

## Ver, ler e pensar com os grafismos baniwa: trançando novas tramas

See, read and think with baniwa graphics: weaving new plots

Patricia Regina Vannetti Veiga <sup>1</sup>

Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.

### Resumo

Este ensaio apresenta brevemente os movimentos de pesquisa e escrita realizados por meio do aprendizado com os trançados e com a visualidade de grafismos baniwa. A partir da experiência de uma pesquisa compartilhada e ações pedagógicas coletivas na escola indígena Kariamã, buscou-se trazer as dinâmicas de ensino-aprendizagem baniwa – relacionadas, principalmente, ao tecer na palha de arumã e à confecção de objetos desenhados, considerando as múltiplas dimensões formativas dessas práticas -, como impulsionadoras de movimentos reflexivos. Nessa composição, foi construída uma escrita trançada, que visa incentivar novas formas de produzir e comunicar conhecimentos, estimulando os diálogos entre diferentes epistemologias. Através de discussões voltadas à educação - tendo como referência as experiências em campo, os caminhos educacionais das escolas indígenas e as análises de diferentes pesquisadores da região do alto rio Negro (Baniwa A., Luciano) -, mobilizo o trançar como um instrumento que sensibiliza para novas visualizações das tramas interculturais. Assim, com os trançados, se interconectam diferentes ritmos de pensamento, aprendizagem, comunicação, escrita e leitura.

**Palavras-chave** Trançados; Grafismos; Povo Baniwa; Educação indígena; Interculturalidade.

### Abstract

*This essay briefly presents the research and writing movements carried out through learning with braids and the visuality of baniwa graphics. Based on the experience of shared research and collective pedagogical actions at the Kariamã indigenous school, we sought to bring the Baniwa teaching-learning dynamics – mainly related to weaving in arumã straw and the making of designed objects, considering the various formative dimensions of these practices - as drivers of reflective movements. In this composition, a braided writing was constructed, which aims to encourage new ways of producing and communicating knowledge, stimulating dialogues between different epistemologies. Through discussions focused on education - with reference to field experiences, the educational paths of indigenous schools and the analyzes of different researchers from the upper Rio Negro region (Baniwa A., Luciano) -, I mobilize braiding as a instrument that raises awareness of new views of intercultural plots. Thus, with the braids, different rhythms of thinking, learning, communication, writing and reading are interconnected.*

**Keywords** Braided; Graphics; Baniwa people; Indigenous education; Interculturality.

Esse ensaio mobiliza alguns dos efeitos da pesquisa realizada com os Baniwa na Terra Indígena do Alto Rio Negro (AM) no período de 2011 a 2017. A primeira vez que estive na região, estudava a língua geral, conhecida como yengatu. Conheci alguns professores, falantes desta língua, que estavam empenhados no fortalecimento da escola indígena Kariamã, localizada na comunidade de Wanaliana (em baniwa, “poço do carará”, uma ave mergulhão), também conhecida como Bitirupunta (em yengatu) ou Nossa Senhora da Assunção do rio Içana (nome dado pelos missionários salesianos), localizada no

baixo deste rio. Eles queriam, principalmente, produzir materiais pedagógicos que pudessem apoiar o ensino dos conhecimentos tradicionais, também chamados de “sabedoria dos antigos”, para que eles pudessem penetrar mais nos currículos desta escola diferenciada e intercultural.

Entre os anos de 2011 e 2015, realizamos um trabalho de escrita coletiva, em português e yengatu, de algumas narrativas orais contadas por professores e sábios, que resultou em um livro de autoria coletiva (LEETRA, 2015) e na minha dissertação de mestrado (Veiga, 2015), em que foram analisadas as transformações nos textos orais quando eles foram escritos, autoria caracterizada por relações com os modos de escrita próprios desse povo. A continuidade dos estudos no doutorado se deu por novas ações para o fortalecimento dessa escola, quando fizemos uma viagem de pesquisa compartilhada ao alto rio Içana e Ayari (2017), em que estavam presentes cinco professores, o gestor da escola e um sábio pajé. Durante a viagem escutamos histórias do tempo de criação, visitamos lugares de origem da humanidade e pesquisamos diferentes aspectos da vida como era antigamente, refletindo sobre as transformações no tempo atual e as possíveis estratégias para uma maior conciliação entre tempos e mundos. Essas são preocupações recorrentes não apenas entre os professores, mas, também, entre as lideranças e os mais velhos das comunidades por onde passamos.

Essa pesquisa conjunta ganhou reverberações quando retornamos à comunidade de Assunção, compartilhando os aprendizados, realizando novas pesquisas na comunidade e colocando em prática alguns desses conhecimentos, por meio de diversas estratégias pedagógicas, feitas de modo coletivo e interdisciplinar nas aulas da escola. Nesse contexto, o que mais me interessava eram os desenhos (ou petróglifos), chamados de “escrita de Nhampirikoli<sup>1</sup>”, e os grafismos (caracterizados como sílabas gráficas)<sup>2</sup>, já que meus estudos estavam voltados para a compreensão dessas diferentes dinâmicas de escritas e comunicações. Tinha um interesse pessoal pela cestaria e pelos desenhos trançados na palha, algo que o pajé (mesmo que nos

---

<sup>1</sup> Um dos principais demiurgos baniwa, responsável por conceber e organizar o mundo para a humanidade habitá-lo.

<sup>2</sup> Ambos ensinados nas escolas baniwa, como parte da formação por meio de seus singulares processos de letramento.

acompanhou na viagem de pesquisa) fazia muito bem (sendo um ótimo artista), então, ele aceitou me ensinar, em encontros quase diários.

O processo de aprendizado do trançado envolveu muita paciência. Inicialmente, aprender a manusear os talos da palha, compreender corporalmente os seus movimentos, antes mesmo que eu pudesse enxergar os desenhos sendo compostos no objeto. Nesse caminho formativo, o pajé sempre repetia as frases: “Calma, sabendo trançar o desenho aparece” e “Só não pode perder os caminhos do trançado, se não os desenhos não aparecem”. O método de ensino foi, principalmente, pela observação: em alguns momentos ele pedia para eu me posicionar atrás dele, olhando pela altura de suas costas, para ter a mesma visão que ele no momento do trançado; outras ele percebia que eu estava perdendo os caminhos, então, pegava o cesto da minha mão, continuava um pouco para eu olhar e, depois, me devolvia. Pedagogia sempre regada de muitas prosas. Abaixo eu mostro um pouco desse processo, apresentando os primeiros movimentos do trançado; as tramas quando começaram a trazer certa visualidade e, por fim, o urutuzinho que confeccionei junto com o pajé.

**Imagem 1** – Processo de aprendizagem dos trançados na palha de arumã



**Fonte:** Patrícia Veiga

O aprendizado na prática do trançado fez com que eu conseguisse me aprofundar nas dinâmicas dos conhecimentos baniwa, que elas penetrassem mais em mim. Uma das características que se destacou nas minhas percepções em campo foi como os aprendizados – sobretudo os transmitidos pelas narrativas cosmológicas, que estão conectados com os lugares marcados

(formações rochosas e pedras desenhadas) do território ancestral baniwa – se movimentam e se atualizam por meio de uma constante renovação de seus sentidos. Nesse processo, os conhecimentos se fortalecem a partir de práticas presentes em múltiplas dimensões da vida (no cotidiano, na escola, na roça, em momentos rituais); por meio de diversas linguagens interconectadas (narrativas, cantos, benzimentos, desenhos); que se associam a lugares, objetos, casas e corpos, o que será trançado no decorrer deste ensaio.

Esses movimentos de aprendizado e construção de múltiplos sentidos, possibilitam o contínuo aperfeiçoamento das conexões com as origens, com as histórias ancestrais, vinculadas ao território habitado, em que a prática dos conhecimentos fortalece a própria existência enquanto povo. Como destaca Gersem Baniwa Luciano (2014), a concepção baniwa de conhecimento está ligada a algo vivo, que existe quando está em uso, circulando, por isso acontece de maneira relacional e deve ser sempre multiplicada. Por exemplo, o aprendizado do tecer está relacionado com momentos de observação cotidiana, com a escuta de histórias, que conectam os grafismos com os desenhos nas pedras e com a formação do mundo. Conhecimentos que estão vinculados, por sua vez, com os rituais de iniciação, chamados de Kariamã (em que a prática do tecer é intensivamente apreendida), com ações na escola, entre diversas outras conexões que vão tecendo uma trama de sentidos e usos desses saberes.

Busquei, então, trazer esse ritmo de aprendizado, expresso na prática do trançar - que vai muito além da confecção em si, mas dinamiza todo um modo de aprender -, para a minha pesquisa/tese, exercitando a dinâmica das interconexões para a construção de sentidos mais múltiplos. Nessa proposta metodológica, o processo de visualização dos desenhos, associados com as análises e reflexões tecidas, vão sendo vistos conforme o trançado vai acontecendo, como bem me ensinou o pajé. O aprendizado visual, o saber enxergar os desenhos, pelo o que percebi, é muito importante para o processo de aprendizagem da cestaria. Não à toa, o primeiro movimento gráfico aprendido pelas crianças baniwa é chamado de *waláipo*, traduzido como “ele vê”, remetendo aos processos que possibilitam enxergar as formas das tramas, como um caminho que leva ao aprendizado dos grafismos tradicionais.

Inspirada pelas discussões que visam a descolonização na produção e circulação dos conhecimentos, a partir da interlocução entre diferentes formas de ser, viver e aprender<sup>3</sup>. Compreendi que, se eu quisesse sensibilizar mais profundamente as pessoas (leitores/as), o melhor caminho seria trazer para o próprio texto as dinâmicas de aprendizado e os sentidos práticos (de confecção, uso) do trançado. Tendo como uma das bases desse trançado - aquilo que sustenta a firmeza de sua trama -, as aproximações e os diálogos entre epistemologias, principalmente, indígena (baniwa) e kariwa (em yengatu, não indígena), teci essa experimentação, que almeja a visualização de novos desenhos da interculturalidade, por meio de sentidos conectivos mais profundos<sup>4</sup>.

O próprio processo de escrever me trazia a sensação do trançar, como se eu trançasse palavras em movimentos similares aos de sobrepor os talos da palha do arumã, movimentos que uniam o pensar com o fazer. Nessa dinâmica de confecção, havia momentos em que eu percebia uma certa desarmonia no desenho textual, isso me levava a desfazer os trançados para iniciar novamente, recomeçando a trançar por caminhos que levassem a um maior equilíbrio estético e intelectual. Assim, eu tecia, escrevia, refazia, mexia, lia e relia, compondo os textos em diferentes tramas e sequências, até conseguir visualizar os seus desenhos e formar o objeto final, o cesto-tese (Veiga, 2023). O incentivo ao trançar se manifesta nesse trabalho por meio da interação e prática dos/as leitores/as, que podem escolher a sequência de leitura dos desenhos-textos, abrindo espaço para a construção de sentidos e interconexões mais múltiplas.

---

<sup>3</sup> Principalmente por autores latino americanos como Borda (2009) e Rivera Cusicanqui (2010), que tratam do *sentipensar*, caracterizado por caminhos de aprendizagens que estejam mais vinculados à vida, ao fazer, aos sentimentos e às sabedorias de populações originárias de territórios marcados pela colonialidade. Por Weir (2020), que defende uma ciência que vincule mais o fazer com o pensar, a partir das concepções do povo anuu venezuelano, visando maiores compartilhamentos entre comunidades de vidas (humanas, não humanas). E por Santos (2010) com a *ecologia dos saberes*, que defende a reversão da marginalização social e da injustiça cognitiva criada pelas desigualdades colonizadoras, a partir de maiores diálogos e convivências ativas entre saberes (científicos, práticos).

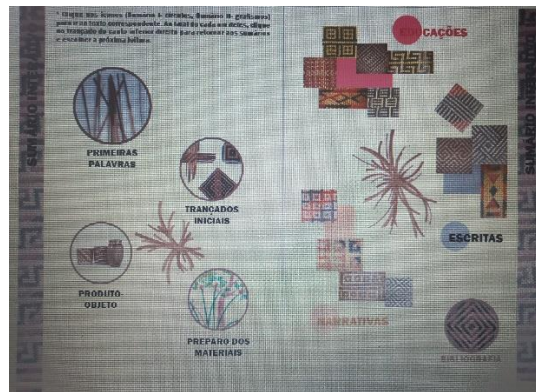
<sup>4</sup> Essa trama está relacionada com a minha trajetória na educação, por meio de práticas com a lei nº 11.645/2008, que inclui nos currículos das escolas nacionais o ensino das histórias e culturas indígenas. Venho movimentando os conhecimentos, literaturas, artes indígenas nos currículos escolares, com o intuito de que esses saberes possam ser conectados mais profundamente na formação das pessoas, a partir de sentidos vivos, de novas práticas e formas de aprender, que cultivem o respeito e reconhecimento das presenças e ancestralidades indígenas nesse território, chamado de Brasil, e em quem somos, caminhando para educação mais intercultural, inspirada nos movimentos que vem sendo feitos nas escolas indígenas.

Como o aprender a visualizar é também uma etapa importante do trançado, mobilizei as imagens de diferentes grafismos baniwa, como impulsionadoras das discussões feitas nos textos. A partir da proposta de exercícios do olhar, os movimentos visuais dos desenhos são associados com as ideias articuladas no texto correspondente. Ao vincular os conhecimentos/narrativas/análises com as imagens, proponho uma experiência prática com esses diferentes modos de aprendizagem e letramento, vinculados a uma educação que conecta os desenhos com conhecimentos, incentivando diferentes dinâmicas de leitura e compreensão. Exercitamos, desta maneira, um aprendizado que conecta imagens e palavras, o visual com o reflexivo, formando canais mais múltiplos de comunicação e entendimento daquilo que está sendo analisado/visualizado.

O cesto-tese apresenta duas partes, relacionadas com os processos de confecção: na primeira temos os textos “Preparo dos materiais”, “Trançados iniciais” e “Produto-objeto”; na segunda - que expressa os trançados propriamente ditos, composta por textos temáticos que movimentam as reflexões conforme a visualidade de diferentes grafismos -, temos três cores de palha, cada uma tratando de grandes temas como “Educações” (cor vermelha), “Narrativas” (cor de palha, laranja) e “Escritas” (cor preta, como as pedras). Abaixo mostro o sumário interativo da tese, nele, cada desenho leva ao texto correspondente, basta clicar.

Como visto acima, conforme as palavras do pajé, uma das principais ferramentas do aprendizado da cestaria é o praticar, o próprio trançar, por isso, essa dinâmica de composição incentiva os/as leitores/as a formar e compor seus próprios objetos (caminhos interpretativos/visuais). Ao final da página de cada texto-desenho, tem uma trama de palha, que leva novamente ao sumário, para que o/a leitor/a escolha a sua próxima leitura, incentivando a construção de trançados diversos, a partir do próprio exercício do trançar. Nesse processo, os/as leitores/as, de forma ativa, vão tecendo sua leitura e praticando/trançando múltiplas conexões com os conhecimentos, imagens, palavras mobilizadas na tese. Portanto, o trabalho não apresenta uma linha interpretativa única, mas sim incentiva o olhar para as múltiplas dimensões do que está sendo tratado, possibilitando a construção de sentidos diversos.

Imagem 2 – Sumário Interativo



Fonte: Patrícia Veiga

Cada conjunto de pequenos textos, relacionados aos temas da segunda parte, foram tecidos a partir das experiências em campo com os Baniwa e dos diálogos epistemológicos. Escolhi para este ensaio mostrar as dinâmicas reflexivas a partir do que foi discutido na trama sobre educações, que contou com a motivação de seis desenhos gráficos, compostos na imagem abaixo. Cada motivo impulsiona, a partir de seus movimentos visuais, algumas reflexões que marcam esse grande tema, as quais apresentarei brevemente a seguir, escolhendo uma sequência narrativa que, nesse momento, apresenta uma melhor dinâmica para o trançado desse ensaio. Porém, destaco que a proposta original é incentivar os múltiplos caminhos associativos que cada texto-desenho pode apresentar entre si, sem linearidade, mas, sim, conforme as dinâmicas de leitura de quem está lendo.

**Imagem 3** - Motivos gráficos que abrem os tópicos de discussão do capítulo “Educações”<sup>5</sup> (cada grafismos será apresentado individualmente a seguir, conforme as dinâmicas do texto).

<sup>5</sup> Caso queiram visualizar melhor cada motivo, sugiro acessar o site: <https://www.artebaniwa.org.br/tipos5.html>. Os grafismos estão nos tópicos clicáveis “Sílabas gráficas de balaios” e “Sílabas gráficas de urutus”.



Fonte: Patrícia Veiga

O motivo *Aalidali iekoa* (“tatu testa”) é o que considero de maior mobilidade visual em seus traços, por instigar um movimento no olhar e na percepção de quem o vê. Quando fazemos o exercício de observá-lo, nosso olhar é levado a ir e vir pelos movimentos das tramas, em uma espécie de onda que vai e vem. A visualidade instigada por esse desenho parece focalizar seus movimentos para o centro do grafismo. É como se a imagem estivesse ora se expandindo do centro para as extremidades, ora retornando a ele, de modo que o desenho não fica parado. Essa dinâmica visual leva a uma reflexão sobre os movimentos dos conhecimentos tradicionais baniwa e suas conexões com os primórdios, pelas quais busquei traçar relações entre o centro do desenho e as origens da humanidade no território de Hipana (alto rio Ayari, afluente do alto rio Içana), considerado o centro (ou “umbigo”) do mundo<sup>6</sup>. Desse lugar surgiram as primeiras pessoas, ele foi cenário das ações dos demiurgos durante a criação do mundo, onde se localizam muitos lugares marcados/desenhados.

De acordo com as narrativas baniwa, os demiurgos criaram o mundo já pensando no que os humanos necessitavam para habitar e viver bem nele. Por isso, as primeiras pessoas, logo no surgimento, aprenderam com os demiurgos as ações e rituais que formavam e davam sentido aos conhecimentos ligados ao manejo do mundo, ao cuidado com o corpo, à formação, às técnicas de trabalho e condutas fundamentais à vida, ou seja, ao que garantiria a reprodução de uma

<sup>6</sup> Na viagem de pesquisa coletiva, esse foi o nosso principal destino: “rumo ao umbigo do mundo”, frase que motivava nossa navegação. Havia um interesse dos professores em se conectar com o lugar de origem e surgimento, de onde se originaram princípios que regem as dinâmicas sociais, conforme os antigos ensinaram, o que, quando colocado em prática, garante harmonia social, cosmológica e o bem viver. Hoje a retomada das práticas dessa sabedoria tradicional baniwa caracteriza uma “pedagogia do bem viver”, dinamizada em algumas escolas indígenas da região.

boa dinâmica de vida individual e coletiva. Gersem Baniwa Luciano (2008, p. 7, 8), ao analisar o modo próprio baniwa de organizar, produzir, transmitir e aplicar os conhecimentos, diz que eles são organizados a partir da cosmologia ancestral e têm a função social de aperfeiçoar a vida, o que ocorre quando as pessoas os praticam e experienciam, dando continuidade e perpetuando os conhecimentos do tempo antigo, seja nas práticas cotidianas e/ou nos espaços rituais.

O movimento desse motivo gráfico é relacionado, portanto, com os próprios movimentos de afastamento e aproximação, idas e vindas em relação a essas conexões ancestrais, que se movimentam conforme as transformações do mundo, muitas delas decorrentes da interação com o chamado “mundo dos brancos” e com o espaço de ensino-aprendizagem da escola, gerando movimentos que, mesmo transformados, continuam remetendo e/ou mantendo as conexões com o centro. Não aprofundarei aqui nessas dinâmicas baniwa, pois o foco é tratar dos movimentos reflexivos a partir da visualização dos desenhos gráficos, experimentando diferentes formas de aprendizado. Porém, vale destacar que esses movimentos de vais e vens estão relacionados com os sentidos dos conhecimentos transmitidos e ensinados pelos ancestrais no tempo da criação que, mesmo quando são afetados por novas dinâmicas, permanecem vivos e vão se atualizando, ganhando novas dimensões.

O motivo *Diákhe* (“desenho/movimento infinito”) possui uma visualidade que também impulsiona, do meu ponto de vista, um instigante movimento do olhar, pois seus contornos vão de um lado para o outro, em formas que se repetem de cima para baixo, ora indo, ora voltando, para diferentes direções. Nesse tópico, foram feitos movimentos reflexivos a respeito de como os Baniwa reverterem os sentidos de algumas ações dos brancos, principalmente missionários<sup>7</sup>, interconectando-os com suas concepções e práticas, de modo a transformar certas direções, em prol da melhoria de suas condições e para a defesa de suas vidas. Nessa perspectiva, as doutrinas, principalmente as cristãs

---

<sup>7</sup> Os missionários, católicos e evangélicos, de diferentes formas, atuaram na doutrinação e civilização dos indígenas da região, conforme intenções gerais dos processos de colonização e integração nas estruturas nacionais, como será retomado ao longo do ensaio.

(católicas e evangélicas), bastante presentes na região, também foram compreendidas pela perspectiva dos modos de conhecer milenares baniwa.

Sophia Muller foi a primeira missionaria a levar o evangelho e o letramento para a região, nesse texto-desenho abordo como ela foi sendo aceita conforme passaram a ver sua presença ali pela ótica da própria cosmologia baniwa. Muller (2003, p. 13-15) narra que a viam como uma pessoa que queria ajudá-los, diferentemente dos outros brancos<sup>8</sup>; valorizavam-na por estar transmitindo as palavras do Céu, do “Grande Chefe”. Assim, Nãpirikoli foi sendo associado ao Deus de que falava Muller pelas semelhanças em suas ações: ambos foram os responsáveis por conceber e preparar o mundo para os humanos; tal como Deus engravidou Maria sem ter relação sexual, Nãpirikoli engravidou dessa maneira sua tia, Amaro, gerando Kuwai, associado a Jesus, por ensinar às pessoas muitos dos conhecimentos importantes para manter sua vida material e espiritual na Terra<sup>9</sup>. Como também, Nãpirikoli desenhou/escreveu as suas palavras nas pedras, o que foi relacionado “à palavra de Deus” escrita na bíblia, já que ambas trazem mensagens que orientam os comportamentos e éticas a serem seguidas pelas pessoas, a fim de alcançarem uma boa vida.

Essas semelhanças indicavam aos Baniwa que o Deus do qual ela falava era o mesmo que o deles. André Baniwa fala que a expressão da sabedoria dos velhos está escrita na bíblia, pois muita coisa que tem nela já era Baniwa (Xavier, 2008, p. 17). A dinâmica dessas conciliações são expressas em um fato que aconteceu na comunidade de Juivitera, médio Içana, quando um dos sábios respondeu-me o seguinte, quando eu, observando o espaço comunitário todo enfeitado para a festa de São Miguel, padroeiro dali, perguntei como era viver em uma comunidade católica cercada por comunidades evangélicas – já que a vizinhança toda era dessa outra religião. Ele começou a resposta dizendo:

Yandé yasikai yasendu puranga taresé kwá religião itá. Yandé ti católico iké yavivei kwá yané cultura resé. Ti adiantai repirai bíblia se remunhã puxuwera uvalei upraticai ramem puranga wá.

---

<sup>8</sup> No período, anos de 1940-50, eram principalmente os seringueiros, que exploravam a mão de obra indígena, enganando-os com suas contas e anotações (código não dominado pela população local), gerando situações de escravização. A missionária falava a língua baniwa, aprendida com os Koripako na Colômbia, os ensinando a escrever, fazer contas e tratando-os bem.

<sup>9</sup> Kuwai foi o responsável por realizar o primeiro ritual de iniciação, chamado Kariamã, com jovens, ensinando-os muitos conhecimentos necessários à vida. Esse acontecimento está também desenhado/marcado nas pedras.

Nós chegamos a ouvir bem sobre essas religiões. Nós não somos católicos aqui, nós vivemos em nossa cultura. Não adianta ter a bíblia no corpo/na pele (incorporar as palavras de Deus) se você faz ruim/feio, vale praticar quando é do bem/bom.

Chama a atenção ele se referir ao corpo/pele para expressar essa incorporação da palavra de Deus pela bíblia, evidenciando que é por meio do corpo que as pessoas aprendem e as palavras vão penetrando até serem, literalmente, incorporadas. Essa é uma prática comum nos rituais baniwa, em que o corpo – enfeitá-lo, pintá-lo, fazer jejum, ser benzido – são elementos fundamentais para o aprendizado. Destaca-se também a afirmação de que, apesar das pessoas de lá terem ouvido sobre as duas religiões, não “praticam” nenhuma delas, mas sim vivem em sua própria cultura baniwa que, segundo as interpretações do narrador, é a que faz bem para eles. Associo isso às dinâmicas das missas católicas, realizadas semanalmente em Assunção, que contavam com leituras e cantos na língua indígena, eram realizadas junto com outras festividades locais, apresentando características próprias. Mesmo as “festas de santo” são comemoradas com rodadas de caxiri<sup>10</sup>, muita dança e kuximawara (em yengatu, “o que vem dos antigos”, refere-se a um estilo musical), práticas comuns dos rituais de *dabucuri*<sup>11</sup>.

As ações dos baniwa para dar outras direções às formas que vem de fora, permitindo a continuidade, mesmo transformada, de suas práticas, por meio de movimentos infinitos (como mostra o desenho gráfico) pode ser relacionada com a força dos ensinamentos dos antigos (como caracterizado na região), ou mesmo, às conexões com o centro, o umbigo do mundo, como referido acima.

Nesse sentido, o motivo *lwithoípa* (“massarico pegada”), que se refere à pegada de uma ave, me faz refletir sobre os caminhos já percorridos (histórias, diferentes ciclos de transformação do mundo) e sobre as marcas deixadas. Uso essa visualidade para discorrer brevemente sobre como as práticas ancestrais

---

<sup>10</sup> Bebida alcoólica, fermentada com mandioca, batata, cara, entre outros alimentos.

<sup>11</sup> Os rituais de *dabucuri* são os mais expressivos na região do rio Negro, estão ligados aos ciclos mitológicos das ações dos ancestrais, aos ciclos de vida individuais e coletivos, aos ciclos sazonais e à sociabilidade entre as pessoas - entre clãs, comunidades, etnias, com quem vem de fora etc. Neles, as pessoas juntam alimentos, bebidas e oferecem umas às outras, celebrando.

baniwa, principalmente aquelas ligadas aos movimentos e ensinamentos dos demiurgos, narradas pela cosmologia e também expressas nos benzimentos, deixam passos a serem seguidos, como se fossem pegadas, que dificilmente se apagam.

Ao refletir sobre como essas pegadas deixam marcas tão profundas, analiso um traço importante da educação baniwa (de acordo com o que consegui aprender em campo), que é a chamada *lipikani*, nome dado às reações e efeitos, de ordem material e imaterial, quando são desrespeitadas ou desobedecidas as orientações dadas pelos ancestrais desde os tempos originários. André Baniwa (2019, p. 8) caracteriza a desobediência (*mheepakakali*, na língua baniwa) como um rompimento ético estabelecido por parte das novas gerações quando estas deixam de agir de acordo com a vontade do Criador, associado a Nāpirikoli, o que gera maldição e sofrimento.

André Baniwa (2019, p. 34) analisa como essas situações de desobediência, apesar de causar males e consequências, são também propulsoras de transformações. Darei um exemplo: cada demiurgo teve um papel na formação do mundo e das pessoas, seus futuros habitantes, Kaali, demiurgo conhecido como o dono das roças, ensinou os humanos a viver em sociedade, por meio do cultivo e do cerimonial do *dabucuri*. As histórias contam que Kaali recebeu de Kuwai porções de terra e as plantas cultivadas, quando Nāpirikoli estava lutando com os animais pela conformação do mundo novo. Kaali viveu entre os humanos para transmitir esses ensinamentos por meio da prática. Era ele mesmo quem preparava, mágica e misteriosamente, as roças e os alimentos para as pessoas: colocava fogo no terreno; jogava apenas um talo de maniva e já fazia brotar todas as outras; as mandiocas eram arrancadas pelas raízes já sem casca; as mulheres sempre voltavam das roças com o aturá cheio, sem nem mesmo precisar fazer força para carregá-lo; preparava para as mulheres, em muito pouco tempo, seus alimentos derivados da mandioca, como a farinha, o beiju e a tapioca (André Baniwa, 2019).

Porém, as pessoas começaram a ficar curiosas, até que acabaram descobrindo que o responsável era Kaali, ou seja, revelaram o segredo que não podia ser revelado, desobedecendo os preceitos. Essa desobediência gerou como consequência a responsabilidade das pessoas fazerem sozinhas todo o

trabalho ligado à roça e ao preparo da alimentação, uma vez que Kaali, depois disso, se afastou do convívio humano. Porém, ele deixou partes de si - por meio de um movimento de destotalização de seu corpo -, que se transformaram em alimentos (transformações internas) e artefatos/ornamentos (transformação externa), para serem manipulados pelas pessoas em suas práticas no roçado, no preparo culinário e nos cerimoniais de *dabucuri*.

Os aprendizados relacionados ao cultivo, manejo e alimentação, transmitidos de geração em geração entre as mulheres<sup>12</sup>, circulam quando elas estão nos espaços da cozinha-casa e da casa de farinha, lugares privilegiados de sociabilidade feminina. Esses momentos e espaços de aprendizagem envolvem também uma série de cuidados com o corpo-espírito (Oliveira, 2016), por meio de resguardos com apoios mútuos - comuns em certos momentos da vida, como na gestação e pós-parto -, em que, algumas vezes, apenas outras mulheres têm contato com quem está reclusa, levando os alimentos certos (aqueles que são permitidos). Nessas socializações, as mulheres conversam sobre modos de manejo, trocam habilidades da roça; contam histórias antigas (como as de Kaali) que fundamentam as técnicas, conectando o fazer de antes com o de hoje; falam também sobre a situação doméstica, causos engraçados, menstruação, sexo, filhos, saúde etc. Dessa maneira, os sentidos dos conhecimentos se mantêm vivos e atualizados, quando praticados e firmados ao longo da vida, pelas práticas de cuidados, respeito às éticas e aos preceitos que correspondem aos princípios originais, pelos modos de sociabilidade etc.

Em Assunção, tive a experiência de acompanhar algumas vezes uma amiga à sua roça. Lá nós trabalhávamos (eu apenas ajudando), depois nos sentávamos, conversávamos, fumávamos *pytima* (tabaco, em yengatu) juntas na sombra. Quando chegou o dia em que ela iria plantar a maniva, ela me deu alguns talos e fomos para roça. Chegando lá, ela me mostrou o espaço destinado para o meu plantio e disse para eu fazer os buracos para enfiar/plantar os talinhos. Logo imaginei uma fileira de buracos, tal como a representação que

---

<sup>12</sup> O trabalho na roça, juntamente com o preparo da alimentação, são responsabilidades das mulheres. Os homens normalmente limpam o terreno e confeccionam alguns dos objetos usados no cultivo e preparo da alimentação, como tipiti, balaio, peneira.

tenho de uma roça. Porém, quando olhei para o modo como ela estava plantando, percebi que os talos eram dispostos de maneira aleatória, do meu ponto de vista, desordenadamente. Diante desse estranhamento e incompreensão, perguntei como eu deveria fazer, ela respondeu, “vai fazendo”. Comecei a fazer imitando-a, então ela olhava e dizia se estava bom ou não. O modo como ela me ensinou a plantar não era o modo como eu estava acostumada, por meio da descrição ou explicação, como muitas vezes aprendi na escola, mas sim pela demonstração, tal como fez Kaali na narrativa contada acima, em que ele ensinou as práticas do roçado plantando para as pessoas.

Na escola, eu e os/as demais professores/as, andávamos discutindo sobre as relações entre conhecimentos kariwa e baniwa, e o episódio narrado acima colocou em evidência as diferentes referências: enquanto a minha ideia representacional de roça (já que eu nunca cultivei uma), era de fileiras, associadas às imagens de plantações latifundiárias; a que faziam na plantação da maniva era com buracos espaçados. Quando comentei sobre isso na escola, me disseram que havia uma história, relacionada aos ensinamentos de Kaali, que contava sobre o surgimento e crescimento da mandioca, na qual eram descritos diversos tipos, tamanhos e formas existentes<sup>13</sup>, o que orienta as pessoas para saberem qual o distanciamento necessário entre cada buraco.

O aprendizado por meio dessa narrativa, além de evidenciar as conexões entre os conhecimentos ensinados pelos demiurgos e a continuidade de suas práticas e usos – as pegadas que eles deixam para serem seguidas –, também me levou a refletir sobre essas experiências entre diferentes modos de aprender/fazer. Em autocríticas, associei a minha referência de plantação, em linhas e fileiras (para além de não conhecer a história), com uma aprendizagem e sociabilidade moldadas, principalmente, pelo espaço escolar, caracterizado por carteiras com fileiras alinhadas nas salas de aula, pensamentos alinhados pelas disciplinas, representações com referenciais únicos etc.

Essas disposições condicionam formas de aprender, pensar, fazer, e, tendo o ambiente escolar como um dos espaços privilegiados desses ordenamentos,

---

<sup>13</sup> Lá existem mais de cem tipos diferentes de mandioca manipuladas pelas pessoas.

relaciono-o com o próximo movimento gráfico, *Imai ttieda* (“piranha lombo”). Ao observar o núcleo do desenho, vemos duas formas quadrangulares cercado dez pequenas linhas, que estão sequencialmente alinhadas. Essa forma me remete a algo que fixa, enquadra e sua visualização me faz associá-la a uma sala de aula de uma escola convencional. Nesse sentido, podemos ampliar ainda mais as reflexões sobre esse desenho, associando os conhecimentos, quando escolarizados, com alinhamentos dentro de caixinhas.

A partir dessa visualidade, teço reflexões sobre os impactos da escola, considerando, principalmente, as dinâmicas de educação nos internatos salesianos, instaurados na comunidade de Assunção nos anos de 1950. Uma das primeiras ações missionárias foi atacar e destruir as malocas, as casas comunitárias e propriedades materiais (adornos, flautas, diversos objetos, sobretudo os de uso ritual) e imateriais (proibição de práticas cerimoniais e rituais, nas quais muitos conhecimentos ancestrais eram praticados). Os relatos indicam que as dinâmicas de vida no internato eram muito diferentes das que as pessoas estavam acostumadas na região, caracterizadas por rotinas diárias, aprendizado em sala de aula e com orações individuais, castigos.

Agudelos e Baniwa (2012, p. 277) argumentam que essas escolas estavam pautadas em uma educação conforme os padrões da civilização europeia, cumprindo um papel de: “[...] ensinar aos índios os conhecimentos, os valores e as culturas das sociedades europeias, da sociedade nacional dominante, em detrimento da negação dos valores, dos conhecimentos e das culturas tradicionais dos povos indígenas”. Essas escolas-missões salesianas tinham parceria com o governo, representado pelo órgão denominado Serviço de Proteção ao Índio (SPI – fundado em 1910), e possuíam um modelo de ensino com foco nas doutrinas religiosas e primeiras letras. Nessa nova dinâmica, o afastamento do convívio familiar-comunitário afetava as práticas, aprendizagens e sociabilidades das crianças indígenas; a proibição do uso de suas línguas maternas visava a incorporação do português; entre outras ações que tinham o intuito de integrar (o que é representado como) “os índios” a uma abstrata civilização nacional, o Brasil.

Por outro lado, quando reconhecemos os movimentos transformadores e os vais e vens, percebemos também que, por meio das escolas missionárias, os indígenas passaram a dominar os elementos simbólicos dos brancos. Conforme alguns relatos, os padres e as irmãs, ao ensinarem os conhecimentos e a língua dos brancos, possibilitavam uma autonomia social e financeira para os indígenas, permitindo que eles se defendessem e reagissem às ações exploratórias dos patrões da borracha. Conforme as análises de intelectuais e lideranças da região, a recepção/aceitação dos missionários, das escolas e do aprendizado dos conhecimentos dos brancos é avaliada hoje como uma ação estratégica dos indígenas para conseguirem uma maior autonomia e espaços mais igualitários na nova ordem estruturada pelas lógicas colonizadoras e nacionalistas. Nota-se, portanto, que essas presenças e percursos foram marcados por ações de adesão e, ao mesmo tempo, resistência, de idas e voltas, de aceitação e rejeição.

Por isso a importância de olharmos para as várias camadas desses enquadramentos, para as múltiplas dimensões que envolveram historicamente a presença da escola na região, o que pode ser auxiliado com a visualidade do grafismo *Aakoro* (Tapuru). Essa imagem expressa uma espécie de lesma, que estão dentro de caixinhas ou casinhas de cores diferentes, algumas na cor de palha e outras pretas, em que as cores das linhas internas alternam conforme a cor pela qual estão envoltas, alteração que permite diferentes destaques visuais. Neste desenho-texto, mantenho as associações dos enquadramentos dos conhecimentos (linhas) pela escola (forma quadrangular), mas com o foco nas reflexões sobre os movimentos de construção das escolas indígenas e suas diversas facetas, desafios, experiências e sentidos, que trazem diferentes visualidades a partir do contexto, de como e no que elas estão envoltas.

De acordo com as análises de pesquisadores/as e lideranças da região, a construção da escola indígena surgiu como forma e necessidade de reverter o esquecimento das práticas culturais (Baniwa; Agudelo, 2012, p. 279). Os mesmos autores analisam a ação de esquecer ou deixar de praticar - principalmente os rituais, juntamente com a eliminação dos ornamentos usados neles, condições impostas pelos missionários -, como uma estratégia de

aceitação adotada pela população indígena local, frente ao longo processo de dominação colonial. Como se fosse uma trégua, para que pudessem estudar nos internatos e, assim, dominar os conhecimentos e práticas culturais dos brancos, agregando novos instrumentos que permitiriam uma reação mais preparada.

Nesse dinâmico cenário, os posteriores movimentos da educação escolar indígena trazem uma nova perspectiva: buscar não apenas se apropriar dos conhecimentos e instrumentos dos brancos, mas, também, manipulá-los em favor de uma retomada ou positivação dos conhecimentos próprios, que foram esquecidos e fazem falta nas dinâmicas existenciais contemporâneas. Entretanto, a escola nunca foi vista como um lugar de formar os baniwa por meio do conhecimento tradicional, uma vez que isso é feito no dia a dia, nos momentos rituais, nas casas de saberes (malocas), nos espaços de sociabilidade cotidianas, entre outros.

Gersem Baniwa Luciano (2011, p. 119, 120) considera que o maior desafio da educação escolar baniwa é que, por um lado, existe uma incompletude ou buraco na existência, gerando certo lamento por não conseguirem viver mais as antigas tradições, já que a maioria das pessoas não as conhece, o que abala a própria história e identidade étnica baniwa. Por outro lado, a escola indígena – que vem se empenhando, pelo menos, desde o final da década de 1980 e início de 1990, a construir na região uma educação escolar voltada para o ensino tradicional – não dispõe de um modelo suficiente que contemple as necessidades indígenas. O autor argumenta que transferir da família, da comunidade e do povo para a escola a responsabilidade da educação tradicional é um erro e que, se a escola quer trabalhar com essa educação, seria necessário construir novas ideias e metodologias que envolvessem processos educativos mais amplos para os povos indígenas.

Nesse cenário, as escolas indígenas têm o papel político de serem um instrumento de acesso aos conhecimentos científicos e universais (aprendidos agora de uma maneira mais crítica), bem como uma ferramenta importante para a retomada e reflexão sobre práticas culturais esquecidas. Assim, se desenham novas propostas visando o diálogo intercultural, que priorizam um ensino mais

prático, atuando diretamente na afirmação da identidade indígena e na busca pela retomada da autonomia de vida. Aspectos que diferenciam essa nova escola dos modelos escolares anteriores, trazendo, portanto, a desafiadora tarefa de transformá-la de um instrumento de dominação colonial para um “instrumento de defesa de direitos e atendimento a interesses legítimos das comunidades indígenas” (Luciano, 2011, p. 280, 281).

Diante desses desafios relacionados com as transformações, intenções e sentidos da educação escolar indígena na região, teço a reflexão impulsionada pelo grafismo *Makowe íthi* (“ave noturna olho”). Enxergar à noite é uma tarefa difícil, a escuridão ofusca nossas capacidades de visão, principalmente daquilo que pode estar à nossa frente. Essa sensação pode ser associada com as encontradas nos caminhos da escola indígena Kariamã em Assunção (antiga escola salesiana), na construção de um ensino que integre os conhecimentos baniwa neste espaço. Luta que, muitas vezes, traz o sentimento de não saber ao certo para onde e como se está caminhando. Ao olharmos para esse grafismo, também notamos que o desenho do olho da ave está com um vazio no meio, ele tem apenas um contorno na forma de losango. O que associo ao vazio que deve ser preenchido com as tramas de novos movimentos e direções pedagógicas, que permitam enxergar bem as estratégias que podem concretizar a almejada interculturalidade.

André Baniwa (2019), ao analisar as condições atuais dos povos indígenas da região, indica a interculturalidade como um caminho necessário para o bem viver nesse mundo. Ele fala sobre os desafios da formação do “novo homem baniwa”, constituído pela união de duas tradições, culturas, chamadas de velhas e novas ou baniwa e kariwa. Segundo ele, é necessário uma maior união entre costumes, histórias, crenças, cidadania etc., de modo a assentar as diversas situações transformativas pelas quais o mundo e a humanidade baniwa e, também, a global, vêm passando. No sentido apresentado pelo autor, essa busca intercultural não está apenas ligada às iniciativas e práticas locais, mas também à construção de um mundo compartilhado entre indígenas e não indígenas, de modo a torná-lo um lugar mais justo e equilibrado para todas as pessoas.

Nos movimentos de consolidação da escola indígena Kariamã, um grande marco foi o deslocamento do prédio escolar, antes localizado dentro da missão salesiana, para um espaço próprio e independente, juntamente com a formação de uma equipe escolar composta por indígenas (professores/as e gestores/as). Nesses caminhos, destaca-se também a nomeação da escola com o nome do ritual de iniciação Kariamã, o que expressa a expectativa de que a nova escola atue no preparo dos jovens atualmente, considerando o contexto no qual conciliar aprendizados e modos de vida são fundamentais para o bem viver no mundo contemporâneo.

A escola, nos dias de hoje, também contribui bastante para a atualização das práticas que dinamizam os conhecimentos antigos, por meio de diversas atividades e festividades culturais, que fortalecem a sociabilidade comunitária. Ao longo da minha estada em Assunção (pelo período de quatro meses), tendo frequentado cotidianamente a escola, percebi uma ativa participação da comunidade no cotidiano escolar, compondo seus espaços de convívio e formação. Diversas vezes os mais velhos estavam presentes para conversar com os estudantes, auxiliar na compreensão das “histórias dos antigos” (que são dramatizadas na escola), dar conselhos em situações de conflitos, ensinar a produção artística<sup>14</sup>, entre outros métodos pedagógicos próprios.

Outra ação que contribuiu para a penetração de novas pedagogias foi a construção de malocas – antigas casas coletivas, chamada de casas dos saberes. Em alguns lugares elas se tornaram o próprio espaço escolar, em outros, como em Assunção, a maloca é usada para algumas atividades ou eventos escolares e comunitários, como os *dabucuris*. A sua construção incentivou, por exemplo, a instauração da formatura indígena, que trouxe uma mudança significativa. Antes a formatura era um cerimonial solene e formal, com uso de roupas sociais; já a formatura indígena é realizada na maloca, as pessoas fazem roupas com tucum, se pintam com urucum, ou seja, não precisam de dinheiro e demais formalidades, o que a torna mais popular, com ampla participação comunitária. Hoje também a escola Kariamã compõe o projeto de

---

<sup>14</sup> Como da cestaria, em que os desenhos gráficos fazem parte dos currículos do letramento, dos aprendizados nas disciplinas de matemática, artes, história.

Escolas Vivas<sup>15</sup>, o que traz novas dimensões pedagógicas e políticas para suas práticas educacionais.

De acordo com a avaliação dos/as professores/as, muitos dos entraves para o reconhecimento dessa escola como diferenciada - com currículo e projeto político pedagógico indígena (PPPI) próprios -, estão relacionados com certas padronizações institucionais e governamentais. Por exemplo, não há flexibilidade para a aprovação do calendário escolar diferenciado, quando buscam incluir períodos como os tempos de *aru* (bom para a pesca) – em que toda a comunidade se organiza para a pescaria – como dias letivos e de aprendizagem significativa, esses que, segundo os órgãos oficiais, devem ser cumpridos apenas em sala de aula. Assim, qualquer atividade extraclasse deve ser justificada com muitas linhas de um projeto enquadrado como transversal. Ou seja, os processos de institucionalização, mesmo quando considerados diferenciados, são regidos por lógicas que burocratizam o reconhecimento das especificidades culturais e dos modos próprios de ensino-aprendizagem, dificultando a sua penetração nas escolas.

Edson Kayapó (s/d), em reflexões gerais sobre a escola intercultural e diferenciada indígena, gravadas em vídeo e disponível na internet, argumenta que ela poderia (ou deveria) ser um laboratório para a escola nacional. Segundo ele, existe uma crise nos valores éticos, morais e ambientais do mundo, que leva a humanidade para uma destruição do meio onde vive, da natureza e das formas de solidariedade entre as pessoas e os seres que coabitam o planeta. Ele diz que esse cenário poderia ser revertido pela ressignificação dos conhecimentos, a partir da sabedoria ancestral indígena, o que traria um bem notório para a humanidade. Dessa maneira, a educação não se restringiria a quatro paredes e a uma simples reprodução de conhecimentos que estão dados e acabados, mas sim, seria repleta de sentidos, trazendo vida para dentro das escolas.

Com essas tramas interculturais finalizo este ensaio, em que busquei - a partir da experimentação com os aprendizados dos trançados e da visualidade dos grafismos baniwa -, incentivar novas conexões, para que esses diálogos, essas uniões e ressignificações se confeccionem de modos mais críticos,

---

<sup>15</sup> Mais informações disponíveis em: <https://selvagemiciclo.com.br/escolas-vivas/>.

interativos e profundos. O trançar nos movimenta para novas dimensões do conhecer e do comunicar que, quando praticados, afetam e penetram mais significativamente em nossos processos de aprendizagem, em nossas leituras e interpretações. Essas dinâmicas permitem a construção de sentidos mais múltiplos para as reflexões que vão sendo tecidas, incitando compreensões e visualizações multifacetadas. Assim, o trançado, como um instrumento educacional, impulsiona a formação de novas tramas, novos desenhos, que podem tecer transformações... conciliações...

## REFERÊNCIAS

- AGUDELOS, Domingos Camico; BANIWA, Gersem Luciano. Escola Cariamã. In CALBAZAR, Flora (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012.
- ARTE BANIWA. São Gabriel da Cachoeira: Foirn; São Paulo: ISA, 2001. Disponível em: <http://www.artebaniwa.org.br/>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- BANIWA, André Fernandes. **Bem viver e viver bem segundo o povo baniwa do noroeste amazônico brasileiro**. Curitiba: Editora UFPR, 2019.
- BORDA, Orlando Fals. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Buenos Aires: Clacso, 2009.
- KAYAPÓ, Edson. **Educação escolar intercultural – Educação Escolar Indígena**. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gqiFpdda8F8>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- LEETRA INDÍGENA. **Escola Kariamã conta umbuesá**. São Carlos, n. 17, v. 1, p. 1-88, 2015.
- LUCIANO, Gersem Baniwa. **Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena**. Seminário Ibero-Americano de diversidade linguística, 2014.
- LUCIANO, Gersem Baniwa. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem Baniwa. Antropologia indígena: o caminho da descolonização e da autonomia indígena. **Reunião Brasileira de Antropologia, 26**. Porto Seguro, Bahia, Brasil, 2008.

MULLER, Sophie. **Sua voz ecoa nas selvas**. Anápolis: Transcultural, 2003.

OLIVEIRA, Melissa Santana. **Sobre casas, pessoas e conhecimentos: uma etnografia entre os tukano hausirõ e ñahuri porã, do médio rio Tiquié, noroeste amazônico**. Tese (Doutorado em Antropologia) Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, v. 79, nov. 2007.

VEIGA, Patrícia Regina Vannetti. **Do oral para o escrito: a narratividade em nhengatu no Alto Rio Negro – AM**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

VEIGA, Patrícia Regina Vannetti. **Trançando com os Baniwa: por uma TRANSformAÇÃO de “nós”, Kariwa**. 2023. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2023.

XAVIER, Carlos Cesar Leal. **A cidade grande de Ñapirikoli e os petroglifos do Içana: uma etnografia de signos baniwa**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

WEIR, José Angel Quintero. **Hacer em el pensar, Pensar en el hacer: hacia una Otra ciencia**. Universidad Autonoma Indígena, 2020.