribuíram para a produção de novas perspectivas epistemológicas e de conhecimentos sobre como outras culturas e sociedades podem ter múltiplas formulações em relação ao que é ser criança e aos modos de aprender. Cohn (2005) pontua que, “[...] não podemos falar de crianças de um povo indígena, sem entender como esse povo pensa, o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade” (2005, p. 9).

Estes repertórios discursivos também apontam que a educação indígena não é um projeto finito e definido, ao contrário, as pesquisas têm mostrado a diversidade de noções e de experiências culturais de conhecimentos e aprendizagem na vida social dos grupos indígenas,

através das quais produzem mecanismos de processos cognitivos particulares (TASSINARI, 2012).

Os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar. Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim (LUCIANO, 2006, p.130).

Logo, a educação indígena se refere aos processos próprios de educação tradicional dos povos indígenas, cujas aprendizagens dos costumes e saberes se constituem enquanto uma das estratégias próprias de vivência sociocultural mantedora de suas alteridades. De acordo com Carneiro da Cunha (1999), a marca principal dos saberes ou conhecimentos tradicionais indígenas é a forma como estes são produzidos e atualizados/reproduzidos, operando por um processo coletivo e acumulativo e, não o seu conteúdo ou sua antiguidade. Tais práticas estabelecidas nas relações possibilitam a reprodução pelas novas gerações do modo de ser e da cultura de cada povo indígena. Nesse sentido, “[...] o que importa não é apenas preservar os conhecimentos tradicionais, e sim se engajar em conservar vivos e dinâmicos esses sistemas “outros” de conhecimento” (CARNEIRO DA CUNHA, 2014, p. 16).

Aracy Lopes da Silva (2002) identificou em pesquisas realizadas entre o período de 1971 a 1995 os processos de ensino e aprendizagem dos Akwe, apontando para uma concepção de que o aprendiz precisa aprender a aprender, na qual audição prevalece sobre a fala, sendo que os falantes são os que detêm o conhecimento. A experimentação da vida cotidiana conduz a aprendizagem pela observação e pela corporalidade, cujos rituais corporais e a relação com outros domínios cósmicos constituem processos cognitivos de produção de uma memória corporal. Percebe-se, também, que cabe ao aprendiz da educação indígena Xerente a disposição em percorrer o caminho para o conhecimento, em que o atributo primordial de sua educação é a autonomia e a liberdade dos indígenas no processo de ensino-aprendizagem. Para adquirir o aprendizado e se tornar bom aprendiz Xerente é necessário persistência, atenção e tempo (MELO e GIRALDIN, 2012).

Bergamaschi (2005), em sua etnografia sobre as crianças Guarani Mbyá localizados no Rio Grande do Sul, apresenta um modo específico de aprender guarani em consenso com um ser-estar no mundo. A cosmologia guarani compreende que as pessoas vêm ao mundo com características singulares, de modo que o respeito e o cuidado são os princípios norteadores de sua educação, voltada mais para a orientação do que para o julgamento e/ou

punição. Destacando a curiosidade como uma característica primordial para o movimento de quem deseja aprender com o coração, as práticas educativas se fundamentam na oralidade, na paciência e na necessidade da repetição para memorizar.

A pesquisa de mestrado de Camila Guedes Codonho (2007), realizada entre os Galibi-Marworno, trata das noções de práticas de ensino e aprendizagem e de infância deste povo localizado no norte do estado do Amapá. A autora acompanha as significações e o papel social que as crianças ocupam nesta sociedade, demonstrando a importância das ações infantis na produção de conhecimento e manutenção das tradições culturais, verificando a existência de redes de trocas de conhecimentos estabelecidas entre pares; as crianças são constituídas de saberes e aprendem entre si a partir de uma transmissão horizontal, ampliando a percepção de que os saberes só seriam transmitidos verticalmente das gerações mais velhas para as mais novas. Cada ciclo com seus modos de significações e de produção de saberes, que se diferenciam, mas não se anulam. Segundo autora,

É no contexto dos hãs que o aprendizado horizontal se dá intensamente, já que é nesse núcleo que as crianças podem conviver umas com as outras sem restrições. Os saberes transmitidos nesse contexto dizem respeito tanto às brincadeiras, obrigações diárias, cosmologias, mitologia, etnoconhecimentos, até a percepção das regras matrimoniais, como a constatação, desde bem cedo, de que só pode casar com quem não se brinca na infância e, em alguns casos, com quem se briga (CODONHO, 2012, p. 68).

Os estudos de Adir Casaro Nascimento (2011) também evidenciaram modos próprios de ser das crianças indígenas Kaiowá, que dizem respeito à perspectiva da pedagogia indígena. Suas sabedorias infantis são construídas na experimentação cotidiana, com a observação, a imitação, e a invenção do que acompanha na vida dos mais velhos. Deste modo, as brincadeiras das crianças são consideradas importantes para a transmissão cultural; cujas significações e identidades são construídas de forma autônomas e livre.

Ângela Nunes (2002), ao apresentar as experiências de infância A'uwê-Xavante, assinala a autonomia de movimento e de circulação espaço/temporal das crianças, permitindo sua rica participação no universo sociocultural desse povo.

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

A participação das crianças nas tarefas do grupo revela aspectos do processo educativo entre os A'uwê-Xavante. A atitude tolerante da parte do adulto para as iniciativas e produções das crianças pode ser identificada durante a participação das mesmas nas tarefas do grupo. As iniciativas de participação das crianças são aceitas e elas são livres para fazerem e ajudarem como podem, sem que haja crítica por parte dos adultos.

Cohn (2000a, 2000b, 2005) também enfatiza a centralidade das crianças Xikrin na produção da vida cotidiana, demonstrando que elas “não simplesmente aprendem as relações sociais em que têm e terão que se engajar ao longo da vida, mas atuam em sua configuração” (2005, p. 28). A autonomia, a participação e a circulação das crianças também foram observadas pela antropóloga. Segundo a autora, elas atuam como mensageiras, posto que os Xikrin as consideram como não possuidoras de *pia'am* (vergonha), que caracteriza a relação dos adultos entre si (COHN, 2000a, p. 71).

As crianças xikrin, portanto, realizam, assim como os adultos, essa intersecção entre as relações sociais que recebem das gerações anteriores e aquelas que põem em prática e atualizam (ou, nos termos de Strathern, "ativam"). Vale dizer que essa construção pessoal de uma rede de relações tem continuidade ao longo da vida, e as relações podem ser revistas. O importante, porém, é ter em mente que essa construção ativa a efetivação das relações sociais que têm início na infância, e que as crianças não somente aprendem e têm transmitidas relações com determinadas pessoas. Ou seja, mesmo no caso das interações regidas por parentesco, elas não apenas reproduzem o que recebem, mas, a partir desse quadro possível de relações, efetivam, recíproca e ativamente, algumas. Fazê-lo significa ter domínio sobre tratamentos apropriados para as diversas categorias de pessoas, porque só isso lhes permitirá ter a relação ativada de modo recíproco. Nessa atualização de relações potenciais, são estimuladas e mesmo auxiliadas pelos adultos, que as engendram em conversações que as posicionam ante um sem número de pessoas, e de modo contextualizado, mais ou menos jocoso ou respeitoso de acordo com os interlocutores. Se suas atividades não são divergentes das dos adultos, pelo simples motivo de que são informadas pelo mesmo aparato sociocultural, têm uma razão e um sentido construídos por elas próprias (COHN, 2000b, p. 212).

Ainda, segundo Cohn (2000a), um dos aspectos relacionados aos processos de aprendizagem vivenciados pela criança Xikrin está representado pelo termo *mari*, que na língua Kayapó, significa ouvir, fazer sentido, compreender, ensinar e aprender. Dessa forma, o processo de aprendizagem Kayapó envolve não só a transmissão de saberes, mas o fortalecimento dos órgãos sensoriais. Segundo Cohn (2000a, p. 180), os Kayapó dizem que as crianças “tudo sabem porque tudo veem e ouvem, mas nada sabem porque são crianças. Olhos e ouvidos se desenvolverão, tornando-as capazes de efetivamente aprender, e de se engajar, por iniciativa própria, ou como membros de uma categoria de idade e, portanto, individual ou coletivamente, em relações de aprendizado”.



Melissa Santana de Oliveira (2004, 2005) analisa a participação das crianças M'byiá Guarani, na casa de reza, no coral e na escola, da Aldeia Guarani M'Biguaçu em Santana Catarina, e do como elas se tornam centrais no processo de “valorização da tradição”. As intenções da autora é mostrar como a construção da Opÿ (casa de rezas Guarani), e mais especificamente, a formação do coral e a implantação da escola revelam uma intenção pedagógica das lideranças na organização de espaços de ensino-aprendizagem da “tradição” voltados para a educação das crianças.

Na direção desta “valorização da tradição” é possível apontar três movimentos de suma importância: 1) A criação de uma escola na aldeia em 1996, no contexto mais amplo da conquista do direito à educação escolar diferenciada por parte dos povos indígenas no Brasil. Essa escola foi instituída a partir de uma decisão política das lideranças no intuito de propiciar aos alunos Guarani um estudo que permitisse o seu acesso aos conhecimentos não-índios mas, principalmente, o aprendizado da escrita e leitura da língua Guarani. 2) A formação do Coral *ÿvÿtchi Ovy* (Nuvens Azuis) em 1998. O coral performatiza músicas e danças Guarani, relacionadas a questões míticas e religiosas. 3) A construção, na mesma época, de uma Opÿ, feita de taquara, barro e coberta por palha, em frente à casa do Karaí. A existência de uma casa de rezas é considerado um fator fundamental na configuração da vida religiosa do grupo (2005, p. 76).

O *coral* revela sobretudo um investimento consciente e sistemático no ensino-aprendizagem de cantos, danças e toques de instrumentos e de certas disposições, como a concentração (*edjapitchaka*). O aprendizado das crianças se dá ao mesmo tempo em que são imbuídas de desempenhar um papel de destaque na vida do grupo, tomando a posição de protetores, guardiões e guerreiros do grupo. O foco central da *escola* está voltado para o que os Guarani consideram ser o “conhecimento tradicional da sua cultura”. Esse conhecimento é tematizado por meio do desenvolvimento de projetos junto à liderança religiosa do grupo, o Karaí, tcheramõi (avô) de grande parte das crianças. Na *casa de rezas*, as crianças, desde cedo, participam das danças e no toque dos instrumentos (OLIVEIRA, 2005).

O “resgate e a valorização da tradição Guarani” têm como elemento central a religiosidade, que tanto é acionada na criação de um ethos interno, como é eleita símbolo diacrítico na relação com os djuruá. A “valorização da tradição” significa fundamentalmente uma preocupação em “não esquecer-se de Nhanderu” e em manter uma comunicação intensa com este por meio das rezas. Centralizado que está nos saberes do Karaí, o “resgate da tradição” exige uma atitude pedagógica, de ensino-aprendizagem desses saberes. Essa pedagogia envolve a todos, e dá-se mediante um duplo movimento: uma “preocupação” em ensinar, por parte das gerações mais velhas, e um “interesse” em aprender, por parte das gerações mais jovens, entre estas as Kÿringu, de modo que tanto quem ensina como quem aprende são considerados sujeitos no processo de ensino-aprendizagem (2005, p. 87-88).

Analisando a participação das crianças neste processo, a autora atenta para a postura autônoma da atuação das crianças nas rezas justamente por ser uma escolha pessoal baseada no interesse em participar. Chama a atenção também que, tanto a participação no opy, quanto no coral e na escola, constituem o ensino-aprendizagem de determinadas posturas corporais e o desenvolvimento de certa resistência física e psicológica para se “agüentar”.

Sarah Siqueira de Miranda (2009), em sua etnografia realizada junto aos Pataxó do Território Indígena de Coroa Vermelha, Santa Cruz Cabrália, no extremo sul da Bahia, apresenta o protagonismo das crianças Pataxó e sua importância nos processos de territorialização e no fortalecimento da identidade étnica e da cidadania deste povo, sobretudo, através da venda ambulante de artesanato. Como salienta a autora, ao percorrerem quilômetros de praias além dos limites que circunscrevem a Terra Indígena, elas reforçam e ampliam a apropriação simbólica do território. Ao se movimentarem pelo território, tornam-se difusoras dos elementos diacríticos utilizados pela comunidade Pataxó no contínuo processo de legitimação da identidade étnica, dentre os quais a língua indígena, *Patxohã*, recriada no âmbito da Escola Indígena. A participação infantil em atividades produtivas representa, para essa comunidade, elemento essencial à formação de indivíduos plenamente aptos à vida social.

O trabalho, sobretudo, é por elas visto como algo comum e necessário a todos os índios de Coroa Vermelha, não constituindo as crianças exceção à regra. Há, portanto, uma ampla possibilidade de negociação entre as crianças e os pais: nos dias em que estão cansadas, ou mesmo sem disposição, quando algo mais interessante se lhes apresenta, é comum que consigam convencer os pais de que não precisam trabalhar naquele dia. Inúmeras vezes, inclusive, não trabalhar é decisão única e exclusiva das próprias crianças: “hoje vou empinar pipa”, “vou participar do campeonato da escola”. Em geral, não há recriminação por parte dos adultos. Não obstante constrangidas por uma série de restrições e obrigações específicas, nos domínios intra e extra-domésticos, impostas à sua incompleta maturidade biológica, se reconstróem continuamente como agentes (2009, p. 221).

Rogério Correia da Silva (2011) investigou as formas de sociabilidade, a transmissão do conhecimento e o aprendizado da criança na sociedade indígena Xakriabá, localizados na região norte do Estado de Minas Gerais, próximo à cidade de Januária, no Vale do São Francisco. Segundo o autor, as crianças participariam de “forma engajada” nas tarefas diárias a elas atribuídas de acordo com a idade e o gênero<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Existem muitos momentos coletivos em que participam juntos homens, mulheres e crianças. Todavia, chama-nos a atenção um uso segregado desses espaços segundo o gênero e idade. No espaço da casa temos, por exemplo, ocasiões em que somente as mulheres se reúnem como no preparo da comida. Dos homens, o espaço da sala e da varanda, as rodas de conversa, o jogo de futebol. As crianças participam de todos estes espaços destes e de outros momentos. As crianças a medida em que crescem vão participando dos espaços determinados pela orientação do grupo, mas também criando os seus próprios espaços organizando-se em grupos de pares (SILVA, 2011, p. 109).

Nos diferentes aspectos da vida cotidiana, as crianças participam e aprendem o significado da vida entre parentes. “Em alguns momentos, ela é participante desta rede tendo papel de destaque na sua produção (elo entre diferentes grupos familiares, ao circular por entre as casas), em outros ela é produto desta rede (filho, neto, produto do casal) algo que se compartilha entre parentes” (SILVA, 2011, p. 35).

[...] nos chama a atenção a onipresença das crianças Xakriabá em todas as atividades da vida cotidiana da aldeia: das reuniões nas casas da comunidade às cerimônias religiosas, nos casamentos, nas atividades domésticas de seu grupo familiar voltadas para a manutenção da casa e para o cultivo de alimentos. Não há distinção entre espaços voltados exclusivamente para adultos e aqueles voltados para as crianças. De situações mais informais a momentos mais estruturados e formalizados de aprendizado, estes diversos momentos da vida social que propiciam o encontro entre adultos e crianças suscitam por sua vez uma diversidade de situações de comunicação e aprendizagem. Se a relação adulto-criança não é marcada pelo controle dos espaços por onde a criança circula, muito menos o é pelo controle do seu tempo, pela vigilância, pela imposição de regras. A criança participa das atividades do grupo, não existindo uma separação, por exemplo, entre o mundo produtivo e a infância. As crianças participam do universo feminino, das atividades produtivas, dos rituais (em alguns momentos como participantes, protagonistas, em outros, como observadoras). Há entre os adultos uma tolerância maior para com a ação infantil, respeitando seu tempo para realização das atividades e respeito também pela sua produção, valorizando suas possibilidades de realização (2011, p. 45).

A transmissão e aprendizagem horizontal de saberes entre as crianças encontra-se muito presente na ideia das crianças maiores se co-responsabilizarem pelos cuidados e educação das menores. É uma cena muito comum nas Aldeias Xakriabá nos depararmos com as crianças maiores carregando as menores, alimentando-as, dando-lhes banho, ensinando-lhes tarefas simples da rotina da casa como pegar lenha ou alimentar os cavalos. As crianças menores acompanham as maiores em suas atividades diárias como o trabalho na roça (SILVA, 2011).

Segundo Silva (2011), aos circularem pela aldeia, as crianças constroem noções de espaço e tempo, atrelada à participação em atividades do trabalho na roça, na tarefa de guiar o gado, durante as caçadas, nas brincadeiras e em tantas situações. Por outro lado, segundo o autor, a circulação das crianças pelo território está muito relacionada a sua participação em seu grupo familiar. Os meninos aprendem a gerir o tempo em que realizarão as atividades e autonomia para decidirem quando as farão. O tempo de execução da atividade torna-se assim um tempo distendido, sem pressa, podendo associar a tarefa principal as outras coisas do seu interesse que realizam junto como, por exemplo, as pilotagens, a coleta de frutos, a visitas rápidas à casa de parentes.

A pesquisa de Maria Geovanda Batista (2015) teve por objetivo identificar a agência das crianças Pataxó no processo de constituição de suas próprias culturas de infâncias nas aldeias Kaí, Pequi e Tibá em Cumuruxatiba, no município de Prado, no Extremo Sul da Bahia. Em sua análise, a autora incorpora algumas das formulações que os Pataxó elaboram sobre os processos de iniciação das crianças e das gerações mais jovens à rede de relações sociais de alteridade entre parentes e no contexto do cotidiano em suas aldeias e comunidades.

[...] distinguimos o brincar ou hãmiyá dos adultos e o hãmiyá dos kitok da seguinte forma. Partimos do pressuposto (inter e intra) geracional de que “a condição comum aos seres humanos é a experiência da ‘infância’. Não importa se, trata-se de um ser humano pequeno ou grande, se, uma criança, um jovem, velho ou adulto, é a infância e o devir-criança, o signo dessa ‘alteridade’, o denominador comum entre os seres humanos e não humanos e, não, a adultez, tampouco a velhice”. São os adultos que já foram crianças um dia e não o contrário. Não são as crianças que devem ser compreendidas como futuros ex-adultos, mas, são os adultos que se transformaram em ex-crianças. E, porque, os jovens, adultos e anciãos já viveram seus tempos de criança, por isso, experimentaram e aplicaram sobre seus corpos, em si mesmos, o hãmiyá, teceram na sua respectiva geração as suas próprias culturas de infâncias e não poderão mais fazê-lo, a não ser, atualizar suas próprias narrativas de infâncias(já prontas e acabadas) que, diga-se de passagem, pouco ou nada mudarão, tendendo a continuar iguais a si mesmas (2015, p. 98, grifos da autora).

Segundo Batista (2015, p. 100), “o kitok e as outras crianças, do mesmo modo que os filhotes dos pássaros, bem-te-vis e dos outros animais da natureza, precisam ser cuidadas, alimentadas, encorajadas e seus corpos, produzidos socialmente, fabricados para que possam se defender e atender às exigências da vida”.

Observamos que, os modos de subjetivação do protagonismo dos kitok, as crianças Pataxó que começam antes de nascer e se realizam por meio de um processo de produção cultural dos corpos que, começam pelo feto, pela forma dos cuidados com alimentação da gestante ou da mãe, passando pela escrita do desenho ‘corpo-oral’. [...] É nos corpos que os diferentes afetos sentidos e arcados pelo ventre da cultura se efetuam, é o corpo uma importante categoria analítica que os kitok, a cultura Pataxó e a sociopoética, compartilham juntas. (2015, p. 115).

Batista concebe os kitok como agentes intertransculturais, (co) produtores, consumidores de culturas, de sua própria e de sua comunidade. Na terra indígena, ainda que provisória, à espera de demarcação, os kitok e as kitok lhe vão descobrindo, inventando, aprendendo, incorporando entre seus saberes práticos, ação e iniciativa e, portanto, atualizando o conhecimento e a cultura deste povo.

Macêdo de Sá (2009), em sua pesquisa de mestrado realizada junto aos Kiriri, intitulada “*Educação por outros olhares: aprendizagem e experiência cultural entre os índios*

*Kiriri do sertão baiano*”, afirma que existem expressivas singularidades sócio-culturais reelaboradas e resignificadas que formam a base do *ethos* grupal desse povo, onde se constrói e se realiza a experiência cultural da aprendizagem e os aprendizados que estruturam a sua cultura. Nesse sentido, conforme a autora, por meio da tradição Kiriri, disseminada pelas narrativas e demais experiências vivenciadas em grupo, são aprendidas, refletidas, reelaboradas e transmitidas normas sociais, valores e crenças pertinentes ao seu interativo e dinâmico contexto cultural. A experiência em si revela o próprio processo de aprendizagem se realizando. Aprender, para este povo, está longe de ser um abstracionismo em relação a sua configuração sócio-cultural, ou seja, aprender não significa ter que perder a referência. Para as crianças, os jovens e demais sujeitos Kiriri aprendentes, a linguagem oral, a narrativa é desveladora, reveladora e problematizadora do contexto cultural em que estão inseridas e, também, é o processo de formação e constituição desses mesmos sujeitos que narram, mestres e discípulos, indivíduos em trans-formação.

A autora mostrou a relação do uso de plantas no processo de aprendizado dos Kiriri, as experiências como constitutivas para memorização e aprendizagem das funções e identificações das plantas e dos universos cosmológicos indígenas. A autora ressalta que certas plantas são fundamentais para o campo religioso para a “cultura Kiriri”.

Dando continuidade às discussões produzidas a partir de sua pesquisa de mestrado, Macedo de Sá (2013), em sua tese de doutorado intitulada “*A emergência da etnoaprendizagem no campo antropológico: uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como uma experiência sociocultural*”, a autora pretendeu dar maior fundamentação e desenvolvimento do conceito de etnoaprendizagem, cujos aportes teóricos se inspiram nas contribuições da antropologia da educação, da etnometodologia, da teoria da complexidade, fundamentalmente desenvolvida por Edgar Morin e Maria da Conceição Almeida, e da multirreferencialidade, forjada por Jacques Ardoino, assim como nos estudos psicossociais da psicologia da aprendizagem, tomando, principalmente, as elaborações da psicologia cultural de Jerome Bruner.

No capítulo quarto da tese, Macedo de Sá (2013) recupera a discussão, já desenvolvida em seu mestrado, sobre aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do sertão baiano. Conforme a autora, a aprendizagem com a terra e com o “mato” entre os Kiriri é uma relação umbilical por eles se considerarem filhos da terra.

Na terra, no mato, na natureza, na aldeia, os meninos e as meninas Kiriri, observando, escutando, imitando, reelaborando, reconstruindo, desconstruindo os ensinamentos. Acompanhando seus pais, avós, tios, irmãos e amigos mais velhos, as crianças vão desvendando os segredos da vida, da natureza, e compreendendo seu lugar, seu papel social dentro da sociedade Kiriri. Assim, aprender a ser Kiriri é um exercício diário! A

identidade indígena Kiriri é ensinada no cotidiano (MACEDO DE SÁ), 2013, p. 91).

Pela manhã, logo cedo, os chefes de família, os jovens e as crianças, que não estudam neste turno, vão para roça ainda com o sol fraquinho do amanhecer sertanejo. Já as mulheres se dirigem, também, para a roça com seus companheiros e filhos ou acordam um pouco mais tarde e preparam o café, botam o feijão no fogo, arrumam a casa, confeccionam alguns artesanatos ou vão colher as sementes necessárias para tal, ou, ainda, podem ir pegar barro para as louças com quem estiver em casa (MACEDO DE SÁ, 2013, p. 92).

Não existem muitas distinções entre o que é ensinado e o que é aprendido por meninos ou meninas. Até mesmo a questão da sexualidade é tratada praticamente da mesma forma para ambos os sexos. O que é aprendido por um, também, pode ser aprendido pelo outro. Meninos e meninas cozinham, cuidam dos artesanatos, vão para a roça, para a escola e praticam os rituais. Só em algumas atividades existe uma maior incidência de um determinado sexo, mas não chega a ser uma proibição. Mesmo com relação aos rituais, há um equilíbrio entre os sexos: as mulheres, geralmente, são as responsáveis pela comunicação com os encantos, já os homens assumem os postos de caciques ou pajés, mas nenhuma dessas funções rituais é marcada totalmente ou restrita para alguém. Esta é uma questão de dom, ou seja, de nascer com “o significado”, de aprender com os encantos, através dos sonhos, do sofrimento causado pelas doenças de iniciação, dos diálogos privados com as entidades, que podem levar à loucura, pois estes ritos de passagem são momentos característicos da aprendizagem daqueles privilegiados pelo poder de comunicação com o mundo paralelo (MACEDO DE SÁ, 2013, p. 93).

Ademais, conforme Macedo Sá (2013), ouvindo e aprendendo sobre os encantos, as qualidades dos animais, as hierarquias xamanísticas, os Kiriri fazem a manutenção dos seus símbolos culturais, reforçam seu lugar no mundo ocidental, valorizam suas crenças e identidades grupais, se afirmam e se reconhecem enquanto índios na sua especificidade cultural, étnica. “A aprendizagem, enquanto experiência seria, então, processo de mediação entre o sujeito e a sociedade e vice-versa, ou seja, a experiência em si é o próprio processo de aprendizagem inserido no contexto de diversos símbolos compartilhados que constituem a cultura” (p. 98).

Símbolos constituídos na experiência são disponibilizados, compartilhados, reelaborados no dizer e no fazer. Ressignificados por cada um, nas suas diferenças, atualizam-se por *mimesis*, constituindo *etnoaprendizagens*. Neste outro contexto histórico-cultural que vivi, contemplei a educação por outros olhares, para além das separações sucessivas entre a natureza e a cultura, trabalho manual e intelectual. Entre os Kiriri entendi de forma mais aprofundada, mesmo em uma situação ambiental e econômica delicada deste povo, a valorização da condição humana, do conhecimento dialógico, multirreferencial, multicultural, multinaturalista (2013, p. 98, grifos da autora).

Em defesa das características socioantropológicas das *etnoaprendizagens*, a autora conclui que fenômenos educacionais, por sua emergência complexa, não podem ser reduzidos a perspectivas homogeneizadoras, fragmentadas, apartados de seus referenciais histórico-

culturais, posto que “as experiências vividas estão profundamente relacionadas aos processos e conteúdos a serem aprendidos, aos diversos tipos de saberes que se dinamizam e complementam em prol da aprendizagem” (MACEDO SÁ, 2013, p. 158).

Chates (2011), em sua dissertação de mestrado intitulada “*A domesticação da escola realizada por indígenas: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola Kiriri*”, afirma que a educação Kiriri diz respeito aos processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos, relacionando-se com a educação na roça, à educação na família e ao campo da ciência espiritual. Os principais saberes indígenas kiriri se manifestam nas práticas de produção de subsistência, a exemplo do artesanato, a agricultura, os ritos, os mitos ancestrais, como também as festas e práticas culturais. Ademais, segundo a autora, “o uso medicinal e ritual das plantas é um ponto que considero extremamente importante para a compreensão das práticas Kiriri e, conseqüentemente, do seu processo educativo” (2011, p. 137).

Podemos apontar algumas questões relacionadas às duas categorias nativas centrais encontradas sobre educação indígena: a *educação na roça*, que está diretamente ligada a um dos elementos centrais evocados pelos Kiriri como mais importante pra eles: a Terra; já a *educação na família*, se liga diretamente a algumas categorias nativas constantemente evocadas: *histórias de tradição*, que são passadas *de pai para filho* e se referem não somente a narrativas, mas também a outros conhecimentos, inclusive sobre o plantio, como indicou um informante: “Olhe, meu filho, a mandioca, você planta ela agora...”, pois “Vamos supor, que você planta ela agora, porque a mandioca, ela é mais de um ano, né? Se você passar de um ano pra dois, aí, ela afofa, né? Já não presta mais pra fazer, não sai mais aquela farinha de boa qualidade”. Além disso, pude observar em visita a Dona Amélia, mãe de Dona Odisse e Seu Dionísio, que a maioria das histórias que ela me contou é conhecida por filhos/as e netos/as, que me contaram antes ou depois da agradável visita (2011, p. 138).

### **3. OS KIRIRI E A PRODUÇÃO DE CERÂMICA**

Para desenvolvermos a discussão em torno da produção da cerâmica Kiriri, dos processos educativos que tal prática imprime e da forma como ela é acionada como elemento marcador de identidade, faremos uma breve apresentação de uma cartilha produzida sobre a cerâmica deste povo, que tivemos acesso durante a pesquisa.

Na década de 1980, após a retomada da luta pelas terras e do fortalecimento da rearticulação étnica dos kiriri, a Associação Nacional de Ação Indigenista – ANAÍ (antiga Associação Nacional Indigenista), o Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP-Salvador e o Centro de Trabalho Indigenista-São Paulo junto aos kiriri desenvolveram o “Projeto Kiriri” que contribuiu para o levantamento de questões significativas para este povo

naquele período, que culminou em atividades como a prática das roças comunitárias, o estabelecimento de uma “cantina” e o subprograma “Educação Indígena”. Este último, “buscou viabilizar uma educação atenta aos aspectos específicos da cultura Kiriri, valorizando a sua “ciência” e a sua “arte” (BRASILEIRO, 1996, p. 120), sendo que um dos desdobramentos das ações deste subprojeto foi a produção de cartilhas sobre as ervas - “Saúde Kiriri”; o artesanato - "A cerâmica Kiriri"; e de alfabetização - "Cartilha da Escola Kiriri: Português, livro1–Alfabetização” (CHATES, 2011).

A cartilha "A cerâmica Kiriri", assim como as demais, apresenta imagens e textos simples e de fácil entendimento. Com o intuito de realizar um levantamento do artesanato Kiriri, esta cartilha sistematizou as técnicas artesanais e os instrumentos que envolvem a produção da cerâmica. A cartilha foi produzida por Patrícia Kafure da Rocha em 1983, e está subdivida em oito seções, sendo elas: histórico, material, forma, processos, confecção do pote, queimada das peças, comercialização e informantes. De acordo com a autora, a tradição oleira entre os povos Kiriri encontra-se firmada em suas práticas há muitos séculos antes do contato com os colonizadores, considerada como arte mãe; a modelagem do barro entre os índios sempre foi uma atividade feminina porque aos homens cabiam outras atividades. Os conhecimentos em torno dessa arte são passados de mães para as filhas, chamadas de louceiras, que perpetuam as técnicas originais adquiridas de seus antepassados.

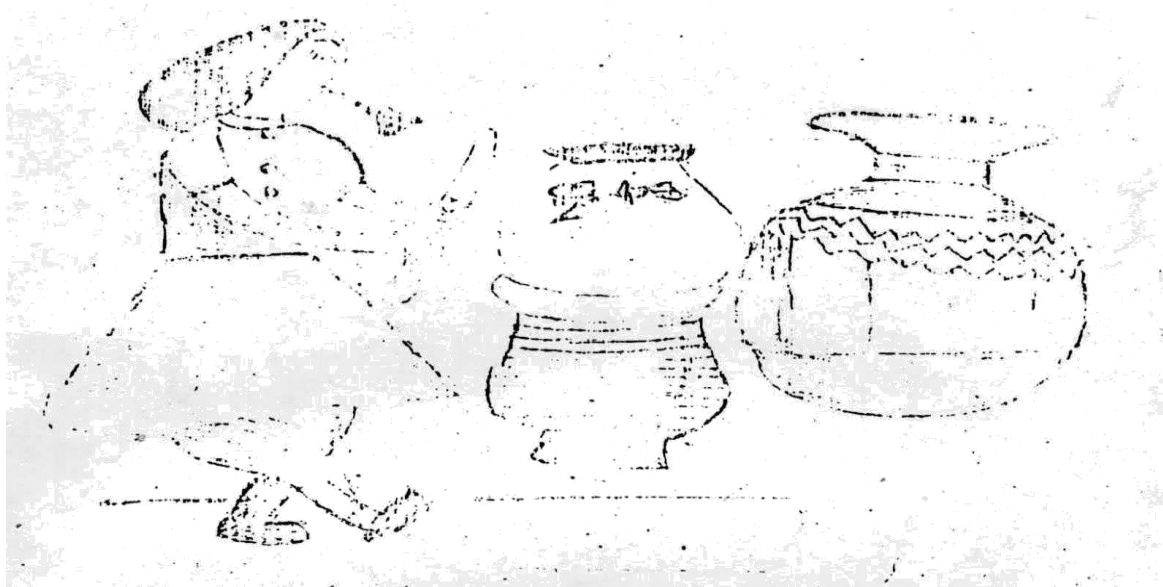


Figura 2: "A Cerâmica kiriri" – A louceira kiriri e suas peças.  
Fonte:(ANAI, 1983, p. 1)

Mesmo com a instalação das primeiras olarias por parte dos colonizadores e com o contato com técnicas europeias e africanas, os processos de tecnologias indígenas continuam nas práticas dos povos indígenas e seguem influenciando a cultura ceramista no Brasil. Como



é pontuado na *seção sobre história da cerâmica*, por mais que a ciência indígena seja invisibilizada em relação a produção de louça, ela embasa todo um conhecimento que vai das técnicas de domínio das mãos, criação diversificada de peças e dos instrumentos de uso para confecção, até o conhecimento sobre a identificação dos depósitos do barro, ao preparo da massa do barro, ao tipo de lenha que deve ser usada na queima, ao modo de colocação de peças no forno e a preparação da queima.

A autora indica, na *seção de materiais*, que na região de Mirandela há três tipos de barros: barro preto ou massapé, barro para olaria e tauá, sendo que para fazer as louças utiliza-se o barro preto ou massapé, que fica nas barreiras das serras e para retirá-lo precisa cavar bastante, de modo que o barro só serve no verão porque no inverno não queima. Já o tauá é encontrado nas lajes das serras e pode ter duas cores diferentes: amarelo e branco, sendo necessário cavar as barreiras até chegar nas lajes onde ele está localizado. Com estes materiais, as indígenas kiriri foram adquirindo técnicas de formas e decorações que apresentam rasgos próprios de seu povo. A cerâmica produzida por elas é utilizada para uso domésticos pelos kiriri e regionais, para cozimento dos alimentos e/ou armazenamento de água, tendo formas simples e funcionais com decorações de linhas e pontos. Estas são classificadas como utilitárias e os traços da decoração tem fins estéticos, sendo elas: potes, moringas, bules, frigideiras, cuscuzeiros, panelas, aribás, vasos de flores e caqueiros para plantas. Segue ilustração abaixo:

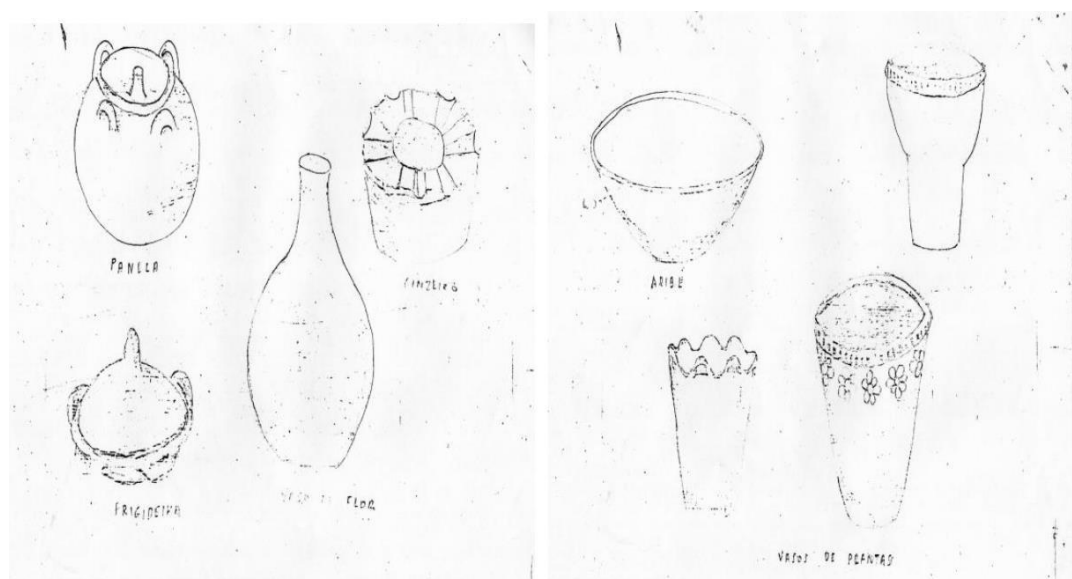


Figura 3: "A Cerâmica kiriri" - Peças utilitárias  
Fonte: (ANAI, 1983, p. 16)

Outra função que os Kiriri atribuem à cerâmica tem caráter ritual, em que são feitos pequenos potes com tampas e bonecos para enfeitar os encantados. No período da produção da cartilha, as indígenas estariam começando a fazer caxixis para enfeites e raramente faziam esculturas. Para fazerem as peças, sentavam em esteiras fora de casa e sob coberturas de palha, em muitos casos este espaço é construído exclusivamente para o trabalho. A produção da cerâmica é realizada durante o verão porque é quando acaba o serviço nas roças, e os momentos para confecção são depois dos cuidados com a casa e dos filhos, ficando sempre para a tardezinha. Para as louceiras, é costume não confeccionar peças no período da lua cheia porque acreditam que as peças ficam frágeis e mais fáceis de quebrar. Na seção seguinte do texto da cartilha a autora escolhe o pote para descrever a confecção da peça por ser especialidade das indígenas, sendo ele um elemento de grande destaque nas casas dos Kiriri. Segue ilustração dos potes abaixo:

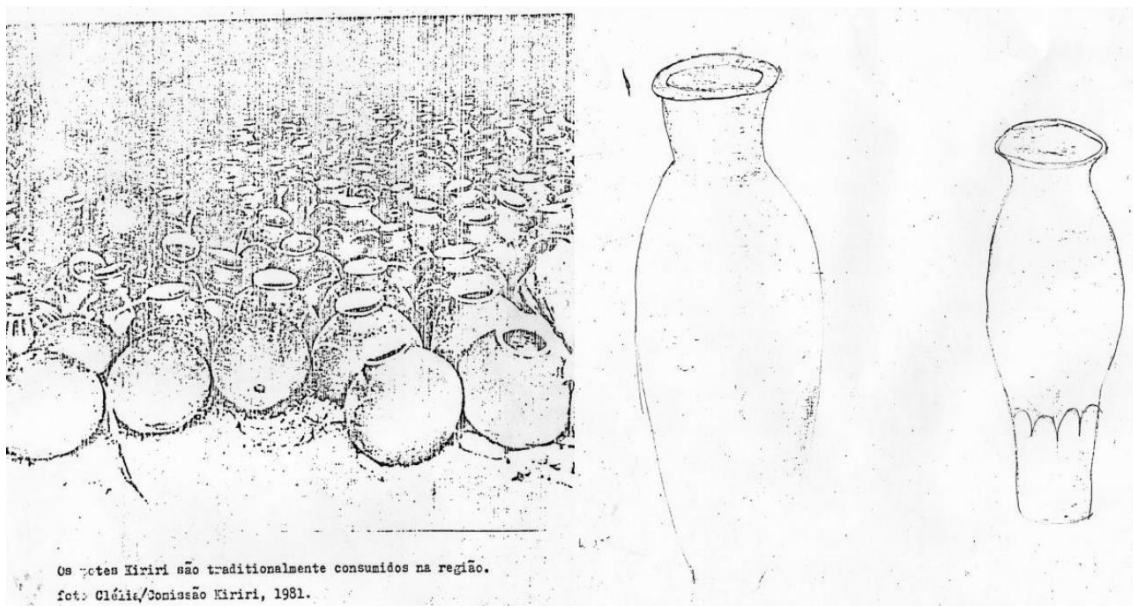


FIGURA 4: "A Cerâmica kiriri"- Potes  
Fonte: (ANAI, 1983, p. 12)

De acordo com a cartilha, a técnica para confecção das louças é a mesma, com exceções apenas no momento da pintura das peças. O primeiro passo é deixar o barro de molho em uma bacia durante a noite; na manhã seguinte, amassa o barro com a mão, seguindo de pisadas com os pés até ficar macio. O segundo passo é pilar cacos de potes quebrados, peneirar e misturar esse pó com um pó de barro seco da cor cinza, depois mistura o barro e amassa com as mãos. No terceiro passo, pega-se o fundo de um pote quebrado para servir de base de assento de um novo pote, enche essa base com areia e coloca um pano por cima para

que o barro não fique colado na areia. O quarto passo é começar a fazer rolos com as mãos em forma de cordéis, estes vão sendo colados e arrumados em espiral, um sobre o outro, enquanto vai moldando até ganhar a forma arredondada; depois de uma altura aproximada de um palmo e meio, começa a se formar o bôjo do pote. Durante todo este processo, as paredes do pote são alisadas por dentro e por fora com um pedaço de cabaça molhada, chamado "banha", para auxiliar na dilatação do bôjo. O quinto passo é deixar a peça endurecer um pouco, "a boca do pote faz-se por último com talha de pau (um tipo de cogumelo flexível e de cor alaranjada que dar em algumas árvores), e se vira o beijo do pote" (ROCHA, 1983, p. 6).

Para dar continuidade com o sexto passo, é preciso deixar as peças secarem de um dia para o outro; depois de seco, se iniciará o processo de raspagem da superfície externa com uma semente chamada mucunã (conhecida, popularmente, como olho de boi) e uma faca pequena em formato de foice para dar os últimos retoques do alisamento. O sétimo passo é pintar o pote com a tinta feita com o taúa (a pedra do taúa é argilosa e depois de um tempo dentro da água fica totalmente diluída), que deixará o pote com uma cor amarelada brilhante e depois da queimada com o tom marrom avermelhado. Após todo esse processo, no oitavo passo, o pote ficará na sombra durante uns 3 ou 4 dias, e finalmente será levado para fora para tomar um banho de sol. Posteriormente, no nono passo, o pote seco passará por outra passada de tinta de taúa, desta vez branco, para bordar ou decorar o pote, usando-se graveto com um pedaço de algodão na ponta. Os desenhos são delicados, linhas e pontos da tradição kiriri. A autora da cartilha pontua uma diferenciação na realização da pintura nas peças indicando que as panelas e pratos não recebem a pintura do taúa, e que os aribás e potes recebem o tratamento do taúa amarelo.

Na seção sobre a *queima* das peças Rocha (1983) começa apresentado as singularidades da produção cerâmica e da relação dos Kiriri com os outros grupos. As peças são queimadas todas juntas em fornos próprios fabricados pelos maridos das louceiras. Os fornos foram inventados por seus maridos após a experiência com o trabalho nas olarias dos colonizadores, no entanto, ainda existe as que queimam as peças no chão. O forno tem uma boca para colocar a lenha, no meio tem uma grade para colocar as peças e é aberto em cima para o enchimento com uma média de 10 a 15 peças para cada fornada. São utilizadas lenhas secas de pau de rato, quipé, candeia e outras. A única lenha que não se usa é da Jurema preta por ser uma árvore sagrada para os Kiriri. Outro detalhe importante é que o fogo é colocado vagarosamente na boca do forno para ir aquecendo gradativamente, e aos poucos vai se empurrando as brasas para dentro do forno. O forno é esquentado com lenhas durante umas 3 horas, e quando a labareda de fogo cobre as telhas e/ou pedaços de peças quebradas usadas para cobrir o forno, é sinal de que as peças estão sendo queimadas. Neste momento sai o

carvão que suja as peças de preto e para que elas sejam limpas é preciso elevar o fogo ao seu ponto máximo, colocando o resto de lenha. Neste processo, a louceira precisa atizar o fogo a noite toda; na manhã ou madrugada do dia seguinte, quando só restam as brasas, é o momento de desenfornar para verificar as peças que quebraram e as que ficarão sãs. Segue ilustração do forno abaixo:

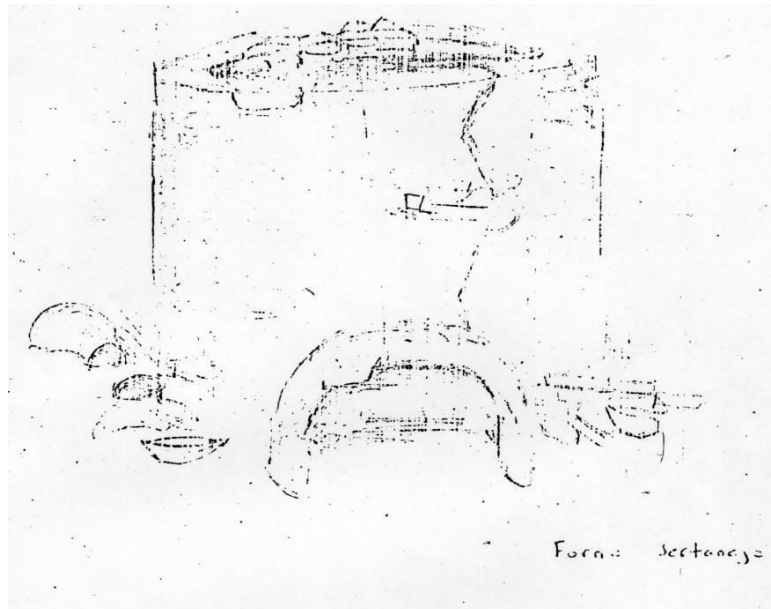


FIGURA 5 - "A Cerâmica kiriri"- FORNO  
Fonte: (ANAI, 1983, p. 8)

A outra técnica para queimar as peças é realizando um buraco no chão, forrando o fundo com telhas, depois coloca as peças em cima e cobre com lenha. Um detalhe mencionado pela autora é que esta última técnica é utilizada apenas pelas louceiras mais antigas e que existe uma crença entre elas de que os potes queimados no chão esfriam mais a água. Assim como há dois modos de queima, a louceira Kiriri Dona Romana também comenta que:

Observação: Segundo Dona Romana (louceira Kiriri): a louça de "mistura" (pote, panela, aribé, etc.) é enfiada ao meio dia, estando pronta de madrugada. Pratos, especialmente, são enfiados de manhã, "esquentadas" durante o dia todo e "limpados" (subida da labareda) de tardezinha, sendo retirados no outro dia. Cada ceramista tem uma hora diferente de começar, e por isso mesmo, de terminar. Todas acreditam que não devem trabalhar depois do parto durante seis meses pois se trabalharem antes desse prazo, podem ficar doentes e morrer; "porque o barro é muito frio"(ANAI, p. 9, 1983).

Na última seção da cartilha é detalhado a comercialização da cerâmica em feiras locais da região. Para chegar às feiras as louceiras precisam caminhar a pé quilômetros com uma trouxa de potes na cabeça, outras transportam os potes dentro de caçuás<sup>8</sup> nas costas de jumentos. No verão, a depender das vendas, algumas famílias conseguem se sustentar

precariamente com a comercialização dos potes. Outra forma de venda foi o repasse das peças para uma revendedora, Dona Doti, que morava em Ribeira do Pombal e frequentava a aldeia durante a semana para comprar as peças para revender na feira de Pombal.

O detalhamento da processualidade da produção de cerâmica Kiriri contido na cartilha foi a única fonte que encontrei que se debruçou sobre esse regime de conhecimento e seus modos de transmissão. Na literatura que produzida sobre esse povo, que tive acesso, poucos foram os trabalhos que fizeram referência à produção da cerâmica; na maioria deles, a palavra artesanato aparece englobando todas as práticas artísticas Kiriri e em outras a questão da cerâmica aparece nas falas dos sujeitos entrevistados no campo das pesquisas quando se referem ao barro como material na produção do artesanato.

Dentre os trabalhos em que a produção de cerâmica é discutida, encontra-se a pesquisa de Maria de Lourdes Bandeira (1972) na qual a autora pontua que o artesanato alcançou historicamente um peso significativo na economia deste povo, constituindo-se como um dos fatores de diferenciação discriminatória da cerâmica kiriri, indicando que:

se considerarmos a validade dos informes sobre atividade cerâmica entre os Kariri (sic) e de que se ocupassem igualmente de trançados e tratamento de fibras, sem nos importarmos que as técnicas fossem ou não originais na cultura tribal, teremos de todo modo, frente à posição dos dois grupos, uma ocupação cabocla. Ora, tendo em vista o preconceito ciosamente transmitido da inferioridade étnica do índio, é ao menos de aguda verossimilhança que tais atividades permanecessem próprias de caboclo. As portuguesas consideram cerâmica, trançados, tratamento e fiação de certas fibras como coisas de caboclas, ocupação indigna de sua posição social (BANDEIRA, 1972, p. 59).

Sheila Brasileiro (1996) pontua a existência da produção de cerâmica, afirmando sua comercialização por alguns núcleos Kiriri no decorrer do processo de reorganização étnica e luta pela terra. “Ao mercado também se destina, com certa periodicidade, o produto da coleta de frutos silvestres, como cajú, umbú e pinha, além de, mais esporadicamente, um artesanato trabalhado em cerâmica e trançados (BRASILEIRO, 1996, p. 67).

Em sua pesquisa, Hildonice Batista (2008) descreve o relato de uma professora do curso de Belas Artes, da Universidade Federal da Bahia, que tinha desenvolvido uma atividade junto à comunidade Kiriri, que fazia parte do projeto “Atividade Curricular em Comunidade”, desenvolvido por esta universidade.

Bete (B): Boa tarde, eu sou professora Elizabete. Essa turma daqui é um projeto chamado Atividade Curricular em Comunidade (ACC). É a primeira vez que a Escola de Belas Artes, uma escola que trabalha com pintura, com escultura, com história da arte mas não tem Arte Indígena. Estamos aqui implantando pela primeira vez (..) e temos como parceiros alunos de economia, ciências sociais, letras, além de artes. É nosso objetivo demonstrar ao vivo e a cores o fazer artístico de vocês. Tivemos nas primeiras etapas uma exposição de vocês no Instituto Mauá, coordenada por Maria, e daí os

estudantes captaram algumas imagens que vão falar a respeito, dos objetos, dos adornos, da cerâmica, transformados em produtos da sala de aula que a professora direcionou. E também nós tivemos oficinas feitas por professores indígenas, lá para nós, porque lá tem a cerâmica mas a forma de fazer é diferente. Tem aqueles dois que vão trabalhar com cerâmica amanhã e também a forma da pintura, a pintura de vocês é com tauá e a nossa são óxidos, é tudo químico, suja o dedo pode morrer, botou na boca pode morrer...E o de vocês é diferente e dá resultado. O forno de vocês é o que atende a realidade do mundo de hoje, que hoje tem energia amanhã pode não ter. E lá o nosso é elétrico e está quebrado, infelizmente não deu pra queimar as peças. E quem deu o curso lá foi a professora de cerâmica Lenilda, levou a própria argila daqui. Porque a nossa argila se encontra no rio, mas tem que ser misturada com outra para ter plasticidade. Levou o próprio tauá, levou as tintas. O professor de trançado foi Juliano e o professor de pintura corporal foi de outra tribo: Tibiriça, Xucurú-Kariri. Contribuíram com a gente... Porque no passado nossos mestres, eles pegavam a tinta da natureza e tudo era feito das plantas, de resinas naturais e da terra. Encontradas no caju, no sapoti... E hoje a Escola vai fazer 126 anos e esse momento para nós é importante porque pela primeira vez vamos documentar esse fazer. E na realidade estamos aprendendo esse fazer, certo? Não estamos aqui ensinando e sim aprendendo para que nossos filhos, nossos netos e bisnetos consigam projetar que a história do mundo partiu da história indígena e o fazer artístico dos índios é tudo isto que está hoje construído na cerâmica, de outra forma, de outra mistura (...) tudo isso, de tintas que estão hoje industrializadas. Vou passar a palavra para os alunos falarem de seus trabalhos [...] (BATISTA, 2008, p. 185).

De modo que o relato da professora aponta para um modo de fazer kiriri com técnicas e materiais diferentes dos utilizados e ensinados aos alunos da escola de Belas Artes. Macêdo de Sá (2013) também apresenta relatos de uma entrevista com a jovem Yamke Kiriri em que pergunta qual é a coisa mais importante que ele aprendeu na vida e com quem, e a resposta foi a descrição do processo de produção de cerâmica que corroboram com o detalhamento da cartilha:

O barro é encontrado na aldeia perto de Mirandela. Os artesãos vão em grupo com amigos e família, com animais ou trazem na cabeça num saco. Para cavar o barro, os mesmos levam cavadeira ou chibanca porque o barro é duro. Quando chegam em suas casas, o barro é amassado com uma pedra. Depois de amassado, colocam água e deixam de molho durante a noite. No dia seguinte, o artesão amassa mais uma vez para fazer potes, panelas, arribés, maringas, pratos, tijelas, etc. Depois de feitos, durante o dia, os objetos são observados para alguns consertos. Depois de secos, os objetos são raspados para serem pintados com o tauá amarelo ou não. O artesão deixa secar a tinta e alisa com uma semente conhecida como mucunã. Depois de alisados, os objetos são novamente pintados; desta vez, são os detalhes com o tauá vermelho, amarelo, preto e outros. Depois de tudo pronto, os artesãos vão buscar lenha para ser colocada no forno para queimar os objetos. O forno é construído com barro, tijolo e cipó do mato, por duas ou mais pessoas da aldeia que tiveram a possibilidade de aprender com um artesão mais velho como Vital Luiz de Sousa. (MACEDO DE SÁ, 2013, p. 92).

Chates (2011) apresenta, de forma minuciosa, as cartilhas produzidas pelo “Projeto Kiriri” realizado pela ANAI em 1983, já discutido acima, especificamente a cartilha que trata sobre a produção da cerâmica. Como afirma a autora,

No contexto de articulação entre as sações de cada subprojeto do “Projeto Kiriri”, ou seja, o de educação, o de saúde e o das roças comunitárias, foram produzidas cartilhas. Entre elas, uma que tinha o intuito de oferecer informações para que os índios tivessem uma vida mais saudável, com base em elementos da medicina tradicional Kiriri– a “medicina do mato” –e a medicina dita ocidental. Em tal cartilha, além de informações referentes tanto à medicina Kiriri e à medicina não indígena, eram apresenta das algumas práticas alternativas, como exemplo, escovar os dentes sem utilizar pasta e escova de dentes.(...) Nesta ocasião, foi realizado um levantamento de ervas medicinais, e também o incentivo às práticas comunitárias tradicionais Kiriri e a o artesanato. O levantamento não somente tratou das plantas para fins medicinais, mas verificou-se uma maior degradação do Território Kiriri. A taboca, para confecção da gaita, assim como o caroá, para tecer redes, e o barro eram difíceis de encontrar, como relata Côrtes (1996). Um levantamento do artesanato Kiriri também foi realizado, como objetivo não somente de catalogar, mas sistematizaras técnicas artesanais. Nessa perspectiva, foi escrito um material intitulado “A cerâmica Kiriri”, por Patrícia Kafure. (...) Além da cartilha de saúde e do levantamento da cerâmica Kiriri, foi montada pelos monitores, a partir dos círculos de cultura como os estudantes, a “Cartilha da Escola Kiriri: Português, livro1–Alfabetização”. As palavras geradoras foram usadas como recurso, de acordo como Método Paulo Freire. Entre as palavras geradoras presentes na cartilha, a primeira é “pote”, destacada por Côrtes (1996, p. 89) como símbolo de afirmação étnica Kiriri. Ou seja, a aquisição da escrita, nesse exemplo, esteve relacionada à afirmação de elementos diacríticos da etnicidade Kiriri, pois, o objeto citado não identifica o povo Kiriri somente diante de si, mas também diante dos regionais, através do reconhecimento da boa qualidade do artesanato Kiriri (CHATES, 2011, p. 100-102).

Nesse sentido, a cerâmica se constituiu a partir de um discurso que vai afirmando a continuidade dos conhecimentos indígenas e da educação indígena Kiriri na fabricação das peças e na produção de identidades diferenciadas com referências aos valores tradicionais indígenas. Os conhecimentos produzidos e transmitidos pela tradição, aprendidos pela experimentação, não se perderam mesmo com toda investida por parte do Estado no sentido de assimilá-los e, portanto, negar as suas dinâmicas socioculturais.

---

8 Termo usado pelas kiriri ao se referirem a um cesto grande, comprido, sem tampa e com alças que prendem nas cotas de animais de carga como jumentos, cavalos. É feito de cipó, vime ou bambum e serve para transportar utensílios.

### 3.1 As experiências de aprendizagens Kiriri e a produção da indianidade



FOTO 20: Peças em fases diferentes do processo de fabricação.  
Fonte: Acervo da autora

A perpetuação do modo de viver experienciando culturalmente é a compreensão de educação da qual tratamos aqui, uma vez que a educação indígena constitui um conjunto de processos próprios de produção e transmissão de conhecimentos de um povo. Assim, o processo de aprendizagem se faz na experiência em si. Em contexto ameríndio, um ponto de partida para a compreensão das dinâmicas de ensino e aprendizagem é refletir sobre a noção de pessoa, fornecendo elementos para compreender os sentidos destes processos nas diversas esferas da vida social. Nestas sociedades, tais processos têm fins sociais, de modo que a análise da noção de pessoa se constitui indissociavelmente de uma análise acerca de produção, circulação e formação de saberes nativos (SANTANA, 2015).

Conforme Edvânia kiriri, o seu processo de aprendizagem se deu pela observação da sua mãe trabalhando e, em seguida, com as mãos da avó pegando as suas e conduzindo o aperto do barro, com muita paciência. Os elementos da natureza, barro, sementes, água, fogo são utilizados na composição das peças. A observação, escuta e as criações inventivas constituída de técnicas, processos, esforço, saberes, práticas educativas, desejo de aprender, persistência, traços singulares assim como as imprecisões, quebras, sol e chuva, variação temperatura das queimadas, pinturas e tonalidades variadas nas produções das peças constituem o fazer dos aprendizes. De modo que *“cada um tem seu jeito. É muito complicado! Aprendendo pelo desejo de experimentar. Quando as crianças quer brincar com o barro, a gente deixa”*! Desde criança fazem suas peças de forma autônoma, enquanto aprendem as técnicas, saberes e manuseios com o barro, produzindo



minhaeiros tortos para vender, brincando enquanto aprendem. Até irem aperfeiçoando o trabalho no decorrer da vida. Na entrevista ela narra que:

Foi assim, criança sempre é curioso para aprender (risos). Então, eu via a minha mãe e.. tipo assim quando ela largou do meu pai, ela não sabia trabalhar no barro. Ela foi morar mais minha avó. Minha avó já trouxe da aldeia, no caso. Aí, para sustentar a gente, ela teve que aprender (risos). Com 3 filhos tudo pequeno, eu tinha o que, uns 3 anos. A escadinha de filhos. Meu irmão deveria ter o quê, um 6, meu outro devia ter uns 5. Parece que é dois anos do mais velho para o outro. Então era tudo pequeno. Meu pai, tipo assim, não dava despesas. Então ela teve que aprender. Rái, o que saia ou torto ou certo ela, tipo assim, vendia, né, para os povo comprar. Ou barato. Aí eu ia vendo minha mãe trabalhando, aí ia tentar fazer, só que minha mãe tinha pouca paciência com a gente, para ensinar (risos). Aí eu corria para casa de minha avó, aí minha avó começava tipo assim a brigar com minha mãe, para ter paciência para ensinar, que não era assim, isso e aquilo. Só que minha avó sempre ensinava. Tipo assim, pegava na minha mão para ir apertando, é muito complicado fazer. Aí eu fui aprendendo a fazer uns minhaeirinho torto, uns negocinhos torto, e os povo compra né. Barato, mais barato. Aí compra. Aí depois quando eu fui crescendo, ai fui aperfeiçoando o trabalho(...) Uns faz mais leve, outros faz mais certo, outros faz mais torto, mais pesado. Aí dá para identificar o que é de cada um. Porque cada um trabalha de uma maneira diferente. (Entrevista realizada 09/01/2018)



O processo de transmissão e aprendizagem relato acima por Edvânia perpassa pelo valor da ação, aprende fazendo, de forma que a natureza do conhecimento não diz respeito apenas ao conteúdo, mas as atitudes. A avó Isabel reclama com a mãe Edileuza pela falta de paciência em transmitir o conhecimento para a filha, ao passo que conduz a neta à experimentação com as mãos para que aprenda a produzir as peças de cerâmica. Nas memórias da vivência da infância com a sua avó, Edvânia e Romário relatam momentos em que a avó lhe passava os conhecimentos e/ou a convidada para participar de atividades de plantação, de reza e da feitura da cerâmica.

**Edivânia:** Minha avó rezava.

**Romário:** E não cobra.

**Edivânia:** E não cobrava também. Ela me ensinou mas eu não aprendi...(risos)

**Romário:** Voinha tentou me ensinar também e eu num consegui.

**Edivânia:** De vez em quando eu sonho, mas num aprendo não. Ela mandava eu rezar nela e falava, entendeu?

**Romário:** Bora rezar, vai rezando.

**Edivânia:** Era pra eu, eu era criança.

**Pesquisadora:** Ela te rezava e pedia para você rezar ela pra ver se você aprende?

**Edivânia:** E me ensinava, só que, se eu tivesse cabeça eu tinha escrito, né!?

**Romário:** Escrevia e deixava escrito.

**Edivânia:** Mas como era besta assim eu num aprendi.

**Pesquisadora:** Levava na brincadeira?

**Edivânia:** É...(risos)...até as meninas minhas primas: me ensina a rezar. Vânia

eu tô com isso me reza. E eu dizia: Já esqueci.

**Romário:** De sereno.

**Edivânia:** De olhado, essas coisas.

**Romário:** Sereno era um coisa...eu botava uma garrafa

**Edivânia:** Num aprendi não. Das netas mesmo que ela mais gostava era eu e dos netos era um que faleceu também.

**Pesquisadora:** E tu falou que as vezes sonha, sonha com a reza?

**Edivânia:** Não, eu sonho sempre com ela, sempre eu sonho. E com os pessoal indígena que eu nem conheço, nem conheço, nunca vi falar. E só com índio. Meu pai pertence a negro entendeu e eu nunca sonhei. Eu só sonho mais os negócio de índio mesmo. Conversando comigo, falando alguma coisa mas as pessoas eu num conheço...(risos). Já sonhei também ela pedindo alguma coisa, minha avó, mandando eu fazer, levar no lugar que ela queria e botar a fruta, foi até uma fruta que ela queria, do jeito que ela queria. Aí eu falei pra mãe e mãe mandou eu fazer, entendeu? Do jeito que ela pediu... As plantação, eu que plantava. Ela me chamava para plantar batata mesmo, as batatas quem plantava era eu. Ela se retava quando eu me abaixava com as pernas aberta no chão. Ela: "Fecha as pernas menina, senão as batatas vai sair tudo rachada"(risos)...Era, tinha essa ciência também.

**Pesquisadora:** Tinha que abaixar?

**Edivânia:** E colocar o joelho no chão né porque era fofo, fofava o chão e quem plantava era eu, ela dava os galhinhos da batata mas quem plantava era eu, porque ela disse que tinha a mão ruim. Agora também as batatas saía, era

bonita e tinha umas que saiam rachadas, ai nois dava risada..(risos). Num tem umas que fica assim, umas bandinhas assim coisadinha?!

**Pesquisadora:** Se abre

**Edivânia:** Aí ela dizia que era eu que abria as pernas (risos). Mas é coisa da cabeça de vó.

O conhecimento transmitido pela avó permitiu que a neta assumisse desafios e responsabilidades que lhe permitiu inserir-se na vida social e econômica do seu grupo. A indissociabilidade do cotidiano com os processos de aprendizagem podem ser percebidos na atitude de Edivânia na participação na plantação, na aplicação das rezas e em comercializar suas primeiras peças, mesmo que ainda tortas, ao compreender a importância da produção de cerâmica para a subsistência da família, por ter visto a mãe começar a fabricar peças de cerâmica para sustentar seus filhos. A liberdade no processo de aprendizagem, a repetição a partir da observação das rezas e por meio das orientações da ciência do índio passada pela avó em vida e nos sonhos, bem como os muitos modos de fazer as peças de cerâmica é outro elemento que constitui o processo educativo indígena, na medida que, “os saberes indígenas respondem às suas necessidades e desejos” (LUCIANO, 2006, p. 169). Segundo Macêdo de Sá (2009):

Nas soleiras das portas, dos dias de ritual, nas rodas para contar histórias sobre seu povo, na escola, no despalhar do milho, no debulhar o feijão, na fabricação das louças de barro, na farinhada, os índios kiriri dão sentido ao mundo e o processo de aprendizagem. O processo educacional se dá no sentido mais pleno, pois neste momento cada indivíduo toma consciência de si e de seu papel no grupo, no seu ambiente cultural. Trata-se, portanto, de um aprendizado que se revela não fragmentado, onde os referenciais histórico-culturais vem aparecendo de forma ineliminável. Cotidiano e vida não se deslocam dos processos e conteúdos a serem aprendidos. (MACÊDO DE SÁ, 2009, p. 81)



FOTO 22: Romário dando milhos para as galinhas; ao fundo do quintal, Edivânia.

Fonte: Acervo da autora

Este na foto é Romário, filho de Edileuza, o único homem do grupo que fábrica as peças de cerâmica. Os outros homens apenas preparam o barro e/ou ajudam em algumas etapas da fabricação da cerâmica como a raspagem, e fazem maninhas e tijolos de barro. No início da pesquisa, Romário não morava no Pontilhão e tinha abandonado a produção de cerâmica para trabalhar como assalariado em uma empresa na cidade vizinha e depois em uma funerária de Jacobina. Ele, a mulher Cristina e os filhos Daniela e Geilson moravam em um apartamento da “minha casa minha vida” no bairro Cidade do Ouro. Entre os anos de 2017 e 2018 ele começou a construção de sua casa no fundo do quintal compartilhado por todos. Comprou uma parte do terreno do tio, um carro e resolveu voltar a trabalhar para ele com a fabricação de cerâmicas, levando a família para morar na casa ainda em construção. Antes de fazer mais uma visita ao grupo liguei para Edivânia e ela passou o contato dele e disse que o mesmo estava trabalhando na produção de cerâmica e que poderia ligar para ele e marcar um encontro porque naquela semana ela não tinha trabalhado. Quando liguei para ele perguntando se poderia fazer uma visita para explicar minha pesquisa e que desejaria saber como ele aprendeu a produzir cerâmica, prontamente se colocou para mostrar como é feita a peça e disse que era conhecimento dos seus antepassados Kiriri, que todo mundo da família dele era Kiriri, e que o conhecimento é passado de geração em geração.

Quando cheguei ao Pontilhão, no dia 16 de novembro de 2018, Edivânia me levou até a casa de Romário. Cristina estava alisando uma peça com a mucunã e Romário, o filho e o sobrinho tinham ido buscar lenha nos arredores da Lagoa. Edivânia e Edileuza começaram a arrumar o forno que tinha quebrado um dos arcos bases para depois enfiarem as peças da semana. Quando Romário chegou com a lenha, conversávamos eu, Cristina, Edivânia e Edileuza sobre as mudanças provocadas no espaço pela família de Romário que passou a residir lá, como também sobre a semana de trabalho e os problemas encontrados no forno. Quando o papo caminhou para as diferenciações de habilidades na fabricação das peças, incitadas por Cristina, pergunto a Romário se ele pode me contar como aprendeu a fazer as peças de cerâmica com o barro e ele me responde: *Kiriri, a palavra já diz, povo calado*. Balanço a cabeça, percebo que ao contrário de Edivânia não terei como fazer uma entrevista direcionada a ele e deixo a conversa fluir entre eles; vou fazendo as perguntas de acordo com o assunto que estão colocando:

**Cristina:** Eu só sei fazer isso, alisar. As outras coisas é Romário que faz. Eu não sei fazer mais nada.

**Edivânia:** Mas aí também é porque não pratica...(riso).

**Pesquisadora:** Para pegar de jeito né?

**Cristina:** Oxe, eu tento.

**Edivânia:** Que tipo... você fez naquele dia, mas se eu botar para fazer agora você não consegue, nem por onde começar. Tem que ter um curso

**Pesquisadora:** É!

**Edivânia:** Dani tá aí? Ôh Dani.

**Pesquisadora:** E ela faz também ou não? Dani é sua sobrinha?

**Edivânia:** É...Faz, mas a preguiça num deixa também (riso). Igual o meu também, a preguiça. Essas bolinhas aqui, entendeu? Aquela ali óh, num tem? Vende também, só que a preguiça deles num deixa. **Cristina:** Essas bolinhas eu sei fazer

**Pesquisadora:** E o pequeno aqui sabe? Só a mais velha?

**Cristina:** Não. Tu sabe Nôn, alguma coisa?

**Pesquisadora:** O que tu fala que os meninos fazem? Que é bala de badogue?

**Edivânia:** Bolinha.

**Romário:** Bala.

**Edivânia:** É. Nôn, assim não, tem que bater assim.

**Pesquisadora:** Só as bolinhas?

**Cristina:** É, fazer as bolinhas.

**Edivânia:** Bota a mão assim..

**Pesquisadora:** E vende também?

**Cristina, mulher de Romário:** Vende

**Edivânia:** Pra jardim.

**Pesquisadora:** Há, que o povo faz arrumação?

**Edivânia:** É... só é ruim de queimar.

**Pesquisadora:** É porque bota ali em cima né?

**Edivânia:** Cai um bocado ali dentro

**Cristina:** Tem um monte lá dentro, ali embaixo

**Pesquisadora:** Então quando você era pequena também começou com as bolinhas?

**Edivânia:** Não.. eu aprendi a fazer miaêiro, panelinha veia torta (riso).

**Pesquisadora:** E você Romário? Já foi aprendendo pelos miaêiros? Miaêiro é mais difícil, as bolinhas é só enrolar (riso).

**Romário:** Nada.

**Edivânia:** Esses dois meninos que tem preguiça de fazer, um saco dessas bolinhas que a gente te disse, dá para fazer 50, 60 reais.

**Pesquisadora:** Tu aprendeu a fazer com quem Romário?

**Romário:** Eu, com minha mãe, com minha avó.

**Cristina:** Como tu fez?

**Pesquisadora:** Não, não. Como ele aprendeu?

**Romário:** Vai passando de geração. Geilson, também trabalha né, Geilson? Venha fazer vem.

**Geilson:** Eu num tei.

**Romário:** Aprende..vem..

**Edivânia:** Fazer uma bolinha, ôh.

**Cristina:** Aí no caso, ele como tem dom é só da mãe fazer e ele olhar, ele fazer, ele aprendeu olhando. E eu vejo ele fazer .. e se coisar, num sai nada

**Romário:** Ela olha aí, eu vejo.

**Pesquisadora:** Eu tentei esses dias com Edvânia e foi uma negação (risos).

**Cristina:** Num sai nada.

**Pesquisadora:** Isso aí mesmo, fazer essa corda, Ave maria.

**Romário:** Tu faz é marcar, assim não. Ele já sabe, num sabe painho? Vem fazer a tripinha, ôh.

**Geilson:** Eu já mun palei foi? Já.

**Cristina:** Ele aí ô, ele e ela já puxou o sangue dos índios, já sabe fazer uma coisinha, os dois.

**Romário:** Toma pai, faz a cobrinha

**Edileuza:** Ele já limpou a mão (riso).

**Romário:** Tá bom.

**Edivânia:** Tá com medo de sujar as mãos é Geilson? Olha o café para não derramar. Tá com medo de sujar as mãos?

**Geilson:** Huum..

Durante essa conversa Romário pega o material e decide fazer uma peça para me mostrar como ele faz. Peço para filmar e ele permite, mas Cristina indica que só pode filmar as mãos que eles não gostam que filme os rostos. Durante a filmagem, faço mais algumas perguntas. Segue abaixo o trecho:

**Pesquisadora:** Tu começou a fazer com quantos anos?

**Romário:** Desde pequeno.

**Pesquisadora:** Do tamanho do pequeno aqui?

**Romário:** Ran.

**Pesquisadora:** Tua mãe te chamava para fazer e tu fazia ou tu mesmo foi lá e?

**Romário:** Ficava observando e aí fui lá e fui fazer. Vai ser uma panela aqui viu.

**Pesquisadora:** E desde pequeno você vende suas peças?

**Romário:** É. Pronto, aqui a peça.

A narrativa de Edivânia e de Romário sobre como aprenderam a fabricar as peças de cerâmica apontam para observação e experimentação como forma de aprender e ensinar, assim como o preferir fazer ao falar, como enfatizou Romário, quando faz referência ao significado do nome da sua etnia, “povo calado” e se disponibiliza em me mostrar o passo a passo da produção da peça de cerâmica. Essa concepção de ensino e aprendizagem, bem explorada por Macêdo de Sá (2013), quando afirma que a centralidade da aprendizagem na educação indígena Kiriri está na oralidade, observação, imitação e exemplificação das atividades no cotidiano.

[...] No centro da forma de aprender, está a forte simbologia do que seja o aprender por observação e pela exemplaridade, algo próximo do sentido que o esforço conceitual de Morin (2005) revela como uma aprendizagem por mimesis, por identificação e projeção simbólicas. Símbolos constituídos na experiência são disponibilizados, compartilhados, reelaborados no dizer e no fazer (MACEDO DE SÁ, 2013, p. 98).

Podemos perceber que mesmo que a produção de cerâmica tenha se constituído, tradicionalmente, como uma prática feminina, no caso do grupo Kiriri em Jacobina houve a inserção de homens no auxílio de parte do processo de produção ou na própria produção das peças de cerâmica. E em outros momentos, no trecho da conversa acima, quando Cristina justifica a sua não habilidade com o barro relacionando-a ao fato de não ter sangue indígena, é contestada por Edivânia ao afirmar que a inabilidade se deve à falta de prática, apresentando como exemplo, a minha experimentação com barro, o filho e os sobrinhos que por falta de prática não aprendem a fabricar as peças de cerâmica. O outro filho de Edileuza não quis

aprender a fazer cerâmica e não sabe; fez minhaeiro quando criança, mas depois que cresceu preferiu pescar, vivendo hoje da pesca e de trabalhos avulsos em fazendas. Na entrevista com Edivânia sobre a relação das crianças com a produção de cerâmica ela afirma:

Assim, as crianças são mais envolvidas na escola e na brincadeira. Aí quando eles quer brincar com o barro, a gente deixa, entendeu? Porque eles é meio preguiça! É criança de 3,5, 6, 7,8,9 anos até 10 anos. Aí eles mais quer brincar, bicicleta, bola, tau tau tau. Mas como eles quer fazer aí, eles faz também. (Edivânia, Jacobina, 9 de janeiro de 2018).

Em conversa com as crianças, Daniela de 11 anos e Geilson de 3 anos, elas colocam que:

**Pesquisadora:** Tu já fez alguma dessas peças aqui de caqueiro no barro, Dani?

**Dani:** Sei fazer não.

**Pesquisadora:** Sabe fazer não... Tu acha difícil é?

**Dani:** Não, eu já fiz umas peças, mas é porque, assim, eu faço e aí quem já dá o acabamento num é eu, tem que raspar na cuia.

**Pesquisadora:** Mas tu sabe fazer o cordãozinho?

**Dani:** Esse aí?

**Pesquisadora:** Não, o cordãozinho.

**Dani:** É só fazer assim, que faz (mostrando com movimentos das mão)

**Geilson:** Dani tabe.

**Dani:** Até ele faz, é só fazer assim que faz. Mas ele faz com um pedaço, pega um pedaço do barro, num é todo grandão não.

**Pesquisadoras:** As peças que tu já fez foi o que? No caso quem faz o acabamento é teu pai? Ou tua avó?

**Dani:** É, tem vez que é meu pai, tem vez que é minha avó.

**Pesquisadora:** Eles deixam assim? Se tu disser vou brincar ali, vou fazer, eles deixam?

**Geilson:** Deixam.

**Dani:** Tem vez que deixa, tem vez que não. Porque também tem vez que eu não sei e ai já coisa o barro, sabe, ou perde ou tem que desmanchar e botar lá. Que eu não sei direito fazer. Aí só deixa as vezes.

**Geilson:** Dani sabe, minha tia naquele dia ela sabeu, ela sabe, tava pedindo, ela sabe.

Como já foi explicitado, é a busca pelo conhecimento e a prática de cada um que irá desenvolver a aprendizagem. Não há uma imposição e cada um desenvolve suas habilidades de acordo com suas experiências. A noção de que para adquirir o aprendizado é necessário atenção, tempo e persistência para ser um bom aprendiz, segundo os Xerente (SILVA, 2002), também se evidencia para os aprendizes kiriri desta família. Uma das características dos conhecimentos indígenas é a função social que ele assume na organização de seus povos, com cosmologias que norteiam os valores a serem adquiridos para garantir a sustentação e possibilidade de vida de grupos e indivíduos. De modo que cada cultura tem seus modos próprios de passar de geração em geração a produção, transmissão, organização e aplicação dos conhecimentos. Ainda que seja respeitado as aptidões e competências grupais e

individuais em certas especializações, os conhecimentos indígenas são livres de dogmas fechados e métodos (LUCIANO, 2006). Como adverte Ingold (2010, 2019), aprender implica em engajar-se no mundo, em educar a atenção, posto que, segundo ele “os seres humanos, como agentes da história, sempre foram os produtores de suas vidas” (2019, p. 71).

Considerando que muitas das práticas sociais, no que chamamos de sociedade ocidental, excluem as crianças das esferas decisórias e dos espaços sociais considerados de adulto, através dos relatos das memórias da infância e das crianças podemos perceber que há liberdade e autonomia, na qual a aprendizagem ocorre na experimentação e na interação que as crianças estabelecem entre si e com os adultos. Em todos os momentos de conversa e de observação do cotidiano deste grupo, os filhos de Romário estavam presentes, observando, brincando e interagindo quando os adultos os convidavam a falar ou a demonstrar suas habilidades com o barro. Outras habilidades das crianças foram expostas: o aprendizado das cores em inglês de Geilson e os bordados em crochê de Daniela. As crianças também estão presentes nos momentos de comercialização e exposição das cerâmicas. Algo semelhante ocorre entre as crianças Maxakali que, segundo Alvares (2004, p. 54), circulam livremente entre as casas, ocupam o pátio central da aldeia com suas brincadeiras e são mensageiras entre os diversos grupos familiares, circulando pequenos objetos, notícias e acontecimentos.

O tecido social se torna, desta forma, permeável à introdução da criança. É permitida a ela a circulação e a penetração em todas as suas dimensões. Desta forma, o aprendizado sobre a composição e os papéis sociais é vivenciado. Cumprindo um papel fundamental como construtoras ativas junto aos adultos, as crianças se apropriam do seu próprio universo social e das categorias de sentido que o compõe. Ao permitir o trânsito entre as diversas categorias sociais, as crianças, ao mesmo tempo em que aprendem, constroem, junto aos adultos, as relações sociais e a dinâmica da vida social e política do grupo. Este trânsito das crianças, claro, é orientado pelas relações dos mais velhos. Mas, mesmo quando as crianças são apenas o suporte das falas interpostas entre os adultos, elas são colocadas no foco de atenção da relação em causa. Forma sempre presentificada e experienciada do aprendizado social (2004, p. 55).

A organização social desta família é toda afetada por esta prática do povo Kiriri, posto que os conhecimentos dos seus antepassados ainda fundamentam seus saberes e fazeres em torno da produção da cerâmica que se configura em espaço de aprendizagem e afirmação da identidade kiriri, de modo que a experiência empírica é compartilhada na garantia da manutenção de um modo de vida específico (LUCIANO, 2016). São nas atividades cotidianas que as crianças vão elaborando e recriando a cultura. Romário e Edivânia aprenderam com seus mais velhos a fazer as peças de cerâmica e a vender na feira juntos com peças de sua mãe e avó. Daniela, Geilson e Marcos estão aprendendo com seus pais e avó a fazerem as peças; por outro lado, quando não fazem, acompanham seus pais nas vendas, nas buscas por lenha e



indo armar a rede para pescar nos períodos de cheia da lagoa, aprendizados considerados importantes pelos Kiriri.

Maria de Lourdes Bandeira (1972), em pesquisa pioneira junto aos Kiriri, apresenta-nos características da educação desse povo no que se refere a aspectos como a responsabilidade dos pais e/ou mestres em relação ao ensino das artes às crianças, sendo que se os pais não soubessem os ofícios, seus filhos poderiam aprender com mestres e tias. No entanto, como salienta Bandeira (1972), o aprendizado da cerâmica<sup>9</sup> (potes em diversos tamanhos, porrões, aribés, panelas, frigideiras, cuscuzeiros) é uma especialização feminina, que passa de mãe para filha. Quando as exceções ocorriam, constituía-se uma relação analógica à adoção. No entanto, o campo e a cartilha nos mostram a incorporação de conhecimento de outros povos, com a incorporação da fabricação do forno aprendido com o contato com os brancos e incorporação dos homens nas práticas de fabricação das cerâmicas. Outro elemento destacado por ela foi o não uso de castigos nos cuidados dos pais para com as crianças.

Dos seis anos em diante a menina aprende a fazer Imbé, louça, trançados e começa a ajudar a mãe. Entre oito e dez anos vai buscar água, ajuda na roça e ou frequenta a escola (muito poucas). Os meninos começam mais tarde, aproximadamente entre oito e dez anos. Aprendem a fazer cestos de cipós, caçuás, e se tiver pendor e interesse a tocar zabumba, caixa ou gaita. Depois de 10 anos seu trabalho na roça rende dinheiro. Tanto os meninos como as meninas cabe a responsabilidade dos irmãos menores durante a ausência dos pais. Geralmente cabe aos pais ensinar às crianças suas artes. Se porém o pai não sabe tocar qualquer instrumento, o filho pode aprender com um mestre mediante pagamento ou graciosamente. O mesmo se dá com as meninas no aprendizado de artes tais como costura, tecelagem (de rêde). Fazer louça é uma habilidade que passa de mãe para filha. Se a mãe não sabe, a filha não aprende. Só encontramos, na Cacimba Sêca, um único caso de louceira que aprendeu com a tia, assim mesmo porque morava com ela antes de casar, tornando-se sua filha adotiva (BANDEIRA, 1972, p. 71).

Na comunidade Kiriri, o trabalho executado pelas crianças tem um sentido ético/moral e, portanto, está implicado na formação da pessoa Kiriri. Nesse sentido, como sugere Macedo Sá (2013, p. 101), “os processos de *etnoaprendizagens* da prática agrícola são formas simbólicas importantes de lidar com a terra”, pois, conforme este povo, o trabalho, além de ser economicamente importante, é também uma prática cosmologicamente essencial para o equilíbrio e para a formação da pessoa. [...]

---

<sup>9</sup>“Quanto à forma, há potes arredondados e de forma esférica, porrões geralmente de forma ovóide (poucos em forma cônica), aribés em forma de meia calota. Potes, panelas e porrões são vasos de boca constricta. Os aribés, cuscuzeiros e frigideiras têm boca ampliada. As pinturas utilizam linhas e pontos. Motivos geométricos. A cerâmica depois de confeccionada deve secar ao sol por tempo mínimo de um dia. Em seguida é quimada em forno próprio. Para sustentar a vasilha no forno, preparam arcos de cipós cobertos com barro e de diâmetros variados. Os arcos são dispostos em ordem crescente de baixo para cima e a vasilha é encaixada na armação. O fogo é aceso embaixo da armação que fica suspensa à altura da boca do forno” (BANDEIRA, 1972, p. 60).

“ensinar aos pequenos como trabalhar com a terra, através dos instrumentos em miniatura que os pais fabricam e da observação exemplar, é um procedimento *etnoaprendente* de sobrevivência e também de reverência à entidade que é uma fonte de vida, uma “mãe boa”, a terra” (2013, p. 101).

[...] nas suas diversas práticas cotidianas, ou seja, narrando, olhando, escutando, plantando, caçando, dançando, nadando, imitando, ou silenciando, o processo educacional se dá em toda sua complexidade e plenitude e cada indivíduo se compreende no seu papel social no grupo, no seu *loci* cultural. Se há a possibilidade de sintetizar numa palavra, a partir do nosso processo de compreensão, essa experiência, poderíamos dizer que a *exemplaridade mutualista* é o que caracteriza a experiência aprendente entre os Kiriri. Mesmo com todos os problemas sociais e conflitos internos, como é o caso do faccionalismo no grupo, a aprendizagem se revela não fragmentada, pois os referenciais histórico-culturais aparecem de forma conjugada em toda experiência aprendente, ou seja, as experiências vividas estão profundamente relacionadas aos processos e conteúdos a serem aprendidos, aos diversos tipos de saberes que se complementam em prol da aprendizagem (2013, p. 102).

O regime de conhecimento kiriri quando acionados por este núcleo familiar kiriri ganha formas e sentidos diversos de tratamento, conforme os modos como estes vão ordenando e reordenando seu universo cultural e suas experiências. Alguns conhecimentos são adquiridos, outros são esquecidos pela falta de prática ou de atenção, outros são desconsiderados. De forma, os conhecimentos vão sendo legitimados/produzidos a partir *de sua afetação*, à semelhança dos katukina, como demonstrou Lima (2011), e isso implica em experimentá-los nos corpos e nas relações cotidianas. Assim como cada um tem um jeito de fazer as cerâmicas, cada um tem sua habilidade/predisposição, como podemos notar na afirmação da avó Isabel de que ela teria mão ruim para plantar diferente de Edivânia que era convocada para realização da plantação de batatas. A afetação do conhecimento da ciência do índio é colocada em questão por eles quando lembram das restrições e orientações dada a eles pela avó e das situações do passado, em que o conhecimento só terá validação se perpassar pelas experiências corporais e de práxis do saber adquirido, saber fazer:

**Edivânia:** Ela se retava também quando a gente inventava de assar castanha (risos).

**Romário:** Ciência deles.

**Edivânia:** É que a castanha dá problema, ela se retava.

**Romário:** Peidar perto, quem quiser peidasse perto dela quando tava fazendo.

Ela dizia que quebrava.

**Edivânia:** A ciência deles.

**Romário:** Eu digo oxe oxe oxe é ilusão.

**Pesquisadora:** Quer dizer que queimar castanha atrapalhava ela quando estava fazendo as peças?

**Romário:** É, o processo.

**Edivânia:** Acontecia alguma coisa.

**Pesquisadora:** E peidar perto do barro?

**Romário:** Ave Maria. (Risos coletivos)

**Romário:** Ah, era uma comédia viu.

**Pesquisadora:** E quando vocês queimavam castanha ela saía reclamando?

**Edivânia:** Reclamava. Tinha uma vez que nois achava umas castanhas, menina. E aí a gente corria lá pra o fogo, fogo a lenha, pra botar nas brasas, ela se retava. Enrabava com a gente (risos).

**Pesquisadora:** E se vocês diziam que peidar não tinha problema, ela dizia o que? Que tinha?

**Romário:** Nois pequeno.

**Edivânia:** Era pequeno.

**Pesquisadora:** Ela explicava porque não podia ou ela dizia que não podia?

**Edivânia:** Eu nunca perguntava, eu mesmo nunca perguntava. Da castanha num sei se queima também. Mãe que deve saber da castanha. Por causa do cheiro, aquele negócio, a fumaça.

**Romário:** Mas num quebra não, se fosse para quebrar num ficava um aí.

**Edivânia:** E de tá gente olhando ela trabalhando também num gostava não.

**Romário:** Agora de gente aí eu já acredito.

**Edivânia:** Por causa do ôio.

**Romário:** Tem gente que num tem o olho bom não. Isso aí eu já acredito. Tipo aqui, o pé de andu meu aí, eu tinha um pé de andu bonito rapaz, a menina me pediu umas fóia, e eu disse pode pegar. Oxe, tu acredita que no outro dia morreu.

**Romário:** Veja, aroeira que tenho ali pra fazer remédio.

**Cristina:** Só tem um pé de aroeira, quando ela veio pedi Romário endoidou.

**Romário:** Pé de aroeira, ali é um santo remédio.

**Pesquisadora:** Aroeira é?

**Romário:** Tem aroeira, tem.

**Cristina:** Daquele tamanho que tá ali ela morre se tirar.

**Pesquisadora:** Esse pau de rato também, né?

**Romário:** Adoece. Esse menino uma vez uma mulher olhou para ele e ele adoeceu. Toda vez é só ela ver que ele adoece, da outra vez...

**Cristina:** Foi ele ou foi Dani?

**Romário:** Foi ele.

**Cristina:** Agora é mesmo, já prestou a atenção que ele parou? Depois que a gente veio pra aqui. Ele num adoeceu mais. Lembra? **Romário:** Quando vejo ela, quer dizer, ela num é daqui não.

**Cristina:** Tu lembra que a gente vivia com Geilson no hospital?

**Romário:** Quando eu vejo fulana tá aí, eu num deixo ela ver o menino não, de jeito nenhum deixo ela ver.

**Cristina:** Agora ele parou mais.

**Edivânia:** Tem gente que num é a pessoa, porque a pessoa quer, que já vem da pessoa mesmo. A vez nem sabe né, que é assim.

**Romário:** os índios tem muita ciência, porque tem elas que a gente nem sabe na verdade.

**Edivânia:** Lá mesmo se a gente ver uma coisa num pode tá comentando, ôio deixou lá.

**Romário:** Tem muita coisa, tem muita ciência, num pode nem falar na verdade.

**Edivânia:** Aí vem o ditado ôio viu, boca piu (risos).

**Pesquisadora:** Nem perguntar?

**Romário:** Pergunta a vez a pessoa pergunta como é que diz, na inocência, eles não respondem. A mesma coisa é a comida.

**Edivânia:** Tem a ciência também na hora que tá comendo.

**Romário:** Qualquer coisa que eles for comer tem ciência.

**Edivânia:** No enterro também, tem a ciência pra fazer.

**Romário:** E ciência verdadeira mesma.

**Edileuza:** Até a gente mesmo tem que ter ciência, a gente é de lá.

**Cristina:** Teve uma que eu acho que morreu foi de olhado, se a mãe soubesse ela num tinha morrido. A menina de Adriana, ali foi olhado, nas tripa, é que o povo fala? Se ela soubesse disso a menina dela num tinha morrido.

**Romário:** Porque até o médico suspeitou de algo. Eu digo ó: sua filha a gente fez todo processo e num tá encontrando nada, nada nessa menina.

**Edileuza:** Quem foi?

**Cristina:** A menina de Adriana, o bebezinho.

**Romário:** Mas ele nem diz não.

**Edileuza:** Eu sei, num entende.

**Romário:** Mas num sabe, num entende. Nos já fez todo tipo de processo aqui mas num encontrou nada.

**Edileuza:** Da vez que eu tava com esse aí mamando a mulher botou olhado nele que quase que ia, eu acreditei moi disso aí.

**Romário:** E é verdade. Geilton, ela tava dizendo para ela aqui que tem uma mulher lá que ela num pode ver ele não, se ver ele adoeceu que eu nunca vi, que eu vi me tocar o que é. Num é porque a pessoa quer.

**Edileuza:** A vez tu tem o problema e num é porque quer.

**Romário:** Sem saber é.

**Cristina:** Aí eu me toquei que ela disse que a menina comia bem mamadeira, aí porque ela tava dando mamadeira e chegou uma muié lá e admirou o menino.

**Cristina:** Eu fiquei, eu me toquei que era isso por causa disso, porque ela falou do mingau num foi? Só foi a muié virar as costa e o menino adoeceu. Mas ela num sabia. E nesse tempo nois tava em Mirangada. Eu vim saber depois.

**Edileuza:** Quando uma criança vem rejeitar o peito da mãe, quando é bebê, é difícil né? Mesmo doente num rejeita o peito.

**Cristina:** Ela mamava e tomava mingau. Era gordinha a menina.

**Romário:** Que recusa.

**Pesquisadora:** E com Romário também aconteceu isso de olho foi?

**Edileuza:** Foi, aí foi lá em Piritiba e teve que mudar pra outro bairro, lá em Piritiba mermo. Ele era gordinho, ele mamava.

**Edivânia:** Era ou é?

**Edileuza:** Era bem pesadinho sabe?

**Edivânia:** E agora que tá mais.

**Edileuza:** E a mulher botou o olho nele e ele num tava doente, eu num sei como foi que eu fiz...eu sou esquecida assim. Sei que eu fui num lugar com ele. A muié botou olho no menino que virou no menino, aí ele brincando, olho vivo, danadinho, coisa de criança né. Aí quando chegou em casa nem o peito ele quis mais mamar. E eu crem Deus pai" Que olho do saci pererê. Foi, foi, aí eu mandei rezar, parece que foi. Mamou não, adoeceu. Se eu num cuida logo, quando a criança adoce de olhado ele obra verde, aí passa logo pras tripas, se num cuidar logo ele vai embora.

**Edivânia:** Dá febre.

**Edileuza:** O menino ataca febre, obra e dá logo diarreia, se num cuidar vai embora.

**Edivânia:** Obra verde tipo abacate.

**Edileuza:** Mas aí só pra quem entende, quem não entende. O médico futuca, futuca e num acha doença.

**Romário:** Num acha não

**Edileuza:** Só pra quem entende.

**Pesquisadora:** Uma rezadeira, né?

**Edileuza:** Só pra quem sabe rezar, de olhado ainda.

**Edivânia:** Marco também já adoeceu mas foi com uma pessoa daqui mesmo que veio visitar logo que, os pessoal que veio, o pessoal num gosta de vim

visitar. E num só foi Marco não que aconteceu dessa pessoa, o de nega também.

**Romário:** Isso aí também é um santo remédio.

**Pesquisadora:** O que? A mucunã?

**Edivânia:** A mucunã?

**Romário:** Não, esse aí.

**Edivânia:** Esse vermeio.

**Romário:** A mucunã também.

**Edivânia:** Pra inveja, pra um bocado de coisa a mucunã serve.

**Romário:** Esse aqui.

**Edivânia:** Olho gordo.

**Pesquisadora:** Você usar assim no colar? Ter sempre junto?

**Edivânia:** Ó a minha...Cadê? Eu tirei a minha na hora que fui dormir (risos).

**Pesquisadora:** Tu usa?

**Edivânia:** Uso. Aquela planta também arruda, é um santo remédio. Tem gente que anda até com um na orelha, tu num já viu?

**Pesquisadora:** Já.

**Edivânia:** Arruda é muito bom para o olho das pessoas, pra não vim pra pessoa o mal.

A ciência do índio vai assumindo status de verdade pela legitimação da experiência. Enquanto Romário acha ilusão a influência da castanha e do peido na quebra das peças de cerâmica, é unânime nas falas de todos a autoridade de verdade em relação a influência do olhar do outro na produção de doenças e energias ruins, sendo por eles verificada nas experiências corporais relatadas acima com as plantas e com as crianças. Outro modo de conferir autoridade ao regime de conhecimento Kiriri são os relatos sobre os diferentes momentos em que precisa ter um saber e saber fazer para conduzir as práticas cotidianas, *tem ciência para comer, no enterro e em quem sabe rezar em olhado ainda*. Conforme Joana Cabral de Oliveira (2012), as concepções epistemológicas dos Wajãpi perpassam pela legitimação do conhecimento na experiência, cujo sentidos possibilitam a aprendizagem. Os Sharanahua, povo Pano do Peru, por sua vez, confere autoridade de verdade tanto as aprendizagens ostensivas - por vias da experiência-, quanto a aprendizagem deferencial- por uma cadeia de enunciados (DÉLÉAGE, 2005 ano *apud* OLIVEIRA, 2012).

Para este grupo familiar não há hierarquia de saberes e sim ciências diferentes, a do índio e a do branco. Romário aponta muitas plantas como remédios para inúmeras enfermidades e do uso que faz delas em sua prática rotineira de tomar chá. Edivânia relata as experiências de aprendizagens em sonhos e da sua prática de leitura sobre o poder das ervas em um livro medicinal achado no lixo. Ainda dentro deste processo, podemos perceber que buscam e valorizam o conhecimento não indígena, ao indicarem que as crianças estão na escola, mesmo que a maioria deles desistam dos estudos na adolescência, sendo as mulheres as que mais persistem para concluir os estudos.

O caráter multidimensional da etnicidade que observamos na seção sobre o contexto histórico e social do povo kiriri também é evidenciado no interior do grupo familiar kiriri de Jacobina e na sua relação com a comunidade externa. Os elementos diacríticos por eles acionados para definição da sua distintividade étnica estão em constante negociação no processo de definições endógenas e exógenas para o reconhecimento de sua indianidade. De modo que a questão biológica aparece de forma contraditória em alguns dos relatos coletados na pesquisa, uma vez que em alguns momentos o parentesco e o sangue são acionados como diferenciador do ser kiriri e/ou de ser kiriri “mais verdadeiro” em relação aos misturados. A associação entre o sangue e a cerâmica nos demonstra a instrumentalização de um irreduzível acervo diacrítico em níveis de distintividade étnica que são por eles agenciados na composição de suas identidades étnicas. Para os que os veem de longe, eles são *uma família de indígenas do Pontilhão de Jacobina* (Edivânia, 2018), quando nos aproximamos são *famílias com indígenas* que vivem no Pontilhão (Edivânia, 2018) e quando suas identidades são questionadas ao associar a produção da cerâmica do grupo familiar como sendo algo de índio, eles respondem que todos são *aprendizes kiriri* (Edileuza, 2017) e que mantêm a *tradição da cultura kiriri* (Romário, 2019).

Roberto Cardoso de Oliveira (1976) assinala o emaranhado de sentidos instituindo a produção das identidades étnicas pelas identificações e a manipulação das identidades, reconhecendo-as por meio das interpretações dos agentes em interação nos sistemas interétnicos. A imprevisibilidade de escolha dos traços culturais pelos grupos étnicos na produção de suas fronteiras não é arbitrária, como também a identidade étnica em suas dinâmicas e modulações. Para Fredrik Barth (1976), as fronteiras étnicas são o jogo sendo jogado pelos sujeitos que compõem um grupo étnico, por meio da qual uma estrutura de interação permite a persistência de diferenças culturais, uma relação de oposição entre um outro e um nós. Nessa medida, a pertença étnica se alimenta de características diferenciadoras e organizacionais de estilo de vida distintivo, determinando um tipo particular de grau social, no qual um sistema de divisões sociais vai se constituir por meio da validação de honra e de prestígio dos sujeitos inseridos nos grupos étnicos. Perfila-se, portanto, que a pertença étnica enquanto crença subjetiva na comunidade de origem e/ou ancestralidade comum são um dos múltiplos fatores que atuam na produção da etnicidade dos grupos étnicos, do qual insurgem os agenciamentos de elementos culturais diacríticos, organizadores sociais do grupo, com um efeito diferenciador e fronteiro.

Observando estas pontuações, podemos afirmar que a noção de indianidade está muito ligada a continuidade histórica das práticas indígenas, que mesmo com a incorporação da população negra às relações de parentesco, pelos casamentos, não teria implicado na quebra dos fundamentos do sistema de crenças do grupo; pelo contrário, os que chegaram tiveram

que *aprender* e a viver na/da produção de cerâmica. De modo que a oposição interna se dilui na afirmação do nós, do grupo familiar, diante dos outros, a sociedade jacobinense. Nesse sentido, o foco desta pesquisa “incide sobre a continuidade interindígena visível apesar das diferenças de conteúdo derivadas das diferentes situações de contato envolvidas” (VIVEIROS DE CASTRO, 1999, p. 149).

Edwin Reesink (2007) apresenta como a questão de sangue, parentesco e etnicidade estiveram presentes no debate em torno dos grupos indígenas do Nordeste, desempenhando diferentes noções e funções diante da complexidade histórica estabelecida pelos longos anos de convívio com os não-índios demonstrando que, na maioria dos contextos, os casamentos interétnicos se deu entre negros e índios e que as semelhanças culturais assim como a ênfase na manutenção dos aspectos culturais diferenciados se sobrepunham às questões sanguíneas na legitimação étnica destes povos. Ademais, Taise Chates (2011) salienta que não visualiza entre os kiriri de Mirandela que a regra de proibição de casamento interétnico fixada após o processo de reafirmação étnica e de demarcação das terras dos Kiriri constitua uma construção biologizante de família ou do parentesco, por identificar que para muitos kiriri ter a consanguinidade não é garantia de reconhecimento de ser parente da mesma etnia.

### **3.2 Etnografando a produção da cerâmica**

Para que fosse possível etnografar a produção da cerâmica fora necessários a permissão e o desejo de atores deste grupo em apresentar o passo a passo de produção de uma peça. Desde o início da pesquisa vinha sinalizando aos meus colaboradores o desejo em acompanhar a fabricação da cerâmica. Edivânia se colocou à disposição para me mostrar e ensinar a fazer e, com essa finalidade, marcamos um encontro no dia 15 de outubro de 2018. Esta ida ao campo foi especificamente para aprender a mexer no barro e fazer uma peça. Como são vários as etapas que envolvem a produção de uma peça, não foi possível concluí-la e em outras idas ao campo acompanhei o restante das etapas de produção da cerâmica por Edivânia, Edileuza e Romário. Para tanto, a descrição da fabricação de uma peça de cerâmica vai conter trechos de diferentes *aprendizes* e dias.

Quando cheguei frente à casa principal, visualizei na casa lateral Edivânia e Edileuza. Frente à porta de entrada da casa tem um cômodo onde fabricam as peças e deixam secar. Edileuza estava fabricando potes grandes. Edivânia foi me perguntando se eu queria mexer no barro, aprender a fazer a peça de cerâmica. Respondi que queria, mas que minha intenção maior era saber como eles faziam a cerâmica. Ela foi até a casa ao lado pedir permissão a Odenete para fabricarmos as peças no galpão/tenda/barracão da família, que é maior e mais

arejado. Colocou um pano no chão para mim sentar porque tinha ido de short branco e outro para ela. Pegou umas peças e foi me ensinando com poucas explicações e mais exemplificações a fazer a corda, a apagar o pavio, a alisar, segurar. Deu-me uma peça, ficou com outra e seguiu falando e mostrando o passo a passo de sua fabricação. Enquanto verificava meu desenvolvimento, ria da minha falta de jeito e do desastre que provoquei na peça em alguns procedimentos, sendo necessária a intervenção dela para não perdermos a peça. Para que o leitor compreenda a explicação dos procedimentos de fabricação da peça apresentarei os materiais e os espaços de fabricação com os registros fotográficos abaixo.

### **Materiais**



FOTO 23: Cuiá, Coité e cabaça, prego e gravetos de madeira  
Fonte: Acervo da autora





FOTO 24: Base para fazer a peça, barro e balde com água  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 25: Farracho  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 26 :Mucunã dentro da peça  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 27: Barro branco para pintura  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 28: Tinta do barro Taúa  
Fonte: Acervo da autora

## Espaços de fabricação das peças



FOTO 29: Sala da casa de Romário  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 30: Sala da casa de Edileuza. também produz suas peças neste espaço  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 31: Barracão da família de Sr. José e D. Odenete  
Fonte: Acervo da autora

### 3.2.1 Técnicas e processos de fabricação da peça de cerâmica

As técnicas e procedimentos iniciam com a coleta de barro nas terras de um senhor próximo ao Pontilhão. Como afirmei em outro momento, eles decidiram residir nessa região por ser próximo de uma reserva de barro e terem livre acesso as terras, sem custo. Atualmente, pagam pelo barro. O preparo do barro para chegar ao ponto de fabricação das peças é desgastante e demorado. O barro é misturado com água e deixa molhado por um tempo até amolecer; após essa fase, é amassado repetidamente com o uso de inchadas até chegar ao ponto certo. Neste grupo eram os homens mais velhos, José (*inmemoria*) e Antônio, que preparavam o barro em uma parte do quintal. Romário já preparou o barro quando pequeno, umas das primeiras atividades que aprendeu, mas não gostava do serviço por achar muito cansativo e até hoje não prepara mais. Todos que produzem peças de cerâmica pagam a Antônio o valor de \$50,00 reais para deixar o barro no ponto certo, como podemos observar nas duas fotos abaixo, uma antes e a outra após o preparo



FOTO 32: Barro antes do preparo  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 33: Barro após preparo  
Fonte: Acervo da autora

Com o barro preparado, pega-se duas bases e coloca-se uma sobre a outra. Senta-se ao chão para começar a fabricação da peça; na base joga-se um pouco de terra cinza e/ou barro vermelho cessada para que a peça nova não grude na base e não corra o risco de grudar pedrinhas. Pega um bolo de barro e bate com a palma da mão na base, usando três dedos para apertar e arredondar até formar um disco que será o fundo da peça; depois coloca o dedo polegar do lado de fora da lateral do disco, o dedo indicador e o dedo do meio na parte de dentro do disco e vai apertando para formar uma borda onde será encaixado o pavio. O pavio é a corda feita com o barro ao pegar um outro pedaço de barro e esfregar levemente e em sentido espiral entre as duas mãos; feito o pavio uniforme, passa-se a colá-lo na borda do disco enquanto estica-o levemente e roda a base até completar o disco. Logo após retira uma cuiá do balde com água, pinga umas gotas de água no meio do disco, alisando sua extremidade, para apagar o pavio e unir as duas partes; em seguida, faz outro pavio e repete o processo de grudar no pavio anterior só que agora com o dedo, alisando para sumir a divisão entre os dois. Após colocar uns quatro pavios é a hora de passar a cuiá para dar forma e alisar por dentro a peça; para isso coloca três dedos do lado de fora para fazer um contra movimento, ao movimento interno feito com a cuiá e para firmar o barro; se a peça for uma panela, precisará alarga-la; caso seja minhaeiro, será preciso arredonda-lo. Em seguida precisará nivelar as bordas da peça usando uma faca para cortar a borda e tirar os excessos e acertar a boca da peça com o coité, um couro molhado que cobre a borda e vai alisando. Finalizado a confecção da peça necessário deixá-la enxugar para seguir com procedimento de acabamento com a raspagem, lavagem e depois de seca o alisamento com a mucunã para tirar possíveis pedrinhas e deixar a peça brilhosa. Concluído este processo, a peça pode ser pintada com a tinta feita com o taúa ou o barro branco e posteriormente ficará secando durante 8 dias, intercalando períodos na sombra e outros ao sol, para só depois ser enfiada. Segue em imagens a descrição das etapas descritas acima:



FOTO 34: Barro para base  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 35: Fazendo o pavio  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 36: Colocando o pavio  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 38: Peça depois de apagar o pavio  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 40: Peça alisada  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 37: Apagando o pavio  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 39: Moldando a peça com a cuiá  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 41: Peças finalizadas  
Fonte: Acervo da autora





FOTO 42: Peças raspadas com o farracho  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 43: Lavando as peças secas  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 44: Peças secando à sombra  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 45: Alisando com a mucunã  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 46: Alisando peça pintada com a mucunã  
Fonte: Acervo da autor



FOTO 47: Prontas para secar e enfiar  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 48: Peças secando ao sol  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 49: Peças secas para enfiar  
Fonte: Acervo da autora

As imagens acima demonstram o passo a passo da produção das peças de cerâmica até chegar a última fase que é enfiar. Para depois seguirem para comercialização ou para o uso utilitário em suas casas. O regime de trabalho deles começa nos primeiros horários da segunda-feira e finaliza nas tardes de sexta-feira com a queima das peças. De modo que os passos seguintes são buscar no mato e/ou comprar lenha com fornecedores próximos, preparar o forno, aquecer o fogo e acompanhá-lo até que as chamas cheguem nos níveis desejáveis para a queima das peças. Posteriormente esperam as peças esfriarem para tirarem do forno e verificarem se há peças danificadas ou que quebraram durante o processo de queima. As peças de cerâmicas que estiverem em bom estado serão comercializadas na frente da casa ou em eventuais atividades de exposição, quando são convidados e custeados para participarem. Romário é o único que ainda vende em feiras de cidades vizinhas e pela internet, em sua rede social. Já não comercializa na feira da cidade de Jacobina porque o antigo ponto da família Kiriri foi ocupado por uma vendedora de peças de barro produzida por não indígenas em outra cidade. Seguem registros do processo de fornalha e comercialização.



FOTO 50: Lenhas e forno  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 51: Arrumando o forno  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 52: Arrumando as peças no forno  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 53: Arrumando a lenha  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 54: Peças na frente das casas  
Fonte: Acervo da autora



FOTO 55: Peças na frente da casa de Romário  
Fonte: Rede Social de Romário (2019)



FOTO 56: 10ª Feira do Licuri, no Quilombo de Várzea Queimada em Caém. Fonte: Rede Social de Edivânia, 2015



FOTO 57: Exposição na Jornada Pedagógica de Jacobina  
FONTE: Rede Social de Romário, 2019

Como os relatos e as imagens nos mostram, a tradição de produção de cerâmica Kiriri e da olaria que foi incorporada no contato com os portugueses encontra-se firme nas práticas cotidianas desse povo, tanto dos que habitam a Terra Indígena, em Banzaê/BA, quando das famílias que se encontram em Jacobina. A descrição dos procedimentos de modelagem do barro apresentados na “Cartilha Cerâmica Kiriri” são similares às narrativas e registros encontrados no campo da pesquisa, mesmo que no campo o grupo familiar kiriri não tenha se denominado de louceiras e sim de artesãos, em que os nomes dos materiais usados e os modos de fabricação das peças e de aprendizagem, como também a finalidade das peças, permanecem iguais. Segundo Patricia Kafure da Rocha (1983), na “Cerâmica Kiriri”:

Achamos importante o estudo da cerâmica kiriri, porque ela ainda conserva um pouco de sua pureza original, é a técnica adquirida de seus antepassados. Segundo dona Maria de Teófilo (louceira kiriri): "Desde os tempos das bisavós, a finada minha mãe trabalhando, eu acendia o cachimbo para ela, e ficava perto, assim aprendi". Não há dúvida de que a ciência do indígena, neste ofício, tem valor mais permanente (1983, p. 3).

Luisa Elvira Belaunde (2017), em seu artigo “Viver bem e a cerâmica: técnicas artefatuais e sociais na Amazônia”, apresenta o conteúdo político da cerâmica para os povos indígenas Awajún do Peru, por compreender que a técnica da olaria compõem uma cosmopolítica de produção de pessoas, de relações sociais e modos de conhecer, que envolve sujeitos não-humanos ligados aos depósitos de argila e humanos em um tecido de interações intersubjetivas na condução de uma vida socialmente plena e de autonomia pessoal (BELAUNDE, 2017). Para o grupo familiar Kiriri em Jacobina, a cerâmica evidencia a ciência indígena nas práticas de produção de peças que mantém as técnicas dos seus antepassados, assim como a produção da indianidade e de sua distintividade étnica. Como tal nos permitiu conhecer a produção de uma cultura e identidade que se faz na diferenciação, situando os fatos a partir das percepções e da trajetória dos sujeitos, para entendimento das representações e das estratégias por eles adotadas. Não buscamos por uma gênese ou pureza da arte desta etnia e muito menos da etnia. Longe de apresentar um quadro acabado dos processos próprios de aprendizagem e transmissão de conhecimento da educação indígena Kiriri, indica, ao contrário, infinitas possibilidades de abordagem da temática.

#### 4. CONCLUSÃO

Este trabalho constituiu-se numa tentativa de observação atenta dos emaranhados que envolvem os processos de produção e transmissão de conhecimento de um coletivo Kiriri que, atualmente, vive na cidade de Jacobina/BA, a partir da produção da cerâmica que, conforme esse coletivo, se constitui em um conhecimento herdado que remota aos parentes que permaneceram na Terra Indígena Kiriri, localizada na cidade de Banzaê e Quijingue, no estado da Bahia. Ademais, é através da produção e transmissão de conhecimento sobre a produção da cerâmica kiriri que este grupo afirma a sua condição de indígena e, portanto, negocia sua identidade frente aos não indígenas. Aprender e fazer cerâmica é aprender a ser kiriri.

Sob esta ótica poderíamos dizer que o conhecimento, assim como o modo de conhecer/educar é cultural, ao passo que as instâncias culturais e os processos culturais têm suas próprias pedagogias. Rompe-se, aqui, com o conceito de educação que se limita às práticas pedagógicas escolares para pensarmos como a cultura produz modos de educar. Ou seja, "o cultural torna-se pedagógico, a pedagogia torna-se cultural" (SILVA, 2005, p.139).

A produção antropológica sobre os coletivos ameríndios tem buscado compreender uma diversidade de formas locais sobre a produção e circulação de conhecimentos que, conforme Lima (2011, p. 170), apresentam “a diversidade dos próprios processos de conhecer, feitos de trocas, viagens, empréstimos, transformações e inovações”.

Recorremos à literatura produzida sobre o povo Kiriri (ANAI, 1983; BANDEIRA, 1972; NASCIMENTO, 1994; BRASILEIRO, 1996; CÔRTEZ, 1996, SANTANA, 2007; BATISTA, 2008; MACÊDO DE SÁ, 2009, 20013; CORTÊS & MOTTA, 2000; CHATES, 2011; SANTOS, 2012; GUIMARÃES, 2014; CARDOSO, 2018), de forma que pudéssemos apreender e situar os processos e modos de produção e transmissão de conhecimento que caracterizam o que pode ser definido como um “modo de fazer educação” próprio deste povo. De acordo com Gersem José dos Santos Luciano (2006) são os processos educativos e os saberes por eles transmitidos que garantem a produção de uma cultura e identidade que se faz na diferenciação com os demais povos.

Ao relacionarmos a cartilha da cerâmica Kiriri produzida entre os Kiriri de Mirandela, em 1983, e as narrativas e registros do campo procuramos demonstrar a continuidade dos conhecimentos indígenas na fabricação da cerâmica. Esta iniciativa nos revelou, ainda, como o conhecimento sobre o barro, os processos de aprendizagem e transmissão da prática de produção de cerâmica dizem de um conhecimento e um modo de conhecer/aprender próprio Kiriri que constitui o processo de afirmação étnica do grupo. Como tal nos permitiu conhecer a produção

de uma cultura e identidade que se fazem na diferenciação, situando os fatos a partir das percepções e da trajetória dos sujeitos, para entendimento das representações e das estratégias por eles adotadas.

Ademais, ao privilegiar a cerâmica e a fabricação de cerâmica enquanto aspectos culturais diferenciados do processo de construção de indianidade deste grupo, não buscamos por uma gênese ou pureza da arte desta etnia e muito menos da etnia. Longe de apresentar um quadro acabado dos processos próprios de aprendizagem e transmissão de conhecimento da educação indígena kiriri, indica, ao contrário, infinitas possibilidades de abordagem da temática. A análise visou apenas demonstrar como o grupo projetou sua etnicidade indígena, demarcando a cerâmica como traços diacríticos de diferenciação do grupo com relação aos demais moradores da localidade, garantindo-lhes pertencimento étnico pela continuidade da prática ceramista de seu povo.

Os conflitos e tensões nas relações empreendidas na trajetória dos Kiriri e deste grupo familiar em Jacobina, são notórios, assim como para outros povos indígenas. Se por um lado a intensa troca entre índios e não índios na composição familiar possam parecer uma ameaça a distintividade enquanto grupo étnico diferenciado, por outro lado, são nestas relações e na produção de cerâmica que podem elaborar maneiras singulares de construção da alteridade. Mesmo com constante dinamismo ao longo destas relações vão sendo forjadas a distintividade e, portanto, realçados os “sinais diacríticos” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009), imprescindível conformação da etnicidade (ERIKSEN, 2002). Nesse sentido, as novas articulações que esse grupo familiar tem construído, com representação no Conselho de Promoção da Igualdade Racial da cidade de Jacobina, em que o debate sobre “a cultura” começa a ganhar força, possibilitarão outros desdobramentos e construção de novas relações. No momento, estão se organizando para criação de uma associação de indígenas Kiriri do Pontilhão de Jacobina, tendo Romário como liderança, para começarem a reivindicar seus direitos frente as instituições municipais e aos demais órgãos públicos da cidade de Jacobina, bem como para participarem ativamente da produção e execução de projetos que visem a melhoria de suas condições de vida.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Pedro. **Identificação étnica dos Pataxó de Barra Velha, Bahia**. In: MEMORIAM António Jorge Dias. Lisboa: Instituto de Alta Cultura/Junta de Investigações Científicas do Ultramar, 1974. v.II, p. 393-400.

AGOSTINHO, Pedro. Bases para o estabelecimento da Reserva Pataxó. **Revista de Antropologia**, São Paulo, n. 23, p.19-29, 1978a.

AGOSTINHO, Pedro. Condicionamentos ecológicos e interétnicos da localização dos Pataxó de Barra Velha, Bahia. **Cultura: o Índio na Bahia**, Salvador, Fundação Cultural do Estado da Bahia, ano1, n.1, p. 71-77, 1978b. Organização de Pedro Agostinho.

ALBUQUERQUE, Marcos A. S. **O regime imagético Pankararu: performance e arte indígena na cidade de São Paulo**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Anthropológicas**, ano 8, v. 15, n.1, p. 49-78, 2004.

\_\_\_\_\_. Criança e transformação: os processos de construção de conhecimento. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRADO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (orgs). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

ARAÚJO, Sheila Alves de. **A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001 – 2012)**. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pará, 2014.

ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. **O Reencantamento do Mundo: Trama histórica e Arranjos Territoriais Pankararu**. 219f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. “A emergência dos remanescentes: notas para o dialogo entre indígenas e quilombolas”. In: **Mana – estudos de Antropologia Social**, outubro 1997, vol. 3. no. 2, p. 7-38.

\_\_\_\_\_. A árvore Pankararu: fluxos e metáforas da emergência étnica no sertão do São Francisco. IN: OLIVEIRA, João Pacheco de Oliveira (Org.). **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Os Kariris de Mirandela: um grupo indígena integrado**. Salvador: UFBA, 1972. (Estudos Baianos, 6).

BARRETO FILHO, Henyo Trindade. **Tapebas, Tapebanos e Pernas-de-Pau: etnogênese como processo social e luta simbólica**. 1992. Dissertação (Mestrado) - PGAS, Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 1992.

BARTH, Fredrik. **Introducción.** In: F. Barth (Org.). Los grupos étnicos y sus fronteras. México: Fondo de Cultura Económica, 1976. p. 9-49.

BARTH, Fredrik. “Os grupos étnicos e suas fronteiras” In: **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.** Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

BORGES, Júlio César; Niemeyer, Fernando. Cantos, curas e alimentos: reflexões sobre regimes de conhecimento Krahô. **Revista de Antropologia**, v. 55, n. 1, p. 255-290, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/46966/51317>; acesso: janeiro de 2018.

BRASILEIRO, Sheila. **O processo faccional no povo indígena Kiriri.** Salvador: Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Bahia - UFBA, 1996.

\_\_\_\_\_. “O toré é coisa só de índio”: mudança religiosa e conflito entre os Kiriri. In: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (Orgs.). **Brasil: um país de negros?** 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, CEAO, 2007.

BATISTA, Hildonice. **Bedzé Wò Hibatèdè - conhecimentos ressonantes: diálogos entre a educação transdisciplinar e a práxis indígena Kiriri.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2008.

BATISTA, Maria Geovanda. “**Culturas de infâncias indígenas: Processos de Subjetivação e Protagonismo dos Kitok entre os Pataxó na Costa do Descobrimento**”. 201 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado da Bahia, 2015.

BELAUNDE, LuisaElvira. Viver bem e a cerâmica: técnicas artefatuais e sociais na Amazônia. **Revista de @ntropologia da UFSCar**, 9 (2), jul./dez. 2017

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Enquanto o encanto permanece: processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2005

BERNARDES, Anita Guazzelli; GUARESCHI, Neuza. **A cultura como constituinte do sujeito.** In STREY, Marlene; Cabeda, Sonia; PREHN, Denise (Orgs.). **Gênero e cultura: questões contemporâneas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p.199-222, v. 1.(Coleção Gênero e Contemporaneidade)

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, etnia e estrutura social.** São Paulo: Pioneira, 1976

\_\_\_\_\_. “A etnicidade como fator de estilo”. **Cadernos de História de Filosofia e Filosofia da Ciência**, 3, 5, 1995. republicado em Roberto Cardoso de Oliveira, O trabalho do antropólogo, Brasília, Paralelo 15/Ed. da Unesp,1998.

CARDOSO, G. N. Um para vocês, muitos para gente: breve ensaio sobre inter e intra-etnicidade entre o povo Kiriri. **Equatorial** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, v. 5, n. 9, p. 36-70, 31 dez. 2018.



CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Terra indígena: história da doutrina e da legislação. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; BARBOSA, Samuel (Orgs.). **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: UNESP, 2018.

\_\_\_\_\_. “ ‘Cultura’ e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais”. In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009, pp. 331-373.

\_\_\_\_\_. Políticas culturais e povos indígenas. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (orgs.). **Políticas Culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CARVALHO, Maria Rosário G. de. A identidade dos povos do Nordeste. **Anuário Antropológico**, Fortaleza, UFC, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, n.82, p.169-188, 1984.

\_\_\_\_\_. Los Kariri de Mirandela: un subsegmento rural indígena. **América Indígena**, México, v.87, n.1, p.113-121, 1977a.

\_\_\_\_\_. **Os Pataxó de Barra Velha: seu subsistema econômico**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1977b.

\_\_\_\_\_. **Os povos indígenas no Nordeste: território e identidade étnica**. Washington, 1982a.

\_\_\_\_\_. **Parecer sobre a identidade étnica Kapinawá**. Salvador, 1982 b.

\_\_\_\_\_. De índios “misturados” a índios “regimados”. **Comunicação apresentada na 19ª Reunião da ABA**, Niterói, RJ: 1994.

\_\_\_\_\_. De índios misturados a índios regimados. In: CARVALHO, Maria Rosário de et al. (org.). **Negros no mundo dos índios: Imagens, reflexos, alteridades**. Natal, Editora da UFRN, 2011.

CHATES, Taíse de Jesus. **A domesticação da escola realizada por indígenas: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola Kiriri**. 2011, 181f. Dissertação (Mestrado em Antropologia)- Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CODONHO, Camila. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

\_\_\_\_\_. Cosmologia e infância Galibi-Marworno: aprendendo, ensinando, protagonizando. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRADO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (orgs.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

COELHO, Luciano Silveira; DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Corporalidade e engajamento: participação e aprendizado de crianças e adultos em contextos indígenas. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto (Orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança – por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**, São Paulo,

2000a (Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia – USP).

\_\_\_\_\_. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2000b, v. 43, n.2.

\_\_\_\_\_. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. In: **Cadernos de Campo**, Ano 10, v. 9, p. 13-26, 2000c.

\_\_\_\_\_. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva & NUNES, Ângela (Orgs.). In: **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p. 485-515. 2005<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

CÔRTEZ, Clelia Neri. **A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, 1996.

DANTAS, Beatriz G; SAMPAIO, José Augusto Laranjeira; CARVALHO, Maria Rosário G. de. Os povos indígenas no Nordeste Brasileiro: um esboço histórico. In: CARNEIRO DA CUNHA (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DESCOLA, Philippe. **La Nature Domestique: Symbolisme et Praxis dans l'Écologie des Achuar**. Paris: Maison des Sciences de l'Homme. 1986.

ERIKSEN, Thomas Hylland; NIELSEN, FinnSivert. **História da antropologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspective**. London and Sterling, VA: Pluto Press, 2002.

\_\_\_\_\_. The cultural contexts of ethnic differences. **Man: Journal of the Royal Anthropological Institute**. Vol 26, No 1, 1991.

GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

\_\_\_\_\_. Serra do mar. In: GRAÚNA, Graça. **Tear da palavra**. Maricá/RJ: M.E, Edições Alternativas, 2007, p. 23.

\_\_\_\_\_. **Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto**. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, 266-276, jan.-jun. 2012.

GELL, Alfred. Art and agency: an anthropological theory. Oxford: Clarendon, 1998.

GÓES, Paulo Roberto Homem de. Ciência boa: modos de aprendizado, percepção e conhecimento entre os Katukina/Pano. **Revista de Antropologia**, v, 55, n. 1, p. 171-206, 2012.

GOMES, Ana Maria. Um (possível) campo de pesquisa: aprender a cultura. In: TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (Orgs.). **Diálogos sem fronteira**: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. **A gente só conhece certo quando vê de perto**: um novo olhar sobre a pesquisa entre os professores Kiriri. 277f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, 2014.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de populações indígenas: Kiriri 2012. <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias.html>

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

\_\_\_\_\_. **Antropologia**: para que serve? Trad. De Beatriz Silveira Castro Filgueiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LACRAVEZ, Jean. Datas na história da Nação Kiriri (1549 – 1995). In: CORTES, Clélia Néri & MOTA, Erimita. **História da reconquista de Mirandela**: História a várias vozes. Brasília: UFBA, 2000.

LIMA, Edilene Coffaci. A internacionalização do kampo (via ayahuasca): difusão global e efeitos locais. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (orgs.). **Políticas Culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

\_\_\_\_\_. Pelos varadouros do alto Juruá: cultura e política, saber e saber-fazer. In: LÉPINE, Claude; HOFBAUER, Andreas; SCHWARCZ, Lilia M. (Orgs.). **Manuela Carneiro da Cunha**: o lugar da cultura e o papel da antropologia. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

\_\_\_\_\_. “A gente é que sabe” ou sobre as coisas katukina (pano). **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2012, V. 55 N° 1

LOPES DA SILVA, Aracy. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (Orgs.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).

MACEDO DE SÁ, Silvia Michele Lopes. **Emergência da etnoaprendizagem no campo antropológico**: Uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação por outros olhares**: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do Sertão Baiano. Dissertação. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2009.

MCCALLUM, Cecilia. Alteridade e sociabilidade kaxinauí: perspectivas de uma antropologia da vida diária. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol. 13 n. 38 São Paulo Oct. 1998.

\_\_\_\_\_. Anatomia funcional na perspectiva indígena: Adaptação ontológica ou mudança de paradigma? 35º **Encontro Anual da Anpocs- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – GT23-** - Novos modelos comparativos: investigações sobre coletivos afro-indígenas, 24 a 28 de outubro de 2011.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2007.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. **Ação pedagógica e alteridade**: por uma pedagogia da diferença. Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação /Conselho de Educação escolar Indígena de Mato Grosso, 1997. (Anais da Conferência Ameríndia de Educação).

MELO, Clarissa Rocha de. Aprendizado, percepção e conhecimento Guaranai: possibilidades de diálogo entre saberes distintos. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton de; RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo (Orgs.). **Diversidade, educação e infância**: reflexões antropológicas. Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 2014.

\_\_\_\_\_. Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os Guaraní. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRADO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (orgs.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

MELO, Valéria M. C. de; GIRALDIN, Odair. **Os Akwe-Xerente e a busca pela domesticação da escola**. Revista Tellus, ano 12, n. 22, jan./jun, 2012.

MIRANDA, Sarah Siqueira de. **Aprendendo a ser Pataxó**: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha, Bahia. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal da Bahia, 2009.

NASCIMENTO, A. C.; AGUILERA URQUIZA, A. H.; VIEIRA, C. M. N. (Orgs.). **Criança Indígena**: diversidade cultural, educação indígena e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 227-267.

NASCIMENTO, Marco Tromboni de Souza. **O tronco da Jurema**: ritual e etnicidade entre povos indígenas do Nordeste: o caso Kiriri. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.

\_\_\_\_\_. O povo indígena Kiriri. In: SILVA, A. L. Da & GRUPIONI, L. D. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus** (org.) 2 ed. São Paulo: Global; Brasília; MEC; MARI; UNESCO, 1998.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwê-Xavante. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, Camila Silva. **Universidade, linhas de fuga e sobrecodificação: cartografia das micropolíticas e produções de subjetividades de movimentos de gênero e sexualidade da ufrb**. 2016. 130 p. Monografia (graduação). Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2016.

OLIVEIRA, Joana Cabral de. "Vocês sabem porque vocês viram"! Reflexão sobre modos de autoridade do conhecimento. **Revista de Antropologia**, v. 55, n.1, p. 51 -74, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/46959/66694>; acesso: janeiro de 2018.

OLIVEIRA, Joana Cabral de; SANTOS, Lucas Keese dos. "Perguntas demais" - Multiplicidades de modos de conhecer em uma experiência de formação de pesquisadores Guarani Mbya. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer(Orgs.). **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A viagem de volta: reelaboração cultural e horizonte político dos povos indígenas no Nordeste**. In: ATLAS das Terras Indígenas do Brasil./Nordeste. Rio de Janeiro: PETI/ Museu Nacional: UFRJ, 1994

\_\_\_\_\_. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, Melissa Santana de. Nhanhembo'ê: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC. **Cadernos de Campo**, n. 13, p. 75-89, 2005.

\_\_\_\_\_. **Kyringuê i Guarani: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social ), Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REESINK, Edwin B. **A Questão do Território dos Kiriri de Mirandela: um levantamento histórico**. Salvador, 1983.

REESINK, Edwin B. A Questão do Território dos dos Kaimbé de Massacará: um levantamento histórico. **Gente**, v.1, n.1, p.127-137, 1984. Disponível em: [https://dadospdf.com/queue/a-questao-do-territorio-dos-kaimbe-de-massacara-um-levantamento-historico-em-gente-revista-do-departamento-de-antropologia-da-ufba\\_5a4bf431b7d7bcab67fa1465\\_pdf?queue\\_id=-1](https://dadospdf.com/queue/a-questao-do-territorio-dos-kaimbe-de-massacara-um-levantamento-historico-em-gente-revista-do-departamento-de-antropologia-da-ufba_5a4bf431b7d7bcab67fa1465_pdf?queue_id=-1). Acesso em: julho de 2018.

ROCHA, Cinthia C. da. **“Bora vê quem pode mais”**: Uma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença (Ilhéus, Bahia). 303f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014.

ROCHA, Patrícia Kafure da. Centro de Trabalho Indigenista. Associação Nacional de Ações Indigenistas. Inhambupe, nov 1983

SAÉZ, Oscar Calávia; NAVEIRA, Miguel Carid; GIL, Laura Pérez. O saber é estranho e amargo: Sociologia e mitologia do conhecimento entre os Yaminawa. **Campos**, v. 9, p. 9- 28, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/1596/1344>; acesso: dezembro de 2017.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **A produção dos discursos sobre cultura e religião no contexto da educação formal**: o que pensar/querem os kiriri de sua escola? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual da Bahia - UNEB, 2007.

\_\_\_\_\_. **A letra é a mesma, mas a cultura é diferente**: a escola dos Tupinambá de Olivença/BA. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**. - CEBRAP, São Paulo , n. 79, p. 71-94, Nov. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004); acesso em: abril de 2018.

SANTOS-GRANERO, Fernando. Vitalidades sensuais: modos não corpóreos de sentir e conhecer na Amazônia indígena. **Revista De Antropologia**, v. 49, n.1, 93-131, 2006.

SANTOS, Sólton Natalício Araújo dos. Os payayá e a ocupação colonizadora do sertão das jacobinas (1656-1706). **ANAIS do III Encontro Estadual de História: Poder, Cultura e Diversidade** – /Organização Jairo Carvalho do Nascimento e Luiz Henrique dos Santos Blume. Associação Nacional de História-Seção Bahia.Caetité: UNEB,2007

SILVA, Edson. **Povos indígenas no nordeste: contribuição a reflexão histórica sobre o processo de emergência étnica**. Publicação do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó. V.4 - N.7 - fev./mar. de 2003– Semestral ISSN -1518-3394 Disponível em [www.cerescaico.ufrn.br/mneme](http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme)

SILVA, Edson (2000). **“Resistência indígena nos 500 anos de colonização”**. In, BRANDÃO, Sylvana. (Org.). Brasil 500 anos: reflexões. Recife, Editora Universitária da UFPE, 2000, pp. 99-129.

SILVA, Rogério Correia da. **Circulando com os meninos**: Infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá. 228 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo -2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

SILVA, Aracy Lopes. Por que discutir hoje a educação indígena? IN: COMISSÃO PRÓÍNDIO. **A questão da educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. IN: SILVA, Aracy Lopes da Silva e FERREIRA, Marianna Kawall Leal (Orgs). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_\_. Assessorias Antropológicas na Área de Educação Escolar Indígena: entre a mobilização popular, a pesquisa e a definição de políticas públicas. In: **XXII Encontro Nacional da ANPOCS**. GT: Educação e Sociedade, 1998.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Mariana KawallLeal (orgs). **Práticas pedagógicas na escola indígena**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_\_. ‘Pequenos “xamãs”’:crianças indígenas, corporalidade e escolarização’. In: **Crianças Indígenas**: Ensaios Antropológicos. SILVA, Aracy L. da, MACÊDO, AVL da, & NUNES, A.(orgs.). São Paulo: MARI/FAPESP/GLOBAL. 2001.

SOUZA, Jorge Bruno Sales. **Fazendo a diferença**: um estudo da etnicidade entre os Kaimbé de Massacará. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Bahia, 1996.

SOUZA, Marcela Stockler Coelho de. Conhecimento indígena e seus conhecedores: uma ciência duas vezes concreta. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.).**Políticas Culturais e Povos Indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRADO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (orgs). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

\_\_\_\_\_. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, ano, 7, n. 123, p. 11-25, 2007.

\_\_\_\_\_. O que as crianças têm a ensinar a seus professores? **Antropologia em Primeira Mão**, v. 129, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

\_\_\_\_\_. Introdução: Sobre noções nativas e antropológicas em educação indígena. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRADO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (orgs). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

\_\_\_\_\_. COHN, Clarice. Escolarização indígena entre os Karipuna e MebengokrêXikrin: uma abertura para o outro. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRADO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (orgs). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

\_\_\_\_\_. Ajudando e aprendendo: a participação de crianças em atividades produtivas da agricultura familiar. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton de; RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo (Orgs.). **Diversidade, educação e infância**: reflexões antropológicas. Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 2014.

\_\_\_\_\_. Práticas corporais indígenas em espaços interculturais: entre o ritual, o trabalho e o esporte. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton de; RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo (Orgs.). **Diversidade, educação e infância: reflexões antropológicas**. Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 2014.

\_\_\_\_\_[et. al]. Educação, infância e diversidade: desafios à Antropologia e às políticas públicas. In: MONTARDO, Deise Lucy O.; RUFINO, Márcia Regina C. F. (Orgs.). **Saberes e ciência plural**: diálogos e interculturalidade em Antropologia. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2017.

VAN VELSEN, Jaap. A análise situacional e o método de estudo de caso detalhado. In: FELDMAN-BIANCO, Bela. **A Antropologia das sociedades contemporânea**. São Paulo: Global, 1987.

VIDAL, Lux Boelitz. O mapeamento simbólico das cores na sociedade indígena Kayapó-Xikrin do sudoeste do Pará. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p.209-220.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

\_\_\_\_\_. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, v. 2, n.2, p. 115-144, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131996000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200005); acesso: setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. O nativo relativo. **Mana**, v.8, n. 1, p. 113-148, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132002000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132002000100005); acesso em: setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 14, n. 18, p. 225-254, sep. 2004. Disponível em: <http://www.oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/197>; acesso: janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **A inconstância selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

\_\_\_\_\_. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (ed.). Povos indígenas no Brasil: 2001-2005. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. Trad. De Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.