

3

ORGANIZADORES
Ana Lúcia Liberato Tettamanzy | Áustria Rodrigues Brito | Lucivaldo Silva da Costa

Vitalizações das línguas e criações indígenas

SÉRIE CADERNOS PEDAGÓGICOS (PROCAD AMAZÔNIA)



3

ORGANIZADORES
Ana Lúcia Liberato Tettamanzy | Áustria Rodrigues Brito | Lucivaldo Silva da Costa

Vitalizações das línguas e criações indígenas

SÉRIE CADERNOS PEDAGÓGICOS (PROCAD AMAZÔNIA)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V837

Vitalizações das línguas e criações indígenas / Organização Ana Lúcia Liberato Tettamanzy, Áustria Rodrigues Brito, Lucivaldo Silva da Costa. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Cadernos Pedagógicos (Procad Amazônia). Volume 3

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-981-9

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99819

1. Línguas indígenas. 2. Políticas linguísticas. 3. Epistemicídios.
4. Literaturas e artes indígenas. 5. Ensino. I. Tettamanzy, Ana Lúcia Liberato (Org.). II. Brito, Áustria Rodrigues. III. Costa, Lucivaldo Silva da. IV. Título.

CDD 498

Índice para catálogo sistemático:

I. Línguas indígenas

Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegling Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegling
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens do projeto gráfico	wirestock, sewupari-studio, Rhjphotoandilustration, Sirastock, EyeEm, byrdyak, fahroni - Freepik.com Flahane Roza
Tipografias	Swiss 721, Gobold
Revisão	Marcos Lampert Varnieri Martha de Andrade e Silva
Organizadores	Ana Lúcia Liberato Tettamanzy Áustria Rodrigues Brito Lucivaldo Silva da Costa

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow
da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Apresentação 11

Parte 1

CAPÍTULO 1

Pensamentos Expandidos e Levante do Silenciado:

Percursos a partir de Criações
e Re-Existências Indígenas 17

Ana Lúcia Liberato Tettamanzy

CAPÍTULO 2

**Decolonialidade Indígena
e suas Aplicações Pedagógicas 64**

Amanda Benedett

Marcos Lampert Varnieri

CAPÍTULO 3

As regras do jogo servem para todos?

Epistemologias indígenas na busca
de uma formação decolonial
para alunos da Educação Básica 83

Diego Bonatti

Nidiane Saldanha Perdomo

CAPÍTULO 4

**Gênero e Colonialidade nas Práticas
Artísticas de Mulheres Indígenas 105**

Paloma de Melo Henrique

Cássia Josiele da Silva



Parte 2

CAPÍTULO 5

Educação indígena, educação escolar indígena e diálogos entre saberes131

Lucivaldo Silva da Costa
Deuzimar Tarracanã Karajá

CAPÍTULO 6

Educação escolar Xikrin: em busca do ensino bilíngue, intra e intercultural e específico.....162

Lucivaldo Silva da Costa
Edite Smikidi da Mata de Brito

CAPÍTULO 7

O Estudo de Percepções e Crenças Linguísticas do Aluno Indígena acerca da Relevância da Língua Portuguesa na Aldeia Kôjakati.....201

Lucivaldo da Silva Costa
Silvia Adriany Almeida Barreto

CAPÍTULO 8

Construção de Material Didático no Contexto Indígena por meio das Narrativas Oraís: Um Estudo sobre Memórias e Identidades.....229

Áustria Rodrigues Brito
Simone Pereira Lima Scherrer



CAPÍTULO 9

Narrativas, Memórias e Identidades:

Análise do Livro “Mě Ikwỳ Tekjê Ri –
Isto pertence ao meu povo”,

de Toprãmre Krôhôkrenhũm.....258

Áustria Rodrigues Brito

Simone Pereira Lima Scherrer

Sobre os organizadores e as organizadoras283

Sobre os autores e as autoras285

Índice remissivo.....288



Apresentação

**ANA LÚCIA LIBERATO TETTAMANZY, ÁUSTRIA RODRIGUES BRITO
E LUCIVALDO DA SILVA COSTA (ORGANIZADORES)**

Em memória da professora Áustria Rodrigues Brito

*Contracemos com uma infinidade de
Seres no Palco da Natureza Sagrada
Somos culturas, artes, patrimônios
e acervos de nós mesmos
Não são 'coisas' separadas de nossas vidas
cotidianas e do que chamam de cosmovisões.
Por sua vez ... somos naturalmente o oposto das
colonialidades e do canibalismo capitalista
Nossa resistência & (re)existência são rituais
e por isto resistimos & (re)existimos
... atuamos contracenando
com uma infinidade de seres
no palco da natureza
com roteiros
feitos pelas encantadas
que chegam pelos sonhos
somos vestidos por jurema,
ÿara, ÿanaina, ka'áipora.
iluminados por ÿacy e guaracÿ,
sonorizados pelo ybytu (vento),
ÿ (águas) e güyrá (pássaros)*

Casé Angatu

Começamos esta apresentação com as palavras de um dos mais relevantes intelectuais indígenas no país. Carlos José Ferreira dos Santos, ou Casé Angatu Xukuru Tupinambá, indígena da Aldeia Gwarini Taba Atã – Território Tupinambá de Olivença, é Historiador e Doutor pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – FAU/USP. Docente na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/Ilhéus-BA) e na Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB), atualmente participa da Cátedra Indígena-LEER/USP e do projeto Índios no Brasil, coordenado pelos Professores Dr. Guilherme Assis de Almeida e Dra. Maria Luiza Tucci Carneiro.

Em sua atuação, não se percebe o pensamento deslocado da práxis. Se, atualmente, vive em seu território originário, já enfrentou com seu povo a expulsão de Olivença e o desterro nos anos em que morou na periferia da cidade de São Paulo. Tal experiência, contudo, antes que tenha enfraquecido, parece ter ampliado sua visada e reafirmado sua indígena decolonialidade no estabelecimento de relações com outros do lugar – nordestinos, negros, imigrantes, empobrecidos, refugiados. Seja nas salas da academia, seja nas ruas da metrópole, sua palavra se manifesta inspirada e entoada. Nos inúmeros artigos e apresentações como intelectual e professor, seu acervo e patrimônio aparece junto ao dos seres parceiros “No Palco da Natureza Sagrada”. E, de fato, para quem já esteve em sua presença, ele encarna vários mundos. Em seu canto e em seu corpo, desde sempre existe o pluriverso – é assim que sonhos sugerem roteiros, os conselhos dos que encantaram amparam interpretações, e a palavra cantada emerge como ensinamento que defende os poderes e saberes da terra. Numa ocasião, após

realizar as atividades acadêmicas, Casé mencionou que precisava descansar porque “mãinha” assim tinha lhe orientado. Tempos mais tarde, quando se soube que sua mãe já era falecida há algum tempo, compreendemos, talvez de forma mais adequada, o que significava contracenar com “roteiros feitos pelos encantados”. Esse é apenas um exemplo de uma re-existência que, muito antes das teorias decoloniais dos intelectuais latino-americanos do final do século XX, enfrentou e enfrenta a hecatombe colonial que segue destruindo e violando línguas, ciências, corpos, biomas e formas de vida.

Os textos da *Parte 1* deste livro pretendem oferecer uma pequena contribuição para a sociedade brasileira atual no sentido de retornar – sob outras lentes – aos lugares inaugurais da invenção do Brasil. São eles: “Pensamentos expandidos e levante do silenciado: percursos a partir de criações e re-existências indígenas”, de Ana Lúcia Liberato Tettamanzy; “Decolonialidade indígena e suas aplicações pedagógicas”, de Marcos Lampert Varnieri e Amanda Benedett; “As regras do jogo servem para todos? Epistemologias indígenas na busca de uma formação decolonial para alunos da educação básica”, de Diego Bonatti e Nidiane Saldanha Perdomo; e “Gênero e colonialidade nas práticas artísticas de mulheres indígenas”, de Paloma de Melo Henrique e Cássia Josiele da Silva. Alguns e algumas podem perguntar o que queremos dizer quando indicamos o retorno à cena original do Brasil. Queremos sugerir que agora são os herdeiros e herdeiras das caravelas ou, como diz o *rapper* Emicida, os herdeiros das taras das caravelas que recebem como devolução contranarrativas, espelhos e coloridas miçangas dos povos que eles tentaram, ao longo de cinco séculos, eliminar, converter, integrar, assimilar e silenciar.

Os artigos da *Parte 2* apresentam percursos investigativos de indígenas e não indígenas procedentes sobretudo de espaços comunitários e escolares em aldeias no norte do país. Neles, processos históricos de desposseção territorial e violência epistêmica são confrontados com movimentos de revalorização étnico-cultural e linguística. Lucivaldo Silva da Costa e Deuzimar Tarracanã Karajá destacam, em “Educação indígena, educação escolar indígena e diálogos entre saberes”, a relevância do território para a luta pela retomada, produção, reprodução e manutenção de atividades etnolinguísticas no cotidiano do Povo Gavião Ky`ikatêjê, da aldeia Kôjakati, com ênfase na educação escolar própria e diferenciada. Na mesma linha, com o texto “Educação escolar Xikrin: em busca do ensino bilíngue, intra e intercultural e específico”,

Lucivaldo Silva da Costa e Edite Smikidi da Mata de Brito contribuem com uma proposta curricular intercultural, bilíngue e interdisciplinar para a descolonização de elementos integracionistas e assimilacionistas ainda presentes na Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Bep-Karoti Xikrin, da aldeia Cateté, localizada no município de Parauapebas, no estado do Pará. Em outra investigação na aldeia Kôjakati, “O estudo de percepções e crenças linguísticas do aluno indígena acerca da relevância da língua portuguesa na aldeia Kôjakati”, Lucivaldo Silva da Costa e Silvia Adriany Almeida Barreto constataam a presença de estereótipos e negações concernentes às línguas nativas em face da relevância atribuída à aprendizagem da língua portuguesa, “língua do dominador”.

Na sequência, com o texto “Construção de material didático no contexto indígena por meio das narrativas orais: um estudo sobre memórias e identidades”, Áustria Rodrigues Brito e Simone Pereira Lima acompanham, na Escola Indígena Tatákti Kyikatêjê – situada na reserva conhecida como Terra Indígena Mãe Maria (TIMM), município de Bom Jesus do Tocantins, região sudeste do Estado do Pará –, a produção de um folheto escrito e ilustrado por estudantes a partir da escuta de relatos orais, uma forma de valorizar a língua e os conhecimentos dos narradores tradicionais. Por fim, Áustria Rodrigues Brito e Nilza da Silva Bezerra, no texto “Narrativas, memórias e identidades: análise do livro *Mãe ikwỳ tekjê ri: isto pertence ao meu povo*, de Toprãmre Krôhókrenhũm”, destacam a urgência de registrar a língua, que se encontra em risco de desaparecimento, considerando que apenas alguns mais velhos ainda falam o idioma nativo. As autoras percorrem documentos da história de massacres, doenças e violações sofridas por esses povos e suas lideranças e defendem a importância de registrar em forma de livro as vivências, as memórias e os ensinamentos dos anciões para que suas memórias não caiam no esquecimento.

De várias maneiras, sujeitos e coletivos indígenas devolvem a um país que se pretende monocultural e monolíngue sua incontornável e diversa presença como fundamentos civilizacionais e espirituais e como um dever de memória. Foi assim que procuramos, com apoio em referenciais dos estudos linguísticos, da interculturalidade e do pensamento crítico e decolonial, destacar as práticas educativas e linguísticas, as autorias e criações de sujeitas e sujeitos indígenas. Como coloridas e encantadoras miçangas, suas obras e intervenções seduzem pela sofisticação de formas e conteúdo e pela potência política e regeneradora; contudo, não nos enganemos com esses efeitos surpreendentes, porque o protagonismo que exercem não há de ter volta; seguirão incomodando a sociedade brasileira nos reflexos de seus espelhos com a denúncia de um mundo que, como já cantou um poeta, se mostra cada vez mais doente. A pandemia de COVID-19 não é metáfora mas sintoma de adoecimento do modelo vigente, que se pretende uno, universal e absoluto. Com a indicação de possíveis abordagens desse *corpus* em contextos educacionais e formativos, esperamos contribuir para, de um lado, dar a conhecer esses “caçadores de beleza” que não cansam de imaginar subjetividades alternativas; de outro, diminuir a ignorância da sociedade nacional sobre as resistências e os silêncios da história e dos cânones acerca das contribuições dessas centenas de povos da terra – porque é isso que carrega o termo indígena, aquele que é do lugar. Vamos a eles. E tomara que saibamos retornar afetados desse encontro.

Início

Pindorama

Construção de escola na aldeia. Ganha 2 sementes!

Contação de história com os anciãos.

Preparo contra construção do barragem.

Produção de cestos com a aldeia.

Descanso na rede!

Aqui tem um ninho de passarinho. Passe para a próxima casa.

+1

Subiu na árvore mais alta. Ganha 1 semente de cada família.

Mulirão para fazer novas casas!

Reunião de amigos. Voltou uma casa para esperar e eles conversaram.

Descanso na rede!

+4

Trabalhou na roça por 2 horas. Ganha 4 sementes!

O pai contou uma história. Escutei e aprendi a fazer um bolo de milho.

+4

Preparado na rede. Cheguei 4 sementes da família que está mais na frente e dividi com outra família.

Escutei para ajudar na aldeia. Ganha 2 sementes de cada família e fique uma rodada sem jogar.

-4

Se estiver sozinho fique 4 sementes. Se estiver com a família fique 4 sementes!

Volte para o início!

+4

Volta de parentes de outra aldeia. Ganha 4 sementes!

+4

Venda de artesanato foi boa! Ganha 4 sementes!



+3

Cokita do mel. Ganha 3 sementes!

< aguarde sua dupla, ou a chame de volta >

< pode avançar ou voltar >

+1

Subiu na árvore mais alta. Ganha 1 semente de cada família.

Volto para o início!

+4

Preparado na rede. Cheguei 4 sementes da família que está mais na frente e dividi com outra família.

-4

Madeira para construir a Barragem. Não é semente! Perdeu 4 sementes!

-4

Uma árvore sagrada foi destruída. Perdeu 4 sementes!

Pausa para a rede!

+6

Descanso na rede. Ganha 6 sementes e volte 2 casas ou construa 4 sementes e avance 1 casa.

Protesto contra construção de barragem.

Banho de rio!

Bebeu água poluída e ficou doente. Fique uma rodada sem jogar.

+4

Volta de parentes de outra aldeia. Ganha 4 sementes!

Aqui tem um ninho de passarinho. Passe para a próxima casa.

Contação de história com os anciãos.

Ganhei na dança da aldeia. Junte a família para poder passar.

As noventa na montanha deram um sinal de que o dia não será bom. Para uma rodada.

Mulirão para construir novas casas. Chamei o membro de outra família para ajudar.

Defendeu a construção dos capangas estrangeiros. Conseguiu a vitória!

Parte 1



YVY PORÀ Terra Boa

Venda de artesanato foi ruim. Pagou 4 sementes e volte 2 casas.

As noventa na montanha deram um sinal de que o dia não será bom. Para uma rodada.

Venda de artesanato foi ruim. Pagou 4 sementes e volte 2 casas.

-4

Pindorama

Chegada



1



Pensamentos Expandidos e Levante do Silenciado:

PERCURSOS A PARTIR DE CRIAÇÕES
E RE-EXISTÊNCIAS INDÍGENAS

Ana Lúcia Liberato Tettamanzy

[DOI:10.31560/pimentacultural/2024.99819.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99819.1)

***Nossas terras são invadidas, nossas terras são tomadas,
os nossos territórios são invadidos. Dizem que o Brasil foi
descoberto. O Brasil não foi descoberto não, o Brasil foi invadido
e tomado dos indígenas do Brasil. Essa é a verdadeira história.***

Marçal Tupã'i¹

Desta terra, nesta terra, para esta terra. E já é tempo.

Oswald de Andrade

Não é novidade que a sociedade brasileira (a da Colônia, a do Império e a da República) há séculos tem se dedicado, por meio de instrumentos legais e de suas instituições, a assimilar e fazer desaparecer os que não se adaptaram ao modelo de civilização há muito cultivado, hoje consagrado como moderno-ocidental. E quem não coube nesse paradigma que se apresentou como universal? Para começar, os autóctones, que, assim que se impuseram os instrumentos mercantis e os aparatos formais de El-Rei sobre a colônia, foram submetidos a língua, costumes, práticas e instituições alheias e, via de regra, hostis. Se os indígenas, chamados então de “negros da terra”, desde a “primeira missa” se mostraram habilidosos nas artes de traduzir e (in)corporar as diferenças, a dita sociedade envolvente ainda hoje perpetua estereótipos coloniais que contestam até mesmo a condição humana desses grupos, aos quais se somaram os milhões de africanos escravizados

¹ Marçal Tupã'i, em discurso ao papa João Paulo I em 1980, três anos antes de ser assassinado em uma emboscada.

trazidos nos tumbeiros da travessia do Atlântico.

Sobreviventes de uma guerra sem tréguas, que, nas tentativas de extermínio, usou desde armas de fogo até doenças, venenos e catequese nesses mais de cinco séculos, os povos indígenas ainda convivem com o desprezo – causado pela

ignorância – por suas formas de existir e estar no mundo. Sob o rótulo de preguiçosos e incultos, seguem açodados por um modelo econômico e civilizacional que faz consumo coincidir com felicidade e privilegia monoculturas e produção de excedentes para o lucro (de uns poucos). Suas práticas rituais e espirituais (cantos, danças, cerimônias), que implicam o respeito à ancestralidade e à coletividade, seguem incompreensíveis, assim como sua inclinação relacional para com tudo o que existe, de modo a cultivar a terra em consonância com seus ciclos e em interdependência entre mundos humanos e não humanos, visíveis e invisíveis.

Como que decorrência direta desse abismo entre paradigmas, a inexorável exaustão dos recursos energéticos e naturais não parece ser levada em conta por parte significativa das modernas sociedades nacionais, ainda dependentes de projetos de desenvolvimento extrativistas, impulsionados por corporações locais ou transnacionais. A propósito desse distanciamento, entre tantos desafios conceituais apontados pelo ambientalista e jornalista Ailton Krenak, em *O amanhã não está à venda* (2020), está o de realizar o caminho de volta enquanto humanidade que se alienou da Terra, organismo vivo de que é parte:

Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário. Desde pequenos, aprendemos que há listas de espécies em extinção. Enquanto essas

listas aumentam, os humanos proliferam, destruindo florestas, rios e animais. Somos piores que a COVID-19 (Krenak, 2020, p. 6).

Disposta a “vender o amanhã”, a espécie *Homo Sapiens* ignora os avisos, entre eles a renitente crise sanitária pandêmica enfrentada desde 2020, sobre o esgotamento

dos recursos do mundo – efeito geopolítico do Antropoceno² – para propagar o retorno a uma cada vez mais insustentável “normalidade”: “O mundo está agora numa suspensão. E não sei se vamos sair dessa experiência da mesma maneira que entramos. É como um anzol nos puxando para a consciência. Um tranco para olharmos para o que realmente importa” (Krenak, 2020, p. 9). Assim sendo, para chegar a um mundo possível, restaria enquanto coletividade enfrentar o desígnio de morte da sociedade de mercado, que só considera digno de viver aquele que produz: “Se os humanos estão em risco, qualquer atividade humana deixa de ter importância. Dizer que a economia é mais importante é como dizer que o navio importa mais que a tripulação” (Krenak, 2020, p. 8).

Começo esse texto com a lucidez de Krenak para justificar o que vem a seguir. São indicações de leituras, atividades e expansão de pensamentos para convidar os leitores – sobretudo professores e acadêmicos – a um percurso simultaneamente intelectual e existencial. Dado o tamanho do desconhecimento sobre os mais antigos habitantes deste lugar que veio a se chamar Brasil, tudo o que se possa apresentar é pouco. Contudo, oxalá seja o suficiente para provocar percursos menos intolerantes na vastidão dos mundos ameríndios.

2 Como tem sido chamado, em vários campos do conhecimento, o período recente da história da humanidade marcado pelos efeitos destrutivos e cumulativos da ação humana sobre o planeta.

PARA IR ALÉM DA PRIMEIRA MISSA

A participação dos indígenas na vida brasileira é incontornável e antecede a chegada das caravelas. Foram suas formas milenares de cultivar e sacralizar o solo e de estar nos territórios, ou, ainda, as relações interétnicas e sociais que legaram saberes, costumes e práticas que viriam a criar as bases de uma sociedade complexa e diversa que se formou nos séculos seguintes. Porém, de tão próximas e arraigadas, tais bases se tornaram em geral invisíveis, ou porque incorporadas ao que viria ser a criação do povo brasileiro, ou porque silenciadas e apropriadas com variadas intenções. A estupenda diversidade das florestas e a fertilidade de solos no Brasil não são atos milagrosos num Jardim do Éden; ao contrário, são o resultado de ciências e fazeres legados pelos povos nativos, como explica a geógrafa e escritora Márcia Kambeba:

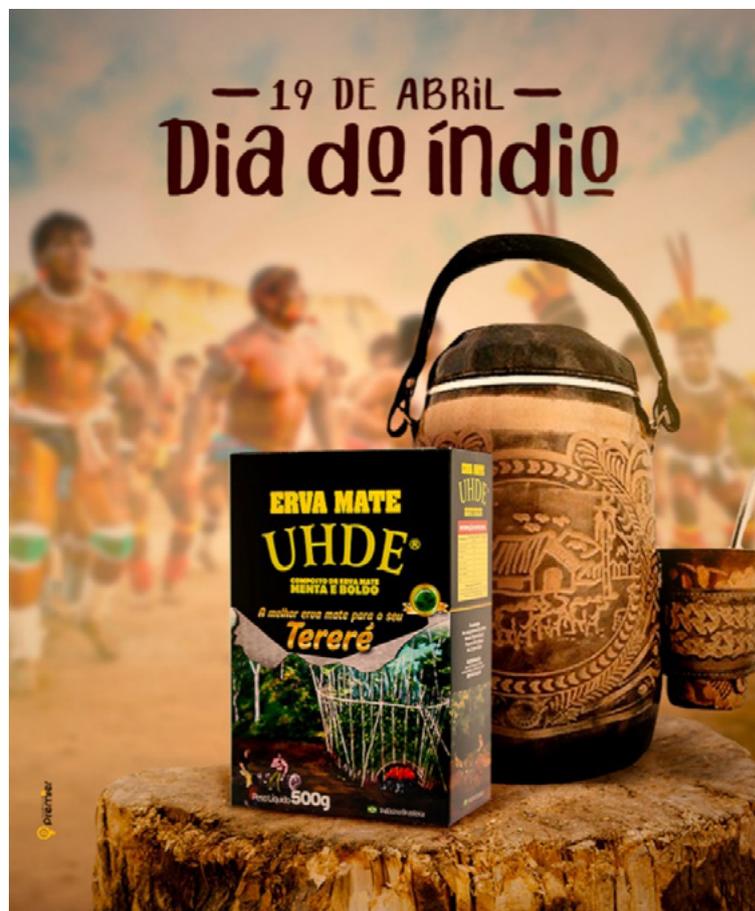
Diferente do que nos informa o senso comum, as sociedades indígenas sempre tiveram uma base econômica forte. Não eram, nem são, sociedades coletoras simplesmente. Já cultivavam a terra quando da chegada dos europeus no final do século 15. Num processo de adubação ou compostagem, os povos indígenas foram preparando o solo no decorrer do tempo, deixando-o propício para o plantio de culturas perenes e cíclicas. A esse solo – de PH equilibrado equivalente a seis – os especialistas contemporâneos chamam de “terra preta de índio” ou “terra antropológica”. As manchas dessa terra preta podem ser encontradas próximo a sítios arqueológicos e dentro das aldeias (Kambeba, 2020, p. 44).

Outro exemplo eloquente do silenciamento sobre as heranças indígenas, nos estados mais ao sul do Brasil, remete ao costume de tomar chimarrão (bebida à base de erva-mate), usualmente associado ao gaúcho, tipo regional que também é o gentílico para os nascidos no estado do Rio Grande do Sul.

Embora até algumas marcas mencionem nas embalagens a origem entre os indígenas, a maioria dos apreciadores desconhece a autoria desse hábito tão presente, tanto no campo como na cidade. Para ilustrar uma das tantas imprecisões, uma campanha de divulgação nas redes sociais, a pretexto de “homenagear todos os índios do nosso país”, num dia 19 de abril (data oficial do “Dia do Índio”, designação contestada pelos indígenas), reconhece ser esse cultivo um legado do povo guarani; no entanto, a imagem reproduz ao fundo um grupo indígena com adornos semelhantes aos de povos xinguanos, o que não contempla esse povo.

Figura 1

Mídia alusiva



Fonte: Página da Erva-Mate Uhde, no Facebook.³

³ Disponível em: <https://www.facebook.com/ervauhde/photos/voc%C3%AA-sabia-que-a-origem-do-terer%C3%A9-tem-influ%C3%Aancia-ind%C3%ADgenasim-a-nossa-bebida-pref/1705701926190551/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

Semelhante apagamento se dá na língua portuguesa, sobretudo se forem consideradas as palavras de línguas indígenas que designam animais e plantas nativos e a toponímia. Goiaba, jaboticaba, guaraná, caju, mandioca, milho, tamanduá, pirarucu, sucuri, tatu são exemplos de espécies, tanto da flora como da fauna; assim como as designações de lugares geográficos: Guaíba, Amapá, Manaus, Quaraí, Iguaçu, Anhanguera, Tietê, Paraná, Tupanciretã, Mauês. Aqui, apenas alguns entre tantos legados civilizacionais desses povos-nações que temos preferido, como brasileiros, ignorar. As razões são variadas, mas podemos identificar, no passado, primeiramente a fantasiosa imagem do “bom selvagem”, fruto da imaginação europeia do Renascimento repaginada pelas estéticas românticas. Mais adiante, a versão demoníaca e bestial – surgida das más interpretações de práticas ritualísticas (não alimentares, cabe ressaltar) e de costumes como a antropofagia e a poligamia – revela o quase inexistente interesse antropológico do branco europeu e depois de seus descendentes em compreender a diferença dos nativos.

No que se refere aos regimes discursivos e às representações, esses povos têm sido sistematicamente inseridos na história e no sistema das artes e das culturas a partir da perspectiva colonialista dos vencedores, quer dizer, a dos donos do poder e dos discursos. Embora tenham voz e tenham resistido ao longo dessa história em comum com os não indígenas no continente “americano”, só recentemente se tem acesso mais amplo a suas autointerpretações e, inclusive, a sua autorreflexividade, permitindo desfazer alguns equívocos e preconceitos de longa data. Como se costuma dizer, o indígena aparece no capítulo 1 da história nacional,

preso ao papel coadjuvante de observador fixado na cena da tela “A primeira Missa no Brasil” (1861), do pintor Victor Meirelles, e, infelizmente, retorna apenas no capítulo final, sintetizado no discurso do mais banal senso comum do presente, que ou ingenuamente se surpreende que ainda existam indígenas (afinal, foram tantas vezes que anunciaram sua extinção – e, de fato, centenas de povos desapareceram ao longo desses cinco séculos) ou cinicamente se esforça para que se tornem “como nós” e adquiram os hábitos da cidade (aqui, não se sabe bem quem é o “nós” ou que modelo de pessoa elege essa voz, mas é de supor que não é o “nós” das classes privilegiadas, que espera os desgarrados indígenas nas cidades, e sim o “eles” das periferias, dos subempregos e da pobreza).

Figura 2

Detalhe do quadro “A primeira missa no Brasil” (1861),
de Victor Meirelles



Fonte: Wikimedia Commons.⁴

Esse inconfessado desejo de que os indígenas deixem de ser o que são mal esconde as camadas de ódio racial e de incompreensão e, ainda mais grave, de ganância pelos territórios indígenas ainda preservados do extrativismo neocolonial e dos negócios predadores (que vão desde o *agrobusiness* até o garimpo) do século XXI.

⁴ Detalhe do quadro “A primeira missa no Brasil”, de Victor Meirelles. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Meirelles-primeiramissa2.jpg>. Acesso em: 03 dez. 2023.

Cabe trazer para um exercício de reflexão a releitura que o artista contemporâneo Luiz Zerbini propõe, em 2014, para a célebre tela. O registro de Zerbini coloca em evidência os implícitos violentos não apenas da obra oitocentista como daquela sociedade, possivelmente vigentes na sociedade atual. De espectador de uma cena a que não pertence de fato, o indígena é transformado em figura posicionada centralmente na tela a devolver o olhar para o espectador. A representação figurativa da primeira obra contrasta com os tons excessivamente coloridos e levemente oníricos (a justaposição de elementos disjuntivos, como corpos animais em fusão com os humanos, seios vermelhos em destaque na figura indígena, um chapéu-cobra na cabeça do padre estilizado, barcos encalhados em meio às árvores, um indígena com uma perna com pintura ritual vermelha e outra com o que parece ser uma meia branca). Tal atmosfera alude a uma cerimônia bizarra, de participantes desconectados numa paisagem remexida e caótica. Como o Brasil atual, em suas precárias ou inexistentes relações com esses povos e suas cosmovisões.

Figura 3

“A primeira missa” (2014), de Luiz Zerbini



Fonte: Site DASARTES.⁵

O linguista José Ribamar Bessa Freire (2002) escreveu “Cinco ideias equivocadas sobre os índios”, texto resultante de palestra em que sintetizou os desconhecimentos e estereótipos na sociedade nacional acerca dos povos originários. O primeiro equívoco é o do “índio genérico”, a ideia de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua, reduzidos a uma

entidade supraétnica, quando são centenas de povos distintos. O segundo considera as culturas indígenas como atrasadas e primitivas, o que o autor contesta com exemplos dos complexos e

⁵ Disponível em: <https://dasartes.com.br/agenda/luiz-zerbini-masp>. Acesso em: 03 dez. 2023.

s sofisticados saberes, ciências, arte, literatura, poesia, música e religião. Sobre isso, o linguista destaca que são o desconhecimento e o etnocentrismo vigentes que associam equivocadamente o privilégio social de indivíduos e grupos a uma superioridade intelectual ou linguística. O terceiro equívoco é o congelamento das culturas indígenas na imagem quinhentista construída pela descrição do escrivão Pero Vaz de Caminha. Contra esse consenso, Freire observa que, se hoje se usam nas cidades invenções e utensílios de várias procedências, não é cabível exigir dos indígenas que se mantenham presos ao passado (e, como tal, incompatíveis com mudanças e com o presente e mesmo com o futuro). Como em todas as culturas, podem ser feitas escolhas sobre a construção intercultural

de novos significados sem que isso apague as tradições próprias. O quarto equívoco é o aprisionamento dos indígenas no passado, justificativa para sua eliminação ou transformação para caber em ideais de progresso e modernidade que os excluem. O quinto e último equívoco é o brasileiro não considerar a contribuição do índio na formação de sua identidade, pela tendência de se identificar com o vencedor e, portanto, de apagar as contribuições dos povos tidos como “vencidos”, os indígenas e os negros, que não teriam contribuído na formação da nacionalidade.

Num texto de intervenção e político, Eduardo Viveiros de Castro aborda os insistentes modos com que a ideologia modernizadora do Estado há séculos oculta tanto a aniquilação da existência indígena como sua ontologia, segundo a qual a pessoa indígena não pode prescindir de uma relação primordial “com a terra em que nasceu ou onde se estabeleceu para fazer sua vida, seja ela uma aldeia na floresta, um vilarejo no sertão, uma comunidade de beira-rio ou uma favela nas regiões metropolitanas” (Viveiros de Castro, 2017, p. 4). O sujeito arrogante, que ironicamente se submete ao Estado transcendente, que, por sua vez, ambiciona homogeneizar tudo na forma do uno e dos desígnios do capital, não suporta essa gente que tira força do chão e dos mundos sobrenaturais e por isso deseja afastá-la de seus territórios e transformá-la em pobres (isto é, aqueles de quem tiraram algo); porém, ainda segundo o antropólogo, os índios não querem ser transformados em alguém “igual a nós”, preferem permanecer diferentes e respeitados na sua distância.

Por isso tudo a luta dos índios é também a nossa luta, a luta indígena. Os índios são nosso exemplo. Um exemplo de resistência (sic) secular a uma guerra feroz contra eles para desexisti-los, fazê-los desaparecer, seja matando-os pura e simplesmente, seja desindianizando-os e tornando-os “cidadãos civilizados”, isto é, brasileiros pobres, sem terra, sem meios de subsistência próprios, forçados a vender seus braços – seus corpos – para enriquecer os pretensos novos donos da terra (Viveiros de Castro, 2017, p. 8).

Para começar a desfazer tantos equívocos e más intenções, muito se tem a construir enquanto sociedade. Como educadores e intelectuais, a intervenção a ser feita é da maior relevância, desde as séries iniciais da escola básica. Seguem alguns apontamentos com indicações de temas, materiais e roteiros de debates para sala de aula.

ENFRENTANDO OS PRECONCEITOS

Uma forma inicial de apresentar a questão pode ser assistir ao vídeo de 2017, da campanha “Menos preconceito, mais índio”, do Instituto Socioambiental (ISA)⁶. Bastante sintético e eficaz na seleção de imagens e falas, conduz o espectador a problematizar os estereótipos mais comuns sobre os indígenas, como os levantados por Bessa Freire, com a sugestão de que quaisquer povos e culturas se modificam nos contatos e interações que processam e nem por isso perdem suas identidades.

O trabalho pode continuar com a leitura do texto de divulgação do vídeo (destaque no quadro seguinte) e, então, com indagações sobre a existência de preconceitos em relação ao indígena, ligados sobretudo ao direito a ser contemporâneo e a modificar costumes sem perder a identidade. Depois, a entrevista da *rapper* Katú Mirim, sobre seu processo particular de reconhecimento identitário, e o corrosivo poema do artista e comunicador social Denilson Baniwa alertam sobre os equívocos recorrentes nas escolas na comemoração do “dia do índio”.

6 Vídeo disponível em: | #MenosPreconceitoMaisÍndio. Acesso em: 16 jan. 2022.

Texto de divulgação do vídeo

“Menos preconceito, mais índio”:

Os tempos mudaram. Os índios também. Mas eles continuam lutando pelo direito de ser índio.

Eles continuam lutando para manter sua identidade e cultura indígenas.

Se você não é mais igual ao seu tataravô, por que os índios também não podem mudar?

Incorporar hábitos considerados de “homem branco”, como usar roupas ou tecnologia, não faz do índio menos índio. Compartilhe o vídeo e ajude a acabar com o preconceito.

Quanto #MenosPreconceitoMaisÍndio

Saiba mais sobre a campanha:
<https://www.socioambiental.org/maisindio>

Saiba mais sobre o Instituto Socioambiental (ISA):
<https://www.socioambiental.org>

Entrevista de Katú Mirim:

“Quem são os pardos no Brasil?
A reafirmação identitária da *rapper*
Katú Mirim⁷”

Figura 4 – Katú Mirim, do povo Boe-Bororo



Fonte: Foto do acervo pessoal da autora no Instagram.⁸

7 Entrevista com Katú Mirim disponível em: <https://caterinas.info/quem-sao-os-pardos-no-brasil-a-reafirmacao-identitaria-da-rapper-katu-mirim/> Acesso em: 02 fev. 2022.

8 Foto de Katú Mirim disponível em: https://www.instagram.com/p/CyHJND0vUn0/?hl=en&img_index=1. Acesso em: 02 fev. 2022.

19 de Abril

Por Denilson Baniwa

Pai Nosso que estás nos céus
Neste dia 19 de abril
Nos livre das professoras e
professores que pintam seus
alunos com canetinhas hidrocor
Nos livre das escolas que colocam
cocares de papel nas crianças
Pai Nosso, que estás nos céus
Não deixem as professoras
ensinarem para as crianças que o
Dia do Índio é uma homenagem
aos povos originários
Mantenha longe de Nós aqueles
que repetem as palavras:
Índio, Oca, Tribo, Selvagem,
Pureza e Exótico
Afastem de Nós os bu-bu-bu feito
com a mão na boca
Senhor, perdoem aqueles que por
desconhecimento nos fazem uma
imagem estereotipada
Mas livre-os do
desconhecimento e do
preconceito que os fazem
acreditar que ainda somos
os indígenas de 1500
Amém!

Figura 5 – 19 de abril



Fonte: Arte de Denilson Baniwa.⁹

PS: Ficou com dúvida do que fazer no dia 19 de abril? Procure o indígena mais próximo de você, que pode estar inclusive nesta rede social.

⁹ Imagem e texto “19 de abril”, de Denilson Baniwa. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/04/19/indigenas-lancam-campanha-contra-estereotipos-para-o-dia-do-indio-nao-precisamos-de-outras-pessoas-para-nos-definirem.ghtml>. Acesso em: 27 jan. 2022.

CONHECER PARA RESPEITAR

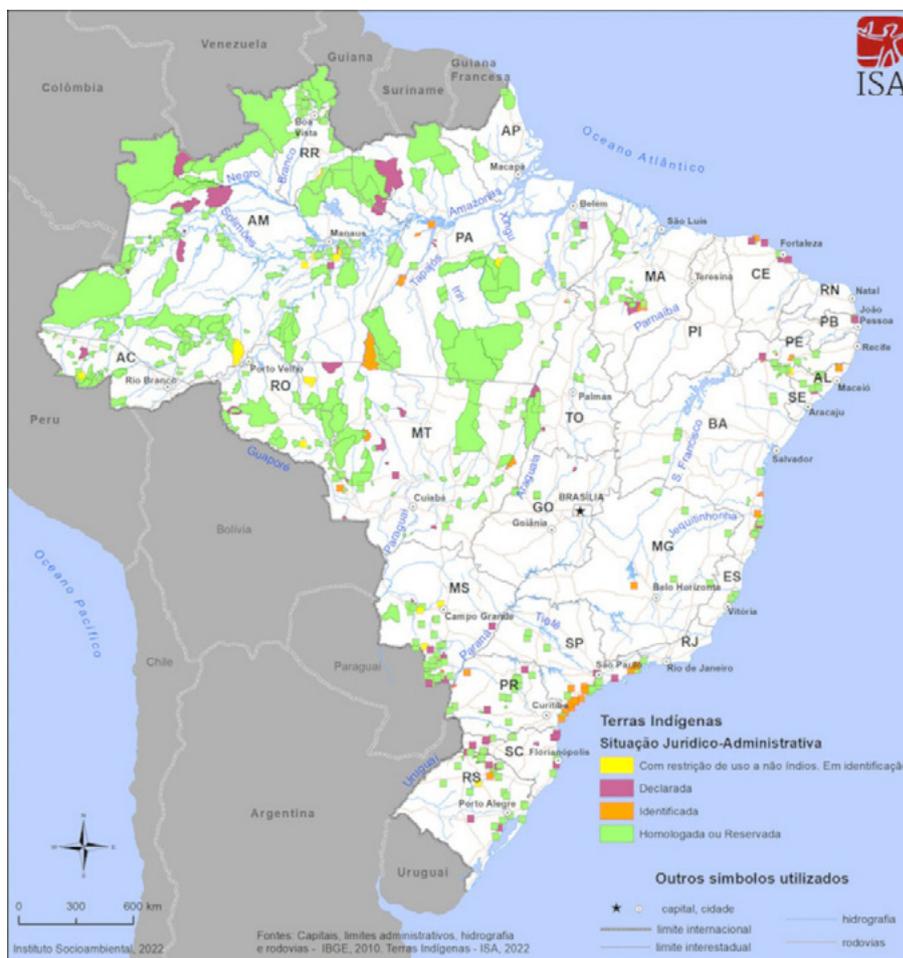
Só se valoriza aquilo que se conhece. Uma segunda sugestão de trabalhos parte do reconhecimento da presença indígena no país a partir da visualização das Terras Indígenas (TI) existentes, que podem ser consultadas com detalhe em relação às diferentes etapas do processo demarcatório (Em Identificação, Identificadas, Declaradas e Homologadas ou Reservadas), no site <https://terrasindigenas.org.br/>.

O mapa abaixo destaca as TIs e suas diferentes situações jurídico-administrativas, como indicado no texto “Localização e extensão das TIs”.¹⁰

¹⁰ Texto e mapa da localização e extensão das TIs disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Localiza%C3%A7%C3%A3o_e_extens%C3%A3o_das_TIs. Acesso em: 20 nov. 2021.

Figura 6

Mapa localização e extensão das TIs



A seguir, em destaque, o texto “Muita terra para pouco índio?”¹² vai ao ponto central da concentração fundiária no país, causada pela forma desigual como foi sendo ocupado o território, fato que repercute nas históricas tensões envolvendo o direito às terras pelos povos indígenas. O texto também traz dados sobre a população indígena e sobre as línguas ainda faladas.

Fonte: Site Povos Indígenas no Brasil.¹¹

11 Mapa do site Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Localiza%C3%A7%C3%A3o_e_extens%C3%A3o_das_TIs. Acesso em 04 jan. 2022.

12 Texto “Muita terra para pouco índio?”. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/quem-sao>. Acesso em: 05 jan. 2022. (Grifos constantes no texto do site).

Muita terra para pouco índio?

A grande maioria dos brasileiros ignora a imensa diversidade de povos indígenas que vivem no país: são 254 povos, falantes de cerca de 160 línguas. Os povos indígenas somam, segundo o Censo IBGE 2010, 896.917 pessoas. Destes, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país. Segundo dados mais recentes produzidos pelo ISA (2018), a estimativa é de que haja aproximadamente 700 mil pessoas vivendo em Terras Indígenas hoje. Essas áreas se encontram em diferentes etapas de reconhecimento jurídico.

Estima-se que, à época da chegada dos europeus, fossem mais de 1.000 povos diferentes, somando entre 2 e 4 milhões de pessoas. Se até meados dos anos 1970, acreditava-se que o desaparecimento dos povos indígenas seria algo inevitável, nos anos 1980, verificou-se uma tendência de reversão da curva demográfica e, desde então, a população indígena no país tem crescido de forma constante, indicando uma retomada demográfica por parte da maioria desses povos com pouquíssimas exceções.

Os 254 povos indígenas vivendo no Brasil formam um verdadeiro mosaico de microssociedades, ao menos 26 desses povos têm população inferior a 100 pessoas, somente 16 etnias somam mais do que 10.000 pessoas. Entre as etnias mais numerosas, com população superior a 30000 pessoas, duas estão fora da Amazônia, Guarani (Mbya, Kaiowá e Nandeva) e Kaingang, outras duas, Ticuna e Macuxi, se encontram na calha do rio Solimões e no Leste de Roraima, respectivamente. O reconhecimento de Terras Indígenas, principalmente após a Constituição de 1988, ajudou a assegurar a retomada populacional de diversos povos indígenas, embora uma parcela importante dessa população ainda se encontre ameaçada. Mas se a maioria dos brasileiros imagina essa população vivendo predominantemente na Amazônia, é preciso salientar que cerca de 45% da população indígena brasileira em Terras Indígenas está fora dessa região.

Fora da Amazônia Legal os povos indígenas têm vivido uma situação histórica de confinamento e luta pelos seus territórios, sujeitos a situações de violência e miséria social. *De um total de 298 Terras Indígenas fora da Amazônia Legal, 146 ainda não tiveram seu processo de reconhecimento finalizado.*

Essas terras representam somente 1,6% da área total de Terras Indígenas no Brasil, embora abriguem 45% da população indígena em TIs.

O reconhecimento dos direitos indígenas tem esbarrado, sobretudo, em um modelo de desenvolvimento econômico que tem na exportação de produtos agrícolas suas principais características. Esse modelo que tem privilegiado a concentração de terras ainda tem como efeito colateral o aumento da degradação ambiental e tem sérias consequências sérias para a garantia de direitos e o desenvolvimento sustentável.

Cerca de 60% dos 509 milhões de hectares de propriedades rurais no Brasil, cadastradas no Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNCR) do INCRA em 2013, estão concentrados em menos de 2,5% dos imóveis rurais. Em estados como o Mato Grosso do Sul, onde o conflito entre indígenas e produtores rurais tem se exacerbado, a área total de imóveis rurais cadastrada somava mais de 33 milhões de hectares, ocupando 94,21% do território do estado. No entanto, essa área está concentrada em um número pequeno de propriedades. Cerca de 17% dos imóveis rurais do estado acumulam mais de 27 milhões de hectares, o equivalente a 80% de toda a área.

O estado do Mato Grosso do Sul, por exemplo, conta com 56 terras indígenas e uma população indígena de aproximadamente 90 mil pessoas, mas apenas 2,28% de seu território é atualmente coberto por TIs, uma área de 844 mil hectares. De todas as TIs, menos da metade (24) já foi homologada e, mesmo estas, não chegaram a ser totalmente regularizadas: permanecem invadidas ou estão travadas por processos judiciais.

Com exceção da Reserva Indígena Kadiwéu que possui 540 mil hectares, as TIs no estado possuem um tamanho reduzido, com menos de 5.000 hectares, em média.

Os estados do sul do Brasil – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul – têm atualmente 91 terras indígenas, que ocupam 400 mil hectares da região, o equivalente a 0,7% da área somada dos três estados. Na região, as TIs têm em média 3.800 hectares e a população indígena vivendo em terras indígenas na região é de aproximadamente 60 mil pessoas, segundo dados do ISA.

Perguntas básicas e iniciais são as seguintes: se havia cerca de mil povos, ou algo como 4 milhões de pessoas, cinco séculos atrás, por que hoje restam apenas 254 povos e menos de um milhão de pessoas? O que mudou com a Constituição de 1988 em relação aos direitos indígenas? O que pode ser interpretado sobre concentração de terras a partir dos dados do estado de Mato Grosso do Sul, em que a área total de imóveis rurais cadastrada somava mais de 33 milhões de hectares, ocupando 94,21% do território do estado, enquanto 56 terras indígenas e uma população indígena de aproximadamente 90 mil pessoas ocupam apenas 2,28% do território do estado?

Para aprofundar os debates, relacionando o problema territorial às condições de existência e distribuição de línguas e povos, mais algumas fontes:

- Lista dos povos indígenas no Brasil: https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos
- Texto com lista das línguas indígenas e quadros de grupos/troncos e subgrupos: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>
- Quadro dos povos indígenas com a possibilidade de, ao clicar no nome, acessar informações específicas e, ainda, de visualizar o conjunto por família linguística ou por estado da federação: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal

Esse exame pode conduzir a discussão sobre o que esse patrimônio imaterial representa, a enorme diversidade linguística do país, uma das maiores do mundo. Cabe lembrar que algumas línguas têm poucos falantes e que muitas correm risco de desaparecimento, por isso mesmo as universidades, as comunidades e as organizações sociais vêm se articulando na proposição de ações de recuperação e registro dessas línguas e dos conhecimentos por elas transmitidos e mesmo preservados.

Mais alguns materiais sobre a diversidade de linguística e cultural podem ser acessados para produzir um fórum de debates no grupo:

- Um vídeo curto (5:05) sobre as línguas indígenas, por *Daniel Munduruku* (2019): <https://www.itaucultural.org.br/as-linguas-dos-povos-indigenas>
- Uma crônica produzida por *Cristino Wapichana* a partir dos debates ocorridos no ciclo Mekukradjá, de 2018, do Itaú Cultural: <https://www.itaucultural.org.br/cronicas-do-mekukradja-2018>
- Fala (25:52) de *Anari Braz Bomfim* (2018) sobre a recuperação da língua pataxó: <https://www.itaucultural.org.br/anari-pataxo-mekukradja>

Nesse momento, dirige-se a reflexão para o processo de “esvaziamento” das terras nos séculos iniciais da colonização. “Guerras da conquista”¹³ apresenta depoimentos de historiadores, antropólogos e do ambientalista e escritor Ailton Krenak, que explicitam, de forma contundente, por que não houve descoberta, nem encontro, mas guerras de extermínio. Esse documentário faz parte da série “Guerras do Brasil.Doc” que, em cinco episódios, apresenta distintos pontos de vista sobre os principais conflitos armados da história do país. Abaixo, uma imagem de divulgação do “Episódio 1 – Guerras da Conquista”.

13 O vídeo “Guerras da conquista” está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4>. Acesso em: 29 jan. 2022.

Figura 7

Guerras da Conquista



Fonte: NETFLIX.¹⁴

À luz do presente, quando, mais uma vez, a humanidade enfrenta uma pandemia devastadora (COVID-19), para a qual, até o momento, a ciência ainda não encontrou remédio definitivo, nem explicações suficientes para suas origens, no *link* <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/node/53>

14 Série documental sobre conflitos armados da história do Brasil que estreou na plataforma NETFLIX. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2019/06/serie-documental-sobre-conflitos-armados-da-historia-do-brasil-estreia-na-netflix/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

é possível acessar uma detalhada linha do tempo indicativa das repetidas mortes causadas por doenças nas populações indígenas, desde 1.500. Sob o título “Cataclisma biológico – epidemias na história indígena”, tem-se acesso a uma aterradoradora sucessão de mortandades.

Os efeitos mais agressivos da atual pandemia sobre essas mesmas populações sugerem a continuidade de políticas de extermínio (mais adiante, serão oferecidas sugestões a respeito desse tema), assunto para muitos debates e elaborações sobre a formação do Brasil.

ÍNDIO NÃO, INDÍGENA: PACIFICANDO O BRANCO

Outro aspecto sensível, insistentemente abordado por vários indígenas, diz respeito às formas mais indicadas de se referir a pessoas e coletivos indígenas. A respeito disso, estão disponíveis, nos meios digitais e impressos, manifestações e estudos, como destacado no quadro seguinte. O mais conhecido escritor de literatura indígena, Daniel Munduruku, em entrevistas escritas e em eventos, aborda a inexistência do genérico “índio”, defendendo o emprego do termo indígena como uma necessidade para inserir positivamente a ancestralidade e as contribuições desses povos, aspecto também abordado no vídeo do professor e historiador Edson Kayapó.

Aliás, sobre a designação coletiva, a opção por termos como povos e nações – em detrimento de tribos ou etnias – reafirma o reconhecimento das formas de organização próprias e o pertencimento a um território, o que os afasta das leituras racistas de matriz na biologia. Contra consensos fáceis e subalternizantes, também a escritora Julie Dorrico traz sua contribuição.

Daniel Munduruku:

“Eu não sou índio: não existem índios no Brasil”:

<https://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>

“Índio e indígena” – Mekukradjá (2018):

<https://www.youtube.com/watch?v=s39FyY3JziE>

“Índio é um apelido que nos impuseram e que nos afastou da sociedade brasileira”:

<https://www.youtube.com/watch?v=pz1q6xSFrQY>

Julie Dorrico:

“A teoria e a literatura indígena na educação: outras formas de nomear”:

<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrico/2021/03/17/a-teoria-e-a-literatura-indigena-na-educacao-outras-formas-de-nomear.htm>

“Abril indígena: 4 frases para banir do seu vocabulário”:

<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrico/2021/04/14/abril-indigena-3-frases-para-extinguir-do-seu-vocabulario.htm>

Edson Kayapó:

Professor Edson Kayapó e a importância da literatura indígena:

<https://www.youtube.com/watch?v=sIQ5KFhF2dU>

Figura 8

“Vozes de origem em folhas de papel”



Fonte: Ilustração de Gustavo Caboco.¹⁵

O debate sobre as sutis desqualificações implícitas nos modos de nomear as pessoas e povos passa pelas maneiras de interferir ativamente nessa trama de discursos e representações. A educação, a literatura, as artes e as mídias têm se revelado armas potentes nessa guerra de imaginário e narrativas. A escritora e geógrafa Márcia Kambeba sugere caminhos interculturais para propiciar a convivência com a diferença:

“as escolas da cidade precisam ensinar o jeito certo de se referir aos povos originários, não mais os chamando de “índios”, mas tratando-os pelo nome de suas nações específicas [...]. No século XXI, nosso arco e flecha são a educação e a literatura” (Kambeba, 2020, p. 29). A educação, a literatura, as artes e as mídias têm se revelado, assim, armas potentes nessa guerra. Falar de escola e artes de imediato traz o embate sobre os riscos e potenciais ganhos ao transitar entre as formas tradicionais de transmissão oral e o registro escrito das histórias e dos conhecimentos. O escritor Olívio Jekupé oferece seu entendimento sobre o significado dessa bipartição:

¹⁵ Ilustração de Gustavo Caboco para o texto “Vozes de origem em folhas de papel”, disponível em: <https://www.nonada.com.br/2019/12/vozes-de-origem-em-folhas-de-papel/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

A história oral sempre foi importante, mas com a escrita podemos ser mais fortes eu acredito porque, através dela, podemos registrar muitas histórias e com isso elas não se perderão de vista. Quanto à história oral, sei que se não existirem os contadores de história esquece-se de contar tal história, por exemplo; aí ela poderá ser esquecida com mais facilidade. Por isso, nós, indígenas, temos que ter as duas culturas para nos fortalecermos ainda mais, que é a história oral e a escrita (Jekupé, 2009, p. 17-8).

Nessa direção, o texto “Vozes de origem em folhas de papel”¹⁶ sinaliza para a construção de memória e para o ativismo contidos nas recentes escritas literárias indígenas, bem como para o uso de mídias e das redes na valorização das culturas e das contribuições civilizacionais dos povos originários.

Nos *podcasts*, três intelectuais abordam os diálogos entre culturas e entre mundos como elementos de resistência e afirmação identitária:

Luciano Ariabo Kezo, sobre transmissão de saberes na escrita literária: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/podcasts/luciano-ariabo-kezo-mekukradja>

Ariel Ortega, sobre o registro da “verdade” no cinema Guarani: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/podcasts/mekukradja/ariel-ortega-mekukradja>

Ely Macuxi, sobre os usos da tecnologia como afirmação da presença indígena na história: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/podcasts/macuxi-mekukradja>

16 Texto “Vozes de origem em folhas de papel”. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2019/12/vozes-de-origem-em-folhas-de-papel> Acesso em: 04 jan. 2022.

CONSTRUIR MEMÓRIAS: REPARAÇÃO DE DANOS E CICATRIZES?

Para os povos autóctones, as disputas por discursos e narrativas apresentam-se tão urgentes quanto as lutas por territórios e pelo reconhecimento perante o Estado e a sociedade brasileiros. Um dos marcos é a defesa primeira do direito de existir nos seus próprios termos, que se produz com a construção de memórias e a afirmação de pertencimentos em face da violência tanto material quanto simbólica que marca a história do país. Um espaço indicado para tal é “O Brasil e suas memórias”¹⁷, que disponibiliza biografias de indígenas e com isso acena para a criação de arquivos efetivamente descolonizados. Abaixo, a explicação sobre o interessante acervo, riquíssimo material para pesquisa, seguida da imagem – extraída do site – de um dos biografados, Galdino Pataxó, símbolo da luta indígena, que foi assassinado em Brasília, em 1997.

17 “O Brasil e suas memórias”. Disponível em: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografias>. Acesso em: 16 dez. 2021.

O projeto “Os Brasis e suas memórias: os indígenas na formação nacional” propõe-se a produzir e divulgar dados e interpretações novas sobre um aspecto muito pouco estudado e conhecido na história de nosso país: a continuada e persistente presença da população autóctone não só no período colonial e no século XIX, mas no Brasil Republicano e atual.

Com a iniciativa de reunir essas histórias múltiplas e reprimidas, reconstituídas por pesquisadoras e pesquisadores indígenas e não indígenas, gostaríamos de contribuir para viabilizar outra narrativa sobre o Brasil e para implodir os lugares comuns e estereótipos que nela foram atribuídos às populações indígenas, produzindo em seu lugar novas e mais ricas fontes de pesquisa e compreensão. É com esse intuito que estimulamos todas e todos a contribuírem com a construção de outra memória, alimentada pelo movimento de descolonização e conectada com os projetos políticos indígenas contemporâneos.

Escolhemos neste projeto abordar a história por meio da construção de biografias indígenas. Ao escrever histórias de uma vida, difundimos histórias de outras vidas às quais aquela está entrelaçada, narramos a história de um povo, de um lugar. De fragmento em fragmento, explicitam-se os encadeamentos entre biografias e eventos, podendo brotar daí uma outra história dos indígenas e do próprio país. Uma narrativa que critique os preconceitos e a intolerância, difunda os valores, tradições e estratégias dos povos indígenas e ajude a criar pontes para um novo Brasil.

Figura 9 – Galdino Pataxó



Fonte: Acervo projeto “Os Brasis e suas memórias”.¹⁸

18 Foto do acervo do projeto “Os Brasis e suas memórias: os indígenas na formação nacional”. Disponível em: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografia-galdino-pataxo/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

Povos que enfrentaram situações extremas com riscos de desaparecimento têm sido protagonistas de impressionantes movimentos de recuperação não só dos territórios como dos saberes e espírito. É o caso do site “Centro de Memória do Povo Puri”¹⁹, que na abertura já define: espaço criado “para celebrar a existência do povo Pury ao longo do tempo e honrar a ancestralidade que abre os caminhos de nosso futuro. Aqui você pode pesquisar e conhecer mais a respeito da nossa história, língua, cultura, território, medicina e tradições”.

Semelhante iniciativa pode ser apreciada no material disponibilizado para leitura do livro *Kijêtxawê Zabelê*

– *Aldeia Kaí* (2019)²⁰. A finalidade intercultural e educadora aparece, desde a concepção, na forma colaborativa do projeto, explicitada no site:

O Kijêtxawê Zabelê: Aldeia Kaí foi produzido a partir do encontro de um grupo de artistas com essa comunidade escolar. Ele é composto por três partes:

Narrativas de resistência e retomada da comunidade pataxó da Aldeia Kaí;

Uma história infantil criada a partir de oficinas e conversas na escola;

Atividades que podem ser realizadas em sala de aula.

Essa publicação é destinada a escolas indígenas e não indígenas de todo o país, com a intenção de fortalecer a comunidade escolar da Zabelê e a história dos Pataxó de Cumuruxatiba. É possível baixar o livro gratuitamente nesta página, usá-lo virtualmente ou imprimir-lo para usar em sala de aula. Pedimos que divulguem o projeto para professores e professoras de todo país, sobretudo frisando o acesso gratuito a esses materiais. Tanto a comunidade como os artistas envolvidos no projeto estão disponíveis para dialogar sobre esse processo criativo. Qualquer dúvida, entre em contato: lauracastro.ar@gmail.com.²¹

19 Centro de Memória do Povo Puri. Disponível em: <https://povopuri.wixsite.com/memoriapuri/centro-de-memoria-do-povo-puri>. Acesso em: 10 dez. 2021.

20 Livro Kijêtxawê Zabelê – Aldeia Kaí (2019). Disponível em: https://issuu.com/tiagoribeiro6/docs/edico_es_zabele_web. Acesso em: 25 set. 2021.

21 “Download do livro” disponível em: <http://www.edicoeszabele.com.br/2019/02/download-do-livro.html>. Acesso em: 06 abr. 2022.

Na linha da revisão crítica dos cânones e do passado, no âmbito das artes, a intervenção performática, a criação e o “ativismo²²” encontram-se alinhados em obras como as de Denilson Baniwa, realizador de exposições e intervenções performáticas contundentes. O artista denuncia que a cultura brasileira nunca considerou a arte indígena como arte, embora tenha se apropriado da potência estética das criações indígenas, como no caso do Modernismo. Nesse revide ao cânone, afirma-se antropófago, dada sua capacidade de devorar o conhecimento ocidental. Uma tela em que isso se evidencia com ironia é “Re-antropofagia”, de 2019, em que, numa alusão ao gênero natureza morta, oferece, numa bandeja, a cabeça de Mário de Andrade junto ao célebre livro *Macunaíma*, fruto de pesquisas etnográficas do escritor paulista.

22 Termo ainda em debate no campo das artes e das ciências sociais, remete às interlocuções entre estética, ética e política na forma de criações, intervenções performáticas e em meios virtuais por sujeitos e coletivos em sua maioria dissidentes, que tanto contestam os sistemas da arte em seus meios de circulação e validação como se inserem como intervenções de resistência e combate em dados contextos políticos e sociais.

Figura 10

“Re-antropofagia” (2019), de Denilson Baniwa



Fonte: Foto de Isabella Matheus/Pinacoteca de São Paulo.²³

Com o vídeo “A floresta-casa derrubada (a última maloca do fim do mundo)”²⁴, de 2021, o artista baniwa faz incidir versos da canção “Saudosa maloca”, do paulista Adoniran Barbosa, numa animação em que a voz indígena lamenta a sobreposição da cidade ao seu território ancestral.

Enxergando sob o asfalto a floresta devastada e a milenar maloca de seu povo, o efeito é de melancolia sobre o fim de tudo, possivelmente uma forma de expressar a correlação entre a causa indígena e a crise pandêmica. Mais direta é sua denúncia dos malfeitos e violações históricas e recentes, como as efetivadas por setores do agronegócio, nas narrativas visuais do artigo “Awá uyuká kisé, tá uyuká kurí aé kisé irü (Quem com ferro fere com ferro será ferido), Azougue 80 e Mártires Indígenas”.²⁵

23 Quadro Re-Antropofagia (2018), de Denilson Baniwa. Disponível em: <https://www.select.art.br/agenda-do-fim-do-mundo-24-a-31-3-2021> Acesso em: 22 nov. 2021.

24 “A floresta-casa derrubada (a última maloca do fim do mundo)”. Disponível em: <https://youtu.be/12LamOY2PwU> Acesso em: 23 maio 2021.

25 O texto com fotografias e vídeos de Denilson Baniwa, “Awá uyuká kisé, tá uyuká kurí aé kisé irü (Quem com ferro fere com ferro será ferido), Azougue 80 e Mártires Indígenas”, consta na *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, Sesc. Disponível em: https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/revista/Revista_CPFn08.pdf. Acesso em: 03 dez. 2021.

Outra abordagem sugerida, mais próxima de um público infantil e juvenil, é a animação “Kalapalo”²⁶, criada por crianças de escola pública do Rio de Janeiro a partir de seu diálogo com povos indígenas – no caso indicado aqui, com o povo Kalapalo, que vive na região do Parque Nacional do Xingu. Em apenas seis minutos, são trazidos dados sobre a localização da aldeia na região do Parque, a alimentação, a espiritualidade, as danças, os grafismos corporais, o ritual fúnebre chamado Kuarup. O vídeo pode ser o estímulo para que, em grupos, os alunos realizem pesquisas sobre cada um desses elementos a fim de aprofundar o conhecimento sobre as distintas dimensões que compõem a vida material e imaterial do povo Kalapalo. Tal estudo reforça o que foi destacado desde o início, a riqueza e a diversidade das centenas de povos indígenas que vivem no Brasil.

A animação é um bom motivo para incentivar pesquisas sobre a maior área indígena do mundo. A recente série de *podcasts* da Rádio Batuta, produzida por cineastas e comunicadores do Xingu e colaboradores não indígenas, traz um farto material sobre o tema. Sugere-se acompanhar o segundo episódio da série intitulada “Xingu: terra marcada.” Seguem os links e uma síntese dos episódios:

Explicação da série “Xingu: terra marcada”:
<https://ims.com.br/2021/03/25/xingu-terra-marcada-podcast>

Episódio 2: aborda o surgimento do Parque:
<https://radiobatuta.ims.com.br/podcasts/xingu-terra-marcada/episodio-2-a-ilha>

Informações dos demais episódios:

Episódio 1: sobre a COVID-19 e a ideia de produção dos *podcasts*: <https://radiobatuta.ims.com.br/podcasts/xingu-terra-marcada/episodio-1-o-cerco>

Episódio 3: sobre o papel das imagens na luta dos indígenas: <https://radiobatuta.ims.com.br/podcasts/xingu-terra-marcada/episodio-3-olhares>

²⁶ O vídeo “Kalapalo” está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jnotOMVW7r0> Acesso em: 07 set. 2021.

Episódio 4: sobre as reações indígenas ao projeto da ditadura e a projetos atuais anti-indígenas: <https://radiobatuta.ims.com.br/podcasts/xingu-terra-marcada/episodio-4-um-sonho>

Episódio 5: sobre a continuidade das lutas pelas novas gerações: <https://radiobatuta.ims.com.br/podcasts/xingu-terra-marcada/episodio-5-a-luta>

MANEJO MÍTICO E ESPIRITUAL DO MUNDO

Outra situação problemática, que causa preconceito e inferiorização dos saberes e modos de vida autóctones, diz respeito a sua relação com a dimensão espiritual e com a dimensão simbólica, mais propriamente com o que se conhece como mito. É um assunto complexo, que demanda reflexão e cuidado. Tentando não reduzir demais, nem tornar incompreensível o tema, serão sugeridas algumas provocações iniciais que podem conduzir a uma reintegração das tradições e cosmovisões originárias nos modos de, hoje, compreender-se que país é este.

A trajetória de Kaka Werá Jecupé, um txucarramãe (“guerreiro sem armas”) acolhido pelos Guarani após peregrinações pelo território nacional, sugere o caminho a ser tomado pelo povo brasileiro, que desconhece uma importante parte sua. Como escritor e educador dos valores humanos da sabedoria ancestral indígena para os povos urbanos, se propõe a não permitir que seja esquecida a qualidade da Natureza de que todos descendem. Nela a parte céu, que é o mundo espiritual, não se dissocia de sua contraparte material, a terra: “Essa cultura se fundamenta em uma tradição que vem desde quando a noite não existia, chamada ‘Arandu Arakuaa’, que se pode traduzir como ‘A Sabedoria dos Ciclos do Céu’ ou ‘O Saber do Movimento do Universo’” (Jecupé, 1998, p. 11). Se essa formulação em muito se afasta da visão materialista e do tempo histórico, nem por isso se aproxima da ideologia do monoteísmo cristão, predominante em boa parte do dito Ocidente. Na longa citação abaixo, um recorte de como Jecupé explica a ruptura de fundamentos em 1500, nos inícios do “Tempo do Esquecimento da Grande Mãe”:

Para o povo indígena, os ancestrais que regem a natureza acompanham toda a evolução humana, como semeadores que espalham sementes pela terra e observam, nutrem e cuidam até elas frutificarem. O índio surgiu desses ancestrais sagrados: sol, lua, arco-íris, terra, fogo e ar. Dos reinos vegetal, animal, mineral. O ser índio foi se amalgamando com esses seres sagrados. E dessa diversidade emergiram tribos, povos, línguas. Essas tribos, de tão antigas, guardam a história de suas civilizações como um sonho-memória, de um tempo tão remoto que parece até mesmo anteceder a memória do próprio tempo.

Esse sonho-memória foi avivando a tradição dos povos de Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais. A essa memória cultural os estudiosos, por ser muito diferente de sua ideia de história, chamaram “mitos”. E registraram muitos mitos indígenas, que expressam não uma invenção de um povo, mas uma voz distante no tempo que tenta traduzir aproximadamente fatos, ocorrências, transformações, mutações do homem e da natureza, antes e depois do tempo. Tal memória tem sido abalada nos últimos quinhentos anos, não tanto pela influência que possa ter recebido de fora, mais principalmente pelo fato de ter sido negada e pelo fato de os antigos terem passado um longo período de guerras, mortes, fugas, escravização.

Quando o Império morreu, os pajés continuaram sonhando, e nasceram na República algumas ideias menos violentas a respeito dos povos indígenas. [...]

Mas a tarefa de pacificar o branco não era tão simples, pois, conforme as civilizações imperiais e republicanas do mundo progrediam em sua ciência e tecnologia, avançava também

sua capacidade de violentar a Terra. De maneira que punha em risco não mais os Povos da Floresta, mas a Mãe que abundantemente oferta a sua vida para o crescimento, a alimentação, a prosperidade e a evolução de todas as vidas em todos os reinos: vegetal, animal, mineral e humano. [...]

Com o passar do tempo, um pajé yanomami, da Amazônia, sonhou que a Terra tinha buracos no céu, produzidos pela fumaça da civilização, e que devido a esses buracos o céu poderia desabar. A civilização não quis ouvir o pajé, mas tempos depois a própria ciência civilizada chamou esses buracos de “rompimento da camada de ozônio da Terra”, e se preocupa até hoje em adquirir meios de recompor a tal camada, que provoca desarmonia e caos no mundo.

A mentalidade usurpadora desta terra está prestes a fazer quinhentos anos, e os povos indígenas continuam o Sonho Sagrado e dançam e cantam para dissolver esse espírito mau (Jecupé, 1998, p. 58-59).

O sonho-memória de que trata Jecupé continua alimentando as formas de estar no mundo de muitos povos originários, que seguem vivos, atualizando em seus rituais e sabedorias a luta contra os espíritos maus que atacam a Grande Mãe. O pedagogo e doutor em antropologia Tônico Benites, indígena Ava Kaiowá, entre ativismo político e práticas na educação, tem se dedicado a pensar a escola sob a memória cultural do mito. Além de considerar as circunstâncias de contato interétnico que sistematicamente afetam a vida das comunidades, com as expulsões e conflitos de terra no estado de Mato Grosso do Sul, Benites afirma os espaços da educação tradicional em face da escola, presença recente e, por vezes, invasora nas aldeias, a ser constantemente transformada pelos Kaiowá. No trecho seguinte, fica evidente a combinação das práticas pedagógicas da família com os eventos religiosos que situam todos da comunidade no seu lugar-terra do Cosmo, que é sagrado. Com isso talvez se torne mais fácil entender a fala de Ailton Krenak, que, no início deste texto, criticou o descolamento

das sociedades ocidentais da relação afetiva com a terra, por isso as crises ambiental e energética. Benites apresenta como o ritual da dança serve para a transmissão de ensinamentos cotidianos e espirituais que ajudam a combater o que viola a Terra.

Durante todo o ritual sagrado (*jeroky*) é explicado para as crianças e os adultos que todos os objetos, materiais visíveis e invisíveis possuem seus deuses ou guardiões, isto é, os seres guardiões invisíveis dos rios, florestas e dos Guarani e Kaiowá que se encontram em outra dimensão, fora do alcance dos órgãos dos sentidos. Tudo tem dono, guardião ou deuses (*jára*) que cuidam de cada espécie da natureza e dos seres humanos. Há o dono da flora ou das matas, que cuidam das plantas, o dono da fauna, o dono das águas, o dono do homem e da mulher etc. Ensina-se às novas gerações que esses donos devem ser muito respeitados, pois eles podem ficar irritados e, em decorrência da falta de respeito, vir a castigar. O que a pessoa deve fazer é dialogar, pedir proteção a eles (Benites, 2012, p. 73).

Mais adiante, o professor acentua a aprendizagem na prática que aproxima tanto as histórias sagradas e os saberes dos antepassados como os saberes do presente, com a participação em rituais e nos afazeres diários, ou seja, ensino-aprendizagem contextualizado: “acordar e levantar antes de o Sol nascer para ouvir a reflexão sobre os problemas previstos, apresentados através de sonhos, e para receber os aconselhamentos e realizar as tarefas orientadas para o dia a dia” (Benites, 2012, p. 75).

Em diálogo com o exposto, no vídeo “O sonho do fogo”²⁷, Alberto Álvares, cineasta guarani nhandeva, produz uma reflexão acerca da angústia com o tempo presente. Como costuma ocorrer em suas criações, apresenta a espiritualidade e a fala inspirada dos sábios como guias para enfrentar as incertezas humanas. É possível ainda reconhecer a potência dos sonhos e dos espíritos sobre a dimensão material. Uma forma própria de ensinar, como visto anteriormente com Tonico Benites, e de acessar o sonho-memória que apresentou Jecupé.

Esses elementos da espiritualidade, que não se dissociam da vida cotidiana e material, estão presentes nas criações que vários povos indígenas estão compartilhando com os não indígenas. É o caso de “Festa dos Encantados”²⁸, animação produzida a partir de história contada por um guajajara. Chamada de “lenda”, a narrativa explica os fundamentos da origem de certas celebrações desse povo.

27 Vídeo “Sonho do fogo” (Cine Nativo – Plataforma de cinemas indígenas). Disponível em: <https://www.visibilidadeindigena.com/cinenativo> Acesso em: 15 dez. 2021.

28 Vídeo “A festa dos Encantados”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b2Rtuity05A&t=22s> Acesso em: 15 dez. 2021.

Teriam sido os encantados, seres não humanos, que os ensinaram a um pajé que esteve por seus domínios, num espaço de sobrenatureza. Apesar de chamada de lenda pelos realizadores, é aqui considerada mito por se tratar de meio de entendimento sobre eventos e coisas que existem. No pensamento ocidental, o mito foi sendo colocado como um discurso de menor valor que o da razão, pois traria uma verdade que não é passível de explicação lógica ou objetiva. No entanto, como explicou Jecupé, para o indígena seu discurso organiza a existência e o mundo na continuidade dos ancestrais sagrados do sonho-memória.

Uma animação bastante sensível, “Caminho dos gigantes”²⁹, apesar de não contar com autoria indígena, nem mencionar nenhum povo em especial, reflete na música e estética do vídeo uma cuidadosa pesquisa. Igualmente, a condução poética do relato remete a elementos das cosmovisões ameríndias, como o ritual coletivo que prepara a morte do mais velho, ou melhor, sua transformação em árvore. A sacralidade dos seres não humanos e a ligação das gentes com elementos da floresta mostram a diferença nativa no entendimento dos liames entre vida e morte e da posição não privilegiada da espécie humana sobre as demais, já que sol, lua, terra, água e fogo são ancestrais, assim como os seres dos reinos animal, vegetal e mineral estão em simetria.

Uma forma bastante comum de apagar as contribuições indígenas e de, assim, descontextualizar os sentidos e usos dos conteúdos está em sua apropriação nos estudos do folclore. Os chamados “saberes do povo” permanecem com frequência associados ao anonimato e mesmo à ausência de originalidade. No quadro abaixo, um fragmento de reportagem sobre “lendas da Amazônia que mexem com imaginário popular”³⁰. Entre personagens conhecidos que receberam versões – Curupira, lara, Boto – foi destacada a apresentação da Matinta.

29 Vídeo “Caminhos dos Gigantes”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3aSnTTzfr1E> Acesso em: 16 dez. 2021.

30 “As lendas da Amazônia que mexem com o imaginário popular”. Disponível em: <https://portalamazonia.com/cultura/conheca-as-lendas-da-amazonia-que-mexem-com-imaginario-popular> Acesso em: 19 nov. 2021.

Lenda da Matinta Perera

Conta a lenda que, à noite, um assobio agudo perturba o sono das pessoas e assusta as crianças, ocasião em que o dono da casa deve prometer tabaco ou fumo. Ao ouvi-lo, o morador diz: – Matinta, pode passar amanhã aqui para pegar seu tabaco. No dia seguinte uma velha aparece na residência onde a promessa foi feita, a fim de apanhar o fumo. A velha é uma pessoa do lugar que carregaria a maldição de ‘virar’ Matinta Perera, ou seja, à noite transformar-se neste ser indescritível que assombra as pessoas. A Matinta Perera pode ser de dois tipos: com asa e sem asa. A que tem asa pode transformar-se em pássaro e voar nas cercanias do lugar onde mora. A que não tem, anda sempre com um pássaro, considerado agourento, e identificado como sendo ‘rasga-mortalha’. Dizem que a Matinta, quando está para morrer, pergunta: “Quem quer? Quem quer?”. Se alguém responder “eu quero”, pensando em se tratar de alguma herança de dinheiro ou joias, recebe na verdade a sina de ‘virar’ Matinta Perera.

Nos termos de Ricardo Tupiniquim (2021), na apresentação de livro de poemas narrativos de Márcia Kambeba, figuras folclorizadas pela brasilidade hegemônica correspondem, na obra, a entidades das cosmogonias amazônicas – o Boto, a lara, a Mãe-d’água, a Matinta, o Matintim, o Curupira, o Mappinguari, o Folharal, o Caboquinho, o Saci, a Mãe-do-mato, a Carapanã; de outra parte, a essas personagens nativas a autora acrescenta figuras que tomou da cultura europeia (a Velha Gulosa, a bruxa do conto “João e Maria”),

efetivando o pressuposto das tradições orais, sua dinamicidade, que, nesse caso, repercute a pessoalidade do contador na passagem para a escrita. Assim, aquilo que era genérico no discurso do folclore do portal citado acima – uma velha – é recriado e subjetivado pela imaginação da escritora, que, por sua vez, ouviu de sua avó e assim por diante. No quadro seguinte, algumas das figurações poéticas da Matinta, marcadamente feminina e impregnada das preocupações com a devastação ambiental do tempo presente.

Numa bela manhã de sol
Um assobio anunciou
A presença da Matinta
Que a natureza encantou.

Apressada e vestida de preto
Olhando para o infinito
Seu assobio é tão forte
Que chega a doer o ouvido.

Nos diz essa danada
Que está chamando seu marido
Não importa se é feio
Ou se tem pinta de bonito.

De tão feia tem a fama
De espírito do mal
Mas não é bruxa e nem fantasma
Só quer defender o pica-pau (Kambebe, 2021, p. 37).

Na aldeia eu pensava:
Será que ela tem bico e olhos de pipira?
Pernas de macaco e cabelos de envira?
Será que ela vira urubu para ter a veste preta?
Por que o seu grito nos faz tremer e fazer careta?
Ela é curandeira e protege o pajé
Ou é lavadeira, jovem mulher? (Kambebe, 2021, p. 72).

Também nascido na região amazônica, o escritor e geógrafo Yaguarê Yamã busca com *Urutópiag: a religião dos pajés e dos espíritos da selva* (2004) contribuir para a preservação do sistema religioso e cultural de seu povo, o Mawé.

A sistematização procede da pesquisa realizada nas conversas com os pajés, ou sacerdotes da religião fundada nos tempos antigos e reafirmada pelas comunidades ainda tradicionais que cultuam os seres sobrenaturais da floresta apesar das dificuldades em manter os preceitos dados os ataques iniciados com os primeiros contatos com franciscanos há 300 anos e, mais recentemente, com as pregações de evangélicos em seus esforços de fazer esquecer as culturas e o sagrado. Conforme Yamã, as práticas religiosas foram muito influenciadas pela crença Tupi regionalizada, advinda dos Tupinambá e dos Parintintim, mostrando um mundo amazônico onde moram os espíritos da natureza criadores do mundo e dos homens, entidades que tanto protegem e amam como agridem ou, ainda, guerreiam entre si. Encarnadas em corpo humano, tais entidades transformam-se em tudo que quiserem que tenha vida, divididas entre o bem e o mal ou até acima de certo e errado. Organizadas em sete classes, a depender da natureza de seus poderes e do que são, quando podem tudo, são Deuses; quando naturais, são Espíritos e Mães-da-mata; quando criados, são Seres, Demônios ou Encantados; e, quando humanos transformados, são Visagens.

Figura 11 – Mitologia maraguá – Tägurypará'myra – o pássaro-gente



Fonte: Desenho de Yaguarê Yamã.³¹

Apesar de partilhar alguns atributos com a Matinta genérica do folclore e com a figura feminina e protetora, de Márcia Kambeba, no estudo de Yaguarê Yamã, essa personagem adquire uma dupla configuração como visagem.

Matin – Em língua-geral significa: Fantasma. É *visage* extremamente nociva aos humanos por se tratar de feiticeiros maus que ganham pacto com o Yurupary para assombrar as pessoas. Esses feiticeiros são humanos de dia, mas à noite se transformam em um passarinho negro que, com o assobio estridente, é capaz de deixar doente qualquer um que ouça seu canto. É uma criatura da mata, acredita-se que seja invisível, mas muita gente já ouviu seu assobio. A sua aproximação é sentida por um forte redemoinho, ou vento gelado, que ao passar deixa qualquer um de cabelo em pé. Há dois tipos de *Matin*: a pessoa que se transforma para assombração ou o próprio Yurupary.

31 Desenho de Yaguarê Yamã. Disponível em: <http://yaguareh.blogspot.com/p/desenhos-de-yaguare.html> Acesso em: 22 dez. 2021.

Matin Tape'wéra – É a forma fantasmagórica do verdadeiro Matin, ou seja, a alma penada – pessoa transformada por maldição de pajé. É um ser único, que atordoa os vilarejos e lugares em ruínas – daí o significado do seu nome na língua-geral (fantasma de casas abandonadas). Só habita esses lugares, não anda na mata, nem em regiões muito habitadas, como as cidades ou vilas maiores. Tem três formas – a forma de uma mulher velha e maltrapilha, a de um menino e a de um pássaro agourento. Quando um demônio desses alcança algum vilarejo, é desgraça na certa. Revira tudo que tiver pela frente. Ataca pessoas, mata animais, bichos de estimação... Só se consegue escapar de um Matin Tape'wéra escondendo-se em casa, fechando todas as portas e janelas. Aguardando em silêncio o bicho passar e ir embora (Yamã, 2004, p. 32-3).

Os contextos nativos são permeados de transformações e da multiplicidade de seres que interagem em vários sentidos, como é próprio do discurso dos mitos, já que elementos se combinam de formas variadas entre si (por isso o redemoinho pode ser associado ao saci ou a uma *visage*, assim como a Matinta pode ser velha, mulher jovem, pássaro ou fantasma). Com a explicação de Yamã se enriquece também o conhecimento linguístico, já que a tradução da língua geral é “fantasma de casas abandonadas”, daí o termo *taperá*. Matinta Perera, Matinta, Matin Tape'wára aparecem múltiplos num contexto hierárquico de seres entre os divinos e os humanos. Já se percebe aqui uma elaboração simbólica que fundamenta as práticas sociais e se nutre das experiências dos povos em seu território: na cidade se conhecem as versões mais sintéticas, Márcia Kambeba imagina sua Matinta a partir das escutas da oralidade intra-familiar, Yaguarê Yamã busca na sabedoria antiga a fundamentação para a memória e o registro do panteão amazônico. A correlação das criaturas e de animais e elementos da paisagem torna evidentes as sociabilidades de que fazem parte não só os humanos e que se manifestam não só no mundo visível.

O LEVANTE DA TERRA

Em face do que foi exposto até aqui, não há como abordar a história e as culturas indígenas sem considerar suas lutas por território. Grupos étnicos e comunidades em situação de vulnerabilidade social têm sido discriminados pelo que se tem chamado de racismo ambiental. As demandas por justiça do presente, para além de reparação pelos crimes do passado, denunciam a continuidade do esbulho das terras, o descaso com a saúde, o ataque aos recursos naturais, às línguas e à espiritualidade que asseguram a existência conforme os fundamentos cosmológicos próprios. Nos termos do geógrafo Milton Santos,

O território é onde vivem, trabalham, sofrem e sonham todos os brasileiros. Ele é, também, o repositório final de todas as ações e de todas as relações, o lugar geográfico comum dos poucos que sempre lucram e dos muitos perdedores renitentes, para quem o dinheiro globalizado – aqui denominado ‘real’ – já não é um sonho, mas um pesadelo (Santos, 1999, p. 5).

Cada vez mais, os povos autóctones são ameaçados pelo pesadelo de terem um território fraturado pela convivência forçada com os não indígenas nas cidades, que avançam como signos de catástrofe sobre os lugares antes reservados. A animação “Pajerama”³² apresenta, de forma contundente, as consequências da modernização para os povos da floresta. O espaço geográfico e existencial, antes ilimitado, passa a ser disputado, em situação de desigualdade e iniquidade,

com os “poucos que sempre lucram”. Afastado de seu território, o indígena desaldeado é empurrado para a periferia de um mundo que se mostra desencantado. As anteriores relações orgânicas com animais, plantas, montanhas, rios, espíritos e ancestrais são substituídas por temporalidades e territorialidades mecânicas e virtuais. O agravamento dos ataques aos direitos territoriais dos últimos anos provoca alterações profundas na vida desses povos, instados a colocar limites e cercas para o que não se limita ao plano físico e se conecta com outros mundos: “Não é da natureza das sociedades indígenas estabelecerem limites territoriais precisos para o exercício de sua sociabilidade. Tal necessidade advém exclusivamente da situação colonial a que essas sociedades são submetidas” (Oliveira Filho, 1996, p. 9).

32 Animação “Pajerama”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BFzv0UhHcS0>
Acesso em: 13 dez. 2021.

A respeito da complexidade das relações territoriais em seu aspecto jurídico, a entrevista³³ com a advogada Fernanda Jófej Kaingang é comovente e, ao mesmo tempo, incisiva. Assim como afirma a resistência de seu povo, confinado em diminutas terras, a ativista e intelectual denuncia a atuação ilegal e sistemática de grupos pela inviabilização do cumprimento da Constituição de 1988, que regulamentou o direito originário, congênito e imprescritível a territórios e à singularidade étnica. Fernanda expõe, ainda, o repúdio à continuidade do desrespeito a convenções internacionais acerca da repartição de benefícios. Tal ilegalidade resulta da apropriação indevida de conhecimentos tradicionais e patrimônio genético das populações indígenas. Mesmo que apresente um cenário pouco promissor, reivindica perspectivas de futuro para seu povo e para todos com o reconhecimento do que os indígenas podem ensinar para a conservação da biodiversidade e da vida no planeta.

Reproduzidas em vários espaços no Brasil, como resultado das organizações e pautas do movimento indígena, as retomadas colocam em prática tanto a agência política quanto os fundamentos ancestrais. A presença de *kujãs* (pajés) é uma marca desses processos, como se constata na produção do documentário “Konhun Mág – o caminho da volta à floresta de Canela”³⁴. Nele, pessoas kaingang presentes no local contam sua memória sobre conflitos históricos e reivindicam seu direito originário e imprescritível ao território dadas as materialidades em cavernas e sítios

33 Entrevista com a advogada Fernanda Jófej Kaingang. Disponível em: <https://vimeo.com/240613445> Acesso em: 02 fev. 2022.

34 Documentário “Konhun Mág – o caminho da volta à floresta de Canela”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jAhs-GRHuF8> Acesso em: 24 nov. 2021.

arqueológicos que comprovam sua presença de longa data na FLONA (Floresta Nacional de Canela). A nota de pesquisa “A terra é mãe: as retomadas de terra kaingang e xokleng na pandemia”³⁵ mostra a similaridade nas reivindicações kaingang e xokleng nessa região, em um processo entendido como “retorno para casa”. A partir de alianças de indígenas e indigenistas apoiadores, registros como esses procuram aproximar o ponto de vista e a existência indígenas da sociedade envolvente, oferecendo contranarrativas a discursos de ódio e desinformação que, pautados pelas mídias locais e nacionais, repercutem os já mencionados desconhecimento e preconceito arraigados no imaginário e no cotidiano deste país. A retomada simbólica e espiritual está igualmente representada na persistente defesa, feita pelo professor Casé Angatu Xucuru Tupinambá, do direito ancestral, sagrado, congênito e natural ao território, como na exposição no Memorial da Resistência na cidade de São Paulo:

Vivenciar com outros indígenas nosso protagonismo na montagem desta exposição me fez ter mais clareza de que os Povos Originários são os sonhos e as utopias do passado, presente e futuro. Talvez por isto as tentativas de nos silenciar e invisibilizar, como ocorre na cidade de São Paulo e na história brasileira. Porém, parafraseando o título da exposição: “Somos essa Terra: São Paulo é sim indígena, assim como o Brasil” (Santos, 2020, p.132).

De muitas maneiras, afirma-se aqui que a perspectiva de um devir para esses povos representa um devir com saúde, dignidade e diversidade para toda a humanidade.

35 Nota de pesquisa “A terra é mãe: as retomadas de terra kaingang e xokleng na pandemia”. Disponível em: <http://www.pari-c.org/artigo/40> Acesso em: 25 nov. 2021.

Para complementar o entendimento de questões levantadas pela advogada Fernanda, seguem duas reportagens que abordam a controversa tese do Marco Temporal e os danos para os povos indígenas, caso venha a ser validada:

<https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades/o-que-o-marco-temporal-em-terras-indgenas-que-ser-julgado-pelo-stf>

<https://acervo.socioambiental.org/acervo/noticias/marco-temporal-entenda-o-que-esta-em-jogo-nas-terras-indigenas>

Para concluir, além da defesa intelectual e das ações de retomada do ativismo, a música, mais precisamente o *rap*, tem sido uma arma de luta. Luta com palavras, que aponta para o dever de memória da sociedade brasileira para com os povos indígenas no sentido de reconhecer as tentativas de extermínio ao longo da história e de, quem sabe, projetar relações de respeito e valorização da sua imensa contribuição para o país. As criações de Kunumi MC, jovem *rapper* guarani, são testemunho dessas vozes que se levantam na defesa da terra e da vida, aqui presentes na parceria com o também *rapper* Criolo, em “Demarcação Já – Terra Ar Mar”³⁶.

36 Vídeo disponível em: <https://youtu.be/6yIplJfNVeg>. Acesso em: 05 jan. 2022.

Escutemos! Antes tarde do que mais tarde.

Figura 12

O rapper Kunumi MC



Fonte: Foto de Gabe Mayurama.³⁷

REFERÊNCIAS

BANIWA, Denilson. Awá uyuká kisé, tá uyuká kurí aé kisé irü (quem com ferro fere com ferro será ferido). **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 8, p. 220-225, 2019.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**: impactos e transformações indígenas. Rio de Janeiro: Contracapa, 2012.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Genesch: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano**, Manaus, v. 1, p. 17-33, 2002.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra de mil povos**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

JEKUPÉ, Olívio. **Literatura escrita pelos povos indígenas**. São Paulo: Scortecci, 2009.

KAMBEBA, Márcia. **Kumiça jenó**: narrativas poéticas dos seres da floresta. [S.l.]: Underline Publishing, 2021.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MUITA TERRA para pouco índio. *In*: **Terras indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br>. Acesso em: 03 fev. 2022.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. Viagens de ida, de volta e outras viagens: os movimentos migratórios e as sociedades indígenas. **Revista Travessia**, São Paulo:

CEM, v. 9, n. 24, p. 5-9, jan./abr., 1996.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos [Casé Angatu Xuxuru Tupinambá]. “Ser essa terra: São Paulo cidade Indígena”: exposição no memorial da resistência trata da (re)existência dos povos originários na capital paulista. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 118-137, jan./jul. 2020.

SANTOS, Milton. O chão contra o cifrão. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, p. 5, São Paulo, 28 fev. 1999.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os involuntários da pátria: elogio do subdesenvolvimento. **Chão da feira**, Belo Horizonte, n. 65, p. 1-9, 2017.

YAMÁ, Yaguarê. **Urutópiag**: a religião dos pajés e dos espíritos da selva. São Paulo: IBRASA, 2004.



2



**Decolonialidade Indígena
e suas Aplicações
Pedagógicas**

*Amanda Benedett
Marcos Lampert Varnieri*

[DOI:10.31560/pimentacultural/2024.99819.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99819.2)

***A Terra não é uma coisa uniforme, uma laranja, uma banana.
É uma complexidade que junta todas as possibilidades
e se manifesta em vida. Esse grande ser vivo se move
e cria fenômenos de puro êxtase no Cosmo.***

Ailton Krenak

INTRODUÇÃO

Este texto busca traçar um olhar mais íntimo e cuidadoso sobre a realidade material dos sujeitos indígenas latino-americanos. Sendo assim, apresenta pensadores decoloniais para auxiliar professores no trabalho de sala de aula, envolvendo aspectos das diferentes culturas indígenas no território chamado Brasil. Traçamos, inicialmente, aspectos gerais da vida em sociedade a partir de uma análise material e histórica do capitalismo para, enfim, concebermos propostas de diálogo com estudiosos do pensamento decolonial e artistas e intelectuais indígenas. Uma vez que as condições habituais impostas aos educandos revelam que a estrutura institucional é uma forma de poder nas sociedades capitalistas, ao final do texto, como efetivação da proposta de descolonizar conhecimentos por meio de uma pedagogia intercultural, encontram-se um roteiro de atividades a partir de uma animação de cineastas maxakali e uma lista de sugestões de obras artísticas, *sites*, livros e vídeos indígenas.

SENDO PARTE DO UNIVERSO, E NÃO DONOS

Entre todas as cores do carnaval, dos dias ensolarados, das praias e caipirinhas, o Brasil esconde, em suas sombras, no que há de mais íntimo do seu arsenal simbólico, as raízes do colonialismo. Essas raízes chegaram conjuntamente com Pedro Álvares Cabral, em 1500, e tiveram desdobramentos nos séculos seguintes, no intuito de prosperar a “luz incandescente” da Europa através de ideais como desenvolvimento, universalidade, racionalidade e progresso. No entanto, essas luzes permanecem ligadas ininterruptamente ainda hoje, no século XXI, por meio da nova estrutura de controle do trabalho, da máquina do capital, da dominação racial e também das instituições educacionais.

Se, contudo, no Brasil, uma pequena parcela vive essas luzes, outra as idealiza ao mesmo tempo em que vive na profunda escuridão. As trevas que assolam essas sociedades subalternizadas tiveram início com a estruturação das raízes da colonialidade/modernidade na constituição da América, ou melhor, da América Latina, que segue à margem, reside na escuridão do capitalismo para que uma pequena parcela usufrua das luzes e do desenvolvimento da modernidade. Parafraseando Eduardo Galeano (2012, p. 11), a pobreza não está escrita nas estrelas, isto é, a pobreza não é uma condição inata da vida em sociedade, ela não é fruto dos desejos e vontades dos deuses. Pelo contrário, a pobreza, a dominação racial, o controle do trabalho, são criações

que chegaram em barcos. Essas raízes são a base do capitalismo e, conseqüentemente, da subalternização dos povos, porque elas se nutrem da desqualificação epistêmica do outro, já que o colonialismo trata de coleccionar, representar, reorganizar e redistribuir a história ocidental (Smith, 2016, p. 96). Vale-se de um conjunto de ideias que se impõem como um discurso totalizante, na tentativa de abarcar diferentes conhecimentos para se ter uma única história universal, tal é o projeto da modernidade.

Para os estudos decoloniais, a estruturação do poder na história mundial dá-se a partir de relações assimétricas que implicam, necessariamente, a subalternização de grande parte da população por meio do controle do conhecimento e da subjetividade. Compreendemos hoje o colonialismo como um sistema econômico concluído, porém não chegaram ao fim as práticas coloniais, já que essas se disseminam, mantendo suas lógicas de relações de controle. Segundo Aníbal Quijano, esse novo padrão de poder implicou a execução de uma reidentificação histórica, em que a modernidade e a racionalidade se tornam produto exclusivamente da Europa: “em suma, Europa e não Europa, não os índios da América, tampouco os negros da África. Estes eram simplesmente primitivos” (Quijano, 2005, p. 7). Nessa perspectiva, a colonialidade é o componente constitutivo da modernidade que produz a desqualificação desse outro não europeu ao “transgredir, deslocar e incidir na [sua] negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual” (Walsh, 2009, p. 27). Dessa maneira, os desafios do presente demandam a contestação das formas hegemônicas atuais de colonialidade do poder, do ser e do saber (Maldonado-Torres, 2007).

Ailton Krenak, importante liderança e intelectual ameríndio, expõe um ensinamento que pode ser uma dessas contestações à colonialidade: os mais velhos dizem: “você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai” (1999, p. 27). Essa instrução é valiosa quando pensamos no plano individual, porque possibilita localizar um lugar no mundo e compreender o sentido da caminhada, e também no plano coletivo, porque leva a nos reconhecermos como

peçoas que compartilham um espaço e um tempo com diversas outras culturas, sociedades e seres (inclusive não humanos). Esse é uma espécie de convite que os povos indígenas têm feito aos não indígenas para reconhecer a importância do Outro e assim quem sabe viabilizar sociedades diferentes no futuro:

Uma outra margem, é uma outra margem do Ocidente mesmo, é uma outra margem onde cabe a ideia do Ocidente, cabe a ideia de progresso, cabe a ideia de desenvolvimento. A ideia mais comum que existe é que o desenvolvimento e o progresso chegaram naquelas canoas que aportaram no litoral e que aqui estava a natureza e a selva, e naturalmente os selvagens. Essa ideia continua sendo a ideia que inspira todo o relacionamento do Brasil com as sociedades tradicionais daqui; então, mais do que um esforço pessoal de contato com o Outro, nós precisamos influenciar de maneira decisiva a política pública do Estado brasileiro (Krenak, 1999, p. 29).

Assim, a ideia de desenvolvimento que inspirou a formação do Brasil parte da perspectiva eurocentrada, que exclui as sociedades tradicionais do plano da história, posto que são relegadas a uma condição inanimada, de natureza selvagem. Infelizmente a visão colonial ainda é ensinada, afirmada e reafirmada nas casas, na política, na mídia e também nas escolas. Por todas essas contradições enquanto sujeitos latino-americanos num mundo capitalista, são, a seguir, apontados percursos decoloniais e fontes de consulta acerca dos povos indígenas para, quem sabe, inspirar futuras políticas públicas, como sugere Krenak, e, ainda, práticas pedagógicas interculturais, como o roteiro inserido ao final do texto.

CONHECIMENTOS INDÍGENAS E DECOLONIALIDADE

A resistência dos indígenas à invasão colonial é uma das características constantes dos mais diferentes povos. Alguns lutaram diretamente contra os invasores, outros buscaram locais seguros para continuar vivendo de seu modo próprio. Diante do genocídio causado por ação direta do Estado e pelas doenças, a população indígena sofreu uma diminuição drástica. Ainda assim, os indígenas não desapareceram, e, durante o século XX, houve um gradativo aumento populacional. No momento atual, vê-se uma expansão da arte e do pensamento indígenas como formas de reescrever a presença dos povos originários na formação da sociedade brasileira.

O escritor Daniel Munduruku (2012) chama esse processo de organização dos povos indígenas de “consciência pan-indígena”, surgida em assembleias de líderes já na década de 1970. A organização desses povos permitiu a superação do paradigma integracionista proposto pelo governo brasileiro, tanto no antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, quanto na Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967, em substituição ao SPI. A lógica da integração acabaria por assimilar os indígenas ao modelo social dos não indígenas, ou seja, visava acabar com as identidades de cada povo em nome de uma nacionalidade brasileira genérica. A resistência a tais políticas passou a ser exposta pelos próprios indígenas quando estabeleceram alianças entre os mais diversos povos e compuseram organizações políticas.

A organização dos povos originários permitiu que mais direitos fossem conquistados e, principalmente, garantidos. Uma das mudanças importantes foi a maior participação no ensino escolar com a criação de escolas diferenciadas e a formação de professores originários de cada povo. Com um professor nativo, a língua e a cultura próprias são preservadas da homogeneização produzida pelas escolas não indígenas, nas quais o português assume o lugar de língua central. Outra necessidade é a manutenção das tradições também no espaço escolar, algo que a escola não indígena dificilmente teria condições de apresentar, pois o saber indígena não está baseado em livros, mas em vivência, ancestralidade e coletividade, como aponta Eliane Potiguara, escritora e professora originária do povo Potiguara, para a qual os indígenas “[...] continuam mantendo e exercendo sua espiritualidade e suas raízes cosmológicas, rendendo homenagens aos seus ancestrais e aos símbolos tradicionais da natureza” (Potiguara, 2018, p. 45). A autora enfatiza as noções de espiritualidade e de relação com a natureza como centrais para as comunidades originárias, de modo que sua manutenção é um ato de resistência cultural e, em sentido mais técnico, de decolonialidade epistêmica. A expressão decolonialidade epistêmica, conforme explicamos anteriormente neste texto, indica duas dimensões importantes: uma, relativa à superação da colonialidade, e a outra, ao modo de saber, ou seja, os povos indígenas têm conhecimentos independentes daqueles criados em outras culturas. Além disso, esses conhecimentos não são atrasados ou primitivos, como muitas vezes foram retratados. A dimensão decolonial atua justamente nesse aspecto, pois valoriza o saber indígena como uma forma válida tanto quanto o saber científico.

Casé Angatu Xukuru Tupinambá apresenta, de forma muito clara, a dimensão do conhecimento indígena em relação aos demais saberes:

Como sou professor universitário, eu me deparo com as teorias decoloniais, das ideologias marxistas de esquerda, anarquistas etc. Nós somos tudo isso antes das teorias existirem. Nós somos decoloniais em nossa forma de ser, na nossa cosmovisão, cosmologia. Nós enxergamos a natureza não como algo a ser explorado, mas algo a ser vivenciado e protegido. Isso, em si, já é antimercadológico, anticapitalista e, de certa forma, antiestatal, porque os Estados pregam um desenvolvimentismo que vai para cima de nossos territórios (Xukuru Tupinambá, 2019, p. 39).

Como Casé Tupinambá transita entre a cultura acadêmica estabelecida e sua formação intelectual tradicional, ele é capaz de comparar como os preceitos recentemente adotados pelas teorias ocidentais já estavam presentes na experiência indígena. Novamente, o papel da tradição é ressaltado, pois é a partir das histórias da criação, também chamadas de mitos, que se revela a relação de mútuo respeito entre seres humanos e seres não humanos, aí incluindo-se tudo o que tem espírito, como os seres que chamamos de naturais ou de fenômenos geográficos, ou seja, os rios, os lagos, o mar, as montanhas, o vento etc. A relação íntima entre todos os seres é o que Casé Tupinambá chama de cosmovisão, o modo de viver conjuntamente com tudo o que compõe o mundo.

Mais uma vez, Ailton Krenak contribui para explicar esse entendimento de mundo em que há uma comunidade ampliada de seres. Ele conta como seu povo, a partir de sua aldeia em Minas Gerais, aprende sobre como vai ser o dia, olhando para Takukrak, a serra próxima de onde vive, e escutando o que ela revela (Krenak, 2019). Outro importante membro da comunidade é Watu, o Rio Doce, que foi vítima do crime ambiental de uma mineradora. A exploração do natural por uma humanidade desconectada da Terra acarreta uma escalada de desastres. Sincronicamente a sua visão ambiental, Ailton Krenak aponta para uma revisão da história do Brasil, agora reescrita em conjunto com os povos originários.

Outra forma atual em que se identifica a decolonialidade indígena é a arte. A produção audiovisual dos indígenas cresceu enormemente; no cinema, inicialmente, com o projeto Vídeo nas Aldeias e, atualmente, com apoios diversos. Na música, destacam-se os cantos tradicionais de cada povo, mas há também música contemporânea, especialmente no *rap*, com letras de contestação política. Nas artes plásticas, os artistas têm recebido o reconhecimento de instituições renomadas pelo mundo. No Brasil, já ocorreram exposições, por exemplo, na Pinacoteca de São Paulo, no Museu de Arte do Rio Grande do Sul, no Museu de Arte Moderna de São Paulo. Além de exporem suas obras, os artistas também participaram de alguns eventos na função de curadoria. Emblemática da atuação indígena na arte é a obra de Jaider Esbell (1979 – 2021). Seu trabalho une as urgências ambientais e políticas ao mesmo tempo em que retoma figuras tradicionais da cultura letrada nacional. Esse é o caso de suas criações



em torno de Makunaima, o ancestral do povo Pemon. Macunaíma, escrito dessa forma, é um dos símbolos da literatura modernista, mas Makunaima, ou Makunaimã, aparecem na arte de Jaider Esbell pelas mãos de seu descendente. As pinturas do artista mostram como a terra de seus ancestrais foi invadida por não indígenas e devastada para a criação de gado e para a mineração.

Como conclusão, o que nos cabe como educadores e pesquisadores é valorizar todo esse universo de saberes que está tão próximo geograficamente de nós, brasileiros, mas, ao mesmo tempo, tão distante de nosso entendimento e de nossa subjetividade.

As reflexões desses intelectuais indígenas, embasadas nos conhecimentos de seus mais velhos e de seus ancestrais, reúne dimensões do saber e do viver que estão apartadas na maneira de ser dos não indígenas. Eles são os professores de que precisamos, uma vez que unem a ecologia, a arte, a espiritualidade, a política e tantas outras disciplinas que a ciência ocidental trata separadamente. Enfim, a decolonialidade indígena pode ser pensada como um estar no mundo que não é baseado em um progresso destrutivo, mas sim em uma formação de comunidades pluriversas, ou seja, em um sentido de coexistência de alteridades maior do que aquele que normalmente pensamos e praticamos.

PARA (RE)CONHECER OS INDÍGENAS

Novamente, Ailton Krenak nos deixa a questão: “Aí eu pergunto para os brasileiros, meus patrícios, por que é mais fácil você identificar um peruano, um indiano, um boliviano, ou até um japonês andando nas nossas ruas e não aquele que é índio, um nativo daqui?” (Cohn, 2015, p. 239). Com o intuito de auxiliar para tirar da invisibilidade as contribuições das centenas de povos originários na construção do Brasil, apresentamos uma proposta didática seguida de uma lista de indicações para acompanhar e conhecer materiais indígenas e sobre indígenas.

O CINEMA DE ANIMAÇÃO DOS MAXAKALI: PROPOSTA DIDÁTICA COM ARTES INDÍGENAS

Introdução

ONDE VIVEM

Os Tikmũ'ũn, cerca de 2500 pessoas, vivem em quatro aldeias próximas da fronteira entre Minas Gerais e Bahia. Eles falam uma língua que tem o mesmo nome pelo qual ficaram mais conhecidos, ou seja, maxakali. Antigamente, viviam em uma área bem maior, um grande espaço entre os rios Pardo e Doce. Com a chegada dos não indígenas (os brancos), os Tikmũ'ũn foram perdendo suas terras, mas nem essa invasão tirou deles a alegria de cantar, como podemos constatar nos variados materiais que, cada vez mais, compartilham com a sociedade envolvente, usando para tal as tecnologias modernas que lhes interessaram.

OS CANTOS

Os Tikmũ'ũn contam que, antigamente, seus mais velhos se encontraram com vários povos *yãmĩyxop*. Eles eram os povos-morcegos, os povos-gaviões, os povos-papagaios, os povos-macacos, os povos-lagarta, os povos-antas, os povos-vespas, os povos-vagalumes e muitos outros. Um desses era o povo-orelhas-grandes, chamado também de botocudos, outro povo indígena. Isso mostra que os antigos Tikmũ'ũn encontraram nos povos espíritos de diferentes animais, mas também de pessoas. Eles chamam todos de povos porque, afinal, os animais e as pessoas são mais parecidos do que os não indígenas gostam de pensar.

Mas não foi só na antiguidade que os povos-espíritos se encontraram com os Tikmũ'ũn. Ainda hoje, vários deles vêm visitar e cantar junto nas aldeias. O povo Tikmũ'ũn canta com seus espíritos em festas que podem durar a noite toda. O nome dessas festas, na língua maxakali, também é *yãmĩyxop*. Esse nome vem dos *yãmĩy*, que são os cantos-espíritos que visitam as aldeias.

Para explicar aos brancos o que é um *yãmĩy*, os Tikmũ'ũn usam a palavra espírito.

Porém, esses espíritos não são como os fantasmas das histórias que conhecemos. Um *yãmĩy* vem cantando e todo enfeitado. Eles são alegres e cheios de coisas da mata e da cidade. Um *yãmĩy* vem vestido com lama, com plantas, com roupas de branco, com sacos plásticos, com telefones celulares e com várias coisas que acham durante suas andanças pelo mundo. Aí já está outra diferença entre eles e os fantasmas ou espíritos dos brancos. Eles gostam de coisas antigas e de coisas novas e não têm nenhum problema em misturar tudo para festejar com os Tikmũ'ũn. E, como toda boa festa, a deles tem de ter muita comida. As mulheres Tikmũ'ũn cozinham vários pratos para os visitantes. Cada povo de *yãmĩy* é associado a um animal. No modo de ser dos Tikmũ'ũn, os espíritos, os animais e as pessoas estão muito próximos uns dos outros. Pode-se pensar que são todos parentes entre si.

Proposta de atividade

Assistir ao curta metragem animado, “Konãgxeka: o Dilúvio Maxakali”, disponível neste link: https://www.youtube.com/watch?v=_XKNdLtJZGs&t=602s&ab_channel=Paj%C3%A9Filmes

Caso não haja possibilidade de assistir à animação, há uma versão da história mais abaixo.

Figura 1

Imagem promocional da animação



Fonte: Pajé Filmes (2023).

Questões para debater (lembrar de dar atenção à música):

- COMO COMEÇA O FILME? QUEM CANTA A TRILHA DO FILME?
- QUAIS SÃO OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA?
- QUAL O PAPEL DA LONTRA? COMO DIFERENTES ESPÉCIES PODEM CONVIVER E AJUDAR UMAS AS OUTRAS?
- QUAL FOI O ERRO FEITO À LONTRA?
- O QUE PODE REPRESENTAR O DILÚVIO?

***Sobre o diretor Isael
Maxakali (texto
disponível no site
do prêmio PIPA)***

Pontos de interesse:

- **DISCUTIR COMO O CINEMA/AUDIOVISUAL TAMBÉM É ARTE INDÍGENA NOS DIAS ATUAIS.**
- **EXPLICITAR COMO DIFERENTES ESPÉCIES PODEM CONVIVER E AJUDAR UMAS AS OUTRAS.**
- **NOTAR A NECESSIDADE DE RESPEITAR AS NECESSIDADES DO ANIMAL PARA MANTER A BOA RELAÇÃO COM ELE. REFLETIR SOBRE A ECOLOGIA, OU SEJA, O EQUILÍBRIO ENTRE SERES VIVOS E AMBIENTE: QUANDO AS RELAÇÕES ECOLÓGICAS SÃO PREJUDICADAS, PROBLEMAS APARECEM. O DILÚVIO PODE SIMBOLIZAR OS DESASTRES NATURAIS, MAS TAMBÉM OS DESASTRES CAUSADOS PELAS PESSOAS.**
- **DEBATER SOBRE O FATO DE QUE, COM A AJUDA DE OUTROS ANIMAIS, É POSSÍVEL RESTAURAR O AMBIENTE.**
- **DISCUTIR O QUE PODE REPRESENTAR, NA HISTÓRIA, TER UM FILHO COM UM ANIMAL. A UNIÃO DO HOMEM COM A FÊMEA DE UM ANIMAL PODE REPRESENTAR A ALIANÇA ENTRE PESSOAS E ANIMAIS. NOVAMENTE, ESTABELECE-SE A RELAÇÃO DE RESPEITO E COLABORAÇÃO ENTRE SERES DIFERENTES, EM UMA PERSPECTIVA DE SOCIEDADE RELACIONAL QUE INCLUI HUMANOS E NÃO HUMANOS, ESPÍRITOS E DIVINDADES.**

Meu nome é Isael Maxakali, moro na Aldeia Nova, município de Ladainha – MG. Já fiz muitos filmes para as pessoas de todos os lugares assistirem e saberem que nós, os Tikmũ'ün, existimos. Eu também gosto muito de fazer desenhos dos bichos, dos peixes, dos espíritos *yãmiyxop* e de outras coisas também. Eu penso que, com o meu trabalho, eu cresço e fortaleço os Tikmũ'ün. Se eu fico conhecido, eles ficam também. Se eu ganho um prêmio, eles ganham também!

Links:

<https://www.premiopipa.com/isael-maxakali/>

<https://www.instagram.com/isaelmaxakali/?hl=en>

História do dilúvio segundo os Tikmũ'ün

A lontra era filha adotiva do homem. Ele a engordou e cuidou dela até ela crescer. Ela o acompanhava nas pescarias, e ele sempre dava peixes grandes para ela. Um dia, seu amigo pediu a lontra emprestada para pescar e ter o mesmo sucesso. O homem lhe disse que desse os melhores peixes para a lontra. O amigo não o seguiu. A lontra se enfezou, foi-se embora e mandou o dilúvio para os homens. A lontra é dona da chuva. Houve mais de uma vez o fim do mundo pelo dilúvio. Foram mandados pela lontra e pelo hipopótamo.

Um índio se salvou da inundação dentro do oco de um pau coberto com couro. Quando a água se foi, ouviu a zoeira dos *xanãmok*, os mangangás, uns besouros que ferroam. Os besouros conversavam com eles, renovando o mundo. Ouviram a voz do índio sobrevivente e perguntaram: “quem é você?”. Os mangangás estavam disfarçados: eram enviados de Topa, que os enviou para contar a história do mundo. Eles trouxeram machado rapidinho: “Onde é o seu pé?”. Assim foi, e abriu o pau. O índio saiu de lá branquinho. Ficou lá 40 dias. Eles chamaram o índio: “vamos conosco!” Mas o índio disse que não: “Eu tenho medo!” Levaram tudo para ele: fogo, amendoim... e ensinaram: “onde você ouvir grito de pássaro – arara, seriema – você finca o pau em diagonal na direção deles para achá-los e ir lá achar fêmea para se casar”. Ele fincou o pau e deu certo. Ele engravidou a fêmea do veado, que fez filhos na batata da perna.

O veado engravidava e saíam filhos entre os dedos do pé, entre o polegar e o segundo. O veado começou a achar que a gravidez assim estava incomodando. Aí foi que fizeram o sexo dele e que começou a ganhar crianças. Nascia um, era veadinho. Ela matava e jogava fora. Na terceira vez nasceu uma índia mulher. É por isso que tem Tikmũ'ün, porque o mundo acabou e *tihik* [indígena tikmũ'ün] nasceu de *mũnũy* (veado) (Tugny, 2011, p. 103).

INDICAÇÕES DE FONTES DE PESQUISA

- 1. INFORMAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS:**
https://pib.socioambiental.org/pt/Página_principal
- 2. NOTÍCIAS RECENTES:**
<https://www.socioambiental.org/pt-br>
<https://radioyande.com/>
<https://averdade.org.br/>
- 3. LIVRARIA ESPECIALIZADA EM LITERATURA INDÍGENA:**
<https://www.livrariamaraca.com.br/>
- 4. LITERATURA INDÍGENA:**
[https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publicações_indígenas_do_Brasil/Lista_Geral_de_Publicações_\(ordenada_pelo_nome_do_autor\)](https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publicações_indígenas_do_Brasil/Lista_Geral_de_Publicações_(ordenada_pelo_nome_do_autor))
- 5. MÚSICA INDÍGENA:**
Kunumi Mc: <https://www.youtube.com/c/Owerá/videos>
Katu Mirim: <https://www.youtube.com/c/KATÚmirim/videos>
Crônicas Indigenistas – Música Indígena: <https://www.youtube.com/channel/UCAoml3aHQWA2svF2nnogGNg/featured>
Oz Guarani: <https://www.youtube.com/watch?v=iXlpDa28HQU&list=RDM4czt2327vA&index=12>
Kaê Guajajara: <https://www.youtube.com/channel/UCPDzROKhAef64slf-vptTrA>

Brô Mc's Oficial: <https://www.youtube.com/c/Br%C3%B4McsOficial/videos>

Ninuniyu e Yaka Yawanawa: <https://www.youtube.com/watch?v=hmQXWDirslI>

6. ARTES INDÍGENAS:
<http://www.jaideresbell.com.br/site/>

7. VÍDEOS NAS ALDEIAS:
<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php>
Dança, festa e luta: <https://www.youtube.com/watch?v=HS3WEed2G7wU>
Menos preconceito mais índio: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmIaUc&list=LL&index=44>

8. PERFIS EM REDES SOCIAIS:
Daiara Tukano: <https://www.instagram.com/daiaratukano/>
Eliane Potiguara: <https://www.instagram.com/elianepotiguara/>
Márcia Kambeba: <https://www.instagram.com/marciakambeba/>
Katu Mirim: <https://www.instagram.com/katumirim/>
Denilson Baniwa: <https://www.instagram.com/denilsonbaniwa/>
Juão Nyn: <https://www.instagram.com/juaonyn/>
Xadalu: <https://www.instagram.com/xadalubrasil/>

REFERÊNCIAS

BICALHO, Charles. Tradução e tradição Maxakali. **Revista de Letras**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 117-135, jan./jun. 2009.

COHN, Sérgio. (org.). **Ailton Krenak** (Encontros). Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

KONÁGXEKA: o Dilúvio Maxakali. Direção: Isael Maxakali e Charles Bicalho. Belo Horizonte: Pajé Filmes, 2016. (13 min), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_XKNdLtJZGs&t=602s&ab_channel=Paj%C3%A9Filmes Acesso em: 04 ago. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. *In*: NOVAES, Adauto. **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ; Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana–Siglo del Hombre, 2007.

MAXAKALI. Povos indígenas no Brasil. 25 jan. 2021 Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Maxakali>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

PAJÉ Filmes. Konágxeka em matéria do jornal O Tempo. 29 abr. 2023 Disponível em: <https://paje-filmes.blogspot.com/2023/04/konagxeka-em-materia-do-jornal-o-tempo.html> Acesso em: 26 jan. 2023.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

SMITH, Linda. **A descolonizar las metodologías**: investigación y pueblos indígenas. Santiago: Lom ediciones, 2016.

TUGNY, Rosângela P. de. **Escuta e poder na estética Tikmũ'ũn-Maxakali**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2011.

TUGNY, Rosângela P. de. **Cantobrilho tikmũ'ũn no limite do país fértil**. Rio de Janeiro: Museu do Índio/Funai, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

XUKURU TUPINAMBÁ, Casé Angatu. Nós não somos donos da terra, nós somos da terra. [Entrevista cedida a] Ricardo Machado. **IHU On-line. Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 527, ano XVIII, jan. 2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/582140-nos-nao-somos-donos-da-terra-nos-somos-a-terra-entrevista-especial-com-case-angatu-xukuru-tupinamba> Acesso em: 22 abr. 2022.



3



As regras do jogo servem para todos?

EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS NA BUSCA DE UMA FORMAÇÃO
DECOLONIAL PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Diego Bonatti
Nidiane Saldanha Perdomo*

[DOI:10.31560/pimentacultural/2024.99819.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99819.3)

INTRODUÇÃO

A colonialidade em contexto educacional é um tema amplo, profundo, que se reflete no modo como a sociedade se constitui e como os cidadãos interagem entre si. Embora a civilização alcance novos graus de desenvolvimento todos os dias, conseguindo feitos inimagináveis para o ser humano, por outro lado, observamos a permanência e a acentuação de desigualdades, o uso da violência como método de controle e interação, assim como a implantação de modos de vida cada vez mais vorazes, competitivos e agressivos, sobretudo em contextos educacionais. É por isso que, neste trabalho, temos como objetivo apresentar o uso das epistemologias indígenas como uma alternativa, ou a busca de novos caminhos para a formação de jovens que reflitam sobre suas vidas, consigam enxergar o “outro” e repensar seu papel enquanto cidadãos.

A fim de alcançar esse intento, iniciamos realizando uma discussão sobre a permanência da colonialidade e a importância de uma educação de bases decoloniais para a formação de jovens. Para isso, colocamos em diálogo autores como hooks (2020), Grosfoguel (2016), Bergamaschi (2012) e Smith (2016), de modo a pensar sobre a necessidade de reverter os padrões historicamente criados pelo colonialismo, que impuseram uma visão extremamente racista acerca dos povos indígenas. Em seguida, expomos algumas perspectivas do pensamento indígena e sua forma de organização e relação com o mundo por meio da contribuição de autores como Krenak (2019), Santos (2015), Babau (2019), entre outros.





Na sequência, abordamos a importância do uso de novos saberes e novas formas de interagir com os sujeitos que compõem as escolas brasileiras. Uma educação que valorize o conhecimento do *outro* assim como as diversas culturas e suas origens é o que defendem Walsh (2009) e Zulma Palermo (2019). Também são discutidos os benefícios do jogo de tabuleiro como ferramenta pedagógica muito valiosa para o desenvolvimento de habilidades e interação entre os educandos a partir do lugar de cultura que habitam.

Por fim, passamos propriamente à proposta do jogo de tabuleiro intitulado “Pindorama”³⁸ enquanto ferramenta pedagógica que permita aos discentes a reflexão sobre a realidade em que estão inseridos e o papel que ocupam neste contexto. Nessa proposta, situações, problemas, modos de organização e pensamentos dos povos indígenas brasileiros de diversas etnias foram usados para a composição da atividade.

EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE

Para formar cidadãos que não reproduzam os preconceitos aos quais são expostos cotidianamente na sociedade brasileira, é necessário, sobretudo, o uso de novas epistemologias, que possam fundamentar a prática pedagógica. Em relação à importância de novas epistemologias, Linda Tuhiwai Smith, em *A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas* (2016), destaca a pesquisa pautada

38 Pindorama é uma homenagem às populações originárias do que hoje chamamos Brasil. Seu significado é “terra das palmeiras”; era a palavra usada pelos nativos para nomear este lugar.



na reversão de padrões coloniais como ferramenta de desenvolvimento para os povos originários, que, durante muito tempo, foram utilizados como objetos de estudo para uma ciência imperialista, fundamentada no princípio iluminista de que só o conhecimento ocidental era válido.

Essa estrutura alicerça o privilégio do pensamento colonizador europeu e dos sistemas e mecanismos que dele são derivados. De acordo com Grosfoguel (2016), como o genocídio e o epistemicídio,

A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (Grosfoguel, 2016, p. 25).

A educação múltipla e diversa é uma forma de ensinar a respeitar e entender a pluralidade de culturas e formas de viver que estão presentes no mundo. Apresentar aos estudantes o modo de pensar, as crenças e filosofias dos povos indígenas constitui uma tarefa complexa e instigante, que em nada deve remeter às preconceituosas atividades de desenhar o “índio na floresta” ou de vestir cocares de cartolina colorida. Porém, oferecer uma grande quantidade de conceitos pode exigir do aluno um esforço interpretativo antropológico que transformaria o aprendizado em uma tarefa pesada e sem contexto, categorizando, mais uma vez, os povos

índigenas como um “outro” ultrapassado e exótico, a ser objetificado como foco de análise. É preciso fugir dos estereótipos do “índigena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima e um índio bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho para o progresso” (Bergamaschi, 2012, p. 9) e abordar o pensamento contemporâneo dos povos indígenas, sem esquecer da sua história.

NATUREZA E CONSUMISMO

A abordagem decolonial utilizada no desenvolvimento do jogo propõe trazer esse conhecimento a partir do pensamento crítico, permitindo que os alunos compreendam e interajam com o material que estão estudando juntamente com o professor (Hooks, 2020). Os conceitos são empregados com o objetivo de ajudar o grupo a identificar semelhanças e diferenças entre a realidade dos alunos e dos povos originários que serão estudados, entre seus objetivos de vida e aproximações/distanciamentos entre suas respectivas noções de bem viver. Principalmente, visam a demonstrar que os povos indígenas do Brasil, vivendo em nossa época, também vivenciam os problemas de um mundo colonizado e capitalista, como os moradores da cidade. Ainda, propiciam a compreensão de que as particularidades do modo indígena de pensar o mundo pode ser um aprendizado de grande importância para a elaboração de um futuro que permita mais vida, mais dança e mais respeito pela natureza e pelos povos todos que nela (e sobretudo com ela) vivem.

Para ampliar o entendimento sobre a relação entre os povos indígenas e a natureza, é necessário mais do que a utilização da floresta como cenário para ilustrar uma tribo. De acordo com Ailton Krenak (2019), referência indígena e um dos maiores pensadores brasileiros, existem povos que conversam com pedras, existem famílias de montanhas formadas por pai, mãe e irmãos, e esses são apenas alguns exemplos de como os indígenas podem se relacionar com a terra. Para o povo Krenak, o rio Doce, que chamam de *Watu*, “é o nosso avô, é uma pessoa, não é um recurso, como dizem os economistas” (Krenak, 2019, p. 40). Essa relação de parentesco, de proximidade, de viver com a natureza em equilíbrio é o oposto do modelo ocidental, que tem como princípio o afastamento da natureza e sua descaracterização por meio do desenvolvimento do espaço urbano, como descreve Antônio Bispo dos Santos (2015). Ele afirma, ainda, que o colonizador tem o artificial como parte de sua cultura, já que foi



[...] desterritorializado ao ouvir do seu Deus que as ervas eram espinhosas e daninhas, que para se alimentarem tinham que comer do suor do próprio corpo, ou seja transformar os elementos da natureza em produtos manufaturados e/ou sintéticos (Santos, 2015, p. 96).

Para Krenak, ignorar os sentidos dos entes da natureza e “despersonalizá-la” é abrir caminho para sua destruição pela atividade extrativista, ou seja, sacrificar a natureza para ter coisas que desejamos consumir. “A verdade é que não precisamos de nada que esse sistema pode nos oferecer, mas ele nos tira tudo o que temos” (Krenak, 2020, p. 67).

Para estar no mundo de maneira crítica e consciente, não podemos viver apenas como consumidores, precisamos nos conectar ao “organismo vivo da terra”, por exemplo, utilizando a agroecologia e a permacultura, que a epistemologia dos povos indígenas apresenta como alternativas ao veneno dos agrotóxicos e ao consumo de substâncias industrializadas que nem sabemos o que são.

Rosivaldo Ferreira da Silva, o Cacique Babau do povo Tupinambá, aborda o direito da terra e a maldade do homem, que a explora sem importar-se com os outros, “homens ou animais”. O modo de plantio de seu povo é prejudicado pelos fazendeiros do entorno, que usam pesticidas e matam as abelhas, extraem palmito exageradamente, deixando pássaros sem alimento, e matam animais, destruindo suas roças. Segundo Babau (2019), as abelhas e os pássaros são importantes para a polinização, e os animais fazem parte de uma cadeia equilibrada, em que “cada um faz a sua parte”. O corte de árvores altas para extração de madeira prejudica





o solo porque expõe as plantas menores ao sol, e elas morrem, o que deixa o solo seco e prejudica a chuva. Saber como não interferir é importante não apenas para seu povo, mas para todos no seu entorno.

Como podemos achar que somos os únicos com direito à terra? E o direito dos pássaros de ter suas árvores para pousar, cantar e fazer ninho? E o direito da preguiça de ter sua árvore para morar? E o direito do tatu de ter uma terra para cavar e morar dignamente? Por que só o ser humano acha que pode viver dignamente sobre a terra? Nós, Tupinambá, não pensamos assim. Temos o nosso direito e a natureza tem o direito dela. Nós não mexemos na parte dela (Babau, 2019, s.p.).

Para o cacique, não é necessário estudar em uma universidade ou ser cientista para saber sobre isso; basta respeitar os direitos dos outros: “A gente desrespeita o direito do outro e quer que o outro não reclame. Ou que o outro não viole nosso direito. Isso acontece a todo momento”. (Babau, 2019, s.p.).

PROJETO DE VIDA E TRABALHO

A colonização trouxe consigo o sistema de valores capitalistas que transforma os cidadãos em consumidores e grande parte da população em força de trabalho (Krenak, 2019). Esse modo de vida está tão enraizado em nossa sociedade, que nos guiamos por seus padrões sem questionamentos. Segundo Ailton Krenak, a criança que cresce nesse mundo “formatado como mercadoria” naturalmente segue suas regras: “As informações que ela recebe de como se constituir como pessoa e atuar na sociedade já seguem um roteiro pré-definido” (Krenak, 2020, p. 101).



De acordo com Smith (2016), isso se dá em decorrência da “ferida permanente” deixada nas comunidades invadidas pelo esforço colonizador. A chegada do elemento estrangeiro não representou um intercâmbio de conhecimento; em vez disso, representou o esmagamento e a substituição dos valores locais pelos valores ocidentais do invasor. Essa inferiorização das epistemologias originárias causou uma segregação intelectual (Grosfoguel, 2016) e vinculou o pensamento imperialista ao desenvolvimento e à modernidade (Smith, 2016).

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2019, p. 11).

A proposta de mostrar outras epistemologias e formas distintas de estar no mundo oferece ao aluno a oportunidade de pensar no sistema em que está inserido de forma crítica, de refletir sobre o projeto de vida que lhe é pré-determinado e de analisar os aspectos positivos e negativos das escolhas que lhe são oferecidas. Principalmente, mostra que “Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade” (Krenak, 2019, p. 30).



Assim como nossa forma de viver não é a única e nem a mais importante, nosso conhecimento também não é. Os povos originários como os Krenak e os Tupinambá acreditam no respeito aos entes da natureza e na manutenção do equilíbrio nas ações humanas para não interferir no tempo da terra, que é naturalmente lento: plantar a semente e esperá-la crescer, mantendo rituais que trazem

[...] uma memória, uma herança cultural do tempo em que nossos ancestrais estavam tão harmonizados com o ritmo da natureza que só precisavam trabalhar algumas horas do dia para proverem tudo que era preciso para viver. Em todo o resto do tempo você podia cantar, dançar, sonhar: o cotidiano era uma extensão do sonho (Krenak, 2020, p. 46).

O modo de vida que considera o tempo da floresta, e não o do relógio, que escuta os rios e os pássaros como familiares, e não como recursos, que trabalha para a satisfação de suas necessidades, e não para a produção de lucro confronta-se com o modo de vida que pede a entrega de muito do seu tempo ao trabalho para que se tenha acesso a bens que, nos poucos momentos do descanso, tragam conforto.

É muito desgastante, porque nós, indígenas, vemos toda hora esse tipo de coisa. As pessoas que se dizem inteligentes, que constroem o saber, que ensinam, que vão a Marte, que fabricam tudo o que é importante não sabem o básico. Sabem o final, mas desconhecem o começo. E aí é que está o problema. Não é que sejamos radicais ou que não queiramos expansão, crescimento e evolução tecnológica. Nós, Tupinambá, gostamos muito da evolução, mas devemos evoluir todos juntos, para a possibilidade de termos um país poderoso, onde não haja exclusão social, onde não haja fome, onde não haja violência extrema (Babau, 2019, s.p.).

São epistemologias opostas, que servem a objetivos distintos: temos que perguntar quais estão gerando bons resultados, qual delas poderia ajudar a minimizar o problema da extinção dos recursos naturais do planeta e qual escolheríamos, se nos fosse dada essa opção. Saber que outros mundos são possíveis, que existem outras vivências e que há alternativa que não implique o genocídio de povos originários e de seus conhecimentos ancestrais agrega o conhecimento à empatia e evita consolidação de preconceitos.

JOGO: FERRAMENTA ANTICOLONIAL

Catherine Walsh, no artigo “Interculturalidad colonialidad y educación” (2009), defende a ideia de que a interculturalidade é um dos pensamentos chave para a criação de novas práticas educativas que promovam tanto a descolonização do saber e da escola, como a descolonização do sujeito. A educadora-intelectual-ativista realiza uma crítica à geopolítica do conhecimento, que influencia o modo como as sociedades latino-americanas usam a racialização como sistema hierárquico e, por conseguinte, como sistema de poder.

Diante dessa problemática, a autora identifica, também como legado do colonialismo, o apagamento sistemático de saberes tradicionais a fim de implantar as línguas, as culturas, o modelo político e econômico de origem europeia sobre os povos originários. Walsh (2009) critica, sobretudo, a influência da colonização sobre o modo de pensar e agir latino-americano, visto como dependente ou inferior em relação ao do “Primeiro Mundo”. Os conceitos de “ciência” e “saber universal” também são questionados de modo a descentralizar a ideia do que se entende por saber e quem pode produzi-lo.

Adiante, a intelectual denuncia que não apenas os saberes negros e indígenas são deslegitimados nas escolas: a própria presença dos representantes dessas matrizes



culturais nas escolas é questionada, oprimida e desestimulada, tanto pela sociedade civil quanto pelo Estado. Apesar da promulgação de leis e das políticas de governo que promovem o *multiculturalismo*, Walsh identifica a existência de culturas e grupos sociais que continuam marginalizados, e afirma que mudanças efetivas continuam longe do esperado.

Tal é o caso das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, no Brasil, por exemplo. Apesar de essas duas normas regulamentarem o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na educação básica brasileira, o que se vê, na prática, é um “esquecimento” sistemático dessas temáticas, em escolas e universidades. Embora haja bons exemplos, indígenas e negros são tratados, na maioria dos espaços educativos, meramente como “datas comemorativas”. Em 19 de Abril, Dia do Índio, e em 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra, ainda se abordam os mesmos temas ultrapassados, que eram usados há 30 anos e que não condizem com a realidade, como o de que os indígenas não foram feitos para o trabalho, de que eram complacentes com a colonização, de que houve protagonismo benevolente por parte da Princesa Isabel na abolição da escravatura etc. O protagonismo e os movimentos históricos de resistência ao colonizador são raramente lembrados; muito menos a diversidade cultural das matrizes afro-indígenas, ou os saberes, as espiritualidades, os modos como se relacionam com o mundo e a contribuição desses povos para a formação da identidade brasileira.

É por isso que Walsh critica a propagação do discurso de ordem neoliberal “onde todos cabem”, mas não têm voz nem vez, desatrelado de uma “práxis educativa intercultural”. A pesquisadora entende a interculturalidade como um movimento político e epistêmico que propõe a “comunicação” entre os povos, valorizando o saber *local* em detrimento do *universal*, hegemônico. Assim, o projeto político da interculturalidade, segundo a autora,

[...] así enlazado con una pedagogía crítica, parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no buscar ser incluido en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento. Es sólo así que podemos apostar por un nuevo ordenamiento social y epistémico, una nueva condición social del conocimiento (Walsh, 2009, p. 33, grifo nosso).

Ao ter a interculturalidade como prática que oriente seu fazer pedagógico, o professor pode abrir caminhos para uma verdadeira revolução social, em que não apenas o aluno encontre meios para se emancipar, mas também a comunidade como um todo se liberte de paradigmas racistas, patriarcais e neocolonialistas. Da mesma forma, para a teórica argentina Zulma Palermo, é necessário refletir sobre a possibilidade do *pluriverso* como uma estratégia decolonial. A pensadora, em entrevista a Tereza Spyer, Henrique Rodrigues Leroy e Leo Name (2019), propõe desestabilizar a ideia do pensamento único como modo de autoconstituição pessoal e modelo de organização das sociedades latino-americanas:





[...] O descolamento do pensamento único leva a um posicionamento fronteiroço, a conceber um lugar-outro do pensamento e da ação, do entrecruzamento e da liminaridade. Esse lugar decorre da união entre os saberes apreendidos da cultura de pertença e daqueles outros incorporados em múltiplos entrecruzamentos migratórios no tempo longo da humanidade (pois não há culturas/raças puras) (Spyer; Leroy; Name, 2019, p. 51).

Para Palermo, o pensamento fronteiroço, isto é, em diálogo com grupos de diferentes origens, é uma alternativa para conectar o saber à experiência local, ao debate, à crítica, ao aprendizado mútuo e à descolonização. A experiência de compreender o outro enquanto sujeito produtor de conhecimentos resultantes de conhecimentos prévios em interação com seu lugar de pertencimento é uma ação que coloca todos os participantes de uma comunidade translocal sob um mesmo código, o da *pluriepistemologia*. Apesar de esses conhecimentos outros já estarem presentes na comunidade, nem sempre são reconhecidos ou valorizados. Uma das possibilidades da educação anticolonial, de bases antirracistas e circulares é, então, promover o reconhecimento e a valorização dessas outras formas de existir e pensar.

Entre as várias possibilidades de acesso e experiência do *outro em si*, escolhemos, neste trabalho, pensar no jogo coletivo como atividade intercultural e pluriepistêmica. Por conseguinte, no que diz respeito ao jogo como ferramenta de aprendizado, destacamos as contribuições de Ribas (2019), que reflete sobre o uso dos jogos de tabuleiro na educação. Conforme a autora, o jogo como atividade pedagógica é uma ferramenta que pode desenvolver múltiplas habilidades nos alunos, que vão desde áreas lógicas, envolvendo o conhecimento formal, até emocionais e sociais.



O jogo é analisado por diferentes teóricos da área da educação, a partir de variados aspectos. Wajskop (2011), citado por Ribas (2019), identifica que a palavra jogo é polissêmica, isto é, recebe diferentes interpretações conforme o contexto em que está inserido. Por isso, o que, para uma comunidade, pode significar uma atividade lúdica, uma brincadeira, pode, para outro grupo, não ter sentido. Tal diferença se deve à significação social das práticas que moldam a infância, o modo de interação e as possibilidades de fruição permitidas em uma cultura.

Por outro lado, o jogo é, também, uma situação em que as pessoas podem *brincar de ser*, ou seja, experimentar novas formas de pensar e agir que fazem sentido em um contexto específico. Para Huizinga (2014), por exemplo, o jogo pode ser

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (Huizinga, 2014, p. 16 *apud* Ribas, 2019, p. 14).

Visto que é um desafio que envolve ludicidade, concentração, colaboração, interação entre os jogadores, o jogo de tabuleiro constitui, sobretudo, uma forma de linguagem múltipla, que permite a cada um dos participantes interagir com base em suas vivências. Ainda, pensando na necessidade da participação de todos para o jogo funcionar, destaca-se o caráter sociointeracionista da atividade. Como o aprendizado humano é uma atividade que se estende ao longo de toda a vida, ela depende, essencialmente, da interação com outros sujeitos, da própria vida em sociedade:



A aprendizagem é um fenômeno que faz parte de toda a vida de um indivíduo, pois o modifica em relação a sua experiência adquirida. A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo podem ser compreendidos como a transformação de processos básicos, biologicamente determinados, em processos psicológicos mais complexos. Essa transformação ocorre de acordo com a interação com o meio social e com o uso de ferramentas e símbolos culturalmente determinados (Vygotsky, 1998, p. 17).

Assim, por meio da linguagem do jogo, o aluno pode interagir com seus pares e construir o próprio conhecimento. Essa troca entre os participantes é uma poderosa ferramenta pedagógica, pois, entre outros aspectos: 1 - estimula a construção social do conhecimento; 2 - coloca os alunos em uma posição de igualdade; 3 - estabelece um sistema para cujo funcionamento todos são importantes; 4 - faz com que os participantes aprendam a ouvir o outro e a ter seu momento de fala valorizado, 5 - constitui uma experiência *intercultural* e *pluriepistêmica*, já que coloca sujeitos de diferentes lugares de cultura em relação, assim como permite que os alunos usem diferentes conhecimentos e formas de pensar para atingir os objetivos propostos na atividade.

Por fim, destacamos que o uso do jogo em sala de aula pode constituir uma experiência de educação decolonial, uma vez que não apenas valoriza o protagonismo de cada aluno como também permite que eles usem habilidades e modos de pensar próprios, descentralizando, então, a figura de poder e autoridade do professor enquanto única fonte de conhecimento. Diante da miríade de possibilidades temáticas que podem ser trabalhadas por meio dos jogos, escolhemos, nesta proposição, a criação de um jogo que ajude os alunos a conhecerem um pouco mais a realidade das populações indígenas brasileiras, suas culturas, seus modos de pensar e a forma como se relacionam com o cosmos, conforme pode ser visto a seguir.



PINDORAMA: O JOGO

As jogadas no tabuleiro indicam ações que remetem às epistemologias indígenas, como, por exemplo, o respeito a todos os seres da natureza, como em “Aqui tem um ninho de pássaro. Passe para a próxima casa”, e à resistência ao uso da terra como recurso, como em “Protesto contra construção de barragem”, ponto em que os jogadores devem parar e esperar a próxima jogada. A pausa também pode se dar em “Contação de história com os anciãos” ou em um frequente “Banho de rio”, distribuídos pelo tabuleiro.

O modo de estar e de se relacionar no mundo é referenciado em “O pajé sonhou com uma viagem. Encontre seu parente em qualquer outro ponto do jogo”, assim como as crenças e rituais são abordadas nos exemplos “Uma árvore sagrada foi derrubada. Perdeu 4 sementes.” e “Reunião de anciãos. Volte uma casa para esperar eles conversarem”.

A vida em comunidade e a importância da coletividade estão representadas em “Mutirão para construir novas casas. Chame 1 membro de outra família para ajudar (pode avançar ou voltar)” e também em “Garimpo na área da aldeia. Junte a família para poder passar. Se estiver sozinho, espere sua dupla chegar, ou chame-a de volta”.



Materiais:

- SEMENTES PARA CONTAR A PONTUAÇÃO. SUGERIMOS SEMENTES SECAS (GIRASSOL, MILHO, ABÓBORA, FEIJÃO, MELANCIA, LARANJA, LIMÃO), QUE, DEPOIS, PODEM SER PLANTADAS PELA TURMA, QUE, EM CONJUNTO, VAI ACOMPANHAR O CRESCIMENTO;
- TOTENS: TAMPAS DE CREME DENTAL, CASCAS DE AMENDOIM PINTADO, CONES DE PAPEL, UM PARA CADA ALUNO DA DUPLA;
- TABULEIRO IMPRESSO: 1 TABULEIRO A CADA 4 ALUNOS. O ARQUIVO DO TABULEIRO, EM ALTA RESOLUÇÃO, PODE SER ACESSADO NO LINK: [HTTPS://DRIVE.GOOGLE.COM/DRIVE/FOLDERS/1Qox7kuoPB5hX3VPWkXlJ3NCZwSDzTdio?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1Qox7kuoPB5hX3VPWkXlJ3NCZwSDzTdio?usp=sharing);
- DADOS: COM DOIS DADOS POR TABULEIRO, O JOGO FICA MAIS ÁGIL PARA PERÍODOS MENORES DE AULA.

Instruções para o jogo:

- CADA DUPLA REPRESENTA UMA FAMÍLIA E JOGARÃO COM TOTENS DA MESMA COR, INDIVIDUALMENTE, NO TABULEIRO. O NÚMERO SORTEADO NO DADO INDICA O NÚMERO DE CASAS A PERCORRER PELOS TOTENS: A DUPLA DECIDE SE DIVIDE O NÚMERO E ANDAM JUNTOS OU SE OS JOGADORES SE REVEZAM, CONSTRUINDO UMA ESTRATÉGIA. EXEMPLO: AO TIRAR SEIS NOS DADOS, A DUPLA DECIDE SE QUER ANDAR 3 CASAS CADA UM, SEIS COM SÓ UM DOS TÓTENS, OU CINCO CASAS PARA UM E UMA PARA O OUTRO, OU QUATRO PARA UM E DOIS PARA O OUTRO. AS SEMENTES PERDIDAS OU GANHAS POR AMBOS OS JOGADORES DEVEM SER ADMINISTRADAS EM CONJUNTO.
- OS TABULEIROS DEVEM SER IMPRESSOS DE ACORDO COM O NÚMERO DE ALUNOS QUE VÃO JOGAR; CADA TABULEIRO COMPORTA ATÉ 2 DUPLAS DE JOGADORES.



- CADA DUPLA DE JOGADORES RECEBE 10 SEMENTES NO INÍCIO DO JOGO. AS SEMENTES SERÃO UTILIZADAS NO PERCURSO DO TABULEIRO E AJUDARÃO A DEFINIR O “VENCEDOR”. PARA JOGAR, É NECESSÁRIO TER SEMENTES, E É INDICADO QUE AS DUPLAS EMPRESTEM UMAS ÀS OUTRAS, CASO ALGUMA FIQUE SEM E NÃO POSSA JOGAR. NAS JOGADAS EM QUE A DUPLA “PERDE” SEMENTES, ELAS SÃO DISTRIBUÍDAS ÀS OUTRAS DUPLAS, E, QUANDO O TABULEIRO INDICA “GANHE” SEMENTES, ELAS TAMBÉM PROVÊM DOS OUTROS JOGADORES.
- O OBJETIVO DO JOGO É QUE A DUPLA CHEGUE JUNTA AO FINAL E SEJA CAPAZ DE ORGANIZAR A DISTRIBUIÇÃO DE SEMENTES PARA COMPLETAR A ÚLTIMA TAREFA.
- CONFORME EXPRESSO ACIMA, CADA DUPLA DECIDE SUA ESTRATÉGIA DEPOIS DE JOGAR O DADO: MOVE-SE COM AMBOS OS PINOS, DIVIDINDO O NÚMERO DO DADO, OU UM JOGADOR ANDA O NÚMERO DE CASAS DO DADO ENQUANTO O OUTRO AGUARDA. A DUPLA PODE ALTERAR O MODO DE JOGAR, MAS SÓ GANHA SE OS DOIS COMPONENTES CHEGAREM JUNTOS AO FIM DO JOGO.
- AO REGRESSAR NO CAMINHO COMO PENALIDADE DO JOGO, A DUPLA OU OS JOGADORES NÃO CUMPREM A ORDEM DO TABULEIRO.
- NA CHEGADA À CASA “YVY PORÃ – TERRA BOA”, ONDE SE LÊ: “CHEGOU SOZINHO? VOLTE ATÉ ONDE ESTÁ SUA DUPLA.” E “CHEGOU JUNTO COM SUA DUPLA? PARABÉNS! VOCÊS FORAM RÁPIDOS COMO A ONÇA!”, O PROFESSOR DEVE ORIENTAR OS JOGADORES PARA A ÚLTIMA AÇÃO DO JOGO, ENTREGANDO À DUPLA QUE CHEGAR PRIMEIRO O SEGUINTE TEXTO:

Vocês chegaram juntos à Terra Boa! E já sabem que só há vitória se todos ganharem juntos! Então, lidere a coleta de sementes das outras duplas – todos devem contribuir com 10 sementes para estar com vocês na Yvy Porã. Organize para que as duplas que tenham mais sementes compartilhem o excesso com quem tem menos. Como lideranças, vocês escolhem como o grupo vai plantar as sementes que utilizaram no jogo, para acompanhar seu crescimento e aprender com o tempo da natureza.

Público-alvo: a partir do quarto ano do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou refletir sobre a possibilidade das epistemologias indígenas em sala de aula como uma fonte de reflexão sobre a realidade brasileira e para o aprendizado decolonial. Nessa perspectiva, identificamos que as escolas, no contexto latino-americano, mesmo na atualidade, ainda funcionam como aparatos de reprodução do sistema colonial, não apenas pelos conhecimentos que ensinam, mas também pela forma como avaliam, controlam e estabelecem os modos de interação entre os alunos e a sociedade.

Valorizar os conhecimentos indígenas e aprender a partir de novas vozes é uma atitude intercultural (Walsh, 2019), que amplia as discussões no pluriverso. À medida que a escola passa a reconhecer que todo sujeito é produtor de conhecimentos, e que estes podem ser compartilhados, é rompida a ideia colonial de educação, em que a hierarquia cultural racista é usada como régua para determinar quem pode ensinar, sobre o que e para quem, e quem pode aprender.

A descentralização de vozes e a desestabilização da posição autoritária do professor como única fonte de conhecimento abrem possibilidades para que todos os alunos tenham algo para ensinar e aprender a partir da interação pautada no respeito e na compreensão acerca das epistemologias indígenas. Conforme Krenak (2019), é necessário pensar sobre nosso propósito neste mundo, e também sobre o que faremos dele; sobretudo, devemos reverter a ordem de pensamento capitalista que percebe tudo ao redor como um produto com possibilidade de retorno financeiro.

Assim, consideramos que o jogo pode constituir uma ótima possibilidade de aprendizado, pois representa uma forma de construção de conhecimento baseada na experiência da cultura local; estabelece relações de igualdade entre todos os participantes – são componentes de uma sociedade; possibilita o aprendizado lúdico e baseado na comunicação, na troca de visões de mundo e na experiência de posições de sujeito múltiplas. Por fim, ao colocar o aprendizado como atividade a ser compartilhada, baseada nos conhecimentos de todos os participantes, de suas origens e lugares sociais, e a partir de um olhar que escuta e respeita os saberes dos povos originários, acreditamos somar para a prática de uma educação decolonial, intercultural, pluriépistêmica, antirracista e atenta às necessidades do jovem contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BABAU, Cacique. Retomada. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n.13, 2019. Disponível em: <https://piseagrama.org/retomada/>. Acesso em: 31 maio 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas: Conhecer para respeitar. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; FREITAS XAVIER, Maria Luisa Merino de. (org.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 31 maio 2022.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



RIBAS, Nilseia Lapresa. **Jogos de tabuleiros movimentando a escola**. 2019. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Pedagogia – Licenciatura, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/206855>. Acesso em: 01 abr. 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCT, 2015.

SMITH, Linda Tuhiwai. **A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas**. Trad. Kathryn Lehman. 1^a. ed. Santiago: Lam Ediciones, 2016.

SPYER, Tereza; LEROY, Henrique Rodrigues; NAME, Leo. Entrevista – Zulma Palermo: a opção decolonial como um lugar-outro de pensamento. **Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2466/2132>. Acesso em: 01 abr. 2022.

VYGOTSKY, Levy. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1998.

WALSH, Catherine. Interculturalidad colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, [S. l.], v. 19, n. 48, p. 25–35, 2009. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/6652>. Acesso em: 31 mar. 2022.



4



**Gênero e Colonialidade
nas Práticas Artísticas
de Mulheres Indígenas**

*Paloma de Melo Henrique
Cássia Josiele da Silva*

[DOI:10.31560/pimentacultural/2024.99819.4](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99819.4)

***A terra é o corpo de uma mulher, Nhandecy Eté,
nossa mãe primeira. Quando andamos sobre a terra,
estamos pisando sobre o corpo de uma mulher.***

Sandra Benites

INTRODUÇÃO

Nas palavras da artista e militante feminista descolonial aimará boliviana Julieta Paredes, o universal não se aplica “às mulheres, [...]”, muito menos às índias e índios de Abya Yala que nem sequer eram considerados humanos e nem mesmo cidadãos (2012, s.p.)”. Nesse sentido, para a filósofa feminista argentina María Lugones (2014), por meio da classificação das sujeitas como fêmeas, e não como mulheres – do mesmo modo que colonizados eram machos, e não homens, como os humanos, os brancos, “Só os civilizados são homens ou mulheres” (Lugones, 2014, p. 937). Houve, então, a imposição da categoria de gênero, assim como a da raça, utilizada como instrumento a favor da colonização. Divergindo da posição da conterrânea María Lugones, a antropóloga Rita Segato (2018) afirma que o patriarcado encontra referentes históricos e etnográficos anteriores à colonização: este existia, em territórios não europeus, em baixa intensidade. Assim, segundo a pensadora, nos mundos indígenas sem intervenção colonial ou com pouca intervenção, predomina um dualismo capaz de abarcar vários trânsitos entre os dois polos.

Da mesma forma, ao longo desse processo de colonialidade/modernidade, que se originou na expansão europeia no século XV, foram as mulheres de Abya Yala as mais afetadas pelas tentativas de apagamentos – estes, por meio das violências dos corpos, matéria epistêmica de transmissão ancestral, que implicava o aniquilamento dos saberes passados por meio das gerações. Entretanto, contrariando a narrativa hegemônica de êxito do projeto colonial europeu, práticas de transmissão e de produção de saberes mantêm-se em meio às tantas tentativas de extinção dos povos originários em Pindorama, um dos nomes originários do que veio a se chamar Brasil.

Esses corpos, nesse contexto, descolam-se em espaço e tempo, e práticas epistêmicas vivas passam a ocupar outros territórios, a exemplo dos campos das letras e das artes plásticas. Mulheres-territórios mostram-se em processo de ocupação de outros espaços por meio de produções que buscam trazer suas subjetividades ativas à história da arte, em um processo que exige delas a atualização de códigos, visto que os povos, a seu modo, sempre foram produtores de arte. Um corpo-território que se assume, pois, como sujeito autônomo acerca de suas narrativas e de seus modos de ser/estar no mundo. Assim, artistas como Arissana Pataxó, Daiara Tukano, Carmézia Emiliano e escritoras como Eliane Potiguara e Márcia Kambeba surgem nesse universo, um território que segue em disputa, razão pela qual suas práticas artísticas emergem como necessárias e essenciais, já que este país insiste em negar – e em retirar – direitos das donas e dos donos destas terras.

Nesse sentido, este texto debruça-se sobre a importância do trabalho pedagógico com materiais produzidos por autoras indígenas que se afastam do pensamento e do modo de vida euro-ocidental patriarcal colonial/moderno capitalista. Há, por isso, nessas produções, a intenção de discutir embates envolvidos entre sociedades indígenas e não indígenas ou entre diferentes cosmovisões e projetos históricos. Ressalta-se, ainda, a necessidade de contextualizar parte da diversa produção literária e visual produzida por mulheres com pertencimento a alguns dos povos originários (r)existentes no Brasil, a fim de discutir a importância dessas obras no contexto atual de enfrentamento à colonialidade/modernidade patriarcal capitalista.

RE-EXISTÊNCIA NA ESCRITA LITERÁRIA INDÍGENA

Pelo menos desde a década de 1980, vários povos indígenas do Brasil se organizam formalmente para reivindicar pautas comuns, no que ficou conhecido como “movimento indígena brasileiro”. As publicações de livros de autoria indígena começam a emergir, também nessa época de insurgência do movimento indígena, como uma consequência dessas organizações.

A literatura de autoria indígena surge, desde então, para dismantlar a representação canônica colonial fundacional, com pressupostos nacionalistas e de homogeneização,

que construiu muitos estereótipos acerca desses povos. Segundo Daniel Munduruku, reconhecido escritor indígena, autor de mais de 50 obras, a literatura serviu como instrumento de reverberação de ideias divergentes e de crenças numa sociedade sonhada (Munduruku, 2016). O escritor critica, dessa forma, a literatura brasileira canônica, exemplificada na literatura de José de Alencar, que criava uma identidade para um país que era dependente de Portugal mas que dele queria se distanciar. Essas representações indianistas forjaram muitos estereótipos e a permanência de uma ideia, em relação aos povos originários, única e equivocada.

Na literatura de autoria indígena contemporânea, além da representação verossímil da cultura de cada povo, a denúncia das variadas formas de opressão colonial também se faz presente por meio das histórias pessoais e coletivas. A literatura se constrói para esses povos como forma de reivindicar sua existência e sua resistência. São literaturas que se diferenciam pela multimodalidade (escrita alfabética, representações visuais por meio de desenhos, pinturas, grafismos, fotos), pela herança oral e pelos conhecimentos trazidos nas histórias antigas de diferentes cosmovisões.

Muitas escolas ainda hoje reproduzem uma representação indígena colonizada, isso quando abordam a questão indígena no ensino de história ou literatura. A respeito disso, Julieta Paredes e Adriana Guzmán questionam a invisibilidade dos povos originários de América nas instituições escolares:

Que melhor exemplo do que a escola, onde aprendemos ano após ano a história universal, que é a história da Europa e dos Estados Unidos, e isso nos fez pensar que somos um povo sem história ou com uma menos importante. Então não há história universal, o que há é uma imposição de dados e significados de uma hegemonia do pensamento, devemos então pensar em chave pluriversal, não? (Paredes; Guzmán, 2014, p. 20, tradução nossa).

Desde 2008, a Lei n. 11.645³⁹ incluiu a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas; entretanto, sabemos que, muitas vezes, falta embasamento às professoras e aos professores a respeito das questões indígenas e de materiais com os quais trabalhar. As literaturas e artes visuais indígenas possibilitam trabalhos interdisciplinares, transversais às disciplinas, e transdisciplinares.

Muitos escritores indígenas têm buscado formas de trazer visibilidade por meio de projetos voltados à literatura indígena contemporânea. Daniel Munduruku, como escritor consagrado na literatura nacional, criou diversas propostas de divulgação e de estudo das literaturas indígenas, sendo uma delas a bibliografia das publicações indígenas do Brasil, página da Wikipédia em que há uma listagem de obras literárias de autoria indígena.⁴⁰

No que se refere à literatura produzida por mulheres indígenas, atualmente, há mais de uma dezena de obras que podem ser acessadas pelo público não indígena. A literatura de identidade potiguara (Nordeste) destaca-se com as primeiras obras publicadas por Eliane Potiguara, ainda nas décadas de 1980 e 1990, com destaque para *Metade cara, metade máscara*, que teve diversas reedições. A escritora e teórica da literatura Graça Graúna conta com livros de poemas, como *Flor da Mata*, além do livro teórico

Contrapontos da literatura indígena contemporânea. Sulami Katy também contribuiu com a literatura potiguara com *Meu lugar no mundo*.

Do contexto amazônico, destaca-se a literatura multimodal de Márcia Wayna Kambeba, com *Ay Kakyri Tama/Eu moro na cidade*, e Lia Minapoty, com publicações mais voltadas ao público infantil, como *Com a noite veio o sono*. Nos demais biomas, também há autoria de mulheres indígenas, como *A onça protetora/Borum huá kuparak*, de Shirley Krenak; *Jóty, o tamanduá*, de Vângri Kaingáng; *Taynôh: o menino que tinha cem anos*, de Aline Rochedo Pachamama, entre outras.

39 Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 03 abr. 2022.

40 Disponível em: https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil Acesso em: 05 abr. 2022.

Há uma infinidade, pois, de produtoras de textos literários à espera de leitoras e leitores em formação. Com vistas à circulação dessas produções em sala de aula, este trabalho comentará materiais cuja utilização em práticas pedagógicas deve ser considerada por professoras e professores de disciplinas de língua portuguesa e de literatura da educação básica.

MÁRCIA KAMBEBA

Autora de três livros, Márcia Kambeba é indígena do povo Omágua/Kambeba no Alto Solimões (AM), nascida na aldeia Belém de Solimões, do povo Tikuna. É, além disso, poeta, compositora, fotógrafa, ativista, mestra em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e doutoranda em Letras na UFPA. Como educadora, Kambeba entende que

[...] também a literatura se apresenta como uma ferramenta para o fortalecimento da educação indígena [...]. Com a sua escrita literária, os povos originários mostram saber ecoar seus lugares de fala na cidade, divulgando sua cultura e pensando um mundo melhor onde o bem viver entre indígenas e não indígenas seja possível (Kambeba, 2020, p. 29).

A partir de suas ideias como teórica, pode-se considerar seus poemas como uma forma de apresentar, nas salas de aula não indígenas, a luta pelo direito de, mesmo estando na cidade, manter vivas a memória, os rituais e a ancestralidade. Implícita está, ainda, a denúncia de que a cidade ocupou o espaço da selva.

AY KAKYRI TAMA

[eu moro na cidade]

*Aky kakyri tama
Ynua tama verano y tana rytama
Ruaia manuta tana cultura ymimiua
Sany may-tini, iapã iapuraxi tanu ritual*

[tradução]

*Eu moro na cidade
Esta cidade também é nossa aldeia
Não apagamos nossa cultura ancestral
Vem, homem branco,
vamos dançar nosso ritual*

*Nasci na Uka sagrada
Na mata por tempos vivi
Na terra dos povos indígenas
Sou Wayna, filha de Aracy*

*Minha casa era feita de palha
Simples, na aldeia cresci
Na lembrança que trago agora
De um lugar que nunca esqueci
Meu canto era bem diferente
Cantava na língua Tupi*

*Hoje, meu canto guerreiro
Se une aos Kambeba
aos Tembé, aos Guaraní*

*Hoje, no mundo em que vivo
Minha selva em pedra virou
Não tenho a calma de outrora
Minha rotina também já mudou
Em convívio com a sociedade
Minha cara de “índia” não se transformou
Posso ser quem tu és
Sem perder quem sou*

*Mantenho meu ser indígena
Na minha identidade
Falando da importância do meu povo
Mesmo vivendo na cidade
(Kambeba, 2018, p. 25).*

No segundo poema, desde a opção pelo uso da língua materna, está a afirmação da diferença, reforçada pela defesa da vida na floresta e sob os modelos espirituais próprios, em que as águas, a noite e os cantos ensinam, não permitem esquecer quem se é. Sua perspectiva mostra o entendimento da pluriversidade de mundos como esse, que se faz a partir da aldeia, e das relações com a floresta e os seres que nela e com ela vivem.

A'A-ETÉ⁴¹

Ka'a-eté ibaka-suí o-sem

Ka'a-eté abá-katu

Ka'a-eté iandé-tamuya

Ekó-tātangatu-a-potar

Toryba nhe'enga'-reme

Igarapé-kûá-pe ekó

Ekó-tātangatu iandé-pupé o-ikó

Toryba nhe'enga' -reme

Taba, taba, taba, taba o-nhe'engar

Taba ikó-saba

Tātangatu o-pysasu-tātangatu-monhang

Y'-mbo'e-pe

Pytuna-anhã

Paié-sosé o bebê-reme

O-ypyrunng ekó-karaíba (Kambeba, 2018, p. 40)

41 Tradução: FLORESTA VEM DO CÉU Floresta é povo bom / Floresta nossos antepassados. // Força cultural quero ter / Alegria no cantar / Ritual na beira do igarapé. // Força cultural física dentro de nós / Alegria no cantar / Aldeia, aldeia, aldeia, aldeia canta. // Aldeia é lugar de vida / Força que se renova / No ensino das águas / O espírito da noite / Paira sobre o pajé / E começa o ritual da consagração.

Destacam-se na obra da autora, para além de textos, as imagens, uma vez que a fotografia é outra forma artística explorada por Márcia. As fotografias estão presentes nas três obras da autora e expõem seu olhar sobre seu povo e sobre os espaços, em um diálogo explícito com os poemas dos livros. Explicitam a convivência da tradição com as tecnologias dos não indígenas, fato que gera preconceito e incompreensão sobre o lugar que uma sociedade racista e excludente reserva para os diferentes.

ELIANE POTIGUARA

Pioneira na publicação feminina de autoria indígena no Brasil, Eliane é criadora do Grupo Mulher-Educação Indígena (GRUMIN), a primeira organização formal de mulheres indígenas no país. Tornou-se escritora a partir do ativismo indígena e é professora formada em Letras. Foi indicada a prêmios internacionais e nacionais, como o “Mil Mulheres para o Prêmio Nobel da Paz”, tendo participado de seminários sobre os direitos indígenas na ONU e em várias outras organizações. É autora do livro *A Cura da Terra* (2015) e de outras publicações, sendo *Metade Cara, Metade Máscara* sua obra mais conhecida.

Em *Metade Cara, Metade Máscara*, há uma multiplicidade de gêneros: relato memorialístico, autobiográfico, ensaístico, narração ficcional e poesia. A autora se expressa por meio de sua história pessoal e também coletiva:

A história aqui narrada não é um caso incomum. A diferença é que, aqui, está tendo visibilidade, quando a esmagadora maioria de famílias indígenas violentadas, que continua em aldeias indígenas ou que faz parte das famílias desaldeadas ou desestruturadas, permaneceu calada, enferma, enlouquecida, isolada na sociedade envolvente (Potiguara, 2018, p. 29).

No livro, a autora visibiliza a história muitas vezes negada da presença indígena no Nordeste, apresentando o lado da história que sofreu com diversas invasões, em diferentes momentos históricos: invasões do passado, do presente e do futuro. No passado, as frentes de expansão econômica, as missionárias e as de atração eram as causas das transformações sociais das populações indígenas. Ao longo da história, seguem o desaldeamento e a desestruturação social das famílias indígenas, causados pela perda do território, pelos deslocamentos forçados e pelas mortes (problemas de alcoolismo, suicídio, genocídio). Esses são temas recorrentes de sua poesia, como em “Eu não tenho a minha aldeia”:

***Eu não tenho a minha aldeia
Minha aldeia é minha casa espiritual
Deixada pelos meus pais e avós
A maior herança indígena.
Essa casa espiritual
É onde vivo desde tenra idade
Ela me ensinou os verdadeiros valores
Da espiritualidade
Do amor
Da solidariedade
E do verdadeiro significado
Da tolerância.
Mas eu não tenho minha aldeia
E a sociedade intolerante me cobra
Algo físico que não tenho
[...]
Eu não tenho a minha aldeia, mas
tenho essa casa iluminada
Deixada como herança
Pelas mulheres guerreiras
Verdadeiras mulheres indígenas
Sem medo e que não calam sua voz
(Potigara, 2018, p. 151).***

A perspectiva das mulheres indígenas, marcada pela solidão, é essencial em seu livro. A violação da mulher indígena e da terra é apresentada por meio da história de sua família e de relatos de mulheres potiguaras com as quais trabalhou junto às atividades do GRUMIN, quando este levantou o tema “Violação dos direitos indígenas das mulheres e direitos à saúde reprodutiva” (Potiguara, 2018, p. 49).

A obra expressa, a partir das figuras femininas, o que Lugones (2014) chama de resistência por meio da tensão entre a sujeitificação (classificação) e a subjetividade ativa, que se expressa infrapoliticamente desde o interior subjetivo que se opõe à ordem da colonialidade, mas que é silenciado e desprovido de sentido sistematicamente, pois não segue a lógica consentida pelo poder: “E a mulher indígena, que

passou por toda a sorte de massacres ao longo da história, condicionada ao medo e ao racismo, sobrevive porque é criativa, é xamã, é visionária, é curandeira, é guerreira e guardiã do planeta” (Potiguara, 2018, p. 61) A leitura dessa obra em sala de aula apresenta na forma de testemunho partes violentas e silenciadas da história nacional e da história literária.

MULHERES INDÍGENAS RE-EXISTINDO NAS ARTES INDÍGENAS CONTEMPORÂNEAS

Neste subcapítulo, reproduz-se parte da dissertação de mestrado intitulada ‘*A mãe terra nos anima*’: *mulheres indígenas contracolonizando a literatura e as artes visuais no Brasil. Inspirações para a introdução de uma educação decolonial na escola*, de uma das autoras.⁴²

Para o ambientalista, escritor e liderança indígena Ailton Krenak (2016), os povos originários são caçadores de beleza. Quando questionado sobre por que se pintarem e usarem tantos adornos, ele responde que capturam a beleza das outras naturezas, dos outros animais, das plantas, das paisagens e imprimem no corpo as suas pinturas para serem reconhecidos por esses seres. Assim, os indígenas são vistos por eles quando adotam suas imagens e podem transitar entre eles, produzindo essa relação.

42 Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/206373>.

Em *Arte indígena no Brasil*, Els Lagrou (2009) destaca que a realidade do mundo físico e a do mundo espiritual se expressam, esteticamente, no modo de vida indígena. Trata-se de artes agentivas e coletivas, que produzem ação na comunidade. Nesse sentido, tanto a arte ocidental como a indígena “são materializações densas de complexas redes de interações que supõem conjuntos de significados” (Lagrou, 2009, p. 13).

Denilson Baniwa, comunicador e artista, enxerga no artista indígena um guerrilheiro que usa a arte para defender o bem viver de seu povo (o que significa defender o ambiente, os biomas, todos os lugares) e para traduzir dois mundos, ou seja, *indigenizar* conhecimentos não indígenas de modo a fazerem sentido na vida nas aldeias. Em seus termos,

É importante a luta política, mas é também necessária uma luta imagética, pois o cidadão comum tem pouco interesse pelas lutas políticas indigenistas. Ele está interessado em ir ao cinema, ao teatro, a centros culturais, ou quer ligar seu laptop e assistir a séries por *streaming*. Nós só conseguimos alcançar essas pessoas pela arte. Precisamos dominar este lugar e acessar a sensibilidade dos olhos, ouvidos, olfato, paladar e tato dessas pessoas, pois, apesar de ser o presidente quem assina os decretos que violentam populações indígenas, ainda é o cidadão comum que aperta o botão que coloca e depõe presidentes. Essa pessoa comum não acessa o Diário Oficial, mas acessa a arte. O papel do indígena-artista é fazer com que o coração deste cidadão comum acelere quando der de cara com um trabalho nosso, quiçá fazê-lo repensar sua realidade (Baniwa, 2020, s.p).⁴³



Nessa perspectiva, a arte pode ser uma forma de aproximar os mundos das sociedades colonizadoras dos complexos e multidimensionais mundos indígenas. Entre os cada vez mais numerosos artistas ameríndios no Brasil, muitas são mulheres, que, desde suas práticas cotidianas e espirituais, relacionam-se com dimensões que a sociedade envolvente entende como artísticas. Essa aproximação, diga-se natural, com a arte, também permite que inúmeras envolvam-se em um diálogo com outros povos indígenas e com os não indígenas, principalmente pela defesa da vida e dos territórios de seus povos. Além de publicarem em suas redes sociais, algumas estão também começando a ser reconhecidas no meio artístico nacional e internacional.

Naine Terena de Jesus é doutora em Educação e mestra em Artes, com currículo extenso em educação, comunicação, arte e cultura e trabalhos artísticos que envolvem, muitas vezes, artes cênicas e instalações. É, também, empreendedora sociocultural. Kawena é especialista na arte da marchetaria amazônica e apresenta seus trabalhos em várias exposições. Sallisa Rosa produz arte em diferentes linguagens, como performances e fotografias. Yacunã Tuxá cria a partir de ilustrações digitais e colagens. Naná Ywá e Mavi Morais também realizam colagens relacionadas à luta indígena. Do *grafitti* e do muralismo de rua, há, por exemplo, as artistas Yá (Yara Amaral), Kina Kokama e Raísa Trinny⁴⁴. Duhigô Tukano pinta os objetos sagrados do seu povo que não são mais produzidos, como máscaras de ritual e potes, que ela traz na lembrança da sua infância⁴⁵. São muitas e diversas maneiras de se relacionar com as artes contemporâneas e também com os não indígenas no intuito de mostrar esses universos ancestrais e expressar essas várias camadas de mundos. A seguir, apresentam-se, com mais detalhes, trabalhos de três artistas visuais indígenas: Arissana Pataxó, da Bahia; Carmézia Emiliano, de Roraima; e Daiara Tukano, de São Paulo.

44 Alguns de seus trabalhos podem ser vistos na página do Instagram @graffiteirasindigenas. Acesso em: 20 nov. 2019.

45 Disponível em: <https://www.institutodirsoncosta.com.br/artistas/duhigo/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

ARISSANA PATAXÓ

Arissana Pataxó (Arissana Braz Bomfim de Souza) é professora na Escola Indígena Pataxó da Aldeia Coroa Vermelha, no Sul da Bahia. Formou-se em Artes Plásticas na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e é mestra em Estudos Étnicos e Africanos. Participou de diversas exposições, entre as quais a exposição individual “Resistência”, em 2018, no Fórum Social Mundial, em Salvador, Bahia, e a exposição coletiva “Pimeässä en ole neliraaajainen” (“No escuro eu não tenho quatro membros”), em 2017, no Centro de Trøndelag para arte contemporânea, em Trondheim, na Noruega. Um pouco da vida artística de Arissana Pataxó pode ser acompanhado em seu blogue.⁴⁶

As obras da artista buscam desconstruir estereótipos e preconceitos sobre os indígenas, conforme salientou em entrevista para Aline Takashima⁴⁷. Quando realizou a graduação, Arissana enfrentou, como muitos indígenas, a violência da negação da existência como povo originário por não corresponder ao “índio” fictício que muitas pessoas trazem no pensamento. Os velhos e cansativos estereótipos sobre o indígena, que “vive na floresta amazônica”, é “mal-educado” e tem determinadas características físicas, entre outros, foram confrontados no percurso de estudo da artista. Nesse contexto, ela produziu a escultura “Mikay”:

46 Disponível em: <http://arissanapataxo.blogspot.com> Acesso em: 14 nov. 2019.

47 Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/noticias/disseram-que-eu-nao-era-india-por-ser-educada-e-ter-etiqueta> Acesso em: 14 nov. 2019.

Figura 1 – Mikay, Arissana Pataxó, 2009, escultura em cerâmica



Fonte: <https://claudia.abril.com.br/noticias/disseram-que-eu-nao-era-india-por-ser-educada-e-ter-etiqueta/>

O nome dado à obra, conforme entrevista concedida pela artista, significa “pedra que corta” e representa o impacto colonial sobre a construção do que pode ser o indígena. Ela reforça o quanto a literatura, as escolas, e a mídia corroboram a ideia unívoca dos povos originários, como se viu anteriormente. A própria aldeia em que reside a artista é uma aldeia urbana, algo que as pessoas nem sempre compreendem, mas que reforça a resistência desses povos que foram contatados desde o início da colonização

e prosseguem seu projeto histórico de permanecer unido e diferenciado enquanto povo. Paredes e Guzmán (2014) enfocam o corpo, o espaço, o tempo, o movimento e a memória das mulheres como cinco campos de ação que devem estar em conjunto na luta pelo bem viver em comunidade. As obras de Arissana reforçam essa perspectiva. As mulheres indígenas são centrais para suas comunidades, importantes no processo de organização do povo para a retomada de elementos sagrados que possibilitam a conexão com o território, para girar o mundo e fazer ressurgir aquilo que o patriarcado colonialista tentou suprimir.

Figura 2

Preparando para o awê, Arissana Pataxó, 2006, aquarela sobre papel



Fonte: <http://arissanapataxo.blogspot.com/2009/07/depois-dos-500-2006-aquarela-sobre.html>

O cotidiano na aldeia Pataxó está muito presente em suas pinturas, incluindo, principalmente, as crianças, que constituem hoje grande parte da população indígena no Brasil. Nessa aquarela, a artista retrata um processo ritual sagrado muito importante para o povo Pataxó, no que diz respeito à recuperação e ao fortalecimento da cultura ancestral.

Segundo o pesquisador Pataxó Vislandis Bomfim Vieira (2016), o Awê é um dos rituais mais importantes e frequentes do povo. Recentemente, a cantora e arte educadora Kaê Guajajara questionou como indevido, em uma de suas redes sociais, o uso da palavra “auê” pela sociedade dominante.

CARMÉZIA EMILIANO

Uma artista indígena que tem a luta das mulheres originárias como ponto forte de sua criação é Carmézia Emiliano. A macuxi de Roraima pinta quadros em arte *naïf* em que apresenta, em sua maioria, coletivos de mulheres em seus afazeres comunitários do cotidiano, ligados a alimentação, amamentação, ritos e outros cuidados/trabalhos, em meio à natureza da floresta e da aldeia.

Carmézia saiu da Maloca do Japó, sua comunidade, em Normandia, em 1988, em busca de trabalho em Boa Vista, onde trabalhou como doméstica. Esse período é marcado, segundo Martins (2014), pelas novas descobertas de ouro na região, o que levou a grandes mudanças, ocasionadas por investimentos privados de exploração mineradora da terra. Centenas de milhares de imigrantes de todo o Brasil foram atraídos para a região diante da promessa de enriquecimento rápido. Isso afetou drasticamente a vida dos indígenas, que, em alguns casos, ainda não haviam sido contatados.

É num contexto de revelação de caminhos da cultura que as obras de Carmézia Emiliano podem ser lidas e sentidas. As pinturas têm como característica os traços singulares e consistentes da artista, que aprendeu a pintar sozinha, sem seguir uma técnica específica, e que se tornou uma expoente da arte *naïf* do Brasil.

Figura 3

Índias na Montanha, quadro de Carmezia Emiliano, 2013



Fonte: *Blogue Contemporary Arts Americas tbc...* (s.d).⁴⁸

As telas narram os afazeres do modo de vida macuxi, do modo de vida comunitário – de quando as mulheres não enfrentavam os problemas advindos da colonização da terra (alcoolismo, violência doméstica etc.) –, em que elas tinham importância e segurança em relação à família, à alimentação, à saúde, à vida em comunidade. A proeminência das mulheres em coletivos reforça a luta histórica das mulheres makuxi,

⁴⁸ Disponível em: https://mmaracuja.files.wordpress.com/2014/11/10423703_557884730991775_3377182918720073183_n.jpg Acesso em: 29 jan. 2024.

que tiveram seus mundos destruídos por um paradigma patriarcal colonial/moderno capitalista de vida, ocasionador do aniquilamento de seus conhecimentos ancestrais de cosmovidência. Ritos tradicionais são pintados em vários momentos de suas práticas, principalmente a relação de partilha das comidas tradicionais pelas mulheres, o cuidado, a alimentação do corpo e do espírito. A abundância dos alimentos, dos bichos e todas as naturezas não humanas expressa uma organização social muito bem estabelecida, com pouca transformação dos espaços naturais. Vê-se, nessa poética, um ato de resistência que se origina dos corpos-território de mulheres e de suas epistemologias próprias, não submetidas ao que impõe a colonialidade/modernidade patriarcal capitalista.

DAIARA TUKANO

Também do contexto amazônico, Daiara Hori Figueira Sampaio, chamada Duhigô, a primeira filha, na língua do seu povo, conhecida como Daiara Tukano, expressa-se pela arte na luta dos povos indígenas de todo o mundo. A artista é ativista, educadora e foi coordenadora da Rádio Yandê, a primeira rádio *web* indígena do país, que também é um portal de comunicação autônoma indígena.⁴⁹ Ela é formada em Artes Visuais e mestra em Direitos Humanos, tendo pesquisado a memória e a verdade dos povos originários, especialmente de seu povo, tukano, autodenominado Yé'Pá Mahsã.

Seu estudo vem, principalmente, dos ensinamentos dos mestres indígenas e de sua família. A pesquisa da autora na área de Direitos Humanos é relevante na medida em que os povos originários nunca se encaixaram nas concepções universalizantes de humanidade, baseadas na humanidade europeia, como se destaca neste texto.

Ao realizar sua pesquisa a partir de próprias filosofias, epistemologias ou cosmovisões, a autora encontrou na imagem, no desenho, uma forma de traduzir os conhecimentos de sua nação para a academia ou para os não indígenas. Dessa forma, cabe destacar também, conforme o pensamento da artista, que, para os Yé'Pá Mahsã, não há uma definição de arte, como nas culturas euro-ocidentais;

49 O acesso à rádio *web* pode ser feito por este *link*: <http://radioyande.com>. Acesso em: 20 nov. 2019.



se houvesse, segundo o que a autora afirma em seu *site*⁵⁰, essa definição estaria relacionada a *Hori*, a miração – que ela também traz em seu nome. É a percepção e a expressão visual do *Caapi* (Ayahuasca), que dá origem a uma série de desenhos sagrados trabalhados pelos povos em suas cerimônias e a objetos cotidianos como cerâmicas, cestarias, bancos e pinturas corporais (Tukano, 2022, s.p.). A bebida amazônica conhecida como ayahuasca é importante instrumento de cura de muitos povos da região.

Ela foi proibida por missionários em alguns territórios indígenas, mas hoje vem sendo retomada como elemento identitário muito forte dessas cosmovisões, com o poder de unir os mundos visíveis e invisíveis, conectar o mundo espiritual ao mundo material.⁵¹ Hori é, então, a percepção desses mundos em cores, formas e vibrações. Desenhados no mundo físico desde tempos imemoriais, eles podem ser encontrados, segundo Daiara Tukano, em sítios arqueológicos e em objetos tradicionais aos quais ela alude e em suas próprias visões experienciadas, para produzir sua arte.

Daiara é autora do maior mural do mundo feito por uma artista indígena. No mural, pintado na empena de um prédio de Belo Horizonte, ela uniu elementos de diversas etnias indígenas do estado de Minas Gerais: “A mãe tem uma pintura no rosto Krenak, uma roupa Pataxó, uma pintura Xacriabá e segura uma criança que é o Rio Menino, porque eu aprendi com os Krenak que o Rio Doce era o avô deles”, diz a autora em entrevista ao *#Provoca* de 21 de outubro de 2021.⁵² Assim, insere sua subjetividade ativa na esfera infrapolítica, como definiu Paredes e Guzmán (2014), já que enfrenta a crise sanitária e ambiental a partir da dimensão curativa e xamânica dos mundos visível e invisível, humano e não humano, postos em contato no coração da metrópole.

50 Disponível em: <https://www.daiaratukano.com>. Acesso em: 20 nov. 2019.

51 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50020257>. Acesso em: 20 nov. 2019.

52 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sjNMYDdPIPI>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Figura 4

Selva Mãe e Rio Menino, Daiara Tukano, 2018



Fonte: acervo da TV Cultura.⁵³

53 Acervo TV Cultura. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/entretenimento/noticias/2021/10/26/2245_daiara-tukano-fala-sobre-mural-selva-mae-do-rio-menino-maior-do-mundo-feito-por-um-indigena.html Acesso em: 11 abr. 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de muitos massacres e ainda sofrendo muitas injustiças e perseguições, os povos originários estão reexistindo, pela resistência das suas existências enquanto sujeitos e coletivos que têm um projeto histórico em comum – o do bem viver. As sociedades euro-ocidentais complexificaram as relações entre os seres pela burocratização, pela esfera pública, pelos mercados mundiais, pela dominação sobre os territórios, sobre os corpos, sobre as mentes, sobre os espíritos, consumindo o tempo e as relações entre os seres. Isso gera a morte dos espíritos, das subjetividades, das histórias, das pessoas que não servem a esse propósito de consumo e que são, por isso, desumanizadas, assim como a terra e outros seres que nela habitam também são consumidos, aniquilados. Os povos indígenas, por outro lado, complexificam o pensamento pelas relações com os outros seres humanos e extra-humanos, criando comunidades e mundos diversos, físicos e espirituais, com possibilidades de expansão e de libertação dos corpos, das mentes e dos espíritos.

Se nós estamos lidando agora circunstancialmente com essa ideia da incerteza viva, então estamos tentando fazer algum contato com um tempo em que a humanidade, no sentido mais amplo, experimentou essa incerteza, quando os brancos se pintavam. Eu penso que é a janela da arte. A janela da arte, em diferentes lugares e contextos do mundo, é uma espécie de surto dessa consciência da certeza, essa que vive a angústia da certeza. Eu acho que ela tem um surto de vez em quando, e ela corre para o mundo da criação, o mundo da invenção, o mundo da arte, que é quando ela não tem certeza (Krenak, 2016, p. 184).

Como ensina Krenak, os tempos de incerteza podem abrir as janelas da arte e com elas espaços para transformações, talvez reparações pela possibilidade de os brancos (re)conhecerem mundos no mundo. As artistas aqui apresentadas, para além de pesquisadoras, são as educadoras indicadas para experimentarmos a incerteza e nos reaproximarmos dos saberes da terra. Como mulheres marcadas racialmente, sabem que as pedras no meio do caminho exigem fluir como água em meio a embates e agressões constantes que, às vezes, acabam por custar suas próprias vidas. Ainda assim, suas formas de sentir, pensar e estar no mundo, mais do que arte, expressam-se como “ativismo”, expondo a prática estética como espiritualidade e política que envolve luta e sobrevivência.

Acessar essas janelas pode ser uma saudável alternativa para professoras e professores afetados pelo cansaço do ensino remoto e pela crise de paradigmas em meio às inquietações sobre a viabilidade do planeta, nossa casa em comum.

REFERÊNCIAS

GONZATTO, Camila. Conversa com Denilson Baniwa: “Um celular ou um laptop não te tornam menos indígena”. In: **C& América Latina**, 25 ago. 2020. Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/a-cell-phone-or-a-laptop-dont-make-you-less-indigenous-denilson-baniwa>. Acesso em: 14 abr. 2022.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber ancestral**. São Paulo: Uk'a Editorial, 2021.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay Kakyritama**: Eu moro na cidade. 2ª. ed. São Paulo: Pólen, 2018.

KRENAK, Ailton. A humanidade que pensamos ser. **Revista Buala**, 2017. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/mukanda/a-humanidade-que-pensamos-ser>. Acesso em: 19 nov. 2019.

KRENAK, Ailton. **As alianças afetivas**. Entrevista com Ailton Krenak, por Pedro Cesarino, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/37323976/As_alian%C3%A7as_afetivas_-_entrevista_com_Ailton_Krenak_por_Pedro_Cesarino. Acesso em: 19/11/2019.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil**: agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MARTINS, Elisângela. A obra de Carmézia Emiliano: das lutas indígenas e de gênero. **Anais do XV Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”**, UFSC, Florianópolis, 11 a 14 de agosto de 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **Literatura indígena versus literatura brasileira**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com.br/2016/02/literatura-x-literatura-indigena.html?m=1>. Acesso em: 10 out. 2019.

PAREDES, Julieta; GUZMÁN, Adriana. **El tejido de la rebeldía: ¿Qué es el feminismo comunitario?** La Paz: Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2014.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Grumín edições, 2018.

SEGATO, Rita. **Contrapedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Editora Prometeo, 2018.

TUKANO, Daiara. **Portfolio**, p. 3, 2022. Disponível em: <https://www.daiaratukano.com/arte>. Acesso em: 03 mar. 2023.

TUKANO, Daiara. **#Provoca**. [S. l.: s. n.], 21 out. 2021. 1 vídeo (54 min 51 s). Publicado pelo canal Provoca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sjNMYDdPIPI>. Acesso em: 15 mar. 2022.

VIEIRA, Vislandes Bonfim. **A importância do canto dentro do ritual Awê Pataxó**. Belo Horizonte, 2016. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação intercultural para educadores indígenas) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

Início

Pindorama

Construção de escola na aldeia. Contribua com 2 sementes!

Contação de história com os anciãos.

Protesto contra construção do barragem.

Produção de cestos com a aldeia.

Descanso na rede!

Aqui tem um ninho de passarinho. Passe para a próxima casa.

+1

Subiu na árvore mais alta. Ganhe 1 semente de cada família.

Mulirão para fazer novas casas!

Reunido de amigos. Volte uma casa para esperar e eles conversaram.

Descanso na rede!

+4

Trabalhou na roça por 2 horas. Ganhe 4 sementes!

+4

O paizinho quis uma alga. Procure sua planta em algum pedregal perto do lago.

+2

Prezados no sul. Chegue 4 sementes da família que está mais na frente e divida com outra família.

+4

Escalhão para ajudar na colheita. Ganhe 2 sementes de cada família e fique uma rodada sem jogar.

+4

Se estiver sozinho. Receba 4 sementes de cada família para jogar.

Volte para o início!

+4

Vista de parentes de outra aldeia. Ganhe 4 sementes!

+4

Venda de artesanato foi boa! Ganhe 4 sementes!

+3

Colheita do mel. Ganhe 3 sementes!

+4

Vista de parentes de outra aldeia. Ganhe 4 sementes!

+4

Aqui tem um ninho de passarinho. Passe para a próxima casa.

Contação de história com os anciãos.

< aguarde sua dupla, ou a chance de volta >

Guarapo na água da aldeia. Junte a família para poder passar.

As noventa na montanha deram um sinal de que o dia não será bom. Para uma rodada.

Mulirão para construir novas casas. Chame 3 membros de outra família para ajudar.

Defendeu a construção dos capangas estrangeiros. Conteram-se a vitória!

+1

Subiu na árvore mais alta. Ganhe 1 semente de cada família.

Volte para o início!

+4

Procure na ilha. Chegue 4 sementes da família que está mais na frente e divida com outra família.

-4

Madeira para construir a Barragem. Não é necessário para a família que está em algum lugar.

-4

Uma árvore sagrada foi destruída. Perdeu 4 sementes!

+6

Pausa para a rede!

-4

Descida com sua família. gaste 6 sementes e volte 2 casas ou construa 4 sementes a mais.

Protesto contra construção de barragem.

Banho de rio!

Bebeu água poluída e ficou doente. Fique uma rodada sem jogar.

+4

Vista de parentes de outra aldeia. Ganhe 4 sementes!

Parte 2

Pindorama

Chegada



YVY PORÁ Terra Boa

+4

Venda de artesanato foi ruim. Pague 4 sementes e volte 2 casas.

As noventa na montanha deram um sinal de que o dia não será bom. Para uma rodada.

Venda de artesanato foi ruim. Pague 4 sementes e volte 2 casas.

-4



5



**Educação indígena,
educação escolar indígena
e diálogos entre saberes**



*Lucivaldo Silva da Costa
Deuzimar Tarraçanã Karajá*

DOI:10.31560/pimentacultural/2024.99819.5

INTRODUÇÃO

Neste texto, mostramos a importância do território para a sobrevivência física, cultural e linguística do povo K̀yikatêjê, especificamente, o que vive na aldeia Kôjakati, localizada no km 06 da BR 222, sentido Marabá-Bom Jesus do Tocantins, na Reserva Indígena Mãe Maria (doravante, RIMM), no município de Bom Jesus do Tocantins, no sudeste do estado do Pará.

Desde seu deslocamento compulsório para a RIMM⁵⁴, os K̀yikatêjê têm vivenciado uma série de agressões, físico-morais e simbólicas, seja pela proibição tácita ou explícita de práticas tradicionais de corte de cabelo, da pintura e do uso da língua de herança, seja por invasão ao seu território por caçadores, madeireiros, coletores, ou, ainda, pelo desmatamento de parte do território para viabilizar os chamados grandes projetos.

Segundo contam os anciãos, os K̀yikatêjê viviam no estado do Maranhão, em um local conhecido como Igarapé dos Frades (Fernandes, 2010; Homprynti, 2018). Devido a conflitos entre posseiros e madeireiros que invadiam suas terras e os ameaçavam de morte, o poder público os trouxe para a RIMM, no final da década de 1970.

O primeiro grande impacto sofrido pelos indígenas que habitam a RIMM foi a abertura da antiga PA 70, atual BR 222, que corta a Reserva ao meio ao longo de aproximadamente 25 km.

54 A Reserva Indígena Mãe Maria tem aproximadamente 62.488 mil hectares e foi homologada no dia 20 de agosto de 1986 pelo Presidente José Sarney, por meio do Decreto 93.148.

O segundo grande impacto foi a instalação dos linhões da Eletronorte, e o terceiro, a construção da estrada de ferro Carajás, pela então Companhia Vale do Rio Doce. Por causa desses empreendimentos, o povo da RIMM vem sofrendo abalos em sua rotina cotidiana, pois, para que esses empreendimentos fossem possíveis, houve o desmatamento de grandes extensões de floresta e a derrubada de muitas árvores frutíferas, fonte de alimento e de renda para o povo, como os castanhais. Com isso, tem havido a escassez de animais, dificultando a própria sobrevivência física dos indígenas, que passam a ter maior dependência do mercado externo para prover seus víveres e menos da RIMM. Para os indígenas, a natureza não é um recurso manipulável, mas um *habitat*, uma casa, um lugar em que se está e onde se vive. A comunidade indígena vê o território como um lugar sagrado, no sentido de que ele é o próprio gerador da vida (Luciano, 2006). Assim, a conservação da natureza é a manutenção da vida, e a preservação do território significa assegurar o direito de todos, pois, respeitando-se o *habitat*, está-se respeitando a vida de toda a comunidade. Infelizmente, o Estado Brasileiro não tem assegurado o respeito à RIMM e aos povos que lá habitam, e isso tem causado o deslocamento cultural e linguístico daquele povo. Os Kÿikatêjê precisam do território para manter suas tradições, para garantir a sua sobrevivência física e simbólica. Preservar o território é a base para a existência do povo. Os Kÿikatêjê marcam o território a partir de pontos estratégicos para sua dinâmica sociocultural, como os lugares de caça, pesca, de obtenção da castanha, de cipós, de raízes medicinais, de jenipapos, entre outros.

A TRAJETÓRIA DO POVO KÿIKATÊJÊ

Ao longo dos anos, a trajetória do povo foi se construindo por meio de grandes lutas. Desde muito tempo, o povo Kÿikatêjê travou lutas com grandes fazendeiros da região devido à invasão de terras indígenas. Esse povo veio de uma guerra na região do Igarapé dos Frades, no estado do Maranhão, pois os posseiros e os fazendeiros criaram confrontos com os indígenas, com a finalidade de se apropriar de suas terras. Houve muitas mortes de indígenas nessa batalha. Então, os Kÿikatêjê tiveram de sair para não serem exterminados pelos invasores. Construíram outra aldeia, em outro local na mesma região. Porém, foi em vão: logo os agressores começaram a derrubar madeiras até encontrar os Kÿikatêjê, que já contavam com poucos indígenas sobreviventes.

Diante da perda de vários indígenas, sem forças para lutar pela terra, mas com o apoio da Superintendência de Proteção ao Índio (SPI), os Kÿikatêjê foram levados para a RIMM, onde já se encontrava o povo Parkatejê.

Quando chegaram ao local, formaram uma aldeia única. Aos poucos, foram se adaptando à nova moradia e começaram a fazer roças, de onde tiravam o sustento da casa. Também extraíam da floresta alimentos como castanha do Pará, cupuaçu, bacaba, açaí, entre outros. Isso foi fundamental para sua sobrevivência e expressão na RIMM.

Mesmo com a mudança de região, os Kÿikatêjê não perderam seus costumes e tradições alimentares: a coleta de frutos e a caça sempre foram fontes de sustentabilidade na aldeia.

A Terra Indígena Mãe Maria está cercada por todos os lados como se fosse uma ilha. Em todos os limites da TI, há áreas desmatadas, fazendas, assentamentos, pressões das cidades e dos empreendimentos. O povo Kÿikatêjê não esperava enfrentar essas formas de pressão e sofre por causa delas. Para fortalecer a gestão ambiental e territorial, é preciso unir as gerações, dos mais velhos aos mais jovens, porque saber a ligação entre o território e a vida é a base para buscar a garantia dos direitos à sustentabilidade.

Todas as repressões sofridas pelo povo K̀yikatêjê da aldeia Kôjakati ao longo dos anos têm gerado grandes impactos na vida do povo e acarretado grandes prejuízos à comunidade. Com a interferência dos empreendimentos na dinâmica da vida indígena, a comunidade passou por algumas mudanças, que afetaram e têm afetado sua vida, principalmente nos aspectos cultural e linguístico. Por isso, acreditamos que retomar e manter as tradições culturais é mais do que necessário para fortalecer os vínculos e promover o diálogo, o respeito e a construção de ações que podem contribuir para a manutenção da identidade do povo K̀yikatêjê, da aldeia Kôjakati.

AS ALDEIAS E A POPULAÇÃO DA TI MÃE MARIA

A primeira aldeia em que os povos indígenas Parkatêjê, Akrâtikatêjê e K̀yikatêjê foram colocados e conviveram por mais de vinte anos foi a aldeia do quilômetro 30. Em 2001, aconteceu a primeira cisão: o povo K̀yikatêjê construiu outra aldeia, a K̀yikatêjê do quilômetro 25 da BR 222. Em 2008, o povo Akrâtikatêjê resolveu sair da aldeia Parkatêjê e fundar a própria aldeia, acontecendo, assim, a segunda cisão. Em 2011, houve uma cisão na aldeia K̀yikatêjê, que eu origem à aldeia Akrâkaprekti. Em 2013, um grupo da aldeia Parkatêjê fundou a aldeia Kriamenti. Já em 2014, a aldeia Akrâkaprekti foi dividida, criando-se a aldeia Kôjakati, mesmo ano em que

houve uma cisão na aldeia Akrentikatêjê e fundou-se a aldeia Akranti. Houve, também, uma separação na aldeia Akrâkaprekti, surgindo uma nova aldeia, a Akrotikatêjê. Outra cisão aconteceu na aldeia Akrâkaprekti, e foi fundada a aldeia Haktijonkri. A aldeia Parkatêjê passou, então, por outra cisão, surgindo a aldeia Krijonhire. Houve, ainda, duas cisões na aldeia Kôjakati. Na primeira, foi fundada a aldeia Krâpeitijê, e, na segunda, a aldeia Krîpei. A aldeia Krijonhire passou por uma cisão, e foi fundada a aldeia Prîtipar. Mais recentemente, a aldeia Parkatêjê sofreu outra cisão, ocasionando a criação da aldeia Kriytywa. Nessas aldeias, vivem aproximadamente 1.000 indígenas, segundo o censo 2020 da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI).

Com as cisões ocorridas durante esses 20 anos, há, atualmente, 18 aldeias estabelecidas às margens da BR 222 e ao longo da RIMM. Esse estabelecimento estratégico facilitou a comunicação entre os povos indígenas e a cidade, possibilitou uma maior proteção à RIMM e o surgimento de novas lideranças, que muito têm contribuído para a retomada de práticas culturais tradicionais. Politicamente, fortaleceu as lutas contra os empreendimentos que impactam a RIMM. Destacamos, também, que tem havido um esforço dos novos caciques, em valorizar aspectos da tradição cultural como forma de manutenção da identidade ancestral do povo.

Esses líderes têm visto a escola como uma instituição parceira na promoção de ações voltadas à revitalização etnolinguística do povo Kÿikatêjê. Então, cada nova aldeia criada promove ações com vistas à retomada de práticas culturais tradicionais e ao uso da língua indígena. As cisões, de certa forma, contribuíram, também, para a preservação de animais e rios e para um melhor monitoramento da RIMM contra invasões dos *kupê* em busca da extração de madeira, castanha, açai, cupuaçu, bacaba e caça na Reserva Indígena.

AS MARCAS IDENTITÁRIAS DO POVO KÿIKATÊJÊ DA ALDEIA KÔJAKATI

Os Kÿikatêjê da aldeia Kôjakati lutam pela retomada, prática, produção, reprodução e manutenção de aspectos culturais e linguísticos tradicionais, entendidos como marcas identitárias do povo.

O território, para esse povo, é um elemento fundamental na luta por retomada, produção, reprodução e manutenção de atividades etnolinguísticas no cotidiano da comunidade. Os elementos da natureza, como fauna, flora, rios, acidentes geográficos, entre outros, estão intrinsecamente ligados à produção e à reprodução da cultura tradicional Kÿikatêjê. É da natureza que o povo extrai matéria-prima para a confecção de seus artefatos como arco, flecha, lança, braçadeira e capacete. É da natureza que o povo coleta jabutis, caça anta, porcão, caititu, veado e outros animais para prover o preparo de alimentos cotidianos ou de pratos tradicionais, feitos especificamente em eventos comemorativos típicos do povo. É, ainda, da natureza que o povo extrai o material para fazer a tora e a pintura corporal, importantes elementos da tradição cultural e presentes em muitos rituais tradicionais dos Kÿikatêjê. A interação do povo com a natureza na produção da cultura tradicional é fundamental. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, alguns elementos da natureza encontrados na Reserva Indígena Mãe Maria e discutimos sua

importância para a produção, a reprodução e a manutenção das práticas socioculturais tradicionais do povo.

Na RIMM, encontramos uma diversidade de árvores, que são fonte de alimento e sustento do povo e são, também, fundamentais na realização de suas atividades culturais. Como já é sabido, depois da interferência do não indígena na vida do povo K̄yikatêjê, houve o deslocamento de algumas práticas culturais tradicionais e linguísticas em favor da assimilação de práticas culturais da sociedade hegemônica. Isso implicou múltiplos esquecimentos, dentre os quais a língua indígena, coração da cultura de um povo, é o principal. Na tentativa de reverter esse quadro de deslocamento e retomar práticas tradicionais, a comunidade da aldeia Kôjakati tem se apropriado de elementos naturais da reserva, reavivando usos e práticas tradicionais adormecidos na comunidade. Vejamos alguns deles a seguir.

A coleta da ou castanha-do-Pará (Parxôhy)

A coleta da castanha-do-Pará é uma das atividades de sustentabilidade da aldeia. Muito de seu potencial não pode ser explorado devido a dificuldades de retirada do fruto dos castanhais, que distam até 20 quilômetros do centro da aldeia e estão em locais de difícil acesso. Outro problema é a ação invasora de não indígenas ao território para a extração ilegal da castanha e a comercialização com atravessadores nos municípios próximos.

Os castanhais também são importantes para entender a nossa história. O interesse dos não indígenas em dominar os castanhais da região provocou inúmeros conflitos com os povos que têm vivido aqui. Muitos dos antepassados foram mortos ou levados para trabalhar nos castanhais administrados por não indígenas.

Os ouriços da castanha são coletados manualmente, na mata de castanhais. São quebrados na própria mata, e as castanhas são retiradas, colocadas em sacos e carregadas até a aldeia, para, depois, serem comercializadas na cidade. Nos últimos anos, foi criada uma associação indígena que retém uma pequena parcela dessa matéria-prima e a comercializa descascada, ou seja, pronta para o consumo. A outra parte é comercializada na cidade pelos indígenas que participaram da coleta. As figuras 1 e 2, a seguir, ilustram um pé de castanheira e um ouriço de castanha, respectivamente.

Figura 1

Pé de castanheira

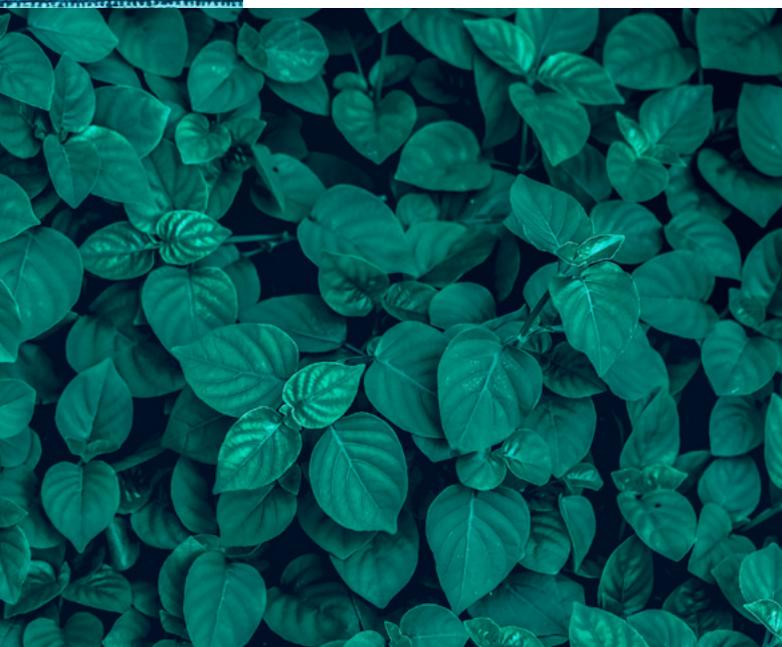


Figura 2

Ouriço de castanha



Fonte: Deuzimar Tarracanã Karajá, arquivo pessoal.

A castanheira é uma árvore importante para muitos seres que vivem na mata. Os castanhais têm muita riqueza e diversidade de vida. Debaixo deles, faz-se a espera para caçar animais, que lá também encontram seus alimentos. Os locais onde há muitos pés de castanhas são chamados de “colocação”; próximo a eles, também são encontrados os açazais, com seus pequenos corpos d’água em que peixes se reproduzem. Também nessas colocações, há plantas e animais importantes para as atividades culturais, como festas e brincadeiras tradicionais.

O período de coleta da castanha acontece entre os meses de dezembro e fevereiro. Essa é uma atividade bastante pesada e arriscada, razão pela qual os idosos e as crianças não participam dela. Já a participação das mulheres é voluntária. A castanha é tão importante para a cultura k̄yikatêjê da aldeia Kôjakati que, nas competições e nos jogos entre as aldeias da RIMM, ela é o prêmio do(s) vencedor(es).

A coleta do cupuaçu (Kôtàì)

O cupuaçu é uma fruta muito utilizada na comunidade indígena. Trata-se de uma fonte de alimento desde antes do contato com os não indígenas. A figura 3 apresenta um pé de cupuaçu:

Figura 3

Pé de cupuaçu



Fonte: Deuzimar Tarracanã Karajá, arquivo pessoal.

O cupuaçu era coletado na mata e armazenado nas casas. Sempre que algum membro da família sentia vontade de comê-lo, quebrava o fruto e, com as mãos, chupava os caroços. Depois que se saciava com o alimento, a pessoa passava pelo corpo as sobras do cupuaçu que ficavam em suas mãos e, assim, protegia o corpo contra doenças. Do caroço do cupuaçu extrai-se o óleo, que é usado no combate a inflamações e inchaços.

A coleta do açaí (Têrêrê)

Segundo relatos dos anciãos, os frutos do açaí eram coletados na mata. Ao chegar à aldeia, fazia-se um buraco no chão, que era forrado com folhas da própria palmeira e palha de banana. Em seguida, eram colocados os frutos dentro desse buraco, bem como pedras eram colocadas no fogo. Quando ficavam vermelhas do calor, eram colocadas juntamente com o açaí e abafadas por 40 minutos, tempo suficiente para a temperatura aquecer o fruto, fazendo com que a massa se separasse do caroço. Após todo o processo concluído, o açaí era consumido, colocando-se os dedos dentro da polpa e chupando-o até que se ficasse saciado.

Algum tempo depois, um rapaz de outra comunidade veio morar na aldeia e, vendo aquela atividade, fez diferente: colocou água para ferver e, depois, pôs o açaí dentro, para amolecer. Os outros perceberam que essa forma de preparo facilitaria o processo de separação da polpa e, então, passaram a adotá-la para extrair a polpa do açaí. A seguir, apresentamos imagens do açaí (figuras 4 e 5):

Figura 4

Açaizal



Fonte: Deuzimar Tarracanã Karajá, arquivo pessoal.

Figura 5

Frutos de açaí

O período de colheita dos frutos do açaí estende-se de setembro a dezembro. Nesse período, muitas famílias obtêm uma renda extra ao venderem a polpa ou o fruto do açaí.



Fonte: Deuzimar Tarracanã Karajá, arquivo pessoal.

O uso do urucum (Py)

O urucum, planta muito utilizada na aldeia Kôjakati, faz parte da cultura tradicional indígena e está presente nas festividades das aldeias. Por apresentar uma coloração avermelhada, o urucum ganha destaque nas pinturas corporais, pois com a substância extraída de suas sementes são feitas as pinturas que representam etnovisões kÿikatêjê.

Figura 6

Pintura corporal com o uso do jenipapo e urucum

A comunidade usa a tinta dessa planta para simbolizar os animais que são representados nas festas, entre os quais se destacam a arara, o gavião e o peixe. Na realização da pintura, são usadas duas tintas, o jenipapo e o urucum. Dependendo do animal, as pinturas ganham formas diferenciadas, o que torna fácil a identificação de cada grupo, como pode ser visto na figura 6.



Fonte: Deuzimar Tarracanã Karajá, arquivo pessoal.

Primeiramente, é feita a pintura com a tinta do jenipapo. Após secar e fixar a coloração no corpo, o urucum é usado como destaque no corpo. Ele é usado nos braços, no peito, nas pernas e no rosto, realçando a pintura do jenipapo. Na tradição k̀yikatêjê, o urucum também é usado na limpeza e contribui para o fortalecimento da criança.

CAÇAS USADAS NOS RITUAIS

A fauna encontrada na reserva tem uma relação muito estreita com as atividades culturais do povo K̀yikatêjê. A seguir, apresentamos algumas delas.

O jabuti (Kaprãñ)

O jabuti é uma caça muito apreciada entre os K̀yikatêjê. Sua carne é usada para preparar o prato tradicional muito apreciado durante as festividades tradicionais do povo, o *berarubu*.

O porcão do mato (Krô)

Outra caça bastante apreciada pelos K̀yikatêjê é porcão do mato, cuja carne também é usada para o preparo do *berarubu*. Já as presas do porcão são usadas para confeccionar o arco.

O veado (Iaxy)

A carne de veado é um alimento muito apreciado na comunidade, que também a utiliza para a produção do *berarubu*. Seus chifres servem para fazer artefatos, bem como para furar os beiços dos jovens.

A onça (Rop)

A onça é uma caça bastante difícil. Quando alguém consegue matá-la, tem o respeito de todos da aldeia. A cabeça da onça é colocada no pátio da aldeia, onde é feita uma fogueira, e todos dançam ao redor dela.

RECURSOS NATURAIS DA RESERVA COMO INSTRUMENTO PARA O FORTALECIMENTO DA CULTURA TRADICIONAL KÛIKATÊJÊ

Sempre que há eventos tradicionais na aldeia Kôjakati, os homens vão para a mata em busca de matérias-primas para a confecção de artefatos e utensílios que serão usados pela comunidade durante as festas. Nesse contexto, a sumaúma, a palmeira de babaçu, o pau d'arco e a taboca destacam-se por sua importância na produção de artefatos utilizados nesses eventos tradicionais.

Sumaúma (Parakapeiti)

A sumaúma é bastante utilizada por ser bem longa e larga. Serve para fazer a tora grande ou *krowapei*. Essa árvore é encontrada em terreno sempre próximo a lagos.

Para a confecção da tora, o primeiro passo é a escolha da árvore, que é feita pelo cacique ou pelos anciãos da aldeia. O segundo passo é cortá-la, escavar com o uso de motosserra, enxó e facão. Depois, é feita a pintura com urucum, de modo a ficar perfeita para o momento da corrida de tora.

Figura 7

Tora feita da sumaúma pintada com a tinta do urucum



Fonte: Deuzimar Tarracanã Karaja, arquivo pessoal.

No dia da realização do evento, os grupos entram em disputa. Após a música de abertura, o cacique autoriza a corrida, e todos se dirigem até a mata onde a tora está. Ao retornar de lá, os competidores correm com a tora no ombro e vão passando aos companheiros da equipe que ainda não a carregaram, até a linha de chegada. O grupo que chegar primeiro é o vencedor, e, em comemoração, as mulheres molham a cabeça deles com água.

A palmeira do coco babaçu (Rôti)

Do caule do coco babaçu é feita a tora pequena, e de suas palhas são feitos chapéus, esteira – usada para forrar o chão, fazer parede de casa –, abano – usado para abanar o fogo – e cofo – usado para carregar pequenas coisas, como milho, mandioca, inhame e batata doce.



Figura 8

Palmeira de coco babaçu

Fonte: Deuzimar Tarracanã Karajá, arquivo pessoal.

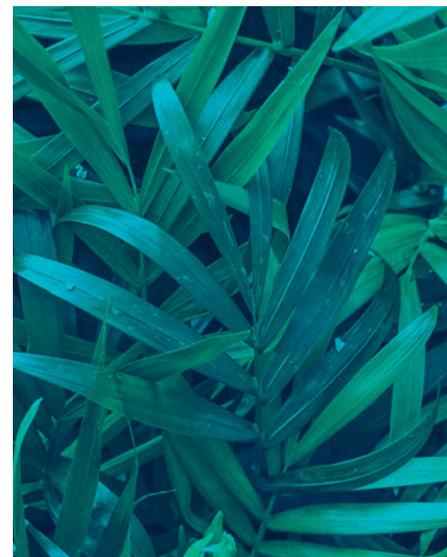
Antigamente, as palhas de coco babaçu eram utilizadas para cobrir as casas, sendo amarradas nos caibros, de baixo para cima, formando uma proteção contra o sol e a chuva. Já o leite de coco do babaçu é colocado na carne de caça, e o azeite, no tempero de comidas.

Pau-d'arco (Kuwe)

O pau-d'arco é uma árvore muito resistente e difícil de quebrar. Por isso, é usada para fazer o arco, artefato que, antes do contato, era de extrema utilidade nas atividades de caça e pesca, mas que, atualmente, tem sido usado em atividades lúdicas dos mais velhos, que se reúnem nos chamados acampamentos para atirar flechas em um determinado alvo.

Figura 9

Pau d'arco



Fonte: Deuzimar Tarracanã Karajá, arquivo pessoal.

Taboca (Pore)

A taboca é uma planta de caule longo, nodosa e oca. Entre os K̄yikatêjê, é usada para confeccionar flechas por proporcionar leveza, resistência e durabilidade. Na fabricação da flecha, é colocada uma ponta de osso ou de madeira resistente, cujo potencial é o de perfurar vários tipos de superfícies. Hoje, a flecha é mais usada nos eventos em que há disputa de melhor atirador de flecha; porém, antigamente, era usada como arma de caça. A imagem a seguir mostra diversas varas de taboca.

Figura 10 – Varas de taboca



Fonte: Deuzimar Tarracanã Karaja, arquivo pessoal.

Como podemos notar, tudo de que os K̄yikatêjê precisam para realizar as atividades culturais tradicionais está na RIMM. O povo precisa envolver-se mais com o território e com os recursos naturais disponíveis para a produção, a transmissão e a reprodução da cultura tradicional como forma estratégica de sobrevivência etnolinguística. Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental.

EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO KÛIKATÊJÊ DA ALDEIA KÔJAKATI

A educação escolar indígena do povo KÛikatêjê da aldeia Kôjakati está sempre em busca de conciliar conhecimentos tradicionais com conhecimentos da sociedade envolvente. Busca valorizar as tradições e construir materiais que favoreçam o aprendizado tradicional e o global, o que permite a construção de currículo próprio, de produção de materiais que fazem da cultura e da língua indígenas as protagonistas da sala de aula.

Construir o próprio material educativo para a escola permite à comunidade valorizar a cultura, fortalecer a identidade e retomar o uso da língua indígena e/ou mantê-la em funcionamento. É de suma importância não só a valorização do conhecimento e dos saberes tradicionais, mas sua reprodução intergeracional a partir da língua kÛikatêjê, principal símbolo identitário desse povo.

A educação escolar indígena está respaldada na Constituição Federal, nos artigos 78, 79 e 210, que garantem o direito a uma educação diferenciada aos povos indígenas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), os povos indígenas devem construir um currículo próprio, que atenda às necessidades da comunidade. O V Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, realizado em 23 de outubro de 2020, reforçou o direito estabelecido na Constituição Federal ao pontuar que

“A Educação Escolar Indígena é um direito, mas tem que ser do nosso jeito!”.

A educação escolar kÛikatêjê da comunidade Kôjakati tem um papel muito importante para o povo. Na escola, busca-se ensinar a valorizar as tradições culturais por meio de atividades cujos conteúdos são culturalmente relevantes à comunidade e têm caráter universal.

A escola indígena tem de adequar-se ao calendário e às normas específicas da aldeia, pois a educação é diferenciada e deve respeitar o modo como vive o povo KÛikatêjê. Porém, é uma escola que sofre muitas dificuldades para garantir uma educação específica e de qualidade. Apesar de o Estado reconhecer a singularidade da educação escolar indígena, não oferece suporte para a promoção de uma educação pautada nas

PENSAR O TERRITÓRIO A PARTIR DA ESCOLA MÊ AKRÊ KÔJAKATI

especificidades do povo K̀ỳikatêjê, não construindo, por exemplo, uma matriz curricular que garanta o ensino da língua indígena e de aspectos da cultura tradicional k̀ỳikatêjê.

A educação escolar indígena da comunidade Kôjakati tem procurado desenvolver um currículo que contemple as atividades culturais, pois entende que a escola precisa ser o lugar do diálogo entre saberes, da discussão sobre os conhecimentos intra e interculturais, enfim, o lugar de valorização, sistematização e ensino/aprendizagem de conteúdos culturalmente relevantes. Ao mesmo tempo, deve ser o espaço de sistematização, ensino e aprendizagem dos conhecimentos ditos universais ou globais.

A maior riqueza de um povo indígena é saber valorizar sua história, pois é a partir dela que sua identidade é fortalecida. Na aldeia Kôjakati, a cultura é evidenciada de diversas formas, como, por exemplo, através da pintura corporal, que está totalmente ligada à vida cotidiana do povo.

Com o intuito de promover tanto melhorias quanto o desenvolvimento e a adaptação de materiais e recursos naturais ligados à expressão da cultura K̀ỳikatêjê, é indispensável que o povo conheça seu território e explore suas riquezas naturais, pois, assim, é possível desenvolver materiais que auxiliam nas atividades pedagógicas da escola. Como já foi demonstrado, o território dispõe de vários recursos naturais que precisam ser conhecidos, estudados e valorizados por professores e alunos, uma vez que são fontes naturais de conhecimentos tradicionais culturalmente relevantes.

A Escola Mê Akrê Kôjakati, a partir da história da comunidade, busca retomar e reforçar a cultura tradicional K̀ỳikatêjê. As narrativas contadas pelos mais velhos são as principais fontes de conhecimento da história do povo. A necessidade de elaboração de um currículo específico e diferenciado é percebida em função da preocupação dos anciãos, segundo a qual os alunos têm poucos ou quase nenhum conhecimento sobre as principais manifestações culturais de seu povo.

Pensando nas novas gerações da aldeia Kôjakati, os professores interessaram-se em pesquisar a etnobotânica com os mais velhos, detentores desse saber. A partir da pesquisa com os anciãos, os professores levam esses saberes à sala de aula, com o intuito de repassá-los às crianças e aos jovens.

A produção do currículo escolar tem levado em consideração a história, as tradições e a vida do povo da aldeia Kôjakati. As atividades desenvolvidas em sala de aula estão associadas à cultura, aos costumes e às crenças.

O CURRÍCULO DA ESCOLA MÊ AKRÊ KÔJAKATI

Pensar sobre o currículo educacional, antes de tudo, é pensar na história de contato do povo, nos conflitos das negações e nas inúmeras tentativas de assimilação e integração à cultura hegemônica intentadas pelo Estado. A matriz curricular deve refletir a realidade dos povos indígenas com o Estado-nação: deve ser um instrumento de acesso à cultura e à língua politicamente majoritárias e, ao mesmo tempo, um instrumento de manutenção/retomada da cultura e língua tradicionais. Nesse sentido, a educação escolar k̀yikatêjê da aldeia Kôjakati firma seu papel etnoeducacional, valorizando a natureza – principal fonte de produção cultural do povo –, a cultura, os costumes e as tradições como objetos primordiais na formação do cidadão indígena.

A partir da formação de professores indígenas e sua participação ativa em discussões relacionadas à educação escolar, tais como a de criação de um currículo intercultural e de produção de material para o ensino da língua indígena no âmbito escolar, a escola pode vislumbrar um espaço intracultural, aquele que diz respeito aos saberes k̀yikatêjê como caça, pesca, coleta de frutos, jogo de flecha, de varinha e de peteca, contação de histórias míticas, de contato, entre outros. Também pode constituir-se como um espaço intercultural, em que os indígenas absorvam conhecimentos necessários para interagir sociocultural e linguisticamente na sociedade nacional.

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA: A PRODUÇÃO DE MATERIAIS

A proposta aqui apresentada consiste na construção de mapas sociais, nos quais destacamos locais em que a comunidade encontra elementos da fauna e da flora intrinsecamente ligados à vida sociocultural tradicional dos K̀yikatêjê. Para tanto, foram realizadas entrevistas com os anciões, pesquisas bibliográficas, roda de conversa, leitura de livros, produções de documentários e seminários com os professores e alunos da escola da comunidade.

Visando aprimorar o aprendizado indígena, relacionar e correlacionar as tradições culturais e a educação escolar, as informações coletadas serão objetos de estudos em

sala de aula. Para fortalecer o conhecimento tradicional, as atividades culturais serão transformadas em atividades educacionais como objeto de estudos.

Após coletar informações necessárias para as atividades culturais, escrevemos os textos em língua portuguesa e em língua k̀yikatêjê, a serem utilizados em sala de aula com vistas a retomar, reavivar e manter as práticas culturais tradicionais e contribuir para o aprendizado dos sujeitos. Esse material deve servir de base para a construção de outros materiais, como livros, gibis, pinturas, dando ênfase à arte de pintar, desenhar e produzir textos orais e escritos.

A participação dos anciãos é de fundamental importância na produção e aplicação dos conteúdos.

O produto educacional

Material Pedagógico:	Livros, gibis, cartilhas, dissertação.
Componente Curricular:	Língua materna, língua portuguesa etc.
Público-alvo:	Alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio da escola M□ Akрэ Kôjakati.
Conteúdo:	Mapeamento dos recursos da RIMM: Mapa 1 – representando os locais de caça. Mapa 2 – representando os locais de pesca. Mapa 3 – representando os locais de colheita de castanha.
Objetivos:	Compreender a importância do território e seus recursos naturais na valorização das tradições e no fortalecimento etnolinguístico dos Kÿikatêjê.
Apresentação:	O guia dos mapas da RIMM foi elaborado para que os educandos pudessem conhecer a cultura do Povo Gavião Kÿikatêjê, da comunidade Kôjakati, e aprender sobre ela, para que esses conhecimentos fossem passados de geração em geração, valorizando parentes e antepassados. É uma proposta feita a partir da geografia da RIMM para alunos do Ensino Fundamental II da Escola M□ Akрэ Kôjakati, mas com possibilidade de ser utilizado em todas as escolas da RIMM.
Organização Geral:	O material é composto por três mapas: Mapa 1 – representa os locais de caça. Mapa 2 – representa os locais de pesca. Mapa 3 – representa os locais de coleta de castanhas.

Para entender melhor esse trabalho, foram construídos três mapas especificando os locais de caça, pesca e coleta de castanhas, fundamentais para o desenvolvimento de atividades tradicionais do povo Kÿikatêjê.

Figura 11

Identificação dos pontos de caça

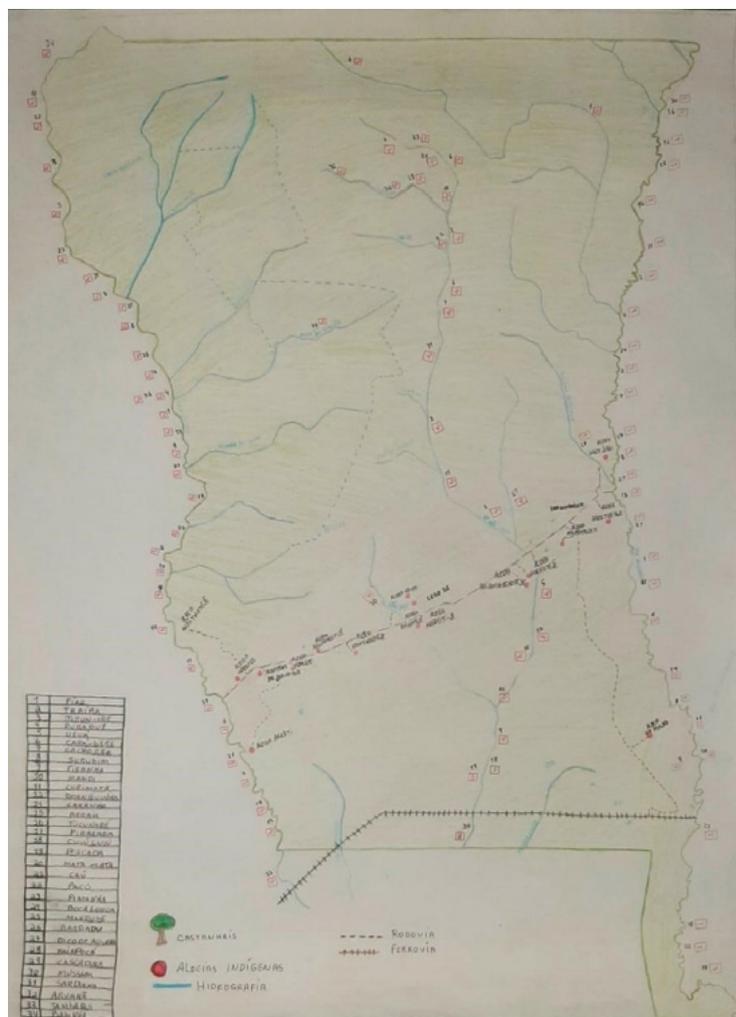


Fonte: Deuzimar Tarrakanã Karajá, arquivo pessoal.

A figura acima é a representação dos espaços na RIMM em que povo K̄yikatêjê faz suas caçadas, seja para a realização de eventos e de rituais culturais, seja para a alimentação do dia a dia. A próxima figura retrata os espaços típicos para a pesca na RIMM:

Figura 12

Identificação dos pontos de pesca



A figura seguinte re- trata os espaços na RIMM abundantes em castanheiras. No período da coleta da castanha, os Kÿikatêjê organizam-se em grupos para coletar os ouriços da castanha encontrados nesses locais do território.

Fonte: Deuzimar Tarrakanã Karajá, arquivo pessoal.

Figura 13

Localização dos castanhais



Fonte: Deuzimar Tarrakanã Karajá, arquivo pessoal.

As atividades de caça, pesca e coleta são de extrema importância para a sobrevivência física e cultural do povo K̀yikatêjê. Levar esses conhecimentos à sala de aula é uma forma de compartilhar saberes tradicionais e, a partir deles, levar conhecimentos linguísticos relativos a essas atividades.

Além disso, esses saberes podem contribuir para o conhecimento linguístico relativo ao espaço geográfico, aos acidentes geográficos, aos elementos da fauna e da flora presentes nesses locais, bem como podem suscitar histórias e narrativas a partir desses elementos da natureza.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Refletir sobre o território e a educação escolar indígena do Povo Gavião K̀yikatêjê, da aldeia K̀ôjakati, é um desafio que vai além dos pressupostos do mundo indígena; não se refere somente à vida dos povos indígenas, mas também a sua relação com tudo: com a natureza, que também é cultural; com a crença, que também é ciência; com o aprender, que também é ensinar; com o território, que também é lugar. Se aprendemos que um estudo do espaço geográfico precisa chegar à totalidade das coisas, essa totalidade já está enraizada na cultura indígena como objeto de conhecimento.

Estudar o território indígena contribui para a preservação e a manutenção das tradições culturais, como também para entender o espaço geográfico. Conhecer o território é conhecer a história de um povo que luta pela preservação e conservação de suas raízes; é fortalecer a identidade e suas culturas e protagonizar os costumes e tradições, considerando o espaço como ferramenta necessária à formação educacional indígena.

Os costumes, as crenças e as tradições culturais devem ser material de construção do conhecimento dos sujeitos, na perspectiva de fortalecer a identidade, materializando uma educação escolar indígena efetivamente específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, reforçando sua base coletiva indígena, que são as comunidades já existentes.

Portanto, a escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue precisa ensinar os conhecimentos tradicionais k̀yikatêjê, ao mesmo tempo em que precisa viabilizar conhecimentos dos não indígenas, como suas estratégias jurídicas para defender seu espaço geográfico e, assim, resistir com as armas produzidas pela educação.

Considerando os aspectos científicos apresentados, verificamos que vários elementos da natureza são utilizados pelas comunidades indígenas, o que pode proporcionar uma ação dentro da comunidade, tanto nos movimentos culturais como nas atividades desenvolvidas pela comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, v. 6, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. 1. ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução n. 05, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012.

CAIUBY NOVAES, Sylvia (org.). **Habitações indígenas**. São Paulo: Livraria Nobel Editora/EDUSP, 1983.

FERNANDES, Rosani de Fátima. **Educação escolar Kÿikatêjê**: novos caminhos para aprender e ensinar, Pará. 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Belém, 2010. Programa de Pós-Graduação em Direito.

HOMPRYNTI, Ropre Kwykykre Kwykti. **Pyt Mékaxêre**: criação, história e resistência Kÿikatêjê. Organizado por Lucivaldo Silva da Costa e Tereza Maracaípe Barboza. Cametá: Editora do Campus do Tocantins, 2018.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2006.



6



**Educação
escolar Xikrin:**

**EM BUSCA DO ENSINO BILÍNGUE,
INTRA E INTERCULTURAL E ESPECÍFICO**

*Lucivaldo Silva da Costa
Edite Smikidi da Mata de Brito*

DOI:10.31560/pimentacultural/2024.99819.6

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga o currículo de educação escolar indígena da Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Bep-Karoti Xikrin, da aldeia Cateté, localizada no município de Parauapebas, no estado do Pará. Evidencia que o modelo de educação escolar implementado na escola não tem ocorrido de modo intercultural, bilíngue e, assim, não tem contribuído à autonomia e à autodeterminação do povo. Na pesquisa, sugerimos possíveis caminhos para a construção de uma proposta curricular intercultural, bilíngue e interdisciplinar realizada com o protagonismo e a participação ativa do povo, com vistas a contribuir com a decolonização do ensino imposto pela sociedade envolvente desde o período colonial, cujo objetivo ainda é assimilacionista, integracionista, bem como invisibiliza os saberes e fazeres do povo Xikrin do Cateté.

O texto está organizado em quatro seções. Na primeira, apresentamos um breve histórico sobre o povo Xikrin do Cateté. Na segunda, refletimos sobre as trilhas da educação escolar indígena, percorrendo sucintamente os modelos de educação escolar implementados aos indígenas. Na sequência, discutimos a educação Xikrin – a educação escolar Xikrin, a organização social do povo, a criança e o processo de aprendizagem. Na última seção, oferecemos uma proposta de matriz curricular e de ementas elaboradas a partir de anseios da comunidade verificados no decorrer da pesquisa de campo, junto a nossos colaboradores da pesquisa.

O POVO XIKRIN DO CATETÉ

A denominação Xikrin é resultado de um ruído comunicativo ocorrido durante um contato entre guerreiros Xikrin e não indígenas. Os Xikrin são considerados pertencentes aos Kayapó Setentrionais (ou MeꞐbêngôkre), da família linguística Jê, tronco linguístico Macro-Jê (Rodrigues, 1986). São culturalmente autônomos, muito próximos, porém, dos Kayapó-Gorotire e também dos Apinayé (Vidal, 1977).

As aldeias do povo Xikrin estão situadas à margem esquerda do rio Cateté, tributário do Itacaiúnas, afluente médio do rio Tocantins. Na figura 1, podemos observar a aldeia Cateté. A mais antiga e mais numerosa é chamada pelos Xikrin de aldeia mãe pelo fato de ter dado origem a outras aldeias. As casas são de tijolos, têm formato circular, e, no centro da aldeia, há uma casa construída, chamada *Ngà*, casa dos guerreiros, espaço reservado para reuniões, planejamento de assuntos internos e externos e tomadas de decisões.

Figura 1 – Aldeia Cateté



Fonte: Associação Porêkro (2021).

O povo Xikrin está dividido em dois grupos. Um vive na Terra Indígena (TI) Cateté, e o outro, na TI Trincheira Bacajá, ambos no estado do Pará. Em busca de respostas para as possíveis causas da cisão, entrevistamos um ancião da aldeia Cateté, chamado Pedro Xikrin, o qual relatou que, antigamente, durante o período de contato com os não indígenas, havia conflitos internos entre o povo Xikrin e o Kayapó.

O ancião conta que, durante a briga com os Kayapó, houve a fuga de um grupo para a região do Bacajá. Depois de algum tempo, alguns dissidentes resolveram retornar ao Cateté devido à saudade de familiares, mas não mais se adaptaram e voltaram para o Bacajá.

Segundo Friel (1963), a nomeação do povo como “Xikrin” foi dada pelos *kubẽ*⁵⁵. Nesse sentido, não há uma tradução na língua materna. Entretanto, Xikrin afirma que:

O nome “Xikrin”, atribuído ao meu povo não é a nossa autodenominação, mas é fruto de um ruído comunicativo ocorrido na época do contato entre guerreiros Xikrin e não indígenas: um não indígena chamou um amigo seu pelo apelido “Chiquinho”, mas os guerreiros pensaram que ele estava se referindo aos próprios indígenas como “Xikrin”. A partir desse fato, nosso povo passou a se identificar como “Xikrin”. Mas, nosso verdadeiro nome é Djore. Somos descendentes do povo Djore (Katop-Ti, 2021, p. 15).

Essa afirmação vai ao encontro do relato por um ancião da comunidade Cateté, sobre a origem do nome Xikrin. Segundo ele, essa expressão surgiu durante um encontro entre guerreiros e não indígenas na antiga aldeia Kakarekre, atual cidade de Parauapebas, no sudeste do estado do Pará. Os guerreiros tinham se deslocado em busca de bambu para confeccionar flechas e, durante o percurso, encontraram os *kubẽ*, que percorriam o rio de canoa e iam tirando pedras do rio para poderem seguir a viagem devido ao volume baixo das águas. Os *kubẽ* – relata o ancião – ao avistarem os guerreiros, ficaram amedrontados, e um deles gritou, chamando seu *bênadjwry*⁵⁶

pelo apelido “Chiquinho”. Ao ouvirem aquele grito, os guerreiros pensaram que estivessem se referindo a eles, chamando-os de Xikrin. Posteriormente ao ocorrido, e em decorrência desse ruído de comunicação com os *Kubẽ*, passaram a identificar-se pelo nome Xikrin.

A população Xikrin está estimada em 1.542 pessoas, de acordo com o censo demográfico realizado pelo Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena e pela Secretaria Especial de Saúde Indígena-SIASI/SESI (2020). São produtores e reprodutores de sua cultura às novas gerações por meio da língua *mêbêngôkre*. Inclusive, essa língua é usada na comunicação cotidiana, em situações informais e formais, entre os Xikrin, quer estejam na aldeia, quer estejam fora dela.

55 O vocábulo *kubẽ* significa não indígena, estrangeiro, forasteiro, ou seja, aquele que não é Xikrin.

56 *Benadjwry* é a palavra em xikrin para designar “chefe”, “líder”.

O uso da língua portuguesa por alguns jovens e adultos restringe-se à interação com os não indígenas. Desse modo, todo o conhecimento transmitido e repassado de geração a geração ocorre por meio da oralidade.

Os Xikrin se distinguem de outros povos por algumas atitudes estéticas, como o corte de cabelo ao meio e o furo das orelhas e dos lábios. Promovem a manutenção da cultura tradicional em constantes rituais, como o ilustrado na figura 2.

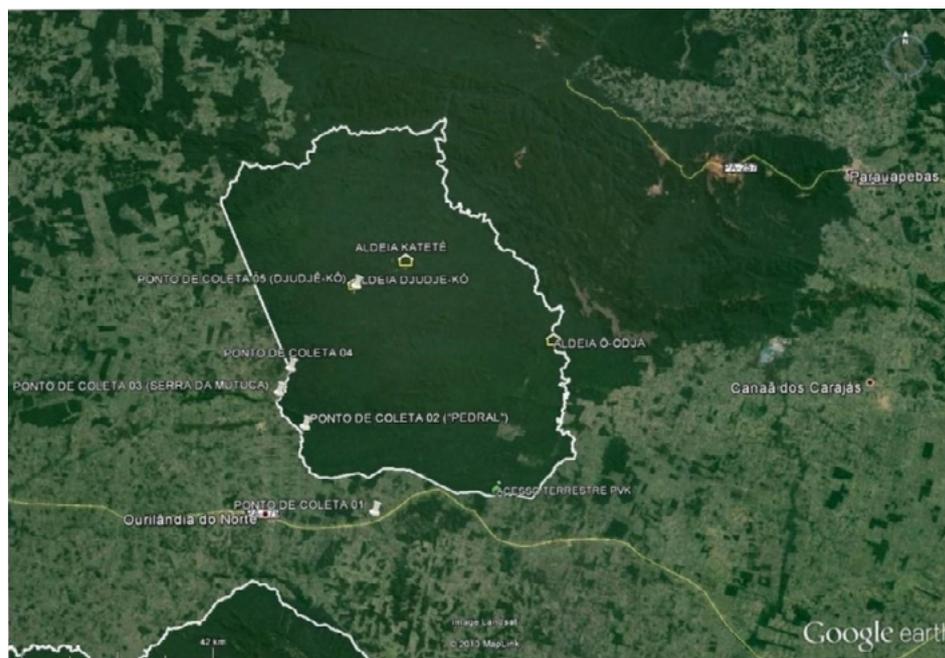
Figura 2 – Guerreiros Xikrin em ritual de luta no Ngàbe



Fonte: Krupdjô Xikrin (2017).

A terra indígena Xikrin possui 439 mil hectares. Os Xikrin são grandes conhecedores da fauna, da flora e de outros elementos naturais existentes em seu território. Conhecem os lugares de concentração de produtos utilizados na alimentação cotidiana ou nas festas ritualísticas, além de plantas medicinais, lugares de caça, de pesca, de coleta de castanheira e lugares bons para se fazer roças, entre outros. A figura 3 apresenta o território Cateté com locais de coleta ancestral.

Figura 3 – Território Cateté

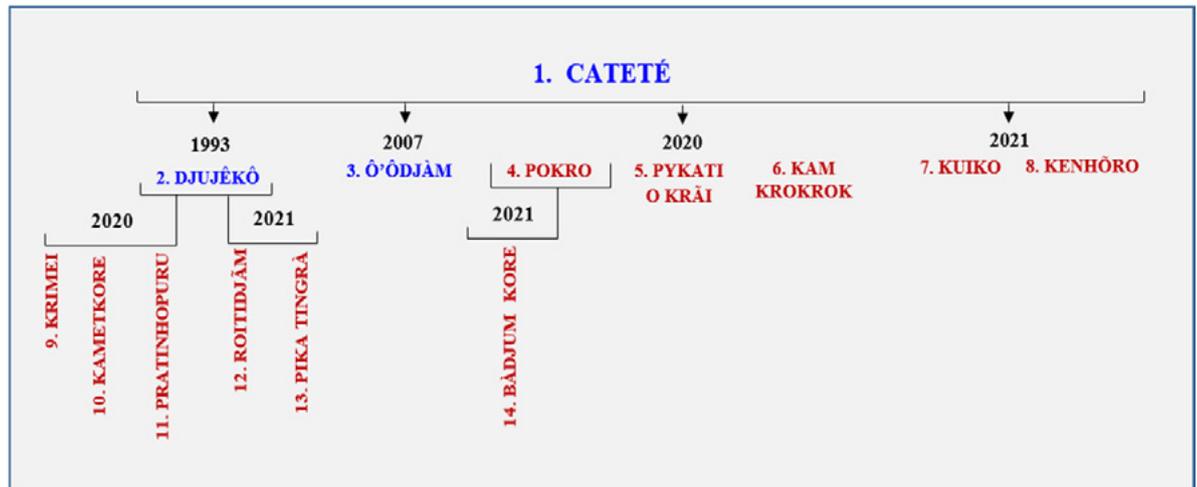


Fonte: FUNAI Marabá (2021).

A aldeia Cateté é a mais antiga e também a mais populosa, com aproximadamente 627 pessoas (SIASI/SESI, 2020). Em seus discursos, o povo Xikrin costuma chamá-la de “aldeia mãe” pelo fato de ter dado origem às outras duas aldeias principais, DjuDjêkô e Ô’Ôdjã. Esse número de três aldeias perdurou até o ano de 2018, pois, entre 2019 e 2021, foram criadas novas aldeias, de forma pacífica, entre famílias, comunidades, lideranças e caciques. As famílias que migraram para outros lugares tiveram total apoio das lideranças para a instalação e implantação de novas comunidades parceiras, o que se demonstrou pelo afeto e pelo espírito de coletividade.

Podemos afirmar que o aumento de novas aldeias faz parte da dinâmica social e organizacional do povo Xikrin. São estratégias próprias e específicas, que constituem uma forma de garantir a sobrevivência e o bem viver de todos diante de um mundo em constante transformação. O demonstrativo abaixo, extraído de Brito (2021) e reproduzido na íntegra, representa uma das aldeias com os respectivos nomes que possibilitam entender quais comunidades se dividiram e, também, qual o ano de criação, entre os períodos de 1993 a 2021.

Figura1 – Processo de formação das aldeias Xikrin do Cateté



Fonte: os autores, com base em dados de Brito (2021).

Na imagem de satélite, podemos visualizar as aldeias recém-criadas e a localização concentrada nos limites do território Xikrin do Cateté. As demais aldeias não aparecem na figura porque foram criadas recentemente.

Figura 4 – Localização das aldeias novas



Fonte: DRI (2021).

AS TRILHAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A educação escolar indígena imposta pelos europeus iniciou-se no século XVI, período marcado por práticas de violência, extermínio e outras formas de crueldade contra os indígenas do Brasil. Muitos nativos foram dizimados pelos colonizadores movidos pela ganância das invasões colonialistas. Nesse sentido, como falar da educação escolar indígena sem antes fazer uma retrospectiva das fases enfrentadas pelos povos indígenas do Brasil?

A primeira e a mais duradoura foi a educação escolar para os índios, no período do Brasil Colônia. Teve como objetivo fazer com que o indígena deixasse de realizar suas práticas culturais, destruindo, assim, sua organização social (Ferreira, 2001).

Após séculos de sofrimento, iniciou-se a segunda fase, a integração dos povos indígenas à cultura nacional. Nessa fase, há a criação de políticas indigenistas, como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910; a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967; e a vinda do Summer Institute of Linguistics (SIL), em 1959, para realizar, sobretudo, proselitismo religioso entre os povos indígenas do Brasil.

A terceira fase compreende o final da década de 1970. É caracterizada pela iniciativa de movimentos sociais, organizações não governamentais como o Pró-Índio (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI),

a Associação Nacional de Apoio aos Índio (ANAI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), que pretendiam apoiar o movimento indígena – este, que começava a demandar do Estado uma série de direitos humanos, como o direito ao território, à saúde, às práticas culturais tradicionais, ao ensino escolar bilíngue, entre outros.

Uma das consequências do tratamento cruel e desumano dado pelo colonizador aos povos indígenas do Brasil – como a quebra de laços familiares ao arrancarem os filhos do seio familiar para que fossem “educados” como se não tivessem educação, ou como se a forma de educação de seu povo não tivesse valor – foi a perda da língua nativa e de muitas práticas culturais em favor do aprendizado da língua portuguesa e da cultura brasileira, com um objetivo simples: transformar os indígenas em cidadãos brasileiros, ou transformar o Brasil em um país monolíngue e monocultural.

Nesse sentido, os jesuítas, o SPI, o SIL e outras missões religiosas tinham algo em comum: o aniquilamento cultural e linguístico e a inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, por meio da exploração da mão de obra e da escolarização das crianças.

A partir do final da década de 1970, intensificam-se as mobilizações para pressionar o governo do Brasil a reconhecer os direitos dos povos indígenas. Conforme apresenta o artigo 231 da Constituição Federal promulgada em 1988, “são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam [...]”. Tal reconhecimento também fortalece a luta por educação escolar diferenciada,

uma vez que não há educação sem território. Nesse sentido, concordamos com a autora, ao afirmar que, sem espaço territorial, é impossível haver uma educação escolar e mesmo outros programas de políticas públicas. No que concerne à educação, o artigo 210 da Carta Magna garante aos povos indígenas o uso de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esse reconhecimento das especificidades próprias de cada povo indígena abriu caminho “para a oficialização das escolas indígenas diferenciadas” e para a formulação de políticas públicas que respondessem aos direitos educacionais dos índios a uma educação intercultural, bilíngue ou multilíngue, comunitária e voltada à autodeterminação de seus povos” (Silva, 2001, p. 10).

De acordo com os artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os povos indígenas têm o direito à educação bilíngue e intercultural no ensino fundamental. Nesse sentido, as leis garantem às comunidades indígenas o direito a autonomia para a criação de escolas de acordo com o anseio e as especificidades de cada povo, atendendo ao projeto de educação escolar indígena diferenciada, que possibilite aos alunos indígenas o acesso, a permanência nos processos educacionais e a inclusão, promovendo uma educação que respeite e valorize os saberes tradicionais como forma de preservar a identidade étnica. Nesse sentido, “Temos, portanto, um arcabouço legal que permite a cada comunidade indígena definir o que, como, quando e com quem quer aprender aqueles conhecimentos e aquelas técnicas que, avaliam-se, dependem da escola para sua transmissão.” É importante destacar que os programas desenvolvidos em âmbito Estadual e Municipal devem ser planejados e realizados com a participação ativa dos protagonistas do processo.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR XIKRIN

No ano de 2003, o município de Parauapebas assume a educação escolar indígena Xikrin a partir da municipalização de Ensino Fundamental e do Convênio n. 001/2003 – SEDUC (Secretaria Executiva de Educação), em regime de colaboração com o Estado do Pará. Em cumprimento ao Termo de Cooperação pactuado no mesmo ano, a Prefeitura Municipal de Parauapebas, pelo Decreto n. 123, Art. 1º., cria a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bep-Karoti Xikrin, localizada na aldeia Cateté.

Figura 5 – E.M.E.F. Indígena Bep-Karoti Xikrin



Fonte: Katop-Ti Xikrin (2021).

A Prefeitura Municipal de Parauapebas, por meio da Secretaria Municipal de Educação – SEMED –, é responsável pela oferta da modalidade de educação escolar indígena para o povo Xikrin do Cateté. Atualmente, oferta a Educação Infantil (Pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) em regime de ciclo e, em anos anteriores, já houve demanda de alunos para EJA 1º Segmento (1º, 2º e 3º anos) e 2º Segmento (4º e 5º anos).

A SEMED tem realizado diálogo que promove a inserção dos Xikrin nos debates educacionais a partir do respeito e da escuta prévia para que a educação escolar xikrin seja projetada coletivamente, com a participação dos indígenas. Esse novo marco da educação escolar indígena no município

pode ser visto como o início de um processo de transformação de uma escola assimilacionista, monocultural e monolíngue em português para uma escola bilíngue, multicultural, diferenciada e específica.

Após nove anos de municipalização da educação, em 2012, o povo Xikrin, por meio de representantes indígenas legais de cada comunidade, como lideranças, caciques, guerreiros, professores, inicia o debate e a mobilização para a reestruturação da educação escolar xikrin. Em 2013, houve o desmembramento da Educação Escolar Indígena do Setor do Campo, tendo sido criado um departamento específico para atender à demanda do povo Xikrin. A partir da criação do departamento, cujo nome é Setor de Educação Escolar Indígena (SEEI), os Xikrin passaram a ter participação ativa no processo escolar, de acordo com seu projeto societário.

Vale ressaltarmos que apenas no ano de 2014 a SEMED contratou um ancião como professor de cultura xikrin para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Bep Karoti Xikrin. Em 2020, contratou mais dois anciãos para atuarem nas escolas EMEF Bep Tum Xikrin e EMEF Moiko Xikrin.

A contratação dos anciãos como professores de cultura xikrin é também um passo importante para o reconhecimento, por parte da gestão municipal, de que o município é multicultural e multilíngue, de que, nas escolas indígenas, o conhecimento intracultural precisa estar presente nas propostas pedagógicas e, além disso, de que os melhores professores são os próprios membros da comunidade, nesse caso, os anciãos.

O trabalho desenvolvido pelos professores anciãos está ancorado em práticas pedagógicas próprias e retrata o universo biossocial e antro-po-cultural dos Xikrin. Ainda, simboliza o início de quebra de paradigmas, acenando para um currículo escolar indígena intercultural, bilíngue, diferenciado e específico.

A participação do sábio indígena na escola é regulamentada pelo Art. 2º da Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012, segundo o qual é objetivo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica:

VII – Orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas.

Diante das bases legais e das lutas coletivas dos Xikrin do Cateté, a SEMED tem garantido a colaboração de especialistas na escola e no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o conhecimento ancestral tem tido espaço no domínio escolar, e o professor ancião tem alcançado tanto o *status* nesse domínio como o reconhecimento da SEMED enquanto professor com notório saber, o que se reflete na isonomia salarial em relação aos professores não indígenas graduados.

As informações sobre os dados gerais dos alunos matriculados na Escola Bep Karoti Xikrin têm como base o censo escolar 2020, que revela a necessidade de formação inicial para os docentes indígenas, considerando que uma criança indígena compreende e aprende com maior eficácia os conteúdos escolares quando recebe as instruções em sua própria língua.

Tabela 1

Alunos matriculados na Escola Bep Karoti Xikrin/ 2020

EDUCAÇÃO INFANTIL / PRÉ ESCOLA		
	Matriculados	Quantidade
INFANTIL IV	12	24 alunos
INFANTIL V	12	
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS / FINAIS		
1º CICLO	1º ano	15
	2º ano	22
	3º ano	19
2º CICLO	4º ano	17
	5º ano	16
3º CICLO	6º ano	29
	7º ano	40
4º CICLO	8º ano	46
	9º ano	29
Total geral:		262 alunos

262 alunos

Fonte: SEEI/SEMED (2020).

O currículo das escolas xikrin não é diferenciado. A SEMED conta com o “professor auxiliar”, isto é, um intérprete que traduz o que entende do conteúdo ministrado em língua portuguesa pelo professor titular das turmas, que é sempre um não indígena. Essa prática parece ser entendida como educação bilíngue, embora saibamos que esteja mais próxima de práticas bilíngues de submersão ou subtração, que remontam a processos escolares coloniais, não contribuindo em nada para a autonomia do indígena em sala de aula e para o desenvolvimento de suas habilidades e competências no uso das línguas xikrin e portuguesa.

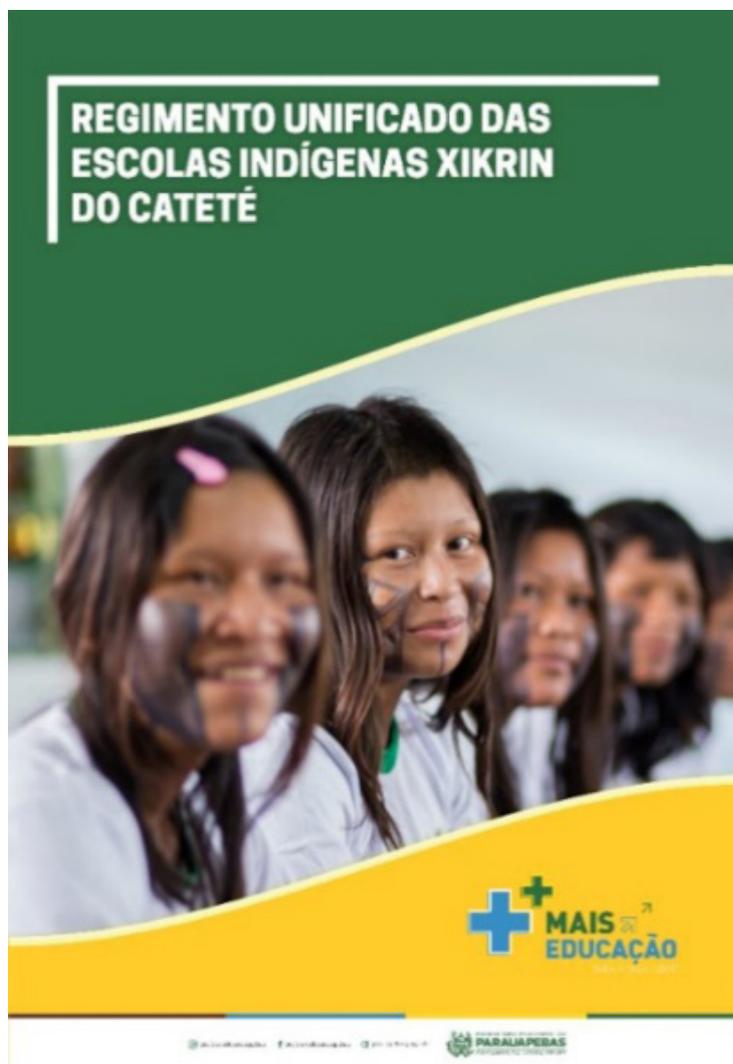
A *Estrutura Curricular para o Ensino Fundamental das Escolas Indígenas do Município de Parauapebas* contempla os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Indígena, História, Geografia, Ciências, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática, Educação Física, Educação Artística, Estudos Amazônicos e Cultura e Identidade. O documento apresenta apenas duas disciplinas específicas referentes à realidade indígena; as demais não diferem da estrutura curricular urbana. Nesse sentido, é necessário traçar estratégias para que o ensino ofertado garanta o uso do xikrin como língua de instrução escolar ao lado do ensino da língua oficial do nosso país. Atualmente, a educação escolar indígena conta com um documento oficial, o *Regimento Unificado das Escolas Indígenas Xikrin do Cateté*, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Parauapebas (COMEPA) em 2020.

O Regimento é o primeiro documento oficial elaborado a partir da manifestação das lideranças, dos guerreiros, dos caciques e de todo o povo indígena Xikrin em 2017. Embora tenha sido uma reivindicação do povo Xikrin, a elaboração do Regimento teve pouca participação da comunidade. O *Regimento Unificado do Estado para as Escolas Indígenas do Pará* norteou a construção do documento, que tem como objetivo subsidiar o planejamento e o desenvolvimento adequado do trabalho realizado pelas unidades escolares. Sua importância ao povo Xikrin é a ampliação do conhecimento e o empoderamento a respeito de como funciona a instituição escolar, de modo a fortalecer a luta coletiva do povo, para que não seja representado pelos outros e tome suas próprias decisões no que concerne à educação escolar xikrin – uma escola gerida

por esse povo e/ou com ele, para a construção da autonomia (D’Angelis, 2012). O Projeto Político Pedagógico (PPP) deve estar relacionado à especificidade e ao bem viver da comunidade e, também, pautado nos princípios da interculturalidade, bilinguismo, organização comunitária e territorialidade. A elaboração do PPP teve a participação da comunidade escolar interna e externa e está disponível no SEEI para revisão final da Comissão Técnica e posterior encaminhamento ao COMEPA, para aprovação. A construção do PPP partiu de uma solicitação da comunidade Xikrin do Cateté, tendo como objetivo a regularização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena “Bep-Karoti Xikrin”, como unidade própria, autônoma e específica no Sistema Municipal, conforme previsto no Art. 24, III da Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012.

Figura 6

Capa do regimento escolar



A figura 6 apresenta a capa do Regimento Unificado das Escolas Indígenas Xikrin do Cateté. O documento tem 35 páginas e está organizado da seguinte forma: Título I – Da Identificação; Título II – Das finalidades e objetivos; Título III – Da organização da Instituição Escolar; Título IV – Da organização didática; Título V – Do regime de funcionamento; Título VI – Da verificação do rendimento escolar; Título VII – Do regime disciplinar; Título VIII – Das disposições gerais e transitórias.

A questão da construção de uma matriz curricular específica parece ter sido – e ainda é – um dos maiores desafios postos para a escolaridade dos indígenas (Torquez, 2012). Concordamos com a afirmação da autora quando deparamos, no cotidiano da escola, com o despreparo dos órgãos, dos professores não indígenas e também dos professores indígenas quanto à carência de formação inicial e continuada. A instituição escolar na comunidade Cateté segue normas, horários, calendários e outras demandas a serem cumpridas durante o ano letivo, conforme a dinâmica praticada nas escolas da cidade e do campo. Nesse sentido, a liberdade do aluno indígena fica comprometida diante de uma nova realidade, de um mundo desconhecido, que é a escola e que não se adequa à realidade sociocultural do povo e, por muitas vezes, gera conflitos na comunidade.

O currículo indica o caminho. É o que permeia aspectos importantes como: “o que ensinar,” “como ensinar”, “por que ensinar”, “o que os alunos devem saber”, “qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para merecer ser considerado parte do currículo”. O “como avaliar” está ligado ao processo de ensino e aprendizagem, à seleção de conhecimentos e aos valores que estão presentes no trabalho pedagógico (Hornburg; Silva, 2007). Nesse sentido, construir um currículo intercultural é pensar um currículo que represente o povo Xikrin, a partir de sua participação ativa na construção do documento. A escola precisa dar visibilidade aos saberes e fazeres próprios do povo Xikrin, os quais ainda têm sido subalternizados nesse domínio.

UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Em princípio, quando ouvimos o vocábulo “educação”, vêm à memória objetos alheios ao contexto indígena, como materiais didáticos, pedagógicos, tecnológicos e, sobretudo, conceitos que apontam como ensinar por meio de metodologias diversas. A educação tradicional ou indígena inclui todo um conjunto de saberes tradicionais que todo povo aprende com os mais velhos, a partir da oralidade. Esse modelo de educação tem dado resultado positivo para os povos indígenas. Muitos conseguiram sobreviver aos 500 anos de opressão, às tentativas de extermínio físico, linguístico e cultural do Estado por meio da transmissão e da prática etnolinguística ancestrais, que lhes assegu(ra)ram a manutenção da identidade própria e específica de cada povo percebido como autóctone.

Vale destacar que a transmissão do saber tradicional e específico é papel do ancião ou da anciã. Por isso, a estes e a estas, a comunidade atribui *status* de respeito: são, atualmente, conhecidos(as) como bibliotecas vivas, sempre abertos(as), à espera daqueles que queiram aprofundar o conhecimento sobre a cultura indígena. A educação tradicional é uma forma de preparar a criança, o jovem, a mulher e o homem por meio de estratégias diferenciadas.

Brandão (1981, p. 9) afirma que “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”. Assim, a educação está em todos os espaços, não necessariamente entre as quatro paredes, nem centrada na única figura do professor. Se a educação está em todos os espaços, então o saber indígena precisa transpor os muros ou as paredes da escola. Aprendemos com tudo que nos rodeia: a natureza, os animais, rios e outros; basta saber ouvir, observar e praticar. Brandão acrescenta que o saber está em todos os espaços da comunidade, de modo que todos são educados, ainda que de diferentes formas:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? (Brandão, 1981, p. 7).

A perspectiva do autor tem a ver com as formas de ensinar/aprender dos povos tradicionais, tarefa primordial dos anciãos, considerados os verdadeiros sábios de suas comunidades e os guardiões da memória histórica, tradicional e de contato do povo.

Por outro lado, a educação escolar introduzida pelo colonizador veio para ficar, sem pedir licença, e, não raro, é imposta aos povos indígenas por meio de outras formas de ensinar e aprender. É um modelo educacional alheio aos indígenas que “[...] historicamente assumiu uma postura dominante política e economicamente” (Tassinari, 2001, p. 57). A autora ainda mostra a escola como “demolidora” de culturas tradicionais.

É certo que há “os dois lados da moeda” na educação escolar; porém, é preciso que os povos indígenas (re)signifiquem o sentido de escola na comunidade para que possam saber escolher o lado que fortaleça a identidade indígena, não deixando que o conhecimento não indígena corte o laço umbilical do seu povo. Nesse sentido, é importante que a escola inclua em seu currículo conhecimentos culturalmente relevantes ao povo e eleve o *status* da língua indígena ao de língua de instrução escolar, de modo a garantir no espaço escolar a manutenção e a preservação identitária do povo.

EDUCAÇÃO DIFERENCIADA E INTERCULTURAL

A princípio, quando se diz ou se ouve a expressão “diferenciada e intercultural”, ligada à escola indígena, logo vêm à mente as perguntas: Por que diferente? Qual a diferença? Quais os ganhos que os povos indígenas do Brasil conseguiram a partir dessas características da escola indígena? Ao analisarmos e compararmos o período da trajetória da educação escolar indígena do Brasil, não temos muito o que comemorar, pois foram propostas criadas por não indígenas com objetivos de integração.

Entende-se que uma escola, apesar de estar a serviço da comunidade, é uma instituição criada e mantida pelo Estado. O acesso a uma educação que fortaleça a identidade cultural abre horizontes para a luta contra os preconceitos ainda existentes em relação à língua e à cultura indígena. No entanto, como conseguir esse diálogo, uma vez que o currículo da escola indígena ainda não foi consolidado e ressignificado com vistas à promoção de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue e específica? Podemos, então, dizer que a sala de aula também é uma disputa pela sobrevivência.

A educação diferenciada e intercultural pensada e construída com os professores e toda a comunidade faz a diferença no aprendizado das crianças. Durante a pandemia, o SEEI traçou estratégias para continuar o ensino nas escolas Xikrin de forma remota. A partir de debate coletivo da

direção técnico-pedagógica e da equipe pedagógica com os professores indígenas e não indígenas, ficou definido que o “diário de bordo” seria uma estratégia a ser trabalhada pelos professores com os alunos de forma remota. O “diário de bordo” ou “diário de itinerância”, como foi denominado pelo pesquisador francês René Barbier (2007), é compreendido como um registro da experiência vivida no decurso de um processo de pesquisa-ação bem como um instrumento de registro reflexivo e pedagógico. Muitos professores têm usado o diário de bordo como instrumento pedagógico, das mais diversas maneiras.

O aluno registra uma atividade, uma sessão de trabalho e outras atividades do seu cotidiano, anotando o local, a hora, a data, o início e o fim da atividade e descrevendo o que fez, em grupo e individualmente. Ao término do registro, acontecerão o relato e a reflexão sobre como ocorreu o registro, e este será a avaliação. O primeiro momento do diário de bordo pode ser personalizado: o aluno usa a criatividade, com colagens, pinturas, desenhos etc. Os objetivos são registrar, por meio de ilustrações, na língua materna e na língua portuguesa (quando necessário), relatórios semanais dos docentes. Esse método de trabalhar com registros a partir de uso da tecnologia (celular, *tablet* e outros) no diário de bordo foi umas das alternativas para que o ensino com os alunos Xikrin continuasse na Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Bep Karoti Xikrin.

O aluno podia relatar, em seu diário de bordo, as atividades do cotidiano, como uma pescaria, uma caçada, uma festa, incluindo informações como início da atividade, local, data, horário, duração do evento, entre outras. Era possível realizar dramatizações. A atividade encaminhada teve êxito porque foi realizada por eles sem normas prontas e fazia parte do contexto xikrin. A escolha do local de aula e o tema a ser trabalhado ficaram a critério do professor indígena. A figura 7 apresenta o professor desenvolvendo atividades extraescolares com as crianças, no rio, utilizando o material próprio da natureza, a argila, para trabalhar o corpo humano.

Figura 7

Atividades extraescolares



Fonte: Professor Mote Xikrin (2020).

O trabalho realizado pelo professor evidencia que o conhecimento não está entre as quatro paredes da escola. Outra atividade desenvolvida a partir da metodologia do “diário de bordo” foi a retomada de brinquedos para crianças da educação infantil. A figura 8 mostra uma boneca da maçã de bananeira com que as crianças brincavam antigamente.

Figura 8

Brinquedo feminino



Fonte: Kameiti Xikrin (2020).

Todas as imagens representam práticas exitosas, que foram desenvolvidas pelos professores a partir do engajamento no processo de ensino e contribuem para ampliar a construção da proposta de currículo intercultural. Diante das ricas experiências, vivenciadas por meio da metodologia do “diário de bordo”, vimos a necessidade de firmar uma aprendizagem em um novo projeto, que visa o trabalho a partir de eixos temáticos e garante ao aluno autonomia na realização das atividades pelo fato de os temas fazerem parte de seu próprio conhecimento. Portanto, pensar a educação escolar indígena e o currículo diferenciado é atravessar as paredes da escola, firmando parceria com discentes, famílias e anciãos, de forma a garantir a melhoria e a qualidade da aprendizagem dos alunos.

PROPOSTA CURRICULAR BILÍNGUE INTERCULTURAL E DIFERENCIADA PARA IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 1º AO 5º ANOS (1º E 2º CICLOS) DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL BEP-KAROTI XIKRIN

A proposta curricular de educação escolar indígena para a escola Bep-Karoti Xikrin vislumbra o trabalho pedagógico a partir de temas geradores com vistas a possibilitar o ensino/aprendizagem interdisciplinar de conteúdos culturalmente relevantes à realidade xikrin, que é, na verdade, um anseio e uma demanda do povo Xikrin.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (2013) são o documento mais atualizado e recente produzido pelo MEC e apresentam três categorias para se pensar o currículo escolar, a saber: o multilinguismo, o currículo diferenciado e a interculturalidade. De acordo com esse documento, na organização

curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios: “[...] de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades [...]” (Brasil, 2013, p. 375).

Assim, a proposta de trabalhar com eixos temáticos é uma garantia legal e deve ser implementada de forma contextualizada, estabelecendo-se diálogos entre os saberes intraculturais e interculturais. Nessa proposta, o aluno é o próprio pesquisador dos conhecimentos tradicionais.

A proposta em tela é uma alternativa de trabalho pedagógico que se contrapõe às práticas vigentes nas escolas da aldeia, com vistas a contribuir para o avanço do processo educacional e de sua qualidade, valorizando os alunos Xikrin em seus aspectos socioculturais. Sobre a importância de descolonizar o ensino, Mignolo afirma que

A decolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas [...] (Mignolo, 2017, p. 15).

A proposta de estrutura curricular a seguir destina-se ao ensino fundamental do 1º. ao 5º ano (1º e 2º ciclos) da EMEF Bep-Karoti Xikrin.

Ensino fundamental 1º. e 2º. ciclos

LINGUAGENS	
DISCIPLINA	CONTEÚDOS
PORTUGUÊS INTERCULTURAL 1º Ciclo	Coordenação motora; expressão oral em língua portuguesa a partir de situações de interação reais, com o uso oral da língua portuguesa; jogos educativos.
PORTUGUÊS INTERCULTURAL 2º Ciclo	Coordenação motora; expressão oral em língua portuguesa a partir de situações de interação reais, com o uso oral da língua portuguesa; jogos educativos.
ARTE E CULTURA 1º Ciclo	Pinturas corporais; tintas e cores; cantigas xikrin; festas xikrin e seus significados; danças; nome e uso de artefatos; conhecimentos materiais e imateriais sobre a cultura xikrin.
ARTE E CULTURA 2º Ciclo (4º e 5º anos)	Corte de cabelo; cantigas xikrin; danças; festas xikrin; Casa do Guerreiro.
LÍNGUA INDÍGENA XIKRIN 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos)	Coordenação motora; desenhos; discussão sobre os desenhos apresentados pelo professor; alfabeto xikrin; relação entre os sons da língua e sua representação alfabética; leitura de textos pelo professor e discussão desses textos; identificação e distinção de vogais e consoantes; narração de histórias; produção de desenhos sobre histórias contadas pelo professor e produção de textos orais e escritos sobre os desenhos; dramatização de histórias xikrin; leitura e interpretação textual em língua xikrin.
LÍNGUA INDÍGENA XIKRIN 2º Ciclo (4º e 5º anos)	Atividades para aquisição da escrita xikrin; leitura na língua xikrin; produção de texto escrito; escrita de palavras que representam os nomes em xikrin; distinção entre letras maiúsculas e minúsculas em xikrin.
JOGOS E BRINCADEIRAS 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos)	Futebol; arco e flecha; corrida de velocidade; jogo de peteca; jogo de mamão verde.
JOGOS E BRINCADEIRAS 2º Ciclo (4º e 5º anos)	Cabo de força; futebol masculino e feminino; corrida com flecha; jogo de mamão verde; atletismo.

CIÊNCIAS HUMANAS	
HISTÓRIA E CULTURA XIKRIN 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos)	Território Xikrin do Cateté; história de origem do povo; história de contato com outros povos indígenas: guerras e alianças; história do Brasil e dos povos indígenas; história do Pará e dos povos indígenas.
HISTÓRIA E CULTURA XIKRIN 2º Ciclo (4º e 5º anos)	Território Xikrin do Cateté; história da origem do povo Xikrin; o contato com outros povos indígenas: guerras e alianças; o contato com os não indígenas: a luta permanente contra a assimilação etnolinguística; a história do Pará e o lugar dos povos indígenas; meios de comunicação tradicionais; a divisão do trabalho.
ETNOGEOGRAFIA 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos)	O lugar onde moro; localização das aldeias; limite do território; fauna e flora; os acidentes geográficos; os locais de caça; os locais de coleta; os locais de pesca; as riquezas minerais do território e os conflitos com os kube[].
ETNOGEOGRAFIA 2º Ciclo (4º e 5º anos)	O lugar onde moro; localização das aldeias; limite do território; fauna e flora; espaço; vegetação; produção econômica xikrin; problemas ambientais; hidrografia.
CIÊNCIAS DA NATUREZA	
ETNOCIÊNCIAS 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos)	Corpo humano; a terra; a festa do Timbó; a festa do Kapran; os sentidos; os animais; cuidados com a saúde; doenças do corpo e doenças do espírito.
ETNOCIÊNCIAS 2º Ciclo (4º e 5º ano)	A terra; rituais antes da caçada e da pescaria; a festa do Timbó; a festa do Kapran; seres vivos; seres não vivos; impactos; meio ambiente; ambientes transformados; corpo humano; alimentação; os sentidos; estações do ano; as plantas; os minerais.

MATEMÁTICA	
ETNOMATEMÁTICA 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos)	Contagem oral; números naturais; números decimais; estratégias e quantificação em xikrin; conjunto vazio e conjunto unitário; números pares e números ímpares; igual e diferente.
ETNOMATEMÁTICA 2º Ciclo (4º e 5º anos)	Números naturais; números decimais; contagem xikrin; conjunto vazio e conjunto unitário; números pares e números ímpares; igual e diferente; geometria nas práticas culturais xikrin: a pintura corporal, a confecção de artefatos; as quatro operações: adição, subtração, multiplicação e divisão.
PARTE DIVERSIFICADA	
COSMOLOGIA INDÍGENA	
SABERES TRADICIONAIS XIKRIN 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos)	Cultura tradicional xikrin; valores socioculturais; festas tradicionais xikrin; cânticos; danças xikrin; corte de cabelo; pinturas corporais; contação de histórias.
SABERES TRADICIONAIS XIKRIN 2º Ciclo (4º e 5º anos)	Mitos e fábulas xikrin; histórias de contato; cânticos tradicionais; contação de histórias; organização social; valores culturais; pinturas corporais; danças.
SAÚDE INDÍGENA 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos)	Cuidados higiênicos; saúde bucal; higiene corporal; limpeza do ambiente.
SAÚDE INDÍGENA 2º Ciclo (4º e 5º anos)	Saúde e meio ambiente; alimentação saudável; doenças do corpo e do espírito; medicina tradicional.

A seguir, apresentamos uma proposta de estrutura curricular para o ensino fundamental do 1º ao 5º anos (1º e 2º ciclos) da EMEF Bep-Karoti Xikrin, do município de Parauapebas – PA.

Regime: Ciclado Anual

Turno: Diurno

Entrada: Manhã, 7h30min/Tarde, 13h30min

Saída: Manhã, 11h40min/Tarde, 17h40min

Intervalo: 10 minutos

Dias Letivos: 200

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	COMPONENTES CURRICULARES	ÁREAS DO CONHECIMENTO	CARGA HORÁRIA SEMANAL					CARGA HORÁRIA ANUAL					CARGA HORÁRIA TOTAL	
			1º CICLO			2º CICLO		1º CICLO			2º CICLO			
			1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano		
	Linguagens	L.Portuguesa Intercultural	4	4	4	4	4	160	160	160	160	160	800	
		Arte e Cultura	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200	
		Língua Indígena Xikrin	4	4	4	4	4	160	160	160	160	160	800	
		Jogos e Brincadeiras	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200	
	Ciências Humanas	História e Cultura Xikrin	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200	
		Etnogeografia	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200	
	Ciências da natureza	Etnociências	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400	
	Matemática	Etnomatemática	4	4	4	4	4	160	160	160	160	160	800	
	Parte Diversificada	Cosmologia	Saberes Tradicionais Xikrin	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
		Indígena	Saúde Indígena	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
TOTAL DAS AULAS			20	20	20	20	20	800	800	800	800	800	4.000	

Observações:

- OS TEMAS DEVEM SER TRABALHADOS EM TODAS AS DISCIPLINAS;
- A METODOLOGIA SERÁ MULTIDISCIPLINAR, POR EIXO TEMÁTICO;'
- OS CONTEÚDOS DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA SERÃO MINISTRADOS NO ÂMBITO DE TODO O CURRÍCULO ESCOLAR, CONFORME A LEI 11.645/2008, QUE ALTERA A LEI 9.394/96, MODIFICADA PELA LEI 10.639/2003.

O Plano Municipal de Educação de Parauebas (2015) reconhece a necessidade de avançar em políticas voltadas à educação escolar indígena ao afirmar que

Há, ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Parauebas, PME, 2015, p. 37).

Uma das estratégias do PME (2015), contida no item 6.1, recomenda “Ofertar às comunidades indígenas programas educacionais equivalentes ao ensino fundamental comum, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e situações sociolinguísticas específicas por elas vivenciadas”. Dessa forma, percebemos que tanto os documentos nacionais como o municipal legitimam a construção de currículo diferenciado.

Nesse sentido, apresentamos algumas experiências pedagógicas desenvolvidas pelo ancião Bep-Kororoti Xikrin, professor da Escola Bep-Karoti Xikrin. Suas aulas não acontecem somente na sala de aula, mas em diversos espaços da aldeia, de modo a possibilitar aos alunos o aprendizado a partir da observação e da prática.

Vejamos as figuras 9 e 10, a seguir.

Figura 9

Professor ancião preparando os alunos para a competição



Fonte: Bep-Kororoti Xikrin (2020).

Figura 10

Alunos atirando flecha



Fonte: Bep-Kororoti Xikrin.

A respeito da figura 9, o professor Bep-Kororoti Xikrin relatou que, antes de iniciar a competição propriamente dita, explica aos alunos sobre o uso tradicional que os Xikrin faziam/fazem do arco e da flecha. Explica também sobre da matéria-prima utilizada na confecção desses artefatos, os locais no território onde a matéria-prima é encontrada e os processos envolvidos desde a sua coleta até a confecção dos artefatos. Nesses momentos, o professor também escuta cada aluno falar um pouco sobre a experiência que tem com esses objetos no domínio familiar, seja por observar um parente mais velho confeccionando-os, seja por ouvir histórias relacionadas a tais artefatos. Essa prática contribui para a manutenção de uma característica do povo Xikrin: a expressão oral. O professor relatou, também, que discute com os alunos novas razões para se produzirem arco e flecha: uma delas seria a venda aos não indígenas e a obtenção de alguma renda para ajudar na compra de alimentos ou de utensílios da cultura não indígena já incorporados ao uso dos Xikrin.

A figura 10 mostra os alunos Xikrin praticando a atividade de atirar flecha com o auxílio do professor ancião, que os orienta nessa atividade. É importante ressaltarmos que o professor os orienta sem lhes causar constrangimento, sem lhes dizer que estão “fazendo errado”. Ele estimula a prática constante, pois, segundo o professor, é somente a prática que os tornará exímios arqueiros.

A figura 11, a seguir, ilustra uma atividade cultural tradicional xikrin, a luta corporal:

Figura 11

Demonstração de luta corporal



Fonte: Bep-Kororoti Xikrin (2021).

Trata-se de um duelo entre dois oponentes, cujo objetivo é levar o adversário ao chão. Ao propor essa atividade, o professor Bep-Kororoti retoma uma prática sociocultural tradicional que está em desuso na comunidade, proporcionando, assim, o acesso a outros acontecimentos vividos pelo povo, histórias individuais e/ou coletivas vivenciadas por famílias ou pela totalidade da comunidade. Antes de explicar as regras do jogo, o professor

o contextualiza historicamente e pede aos alunos que perguntem aos familiares mais velhos sobre a luta corporal. Em uma aula seguinte, cada aluno socializa a história que ouviu dos familiares.

Outra atividade realizada pelo professor Bep-Kororoti é a confecção de brinquedos, como o avião com tala de bambu. O objetivo dessa atividade é trazer à tona conhecimentos adormecidos ou em desuso na comunidade, como pode ser observado na figura a seguir:

Figura 12

Brinquedo: avião com tala de bambu



Fonte: Bep-Kororoti Xikrin (2021).

À GUISA DE CONCLUSÃO

A proposta curricular apresentada pretende fazer valer os direitos constitucionais indígenas para a consolidação da educação escolar indígena bilíngue, específica e diferenciada. A reestruturação da escola parte da necessidade de garantir ao povo Xikrin um ensino bilíngue em que saberes intra e interculturais tenham igual espaço e igual status.

O trabalho com eixos temáticos é uma proposta que parece ser adequada à educação escolar indígena, em que o aluno é agente do processo formativo. Nele, alunos e professores assumem o papel de protagonistas do processo de produção de conhecimento. Além disso, um trabalho a partir dessa concepção contribui para que os temas abordados estejam de acordo com a necessidade do povo e dos alunos de forma a contemplar uma educação universal que respeite as diferenças culturais e fomente a convivência respeitosa entre matrizes culturais distintas.

A interculturalidade é um elemento fundamental na educação escolar, pois visa a fomentar a troca, o diálogo, os conflitos entre saberes locais e globais. Vai, portanto, além das abordagens tradicionalmente previstas.

Por fim, acreditamos que essa proposta, aliada à formação de professores indígenas e não indígenas e à produção de materiais didáticos para a prática de leitura, oralidade e escrita em língua xikrin, poderá contribuir para a autonomia e autodeterminação do povo Xikrin do Cateté.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais da educação básica. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. MEC, 1998.

BRITO, Edite Smikidi da Mata de. O currículo intercultural na interface das práticas de ensinar e aprender na educação escolar Xikrín. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Indígena) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Indígena, Universidade do Estado do Pará, 2021.

D'ANGELIS, Wilmar. Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendaju, 2012.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal et al. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FRIKEL, Protásio. Notas sobre a situação atual dos índios Xikrin do Rio Cateté. Revista do Museu Paulista, nova série, v. 14, p. 145-158, 1963.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, v. 3, n. 10, p. 61-66, 2007.

KATOP-TI, Xikrín. I bê ngôkre bê xikrín kam i je pi'ôk jare[]i 'ã i djujare[]: kam i je me[] kukràdjà me[] i kaben mã mari kadjy. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2021.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Revista Epistemologias do Sul, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

PARAUPEBAS. Lei n. 4.606, de 07 de julho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação. Paraupébas, PA: 07 jul. 2015.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SILVA, Aracy Lopes da. Uma "Antropologia da Educação" no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

VIDAL, Lux Boelitz. Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira: os Kayapó-Xikrin do rio Cateté. São Paulo: Hucitec, 1977.

7

**O Estudo de Percepções e Crenças
Linguísticas do Aluno Indígena
acerca da Relevância da Língua
Portuguesa na Aldeia Kôjakati**

*Lucivaldo da Silva Costa
Silvia Adriany Almeida Barreto*

DOI:10.31560/pimentacultural/2024.99819.7

INTRODUÇÃO

A temática apresentada neste texto contribui fundamentalmente para o aprofundamento dos estudos de crenças, percepções e atitudes linguísticas de diferentes comunidades e grupos sociolinguísticos. Em alguns desses estudos, perceberemos a avaliação estereotipada atribuída a diversos grupos linguísticos não privilegiados. Nesse sentido, tem-se empreendido pesquisas no âmbito das crenças e atitudes, partindo da visão do grupo privilegiado em detrimento da visão do outro desfavorecido. Há ainda investigações que se ocupam em analisar as crenças dos falantes acerca de um fenômeno linguístico, especificamente.

No caso deste trabalho, a avaliação e as crenças a serem analisadas são de alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Mãe Akre Kôjakati, da aldeia Kôjakati, do povo Kÿikatêjê, que vive no km 06 da BR 222, sentido Bom Jesus do Tocantins-Marabá, na Reserva Indígena Mãe Maria. O objetivo da pesquisa é desvelar, a partir das crenças, a visão desses sujeitos no que se refere à importância de aprender a língua portuguesa na escola e à sua serventia para a vida.

Abordar essa temática sob a perspectiva do aluno indígena faz-se relevante devido à trajetória de luta – e negação – vivenciada por esses povos, desde o período da colonização, somado à grande resistência investida para garantir a manutenção das diversas línguas e culturas indígenas.

A partir disso, a compreensão das percepções e das crenças do indígena acerca da “língua do dominador”, é fundamental, pois é também a língua falada pelos diversos povos, coexistindo (ou não) com a língua nativa.

O trabalho organiza-se em seções. Na primeira, definimos os conceitos de crenças linguísticas, os quais se relacionam com as atitudes e percepções, considerando suas similaridades e distinções. As discussões aqui apresentadas embasam-se em pesquisadores como Raquel Freitag, Leila Bisinoto e Helmuth Krüger, entre outros autores, cujos esforços contribuem com a produção de conhecimento científico nesse campo. Na segunda parte do texto, temos os debates teóricos nos quais destacamos as definições dos termos, as percepções, as crenças e as atitudes linguísticas. Na terceira, verificamos

as contribuições dos estudos previamente realizados neste campo; já na última parte textual, apresentamos os procedimentos metodológicos, as análises e interpretação dos resultados obtidos e, por fim, as considerações finais.

MAS O QUE SÃO PERCEPÇÕES, CRENÇAS E ATITUDES NA SOCIOLINGUÍSTICA?

Os termos aqui tratados são comumente utilizados como sinônimos, ou são vistos de forma indissociável, dificultando o entendimento claro de cada um deles, pois terminam por se entrecruzar. É importante salientar que, assim como na teoria, nas práticas sociais, tais significados estão intimamente ligados. Por isso, veremos o posicionamento teórico de alguns estudiosos para discutir essa relação.

É interessante aprofundar a interpretação acerca de percepções, crenças e atitudes por serem conceitos socialmente produzidos pelos sujeitos. A percepção, por exemplo, diz respeito às atribuições de características sociais a um indivíduo, ou seja, as impressões que temos sobre determinado objeto. Ao atribuímos caracterizações relacionadas à aparência física, classe social ou gênero (entre outras),

tendo por base aspectos linguísticos, por exemplo, nutrimos percepções em relação ao outro, correlacionando fatores sociais a aspectos de avaliação linguística. De acordo com Freitag e Santos (2016),

Os direcionais da consciência social de um fenômeno variável, observado a partir da sua distribuição em função dos fatores sociais controlados na amostra, configuram a sociolinguística da percepção: o julgamento do ouvinte, ao correlacionar fatores sociais a traços sociolinguísticos, constitui um padrão de consciência social na comunidade. Cabe destacar que o nível de consciência social é um aspecto relevante da mudança linguística (Weinreich; Labov; Herzog, 1968); e a avaliação da língua é determinante para a constituição da identidade linguística dos falantes (Freitag; Santos, 2016, p. 1).

A correlação e o julgamento tratados pelas autoras fazem referência ao ouvir a maneira de falar de um indivíduo e, a partir disso, julgá-lo, imaginando sua postura, cor da pele, posição social, com base na variação e nos traços linguísticos apresentados em seu ato de fala. Tal fato evidencia, também, o grau de consciência sociolinguística do falante.

De modo abrangente, o campo perceptual permite vislumbrar o tipo de avaliação socialmente designada a fenômenos sociolinguísticos. No entanto, no sentido de desvelar tais percepções, é essencial o domínio das crenças e atitudes, pois, analisando os pensamentos, os sentimentos, o comportamento e, até mesmo, o uso, pode-se obter dados capazes de mensurar, bem como avaliar os fatores que condicionam (ou não) a ocorrência de tais fenômenos (Freitag; Santos, 2016).

No tocante à definição de crenças, a psicologia social, área de origem desses estudos, afirma que estas se fazem presentes em todas as relações e construções sociais. Em alguns momentos, expor tal assunto remete o interlocutor de imediato ao objeto religioso, porém a reflexão sobre crenças ultrapassa esse segmento.

A obra intitulada *Psicologia Social das Crenças* aponta uma gama de concepções referentes ao tema. A primeira relaciona-se à constante recorrência de pensamentos, sentimentos e motivações cujo efeito é manifesto pela expressão do pensamento por meio da linguagem. Entre os distintos grupos e classes sociais, é notória a influência dessas concepções norteando ações e comportamentos. Nas pesquisas empreendidas por Krüger (2018), são aplicados dois postulados capitais:

Somos dotados de recursos cognitivos que nos possibilitam obter, criar e processar informações, produzindo crenças, as quais influenciam nossos pensamentos e nossas ações; e todas as crenças são essencialmente abstratas, pois são feitas de ideias e conectivos, os quais relacionam umas às outras, podendo ser comunicadas, tornando-se públicas através da linguagem (Krüger, 2018, p. 17).

Como vimos, as crenças direcionam nossas atitudes e são manifestadas pela linguagem, sendo arbítrios formados ao longo da vida. As crenças não significam, apenas, ideias tidas como verdade; elas são, na realidade, uma construção individual e social nutrida e enraizada na mentalidade humana a partir das experiências e da realidade de cada indivíduo. No caso de crenças socialmente estabelecidas em grupos ou comunidades, vemos que os sujeitos compartilham de pensamentos e princípios semelhantes, porém cada indivíduo interpreta e internaliza tais princípios, a partir de outras crenças previamente assimiladas em outras experiências (Krüger, 2018).

Intimamente atreladas a esta questão, estão as atitudes linguísticas. Inúmeras investigações no âmbito da sociolinguística têm discursado sobre o tema e têm contribuído para explicar a importância dos elementos que as compõem. Dessa forma, pensa-se em atitudes como um processo, resultante de três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental. Bisinoto (2007) na tentativa de definir o significado do termo, argumenta que

O termo atitude faz pensar em comportamento, postura, reação ou propósito, mas antes disso há que se considerar os fatores psicológicos, socioculturais e políticos que desencadeiam as atitudes dos falantes perante sua própria língua e a língua do outro. [...] Oppenheim, em que o autor atribui às atitudes um componente cognitivo contido nas crenças, um componente emocional expresso por fortes reações e um componente de tendência para ação, que determina o comportamento do indivíduo, tendência esta que se coloca num plano subjacente, pronta a se manifestar quando a situação é favorável (Bisinoto, 2007, p. 23).

Sobre atitudes sociolinguísticas não se pode ignorar as relações de poder ou hierarquização social imposta, cujo julgamento concede prestígio a determinada variação da língua que, em contrapartida, desprestigia outra. Os indivíduos observam, vivenciam e conhecem a avaliação socialmente mandatória e externalizam, muitas vezes, opiniões e atitudes consoantes à forma sobreposta. Acerca disto, Bisinoto diz:

Entretanto, não se vê controvérsia contra ao fato de que, ao lado da variedade linguística existente numa comunidade, da manifestação concreta de falares diferenciados, há fenômenos de natureza social intrínsecos que afetam tanto linguística como politicamente os comportamentos e as relações dos habitantes, interferindo muitas vezes na própria estrutura social.

Nesta perspectiva a atitude linguística e a social complementam-se, ou melhor, fundem-se nas ações e reações dos indivíduos. As avaliações manifestadas e encoberdas, subjetivas e objetivas, mais ou menos conscientes, relativas à linguagem dos homens numa sociedade plural, têm a propriedade de fundar e governar tanto as relações de poder quanto o prestígio ou desprestígio das formas linguísticas, estabelecendo seletividades, evidenciando preconceitos (Bisinoto, 2007, p. 24).

Os estudos sociolinguísticos vêm desenredar as impressões e avaliações de fenômenos ordinários na esfera da variação. Em conformidade com o apanhado teórico, as crenças se fundem, de certo modo, ao campo da afetividade e das emoções, estimulando possíveis reações que se manifestam (ou não) através de atitudes, ou seja, de comportamentos quando a situação for favorável.

Algumas pesquisas da área têm contribuído fortemente com a amplitude da visão social acerca da variação linguística, na ocorrência de fenômenos específicos em uma investigação, tais como: a avaliação de dialetos, línguas em contato, línguas minoritárias, entre outros. Estes trabalhos revelam pensamentos e avaliações acerca da língua e demonstram se o fenômeno em estudo indica estágio de mudança linguística. Além disso, por meio desse tipo de pesquisa é possível observar com clareza como os sujeitos se autoavaliam e avaliam o outro.

CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS PREVIAMENTE REALIZADOS NA ÁREA

Entre as pesquisas de percepções, crenças e atitudes linguísticas anteriormente realizadas em diferentes estados/localidades do país, selecionamos algumas, a fim de compartilhar a importância desse tipo de investigação, especialmente, no que se refere às comunidades cuja língua encontra-se ameaçada, isto é, em risco de desaparecimento, perdendo parte significativa da história e da cultura de um povo.

Podemos citar, a título de exemplificação, a tese de Lara (2017), em que a autora expõe atitudes sociolinguísticas de brasileiros do Mato Grosso do Sul residentes da comunidade alemã (tinham pais alemães). A pesquisadora extraiu dados significativos, que espelham a avaliação de 24 informantes a respeito de alguns aspectos socioculturais e linguísticos da comunidade.

Outras contribuições científicas foram dadas em pesquisas da professora Raquel Freitag (2016), cujos trabalhos no âmbito das crenças e atitudes se destacam pelos resultados extremamente relevantes. O artigo intitulado “Crenças e atitudes na variação da primeira pessoa do plural nós e a gente do português” (2016) descortinou o fato de as crenças relacionadas à variação da primeira pessoa “nós e a gente” não coincidirem com o uso dos falantes.

Esse fato ocorre porque as pessoas, algumas vezes, tendem a expressar suas opiniões baseadas em pensamentos extremistas de certo e errado, feio ou bonito, influenciados pelo meio. Consequentemente, buscam associar seu uso às formas de prestígio, embora haja contradição com sua prática social enquanto falantes.

Uma das investigações de mérito nessa área foi compartilhada na obra *Atitudes Sociolinguísticas: Efeitos do processo migratório*, de Leila Bisinoto, publicada pela editora Pontes, em 2007. O livro é fruto de um estudo feito no município de Cáceres, Mato Grosso, onde se encontra, conforme

descrito pela autora, um falar peculiar denominado “a linguagem bugre”, caracterizada por ser uma linguagem incomum à maioria dos brasileiros, marcada por traços de um português remoto e por uma entonação flagrantemente especial (Bisinoto, 2007, p. 8).

A análise sociolinguística acima mencionada alcançou resultados que salientaram o tratamento dado e o lugar social do bugre (forma pela qual muitos não gostariam de ser chamados) em sua própria terra. É notório, no decorrer da leitura das entrevistas, que a população nativa do município, em grande parte, sentia-se incomodada e rebaixada com a presença dos imigrantes. Isso se evidenciou no olhar obtido acerca da forma de viver dos cacerenses, que, com frequência, foram descritos como preguiçosos, “índios” (pejorativamente), acomodados etc.

Todo desdém demonstrado ao modo de viver e falar cacerense é resultado de um processo de migração em massa, motivado por diversas razões envolvendo a economia, porém é válido frisar que, em 1778, houve um fluxo migratório massivo, decorrente do processo de colonização do lugar.

Bisinoto (2007) apresenta uma carta escrita antes do processo migratório. Trata-se, na verdade, de uma solicitação para povoar a localidade, na qual pedia-se para “enviar um certo número de famílias brancas para ajudar o povoamento da terra, pois [...] os índios selvagens são inconstantíssimos, ferozes e indomáveis, ou de uma indolência e preguiça sem exemplo, preferindo continuar vagando livremente pelas matas” (Mendes, 1992 apud Bisinoto, 2007, p. 4).

É interessante perceber o quanto a avaliação linguística na sociedade depende do nível de consciência social do falante. Por isso, é perceptível, nos processos históricos de colonização, interferência considerável no favorecimento – ou não – de determinada língua, cultura e favorecimento social de certo grupo. Portanto, quando falamos de comunidade com línguas em contato, não é incomum que os imigrantes se estabeleçam com seus costumes e tradições, ganhando espaço privilegiado na sociedade. Esse cenário revela como se deu a configuração sociocultural em Cáceres e com os povos indígenas brasileiros de modo geral.

Essas línguas percorreram trajetórias de depreciação e foram subjugadas, vistas como inferiores em decorrência da opressão sofrida ao longo da história. Pesquisas nesse segmento despertam nossa consciência acerca de tais mudanças, pois a avaliação negativa, o preconceito linguístico existente direcionado às línguas indígenas, unindo-se ao fator das línguas em contato em diversas regiões, pode contribuir com seu desaparecimento.

O cenário descrito quanto ao desaparecimento de línguas indígenas é lamentável, porém verdadeiro. As razões dessa extinção são as mortes, o processo de assimilação etc. Depois de tanta opressão, os mais jovens geralmente não estão interessados em aprender sua língua; diversas vezes sentem vergonha e são limitados a utilizá-la apenas na comunidade (quando têm a oportunidade). Em suma, os prejuízos tornaram-se cada vez mais salientes com o passar do tempo. Roberto (1987 apud Bisinoto, 2007, p. 64-65) declara:

Caçados como bichos, eliminados das mais variadas e cruéis maneiras, [os índios] são o próprio espelho da nossa incapacidade de conviver com aquilo que é diferente de nós. Eles representam a mais diametral subversão ao modelo capitalista de produção, por isso a pecha de preguiçosos está tão presente em todos os discursos que lhes fazem referência. Eles não se enquadram nos padrões de beleza europeus, por isso são feios, eles não dominam a tecnologia do branco e isso revela que são pouco inteligentes e menos capazes; eles não se preocupam com a eficiência e a eficácia dos processos de produção, sequer lhes interessam os princípios da qualidade total, em consequência não têm valor, são inúteis (Bisinoto, 2007, p. 64-65).

A partir do trecho acima, infere-se que o padrão de avaliação social conferido aos indígenas pelo seu modo de vida, sua cultura, seus saberes e seu modo de sobrevivência é estigmatizado. Esses povos são duramente criticados por sua conduta, por ser oposta à maneira de vida dos “homens brancos”.

Com base neste cenário, levantamos o seguinte questionamento: como é possível haver avaliação positiva acerca das diferentes línguas indígenas, ou de comunidades linguísticas que fujam às regras que tentam homogeneizar o uso linguístico da língua portuguesa, impondo uma forma de prestígio, se, historicamente, esses povos foram sempre criticados pelo seu modelo de vida, língua e cultura de subsistência?

Devido à dura realidade a que esses sujeitos foram submetidos, é imprescindível promover um incentivo para o desenvolvimento de uma conscientização social que se oponha aos estigmas e estereótipos empenhados em soterrar o real valor da diversidade linguística desses povos. Daí, a validade das descobertas do segmento das crenças e atitudes sociolinguísticas. Depurar-se com crenças, perceber as atitudes imputadas ao fenômeno e verificar as circunstâncias mensurando os dados ou analisando-os qualitativamente, permitem identificar as raízes de tais pensamentos, possibilitando externalizar o grau de consciência dos falantes no processo de avaliação.

COMUNIDADE ESCOLAR

A comunidade pesquisada são alunos indígenas da aldeia Kôjakati, uma das dezoito aldeias existentes na Reserva Indígena Mãe Maria. Essa aldeia é localizada no município de Bom Jesus do Tocantins, no sudeste do Estado do Pará. A criação dessa comunidade demandou a necessidade da implantação de uma escola para atender à comunidade.

Segundo informações obtidas no livro *Pyt mê Kaxêre: criação, história e resistência Kyikatêjê* (2018), a escola foi criada e construída pela própria comunidade que se preocupava com a educação dos alunos, tanto às relacionadas às disciplinas de base do currículo, quanto às referentes ao estudo da cultura e língua indígenas.

Assim, vê-se na educação uma ferramenta de resistência e disseminação dos saberes tradicionais desse povo.

A escola contempla atendimento aos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e EJA. Os segmentos são distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite, respectivamente. Ressaltamos que participaram deste estudo apenas alunos do Ensino Médio.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como pesquisa de campo, pois parte da observação, da análise e da discussão dos resultados obtidos. Assim, coletamos dados qualitativos de alunos do Ensino Médio da comunidade indígena Kôjakati.

A ferramenta de pesquisa utilizada foi a aplicação de um questionário composto por onze perguntas, cujo teor baseia-se em descobrir a opinião dos participantes (que não serão nominalmente identificados). A quantidade de informantes corresponde a sete discentes, totalizando o número de alunos ativos no nível médio da escola.

Para a aplicação do questionário, contamos com a mediação do diretor e professor da escola, que imprimiu o material e entregou aos participantes antecipadamente à visitação na aldeia, ocasião de recolhimento do material.

Nesse dia, participamos ainda de algumas atividades na comunidade e pudemos conhecer alguns alunos e membros da escola pesquisada.

Após esse processo, realizamos a leitura atenta de cada questão e, conforme os aspectos de opiniões e pensamentos externalizados, elaboramos a discussão interpretativa, segundo a percepção do aluno indígena acerca da relevância do ensino-aprendizagem de língua portuguesa socialmente. Além disso, fizemos indagações relacionadas à cultura e à língua nativa da comunidade, no intuito de analisarmos o grau de consciência linguística dos participantes.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Para a eficácia e a melhor compreensão da análise, esta seção organiza-se na descrição de onze perguntas, acompanhadas das respostas dos participantes, que foram codificados numericamente, seguindo a sequência dos algarismos romanos (IFI, IFII, IFIII, IFIV, IFVI e IFVII).

Entre os questionamentos e réplicas analisados, leiamos o primeiro: “Você gosta de estudar a língua portuguesa na escola? Por quê?”. Obtivemos respostas relativamente similares ou complementares. Grande parte dos informantes demonstrou apreço pelo estudo da língua portuguesa, e as justificativas mais recorrentes foram as seguintes:

Sim, porque consigo entender e aprender a ler e a escrever corretamente e me expressar melhor (IFI, 2021).

Sim, pois a língua portuguesa é bastante importante para poder se comunicar e no seu trabalho profissional e muitas outras coisas (IFII, 2021).

Sim, porque contribui para ter um bom desempenho em todas as disciplinas. Saber ler, escrever e interpretar leva a bons resultados (IFIII, 2021).

Eu gosto de estudar só um pouco, é muito importante para eu falar correto o português (IFIV, 2021).

Sim! Por que é a matéria que eu mais gosto, tenho muita vontade de aprender a falar e escrever corretamente, então na minha opinião a disciplina de língua portuguesa é uma das matérias mais importante de uma escola (IFV, 2021).

Sim! Por que o domínio da língua portuguesa contribui para ter um bom desempenho em todas as disciplinas, é para saber ler e escrever. (IFVI, 2021).

Sim, porque nós alunos temos que estudar essa matéria, até então ela é necessária porque tudo é a base do estudo ainda o português (IFVII, 2021).

As respostas obtidas colocam-nos diante do privilégio dedicado à língua portuguesa e à norma padrão, indicado pelas narrativas segundo as quais falar, escrever e ler corretamente é considerado importante.

Também é curioso atentar para a repetição do adjetivo “importante” nos relatos atribuídos à língua portuguesa, abertamente, pois aparece três vezes. Somada às manifestações que evidenciam o mesmo sentido, percebemos tal fato em expressões como, “é a base do estudo”, “levar a bons resultados”, “necessária”, “bom desempenho em todas as disciplinas”, há uma crescente de seis menções da língua, acentuando sua relevância.

Com respaldo nas observações das respostas, vemos a valorização da língua portuguesa. Esse fato, isoladamente, não elucidaria negatividade alguma, se não estivéssemos tratando da avaliação dessa língua por sujeitos pertencentes ao grupo populacional indígena. Isso porque, na convivência entre as duas línguas, temos a tendência à hierarquização, significando o privilégio de uma em detrimento de outra, demandada pela própria pressão social.

No capítulo I do livro *The Green book of Revitalization*, traduzido como *Revitalização Linguística: uma visão geral*⁵⁷, a autora aborda o peso e o perigo que línguas minoritárias carregam e sofrem por não serem consideradas línguas oficiais, coexistindo com uma língua majoritária. Esse cenário submete tais línguas à irrelevância e ao descrédito social,

57 Título e capítulo I completo, traduzido para uso exclusivo em sala de aula por Lucivaldo Silva da Costa [2018]. Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e Professor de Linguística da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

afinal, não as empregamos no dia a dia, sendo elas desnecessárias aos trâmites sociais. Uma das consequências dessa problemática é a aquisição consciente da língua oficial como ferramenta de participação e inserção na sociedade. Em relação a isso, Hinton declara:

Essa mudança, às vezes, é uma decisão consciente e voluntária; é um posicionamento político, pois um grupo que não fala a língua do governo e do comércio é desamparado e marginalizado com respeito à economia e à política dominante. Além disso, as línguas que não são escolhidas para o governo e à educação podem ser consideradas como de baixo status aos olhos dos cidadãos de uma nação e classificadas como inferiores (Hinton, 2001, p. 2).

Sendo assim, é tangível o pensamento dos informantes a respeito da aceitação e da valoração a partir das quais vislumbram a língua oficial do país, pois esta conduz as relações sociais e possibilita o acesso ao conhecimento, crucial para a participação ativa dos sujeitos na sociedade.

A primeira questão está atrelada à segunda, a saber: “Você acha importante saber falar, ler e escrever em português? Por quê?”

Sim, é importante para mim a se comunicar melhor, entender a leitura e escrever de forma correta. Para que assim possamos dialogar com o mundo lá fora (IFI, 2021).

Sim, a importância da língua portuguesa é poder interpretar levar a bons resultados, aprimorando-o conhecimento sobre a língua materna, você adquire a capacidade de questionar o mundo ao seu redor (IFII, 2021).

É muito importante ler e escrever para nos se comunica com outras pessoas (IFVI, 2021).

Sim, porque nós devemos aprendermos a nos expressar melhor porque muita das vezes tem pessoas que não entendem o que falamos nem o que escrevemos por isso é importante sabermos a falar corretamente e ter uma boa ortografia (IFV, 2021).

Diante da similaridade das informações, é coerente caracterizarmos as crenças como “crenças mediadas”, uma vez que as justificativas estão ligadas ao ensino-aprendizagem na escola, à inserção social, ao fato de serem compreendidos por outrem e à comunicação de modo geral. Essa situação é representada no livro *O preconceito linguístico: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno (1999). Ao dissertar sobre esse assunto, o autor afirma: “Muitas vezes, os falantes das variedades estigmatizadas deixam de usufruir de diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos” (Bagno, 1999).

A questão subsequente era: “Você se considera um bom falante de português? Sabe escrever e ler bem em português?”

Não, eu não me acho uma boa falante ou até mesmo leitora da língua portuguesa (IFVII, 2021).

Não, por que tenho muito que aprender ainda. Sim sei ler muito bem, mais ainda preciso melhora minha letra, preciso escrever melho mais, com o tempo vou conseguir (IFVI, 2021).

Não, eu não acho que falo bem o português, tenho um pouco de dificuldade principalmente com palavras grandes. Também não sei escrever bem tenho dificuldade com pontuação, até que eu sei ler bem mais eu não respeito bem as vírgulas é eu fico nervoso quando vou ler em publico (IFV, 2021).

não, mais eu sei ler e escrever em português (IFIV, 2021).

Não, acho que sim (IFIII, 2021).

Sim, me considero um bom falante em português, sei ler bem (IFII, 2021).

Sim, me considero uma boa falante em português, mais em relação a ler e a escrever tento melhorar a cada aula (IFI, 2021).

Em contrapartida, havia no item 4 a indagação: “Todas as pessoas que você conhece falam português igual a você ou falam de maneira diferente? Qual sua opinião a respeito? (Acha certo, errado, normal, estranho)”. Os feedbacks externalizam a conscientização sobre o fenômeno da variação linguística, sem a menção desse termo especificamente:

alguns falam mais errado que eu, porém acho normal cada povo tem um falar nativo, eu respeito (IFVI, 2021);

todo mundo fala diferente, acho normal (IFIV, 2021);

tem pessoas que falam bem o português e acho certo e bonito, tem pessoas que falam mais errado do que eu e acho estranho (IFV, 2021);

falam de maneiras diferentes, pois cada pessoa tem sua opinião e maneira de falar. Na minha opinião acho normal (IFI, 2021);

bom, eu falo o português bem e aqui onde moro tem pessoas que falam o português tão bem quanto eu porém os mais velhos de onde moro não falam assim tão bem a gente entende tudo então acho normal (IFVII, 2021);

não, pois cada pessoa tem sua forma de falar, ler e escrever (IFII, 2021).

Complementando essa ideia, a pergunta seguinte era: “Na sua opinião, existe uma língua ou forma de falar melhor do que a outra? Por que você acha isso? Dê exemplos.”

Na resposta dessa pergunta, que objetivava descobrir se na opinião do aluno havia língua/idioma melhor ou pior, aferimos, por unanimidade, não haver língua melhor que outra. Todos, à sua maneira, defenderam as diferenças como um processo natural, alguns até exemplificam, dizendo gostarem do sotaque nordestino, por exemplo, e explicando que acreditam não haver relação de hierarquização entre línguas ou variedades.

Na fala dos alunos surgiu exemplos de distinções entre as línguas Jê Timbira e Tupi-Guarani, explicitando-se o fato de ambas apresentarem maneiras próprias de comunicação. No entanto, ressaltaram que entre essas línguas não há nenhuma classificação que considere uma superior ou inferior à outra. Percebemos, então, uma consciência linguística por parte dos participantes, que demonstram compreensão e respeito às variantes que diferem da sua língua.

Na questão 6, perguntamos: “Além do português, você fala outra língua? Se sim, qual?” Os feedbacks foram três afirmativas de “sim”. As respostas são: “Sim, a língua indígena (Ge)” (IFII). “Sim, eu sei falar o básico de inglês” (IFVI). “Sim, Jê Timbira, entendo e falo algumas palavras” (IFI). Os demais declararam não falar outra língua, senão o português.

Nas respostas obtidas, constatamos que a maior parte dos informantes não falava a língua indígena de sua comunidade, e os fatores que causam essa realidade são diversos. Acerca disso, o Cacique Ropre externaliza sua preocupação com a influência do funcionamento pedagógico da escola sobre a língua nativa da comunidade. No dizer do Cacique:

Eu tô preocupado é com a língua, né, que as crianças não tão falando mais a língua. Elas estão falando só português, então fico muito preocupado quando é pra cantar lá no pátio. Nenhuma das crianças não canta. Então, essa é a preocupação minha. Será se uma pessoa tá preocupada se eu tô indo correndo atrás pra criar colégio dentro da aldeia, porque eu quero ensinar né, se um dia Deus me levar, mas a pessoa sabe né, por onde fazer. Então voltando na questão do colégio né, que foi criado aqui dentro da aldeia, é mais puxado pela cultura e hoje eu tô aqui, como sempre falo, né, só pra, sob a questão da cultura, sobre o estudo do português, eu sempre falo assim, falar assim: você pode, vocês vão continuar. Nunca vou dizer assim, falar assim: vamo esquecer do estudo do português. Eu quero que você estude só na cultura. Eu não quero saber de estudo de português, eu falei assim, não. O estudo do português é muito importante pra pessoa aprender né, quando vai lá fora, quando vai fazer a faculdade né sabe muito bem o que, como é que é, se vai aprender pra defender, pra que não tô falando aqui, pra defender, defender a sua cultura, pra defender a sua natureza, tudo isso né, isso é preparação, agora, sob a questão da cultura, é do mesmo jeito, essa é uma defesa porque se vocês estão só querendo né, é, falar em português, e fica tenso né (Ropre, 2018).

Notamos, na fala do cacique, a preocupação e a importância da aquisição do conhecimento da língua e da cultura indígenas. Além disso, vê-se na escola, assim como na língua portuguesa, um instrumento que propicia acesso à luta pelos direitos dos povos indígenas e assegura a possibilidade de os alunos serem ouvidos e vistos em uma sociedade que, historicamente, silencia e menospreza as “minorias”.

Para o sétimo item, tínhamos o seguinte questionamento: “Você aprende a língua da sua comunidade na escola? Se sim, gosta? Caso não aprenda, gostaria de estudá-la?” Nessa questão, alcançamos quatro réplicas negando estudar a língua indígena na escola e três afirmando estudá-la. Um dos estudantes observou que não estava estudando a língua por ausência momentânea de aula, dizendo: “no momento estamos sem aula, mais gostaria de aprendê-la para não deixar a fala indígena morrer” (IFV).

Na indagação subsequente, questionamos: “Como você se sente em relação à língua e à cultura da sua comunidade?”. As opções de respostas eram: “Acho importante e sinto orgulho”; “Acho desnecessário aprender a respeito”; “Acho importante, mas sinto vergonha de tentar falar ou das representações culturais locais”, (havia espaço extra, destinado a quem não se sentisse contemplado pelas opções, ou desejasse complementar sua resposta).

Dos sete, somente dois declararam sentir vergonha. O primeiro foi o informante IFVI, que marcou a alternativa “Acho desnecessário aprender a respeito”. O segundo foi IFIV, que marcou “Acho importante, mas sinto vergonha de tentar falar ou das representações culturais locais”. Os demais escolheram “Acho importante e sinto orgulho”. A informante V acrescentou: “Além de achar importante, eu tenho vontade de aprender e falar a língua indígena”.

Podemos inferir aqui o sentimento de pertencimento na declaração “Acho importante e tenho vontade de aprender”. Trata-se de um sujeito determinado a manter e difundir a história de sua comunidade, pois é consciente da realidade de injustiças às quais foram (e ainda são) submetidos.

De outro lado, temos duas declarações que refletem crenças e preconceitos enraizados durante anos, que inferiorizam a língua, a cultura, os aspectos religiosos, os saberes e todas as manifestações originárias de comunidades indígenas, provocando nas gerações mais jovens os seguintes questionamentos: por que aprender? Que importância tem? É válido frisar que grande parte dessas negações são introduzidas nos indivíduos socialmente, de forma muito natural, pela vivência, a partir da construção de suas experiências.

Na questão 9, perguntamos: “No passado se falava diferente aqui na comunidade? Se sim, por que você acha que isso mudou?” Para a análise, citaremos abaixo os escritos dos alunos:

Sim, mudou muito antigamente se falavam na língua, hoje em dia não os mais novos não falam mais, só os mais velhos então mudou muito (IFVI, 2021).

Sim porque os indígenas se encontrou com os brancos e a prendeu falar em português (IFIV, 2021).

Sim, acho que foi por causa do contato com os brancos e por vergonha também (IFV, 2021).

Sim, aqui todos da comunidade falavam na língua nativa mais com o passa dos anos e a tecnologia chegando nas comunidades o jovens começaram a esquecer da sua origem e cultura nativa dos seus povos (IFVII, 2021).

Na minha opinião as forma de falar não mudaram, apenas evoluíram e cabe a pessoa se interessar e procurar e aprender (IFII, 2021).

Sim, eu acho que é por causa da tecnologia, que chegou nas aldeias, etc. (IFIII, 2021).

Sim, isso mudou devido a modernização e o contato com o não indígena e com o avanço da tecnologia, alguns indígenas perderam o prazer de praticar sua cultura (IFI, 2021).

É interessante notarmos que, entre os sete participantes, três consideraram o contato tecnológico o propulsor para a perda da identidade cultural indígena. Três acreditam ser o contato com o não indígena o responsável pela modificação ou abandono da língua. Destaca-se a última fala que se referiu à mudança como “evolução”.

Outro ponto digno de atenção, está no fato de a tecnologia estar diretamente ligada a um avanço social introduzido pelo “homem branco”, devido às características socioculturais. Dessa forma, percebemos que as mudanças linguísticas e culturais são produto da introdução e/ou da sobreposição de outras culturas que não a dos povos indígenas.

Essas mudanças linguísticas que os jovens reconhecem foram, em grande parte, fruto de imposição. No entanto, atualmente, é possível que essa “evolução” da língua esteja ocorrendo de forma gradual, causando o abandono gradativo de outra língua/maneira de falar, como vemos em Weinreich, Labov e Hergzog (2006 [1968]), citados por Coelho et al. (2012):

Quando a mudança linguística ocorre dentro do repertório linguístico do falante A mudança, pode acontecer, por exemplo, um desfavorecimento gradual da forma original em prol da nova, de modo que a forma antiga assuma o estatuto de arcaica ou obsoleta e, aos poucos, possa deixar de ser usada (Coelho; Gorski, 2012).

Na questão 10, a problemática deu-se em torno do seguinte ponto: “Você ou alguém que você conhece já foi corrigido/criticado pela sua forma de falar? Conte o que aconteceu”. As devolutivas foram:

Já vi pessoas que eu conheço sendo corrigidas, aconteceu que a pessoa falou uma palavra errada, tipo “dibra” e a palavra correta era “driblar” (IFI, 2021).

Sim, uma amiga minha aqui da aldeia foi corrigida por ter dificuldade de falar bem o português então isso foi corrigido muito constrangedor porque assim como ela se sentiu mal eu também fiquei (IFVII, 2021).

Sim, eu já fui corrigido mais nunca criticada apenas corrigida mesmo, alguns amigos por termos conversando eles me corrigiam e meus professores (IFV, 2021).

Sim eu mesmo já foi corrigido pelo professor de português (IFIV, 2021).

Nesse questionamento, apenas três acusaram nunca terem sido corrigidos e não conhecerem alguém que experienciou tal situação. Quanto àqueles cujas respostas foram afirmativas, notamos reações e percepções nada similares. Percebemos, no primeiro caso (IFI), o processo de correção ligado à naturalidade da ocorrência. O informante, ao relatar o fato, não demonstrou nenhuma estranheza ou desconforto, ao contrário, aparentou concordar exemplificando as formas “certa” e “errada” da palavra.

Contrariando o participante anterior, o informante VII alegou ter presenciado tal momento quando a amiga foi corrigida por causa da sua dificuldade de falar o português. Segundo a narrativa, o desconforto causou constrangimento.

Os demais informantes foram corrigidos por amigos e/ou professores, porém o depoimento indica uma abordagem natural, sem provocar incômodo.

A última pergunta investigativa do material analisado foi: “No seu ponto de vista, as diferentes línguas e/ou formas de falar têm a mesma utilidade no dia a dia?” Os retornos estão a seguir descritos:

Sim, porque não importa qual seja nossa linguagem sempre vai ter a mesma utilidade (IFVI, 2021).

Sim, mas existe um porém que a maioria das pessoas não vai entender (IFII, 2021).

Não sei muito bem explicar isso não tenho muito conhecimento sobre isso, mas dependendo da forma que for utilizada a fala eu acho que tem utilidade sim (IFV, 2021).

Sim, eu acho bem interessante que todos os povos e culturas falem e agem da mesma forma que tem que ser porque é bom conhecer e saber de todas os povos mesmo sendo todos totalmente diferentes (IFVII, 2021).

As formas de falar elas são diferentes dependendo do momento ou da ocasião. Exemplo: no cotidiano usamos a língua e a forma de falar informal, já em relação a uma reunião de um nível mais elevado usamos a linguagem formal (IFI, 2021).

Na leitura das afirmativas, vemos que se defende a utilidade de todas as línguas, atribuindo-se a elas a mesma carga de valor. Contudo, nas práticas e relações cotidianas na sociedade, de modo geral, a realidade é contrária a isso. Se as línguas de grupos indígenas ou demais línguas existentes em território brasileiro tivessem mais reconhecimento ao ponto de serem veículo de comunicação social, provavelmente não correriam o risco do desaparecimento.

Nessa mesma questão, destacamos a fala de IFII, pois, apesar de concordar com a utilização de todas as línguas, expressa, inconscientemente, haver desigualdade concernente ao uso, quando diz: “sim, mas tem um porém que a maioria das pessoas não vai entender”. Essa declaração espelha a desigualdade linguística, porque na maioria dos casos, somente outro indígena compreenderia a fala na língua (com poucas exceções de não indígenas falantes de línguas naturais).

DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises das respostas obtidas no questionário, observamos no campo cognitivo, em que se encontram as crenças, haver consciência e valorização da língua e manifestações culturais por parte da maioria dos informantes, como constatado acima. Em diversos momentos, os alunos expressam com clareza a preocupação com a preservação dos modos de vida tradicionais. No entanto, em seu desenvolvimento acadêmico, eles enxergam o domínio da língua portuguesa como uma oportunidade de ascensão e inclusão social, considerando imprescindível o domínio da leitura, da escrita e até mesmo da oralidade da língua portuguesa.

Apesar da clareza concernente à sua língua, de sua declaração de que não haveria língua melhor, nem pior, e da rejeição aos estigmas, fica evidente a existência de crenças negativas (preconceito linguístico) presentes nos discursos apresentados. Assim, quando os sujeitos julgam determinadas formas de falar e escrever como erradas, melhores, piores etc. (muitas vezes falando de si), expõem, na realidade, uma contradição entre os julgamentos conscientes e inconscientes.

Dessa forma, há uma contradição entre as crenças e o comportamento no campo da atitude, que é fortemente determinado pelo campo afetivo, no qual estão situadas as emoções, como visto no aporte teórico deste texto.

Diante disso, uma possível explicação para a contradição entre essas ideias está pautada no fato de os indígenas serem discriminados por sua maneira de falar o português (assim como acontece em Cáceres, caso citado no aporte teórico).

Essa inferiorização difundida sobre esses povos durante a história, e ainda atualmente, ocasiona no campo afetivo o sentimento de diminuição acerca de si; por isso, a maior parte das avaliações sobre falar, ler ou escrever em português são negativas.

Diante do exposto, constatamos que a avaliação consciente dos informantes apresenta crenças cujo teor prega a valorização e o reconhecimento da língua indígena e também de suas tradições. Para isso, eles renegam a sobreposição de uma língua sobre a outra, rejeitando as formas de hierarquização.

De igual forma, concluímos que há também uma tendência para a reação negativa. Isso porque, como vimos, há algumas crenças cuja necessidade de desmistificação é urgente, pois tratam diferentes formas linguísticas nas extremidades de “certo e errado”, “melhor ou pior”, “bom ou ruim”. Porém, as interpretações das análises apontam, diversas vezes, para a consciência (ainda que superficial) dos processos históricos e das mudanças linguísticas ocorridas nas histórias dos povos indígenas.

Por fim, o posicionamento dos informantes externaliza pensamentos que, inconscientemente, fluem em seus relatos, declarando ser importante conhecer sua língua e sua cultura para se manterem resistindo na sociedade. Simultaneamente, acredita-se que por meio da língua portuguesa obterão voz e, por isso, reafirmam a relevância do ensino-aprendizagem dessa língua na escola, servindo de mediação para seu estabelecimento e reconhecimento quanto pertencentes à sociedade, de modo geral.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. O preconceito linguístico: o que é e como se faz?. São Paulo: Parábola: 1999.

BISINOTO, Leila. Atitudes sociolinguísticas: efeitos do processo migratório. São Paulo: Pontes, 2007.

COELHO, Izete; GÖRSKI, Edair; MAY, Guilherme; SOUZA, Christiane. Para conhecer: sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2012.

FREITAG, Raquel Meister. Uso, crenças e atitudes na variação da primeira pessoa do plural no português brasileiro. D.E.L.T.A., v. 32, n. 4, p. 889-917, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/NkPrppB9TTHzLzv56ys97SB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; SANTOS, Adelmileise de Oliveira. Percepção e atitudes linguísticas em relação às africadas pós-alveolares em Sergipe. In: LOPES, Norma da Silva; ARAÚJO, Silvana Silva de Farias; FREITAG, Raquel Meister Ko. A fala nordestina: entre a sociolinguística e a dialetologia. São Paulo: Blucher, 2016. p. 109-122.

KRÜGER, Helmuth. Psicologia social das crenças. Curitiba: CRV, 2018. (Série Universitária: Mestrado em Psicologia.)

LARA, Cláudia. Variação fonético-fonológica e atitudes linguísticas: o desvozeamento das plosivas no português brasileiro em contato com o hunsrückisch no Rio Grande do Sul, Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/159078/001022983.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jul. 2021.

HINTON, Leanne. Language revitalization: an overview. In: HINTON, Leanne; HALE, Ken. (org.). The green book of language revitalization in practice. San Diego: Academic Press, 2001. p. 3-18.

HOMPRYNTI, Ropre Kwykytkre Kwykti. Pyt meꞑ Kaxêre: Criação, História e Resistência Kyikatêjê. Cameté: Editora do Campus do Tocantins – UFPA, 2018.

ROBERTO, Maria de Fátima. Sobre o Mato Grosso e a Política Indigenista”. In: Dossiê Índios em Mato Grosso. Cuiabá: Opan/Cimi, 1987.

SILVA, Ellen; AGUILERA, Vanderci. O poder de uma diferença: atitudes e crenças linguísticas. Alfa, São Paulo, v. 58, n. 3, p. 703-723, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/kymhBpzQ37Pn6JWZJqZbJFz/?format=pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

ANEXO

QUESTIONÁRIO

ESCOLA: _____

TURMA: _____

1. **Você gosta de estudar a língua portuguesa na escola? Por quê?**
2. **Você acha importante saber falar, ler e escrever em português? Por quê?**
3. **Você se considera um bom falante de português? Sabe escrever e ler bem em português?**
4. **Todas as pessoas que você conhece falam português igual a você ou falam de maneira diferente? Qual sua opinião a respeito (acha certo, errado, normal, estranho)?**
5. **Na sua opinião, existe uma língua, ou forma de falar, melhor do que a outra? Por que você acha isso? Dê exemplos.**
6. **Além do português você fala outra língua? Se sim, qual?**

() Sim _____

() Não

**7. Você aprende a língua da sua comunidade na escola?
Se sim, gosta? Caso não aprenda, gostaria de estudá-la?**

() Sim

() Não

() Gostaria porque _____

() Não gostaria porque _____

8. Como você se sente em relação a língua e cultura da sua comunidade?

() Acho importante e sinto orgulho.

() Acho desnecessário aprender a respeito.

() Acho importante, mas sinto vergonha de tentar falar
ou das representações culturais locais.

Caso tenha outra resposta, escreva abaixo:

9. No passado, se falava diferente aqui na comunidade? Se sim, por que você acha que isso mudou?

10. Você, ou alguém que você conhece, já foi corrigido/criticado pela sua forma de falar? Conte o que aconteceu.

11. No seu ponto de vista, as diferentes línguas e/ou formas de falar têm a mesma utilidade nas relações sociais ou no dia a dia? Explique sua opinião.



8



**Construção de Material Didático
no Contexto Indígena por meio
das Narrativas Orais:**

UM ESTUDO SOBRE MEMÓRIAS E IDENTIDADES

*Áustria Rodrigues Brito
Simone Pereira Lima Scherrer*

[DOI:10.31560/pimentacultural/2024.99819.8](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99819.8)

***À professora Áustria Brito (in memoriam)
Nossa eterna gratidão por todo conhecimento que,
gentilmente, compartilhou conosco. Você nos ensinou
a arte de ser “pesquisadora”; nos fez refletir,
reconstruir e colocar as nossas ideias no lugar.
Gratidão por nos instigar nos estudos e na pesquisa,
por sonhar o nosso sonho de ser mestres!
Gratidão por nos inspirar desde sua primeira aula na graduação,
por nos orientar no TCC, na Pós-Graduação e na vida!
Você terá sempre um lugar especial em nossos corações.***

Nilza da Silva Bezerra e Simone Pereira Lima Scherrer

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa as memórias e as identidades da comunidade Gavião K̀yikatêjê, a partir das narrativas orais contadas pelos anciãos da comunidade. Esta pesquisa é resultado de uma longa trajetória desenvolvida desde o ano de 2012, quando iniciamos o trabalho de docência na Escola Indígena Tatakti K̀yikatêjê.

A escola está situada na reserva conhecida como Terra Indígena Mãe Maria (TIMM), localizada no km 25 da BR-222, no município de Bom Jesus do Tocantins – região sudeste do Estado do Pará. Segundo Rodrigues (1999), citado por Brito (2015, p. 11), “O K̀yikatêjê é uma variante Timbira do mesmo nome do povo – família Jê, tronco Macro-Jê, e sua língua pertence à família linguística Jê”; eles são, além disso, conhecidos como Gavião.

Os relatos são como fontes para uma construção histórica acerca da cultura local do Povo Gavião, tendo em vista a produção de um material didático destinado à escola, que possa auxiliar as aulas de cultura ministradas pelos professores bilíngues. Essas aulas envolvem rituais, cantos, danças, pinturas corporais, caçadas na mata, enfim, uma série de conhecimentos tradicionais que os professores bilíngues repassarão aos alunos.

A abordagem metodológica utilizada na aquisição do material ocorreu mediante a escuta, em rodas de conversas, entrevistas gravadas, transcrições e análises das narrativas. Para isso, a pesquisa contou com a participação de dez alunos, de um professor indígena bilíngue e de um professor não indígena como colaboradores no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo, ainda, uma pesquisa de campo junto à turma do 7º ano do Ensino Fundamental, da Escola Indígena Tatakti K̄yikatêjê.

Como referencial teórico, os estudos estão fundamentados nos autores Pollak (1989), Delgado (2006), Baniwa (2006), Brito (2015), Fernandes (2010), Bakhtin (1997), Antunes (2009), Almeida (2009), Melià (1979) e Pimentel da Silva (2012). Fundamentam-se também no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998).

Na pesquisa, pudemos observar a dificuldade dos professores bilíngues em ministrar aulas sem apoio de material didático específico sobre a cultura e a língua indígena k̄yikatêjê. Os materiais didáticos que chegam à escola são enviados pela Secretaria de Estado de Educação do Governo do Pará (SEDUC-PA) e não retratam as especificidades da aldeia, ou

seja, não há um material específico, diferenciado, que atenda às necessidades dos indígenas, considerando a metodologia de ensino, os elementos didáticos e a diversidade cultural do grupo. O texto do RCNEI (Brasil, 1998) apresenta relatos de professores indígenas que evidenciam a falta desse tipo de material nas escolas e a dificuldade que isso causa à efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada.

As dificuldades que vivemos para construir esta escola diferenciada é que temos livros diferentes. Os que temos são iguais aos da cidade e não falam de nossos povos indígenas... Este problema pode ser superado através da produção de livros nossos... Em cursos de formação e capacitação. Maria José Lima, Professora Xucuru, PE (Brasil, 1998, p.80).

Na comunidade, a língua portuguesa (LP) tornou-se a primeira língua, a língua de instrução e interação entre crianças e jovens; já a língua indígena (LI) passou a ser a segunda língua, usada somente pelos mais velhos. Essa substituição gradativa da LI pela LP no cotidiano da aldeia ocorreu por diversos fatores, entre os quais podemos citar: os vários empreendimentos dentro da Terra Indígena, como a linha de transmissão das Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A, conhecida como Eletronorte; o asfaltamento da Rodovia 222, que corta a reserva indígena; a implantação da ferrovia, realizada pela empresa Vale S.A.; além da proximidade da aldeia aos centros urbanos, como Marabá, município em desenvolvimento que propiciou o contato dos indígenas com os não indígenas. Assim, aqueles passaram a utilizar a língua portuguesa como meio de comunicação.

Todos esses impactos, aliados à implantação de escolas nos moldes de uma escola tradicional/nacional, alteraram a organização social e cultural da aldeia Kÿikatêjê. Até esse momento, os ensinamentos e tradições eram transmitidos oralmente, por meio da língua indígena, que foi, aos poucos, sendo substituída pela língua de poder nacional. Sobre esse modelo de educação, Bartomeu Melià (1979) ressalta:

As sociedades indígenas brasileiras, como aliás muitas outras sociedades em todo mundo, se educaram perfeitamente durante séculos sem recorrer a alfabetização, conseguindo, com meios quase que exclusivamente orais, criar e transmitir uma rica herança cultural (Melià, 1979, p. 7).

Como vimos, as comunidades indígenas, após o contato interétnico, também necessitam da LP para interagirem com a comunidade envolvente, visto que precisam entender seus direitos, por muitos anos violados, e lutar por eles. Ao mesmo tempo, existe uma preocupação em garantir a continuidade da tradição e cultura do povo. É comum ouvir-se das lideranças indígenas que os jovens precisam se preparar para o mundo do kupê (não indígena), mas sem esquecer a sua cultura. Isso fica claro na fala do cacique Pepkrakte (2021), conhecido como Zeca Gavião, que é o atual cacique da aldeia Kÿikatêjê:

Eu quero que nossos jovens aqui da aldeia, concorram de igual pra igual com os lá de fora, se forme no que eles quiser, médico, advogado, mas sem esquecer a sua origem, a sua identidade, sem esquecer que é índio. Eu tô com um projeto de criar uma bolsa pros jovens aprender mesmo a nossa língua, é um projeto meu. Eu já vi muito trabalho de gente que vem aqui pesquisar, mas eu ainda não vi na escola um material didático mostrando pros nossos alunos como fazer a tora, como plantar a roça (Pepkrakte, relato oral, 2021).

Pepkrakte expõe o desejo de revitalizar a língua dos seus ancestrais, que está em fase de obsolescência, e a necessidade de registrarem-se as práticas culturais em forma de material didático. Segundo Pimentel da Silva (2012, p. 56), “O fio por onde toda sabedoria é transmitida é a língua. Esta sempre está vinculada à ecologia, à cultura, às pessoas, à espiritualidade, etc.”. Para a autora, é preciso entender a língua não apenas como código, mas como uma visão de mundo.

Diante disso, nossa pesquisa visa fortalecer as práticas de produção de materiais didáticos, a partir do registro das narrativas orais contadas pelos anciãos que se preocupam em ensinar os costumes aos mais jovens. Por isso, torna-se importante envolver os anciãos na dinâmica da escola, seja para contar uma história, confeccionar um artesanato ou explicar um ritual que acontece no período de festas. Aprendemos, na comunidade, que os “velhos” são os detentores de conhecimento cultural indígena, e que, quando uma dúvida surge, sobre algum costume ou pronúncia na língua, professores e alunos devem recorrer a eles. Além disso, é também comum ouvirmos que os “velhos” são a biblioteca viva do seu povo. Diferente dos não indígenas, que buscam, na maioria das vezes, recursos tecnológicos, os “velhos” sempre estão dispostos a ensinar aos mais jovens, precisando apenas que estes os procurem no interior de sua comunidade.

Almeida (2009) ressalta a importância de lançarem-se esses textos indígenas no universo da leitura, tendo como ponto de partida um diálogo entre culturas, a base de produtos culturais diferentes. Sabemos que, durante muito tempo, as histórias que citavam os povos indígenas apresentavam

o olhar do colonizador, que os coloca em um plano de inferioridade, praticamente com um rótulo de “sem cultura”, pelo fato de não se encaixarem nos padrões ocidentais. Isto é, os grandes escritores escreviam pelos indígenas, como se fosse possível falar ou até mesmo escrever pela ótica dos indígenas, sem nem ao menos ouvi-los, pois não era dada a eles a oportunidade de se expressar, principalmente em sua própria língua. Assim, os textos que tratavam dos indígenas evidenciavam apenas a percepção do colonizador, excluindo a percepção dos povos originários.

Se os portugueses tivessem aqui chegado num dia de sol, teriam sido despidos pelos homens nus que estavam na praia. Se a chave da leitura tivesse sido entregue aos índios (e Marquês de Pombal não tivesse decretado que a língua no Brasil deveria ser uma, a portuguesa), as notas de rodapé do Ubirajara de Alencar (para citar apenas um livro do século XIX), onde estão colocadas palavras indígenas sempre a necessitar de explicações (dirigidas aos alienados leitores), passariam ao texto, uma vez que este, não mais indianista, seria então composto, quem sabe, pelas mãos de escritores indígenas (Almeida, 2009, p. 60).

A imagem do indígena como um ser selvagem, que precisava ser “domesticado” pelos colonizadores, perpetuou-se por décadas. O que percebemos é que, cada vez mais, precisamos criar espaços de fulgurações para a circulação desses textos, mesmo que escritos em língua portuguesa, desconstruindo os estereótipos citados ao longo da nossa história em torno da figura indígena, tão presentes ainda na atualidade.

Convém ressaltarmos a importância da produção de material didático, pois essa proposta busca potencializar as vozes indígenas, que, por muito tempo, foram silenciadas, levando sempre em consideração que os principais protagonistas desta pesquisa são os anciãos, os “guardiões da memória”, aqueles que conhecem os costumes e as tradições de seu povo, assim como os professores bilíngues que atuam como colaboradores na produção destes materiais didáticos, pois são os que conhecem as práticas culturais e detêm uma maior facilidade em escrever na língua indígena. Temos ainda como colaboradores os alunos da Escola Tatakti Kÿikatêjê, com seus textos e ilustrações, cuja elaboração foi mediada por professores não indígenas e que contribuem para a sistematização dessas histórias.

NARRATIVA, MEMÓRIA E ORALIDADE

Assim como os lugares da memória, as narrativas são instrumentos importantes de preservação e transmissão das heranças identitárias e das tradições. Neste estudo, a narrativa é vista como meio de interação entre memória e história oral, possibilitando novos conhecimentos na reconstituição da história individual e coletiva.

Conforme Pollak (1989), a memória é uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que igrejas, clãs, partidos, aldeias, famílias, enfim, grupos sociais querem salvaguardar, registrando suas memórias a partir das narrativas orais. Em outras palavras, a memória serviria de substrato para a identidade. Para o autor, “a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irreduzíveis” (Pollak, 1989, p. 3-15).

Podemos compreender, dessa forma, que o campo da memória é construído por inúmeras temporalidades que coincidem, interrelacionando-se, quer dizer, o tempo está sempre presente na memória, sendo esta, na concepção de Delgado (2006, p. 9), “[...] uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo presente”. A memória preserva lembranças do passado, como uma forma de salvar o tempo do esquecimento e da perda. De acordo com Delgado:

[...] em uma entrevista ou depoimento, fala o jovem do passado, pela voz do adulto, ou do ancião do tempo presente. [...] Fala-se em um tempo sobre um outro tempo. Enfim, registram-se sentimentos, testemunhos, visões, interpretações em uma narrativa entrecortada pelas emoções do ontem, renovadas ou ressignificadas pelas emoções do hoje (Delgado, 2006, p. 18).

Sendo assim, as narrativas que pretendemos descrever nesta pesquisa estão presentes nos mais diversos âmbitos do cotidiano dos indígenas, no modo de viver, proceder e pensar. Estão presentes também no ato de contar histórias, tendo em vista que os indígenas, principalmente os mais velhos da aldeia, gostam dessa prática de contar histórias aos seus e a valorizam. São histórias que, de forma individual e social, relatam através do tempo sua forma de viver na comunidade.

Segundo Baniwa (2006, p. 134), “Os velhos são os verdadeiros guardiões e produtores de conhecimentos”. Assim, é dos “velhos” o trabalho de ensinar aos mais jovens as tradições, os saberes ancestrais, que são transmitidos de forma oral, de geração em geração, promovendo a formação de pintores, cantores, artesãos, arqueiros e caçadores.

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 autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim (Baniwa, 2006, p. 130).

Dessa forma, os meprekre (velhos) têm o respeito e admiração de todos, e é por essa razão que gostam de serem chamados de “velhos”, já que esse nome lhes confere uma posição de destaque na comunidade indígena.

Como dissemos anteriormente, partimos da compreensão de que a narrativa confere novo significado à história, por intermédio da memória relatada de forma oral ou escrita. Sendo assim, a narrativa está presente em nossa forma de viver, em nosso cotidiano, no simples ato de interagir e refletir. Nos termos de Delgado:

A história oral é um procedimento metodológico que busca pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida (Delgado, 2006, p. 16).

Assim, a história oral é um meio para a produção do conhecimento histórico, e nosso artigo objetiva apresentar ações de revitalização linguística que auxiliam, de forma significativa, a dinâmica das atividades de língua e cultura, na aldeia Gavião. Dessa maneira, as produções textuais permitem a expressão do que há em seus mundos, sem a necessidade de reafirmação de uma versão dominante, ocidental, mas com os protagonismos dos próprios indígenas.

A SUBJETIVIDADE NA LINGUAGEM: PRÁTICAS DE ESCUTA, ESCRITA E ILUSTRAÇÃO A PARTIR DOS RELATOS ORAIS

Com base nos estudos de Bakhtin, partimos da concepção de linguagem como lugar de interação entre os sujeitos sociais, espaço em que o indivíduo, ao usar a língua, realiza ações e interage com o interlocutor. De acordo com Bakhtin (1997, p. 124), a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio das enunciações. Trata-se de uma visão de linguagem como interação social, sendo que o outro desempenha papel fundamental na constituição do significado, conforme veremos adiante, nas produções dos alunos.

Ao definir a linguagem como espaço de interação verbal entre sujeitos, pensamos ser necessário considerar que a língua é um elemento heterogêneo, instável, passível de modificações. Ela é, portanto, um veículo de ação social, usado de diferentes maneiras. Aqui, usamos como veículo de comunicação a língua portuguesa, mas, dependendo do contexto ou situação, poderíamos utilizar outras línguas: o inglês, o francês, o espanhol etc., ou, então, poderíamos nos comunicar por gestos, músicas; enfim, há um conjunto de signos que se combinam entre si para produzir sentido e possibilitar a comunicação humana. Tudo isso é linguagem e nos leva a entender que não existe sociedade sem comunicação; logo, não existe sociedade sem linguagem.

Nas comunidades indígenas, a língua é empregada de diferentes maneiras. Cada sociedade indígena tem sua língua, sua cultura, sua identidade e seu modo de pensar, diferentes um do outro. A esse respeito, Antunes (2009, p. 19) destaca que a língua, a linguagem e a cultura são realidades indissociáveis, pois “Cada povo tem uma identidade, que resulta de traços manifestados na sua cultura a qual, por sua vez, se forja e se expressa por meio da linguagem”. A linguagem constitui-se de forma dialógica entre os sujeitos, que usam como veículos de comunicação a língua gavião k̄yikatêjê (falada pelos velhos da comunidade) e a língua portuguesa (usada como língua oficial, principalmente pelos jovens).

Ainda segundo Antunes:

A língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória da nossa memória coletiva. Daí o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar do nosso grupo (Antunes, 2009, p. 23).

Para a autora, esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a determinado grupo. É por intermédio da linguagem que recobramos nossa identidade, e todos esses quesitos são contemplados na língua que falamos. Comprendemos, dessa forma, que língua e cultura estão intimamente interligadas.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste trabalho surgiu a partir de algumas formações pedagógicas, nos anos de 2016 e 2017, em espaços formativos que tiveram como objetivo o de produzir material didático, no âmbito do ensino fundamental e médio, a fim de subsidiarmos e contribuirmos com o trabalho educacional da escola. Nessas formações, foi sugerido que, como proposta metodológica, cada professor não indígena desenvolvesse um projeto cultural em parceria com um professor bilíngue. Desde então, várias pesquisas de campo foram promovidas, envolvendo alunos, professores bilíngues e os detentores de notórios saberes, que chamamos de “velhos”.

A proposta inicial da pesquisa era criar um material didático que servisse de acervo e fomento às atividades da escola e da comunidade. Foi o que fez despontar o desejo de trabalhar o projeto “Narrativas Oraís do Povo Gavião K̄yikatêjê”, na perspectiva dos letramentos. Percebemos nisso a possibilidade de pensarmos sobre essas textualidades indígenas como um conjunto diverso, um produto diversificado da literatura brasileira.

Nossa pesquisa tem abordagem etnográfica e observação participante de caráter qualitativo, descritivo, agregando técnicas como a da análise de dados secundários, de entrevistas individuais, de discussão em grupo e de transcrição fonética. Para este trabalho, utilizamos de maneira substancial a metodologia da roda de conversas, com a participação do professor bilíngue Pempti Kakoprati e de dez alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Tatak̄ti K̄yikatêjê. Em uma aula previamente planejada com o professor, perguntamos aos discentes se eles sabiam como surgiu o fogo e se conheciam a história da origem do fogo. Alguns lembraram de partes dessa história e as relataram. Em seguida, o professor bilíngue contou, de forma divertida, a história aos alunos.

O segundo momento da aula planejada foi reservado à produção de ilustrações referentes à história relatada. Como professoras pesquisadoras, buscamos escrever em conjunto com os estudantes a história que tínhamos acabado de ouvir do professor bilíngue Pempti na sala de aula. Nessa dinâmica, o professor bilíngue, atento, verificou se estava faltando algum detalhe. Ao final da escrita no quadro, a história foi dividida em parágrafos, e cada aluno ilustrou um deles, resultando em um livro sobre o mito “A Origem do Fogo”, na versão do indígena Pempti Kakoprati, da aldeia K̀yikatêjê.

TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA “A ORIGEM DO FOGO” E PRODUÇÃO DO MATERIAL ILUSTRATIVO COM BASE NAS NARRATIVAS ORAIS

Como apresentamos anteriormente, houve a utilização do instrumento de ensino-aprendizagem roda de conversas, momento em que compartilhamos com os alunos de uma das turmas dos anos finais (7º ano) a narrativa sobre “A Origem do Fogo”, por meio do instrumento pedagógico contação de história. A história foi narrada oralmente pelo professor bilíngue Pempti Kakoprati, conforme nosso plano de aula.

Precisamos enfatizar que, após a contação da narrativa e da escrita no quadro, a história foi dividida em parágrafos, conforme o número de alunos presentes em sala, a fim de que representações desses fragmentos do texto em linguagem verbal fossem visualizados na linguagem não verbal. A fim de compreendermos melhor o processo e o contexto de produção das ilustrações, vejamos, na íntegra, a história que foi contada pelo professor bilíngue Pempti Kakoprati aos educandos indígenas.

A origem do fogo

Certo dia os índios saiu da sua aldeia pra caçar. Andou uns 4 a 5 km e viu um filhote de papagaio no pau. Voltou pra casa e levou o sobrinho para tirar o papagaio colocou uma escada na árvore e disse:

– Você sobe e pega o filhote de papagaio que nós vamo leva pra criar.

Sempre que o menino tentava pegar o filhote recebia uma bicada. E nisso o tempo foi passando e nada. O tio então começou a ameaçar:

– Ou você pega logo esse filhote ou eu tiro o pau e deixo você bem aí!

E assim aconteceu ele tirou o pau e deixou o menino lá. Quando chegou na aldeia a mãe perguntou: cadê meu filho? E o tio respondeu: já voltou já.

Uma semana depois o menino continuava lá com a cabeça suja de cocô de papagaio.

De repente o menino avistou a onça passando embaixo do pau e ficou quietinho pra que ela vê, mas a onça viu a sombra do menino refletida no chão e olhou pra cima:

– Pula daí que eu vou te pegar.

– Não se eu pular tu vai me comer.

Depois de muita conversa o menino pulou e a onça agarrou ele como um goleiro quando agarra uma bola. Os dois ficaram amigos, conversando e ele levou o menino pra casa. Quando o menino chegou a onça que tava grávida acolheu o menino, mas não dava nada pra ele comer.

Toda vez que o tio saia a onça grávida suvinava comida pro menino e levantava a mão. Aí o menino contou tudo pro tio.

– A tia não deixa.

Amanhã vamos pro mato, vou fazer arco e flecha pra ti pra tu se defender. E ensinou também o caminho pra casa.



Quando voltou pra casa ele pediu comida pra tia e ela levantou as mãos pra ele. E o menino jogou uma flecha em cada mão e saiu correndo pra casa.

Quando ele chegou em casa todos os parentes choraram e abraçaram ele. Todo mundo achava que ele já tava morto.

Aí o menino disse:

– Olha eu sei onde tem fogo. Tudo que a gente come é assado do sol e toda carne que a onça come é assada pelo fogo.

Aí fizeram uma reunião e pegaram umas aves: tucano, arara, papagaio e montaram uma estratégia para distrair a onça que vigiava o fogo.

Quando eles jogaram as caças, a onça saiu, deixou o fogo pra pegar os bicho. Nessa hora um índio correu e pegou uma tocha de fogo e foi passando de índio pra índio até chegar na aldeia.

Por isso que hoje nós comemos carne assada e a onça come carne crua (Kakoprati, 2018, informação verbal).⁵⁸

A partir da narrativa acima, podemos perceber que existe uma relação próxima entre o homem e a natureza, que vai muito além da amizade construída entre o menino e a onça, descrita na narrativa. A maneira como o indígena conta a história demonstra a relação íntima que os indígenas têm com a natureza. Quando adentram a mata, eles estão em seu território natural, o que é diferente na relação que o não indígena mantém com esse lugar. Podemos compreender, por exemplo, que o motivo pelo qual o indígena quis levar a arara para criar na sua casa não se resume ao fato de ter um animal de estimação, mas este tipo de ave, para os indígenas, serve como alimento, e suas penas, para confecção de artesanatos: brincos, colares, pulseiras etc., que são comercializados até os dias de hoje.

⁵⁸ Informação concedida pelo indígena e professor bilíngue da aldeia Gavião, Pempti Kakoprati, em agosto de 2018. O indígena ressalta que a história sobre “A Origem do Fogo” é contada de diferentes maneiras, mas que todas cumprem um objetivo: explicar a origem do fogo. Alguns utilizam a arara como personagem, outros papagaio e o enredo também sofre pequenas alterações.

Segundo o professor indígena Aianã, eles aproveitam tudo das aves: “nós aproveitamos tudo: arara, papagaio e faz artesanato não desperdiça nada até as unhas, ossos, penas, tudo” (José Aianã Kaktyti⁵⁹, 2021, informação verbal).

Almeida ressalta, sobre a publicação de livros escritos pelos indígenas:

A visão que se dá nos textos reitera a vida na aldeia, comunitária, respeitadas as singularidades, na diferença. A aldeia como experiência do lugar, mas não um lugar fixo, identificável. Um lugar que é um texto, em vias de se desfazer a cada pronúncia, porque tem a natureza da palavra (Almeida, 2009, p. 67).

A constituição de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas precisa partir do desejo da comunidade escolar, pois esses materiais serão construídos por quem fará uso deles, isto é, pelos professores bilíngues, nas aulas de língua e cultura, e pelos professores não indígenas, nas aulas de gramática, uso do léxico, tipos de linguagem etc. Sem esquecer que a comunidade e, em especial, os velhos da aldeia serão a fonte que propiciará essa produção.

Observamos que a narrativa acima, contada pelo indígena, aproxima-se de um gênero textual que faz parte da cultura dos não indígenas: o gênero fábula. A fábula é uma composição narrativa em que os personagens são animais que apresentam características humanas, principalmente a fala. Esse gênero tem um caráter educativo, pois, ao final, apresenta um ensinamento que estabelece analogia com o cotidiano.

Essa analogia foi feita pelo indígena ao finalizar o texto: “Por isso que hoje nós comemos carne assada e a onça come carne crua”.

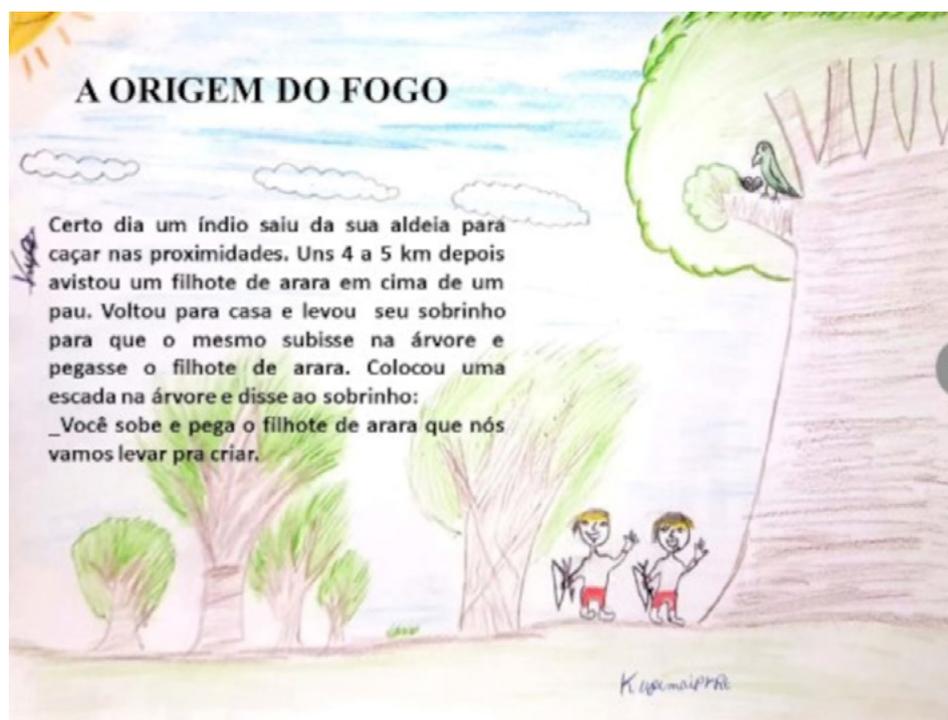
A partir da construção desse material didático, vários aspectos podem ser abordados no ensino de Língua Portuguesa e K̄yikatêjê, como leitura, escrita, oralidade, imaginário, interpretação e análise. Além desses, também podem ser desenvolvidos conteúdos curriculares que fazem parte da cultura do não indígena, como as características que compõem o gênero fábula, o discurso direto e o indireto, os sinais de pontuação, a concordância verbal etc.

59 Professor indígena bilíngue da aldeia K̄yikatêjê.

Outra abordagem é a da cartografia, uma técnica bastante usada pelos indígenas. É utilizada, inclusive, como forma de representar seus costumes, pois as imagens falam e podem representar, por meio da narrativa visual, as formas ancestrais de expressão indígena. A seguir, apresentamos os textos ilustrados pelos alunos, a partir do contexto de leitura e de interação com a narrativa “A Origem do Fogo”.

Figura 1

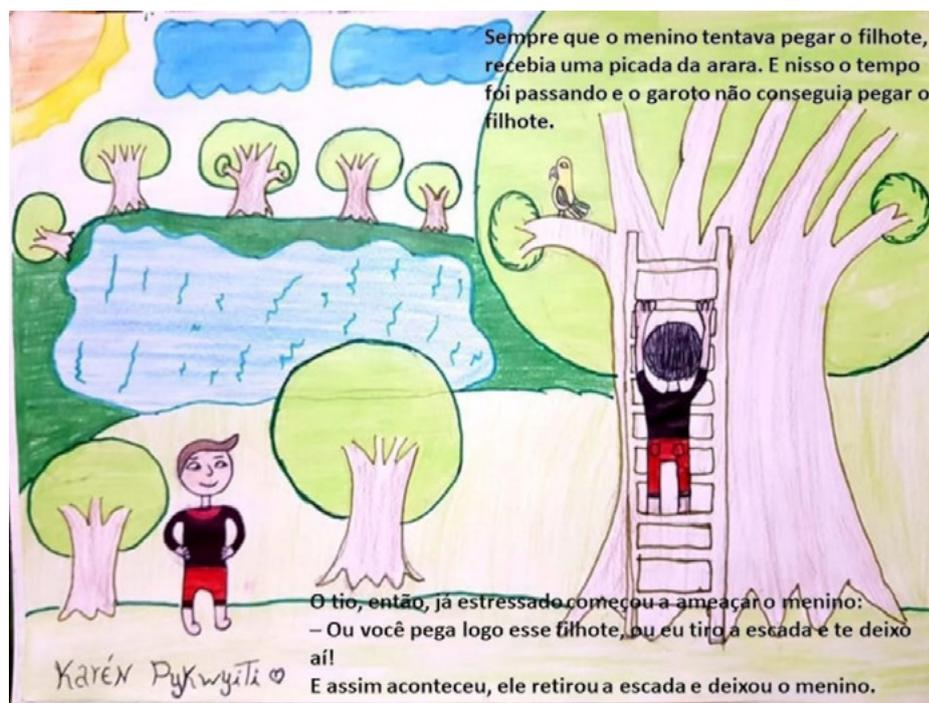
Desenho feito pela aluna Kupemaipyre Kritpytiti Totore, 13 anos
(Etnia Gavião)



Fonte: Arquivo das autoras (2018).

Figura 2

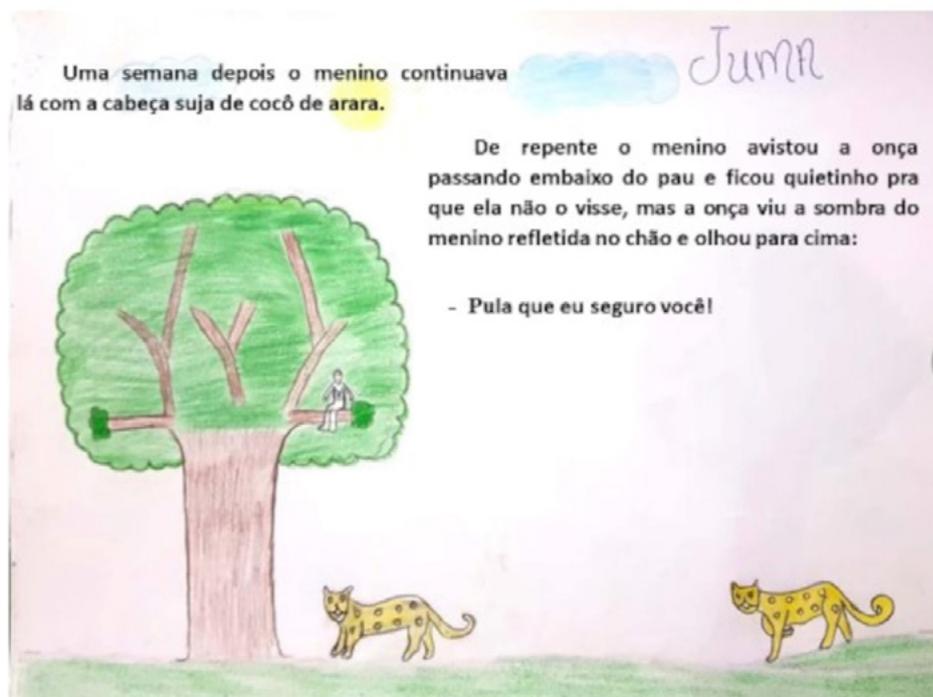
Desenho feito pela aluna Karen Pykwyti Roserly Xankrare, 12 anos
(Etnia Gavião)



Fonte: Arquivo das autoras (2018).

Figura 3

Desenho feito pela aluna Jomankyire Jonkare Totore Gavião, 13 anos (Etnia Gavião)



Fonte: Arquivo das autoras (2018).

Figura 4

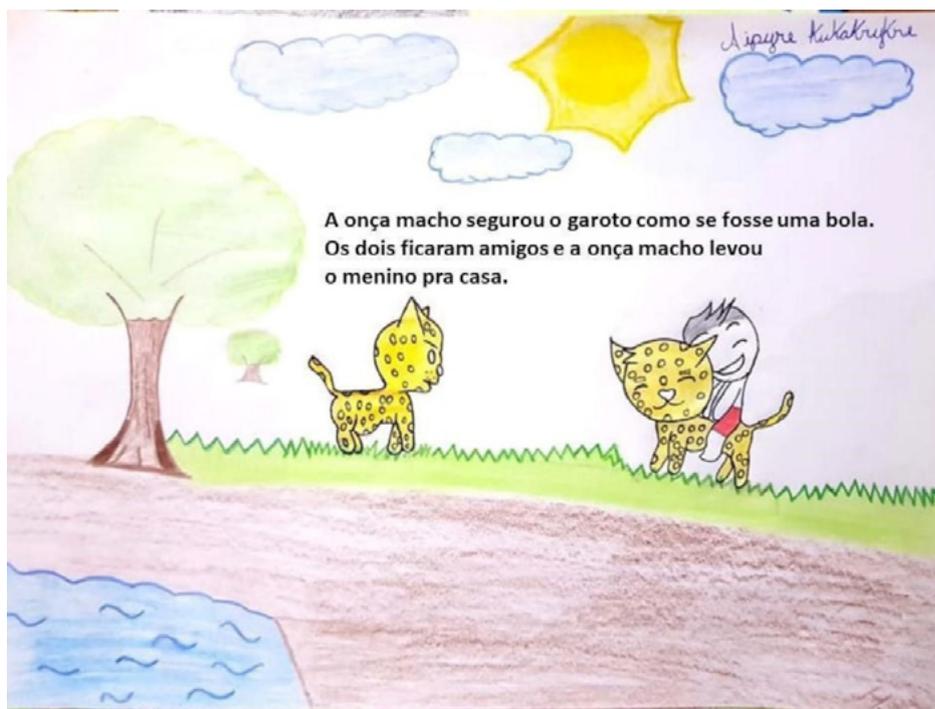
Desenho feito pelo aluno Jomkrowakata Kritpytiti Totore, 13 anos
(Etnia Gavião)



Fonte: Arquivo das autoras (2018).

Figura 5

Desenho feito pela aluna Aipyre Peprwyire Kukakrykre, 16 anos
(Etnia Gavião)



Fonte: Arquivo das autoras (2018).

Figura 6

Desenho feito pelo aluno Inkrerere Amkitkwyi Junure
(Etnia Gavião)

Ao chegar em casa uma onça que estava grávida acolheu o menino, mas com o passar do tempo começou a maltratá-lo. Sempre que ficava sozinha com o garoto lhe negava comida e mostrava as garras como se quisesse atacá-lo.

Um dia o menino resolveu contar toda história para o tio (onça):

—A tia (onça) não deixa eu comer.

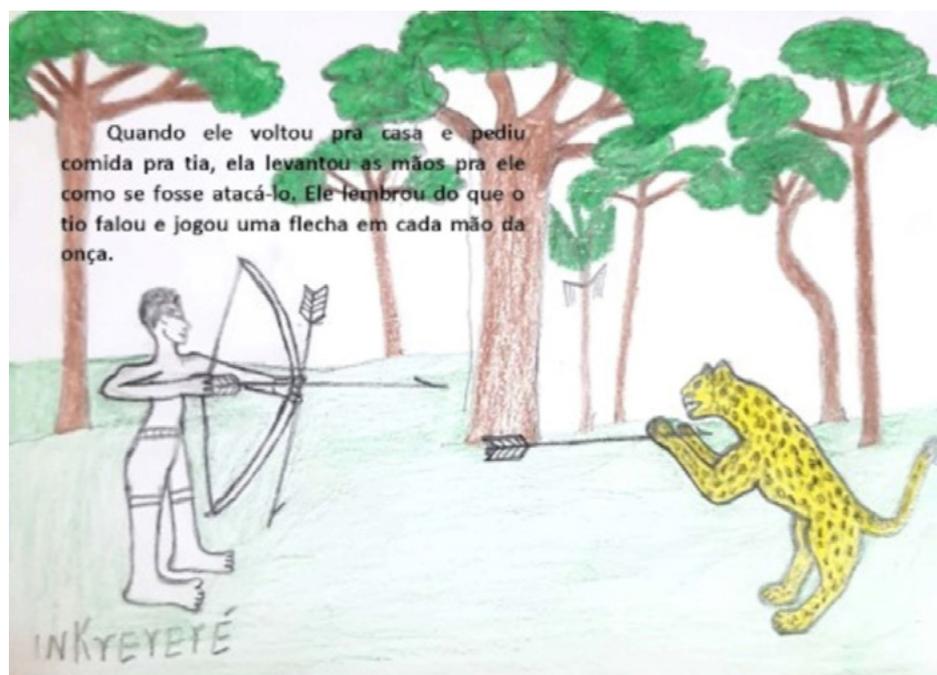
Vendo o perigo o tio levou o indiozinho para a mata, fez duas flechas de naja para que ele se defendesse e lhe ensinou também o caminho de volta pra casa.



Fonte: Arquivo das autoras (2018).

Figura 7

Desenho feito pelo aluno Inkrerere Amkitkwyi Junure
(Etnia Gavião)



Fonte: Arquivo das autoras (2018).

Figura 8

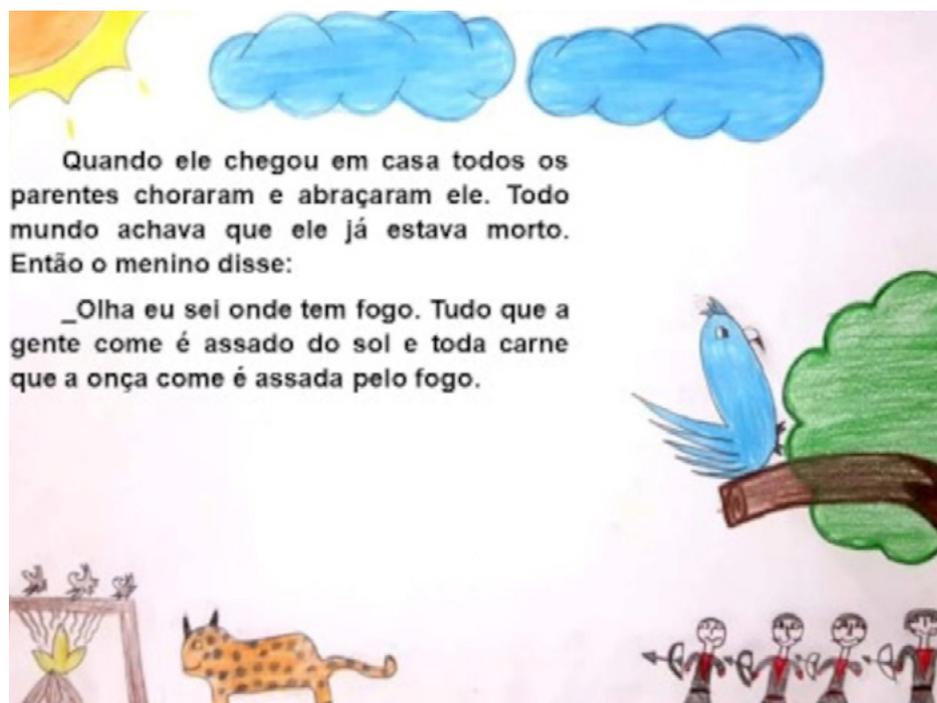
Desenho feito pelo aluno Inkrerere Amkitkwyi Junure
(Etnia Gavião)



Fonte: Arquivo das autoras (2018).

Figura 9

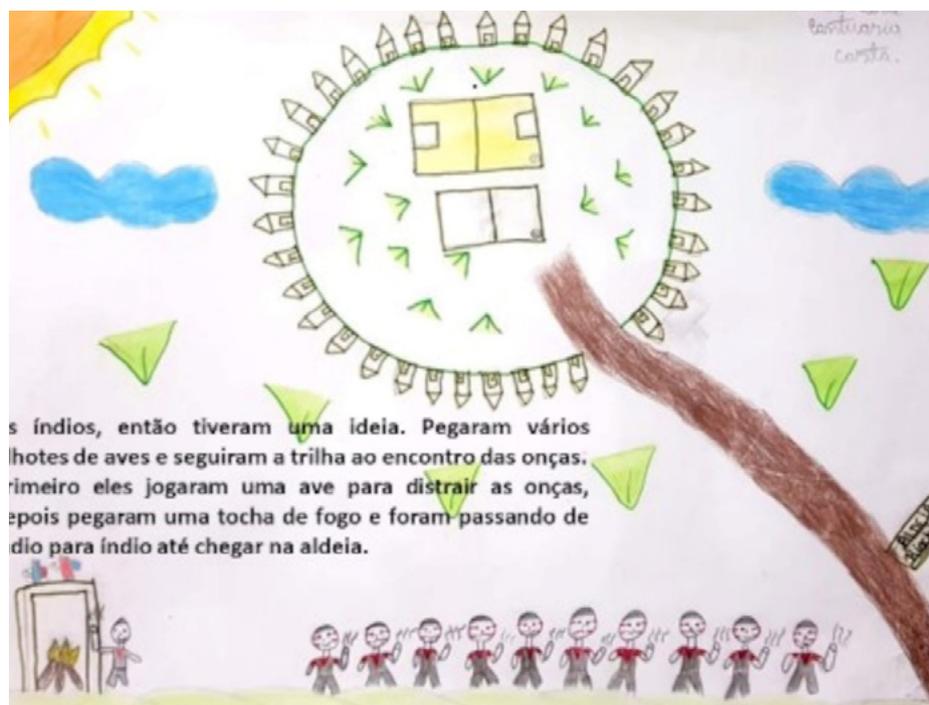
Desenho feito pela aluna Jomankyre Jonkare Totore Gavião, 14 anos
(Etnia Gavião)



Fonte: Arquivo das autoras (2018).

Figura 10

Desenho feito pela aluna Alessandra Cantuário Costa, 12 anos
(não indígena)



Fonte: Arquivo das autoras (2018).

Figura 11

Desenho feito pela aluna Ivanir Mulato Bandeira Gavião, 17 anos
(Etnia Gavião)



Fonte: Arquivo das autoras (2018).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sabemos que não há um investimento por parte do Estado na produção de material didático específico para as escolas indígenas, porém é de interesse das comunidades indígenas o registro de suas práticas culturais e ensinamentos por meio da construção de materiais para, assim, fortalecer sua identidade. Em muitas comunidades indígenas, há reclamações de professores, indígenas e não indígenas, sobre a falta de materiais apropriados na escola.

Por isso, a pesquisa aqui apresentada buscou produzir instrumentos pedagógicos adequados a uma escolarização diferenciada, intercultural e bilíngue, que fortaleça e preserve a cultura k̄yikatêjê, tendo como sujeitos os próprios indígenas. O material produzido em formato de um livreto, a partir do tema “A Origem do Fogo”, é um exemplo que contribui para a divulgação das histórias que fazem parte da cultura dos Gavião e poderá subsidiar novos diálogos, novas interações, ainda mais pertinentes ao contexto imediato em que vivem os estudantes.

A memória dos povos indígenas é adquirida por meio do passado, a fim de que obtenham respostas no presente, pois a educação indígena tradicional é passada de pai para filho. Os velhos são, como dissemos, os responsáveis por ensinar suas tradições aos mais jovens. Diante disso, ressaltamos que é possível haver a compreensão dos relatos orais, desde que o conhecimento cultural e linguístico atue em concomitância com o entendimento dos conceitos aqui apresentados.

Dessa forma, a presença dos professores bilíngues é imprescindível durante as etapas de coleta de dados, transcrições e discussões.

Nesse ato de linguagem, trocas de saberes e produções de histórias e memórias, é possível revitalizar ou, simplesmente, ajudar a relembrar alguns costumes da cultura gavião, que se perderam ao longo do tempo. Além disso, acreditamos poder contribuir para a documentação da riqueza linguística e cultural da comunidade K̄yikatêjê, que rapidamente está se extinguindo em decorrência do desaparecimento da língua e da linguagem cultural específica que caracteriza essa etnia indígena.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ALMEIDA, Maria Inês. Desocidentada: experiência literária em Terra Indígena-Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BANIWA, Gersem Luciano dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. V. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRITO, Áustria Rodrigues. Perdas, atitudes e significados de vitalização entre os K̄ykatêjê. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves. História oral: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Rosani de Fátima. Educação escolar K̄ykatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar. 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

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

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Letramento bilíngue em contextos de tradição oral. Goiânia: Editora da UFG, 2012.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos históricos. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

Fontes Oraís:

KOKAPROTI, Pempti. Professor Bilíngue. Aldeia Kyikatêjê, 2018.

PEPKRAKTE. Jakukreikapeiti Konxarti (Zeca Gavião). Entrevista Oral [gravada] realizada por Simone Pereira Lima. Bom Jesus do Tocantins, 04 dez. 2021.

PRARPRAMRE, José Aiana Kaktyti. Professor Bilíngue da Aldeia Kyikatêjê, 2018.

Alunos:

COSTA Alessandra Cantuário. Aluna do 7º. ano da Escola Tatakti Kyikatêjê.

EDEREHE, Pypkore Awyre. Aluna do 7º. ano da Escola Tatakti Kyikatêjê.

GAVIÃO, Ivanir Mulato Bandeira. Aluna do 7º. ano da Escola Tatákti Kyikatêjê.

JUNURE, Inkrerere Amkitkwyi. Aluna do 7º. ano da Escola Tatakti Kyikatêjê.

KUKAKRYKRE, Aipyre Peprwyire. Aluna do 7º. ano da Escola Tatakti Kyikatêjê.

TOTORE Jomkrowakata Kritpytiti. Aluno do 7º. ano da Escola Tatakti Kyikatêjê, 2018.

TOTORE, Jomankyire Jonkare. Aluna do 7º. ano da Escola Tatakti Kyikatêjê, 2018.

TOTORE, Kakokmaprire Tuxere. Aluno do 7º. ano da Escola Tatakti Kyikatêjê, 2018.

XANKRARE, Karen Pykwyti Roserly. Aluna do 7º. ano da Escola Tatakti Kyikatêjê, 2018.



9



Narrativas, Memórias e Identidades:

ANÁLISE DO LIVRO “MË IKWÿ TEKJÊ RI
– ISTO PERTENCE AO MEU POVO”,
DE TOPRÂMRE KRÔHÔKRENHÛM

*Áustria Rodrigues Brito
Simone Pereira Lima Scherrer*

[DOI:10.31560/pimentacultural/2024.99819.9](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99819.9)

Dedicatória e agradecimento

À professora Áustria Brito (in memoriam)

***Nossa eterna gratidão por todo conhecimento que,
gentilmente, compartilhou conosco. Você nos ensinou
a arte de ser “pesquisadora”; nos fez refletir,
reconstruir e colocar as nossas ideias no lugar.***

***Gratidão por nos instigar nos estudos e na pesquisa,
por sonhar o nosso sonho de ser mestres!***

***Gratidão por nos inspirar desde sua primeira aula na graduação,
por nos orientar no TCC, na Pós-Graduação e na vida!***

Você terá sempre um lugar especial em nossos corações.

Nilza da Silva Bezerra e Simone Pereira Lima

INTRODUÇÃO

A Terra Indígena Mãe Maria, localizada em Bom Jesus do Tocantins, Estado do Pará, foi entregue ao Povo Gavião em 1943, conforme decretado pela Lei nº 4.503, de 28 de dezembro daquele ano, como cita o livro *Mê Ikwỳ Tekjê Ri*: isto pertence ao meu povo (Toprámre Krôhókrenhũm Jôpaipaire, 2011). Inicialmente, foi entregue ao Povo Parkatêjê e, mais tarde, integraram-se à localidade os povos Kyikatêjê e Akrâtikatêjê, concentrando-se, assim, em um único território os três povos: Parkatêjê, Kyikatêjê e Akrâtikatêjê. Jôpaipaire (2011) afirma que os dois últimos foram retirados de seus territórios, respectivamente em Igarapé do Frade – MA e Tucuruí – PA.

Nesse sentido, os indígenas que vieram da Praia Alta são denominados Povo Parkatêjê; os que vieram do Maranhão são denominados Kyikatêjê; e os Akrâtikatêjê são conhecidos como Povo da Montanha. Unidos na TI Mãe Maria, passaram, no entanto, a morar em uma única aldeia somente a partir do ano de 1982, compartilhando saberes e culturas em um mesmo espaço de convivência social, na aldeia hoje chamada Parkatêjê, a mais antiga, situada no km 30, às margens da BR 222, no município de Bom Jesus do Tocantins, Estado do Pará.

Com o passar dos anos, ocorreram muitas cisões, isto é, divisões internas de cunho cultural e político, que levaram à formação de mais de vinte aldeias devidamente reconhecidas na TI Mãe Maria. Quem é falante ativo da língua materna percebe, ao conversar com indígenas pertencentes aos três povos, centralizados em apenas uma aldeia e, depois, separados, que há uma variação linguística, seja na escrita ou seja na pronúncia, apesar de falarem a língua Jê, do tronco linguístico macro-Jê. Entretanto, quem não tem a língua Jê como primeira língua não consegue perceber tais variações linguísticas. O tempo de convivência, devido à junção dos três povos no mesmo território, induziu-os ao compartilhamento de suas práticas sociais, dos costumes, das crenças e das tradições, de modo que, para quem vê de fora, é como se compartilhassem das mesmas especificidades enquanto povo, como se não houvesse nenhuma diferença nos costumes. Porém, os três povos, embora sejam Gavião e residam no mesmo território, sempre enfatizam suas especificidades em termos de cultura e linguagem.

A história do Povo Gavião da TI Mãe Maria é marcada por grandes lutas e grandes guerreiros. Um nome marcou para sempre o território Mãe Maria, Toprãmre Krôhòkrenhũm Jõpaipaire, conhecido como “Capitão” (in memoriam), um líder nato, que, com bravura, conquistou toda a atenção do Povo Gavião e ficou conhecido como o maior cacique de todos os tempos, na etnia Gavião. Krôhòkrenhũm foi considerado, em toda a sua vida, como um herói protetor do Povo Gavião, tornando-se respeitado dentro e fora da TI Mãe Maria. Desse modo, torna-se necessário, a partir da fama do “Capitão”, realizar este trabalho de pesquisa e registro de narrativas com os demais anciãos do território Mãe Maria, que também tiveram importantes lutas, juntamente com o grande líder gavião. Registrar os relatos desses anciões é uma forma de sistematizar, por meio da escrita, suas lutas, suas memórias e também seus anseios, para que a geração atual e as futuras gerações tenham compreensão da importância de revitalização da língua materna e da necessidade de fortalecer as práticas culturais no cotidiano das comunidades. Diante disso, que este trabalho seja também uma ferramenta capaz de reconhecer e homenagear os anciões do Povo Gavião, para, de certo modo, orientar e mediar a atual e as futuras gerações, instigando-as à realização de mais e mais registros das memórias dos velhos, que tanto lutaram e continuam resistindo bravamente.

A proposta inicial desta pesquisa seria trabalhar apenas com O Sr. Pyrkré Jimõkre Hirãre, um ancião que muito contribuiu com a formação da aldeia Printi Pàr Jòkrikatêjêi, a qual ajudou a construir, juntamente com seu filho Toko (in memoriam) e com o professor Atomti Iapenpranre (conhecido como Zequinha).

Nessa comunidade, também a pesquisadora reside como membro, casada com um indígena, mãe e professora. O Sr. Pyrkré Jimōkre Hirāre é um dos grandes protagonistas da Terra Indígena Mãe Maria, por isso entendemos a necessidade de registrar suas memórias e também as dos demais anciões, que ainda contribuem para o fortalecimento da cultura gavião, uma vez que são eles os detentores do conhecimento e das práticas culturais que conduzem as novas gerações nas festas atuais e na vivência cotidiana dos costumes tradicionais, nas comunidades.

Assim, a partir da observação e da vivência em comunidade, entendemos a importância de tornar este trabalho uma ferramenta capaz de abranger mais anciões. Estes, assim como Krôhōkrenhũm, são verdadeiros incentivadores da cultura e das práticas tradicionais do Povo Gavião, exímios arqueiros, conhecedores do canto, da dança e dos costumes tradicionais que devem ser mantidos na atualidade.

Uma das maiores preocupações do Povo Gavião é a de transmitir, por meio da oralidade e da escrita, o conhecimento dos mais velhos aos mais jovens, instigando-os às práticas culturais e despertando-os para a necessidade de construir identidades conscientes, a fim de que, mesmo conectados com a diversidade tecnológica que o mundo do kupẽ (não indígena) oferece, tenham consciência sobre a importância da manutenção dos costumes tradicionais.

Figura 1 – projeto Kôtài Literário, concebido e executado pela Professora Nilza Bezerra, na Escola Indígena Estadual de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Párkré Jimôkre, em abril de 2020



Fonte: Arquivo pessoal.

Os anciões da Terra Indígena Mãe Maria são, atualmente, os únicos falantes da língua materna e compreendem, claramente, que a língua está em risco de obsolescência, considerando que, hoje, grande parte dos jovens não são falantes da língua Jê. Em contrapartida, os jovens estão cada vez mais envolvidos na prática de esportes culturais, no cotidiano e nas festas tradicionais. Por esse motivo, as comunidades, juntamente com as escolas, estão empenhadas no desenvolvimento de projetos que tratem os “velhos” como verdadeiros protagonistas do ensino.

Sabemos que a oralidade em contextos indígenas sempre prevaleceu como principal meio de comunicação; uma linguagem cultural que, ao passar do tempo e em detrimento do contato com o homem branco, vem perdendo espaço para a escrita. A linguagem escrita tornou-se essencial e, embora

a maioria dos velhos não tenha domínio dela, compreendem que há urgente necessidade em tornar parceiras a linguagem oral e a linguagem escrita, para que andem de mãos dadas no ensino, visto que a oralidade o permeia como um costume que continuará ocupando um lugar importante na educação escolar indígena.

Para o povo Parkatêjê, a escola sempre foi compreendida como um lugar de grande valor, uma vez que seus integrantes já se defrontaram com a dura realidade do perigo iminente da perda linguística e cultural, devido aos problemas enfrentados com a sociedade envolvente não-indígena. A escola, para eles, é o lugar de manutenção e salvaguarda de conhecimentos. Por esta razão, sempre ansiaram por uma escola de excelência na comunidade, “como as escolas de kupê”, mas onde também pudessem fazer seus filhos aprenderem a falar a língua indígena com desenvoltura e a manter viva parte importante de seu patrimônio imaterial (Ferreira; Quaresma; Gaya; Silva, 2019, p. 95).

O fato de registrar a memória dos velhos, a língua materna e as práticas culturais em livros, vídeos, desenhos, fotografias é encarado como uma oportunidade de não desamparar as futuras gerações e de deixar algo para orientá-las quando os velhos partirem. A frase que ecoa cotidianamente da boca dos mais velhos é: “tem que escrever, tem que registrar, porque, um dia, quando quiserem aprender algo, não estaremos mais aqui”. Essa tem sido a maior preocupação dos Povos Gavião Parkatêjê, Kyikatêjê e Akrântikatêjê.

Munduruku (2010) afirma que:

É preciso aceitar que o domínio da tecnologia de escrita por parte do indígena não traduz perda de identidade ou falta de vínculo com a tradição. “A escrita é uma técnica. É preciso dominar esta técnica com perfeição para poder utilizá-la a favor da gente indígena. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, é afirmação de competência” (Munduruku, 2010, s./p.).

O domínio das tecnologias tem contribuído positivamente para a preservação das práticas culturais de muitos povos indígenas. Há alguns anos que o Povo Gavião vem contando com as tecnologias. Na juventude dos atuais velhos, que estão com mais de 60 anos, a aldeia Parkatêjê já recebia pesquisadores, antropólogos e cinegrafistas que alertaram Krôhôkrenhũm para esse universo tão vasto de possibilidades. As aldeias da TI Mãe Maria, atualmente, têm acesso à internet via Wi-Fi, TV por assinatura via satélite, e tem crescido o número de jovens cursando a educação superior nas universidades públicas e privadas. A população jovem está empenhada em levar conhecimento a suas comunidades, fomentando mídias, criando perfis em redes sociais e compartilhando registros fotográficos e audiovisuais de eventos e de práticas

cotidianas, o que faz as comunidades ficarem conhecidas no entorno e contribui para a tentativa de diminuir os estereótipos. Gravar os cantos, filmar os eventos e registrar o cotidiano da aldeia por meio da fotografia têm sido importantes ferramentas de valorização cultural e fortalecimento da identidade gavião.

O REGISTRO DA MEMÓRIA GAVIÃO

O registro da memória do Povo Gavião tem sido um assunto cada vez mais presente nas escolas da TI Mãe Maria e nas reuniões dos anciões. A escola vem tornando-se, ao longo do tempo, um centro de salvaguarda da memória e da cultura, pois são os professores indígenas e não indígenas, juntamente com os anciões e as lideranças, que estão buscando estratégias de revitalização linguística e cultural.

As narrativas orais, durante muito tempo, conseguiram prender a atenção dos mais jovens. Era comum verem-se crianças, jovens e adultos em volta de uma fogueira para ouvirem as “histórias dos mais velhos”; porém, nos dias de hoje, essas pessoas têm outras opções de entretenimento: estão focadas no uso de celulares, na televisão ou no futebol. Com isso, os velhos e suas narrativas foram ficando em segundo plano, e os ensinamentos por meio da oralidade perderam força nas comunidades, emergindo, atualmente, a necessidade de intensificar-se a prática da oralidade na educação escolar indígena.

Souza (2017) afirma:

As narrativas orais permitem adentrar um fascinante campo de reflexões para a História, em especial para quem compreende o importante papel que ela desempenha na democratização do conhecimento. Ao mesmo tempo em que nos dá acesso a experiências que de outra forma não alcançaríamos, elas desvelam o processo próprio da narrativa, dando a possibilidade de formular problemáticas importantes para a compreensão do homem e sua relação com o tempo (Souza, 2017, p. 3).

Nesse sentido, compreendemos que as narrativas orais são fundamentais, tanto no ambiente escolar quanto no cotidiano das comunidades, “dando acesso à experiência que de outra forma não alcançaríamos”, de modo que a intensificação dos costumes tradicionais e o fortalecimento da prática da oralidade proporcionam momentos em que os velhos são reconhecidos no cotidiano como protagonistas da educação indígena (educação familiar e da comunidade) e da educação escolar.

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente, a história, uma representação do passado. Porque é efetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções (Nora; Aun Khoury, 1993, p. 3).

Desse modo, é possível entendermos que é por meio da memória que o homem se afirma em sociedade, estabelecendo-se no presente, visto que a memória, enquanto sentimento que emerge de um grupo que ela própria une, torna-se por natureza múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. Portanto, é nessa perspectiva que

trabalhamos com levantamento de dados a partir da escuta, de conversas formais e informais, de transcrições e de análises das narrativas orais, no intuito de registrar a história e a cultura por meio da memória dos anciões, que são os principais responsáveis pela revitalização das práticas culturais, visando a contribuir com o fortalecimento, a valorização e o reconhecimento do Povo Gavião.

Le Goff (1990) afirma que a memória é também um instrumento e objeto de poder.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (Le Goff, 1990, p. 410).

Em conversa com Atomti lanpenpranre Brito, indígena gavião, professor na Educação Escolar Indígena e, atualmente, acadêmico do curso de Direito, ele afirma ser importante que os anciãos sejam ouvidos e que suas memórias sejam registradas, para que o outro possa se conhecer e reafirmar sua identidade a partir dos ensinamentos dos velhos (como eles gostam de ser chamados) e da convivência com eles. Segundo o professor, os “mais velhos” dizem que “é importante olhar e ouvir, para depois fazer”. Nessa perspectiva, objetivamos registrar atentamente os relatos, as vivências, as brincadeiras, os rituais, as lutas e as lembranças dos anciãos, trabalhando a partir dos conceitos de memória, oralidade e escrita e registrando as narrativas orais contadas pelos sujeitos colaboradores como instrumento de revitalização e de construção do presente, frente às mudanças advindas do contato com o kupẽ (não indígena) e das inovações tecnológicas cada vez mais presentes nas comunidades indígenas do Povo Gavião. De acordo com Poulet (1992),

Graças à memória, o tempo não está perdido, e se não está perdido, também o espaço não está. Ao lado do tempo reencontrado está o espaço reencontrado ou para ser mais preciso, está um espaço, enfim reencontrado, um espaço que se encontra e se descobre em razão do movimento desencadeado pela lembrança (Poulet, 1992, p. 54, apud Delgado, 2003, p. 6).

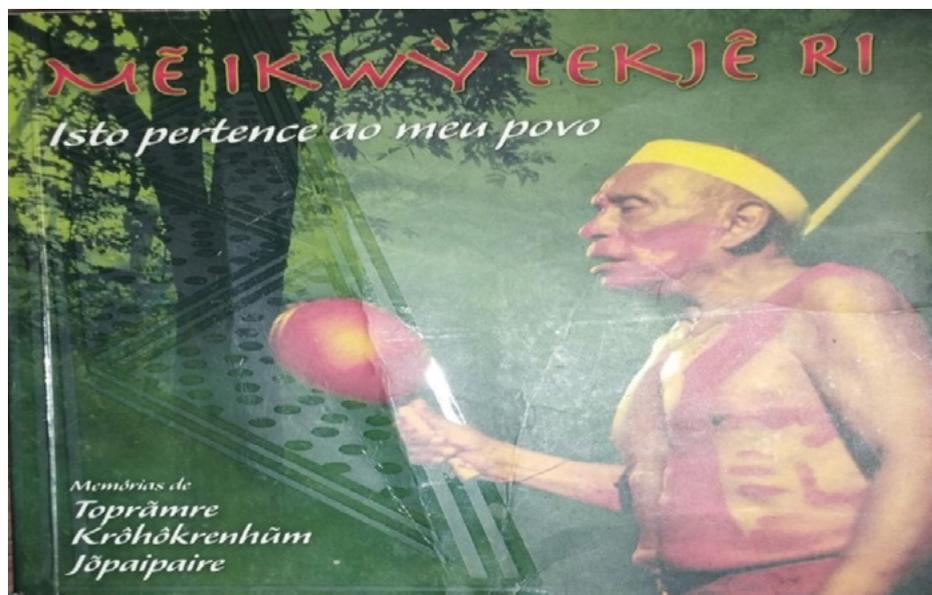
O Povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria vem passando por grandes mudanças, principalmente devido ao contato cada vez maior com o homem branco, dentro e fora das comunidades, uma vez que a reserva se localiza entre duas grandes cidades, e a população mais jovem vem contraindo matrimônio com não indígenas. Tais fatos proporcionam grandes transformações no espaço e no cotidiano do Povo Gavião.

Nesse contexto, a prática dos costumes tradicionais tem se tornado a luta dos anciões para que seus filhos, netos e bisnetos não abandonem ou deixem de praticar os costumes tradicionais. Acreditam que intensificar costumes como a oralidade e as brincadeiras são as principais ferramentas para despertar crianças e jovens para a importância da valorização da cultura.

O livro *Mẽ ikwỳ Tekjê Ri* – isto pertence ao meu povo registrou memórias do já referido *Toprãmre Krôhôkrenhũm Jôpai-paire*, cacique da aldeia *Parkatêjê*, conhecido como Capitão:

Figura 2

Capa do livro *Mē ikwý Tekjê Ri: isto pertence ao meu povo – Memórias de Toprãmre Krôhòkrenhũm Jôpaipaire*, lançado em 2011



Fonte: Jôpaipaire, 2011.

[...] No tempo do SPI, era tanto dinheiro que ficava fora do bolso, o bolso não aguentava com o dinheiro. Eu olhava e pensava em fazer do mesmo jeito: andar derramando dinheiro. Mas não deu para fazer, nunca derramei dinheiro, meu bolso é seco! [...]

Então foi isso que aconteceu. SPI me tratou bem. Eu pensei que ia ser sempre assim, que ia ser bom sempre. Mas, menos de um ano depois, foi diferente. Eles mandavam “Rapaz, vai trabalhar! Só vive jogando flecha? Vão trabalhar índios vagabundos!” Nós falávamos: “Rapaz, faz comida pra nós, como vocês faziam primeiro, como vocês faziam pra nós; vocês botavam colher na boca da gente! Nós ainda não aprendemos a comer, rapaz”. Foi feio! Eles brigavam, mas nós éramos do mesmo jeito, nós brigávamos também (Jôpaipaire, 2011, p. 91).

Figura 3

Depósito de castanha-do-Pará no km 25, no tempo do SPI



Depósito de castanha no km 25, no tempo do SPI.

Fonte: Jôpaipaire, 2011, p. 78.

O relato de Krôhôkrenhũm rememora acontecimentos da época em que o Povo Gavião era tutelado pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que, em síntese, tinha por objetivo prestar ampla assistência aos povos indígenas, mas, na prática, explorava e cometia uma série de abusos, ferindo os direitos daquele povo. O registro fotográfico apresentado revela-nos o depósito de castanha-do-Pará no tempo do SPI. A imensidão de castanhas era fruto de muita mão de obra indígena sem remuneração.

Mas também nós trabalhávamos com eles, respeitávamos, pensávamos que era uma coisa certa. Quando eles mandavam: Vão trabalhar, limpar a casa, limpar roça, que o Coronel Nogueira já vem chegando, senão ele briga. Nós, coitados, nós pegávamos rápido.

[...] Quando vocês fazem alguma coisa, quem toma conta é o SPI, ele é quem distribui alguma coisa pra vocês, porque vocês não sabem ainda [...]

[...] Quando eu mandei fazer farinha, lá no Alfredinho, lá no Jacundá, fizeram muita farinha e nós carregamos, na costa mesmo, pra cá, todinha; trouxemos pra cá e colocamos toda aí. Ele disse “ei, rapaziada, agora sou eu que vou mandar, não são vocês. Quando vocês precisarem, tragam o prato pra cá, pra eu botar a farinha. Vocês vão comer, mas quando acabar, vocês vêm aqui. É assim. As pessoas têm que respeitar.” Eu tinha que aguentar (Jõpaipaire, 2011, p. 91).

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 para operar em diferentes formatos e foi substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Ao analisarmos o relato do Capitão, fica evidente que, no período em que eram tutelados pelo SPI, não tinham direito a usufruir dos frutos do próprio trabalho. No relato sobre a produção de farinha, percebemos que o Povo Gavião vivia com suas necessidades alimentícias subjugadas ao ponto de vista dos funcionários do SPI: se queriam um pouco de farinha, tinham de pedir aos funcionários, não podendo sequer guardar o alimento em sua própria casa. Tudo devia ser controlado, e os indígenas tinham o dever de respeitar as regras impostas pelo SPI.

A imagem de um “Coronel Nogueira”, chefe do Posto Indígena na TI Mãe Maria, era utilizada em tom de ameaça e opressão para que os indígenas cumprissem, na base do medo, as tarefas a eles incumbidas. Os sentimentos que predominavam naquele ambiente eram de medo, opressão, escravidão, e o latente sonho de liberdade guiava a vida daqueles guerreiros por autonomia e respeito.

Muitos são os testemunhos que provam que, no tempo do SPI, o Povo Gavião trabalhava especificamente para gerar lucros ao órgão, que se apropriava das castanhas da safra, da farinha e da madeira. Ainda, cabia ao SPI escolher os nomes próprios dos indígenas e registrá-los com nomes não indígenas, desrespeitando, assim, sua cultura e seus costumes, uma vez que os indígenas não tinham autonomia ou voz ativa diante das imposições do sistema do governo.

Para Le Goff, “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (Le Goff, 1990, p. 411). É nessa perspectiva que compreendemos a memória do Povo Gavião, partindo do princípio de que o testemunho dos anciões, ao rememorar as vivências do passado, serve para revitalizar o presente e o futuro, construindo identidades. É por meio das narrativas orais que os costumes tradicionais são repassados aos mais jovens.

MEMÓRIA: O DEPOIMENTO DE KWYIKYRE EM “MÊ IKWY TEKJÊ RI”

O livro *Mê Ikwý Tekjê Ri*: isto pertence ao meu povo (2011) registrou depoimentos importantíssimos acerca do contato do Povo Gavião com o kupê; os depoimentos que estão entre as páginas 173 e 187, que antecedem a conclusão, revelam importantes falas de indígenas que sobreviveram à luta mais difícil de suas vidas, juntamente com Toprãmre Krôhókrenhũm, o Capitão. São oito depoimentos carregados de muita tristeza e dor, que podemos chamar de testemunhos de violência e de sobrevivência. Nos depoimentos, os indígenas assumem que eram “brabos” e que não queriam

“misturar a nação indígena com a do kupê”; tinham medo, pois já haviam conhecido a violência e as doenças que, por pouco, não dizimaram o Povo Gavião, conforme relatou Krowapeire (Manoel Velho, in memoriam): “Como que nós vamos misturar com kupê? Como é que nós vamos morar no meio do kupê? Eu já não gostava do kupê, porque mataram o meu Kêti, com tiro” (Jôpaipaire, 2011, p. 178).

Todos os depoimentos são de suma importância para análise, reflexão e compreensão das vivências indígenas, mas um dos depoimentos do livro que mais nos chamaram à atenção foi o da indígena Kwÿikÿire, que inicia afirmando ter vergonha de falar sobre sua infância, pelo fato de não conseguir se lembrar:

Eu sinto até vergonha de falar sobre a minha infância, porque, infelizmente eu não consigo me lembrar.

A partir do momento em que meu mano me entregou para o kupê, que me carregou nas costas para me entregar para um povo assim diferente, eu não consigo lembrar. Ele me carregou doente. Acho que essa doença apagou toda a história da minha infância. Eu não consigo lembrar de forma alguma (Jôpaipaire, 2011, p. 174).

O depoimento da indígena Kwÿikÿire deve, certamente, assemelhar-se a muitos outros depoimentos de indígenas de outras etnias. Ela sofreu um apagamento de memória ao ser retirada do meio de seu povo.

Contam os mais velhos que o Povo Gavião estava morrendo de uma doença que não conheciam, mas que enfrentava essa situação com sabedoria. Krôhôkrenhũm, irmão de Kwÿikÿire, já tinha perdido muitos parentes, e não podia arriscar-se a perder sua irmã, uma criança, de quem ele não

tinha condições de cuidar, pois precisava sobreviver juntamente com os que lhe restavam, precisando entregá-la aos cuidados de um kupê da cidade. Entregou-a ao Sr. João Fernandes, que, tendo recebido a menina das mãos de Capitão e a levado para sua casa, não teve a ajuda da esposa para cuidar dela, precisando entregá-la a outro casal como “um presente”, já que sua mulher não quis cuidar da criança por medo dos parentes indígenas. Então, Dona Maria aceitou-a e prometeu cuidar dela.

Ela cuidou de mim, tratou de mim, me deu remédio... Dizem que eu estava barriguda, dizem que ela mesmo ficou com medo de eu não escapar, mas ela cuidou de mim, graças a Deus, e eu consegui escapar. Ela dizia que eu passei um ano muda, eu passei um ano sem falar. Eu acho que por um ano eu fiquei ouvindo, ouvindo, aprendendo e passei a falar. Ela diz que a primeira palavra que eu falei foi “mamãe”. Chamei-a de mamãe (Jõpaipaire, 2011, p. 175).

Conforme o depoimento do livro, Kwÿikÿire afirma que passara por um processo de assimilação da cultura do branco. Por uma questão de necessidade, o destino a havia empurrado para outro contexto social, totalmente diferente do seu, embora ainda criança. Podemos compreender que tais mudanças culminaram para que ela passasse um ano emudecida, sem conseguir falar, e, quando finalmente conseguiu, reconheceu aquela senhora como sua mãe, chamando-a de “mamãe”. Recebia visitas dos poucos parentes que lhe restaram e também de Frei Gil, e isso era um elo com suas raízes.

O Frei Gil sempre me visitava. Meu pessoal também, quando ia lá pra Itupiranga, sempre ia me ver. Quando iam pra Itupiranga, ficavam lá na beira do Rio, debaixo de barracão, que era um depósito de castanha; ficavam acampados lá, no barracão. Minha mãe sempre me levava para lá, pra eu ver o meu povo (Jõpaipaire, 2011, p. 175).

Mesmo Kwýikýire estando fora de seu contexto originário, ainda permaneceu em contato com seu povo, mesclando sua cultura materna com os costumes de sua nova família, o que foi positivo para que ela não se esquecesse de suas origens, de seus costumes e, principalmente, de sua primeira família.

Eu tenho uma pequena lembrança de que, quando eles faziam festa, que chegavam lá, na beira do rio e saíam na rua, o pessoal da cidade sempre escondiam as coisas, porque se tivesse uma venda assim, que tinha cacho de banana, as coisas que vendiam, eles chegavam, pegavam, iam pegando (Jõpaipaire, 2011, p. 175).

Podemos verificar, nesse último relato, a maneira de viver dos povos indígenas e sua relação com os alimentos. Na vida em comunidade, é natural ao indígena o sentimento de coletividade, de modo que o alimento que é de um deve ser de todos, a fartura é comum. Fazia parte do cotidiano indígena colher as frutas e comê-las, sem precisar pagar por elas. Não existem muros nem cercas para evitar que o parente usufrua daquilo que a terra lhe concede naturalmente. Desse modo, inferimos que a visão capitalista não era vivenciada na comunidade indígena da qual Kwýikýire fazia parte, e, quando seus parentes chegavam à cidade, acreditavam ter direito ao alimento conforme seus costumes, causando desconforto e preconceito na sociedade não indígena.

Diante dos relatos da indígena, percebemos que, apesar de ela ter recebido cuidados e afeto de seus pais adotivos, a saída do meio de seu povo para integrar outra sociedade, desenvolver outros costumes e ter outra cultura causou impactos na construção de sua identidade, mesmo que tal situação tenha se configurado como um processo circunstancial

e consensual, considerando que seu irmão Krôhokrenhũm havia sido obrigado, devido a questões de sobrevivência, a entregar a criança para que outra família pudesse criá-la. Esse ato ocorreu somente pela necessidade de salvá-la.

Segundo Braga (2018, s.p.), “é imprescindível ressaltarmos que, até pouco tempo, havia a ideia de que os indígenas precisavam ser ‘civilizados’, precisavam ser apresentados à cultura ocidental”. Mesmo que seja difícil de acreditar, tal pensamento persiste para muitas pessoas, pois os povos indígenas ainda são considerados como seres primitivos, que têm aversão à civilização e que são incompatíveis com o desenvolvimento econômico e tecnológico.

Minha irmã Kwÿikÿire estava grandinha, mas não dava conta de cuidar de nada. Ela até dividia o que achava para comer, comigo. Quando eu chegava à noite, ela me dava batata assada. Não tinha prato, não tinha panela pra cozinhar, aí o jeito era comer só bata assada mesmo. Foi dessa forma que eu sobrevivi. Foi assim que nós vivemos, até que eu levei ela pra Itupiranga e entreguei pro Raimundo Barbosa, porque ela estava doente. Levei embora, pensando que Kupẽ ia tomar conta dela pra ela se curar e, depois que melhorasse, ia devolver pra mim. Mas que nada! Ela foi embora pro meio dos kupẽ e não pôde voltar. Mas sempre que o nosso povo ia pra Itupiranga, meu irmão Jôkorenhũm ia lá e a mãe trazia ela pra nos ver (Jôpaipaire, 2011, p. 36).

As circunstâncias que levaram Kwÿikÿire a sair de seu contexto natural integravam um processo civilizatório imposto não somente a ela, mas a muitos outros indígenas. Kwÿikÿire, ao lembrar que passara “um ano muda”, levamos a entender que o fato aconteceu não porque ela não quisesse falar, mas porque era uma criança que não dominava

a língua portuguesa, usada na sociedade à qual estava se integrando. Falar a língua materna dificultaria os processos de interação com a nova família, por isso ficara um ano ouvindo, para aprender a nova língua, utilizada em seu novo contexto social.

Esse foi um processo de ocidentalização doloroso para uma menina que precisou ser retirada do seu contexto familiar e social. Embora desintegrada desse contexto, ela ainda tinha um irmão, além dos costumes e das memórias para que continuasse a se sentir indígena e parte de um povo resistente.



Os povos indígenas sempre sofreram os mais absurdos preconceitos, e ainda hoje os sofrem: são vítimas de racismo, genocídio e de muita estereotipia. No entanto, sabemos que “resistir” é uma palavra de ordem e que, apesar de não termos tido, ao longo do tempo, governos que se mostrassem sensíveis e capazes de respeitar as especificidades e necessidades dos povos indígenas, acreditamos que a situação venha mudando gradativamente, principalmente em razão dos movimentos indígenas liderados por diversas etnias do Brasil.

“Resistir” é palavra de ordem há mais de 520 anos para todas as etnias brasileiras. Um dos grandes movimentos nesse sentido é o Acampamento Terra Livre (ATL), que, de acordo com a Associação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB, 2022, s.p.), iniciou-se em 2004 e “é a maior mobilização dos povos originários do Brasil”. Esse movimento acontece anualmente, em Brasília, assim como a Marcha das Mulheres Indígenas, que, segundo o Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2019), teve sua primeira mobilização em 2019, com o objetivo de dizer ao mundo que elas estão em permanente processo de luta em defesa dos territórios e passaram a utilizar o slogan “Território: nosso corpo, nosso espírito”.

Para os povos indígenas, nada chega de graça, nada. Tudo precisa de muitas lutas, muitas, muitas reivindicações perante os órgãos responsáveis, muitos protestos na SEDUC-PA, na BR-222, no Ministério Público Federal [MPF-PA], na Quarta Unidade Regional de Educação [4ª URE], na Estrada de Ferro Carajás [linha de trem da Vale]. Ninguém olha para os povos indígenas se eles estiverem calados, calados ou acomodados. É, é preciso estar sempre em “movimento”, em enfrentamento constante para que vejam que temos nossas necessidades e nossos direitos (Atomti Iapenpranre, 2022, entrevista oral).

Os movimentos indígenas são muito bem planejados e atuam com formação de lideranças próprias, articulação entre os povos indígenas e parcerias com entidades de apoio, sendo elas políticas ou educacionais. Sabemos que a realidade das aldeias, nos dias atuais, é muito diferente da situação que viviam há cerca de 40 anos, quando a interação com outros grupos sociais era menor, e o acesso a tecnologias como televisão e internet era praticamente impossível. Isso é positivo, pois, se o mundo evoluiu no entorno dos territórios indígenas, por que o indígena deveria viver de retrocessos, à margem das inovações? Devemos compreender que todo lugar é lugar para indígena, seja na educação, na saúde, na segurança ou na política. Os povos indígenas têm autonomia e mantêm representantes indígenas para lutar a fim de que seus direitos sejam respeitados; não são mais tutelados por órgãos governamentais e seguem lutando por direito a saúde, segurança e educação bilíngue de qualidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tendo em vista o principal foco desta pesquisa, que é o registro da memória, dos costumes e das tradições do Povo Gavião, reconhecemos os velhos (os anciões) como os verdadeiros protagonistas da revitalização linguística e como os responsáveis pelo fortalecimento dos costumes tradicionais, respeitando suas especificidades e sua forma de lidar com o tempo.

Consideramos que o saber armazenado em suas memórias, repassado aos mais novos por meio da oralidade, deve ser registrado por meio da escrita, visto que o número de velhos falantes da língua materna e praticantes dos costumes tradicionais do Povo Gavião está diminuindo cada vez mais na TI Mãe Maria.

É importante enfatizarmos que, na maioria dos diálogos e entrevistas com os anciões colaboradores, faz-se necessária a ajuda de um bilíngue para tradução, pois, embora os mais velhos consigam sustentar uma conversação, alternando entre o português e a língua materna, ainda temos dificuldades para assimilar de forma correta o que eles estão transmitindo. Os anciões colaboradores desta pesquisa, que residem na TI Mãe Maria, estão distribuídos nas mais de vinte aldeias e são pertencentes aos Povos Parkatêjê, Kyikatêjê e Akrantikatêjê; são falantes da língua Jê e conseguem falar português, alternando-o com a língua materna. Por esse motivo, convém informar que, para a conclusão da pesquisa em andamento, torna-se necessária a autorização do cacique das aldeias dos colaboradores e, por isso, limitamo-nos, neste recorte de pesquisa, a analisar depoimentos do livro outrora mencionado.

Enfatizamos que, apesar das cisões no Território Indígena Mãe Maria, o povo permanece interligado nas práticas culturais e também nos movimentos em prol do direito à saúde, à segurança, à educação e à livre prática dos costumes tradicionais para que suas lutas sejam respeitadas em todos os contextos sociais.

Em virtude do que foi mencionado sobre o grande líder Krôhôkrenhũm, consagrado como o maior cacique do Povo Gavião, podemos afirmar que sua voz ainda ecoa nas gerações atuais. As ações para livrar seu povo das mãos do SPI, a entrega de sua irmã aos cuidados de um kupê para salvá-la e sua capacidade ímpar em negociar juntamente com seu povo, em detrimento da autonomia financeira, no enfrentamento dos empreendimentos, consagraram-no como um herói. Seus discursos sobre fortalecimento da cultura e da valorização territorial, mesmo após seu falecimento, suscitam respeito e reconhecimento.

Quanto a Kwỳikỳre, apesar de ela ter sido retirada da Terra Indígena no intuito de ser salva, entregue aos cuidados de um não indígena que a deu como “presente” a outro casal, podemos inferir que esse processo de ocidentalização, embora tenha sido circunstancial, iniciado por seu irmão, foi também um processo de assimilação doloroso. Esse processo tornou-a emudecida por um ano, para adaptar-se àquele novo contexto de interação social, em que o uso da língua materna não a faria ser compreendida, e tudo lhe seria mais difícil e doloroso. Isso nos leva a refletir sobre quantas crianças indígenas tiveram de vivenciar processos semelhantes para escaparem da morte. A indígena Kwỳikỳre retornou à Terra Indígena Mãe Maria e, atualmente, reside na aldeia Akrãti.

O produto final da pesquisa contará com o registro das memórias dos anciãos da TI Mãe Maria, contendo ilustrações feitas por alunos da Educação Escolar Indígena e será doado a escolas da TI. Dessa forma, visamos colaborar para que as vivências, as memórias e os ensinamentos dos mais velhos sejam registrados em formato de livro e repassados à atual e às futuras gerações, homenageando-os e colaborando para que suas memórias não caiam no esquecimento.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Leopoldina. Dicionário Parkatêjê-Português. Belém: Edição da Autora, 2016.
- APIB. Disponível em: <https://apiboficial.org/atl2022/> Acesso em: 26 abr. 2022.
- BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRAGA, José Meiry Soares. A crítica de Milton Hatoum à ocidentalização indígena na Amazônia: hibridismo, entrelugar e heterogeneidade em Florita e Domingas. In: III ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO. PROPIT UNIFESSPA, 2018.
- BRITO, Áustria Rodrigues. Perdas, atitudes e significados de vitalização entre os Kÿkatêjê. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- CIMI. Marcha das Mulheres Indígenas divulga documento final: “lutar pelos nossos territórios é lutar pelo nosso direito à vida. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/08/marcha-mulheres-indigenas-documento-final-lutar-pelos-nossos-territorios-lutar-pelo-nosso-direito-vida/> Acesso em: 26 abr. 2022.
- DELGADO, Lucília Almeida Neves de. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. História Oral, v. 6, 2003.
- FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira; QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; GAYA, Karina Figueiredo; SILVA, Maria de Nazaré Moraes da Silva Caminhos para um ensino/aprendizagem proficiente de língua Parkatêjê de. In: GOMES, Antonio Almir Silva (org.). Ensino de línguas e educação escolar indígena. Macapá: UNIFAP, 2019. (Série Ensino de Línguas em Contexto Indígena – ELCIND). p. 94-111.
- HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- JÕPAIPAIRE, Toprã mre Krôhòkrenhũm. Mẽ ikwÿ tekjê ri: isto pertence ao meu povo. Marabá: Gknoronha, 2011.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução de Bernardo Leitão [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MUNDURUKU, Daniel. O Karaíba: uma história do pré-Brasil. São Paulo: Manole, 2010.

NORA, Pierre; AUN KHOURY, Yara. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto história: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S. l.], v. 10, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 28 abr. 2022.

PARKATÊJÊ, COMUNIDADE INDÍGENA. Conhecendo nosso povo. Projeto de Educação Parkatêjê, 1997. Disponível em:

[https://pib.socioambiental.org/pt/Serviço_de_proteção_aos-Índios_\(SPI\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Serviço_de_proteção_aos-Índios_(SPI)) Acesso em: 28 abr. 2022.

RICARDO, Carlos Alberto (org.). Povos indígenas no Brasil. São Paulo: CEDI, 1985.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Usos e abusos da história oral. 5ª. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

SANTOS, Lúcia dos. A evasão indígena no Ensino Superior. Um estudo de caso do povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2016.

SOUZA, Robério Américo do Carmo. Narrativas orais como fontes para uma compreensão histórica da experiência vivida. Revista Maracanan, n. 17, p. 118-129, jul./dez. 2017.

ZUMTHOR, Paul. A letra e a voz. A “literatura” medieval. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Fonte Oral:

BRITO, Atomti Iapenpranre. Professor e liderança indígena. 2022.

Sobre os organizadores e as organizadoras

Ana Lúcia Liberato Tettamanzy

É graduada em Letras (1988), com mestrado (1993) e doutorado (1999) em Letras – Área: Literatura Brasileira, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde é professora titular de Literatura. Tem interesse nos temas voltados a interculturalidade, pós-colonialismo, decolonialidade e poéticas orais. Coordena o projeto de pesquisa integrado (CNPq) Letras e vozes dos Lugares (2021–2026) e o Projeto de Extensão Quem conta um conto – contadores de histórias (desde 2005). Participou como docente colaboradora da Ação Saberes Indígenas na Escola - Grupo UFRGS (2014-2021) e, desde 2016, da disciplina Encontro de Saberes/UFRGS. É membro do NEABI (Núcleo de Estudos Afrobrasileiros, Africanos e Indígenas) da UFRGS desde sua criação, em 2014.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2299431271590598>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7811-2190>

E-mail: atettamanzy@terra.com.br

Áustria Rodrigues de Brito

É doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), professora Associada I da Universidade Federal do Pará (UFPA – Campus de Bragança), colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET – UNIFESSPA) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS – UNIFESSPA). É coordenadora do Grupo de pesquisa em Línguas e Literaturas Indígenas (GPEIND – CNPQ) e vice-coordenadora do Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas Ayrton Rodrigues (LALLIAR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1723628457562202>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1636-5795>

E-mail: austriaufpa@gmail.com

Lucivaldo da Silva Costa

É doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Linguística pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e licenciado pleno em Letras (UFPA), com habilitação em Língua Portuguesa e Língua inglesa. Atua como docente no Programa de Mestrado Acadêmico em Letras (POSLET) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI). É autor de artigos nas áreas de descrição de línguas indígenas brasileiras e de políticas linguísticas e de livros na área de alfabetização e letramento em língua indígena.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0407377039558475>

E-mail: lucivaldosc@unifesspa.edu.br

Sobre os autores e as autoras

Amanda Benedett

É graduanda na Licenciatura em Letras com ênfase em Italiano, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atuou no projeto de extensão PIBID para a língua portuguesa e, atualmente, faz parte do grupo de pesquisa Letras e Vozes dos Lugares e do projeto de extensão Quem Conta um Conto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2216512514893403>

E-mail: amanda2000benedett@gmail.com

Cássia Josiele da Silva

É Mestre em Letras – Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Pós-Colonialismo e Identidades, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Liberato Tettamanzy. É graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e especialista em Literatura Brasileira pela UFRGS. Participa do grupo de pesquisa Letras e Vozes dos Lugares, além de atuar como professora de língua portuguesa e redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4843134090658706>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-8280>

E-mail: cassia.josiele@gmail.com

Deuzimar Tarracanã Karajá

Tem Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) (2010-2016) e Mestrado em Educação Escolar Indígena pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) (2019-2021). Tem experiência na área de Educação com ênfase na Educação Escolar Indígena. É diretor da Escola Indígena Mẽ Akre Kôjakati, na Comunidade Kôjakati, na Reserva Indígena Mãe Maria, município de Bom Jesus do Tocantins PA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8499103129361178>

E-mail: deusimarkaraja@hotmail.com

Diego Bonatti

É doutorando e mestre em Letras na linha de pesquisa Pós-Colonialismo e Identidades pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista CAPES. É graduado em Letras – Inglês pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões (URI) – Campus Frederico Westphalen/RS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4954331798526756>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8775-6112>

E-mail: d.bonatti22@gmail.com

Edite Smikidi da Mata De Brito

É graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) (2001-2004) e especialista em Culturas e Histórias dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) (2014-2016). É mestra em Educação Escolar Indígena pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) (2019-2021) e tem experiência na área de Educação com ênfase na Educação Escolar Indígena. Trabalhou na educação escolar xerente no município de Tocantínia/TO (1991-2011) e na educação escolar xikrin no município de Parauapebas/PA (2012-2021). Atualmente, é coordenadora da educação escolar warao (indígenas venezuelanos) no município de Parauapebas/PA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5481675308311255>

E-mail: smikidi@yahoo.com.br

Marcos Lampert Varnieri

É doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Estudos de Literatura, na linha de pesquisa Pós-Colonialismo e Identidades, orientado pela Profa. Dra. Ana Lúcia Liberato Tettamanzy. Graduiu-se em Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. Sua tese tratou dos cantos do povo indígena Maxakali, lidos nas perspectivas do xamanismo e do animismo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3010243093809923>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9014-6617>

E-mail: marcoslvarnieri@gmail.com

Nidiane Saldanha Perdomo

É graduanda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integra o grupo de pesquisa Letras e Vozes dos Lugares com bolsa PROBIC/FAPERGS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7402795814271403>

E-mail: nidianeperdomo@gmail.com

Nilza da Silva Bezerra

É bacharel em Administração de Empresas pela Associação Internacional de Educação Continuada (AIEC); licenciada em Letras – Português pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (POSLET/UNIFESSPA), além de professora da Escola Indígena Estadual de Ensino Infantil Fundamental e Médio Parkré Jimökre.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9618680050228690>

E-mail: nilzabezerra.adm@gmail.com

Paloma de Melo Henrique

É Doutoranda em Letras, área de Literatura, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Pós-Colonialismo e Identidades, orientada pela Profa. Dra. Ana Lúcia Liberato Tettamanzy. Professora da educação básica, participou de diversos projetos envolvendo pesquisa, ensino e extensão pela UFRGS, com bolsas disponibilizadas pelo MEC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2376149509603306>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7898-9483>

E-mail: meloh.paloma@gmail.com

Silvia Adriany Almeida Barreto

É graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Foi bolsista de extensão (Proex-2015) durante a graduação. Atualmente, é mestranda do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras (POSLET) na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e é bolsista FAPESPA. É discente do curso de Letras – Português na Universidade da Amazônia (UNAMA). Desenvolve pesquisas na área da Linguística com ênfase em crenças e atitudes linguísticas. Atua como professora de Língua Inglesa desde 2015, tendo trabalhado no setor público de ensino e em instituições educacionais do segmento privado.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0328781408677355>

E-mail: silviaadrianyporto@gmail.com

Simone Pereira Lima Scherrer

É graduada em Letras pela UFPA (2003) e discente do Mestrado Acadêmico em Letras (POSLET/UNIFESSPA). É professora da Escola Estadual Indígena Tatákti Kyikatêjê desde o ano de 2012.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2649635382041791>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6598-2381>

E-mail: simonescherrerposlet@gmail.com

Índice remissivo

A

Akrātikatêjê 135, 259, 260
aldeia Kôjakati 13, 14, 132, 135, 136, 137, 138, 140, 144,
147, 152, 153, 154, 160, 202, 212
anciãos 98, 132, 142, 147, 153, 154, 156, 175, 176, 182,
187, 230, 233, 234, 261, 265, 267, 280
atitudes linguísticas 202, 203, 206, 208, 225, 287
autonomia 163, 173, 177, 178, 187, 193, 198, 271, 278, 279

C

capitalismo 65, 66, 81
colonialidade 13, 66, 67, 70, 84, 107, 108, 116, 124
colonialismo 66, 67, 84, 92, 283
conflitos internos 165
conhecimento 20, 45, 47, 57, 67, 71, 85, 86, 87, 90, 91, 92,
95, 97, 102, 103, 152, 153, 155, 160, 167, 175, 176, 178,
180, 181, 182, 185, 187, 188, 198, 200, 203, 215, 218, 222,
230, 233, 237, 255, 259, 262, 264, 266
conhecimento tradicional 155
conscientização 211, 216
crenças linguísticas 14, 203, 225
cultura 26, 29, 44, 45, 48, 52, 53, 62, 70, 71, 72, 85, 87, 95,
96, 97, 102, 109, 111, 112, 118, 121, 122, 126, 137, 138,
140, 144, 147, 151, 152, 153, 154, 156, 160, 166, 167, 171,
172, 175, 181, 183, 189, 195, 208, 210, 211, 212, 213, 218,
219, 220, 224, 227, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 243,
255, 260, 262, 265, 266, 268, 271, 274, 275, 276, 279
cultura indígena 160, 181, 183

D

Decolonialidade 8, 13, 64
descolonização 14, 43, 92, 95
desenvolvimento 19, 34, 66, 68, 84, 85, 86, 87, 90, 97, 153,
156, 177, 178, 211, 223, 232, 263, 276
desigualdades 84

deslocamento compulsório 132
diversidade 21, 33, 36, 47, 49, 60, 93, 138, 140, 211,
231, 262
diversidade cultural 93, 231

E

ecologia 73, 77, 233
educação 9, 13, 39, 40, 50, 84, 85, 86, 93, 95, 96, 97, 102,
103, 110, 111, 116, 118, 131, 152, 153, 154, 155, 160, 163,
171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 181, 182, 183, 185, 187,
193, 198, 199, 200, 212, 215, 231, 232, 255, 263, 264, 265,
266, 278, 279, 281, 286, 287
educação decolonial 97, 102, 116
educação escolar indígena 13, 131, 152, 153, 160, 163, 171,
173, 174, 178, 183, 187, 193, 198, 199, 231, 263, 265, 281
ensino bilíngue 9, 13, 162, 198
Ensino Médio 156, 202, 212
Epistemologias indígenas 8, 13, 83
Escola Indígena Mê Akre Kôjakati 285
Escola Indígena Tatakti Kyikatêjê 230, 231
estereótipos 14, 19, 26, 28, 43, 86, 109, 119, 211, 234, 265

H

história 14, 15, 18, 20, 23, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 49, 51,
58, 60, 61, 66, 67, 68, 72, 75, 76, 77, 78, 86, 90, 98, 107,
109, 114, 115, 116, 138, 153, 154, 160, 161, 190, 196, 199,
200, 208, 210, 212, 219, 224, 233, 234, 235, 236, 237, 238,
239, 240, 241, 242, 261, 266, 272, 273, 282

I

identidade 27, 28, 29, 93, 109, 110, 112, 135, 136, 152, 153,
160, 173, 181, 182, 183, 204, 220, 233, 235, 238, 239, 255,
264, 265, 267, 275
identidade cultural 183, 220
identidades 14, 28, 69, 230, 256, 262, 272, 281

Indígenas 8, 17, 31, 32, 33, 34, 46, 105, 152, 161, 178, 179, 277, 281, 283, 286
interculturalidade 15, 92, 94, 178, 187, 198, 283

K

Kyikatêjê 14, 212, 225, 257, 259, 260, 264, 279, 287

L

Lei nº 4.503 259
língua indígena 136, 138, 152, 153, 155, 182, 218, 219, 224, 231, 232, 234, 264, 284
língua portuguesa 14, 23, 111, 155, 156, 167, 172, 177, 184, 189, 202, 211, 213, 214, 215, 216, 218, 223, 224, 226, 232, 234, 238, 276, 285
línguas 13, 14, 23, 32, 33, 35, 36, 49, 58, 92, 172, 173, 177, 200, 202, 207, 210, 211, 214, 215, 217, 222, 228, 238, 281, 284
literatura indígena 38, 39, 79, 110

M

memória 15, 41, 43, 49, 50, 51, 52, 57, 59, 61, 91, 111, 120, 124, 181, 182, 234, 235, 236, 238, 255, 256, 264, 265, 266, 267, 268, 272, 273, 278, 281, 282
modernidade 27, 66, 67, 90, 107, 108, 124
movimento indígena 59, 81, 108, 172

N

Narrativas Oraís 9, 229, 239

O

oralidade 57, 167, 181, 198, 223, 235, 243, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 279

P

pandemia 15, 37, 38, 60, 183
Pará 14, 132, 134, 138, 161, 163, 165, 166, 173, 178, 190, 199, 212, 214, 230, 231, 256, 259, 260, 270, 283, 284, 285, 286, 287
Parkatêjê 135, 136, 259, 260, 264, 268, 279, 281, 282
pautas comuns 108
pensamento crítico 15, 87, 103

pensamento indígena 84
pobreza 23, 66
poder 23, 65, 67, 81, 82, 92, 97, 98, 116, 125, 132, 206, 207, 213, 215, 225, 232, 255, 264, 267
Povo Gavião 13, 156, 160, 231, 239, 259, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 278, 279
povo Kyikatêjê 132, 134, 135, 136, 137, 138, 146, 152, 153, 156, 157, 159, 202
povo Xikrin do Cateté 163, 164, 174, 198
práticas culturais 136, 138, 155, 171, 172, 191, 233, 234, 255, 261, 262, 264, 266, 279
práticas educativas 15, 92

R

racismo 58, 86, 103, 116, 277
re-existência 13
Resistência 60, 119, 225

S

sociolinguística 203, 204, 206, 209, 225
subalternização 66, 67
subjetividade 67, 73, 116, 125, 237
sustentabilidade 134, 138

T

tecnologias 74, 114, 264, 278
Terra Indígena 14, 134, 165, 230, 232, 256, 259, 262, 263, 268, 280, 282
território 12, 13, 32, 34, 35, 38, 46, 48, 57, 58, 60, 65, 107, 115, 120, 124, 132, 133, 134, 137, 138, 151, 153, 156, 158, 160, 167, 168, 169, 172, 173, 190, 195, 222, 242, 259, 260, 261, 277, 279
Terra Indígena Mãe Maria 14, 134, 230, 259, 262, 263, 268, 280, 282
Toprãmre Krôhôkrenhũm Jôpaipaire 259, 261, 268, 269
tronco linguístico macro-Jê 260

V

variação linguística 207, 216, 260
violência 13, 33, 42, 84, 91, 119, 123, 171, 272, 273

3

www.pimentacultural.com

Vitalizações das línguas e criações indígenas

SÉRIE CADERNOS PEDAGÓGICOS (PROCAD AMAZÔNIA)

