



NTFSI



SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

UFG/UFMA/UFT



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Copyright © 2017 by
Revista Articulado e
Construindo
Saberes

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)

R454 Revista Articulado e Construindo Saberes / Universidade Federal de
Goiás. - Vol. 2, nº 1 (2017). - Goiânia: / CEGRAF , 2017

Anual

Descrição baseada em: Vol. 2, nº 1 (2017)

I.S.S.N. 2525-8303

1. Ensino superior. 2. Integração social. I. Universidade
Federal de Goiás. II. Título.

CDU: 37

Revista Articulando e Construindo Saberes

**Revista Articulando e Construindo Saberes
Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena**

Editada pelo Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena - Universidade Federal de Goiás - UFG

Reitor

Orlando Afonso Valle do Amaral

Editoras

Maria do Socorro Pimentel da Silva, Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, Goiás, Brasil

Mônica Veloso Borges, Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, Goiás, Brasil

Comissão Editorial

Maria do Socorro Pimentel da Silva, Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, Goiás, Brasil.

Mônica Veloso Borges, Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, GO, Brasil.

Sinvaldo Oliveira, Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, Goiás, Brasil.

Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé, Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, Goiás, Brasil.

Fernanda Cardoso da Cunha Gomes, Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, Goiás, Brasil.

Conselho Editorial

Leandro Rocha, Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, Goiás, Brasil.

Kurisiri Javaé, Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, Goiás, Brasil.

Silvia Krikati, Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, Goiás, Brasil.

Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira, Universidade Federal do Pará - UFPA, Pará, Brasil.

Maria Bertely Busquet, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - CIESAS, México.

Edineia Isidoro, Universidade Federal de Rondônia - UNIR,
Rondônia, Brasil.

Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé, Universidade Federal de Goiás -
UFG, Goiânia, Goiás, Brasil.

Cassiano Sopero Apinajé, Universidade Federal de Goiás - UFG,
Goiânia, Goiás, Brasil.

Augusto Curarrá Karajá, Universidade Federal de Goiás - UFG,
Goiânia, Goiás, Brasil.

Jonas Polino Sansão, Universidade Federal de Goiás - UFG,
Goiânia, Goiás, Brasil.

Gersem Baniwa, Universidade Federal do Amazonas - UFAM,
Amazonas, Brasil.

Sinvaldo Oliveira, Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia,
Goiás, Brasil.

Angel Humberto Corbera Mori, Universidade Estadual de
Campinas - Unicamp, Campinas, SP, Brasil.

Mônica Veloso Borges, Universidade Federal de Goiás - UFG,
Goiânia, GO, Brasil.

Mariano Baez Landa, CIESAS-MEXICO.

Maria do Socorro Pimentel da Silva, Universidade Federal de
Goiás - UFG, Goiânia, Goiás, Brasil.

Antônio Hilário Aguilera Urquiza – UFMS.

Nivaldo Korira'i Tapirapé, Universidade Federal de Goiás - UFG,
Goiânia, Goiás, Brasil; CEFAPRO – Confresa, Mato Grosso, Brasil.

Odair O. Giralдин, Universidade Federal do Tocantins - UFT,
Tocantins, Brasil.

María Bertely Busquet – CIESAS/México.

Serafin Coronel Molina – Indiana University.

Tulio Rojas – Universidade de Colombia.

Cassiano Apinajé – Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior
Indígena – UFG.

Cíntia Guajajara - Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior
Indígena – UFG.

Dodanin Krahô - Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena UFG.

Eunice Tapuia - Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena UFG.

Jonas Gavião - Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena UFG.

Kurisiri Javaé - Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena UFG.

Leandro Lariwana Karajá – Escola Estadual Malua.

Silvia Krikati - Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena UFG

Ilustrações da Capa

Aumari Lima Xerente

Lígia Soares

Txiarawa Karajá

Adailson Soares

Teijolori Karajá

Projeto Gráfico e Diagramação

Kesley Albano

Revista Articulando e Construindo Saberes

A Revista Articulando e Construindo Saberes é uma publicação anual, cujo propósito é estimular e promover o debate transdisciplinar sobre os assuntos relacionados à interculturalidade, à inclusão social e à equidade na educação superior, orientando assim seus esforços na valorização e no reconhecimento de temáticas referentes à interculturalidade e à emancipação intelectual.

ISSN 2525-8303

Magazine Knowledge

The Journal Indigenous Articulating Knowledge is an annual

publication, whose purpose is to encourage and promote interdisciplinary debate on intercultural issues, social inclusion and equity in higher education, thus guiding its efforts on recovery and recognition issues related to multiculturalism.

ISSN 2525-8303

Os trabalhos reunidos nesta publicação estão disponíveis para contribuir com o conhecimento e o intercâmbio de ideias e de apresentação de bases epistêmicas que leva em conta a diversidade de saberes no mundo e seus modos de produção. Estão de acordo com as políticas de documentação e divulgação dos saberes indígenas estabelecidas pelos Gavião, Karajá, Tapirapé, Krikati, Xerente, Javaé, Apinajé, Canela e Karajá/Xambioá, participantes da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, um projeto financiado pela SECADI/FNDE/MEC., e também do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena.

Publicado por: Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena –
Universidade Federal de Goiás

Endereço: Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena –
Faculdade de Letras Universidade Federal de Goiás

E-mail: Takinahakỹ@gmail.com

Caixa Postal 131 – Campus II – 74.001-970
Goiânia – Goiás – Brasil
Fone: (62) 3521-18-66

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
AKWĒKRĀWAIHKU NĀHĀ ROWASKUZE	
XERENTE, Silvino Sirnãwê	17
INY RYBÈ RTIDYY	
WAHUKA, Sinvaldo Oliveira	27
CARTAS DO MÉXICO. UM OLHAR ANTROPOLÓGICO SOBRE INTERCULTURALIDADE	
LANDA, Mariano Báez	37
A INTERCULTURALIDADE COMO FERRAMENTA PARA DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO – REFLEXÕES A PARTIR DA AÇÃO ‘SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA’	
AGUILERA URQUIZA, Antônio H	47
MINHAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL/UFG	
KARAJÁ, Paulo César Beti	71
SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA	
XERENTE, Carmelita Krtidi	81
TOBDA É: JOGO DE PETECA	
DZAYWA, Daniel Maratedewa	87
COMIDA TRADICIONAL XAVANTE	
URÉBÉTÉ, Edgar Tsere’ōmorãté	91
COMPARTILHAR COM O PRÓXIMO	
TSIPIBU, Francisco Rodrigues Tserene’ewe	95
A CHEGADA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO POVO XERENTE	
BRITO, Wakedi da Mata	99

**ROTAÇÃO DE PERSPECTIVA: REFLEXÃO SOBRE
ENSINO DE ANTROPOLOGIA PARA PROFESSORES
INDÍGENAS**

GIRALDIN, Odair 101

**REFLEXÕES EM TORNO DO TEMA CONTEXTUAL
“ETNICIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL”**

NAZARENO, Elias

ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves 115

**ATITUDES ETNOLINGUÍSTICAS DO POVO TAPUIA DO
CARRETÃO (GO) E SUA RELAÇÃO COM A ATUAÇÃO
DOS PROFESSORES INDÍGENAS NO CONTEXTO
DE SUAS PESQUISAS E DIFERENTES PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS**

NAZÁRIO, Maria de Lurdes 133

**EDUCAÇÃO KUPÊ E COSMOLOGIA PANHÍ: DIFÍCIL
RELAÇÃO?**

APINAJÉ, Júlio Kamêr Ribeiro 159

**AS DIFERENÇAS E AS PARECENÇAS ENTRE ALUNOS
INDÍGENAS KRIKATI E NÃO INDÍGENAS NO C. E.
PARSONDAS DE CARVALHO**

ARAÚJO, Karitânia dos Santos 169

**HISTÓRIA DA ORTOGRAFIA KARAJÁ: LUTA PELA
SOBREVIVÊNCIA DA LÍNGUA KARAJÁ**

LARIWANA, Leandro Karajá 177

**PYHCOP CATI JIJÕ PJII - TERRITÓRIO GAVIÃO DO
MARANHÃO**

DIAS, Luciana de Oliveira - Juhen/Caxu'cwyj

GUILETO, Diana Sansão - Jar

GUARÁ, Edimara Bandeira - Ajcrun

GAVIÃO, Edivaldo Moreira - Toxwa

GAVIÃO, João Grossar Cardoso - Xyj Cry

CARDOSO, Joaquim - Eh'caryy	
COSTA, Katiúscia Brito Teixeira da - Cu'tete/Tep Kaprik	
GAVIÃO, Leonice Cardoso - Wacõo	
GAVIÃO, Mara Lúcia Bandeira Martins - Amxyh	
GAVIÃO, Marcélia Guará - Haprex	
TIMBIRA, Maria Barros - Hyn'Crii	
GAVIÃO, Raquel Bandeira - Pynhyc	
GAVIÃO, Suely Bandeira – Recwyj	183

A PEDAGOGIA DA RETOMADA: DECOLONIZAÇÃO DE SABERES

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro	203
---	-----

A TRANSMISSÃO DE NOMES GAVIÃO: FABRICANDO PESSOAS E COLETIVIDADES (GAVIÃO PYHCOPCATI JI – AMAZÔNIA MARANHENSE)

MELO, Maycon	
GAVIÃO, Paulo Belizário	217

PROCESSOS E ORNAMENTOS: COMO FORMAR UMA NOVA HÔKREPÔJ (CANTORA) ENTRE OS RÀMKÔKAMÊKRA/CANELA

SOARES, Ligia Raquel Rodrigues	
CANELA, Ricardo Kutokre	239

VIDA E SABERES CULTURAIS COTIDIANOS EM UMA ALDEIA TENTEHAR

SÁ, Maria José Ribeiro de	
SILVA, Maria das Graças	251

“NA NOSSA CULTURA NINGUÉM DANÇA SOZINHO”: A ESCOLA, OS SABERES INDÍGENAS E A NOÇÃO DE COLETIVIDADE

SOUSA, Emilene Leite de	273
-------------------------------	-----

CORTE DE CABELO

RÂ'WA TSA'E'OMO'WA, Michael	287
-----------------------------------	-----

INVESTIGAÇÕES A RESPEITO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO DOS AKWĒ-XERENTE SURDOS	
BARRETO, Euder Arrais	291
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AKWĒ E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS AKWĒ	
XERENTE, Adão Wdêrêhu	305
PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO: RUMOS MEHI PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR KRAHÔ	
XICUN, Secundo Tôhtôt	
PÕCUHTÔ, Taís	
TÊRKWÝJ, Juliana	
TUPĒN, Leonardo	
KÕNRY, Ovídio	
PÊPHÀ, Ariel	
CÔHTÀT, André	
HERBETTA, Alexandre Hartât	
LEAL, Francly Eide	
PARATY, Edvaldo	
HÛHTÊ, Gregório	309
O CONTEXTO SOCIAL E AÇÕES PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS AKWĒ	
XERENTE, Rogério Srône	
XERENTE, Sílvia Letícia Gomes da Silva	325
HISTÓRIA ESCOLAR E PESQUISAS DIDÁTICAS: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NO ENSINO DE HISTÓRIA	
LEITE, Luciana	363
POLUIÇÃO DE LIXO NA ALDEIA	
XERENTE, Hilda Esutkrenple	377
MUDANÇA DE HÁBITOS ALIMENTARES XAVANTE	
TSERENHE'OMO, Romano Tsorodadze	381

TECNOLOGIAS INDÍGENAS DA PERSPECTIVA DE PESQUISADORES INDÍGENAS

CARON, Mônica Filomena

KALAPALO, Jeika

SANTOS, Geovan José dos387

XEKAKOPÃWA E XETANOGÃWA: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA SABEDORIA NO ESPAÇO SOCIOCULTURAL APYÃWA

TAPIRAPÉ, Nivaldo Korira'i395

HISTÓRIAS APYÃWA

TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi'awya

TAPIRAPÉ, Yrywaxã

TAPIRAPÉ, Ikatopawya Daniela

TAPIRAPÉ, Koxawiri

TAPIRAPÉ, Júlio César Tawy'i

TAPIRAPÉ, Josimar Ieremy'i

TAPIRAPÉ, Arapaxigi

TAPIRAPÉ, Klebson Awararawoo'i

TAPIRAPÉ, Koxamare'i

TAPIRAPÉ, Kaxowari'i

TAPIRAPÉ, Xaripe'i

BORGES, Mônica Veloso..... 409

A BUSCA PELA ESCOLA DIFERENCIADA E O I MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAJÉ

GOMES, Dhiogo Rezende481

O CICLO DE VIDA DA CRIANÇA TAPUIA

SILVA, Adriana Rosário da

SANTOS, Daiane Aparecida Ferreira dos

RODRIGUES, Eunice da Rocha Moraes

MORAES, Gracilene Chaves de

COSTA, Silma Aparecida da Silva495

APRESENTAÇÃO

Apresentamos o número dois da Revista ‘Articulando e Construindo Saberes’, o qual reflete em seus artigos a complexidade de conhecimentos revelada por autores/as indígenas e não indígenas envolvidos/as em inaugurar os alicerces da matriz intercultural, favorecendo, assim, a construção de saberes articulados em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes fontes culturais. Esse movimento implica em reflexão-ação-reflexão, ou seja, um constante construir, desconstruir e reconstruir, que trará, com certeza, contribuições para as práticas pedagógicas da educação intercultural, ainda tão amarradas nos paradigmas da colonialidade do saber.

Agregado ao princípio da articulação encontra-se o de compartilhamento de saberes e experiências, que visa desmanchar o domínio de um saber sobre os outros. Essa é a grande celebração da revista. Por isso, ela aceita em sua composição diferentes tipos de textos e de línguas, abrindo espaço para as línguas indígenas em sua plenitude, mas também para outras línguas minorizadas, aceitando também as línguas consideradas majoritárias como participantes do diálogo intercultural.

Muitos autores/as indígenas estão apresentando seus textos em sua língua materna, outros, em português, mas expressando seu jeito próprio de fazê-lo. Há, ainda, os que produziram textos articulando os saberes, ou seja, aceitando a contribuição das ciências ocidentais. É importante levar em conta também os artigos de coautoria entre indígenas e não indígenas, e os esforços dos pesquisadores/as não indígenas que mostraram o que já aprenderam com os/as indígenas e com o movimento da interculturalidade crítica.

Aproximar todas essas experiências cognitivas pode fazer emergir um pensamento complexo que amplia os horizontes para além do diálogo entre as especialidades da cultura científica. É uma revista aberta à participação de pesquisadore/as relacionados/as aos estudos interculturais, à educação intercultural, à documentação de saberes indígenas, aos estudos e divulgação das línguas indígenas ameríndias, franqueando, assim, seu espaço para publicação de artigos, resenhas, entrevistas, relatos de experiências pedagógicas e de pesquisas e eventos sobre educação intercultural e sobre as culturas indígenas.

Por essa razão, esta revista é dirigida a todos/as que acreditam, de fato, no diálogo intercultural: pesquisadores/as, professores/as, alunos/as

que investem na articulação de saberes, ou seja, na construção de bases interculturais, complexas e transdisciplinares. O efeito dessa experiência potencializa-se na medida em que a diversidade epistêmica ganha valor e lugar no existir.

Editoras Chefe

AKWĒKRĀWAIHKU NĀHĀ ROWASKUZE

XERENTE¹, Silvino Sirnãwê
Pesquisador da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola

ĪSIMĀZUSZE KTURĒ

Kāhā hāisuka ĩt kakuĩkre tō wokrāiwaihku nā kātō romwaihku aimō sissum snā krhēm̄ba mnō nmē, wanīm akwē nōrī, kātō akwē wadi aimō tkrē samār waihku psē mnō pibumā. Ahāmre tō Warā, are tākānnī tō rowahtuze taimō Warā nōkwakrē wamā krsimāsa. Warā wa tō wawē nōrī aire kbure rowahdu wanīm aikte nōrai mā tkrē krtmā rowahtukw, are tākānnī tō rowahtuzem hawi tet aimō rowahtukwai nōrī kbure wanīm aikte nōrai mā kbure romkmādā tkrē tmā rowahtukw. Aikde tō srōwa hawi za dure rowahdu tē waihku nnākrat, tapari za rowahtuzem hawi aimō rowahdu tē kmā sizus mnō pibumā, tahawi za wnīm aikte nōrī wanīm romkmādā tkrē sawikw, are dure krmā simāzukw wat rmē kō pibumā.

Darmmē ĩkuitabi: Warā, wokrāiwaihkuze, romwaihku, wawē nōrī, rowahtuze, aikde.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal apresentar uma reflexão e relatar os saberes do meu povo Akwē. Os nossos velhos contam que, desde antigamente, as crianças Akwē crescem com sabedorias e conhecimentos que começam de casa e depois vão para o Warā. O Warā era a escola verdadeira do povo Akwē, onde ficavam os professores que eram os anciãos. Atualmente o Warā foi substituído pela escola que a maioria das aldeias tem. São ensinados todos os saberes às crianças, sobre sua cultura, e, também, a valorizarem seus costumes, e a saberem conviver no meio do seu povo, com os não indígenas. Devido à escola, eles se tornarão os melhores professores, para depois passarem todos os saberes do seu povo e, então, formar outros jovens.

Palavras-chave: Warā. Saberes. Anciãos. Escolas. Crianças Akwē.

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

ABSTRACT

This article has as main purpose to present a reflection and to report the knowledge of my Akwẽ people. Our elders tell us that Akwẽ children have grown up with wisdom and knowledge since the old days, starting at home and then going to Warã. The Warã was the true school of the Akwẽ people, where the teachers who were the elders were today replaced by the school most villages have. They teach all the knowledge to the children, about their culture, and also to value their customs, and to know how to live among their people, with non-Indians. Because of the school, they will become the best teachers, so they will pass all the knowledge of their people and then train other young people.

Key words: Warã. Knowledge. Elders. Schools. Akwẽ Children.

İptokrta nõrĩ tũ kãnẽ taimũ romkmãdãahãmre hã tkrẽ waskukw, akwẽ nõrĩ tũ krãiwahku snãtet aimũ krkuiput, tũ aiktere hawi za aimũ krãiwahkuk. Ahãmre akwẽsĩm mãrd Warã krtabnã dat krwamtrẽ mnũ, tũ Warãhawi taimũ krwatbremĩ nõrĩ, kãtũ baktũ nõrĩ tetaimũ krãiwaihku snã kuipktuk. Ahãmre Warã tũ rowahtuzem krtabi akwẽ nõrai mã, tazi za wawẽ nõrĩ kahã snã krhẽmba tũ siwawi mnũ pã za aikte nõrai mã romkmãdã tkrẽ waskukw, aretahã kwatbremĩ nõrĩ tũ siwawi mnũ pã awãrẽ sĩm mãr mnũd, tũ sisdanãrkwai mnũ pã za ku aimũ tẽ awãrẽ tẽ sũrekw.

Tãkãinnĩ tũ rowahtuze nha dazakrui mbamãrd tanẽkõwa tetõaimũ krhẽmba, kãtũ dure rowahtukwai nã dat krwamtrẽ mnũ, tanõrĩ tũ wawẽnõkwakrẽ taimũ wanĩm aikte nõrai mã tkrẽ tmã rowahtukw, ahãmre tũ Warã ktabi, are tãkãnnĩ tũ rowahtuze tet aimũ krwam simãsa. Wawẽ nõrĩ nãt aimũ rowahdu aikte nõrai mã tkrẽ tmã waskukw, tahã tũ Warã nã dat krwamtrẽ mnũ. Tahã Warã hawait taimũ krwatbremĩ nõrĩ kãtũ baktũ nõrĩ ro kahã snã tkrẽ waihukukw, kãtũ tkrẽ samãr waihukukw. Ahãmre tũ Warã hawit tet aimũ romkmãdãwanĩm aikte nõrĩ kbure tkrẽ kwaihukuk, kãtũ dure danrõwa hawi za dure aikte ptokwa, kãtũ ĩseparkwa kbure romkmãdã kra nõrai mã tkrẽ tmã waskukw.

Aikterẽ tũ separkwai dkikrẽ wamre za ro kbure tkrẽ wapar, mãrĩ ĩseparkwa tẽ kmãkwamãr waza dure kra mã rowaihu tmã wasku, tanẽkõwa mãrĩ ĩserpa tẽ kmẽsi wa za dure kra mã tmã rowahut, ĩseparkwa damẽ sũkrẽ wa za dure aikterẽ danõkrẽ damẽ wapa, ĩseparkwa sai psẽ snã krsai mnõwa za aikteprerẽ hãiptorãrẽ snã twaptkãrẽ, are ĩseparkwa sai prãirẽ snã krsai mnõwa za dure aikteprerẽ hẽmba prãirẽ snã twaptkãrẽ.

Īseparkwa mār kunē tkrē kmēsi mnōwa za aikteprerē mā psē kōdi, mārī ĩseparkwa tē kmādkā wa aikterē dkiwa tkrē dur re kbure rotkrē kmādkā mnō za aikteprerē waptkārē wi nēs siza, tahā tō wanēku, amke, kātō rom wadi mnō. Tanēnmē tokto waptkārē pari tō spokrē nā za aimō tkrē dawapar, kātō tmō nā za rokbure tkrē krmādārē, aikterē tō kauptu mnō pra, za ro kahā tē kawahkurē, tanēnmē tokto kaupturē wi za sīsrī kmāsnākrat, tahā tō separkwai mā, ptokwai mā kātō dure dawadi nōrai mā, tapari za siwaprossi za krsimāssirē, tapari mātō tokto ro sismistē tkrē kadur, aimō za tkuiput, aimō za dure ĩkrāiwaihkuze dawer, tanēsna za aimō ĩkrāiwaihkuze tmā tkuiput.

Aikterē za waptār, pikōirē tanēkōwa ambārē, za tkuiput are ro tkrē samār waihukw, aikde tō ro kmā sapka prabā zaro tkrē kmākwamār, ĩseparkwa tanēkōwa ĩptokwa ro tkrē tmā wasku mnō kōwa za aikte nōrī sipkē nā kwrahkukw. Tanēnmē arē wanīm aikte mā ro wat krwasku sku kba mōnō, aimō krāwaihku snā krwrahku mnō pibumā. Aikte mā tō ro wat krtmā wasku mnō hawi, za aimō aikte nōrī tkrē dazazē, are dure aisa dat krsazē, aikde tō smīwapar hawi za ro tkrē samār wihku pēs, kātō smīzazēzem hawi za dure kbure tkrē dawaze, ĩptokrda kātō aikte sikuwa wapte za tkrē zazē, are dure aisa dat krsazē.

Akwē kra wi za pkētoi wawē, mrō mē, kātō ĩsim akwē nōrī, ambā hawim hā, kātō pikōi hawim hā, tanēnmē za sissum snā za sihdurē sapar psēkw, tō sissum snā za sihdurē tkrē sapar psēkw, tare za tkrē waikhākw aikterē sissum snā psē snā aimōtē wrahku mnō pibumā. Akwē kra tō srurēre hawit taimō rotkrē wapar, kātō tmō nā za aimō ro tkrē krmādāk. Warā tō dure dakrāikwaihkuze, tō Warā hawi kātō dure srōwa hawi za aikte nōrī kbure ro tē waihuk tō Warā hawi kātō srōwa hawit, taimō aikte nōrīdasipē dasiwawi, danīpi, danōkrē, dasiwaze, romkrēptkā, dasiwawmtrēze, sasari, tpēkwapsi kātō romwadi mnō kbure tkrē samār waihuk.

Aiktepre waptkā wi za kbure sapar psēn, akwē nīm rokmādkā wa, akwē kra snī ambārē dam sapar psē krtabr, tō ahāmre hawi tet aimō ambārē dam sawi krtabdi. Ambā nōrī nha kra snī ambā wa tō dam kmādkā psē snāza dat krmādāk, dam sazēi snā za aimō dawadi nōrī tkrē kmādāk. Tōtahā tō aimō kra snī ambā kahā nmē, tō aimō ahāmre hawi aimō wahīkba nōrī krsikwapeī kba mnō nmē. Ahāmre nāt aimō krsissō krwaireb krsikwapeī kba mnō pibumā, kātō dure danīpi hāwa azanā snā tkrē kmā wazrē kba mnō pibumā, kri zabu hāwa za dure azanā snā sabukw.

Tanê kôd pikôirê nã pikô kra wa, za kmãdkã wapu snã za baktôre dat krmãdãk ahãmre wahikba nãrĩ tkrê wasku kba mnôze, pikôĩ nãrĩ tô sakukrêsi, are tãkãinnĩ ãkwaimba kôdi, wanôr mã, pikôĩ nãrĩ dure sãm romkmãdkã psêdi, tanôrĩ za dure sãm ambã tkrê waihãk, bru mba, kri wa, sasar mba za mrô mē krmô, tpekwapasi mba za dure krmô, kãtô kra mã za dure danmĩzazêzem nã tmã rowahut, aimô smĩzazêi snã wrahu ku pibumã.

Tahã tô wanĩm pikôĩ nãrĩ aimô knmrmē mnô kôhawi kãte, tô ambã nãrai wtēsi mrmēprēzem hawi kãte, ambã nãrĩ za sãm aikte mã mrmēprē zawre snã romkmãdã tkrê tmã wasku, kãtô danĩpi tmē za aimô kra tkrê kwanĩ pês. Aikte nãrĩ tô kbure tô ambã nãrai tē, mãr wa tô dasiwawi pra, ambã kra mnô tô kbure za ptokwai tmē krsiwawik, pikô tô sisdanãrkwa nã za aimô tmrô, tanēnmē tô tare za aimô damã kra, are pikô dure kra tmã sawidi, tanôrĩ tô dure aikte mã rowaskukwa.

Nmãzi za aikterê sipkra nã mãrĩ kupi, tanēkôwa kmãnã, tô ro tkrê kmãdkã mnôzem hawi. Aikde kuintu pari za dawawi waihuk, tô tkrê dakmãdkã mnô nmē, za srurêre hawi za dawawi waihuk, tazi za tokto sawre pari waptem sikuwa tkrê wawi, sisdanãrkwai nēhã za tkrê wawi, tanēkôwa ambã nēhã dasĩpsēmba za sisdanãrkwa tkrê têkrã. Pikô hãwa tô pikôĩ sikuwa za tkrê wawi, tanēkôwa tô ambã zemã za nmãhã nãrĩ wawi.

Tanê dure danôkrê, aikde tô tkrê dawapar mnô hawi za dure nôkrê waihukw, akã za spokrê nãsi tkrê dawapar, are nmãzi za tokto kmã tissanô sôkrpsê zô. Akwêstôsôkrpsê snã waza tokto damē krsôkrê, baktô nãsi nã, kãtô kwatbremĩ nãsi nã, zã nã kãtô danôkrê wadi nã za ambã hãwa damē krsôkrê. Ambã nmãhã sôkrpsê waza aimô smĩstun danôkrê tkrê dam kwanĩ mnô pibumã, baktô nãsi nã, kwatbremĩ nãsize nã, aimô krđam sôkrê mnô pibumã. Are pikô hãwa tô tare za tkrê dawaihãk, pikôĩ sikuwa za tkrê wawi, tanēkôwa tkrê dawaihãk.

Dasiwaze tô aiktere hawi za dure aimô kmã snãkrat, tô rowahtu hawi za dure aimô tē waihuk, aikte nãrĩ tô waihku snã za tkuiput, tô dasiwawi mnô pã taimô wanĩm aikte nãrĩ krsawer. ãtdêkwai mnô pã za aimô kra mã dasiwazezem nãhã ro tkrê tmã waskuk sipranē wasiwawize ãhēmba, are wanĩm aikde tô srurêre hawi za aimô romkmãdã waihku snã re dawer. Aikterê tô waihku snã za sisdanãrkwa aimô krmãsôpre, nôkwa ãsisdanãrkwai nã. Tahã tô ãptokwai hawit, kãtô ãseparkwai hawit taimô dasiwaze tkrê kmãdkã psêkw, kãtô dure romkrãikrda kra mã tkrê wasku.

Dasiwawize tô krdasiwazem mnõ pibumã, dasiwawi hawit taimõ dure dasiwamtrêzem nã aimõ krdassanãmr, kãtõ dure dassazêzem pibumã taimõ krdasiwawi.

Ïzeparkwa tô ïnatkû nã waza aimõ ït krwamtêr, are ïptokwa tô ïmmã nã waza aimõ ït krwamtêr, ahãmre tô tãkãnê waza aimõ wat krsanãmr, tanêkõd tokto tãkãinnî tô ktãwamkõ mrmêzem nã wat aimõ wazeparkwa kãtõ waptokwa wat krwamtêr. Tôtanê dure ïmmã, tahã tô ïptokwai zdekwa, tanêkõwa ïptokwai pnã, waza aimõ ïmmã nã ït krwamtêr, are aisa tô bremî za tkrî wamtêr, are pikõ hãwa tô baknõ nã za saihã. Are krawaptem kra hãwa tô ambãdi, nã tanêkõwa pkõiti nã za saihã, ambãrê hãwa tô ambãdirê za tkrê wamtêr, are pikõirê hãwa tô pkõitirênã za tkrê wamtêr.

Danîmnõkrêzu tô pikõ ambã hidba hawi taimõ krhêmba, ta nênmê za aimõ romkmãdã simã tkrê kmãdkã psêkw. Ambã pikõî nã krawa za aimõ wahidba hawim hã ambã ïdumkrta mã za kratmã sakre simã ktrê kmãdkã psê mnõ pibumã. Wahidba pikõî rênã kra wa za dahitbre wdênrõ sda kawazu are kmã sõkrwassis, simnõkrêzuinê za tkrê kmãdãk, tahã wdênrõ tô amrêsku, nmãzi mrõ wa tô simnõkrêzu zda bã za dasa zõ krmõ, aikuwa za kbazêiprãî zõ za krmõ, za nês sõ dako mãranã, tanêkõwa tpê zõ za krmõ, simnõkrêzui mã kbahi tê kmãkrãinistu mnõ pibumã, (dakukã), ahãmre dakukã tô kupakbu zbrê nã, tpê prarõr nã za simnõkrêzui mã romkmãdã tê kmãkrãinîsut. Danîmnõkrêzu snî ambã tanêkõwa danîmnõkrêzu sîm pikõkrawa, ambãrêhãwa za ambãdi nã za tkrê wamtêr, are pikõî nã kra wa za dure pkõiti nã za tkrê wamtêr, tô aimõ krdasiwazem mnõ hawi. Are aisaza dure aimõ danîmnõkrêzu, nõkrêkwa nã tkrê wamtêr, pikõ kãtõ ambã za aimõ tanêsnã tkrê wamtêr, kãtõ ïkrda nã za dure aimõ tkrê wamtêr. Tanê dure danîhdu nõrî za ptokwai nîmnõkrêzukwa za ïkrda nã za tkrê wamtêr, kãtõ tahã ïsimpikõ za dure ïkrda nã za tkrê wamtêr.

Aikteprerê za dure srurêre hawi za dure dat krwawi: ambãrê hãwa za pat nê za wawin, are pikõirê hãwa tô tare za dat kumtorê, huku nê. Are baknõ kuintu wi za dure ktã nê za dat krwawi, aimõ aikte sikuwa waihku snã krmã sõpre mnõ pibumã. Tahã aikde dat kumto mnõ tô dasîpsê mba si za dat krwawi, tahã za dure aikte sikuwa arkiwi krmã sõprekw.

Akwêstõ tanênã aikde dat wawi kõwa tô ïsiwawizem nã za wawin, kuzãp kra hãwa za kuzãp siwawizep nã za wawin, wahirê kra hãwa za wahirê siwawizep nã za wawin, kbazi kra hãwa tô kbazi siwawizep nã za wawin, ïsake kra hãwa tô ïsake siwawizep

nã za wawin, are krito kra hãwa tô krito siwawizep nã za wawin, are krãiprehi kra hãwatô krãprehi tô ïsiwawizep nã za wawin. Aikde dure wamtrêzepti, tô wamtrê mnõ pâ za aimõ dat krwamtêr. Ambârê hãwa tô turêrê nã za dat krwamtêr, are baktôrê hãwa za tarêrê nã za dat krwamtêr, are tanõrĩ kuiptu pari za ïwamtrêze dure aimõwi snã za dure saihrân

Kãhã za kbrure dakrãiwaihkuzem wa kawakõdi pês, tô aimõ krmã wasiwrahku mnõ pibumã nãt aimõ ahãmre hawi ïptokrta nõrĩ romkmãdã tkrê sakram psêk, aimõ tô tanõrai pradikuirĩ nã krmã wanpokrku kba mnõ pibumã. Aikterê wat krsawi kba mõnõ, tanõrĩ tô kahã snã za wahu adu kmã tinê, are tanõrĩ za dure kra nõrai mã kãtõ sihdu nõrai mã romkmãdã tkrê wasku psêkw.

Romkrêptkã dure mãrdi, tahã kbure dam waihku kõdi, tô nõkwa mnõrai wtêsi za waihuk, ambã kãtõ pikõ za romkrêptãk, are tô nõkwamnõrai wtêsi za krsikwasi. Romkrêptkã krêmba mnõ tô dasisnã damrõ wamsi, rowahdu wawê tê sõmr wa, dakrãi wakbãze, dasikrãiktõ mba, tanêkõwa dasipsê mba za aimõ wawê nõrĩ sisanãrkwai mnõ pâ simã romkrêptãk. Romkrêptkã wê snã za nõkwa wapa, are kbure dure dam samãr waihku kõd, wawê nõrĩ tô wawê mrmêzem nã za aimõ romkrêptãk tazi aikterê nõrĩ, waptem nõrĩ kbure tê samãr waihku kõdi. Wawê hawit taimõ romkrêptkã dat krwaihuk, kãtõ dure danmãwapar hawi za aimõ nõkwa romkrêptkã waihuk.

Sasari dure akwê nõrĩ tmã wêki akwê kra tô sasar mba za dure dawer, tô ahãmre hawit taimõ akwê nõrĩ sasar mba krwareb, tanênmê aikterê nõrĩ tô srurêre hawit taimõ sasar mba dure damê krwareb, nmãhã dazerparkwai nõrĩ wasã snã za damê krmõ, tanêkõwa waikrê snã. Ahãmre tô dakahã snã taimõ sasar mbakrnõmr, nha ptã ssõre nã za aikuwa mba krnõmr, awãrê za aimõ tê sõrekw mãranã nês nwa stõ kba mnõ pibumã. Ambã nõrĩ za nês awêre tê sasar kbazêiprã tkrê smrõ mnõ pibumã, are pikõdi nõrĩ za nês ssu tê wazu, skrã, siknõ, waptã za dure pikõdi nõrĩ tê kmãkwamãr, aipã srõwa ku wahtu wa, ïnĩ zaza tê nwa kwasar pibumã. Siktõ wa za dure nõkwa mmĩ nwa kadu, kupa, knê, kãtõ aikterê za dure nõkwa nwa du.

Tpêkwapsi mba za dure aikterê ro kbrure tê waihuk nhanê tpêkwapsi dat kmãnãr mnõ, aikte nõrĩ tô srurêre hawi za aimõ tpêkwapsi mba krnõmr. Are tpêkwapsi mba siwakrum kõdi, pikõ wasã temrêre tpêkwapsi mba damê krmõr kõdi, tanê dure ambã hãwa dure damê krmõr kõdi, tanõrĩ tanêmba dam sipaki, mãr wa tô wasãzem (waikrê wa) hawi za aimõ kunã psên. Ambã hãwa za aimõ kunã psên aimõ wawê nõrai smĩ rowahdu tê wapar pibumã.

Tô dazakum sisi za aimõ krmõ, tahã damẽ krmõr wa za kbawazi tê daw siptẽ prãirẽ, tanẽkõwa kbawazi kmã siptẽ prãirẽki, kbawazi siptẽ prãirẽ wa za tbê tê smrõi mnõ kõdi, tare za ku tbê tê topre wawẽ, tazi za tbê dat smrõ mnõ kõdi, tpêkwapsi wẽki tainni za aimõ ambã nõrĩ tbê wakrowdê nã siw tê hãzu, kãtõ smĩkezem nã za aimõ dat smrõ, kãtõ pikõĩ nõrĩ za dure smĩkezem nã za aimõ tbê tê smrõi wawẽ, kãtõ wapte, aikte nõrĩ za dure tbê tê smrõ.

Aimõwi za pari wa tbê trêrkê wawẽ, tahã kbawaski wanã za aimõ ssakrê, tanẽnẽmẽ tô psê snã za aimõ trêrkê wawẽ, tahã za kbure kmã tasĩmprumn, wapte mnõrĩ, kãtõ mrõre nõrĩ, kãtõ issuibka nõrĩ, za aimõ kbure kmã kawakõin. Are tahã pari zdawawa za dure akwẽ snĩ ambã, tanẽkõwa pikõĩ nẽhã za aimõ nãmr tpêzõ smĩpar snã, are tô romwaihkwai nẽhã, tanẽkõwa tô akwẽ ipkê psê nẽhã za aimõ nãmr are awẽre hã za dure kmãdãk. Tpêkwapsi tô kbawazi nã tet aimõ dat krwapsis, tpêpãrze, kãtõ wdê aikuwa mba hãnã za aimõ tbê kmã kakwapsin.

Tokto tô wanmĩ rowahtuzem nã waza kakuĩkre, tãkãnnĩ tô rowahtuzem hawiwat aimõ romkmãdã kahã snã wat kawaihuk, kãtõ dure wanrõwa hawi waza dure wakra mã romkmãdkã pẽ kbure wat krtmã wasku, are dure romkmãdã ikunẽ nẽhã wat ktwi wẽkõ. Dakrãiwaihkuze, kãtõ romwaihkuzetetõ aimõ sissum snã krhẽmba, tanõrĩ za kbure romkmãdã wamã wasku pês, tãkãnnĩ rowahtuze tetõ aimõ dazakrumbakahã snã krhẽmba, nharê dazakru tetõ rowahtuzem krnãthẽmba, are tetõ aimõ dakmãdkãkwai nõrĩ, kãtõ wawẽ nõrĩksrõ krsikwanĩkw aimõ dazakrui mnõ pã rowahtuze simãsam mnõ pibumã.

Aikde za kbure rompê, kãtõ romkmãdkã pẽ rowahtuzem hawi tê waihuk, tô tahawi za dure danĩpiĩ pibumã krsikwanĩk, nmãzi danĩpi nmãhã hãisuka zanãmrkwai nõrĩ tê kmêsãmr kba wa, aimõ psê snã krsipiĩ mnõ pibumã, kãtõ dure wanĩm romkmãdã tkrê sawi kba mnõ pibumã za rowahtuzem hawi kbure rowahtukwai nõrĩ romkmãdkã pẽ wanĩm aikte nõrai mã tkrê waskukw, tanõrĩ tô aikde, tanẽnẽmẽ wanõrĩ rowahtukwai nõrĩ waza aimõ rowahtuze mba kbure wanĩm aikte nõrai mã romkmãdkã psê nẽhã wat krtmã wasku. Wanmĩzazêze, wanmĩkuĩkreze, wanmĩromkmãkwamãrĩ, wamrmẽze wasiwawize, wasiwazemze, wasiwamtrẽze, danõkrê, sasari, tpê nõ, danĩpi, wamnõwa, dazakru, kãtõ romwadi mnõ, aimõ wat krsawi mnõ pibumã, kãtõ dure kbure wanĩm aikte nõrĩ tkrê sawi mnõpibumã za aimõrowahtuzem mba rowahtukwai nõrĩ kbure wanĩm aikte nõrai tkrêwaskukwa, aimõ krmã spokrku kba mnõ pibumã, are dure aikte

skuwa mã, kâtô dawadi nôrai mã tkrê wasku kba mnô pibumã, tahã rowahtuze tô dakrãiwihkuze.

Tâkänni tokto tô rowahtukwai nôri za aimô wanim wawê nôrai sôkwakrê ksimãsa, mâr wa tô wanim wawê nôri aimô prãirê zem hawi, wanim wawê nôri mãtô nharê aimô tsirmêk, tanënmê arê wanôri rowahtukwai nôri wanim wawê nôri wat krsdanâr kba mônô, tanôri tô romwaihku tdêkwai ktabi, tanôri tetô hâisuka krãikrta re aimô dazakrui mnô pâ krsikburô, ambâ kâtô pikôï nôri, tet aimô wanim romkmãdã krãi kba wa kbure tkrê kburôikw, kâtô sakrui mnô pâ teto kre sikburô, nmãzi dasipsê waza tanôri dasipsê ku krãiwaihkuze wahud aimô wawê wadi nôrai mē sîm romkmãdkã nã aimô kmã sitom mnô pibumã.

Wanim wawê nôri za dasipsê mba aimô kbure romkmãdkã pê wanim waptem nôrai mã tkrê waskukw. Dasipsê mba za dure wanim aikte nôri, pikô kâtô ambâ nôri za kauptu snã romkmãdã tê kawaihkukw, tahã dasipê tô dure rowahtuzem nê za iptokrta nôri tkrê kmãto, tainni aikte si romkmãdã tkrê waihku mnô kôdi, tô waptem nôrai zemã kâtô dure iptokrta nôrai zemã, za aimô wanim romkmãdã tê waihkuw, dasipsê mba za kbure romkmãdã wawê nôri tkrê waskuw.

Tanenmê wanôri rowahtukwainôri waza wapkêto nãkbure wawê nôrai mã wasiwaskun, wawê nôri tô siwawi mnô pâ waza aimô wat krmãdkã pês, kâtô dure wat krsazê, tanëzem hawi waza wnim wawê nôri kauptu snã wat krsawi, ambâ kâtô pikôï nôri. Tãkãhã romkmãdkã te dakrãiwaihkuzem nãhã, kâtô dure rowaihku nã nãhã aimô wat kakuikre mnô, za aimô rowahtuzem mba za aimô krsmikwar, kâtô dure rowahtuze krikahãzawre mba hã, tô aimô bdãdi tê wam sdãhui mnô nmê.

Tanënmê tãkãhã romkmãdã psê krtabdi, aimô mnï wasiwaikê rowahtukwai nôri tê wawaihkã wa, dure wapkêto zawredi, tãkãhã romkmãdã za tare aimô waw wdakur pês aimô wanim romkmãdã ptã bã wat krsawi mnô pibumã, kâtô wanim romkmãdã wat rmê kô pibumã, tanënmê watô sapor psên tãkãhã hâisuka krãikrtarê wat kakuikre wa. Tô ahãmre hawi tet aimô dakrãiwahkuze kâtô rowaihkuze sissum snã krhêmba mnô nmê, are wanôri rowahtukwai nôri wat aimô tokto si wat samâr waihku pês, tô wanmï kuikre waihku mnô nmê aire, kâtô dure hâisuka tmê aimô krwasikwanï mnô hawi, akwê kra, wapte mnôri, kâtô iptokrta nôri tô ro wat kmãdkã mnô hawi, kâtô dure wanmipar hawi waza ro aimô wat krsamâr waihuk, tanënmê waza tokto kbure wanim romkmãdã hâisuka krãikrtarê mba kuikre snã wat

sakra mnõ pibumã aimõ krwasikwanĩ, aimõ kuĩkre snã smĩkra mnõ pibumã. Nmãzi dawadi nõrĩ tãkãhã hãisuka krãikrtarê tê sanãmr wa wẽ snã tê sanãmr pibumã, tanẽzem hawi wazatõ wanõrĩ akwẽ aimõ wanĩm romkmãdã wat krsawi pês, are dure wanĩm aikte nõrai ptã bã wat krwasku, tanõrĩ dure wabrapã tkrê sawi kba mnõ pibumã. Twa kãnẽ tenharêê!

Saberes Indígenas Akwẽ

Os nossos velhos contam que, desde antigamente, os meninos e as meninas Akwẽ nascem com sabedoria, vendo as coisas que acontecem no meio do seu povo. Assim, eles vão crescendo e conhecendo a sua cultura. Antigamente, havia a casa dos solteiros, que os mais velhos chamavam de Warã. Na casa, ficavam os professores que conheciam tudo sobre a sua cultura. Esses professores são os anciãos.

No Warã, ficavam os anciãos de todos os clãs. Lá, eles ensinavam para os meninos e as meninas os saberes do seu povo Akwẽ. No Warã, entravam os meninos de 8 a 10 anos de idade, bem como as meninas. A casa era a escola verdadeira, que passava todas as leis e os conhecimentos para ajudar os alunos a se tornarem grandes líderes no meio do seu povo Akwẽ. No Warã, os alunos aprendiam todos os ciclos das vidas das crianças e saíam preparados para conviver com a sociedade no mundo, porque a sabedoria e o conhecimento não se separam, os dois ficam juntos. Ali, eles aprendiam o respeito, a valorização da sua cultura, para que um dia se tornem bons professores e ensinem outros jovens a valorizarem sua cultura.

A metodologia Akwẽ está no olhar, no ouvir, para depois ser colocada em prática. Hoje, nós temos as escolas indígenas no lugar do Warã. Nelas, as crianças Akwẽ aprendem com seus próprios professores Akwẽ, que ensinam na sua própria língua, mostrando desenhos etc. Eles ensinam a escrever na sua própria língua materna e em português, que é a segunda língua. Os alunos aprendem, também, a conviver com a sociedade.

As escolas têm que se colocar no lugar dos pais dos alunos, para ajudar os alunos a aprenderem a sua cultura, saberem valorizá-la e estarem preparados para o mercado de trabalho. As escolas Akwẽ precisam ensinar mais, para os alunos crescerem com sabedoria e

conhecerem mais sobre o que é a escola Akwẽ - inclusive as diferenças que a escola tem – por meio da cultura, da língua materna, pintura corporal, respeito, festa indígena etc. Todos esses conhecimentos a escola tem que passar para os alunos Akwẽ, para que eles tenham um ensino de qualidade.

INY RYBÈ RTIDYY

WAHUKA,¹ Sinvaldo Oliveira
Pesquisador da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’

TURYBÈNA BUTÈ

Iny rybèrèny hèka nawitxiramy namyhÿde iwitxira bdèdÿÿnana nalòmny namyhÿdeki, irbi tahè iòraruki iny rybèrèny rexihukèhè aòkòre, iny rybèmy rkarybèmyhÿrènykè, kièmny dori rybè tuu rybè òki rùsakè, iwsèki hèka hÿÿna mahãdu rybè rùsamy ramyhÿre. Hÿÿna mahãdu rybè wiji iny mahãdu rièryòmyhÿre, wiji hèka rybè sòèmy rawitxira witxiramy nyimyhÿde Hÿÿna rybè rùsamy rÿira, Iny Umy rybè ibutelemy iny tuu rarybèmyhÿre, wijina bòdu rybè-sÿ iwitxiramy nyimyhÿde Jyrè mahãdu rybè rbi. Mytahè rybè tuu rybè-òki rùsakè, rybè hèka rùrùmmyhÿre myrèrimy aõnaõna iny birè birèmy rÿira timykèkibo rùsakè, òwòru òwòru-ni boho boho, butumy aõnaõna-ni.

Rybè wèryna: Hÿÿna rybè. Iny Umy rybè. Wijina bòdu rybè. Jyrè mahãdu rybè.

RESUMO

As falas do povo Iny vêm se diferenciando de acordo com as transformações e conhecimentos interculturais, mas não é por isso que devemos deixar de usar as palavras que têm raiz aprofundada na nossa cultura. As falas dos ancestrais, as falas dos mais velhos dos iny atuais, as falas dos jovens e as falas dos adolescentes na prática são diferentes. As falas dos ancestrais quase ninguém usa, ou não sabe mais. As palavras que não são usadas, elas vão morrendo devido ficarem paradas no tempo. E assim são as falas dos mais velhos, dos jovens e adolescentes se não praticarmos no nosso dia a dia. Elas vão perdendo espaço para outras formas de falas, inclusive nomes de toda a natureza que estão em nossa volta, árvores, pássaros e animais em geral.

Palavras-chave: Fala dos antigos. Fala dos velhos(as). Fala dos jovens. Fala dos adolescentes.

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

ABSTRACT

The speeches of the Iny people have differed according to the transformations and intercultural knowledge, but this is not why we should stop using words that have deep root in our culture. The ancestors' speeches, the speeches of the older of the current iny, the speeches of young people and the speeches of adolescents in practice are different. The ancestral speeches almost no one uses, or does not know anymore. Words that are not used, they will die because they stand still in time. And so are the speeches of the elders, the youth and adolescents if we do not practice in our day to day. They are loosing space for other forms of speech, including names of all nature around us, trees, birds, and animals in general.

Key words: Speech of the old. Speech of the old people. Speech of the young. Speech of the adolescents.

Kiamy ākorèny ārelyykre, titxibo kai boho tèèrymahātènyte, iny bohohè wiji iny rybèrèny nawitxira witxiramy namyhÿde ibdèdÿÿnanamy tahè ārarybekre. Hÿÿna mahādu rybèhè wiji rexihumy namyhÿde, ÿda, titxibo aōbo ijō-ò tahlamahātènyte? Kōrehe. Iny umy mahādu wiji tarybèdi rÿira, wijina bōdu mahādu rbi iwitximy narybèmy nyimyhÿde, mytasÿ, jyrè mahādu rybè iwitxiramy narybèmy nyimyhÿde iny umy mahādu rybè rbi. Tuhè ārarybekre Hÿÿna rybè, Iny Umy rybè, Wijina bōdu rybè, Jyrè mahādu rybè wirbi iwitxiramy nyimyhÿde.

Betehekre aōboini rybè-ō rèwinyra bdè-ki tuu bobikre, hÿÿna mahādu rybè.

Hÿÿna rybèdÿÿ:

Tatèri aōbohnyÿ	Watxibirè rùrùra	Mrari ratyhymyhÿkè
-----------------	------------------	--------------------

Kawsèhè rètèòsinyrèri waèrynale knyhÿ, kièmy dori sōèmy rÿira, tahè wiji iny mahādu tuu rarybèòmyhÿre. Tai hèka iny rièryòmy rÿira rùsamy rÿimyhÿre tuu rybè.

Tasÿxè iny umy mahādu rybèmy kaki ijō butè āritèòsinykre, betehkre biu-ki roirèri wselehè ratxirèri, tahè rawitxiramy knyhÿ.

Iny Umy rybè.

Tatèri aōbohny!	Òtuni sènadu inihè rèmyra	Riòrè lahi ratyhymyhÿkè
-----------------	---------------------------	-------------------------

Wijina bòdu mahādu tahè aōtxi aōtxile rarybèmyhỹre, tasỹ titxibo rininimyhỹre tori wsèhèkỹle titxibo aōwna. Tasỹxè uladu mahādu rybèra, kia tahè ikrèna irybè wimy riurinomy roimyhỹre, bdè-ò tuu bobikre.

Wijina bòdu rybè.

Tatèri	Sènadu rèmyra	Riòrè lahi rahespeitamyhỹkè
--------	---------------	--------------------------------

Myknyhè rybè nauriurimy namyhỹde mahasỹxè ijō āriwinykre jyrè mahādu rybè. Tahè iny tarybè ùrènanana rièrymyhỹre ùriki tahè iny rybè tyhy rùsakremy namyhỹde.

Aōhè?	Viração sohoji rèmyra	Iny tasogra rihespeitanymyhỹkè
-------	--------------------------	--------------------------------

Kawsèhè rybè rèwinyra tuu raholamyhỹre myna rèwinyra, kai boho tahè sōèmy rybè wimy raurimy rỹira bdiwinybènykè. Kièmy tai ātxitèri rybè tyaki, ikyki, tuu tarybètèri myle. Myhè raholarèrimy wahāre, ihāre tahè ijō waèryna-ō rỹirèri sōèhèkỹlemy.

Waijoirèny, iny rybè hèka rùrùmymhỹre iny rùrùmymhỹre wsele, òwòru rùrùmymhỹre wsele, aōnaōna rùrùmymhỹ wsè tyhyle iny rybè rùrùmymhỹre. Wiji iny mahādu-di ādètèhèmymhỹde, jyrè mahādu-di, irybèrèny nawitxiramy namyhỹde, tai tahè rahōtinymyhỹre ‘timykbo ijasò knawinykre jyrè mahādu rybè-di?’ Tasỹ ijō-my rahōtinymyhỹre alòbrōna juhu rỹira-di, òwòru òwòru-ni rỹira, utura utura-ni butumy aōnaōna ni rỹira. Timykbo tanarybèmahātènyte myhỹè aōwna rahōtinymyhỹre, taikny kaa rybè butè rèwinyra idi mohōtinymyhỹre kai kaa idi tariatèri uri idi mohōtinymyhỹre, titxibo tuu tahōtinymahāte wawsè tyhyle.

Tiubo wasỹ-ki ijasò wiu-ò raholawahā, **Tamyhè** wiu-ò, kiamy irybè-ò raholare, ‘talawò ijori tbymy’ tasỹ ijōra ‘txu-di ole bdè ribinanyre’ kahè hỹña mahādu rybè rarekre, wijina mahādu ta tiu rièryōtyhy. Mykiè warybè butè ādètèrèny. Kawsè iny rybè-di wiji nadètèmyhỹde timykèkibo iny rybè rexihukè iwsè hèka iny hỹña aōmydỹñana rexihure, iurèdè òki, ijè, òluò urèdè wiji ixāwimy roimyhỹre, titxi iny tuu tobixiōna ièrydu ratxikè ijōore iny tyaki tièmy rùsamy rỹira, tyyrti ube-kile titxibo aōwna iny tuu kdobikè. Iwsè tahè aōnaōna ni rỹira rexihukè tuu rybè-òki iurèdè òki, tori

rybèhè iny boho aõnityhymy riuhèmehyãrènyre tarybè rbi òtu aõ kia rininimyhãre tori rybèhèkãylemy. Hãriiri iny wiji rininimyhãre tori rybèhèkãylemy, aõ wna titxibo ini rièryõrèri iny-õ ijõ tahè titxibo tuu worè-lemy tuu rininimyhãre tori rybè-my.

Kawsèhè wajoi mahãdu iny rybèrènydi nadètèhèmehyãde, ùriki tahè tièmey rybè bdèdããnana tarèhèmey rawitxira witxiramy ramyhãre aõ rybè irù-my rãira rùrùkremy aõkõ knyhã ùrile rahonanykremy rybè iwsèki rasòemehyãre ityhymy dèlèmehyãde. Myhè rahõtinyinmehyãre iny rybè ratyhymehyãkèmy, rauhèmehyãkè iny umy rybè, iwsè-ki tiu iny rybèrèny rusaõtyhy tasãxè tori rybè-my rybè aõtxiki iny tuu rarybèmehyãkè tamyrèny xièry òbitityhy. Iny boho widèè irybèrènymy rarybèmehyãre ta awiõre iny boho tarybè òbiti rirbunymehyãre tuu rybèõki, irè iny tarybè rirùbdènyrèri tièmey, iwsè kièhèka raholawahãre, nyrãhyãkã, exihikã-my rybè ixãwikremy osny namyhãde kièmey ijõ iny primo, ãda, prima myhãkãyle widèè ryrymehyãre, kiahè iwsèki tarybè rirbunyrèri, awi aõkõ knyhã iwsèki riwinyrèri, iriõrè tuhykyle knarybekre.

Myhèka rybè rexihumehyãre iurèdè dããõki taihèka iny boho tarybèmey rarybèmehyãkè ùrikõmy rùsahèny. Iny mahãdu hèka wiji tabdèdããnana-di rehukrelemy nyimyhãde ixãju aõmydããnana-le tahè aõnityhymy wiji natyhydããmehyãde kaa hèka warayky mynamy tuu rarybèri iwsèmey ãdètèhèmehyãdemyhã, tahè wawsèmey ixidi bdètehekre wna tule iximy bdozikre, rybè-ò bdoholakre tahè bdierykre. Iny hèka aõ kia rièryra ixidi rètèhèrèrimy aõ riòtdunyramy bdè rièrymehyãre, myrèrimy knyhè iny bdèdããnana-di nadètèhèmehyãde kawsèmey.

Iny rybè bdèdããnanahè kawsè rèèrymy tuu ãkorèny rèryrèri, hããna mahãdu rybè, iaõmydããna rùsamy roimyhãre. Iny umy mahãdu rybè tule, urikixe awilemehyãre kièmey dorituu rybèdu nyilemehyãde, tahè tii bohole turybèdumy ratximyhãrènyre. Tasã wijina bòdu mahãdu irybèrèny iwitxiramy nyimyhãde, iwsè tahè jyrè mahãdu rybè-sã rãira butu rbiiwitxiramy. Biu-ki tuu rarybèra tasã ixby kaki tuu rarybèrèri.

Wijina bòdu mahãdu rybè tahè aõma rare iny tmyra tarybèmey rarybèmehyãre, ijõhè tiu iny umy mahãdu rybèmey rarybèðhykymehyãre, rybèdãã-kihè tutyhyre, tiu òbitimy ròrybèdããõmehyãre. Ihãre tasã irybè tyaki sòemey tori rybè ijõdikre, tuu hèka irybèrèny-ò raholawahãre, kiahèka rybè-ki turèri, aõdããxina tahè iny rybè rti-di riraki, tiu òsny idi rariaõtyhy, kaa tyyrti rëwinyrèridi tiu kia iriraõna, kièmey tori tyyrti-di rira-le aõnityhymy rièryrèri, tarybè rti-di rira tahè

tamy isirarèri myhèka rabirèrimy wahãre. Iny rybèrèny dèòsamy namyhÿde, tai wahè, tuu rybèðki, iurèdèðki. Jyrè mahãdu rybè tahè ièrènakre, wijina mahãdu rybè, uladu mahãdu rybè tiiètyhymy iny umy mahãdu rybè rbi iwitxiramy ròhònykre, hÿÿna mahãdu rybè tahè tiu ièrÿsyòna kièmy tiu tuu roholaðmyhÿre tai hèka ture, kièmy iny kymy wiji rÿira ni-le rièryrèri, aònaòna tori rbi namyhÿde ni-le, tii-le tamy irutaðrèri, kièmy txuðtxuðmy tuu rarybèmyhÿre, TV-di rètèrèri myle irybè tahè tamy itnyrèri, myhèka jyrè mahãdu rybè rÿira.

Kièmy dori uladu mahãdu aò-ò roholamyhÿre myna rarybèrèrimy ihÿre, aomy robimyhÿre myna aò kia riwinymyhÿre, myhèka uladu rÿira, ixinamy ixidèewimy aò kia rierykre, iurènana tahè jyrè mahãdu rybè iwitximy namyhÿde tai hèka tyyrti bdèdÿÿnana aware, iny rybè rtidÿÿ, idi rira boho boho, wiji hèka tyyrtidÿÿdu mahãdu hÿÿna rybè sòemy dirtinymyhÿde dÿÿraximyhÿdemy iny umy mahãdu-ò, wiji hèka rybè hetxina mahãdu nartimyhÿde tyyrti ùbe-ò, irùtaðlemy iny tai knahakremy. Mykny tyyrti iny boho sòemy rkièryrènykè iny rybè rti, idi rira boho boho, kièmy iu sòemy rybè iny boho rkièryrènykre, rybè hetxina, rybè tmyra myle.

Ihãre tasÿ iny bohewii rkiwiðhènanykre hÿÿna rybè bdèdÿÿnana-ki iny widèè knarybekre ijð rybè taèrynamy, iu tahè irè rybè rasòèkre, tuu hèka rkatximyhÿrènykè iny rybè èrymy, idi rira èrymy, irtidÿÿ èrymy. Kawse hèka inydirèny rahòtinymyhÿre iny rybè rtidÿÿ butumy rkièrymyhÿrènykèmy, iu hèka iny rybèrèny tiu rexihuðtyhy, tiu tùsaòna, kièmy dori tyyrti-ki kdoikre butumy iny-ò tibo rièryðkè tamyle riijekre tori mahãdu rÿira wsèmyhÿ. Iwsèki hèka iny tmyra mahãdu dori butumy kdierykre ihãre tasÿ iny rybè rityhynykre, kièmy dori wiji nadètèhèmyhÿde iny tmyra mahãdu, wijina mahãdu, iny rybè rityhynyðmyhÿre tuu juhu rarybèramy, tori rybè-le aònityhymy dityhynymy nyimyhÿde taikny iny rybè rawitxiramy namyhÿde.

Timybohè iny umy mahãdu dètèhèmyhÿde idirèny, ùrikilhè titxibo wawsè-le dobimyhÿde, aò wna rahòtinymyhÿre juhu iny ÿnyramy ramyhÿre tahãwyy wna, tariòrè boho wnakia tahè tiobo rakre rièrymyhÿre, ÿnyra ni, ijòti ni aòtxile tiòbo ramyhÿre ni rièrymyhÿre. Kia tahè tariòrè dèè aònaòna rÿira ritèòsinymyhÿre aðtyhytyhybo rÿirèri, tasÿ taina boho ni-my tamy rarybèmy rÿiramyhÿ, tariòrèko relyymy rÿiramyhÿ iurènana ta juhu uladu mahãdu bdè rièrymy rÿiramyhÿ butumy taina mahãdu ni rièrymyhÿre, ijòti ijòti ni, ÿnyra rÿira ni, tòla tòla ni rÿira boho boho juhu iny rièrymy rÿiramyhÿ.

Tasÿ juhu iny mahãdu hãwò-di rirahùmmyhÿre iurènana ta butumy bdè bdè rièrymyhÿre, kièmy ywimy ramyhÿre bero-di. Wiji

tahè tuu aõkõ wijina mahãdu rÿira aõtxi rakre wna ixiõhidÿÿmy hèòty-dile kia titxibo rakre, tasÿ aõ wna tÿhimy aõkõ ramyhÿre, aõ wna ixirelemy ramyhÿre, tatxunalemy ròsèmehÿre, myboho boho tahè iny rybè bdèdÿÿnana-ki ijõmy rexihumyhÿre irurù rabutèmy ramyhÿre. Iny bdèdÿÿnaranèny, lsina boho boho rÿira iurèdè õki ixãwikre. Kièmey aõ tetxiki roirèrimyhÿre retbymyhÿre, iwsè ta iny rybèrèny rÿira, tuu rybè õki rùsakè.

Oworu bdèdÿÿnana-disÿ ijõmy rahõtínymyhÿre, iny alòbròna rÿira-di, ini mahãdu timy kbo aõwi rÿira tani-di, rawitxiramy aõkbo nyimyhÿde myhè rahõtínymyhÿre, tasÿ ijõra, nawii àhu-my rÿira mahãdu ni, iròdu iròdu ni tule, butumy aõnaõna ni rÿira-di rahõtínymyhÿre ijõhè rùsakremy rÿira, ijõ tasÿ iny-õ rièryõhykymyhÿre myhè inydirèny rahõtínymyhÿre.

Tasÿ ijõmy rahõtínymyhÿre, Berohokÿ rèhè rara hèka juhu iijòti inidilehekÿ rÿira, ÿnyra kia rara tule, bero smo smo rÿira iny ni ijòdimy rÿira, wiji tahè aõtxiki ijõ iiny nidimy rÿira ijõhè tiietàhyemy ièryõna rÿira, iiny ni rayxènymy rÿira, rùsamy, tuu rybèõki hèka rybè rùrùmehÿre tièmy.

Tasÿ ijõmy rahõtínymyhÿre wyhy widÿÿdi, waxiwahatè iny riwinymyhÿre boho boho-di, wyhy isyra tyhyre, aõ isirarèrimy aõkõ knyhÿ, urile tahè iaõmydÿÿna sòere, juhu iny rimymyhÿre wyhy riwinykremy btòrè, tahè iry hèòty-ò ritòtèènymyhÿre iry raòbitinykremy, irbi tasÿ iuni iny riysèmehÿre btòrè-ry budè myna rèakremy, tahè tÿtè-di iny ritÿtènymyhÿre juhu tahè tbòtèrè-diwyhy uni ritdynymyhÿre hèòty-ò ritòtèènymy knyhÿ itÿtèna rimykremyhÿ.

Kahè rexihukèwsè roira, tahè rasiranyra te widÿÿ, ihãju widÿÿ myle, wyhy de-my rèlèmehÿre iny juraha-my rininimyhÿre, ùriki tahè nawii de-le ihÿre. Tahè tuu rèlèmehÿre nawii de wideewokèhè aõkõre. Juhu iny tawyhy riwinymy rÿiramyhÿ tòrati rahy yjy-my riwinymyhÿre iruxeramy, kiahèka wyhy ijòdire, tee, iuni, tasÿ tuu rarybèõra, ihãju, wyhy hãju-my rèlèmehÿ utura dèòhu, broreni ti ijõmy tuu rèlèmehÿre. Tahè iny ijòdikre bdèò àritèòtènykre bierykremy.

Btòrè	Wyhy uni	Juraha
rarytòmehÿ	Iuni raòbitimyhÿre	Tee relekre: rauhekre;
hèòty-ò	hèòty-ò, rauhekre:	òkrèsyna, tòmaterè sò,
taihè ijòdikre:	hèòty, may ihãju,	tbòra, èsõ, iura, ilby
hèòty, may	tbòtèrè, èsõ	

Kawsè hèka iny wyhy riwinomyhÿre, wiji iny tawyhy hãju-my diwinomyhÿde tahè arami ti-le ihÿre, brèu ijõmy tuu riwinomyhÿre. Mykny hèka ijõmysÿ rahõtinyomyhÿre, wyhy-my wiji nadobimyhÿde-sÿ tòmaterè sò ijõomyhÿre, juhu ta wyhy tõrati sò-my rÿiramyhÿ. Tbotèrè-sÿ wiji iny mahãdu tori-my rÿirale tuu riuhemyhÿre, juhu ta hãri bdi noijò tuu riwinomy rÿiramyhÿ, myknyhè iny bdèdÿÿnana roimyhÿre juhu rÿira ixãwimy namyhÿde ihyky timykèkibo rexihukremy inihi. Ibinamy knyhÿ kiemy dori ixihèki ridykre ijõmy tuu rybè, rybè ijõmy rùrùkre iwsè hèka rybè rùrùmehÿre. Kaa hèka wyhy aõmydÿÿna-kile tuu ãdèèrèny rarybèreri ihãre tahè sòemy rÿirèri iny rybè timykibo rùsamyhÿre bdèdÿÿnana, kakny waxiwahatè-my rarybèõhyra tuu rèlèmyhÿremy, tu ta inisÿ ãrarybè timybo rèlèmyhÿremy, urikihè waxiwahatè-òle tuu rèlèmyhÿre, hòròtò tahè inityhyre.

Iny-hè aõtxile aõkõ hòròtò-ò waxiwahatè-my relekre riòròmehÿre, juhu itky riysèmyhÿre itky iyjy rùsmo wnahè riòròmehÿre tii hèka waxiwahatè-ki awikre, tasÿ iny riijèmyhÿre hòròtò irarùna, iumy, ihetxina, hòròtò tmyra ta awiõre tmo aõkõ raixinomyhÿre, ijõ raòròmehÿre myle, mykny hèka waxiwahatè rèlèmyhÿre aõ uritrè aõkõ. Tasÿ tèòrèrù-my rèlèmy rÿiramyhÿ juhu, ãsu-ò nora, ãsu-ò tmyra nobtò tuu rèlèmyhÿre, ãsuramy raninimyhÿre, ãsura hèka ãsu itmyramy rÿirèrimy ihÿre tuu raninimyhÿre, tóbtò tahè iny riòròmehÿre tahè riynomyhÿre, juhu tyhy iny riysèmyhÿre irahudi tahè iny riynomyhÿre, tõrana rÿimyhÿre myna myna hèka iny riynomyhÿre irahudi tahè bdètòtèè-ò rihãwimyhÿre rarbukremy, rarbumyhÿreu tahè iny rirèrùnomyhÿre, waxiwahatè dèòrèrù-my. Myknyhèka iny bdèdÿÿnana rÿiramyhÿ, wiji taòsny iny riwinyõmyhÿre aõ wna rièryõmyhÿre myle.

Titxibo iny-õ rarybèmyhÿre iny-my ratxirèri-ki butumy tabdèdÿÿnana rièryomyhÿremy ta aõkõre, tiu iny butumy tabdèdÿÿnana rièryõmyhÿre wiji ièrèna tyhy tori-my iny bdèdÿÿnana raurimy roimyhÿreki wijina bòdu mahãduhè aõdÿÿxina. Iny umy mahãdu tahè titxibo ijõ iny tabdèdÿÿnana-dì rièrytyhyhÿkÿlèmy ratximyhÿre aõ butumy rièryèrimy aõkõ knyhÿ kiemyhè hÿÿna mahãdu bdèdÿÿnana iny brysiki ijõ rùsamy rÿira, iny rybè-ki tule. Myhèka iny rÿira, bdè rawitxira witxiramy ramyhÿremy ta iwsè-le iny boho ihèki ramyhÿre rawitxira witxiramy, kiale tahè ibinamyhÿre rybè iuredeõki rayxènykrele, oworù rayxènymyhÿre wsèmy, ihyky ta retbymyhÿre iwsè tahè iny rybèrèny roimyhÿre.

Butumy kaki ākorèny relyyrèri, rarybèrèri, rèrtinyra aō rùì aōkō ratxirèri kièmy dori ijōmy dǵǵraxi rèwinyre ibdèdǵǵnanamy tahè iny-ō kawsè rarybere tai kny kaki tuu rèrtinyra, iny mahādu idi rariakreu tuu idi retehekremy iu tahè irèhè-ò kdetehekre tako-ò, ỹda, tahewo-ò aōbo kdetehekre, kièmy dori uladu mahādu-my kdobikre, aō wna ixidèè irybè kdiwinykre myle, timybo knarybekrehe, taihè tahewo-ò itxèrèmy rarybèrèri, kièmy dori inyheworènymy kdoikre, iny boho tahè ikorènymy ramyhǵre iny korèny-ò aōbo roirèri iny boho rièryōrèri taikny tahewo-ò itxèrè uladu smo-my kdobikre ratxirèri, iny dori ixiko-ò aō rièryōrèri.

Kahè rybè bdèdǵǵnanamy rarybèra tiubo tasǵ iwitxiramy anarybekre, tule knyǵ rybè bdèdǵǵnana-lemy, kièmy dori idi aōnityhymy nadexiaōlkunymyhǵde iny rybè rtidǵǵ-di iny rybè rti-di rira boho bohodi myle, iny boho aōnityhymy rybè rtidǵǵ-ki tarybè rtidǵǵ rièryōre, rybè-ki tahè awirèri.

Aōmatxi rahōtimyhǵre irèhè-ò rybèna-di rarybekre-ki, kiata irtidǵǵki tarybèmy aōkō kia rybè riwinykre tori rybèhèkǵlyemy, tuhyky iny widèè rarybèmyhǵre tai tahè ijō iny tèòsahakǵlyemy ròwidǵǵmyhǵre kièmy irybè aōkō ratxirèri, tahè raèrymyhǵre ihārele, mykny iny ijoirèny-di rètèmyhǵre tai tahè idirèny rahōtinymyhǵre timykbo ratximyhǵrènyremy. Ijōhè tiiètyhymy tori rybè widǵǵ rièryōrèri, ijō tasǵ tiiètyhymy iny rybè widǵǵ rièryōrèri. Mytahè tiòtiò iny rayky roirèri, iny hèka bjiu-ki wsè ratxirèrimyhǵre tiobo rakre hèka rexièryōhykrèri, tahè ādohotalemy rariakre, kièmy dorihè tori rybè ijō iny rièryōre, tasǵ ijō iny rybè rièryōrèri. Tai hèka ibinare tyyrty èryō, tyyrty butumy iny rièrymyhǵre tahè awirèri kièmy irtidǵǵ òbitimy kdiwinykre, aōtxile iny rybè aōbo ỹda tori rybè aōbo aōtxile kdierykre iwidǵǵ.

Myknyhè inydirèny sōemy rahōtinymyhǵre iny aōmydǵǵnana butumy rkièrymyhǵrènykè, tasǵ tule irtidǵǵ, idi rira boho boho rkièrymyhǵrènykè, ibdèdǵǵnana-kihè inatāhāhākǵmy rybè rtidǵǵ raèrykè kièmy dori wiji tyyrtdidǵǵdu nyimyhǵde iny rybè rtidǵǵ wiji òbitimy diwinymy nimyhǵde, dòèrynanymy nyimyhǵde awimy. Juhu tahè tuu aōkō rǵiramyhǵ, iny rybè-di iny ritohonimy rǵiramyhǵ iny aōkō rare, tai ta adohotalemy iny rybè riwinymy rǵiramyhǵ, wiji taxè tumyhǵde aōkō rare, iny rybè òbitimy dirtinymy nyimyhǵde awimy knyǵ inydeèrèny.

Kawsele warybè ādèèrèny irbisǵ ijō ādiwinykre āitxèrènarènymy, kadi ta mariabènykre tuu wiko belyybènymy, tibo tai awimy tahatamy marybèmy, widèè bitèòsinymy tasǵ tikibo tai

ibinamy mahakre tule tuu marybekre ābiòwa-ò bitèòsinymy, kièmy dori tuu iny aõ rièrymyhÿre idi rètèhèrèrimy, riòtdunymyhyremy, irahudi tahè riwinymyhÿre, ijõ diryrymyhÿde, myhèka iny boho rÿira. Iny tiu hāwò-ò idi itxèrèòmy riwinyòtyhy, idi rètèhèrèrimy kia riwinykre. Kiamybosÿ ākorèny relyyõra timybo hāwò rèlèmyhÿre bdèdÿÿnana-my, txiòtainisÿ ixby tyyrti-ò ādiwinykre, kièmy dori kaa tyyrti woki sòemy rybè ijòdikre. Mykiè ijoi mahādu awimyhè akirèny rahara kai kadi tariata tasÿ tèèryta myle, aõ wna ādèè awimy ròhònyra, ixby kdòhònykre tahè awityhykre karbi maha bohohamy biraòmy mabekre, irèhèmy aõkõ kdòhònykre iòhòlemy.

Awihè rare tyyrti widÿÿ, tasÿ idi rira tule iny idi rira-ki irèhèmy wsèhèka ramyhÿre, ixidèè aõ kawsèle tuu dobimyhÿde, myhè tyyrti-di rira rare aõni awi taikiexe iny rybè rkièrymyhÿrènykèmy rarybèra, kièmy iu tarybè urènana iny widèè rarybèmyhÿkè rirtinymyhÿkè mykiè warybè adèèrèny, umy āreālākre idi tariataki, tiwabiòwanyta, txiòtòètukè watyyrti-di tariata.

REFERÊNCIAS

LARIWANA, L.; PIMENTEL DA SILVA, M. S. *A língua Karajá: empréstimos linguísticos*. Revista Articulando e Construindo Saberes, v. 01, 2016.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Reflexões sociolinguísticas sobre línguas ameaçadas. Goiânia: Ed. UCG, 2009.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. (Org). Epistemologia Iny. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015.

CARTAS DO MÉXICO. UM OLHAR ANTROPOLÓGICO SOBRE INTERCULTURALIDADE

LANDA¹, Mariano Báez
CIESAS/México

RESUMO

Este trabalho enfoca a relação entre a antropologia audiovisual e a comunicação intercultural, para desenvolver pesquisas sobre tecnologias digitais e comunicação intercultural, aplicando etnografias audiovisuais participativas para estimular a produção de jovens pertencentes a segmentos que não são visíveis na sociedade mexicana.

Palavras - chave: Antropologia audiovisual. Tecnologias digitais. Comunicación intercultural. Etnografias audiovisuais participativas.

ABSTRACT

This paper focuses on the relationship between audiovisual anthropology and intercultural communication, to develop research on digital technologies and intercultural communication, applying participatory audiovisual ethnographies to encourage the production of young people belonging to segments that are not visible in Mexican society.

Key words: Audiovisual anthropology. Digital Technologies. Intercultural communication. Participatory audiovisual ethnographies.

RESUMEN

Este trabajo enfoca la relación entre antropología audiovisual y comunicación intercultural, para desarrollar investigación aplicando etnografias audiovisuales participativas sobre el uso de tecnologías digitales y la producción de material multimedia entre jóvenes pertenecientes a segmentos poco visibles de la sociedad mexicana.

Palabras clave: Antropología audiovisual. Tecnologías digitales. Comunicación intercultural. Etnografias audiovisuales participativas.

1 CIESAS-México.

1.1. La práctica de la antropología por otros medios

La antropología tiene en la etnografía su principal instrumento para el estudio de las culturas. La práctica etnográfica trabajó originalmente con imágenes producidas por los sentidos del investigador. Rápidamente nuestra disciplina incorporó tecnologías audiovisuales para escalar su capacidad de registro etnográfico como una verdadera extensión y expansión de sus sentidos. Así antropólogos, etnógrafos, viajeros, documentalistas comenzamos a utilizar el grabador de sonidos junto con las primeras cámaras de cine y fotografía ya desde finales del siglo XIX (Haddon 1898 Expedición Estrecho de Torres; Flaherty filma material etnográfico entre *inuits* de Canadá entre 1920-22 y Baldwin Spencer filma y fotografía aborígenes del norte australiano entre 1910-20; Mead y Bateson filman y graban en Bali durante la década de 1930).

La construcción y desarrollo de esta interfase tecnológica en la práctica de la antropología constituye la ampliación y fortalecimiento de su capacidad para representar la diversidad humana. El problema es que esa capacidad se ha desplegado, casi siempre, desde una posición que representa intereses, es decir, la utilización de filtros subjetivos y culturales que norman esa práctica de observación, descripción y explicación de los fenómenos de la vida humana.

Scott Robinson (1998) ha planteado que el oficio tradicional de la antropología visual ha sido ser cómplice de la expropiación de las imágenes de los otros utilizando un marco interpretativo de matriz colonial. Dicha expropiación se lleva a cabo mediante la violación de la intimidad cultural de los diferentes. Todo registro cultural de los otros es agresivo por su base hegemónica y los representados-interpretados muchas veces no llegan a comprender su utilidad última, pese al carácter de denuncia que algunos materiales adoptan.

Las maneras de representar y construir la diversidad humana responden a racionalidades también diversas y muchas veces en tensión. Esto representa un imperativo ético-político que nos obliga a distinguir las estrategias de representación encaminadas a mantener las jerarquías y asimetrías en una sociedad, y aquellas que pretenden contribuir a la transformación del sistema de relaciones sociales basado en la reproducción de la desigualdad, la injusticia, la violencia y el poder. El trabajo científico, académico y artístico no escapa a las influencias de la teoría, la ideología, la posición política, los intereses y los valores del sujeto científico o artístico.

Se precisa ensayar metodologías que permitan producir *interconocimientos*, es decir, lograr experiencias disciplinares y prácticas sociales colaborativas que logren trazar mapas de conocimientos interculturales e interepistémicos.

1.2. Etnografía, medios audiovisuales y educación intercultural

La integración nacional, para antropólogos como Moisés Sáenz (1939) debía ser planteada como una fusión de horizontes culturales que diera como resultado un nuevo proyecto de nación y una renovada civilización. Consideraba más necesario un programa de comunicación intercultural que un proyecto educativo, debido a la contradicción esencial que observaba entre el formato escolar hegemónico y universalizante, y la cultura de los pueblos originarios. No obstante, acreditaba en la necesidad de una estandarización lingüística basada en el castellano, que permitiese la comunicación franca entre las distintas culturas que integrarían al México nuevo.

Hoy en día, cerca de un millón de jóvenes mexicanos procedentes de hogares de baja renta constituyen la demanda potencial de educación superior en México. De ellos sólo el 20 por ciento logran realizar estudios universitarios.

La población indígena de México representa poco más del 10% de la población nacional. Sin embargo, se estima que apenas un 1% de la matrícula de educación superior es indígena.

- 75% de los niños y jóvenes de 15 a 19 años no asiste a la escuela (educación media y superior).
- La cobertura de educación superior en su caso es 5 veces inferior al promedio nacional.
- Menos de 2% de los jóvenes indígenas asiste a universidades interculturales e institutos tecnológicos.
- La asistencia a las instituciones de educación superior es hasta 60 veces inferior a la de los jóvenes con mayores ingresos.
- La inversión promedio por alumno en las universidades interculturales es de 1,200 dólares anuales, mientras que en promedio en las universidades públicas estatales es de 5,200 dólares², lo que demuestra una política diferenciada de carácter discriminatorio.

2 México ocupa el penúltimo lugar de la OCDE en inversión pública por alumno (UNESCO; World Bank).

- El estado mexicano destinó 5% del gasto federal a la educación pública en 2015.

Las universidades interculturales mexicanas son proyectos educativos que surgieron impulsados por la Secretaría de Educación Pública a partir del año 2000 durante el sexenio de Vicente Fox, por cierto el primer presidente mexicano que rompió la hegemonía del PRI, la máquina institucional que consolidara el presidente Cárdenas 60 años atrás. Debe anotarse aquí la excepción de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en Sinaloa, que fue creada originalmente como un proyecto de docencia e investigación etnológica en 1982. Las demás universidades interculturales dependen primordialmente del financiamiento estatal y federal, así como de las decisiones que tomen sobre ellas los gobernantes. Su propósito institucional es explorar modalidades de atención educativa pertinente para jóvenes que aspiren a cursar el nivel de educación superior, tanto de origen indígena como de otros sectores sociales, interesados en impulsar fundamentalmente el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas y en aplicar los conocimientos construidos en contextos culturalmente diversos. Algunas personas afirman que fue una conquista del movimiento zapatista de 1994, otras las identifican como una estrategia del gobierno Fox para cooptar demandas del movimiento indígena.

Las universidades interculturales mexicanas se encuentran establecidas en 11 Estados del país Sinaloa, Michoacán, San Luis Potosí, Estado de México, Hidalgo, Puebla, Veracruz, Guerrero, Chiapas, Tabasco y Quintana Roo, la mayoría en regiones, municipios y zonas marginales con los menores índices de desarrollo humano (IDH), donde la desigualdad es una constante entre estos grupos de población y se manifiesta en graves problemas sociales entre los que se destacan: el acceso a los servicios de salud, presentación de enfermedades relacionadas con la pobreza, escasas fuentes de empleos, alimentación deficiente, baja cobertura en educación; es importante resaltar que derivado de su ubicación podemos señalar que las universidades tienen en su área de influencia municipios en donde el tema de la seguridad nacional es vital, toda vez que el narcotráfico se ha convertido en un problema mayor.

Los programas de educación intercultural hasta ahora, insertos en el modelo educativo nacional, no son mas que una perversión pedagógica porque plantea un diálogo de saberes horizontal y simétrico entre culturas, pasando por alto la determinación de un

sistema social cuyas relaciones son asimétricas y se encuentran enmarcadas por estructuras de poder y dominación. Las universidades interculturales encierran en sí mismas un contrasentido ya que el espíritu universalista de las instituciones de educación superior, como proyecto universitario occidental, formatea y reproduce una educación monocultural y monoepistémica entre sus miembros, es decir, universaliza una sola cultura llamada ‘ciencia’. En otros casos se habla de interculturalidad como un nuevo paradigma educativo, como una nueva pedagogía que promueve la discriminación positiva de los indios, su autoreconocimiento y afirmación étnico cultural para apropiarse de los conocimientos occidentales e incorporarlos a un universo epistémico inmutable, conservador y en constante resistencia. Esta postura tiene una buena dosis de relativismo, donde el propio concepto de cultura se confunde con una identidad étnica sempiterna.

El término interculturalidad ha virado moda en los últimos años, como un adjetivo que califica mágicamente cualquier planteamiento y acción que dice reconocer y atender la diversidad cultural, utilizando un discurso políticamente correcto de defensa a ultranza de las tradiciones, costumbres y conocimientos ancestrales de los llamados pueblos originarios (muchas veces lesionando los derechos de terceras personas) como un imperativo ético-político frente a las amenazas del capitalismo neoliberal.

Así, se habla incluso de la interculturalidad como un nuevo estadio de desarrollo humano, como proyecto cultural alternativo que presupone un plano horizontal de comunicación, intercambio y cooperación del conocimiento. Evidentemente esta interculturalidad idílica no corresponde a la experiencia del mundo vivo, el cual se encuentra atravesado por las categorías de etnia, raza, clase, género y sexualidad, y donde se condensan las relaciones sociales basadas en la fricción, el conflicto, la negación del otro, el racismo, la desigualdad económica, la homofobia, el sexismo, la violencia y el miedo a la diferencia.

La interculturalidad a mi entender, constituye un espacio interfásico que relaciona a varias culturas y éste está atravesado por las múltiples determinaciones de la vida social que no se circunscribe a los llamados pueblos originarios.

La interculturalidad realmente existente, se compone de aproximaciones emprendidas desde varias ópticas culturalmente diferenciadas, para construir puentes entre poblaciones e individuos de culturas distintas. Parte de un concepto dinámico y diacrónico

de la cultura que se desarrolla en escenarios de relaciones sociales asimétricas y enmarcadas por estructuras de poder. Es ante todo una interfase comunicativa que aspira a crear competencias suficientes que hagan posible un verdadero diálogo entre culturas. Por ello el llamado diálogo de saberes solo puede establecerse entre las culturas realmente existentes, que producen nuevos componentes y que se apropian de otros, que se transforman y adaptan permanentemente para no desaparecer o ser asimiladas.

1.3. Tecnologías digitales y comunicación intercultural

En un mundo global, asimétrico, desigual, injusto y culturalmente diverso, las acciones con un enfoque intercultural de mayor impacto no se dan en el ámbito de la educación, sino en el terreno de la comunicación y los multimedios que cada día se perfila mas como arena de la lucha social y política. En los últimos años destaca por ejemplo el movimiento *#Yo soy 132* que surge en 2012 sin una vanguardia explícita, aparece como una primera erupción visible (Galindo y González 2013) de un movimiento social juvenil con características inéditas que pone en jaque, por varios meses, a los monopolios de la comunicación en México utilizando comunicación digital y las llamadas redes sociales para reclamar una democratización de los medios y una apertura a la voz e imágenes de los sectores segregados por la política y la estética de grupos dominantes que se auto reconocen como *la gente bonita* (Grupo Televisa). Más recientemente los desgarradores hechos de Ayotzinapa, donde desaparecieron y presumiblemente fueron brutalmente asesinados 45 estudiantes, que soñaban con ser profesores rurales, a manos de fuerzas combinadas del poder público y el crimen organizado, han desplegado un movimiento global solidario que involucra toda clase de actores sociales y políticos de nivel internacional, entre ellos el Papa, el presidente del Banco Mundial y muchos artistas y deportistas que han utilizado plataformas convencionales y alternativas de comunicación, para expresar solidaridad con las familias de esos jóvenes, lo novedoso del asunto es que ese movimiento juvenil, sin vanguardia visible, convierte los megashows y los partidos de fútbol en verdaderas megaprotestas demandando justicia y la renuncia de los gobernantes ineptos y corruptos que expresan cínicamente en los medios de comunicación masiva que *ya se cansaron*.

En Argentina, las administraciones Kirschner lograron promulgar leyes que combaten a los monopolios privados de los medios de comunicación y favorecen el surgimiento de medios locales y regionales que detonen procesos comunicativos alternativos al discurso hegemónico.

La multimedia y las llamadas redes sociales se han convertido en una arena de combate por las ideas, los principios y los intereses de grupos y sujetos determinados. También es el lugar donde se expresan acciones de denuncia y se produce y transmite información de variada índole a través de dispositivos móviles y plataformas de intercomunicación que escapan al control monopólico de los grandes medios. Sin duda también es el espacio donde concurren acciones que buscan el reconocimiento de grupos étnicamente diferenciados y que nos plantea la urgente necesidad de poner en movimiento procesos de comunicación intercultural que vayan mas allá de las luchas por el reconocimiento y establezcan mecanismos de respeto y convivencia duraderos entre las múltiples manifestaciones de la diversidad humana.

Hoy en día las tecnologías digitales se han convertido en una poderosa interfase comunicativa entre comunidades e individuos. El acceso y uso de estas tecnologías ha impactado fuertemente a la estructura de las relaciones y movimientos sociales, la cultura y las relaciones interétnicas e interculturales. Prácticamente la interacción social se desarrolla en dos ámbitos constitutivos de las nuevas relaciones sociales: *ON LINE* y *OFF LINE*, es decir, aquellas prácticas mediadas tecnológicamente que producen una realidad que conecta aparatos e individuos dentro de un medio que es generado por una aplicación informática ó software, y aquellas que ocurren fuera de este ámbito (Domínguez Figaredo 2012).

Las relaciones sociales *ON LINE* se califican según su grado de digitalización y conectividad, es decir, conforme al nivel de acceso y utilización de los medios digitales y, conforme a la capacidad del individuo para actuar en diversos contextos de acción. Las tecnologías digitales expanden y potencian esa capacidad (op. cit).

El acceso a las nuevas tecnologías es cada día mayor y mas fácil para una buena parte de la población, especialmente la telefonía celular que permite acceder a sistemas de mensajería instantánea y las llamadas redes sociales, pero no ocurre lo mismo con su conectividad, que depende sustancialmente de poder ocupar espacios digitales que, hoy por hoy, interactúan intensamente con las dimensiones físicas de la realidad.

Para contribuir realmente a una integración social, sin menoscabo de la diversidad cultural, es preciso generar estrategias de conectividad que expandan las capacidades de actuación de individuos y comunidades, hoy marginales, para conseguir reconocimiento y garantizar respeto y convivencia en el conjunto de la sociedad.

1.4. Etnografías audiovisuales participativas

El fundamento de las etnografías audiovisuales participativas lo encontramos en la propuesta de Investigación-Acción Participativa (IAP) de Orlando Fals Borda (1973 y 1999) y de FOTOVOZ (Wang y Burris, 1997) que impulsan procesos de reciprocidad simétrica entre investigadores e investigados para superar la arrogancia académica y entablar compromisos de solidaridad, cambio social y producción de interconocimientos que se expresen a través de nuevas y/o diferentes narrativas de corte intercultural.

A través de la confección de guiones y argumentos, resultantes de diálogos interétnicos e interculturales mediados por procesos de comunicación audiovisual, se integran grupos focales y foros temáticos de análisis de materiales audiovisuales que destaquen problemas y temas generadores, para después montar talleres de producción multimedia basados en el uso de teléfonos celulares, redes sociales y plataformas abiertas de intercambio y colaboración de información preferentemente de tipo audiovisual. Con ello se pretende elevar índices de conectividad de colectivos étnica y culturalmente diferenciados que han experimentado un considerable distanciamiento y marginación de las prácticas comunicativas de nuestra sociedad, a pesar de contar hoy con un creciente índice de digitalización a través del uso de la telefonía celular y las llamadas redes sociales.

Desde el año 2001 funciona en la sede Golfo del CIESAS el Taller Miradas Antropológicas (TMA). Una de sus principales líneas de trabajo es la producción de materiales audiovisuales que contribuyan a generar ejercicios de reconocimiento de la diversidad sociocultural, empleando para ello fotografía y video etnográfico y documental (CIESAS-TMA Xalapa 2003 y Mérida 2006-7). En estas primeras producciones se integraron varios equipos de trabajo compuestos en forma interdisciplinaria y se buscó la participación de poblaciones involucradas en los registros audiovisuales. Las

experiencias recabadas al respecto engloban reacciones del público de la mas diversa índole, desde quienes consideran una manipulación mediática hasta aquellos que externan tristeza, pesar y lágrimas al verse identificados de alguna manera con los hechos en pantalla. El objetivo se consigue al generar esos planos de ejercicio del reconocimiento de la diversidad humana en sentido positivo como también a través de la negación a reconocerla.

Sin duda alguna es muy significativo el reconocimiento que en 2015 hizo la American Anthropological Association (AAA 2015) de la importancia de los medios audiovisuales en la práctica etnográfica, en la producción de conocimientos, en el desarrollo sociocultural, en el debate teórico, en la educación y en las acciones junto a comunidades de la mas diversa índole, refiriéndose a la *ethnographic visual media* como una herramienta de la mayor importancia para la producción y aplicación del conocimiento antropológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Anthropological Association (2015). Sitio Web: <http://www.americananthro.org/ConnectWithAAA/Content.aspx?ItemNumber=194>. Consulta 04-02-2017.

Dominguez Figaredo, D. (2012). “*Escenarios híbridos, narrativas transmedia, etnografía expandida*”. Revista de Antropología Social, UNED Núm. 21: 197-215, España.

Fals-Borda, Orlando (1973). “*Reflexiones sobre la aplicación del método de investigación-acción en Colombia*”, en Revista Mexicana de Sociología, UNAM, IIS, vol. 35, Núm. 1, México.

Fals-Borda, Orlando (1999) “Orígenes universales y retos actuales de la IAP” en: *Análisis Político*, núm. 38, septiembre-diciembre, IEPRI, Universidad Nacional de Colombia, (fecha de consulta: 31 de julio de 2010) <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/colombia/assets/own/analisis%20politico%2038.pdf>.

Galindo Cáceres, Jesús y José Ignacio González-Acosta (2013) #YO SOY 132. La primera erupción visible. Global Talent University Press.

Robinson, Scott (1998). “*Dilemas de la antropología visual mexicana*”, CUIUILCO vol. 5 núm. 13 ENAH, México.

Sáenz Garza, Moisés (1939). MEXICO INTEGRAL. Torres Aguirre Imps. Lima.

Sáenz Garza, Moisés (1936). CARAPAN. Bosquejo de una experiencia. Gil S. A. Lima.

Taller Miradas Antropológicas/CIESAS (2003) JÓVENES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD, Xalapa. <https://vimeo.com/125176744>. (2006-7) BA'AX KA WA'ALIK. Jóvenes mayas de Yucatán. Mérida. <https://vimeo.com/125869880>

Wang, Caroline y Mary Burris (1997), “*Photo voice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment*”, Health Education & Behavior, University of Michigan vol. 24, núm. 3, junio, pp. 369-387, USA.

A INTERCULTURALIDADE COMO FERRAMENTA PARA DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO – REFLEXÕES A PARTIR DA AÇÃO ‘SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA’¹

AGUILERA URQUIZA², Antonio H.
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

A partir de nossa experiência com professores indígenas na educação superior em Mato Grosso do Sul, especialmente, nos últimos anos, com a formação continuada, através da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, assim como também de uma aproximação ao pensamento pós-colonial, o presente texto objetiva contribuir para o debate no que se refere à problematização do poder, da racionalidade eurocêntrica nos efeitos de verdade e validade do saber ocidental, analisando se esta interfere na educação indígena, na perspectiva de se construir propostas de formação intercultural de professores indígenas, como também, na construção de uma pedagogia no sentido de pedagogizar a diferença. Analisamos sob a ótica da interculturalidade, a política de formação continuada dos professores indígenas, entendida aqui como uma educação diferenciada direcionada a esses professores, como parte de um projeto estatal de formação para a autonomia e a cidadania. A perspectiva pós-colonial permite-nos reforçar a importância de análises que conjuguem os aspectos da dominação e da resistência. Abordamos a perspectiva crítica da interculturalidade na

1 Agradeço nesse texto, as contribuições de Micilene T. Ventura (A Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ e a formação de professores a partir do referencial do território) e, especialmente, a interlocução com Valéria Calderoni, ambas envolvidas com o tema dos estudos conhecidos como modernidade/colonialidade, ou ainda, estudos pós-coloniais.

2 Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca (Espanha). Atualmente professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e do Programa de Direitos Humanos da UFMS, assim como professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Antropologia, Direitos Humanos e Povos Tradicionais. Coordenador da Rede/UFMS da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ (UFMS, UCDB, UEMS e UFGD).

educação indígena que considera as identidades culturais de cada povo como possibilidade de deslocamento epistêmico em sua formação. O trabalho tem como fio condutor o conceito da interculturalidade, e destaca autores que dão sustentação teórica a este caminho investigativo: Walsh (2009), Fleuri (2003), Mato (2009), Bhabha (2003) entre outros. Adotou-se como procedimento técnico-metodológico para este caminho investigativo a revisão bibliográfica, assim como a possibilidade de privilegiar entrevistas com professores indígenas, trazendo algumas inquietações desses sujeitos formados pelo programa de educação intercultural e a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’. Este estudo procura demonstrar o aspecto complexo e ambivalente da construção de uma educação intercultural em MS, indicando como as relações de poder, saber, ser são indicativos da produtividade no campo educacional. Apontamos a interculturalidade como possibilidade de relações menos assimétricas na educação, como uma possibilidade de descolonização epistêmica em busca de uma forma de ser, viver e saber outra, o que indica uma flexibilização epistêmica, possibilitando estratégias políticas pedagógicas outras. Assim propomos uma formação intercultural em todos espaços tempos como possibilidade de se respeitar as diferenças e alteridade.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação indígena. Formação. Saberes indígenas.

ABSTRACT

Based on our experience with indigenous teachers in higher education in Mato Grosso do Sul, especially in recent years, through continuing education, through the Action INDIGENOUS KNOWLEDGE IN SCHOOL, as well as an approach to postcolonial thought, the present paper aims to contribute to the debate regarding the problematization of power, of Eurocentric rationality in the effects of truth and validity of Western knowledge, analyzing whether it interferes in indigenous education, in the perspective of constructing proposals for intercultural training of indigenous teachers, as also, in the construction of a pedagogy in the sense of pedagogizing the difference. We analyze from the point of view of interculturality, the policy of continuous training of indigenous teachers, understood here as a differentiated education directed to these teachers, as part of a state project of formation for autonomy and citizenship. The postcolonial perspective allows us to reinforce the importance of analyzes that combine the aspects of domination and resistance. We approach the critical perspective of interculturality in indigenous education that considers the cultural identities

of each people as a possibility of epistemic displacement in its formation. The work has as its guiding principle the concept of interculturality, and highlights authors who give theoretical support to this research path: Walsh (2009), Fleuri (2003), Mato (2009), Bhabha (2003) among others. It was adopted as a technical-methodological procedure for this research route the bibliographic review, as well as the possibility of privileging interviews with indigenous teachers, bringing some concerns of these subjects formed by the intercultural education program and the Action Indigenous Knowledge in School. This study seeks to demonstrate the complex and ambivalent aspect of the construction of an intercultural education in MS, indicating how the relations of power, knowing, and being are indicative of productivity in the educational field. We point to interculturality as a possibility of less asymmetric relations in education, as a possibility of epistemic decolonization in search of a way of being, living and knowing another, which indicates an epistemic flexibilization, enabling other pedagogical political strategies. So we propose intercultural training in all times as a possibility to respect differences and otherness.

Key words: Interculturality. Indigenous education. Formation. Indigenous knowledge.

INTRODUÇÃO

A partir da experiência com a formação inicial e continuada de professores indígenas em Mato Grosso do Sul, o presente texto procura problematizar a possibilidade do diálogo intercultural, articulada a algumas inquietações epistêmicas resultantes de nossas pesquisas e de práticas pedagógicas junto aos povos indígenas. Quando falamos em diálogo, no âmbito desse texto, entendemos com Fleuri (2005), tratar-se de um diálogo que exige “construir contextos relacionais” entre diferentes, assim como exige também, a interação e a reciprocidade intencional entre os sujeitos envolvidos.

Dessa maneira, a formação intercultural dos professores indígenas será entendida aqui como uma das estratégias utilizadas para a formação do direito dos povos indígenas à educação, entendendo-a como possibilidade de diálogo com o entorno social não indígena, ou ainda, vista como uma possibilidade de descolonização epistêmica em busca de uma forma de ser, viver e saber “outra”.

A interculturalidade pode ser entendida, a partir da contestação do paradigma multiculturalista anglo-saxão que buscava

como projeto universal a convivência harmônica entre as culturas diferentes e o tratamento contemplativo da diversidade cultural. Os princípios da proposta intercultural são aqui percebidos como ferramentas pedagógicas para construirmos uma possibilidade de diálogo entre os saberes, assim, concebemos a possibilidade da interculturalidade, de decolonizar³ nosso pensamento como propõe Walsh (2009).

O local a partir do qual falamos é a realidade do estado de Mato Grosso do Sul, única rede da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ presente em um único Estado. Esta região é caracterizada por uma colonização tardia e violenta, marcada ainda por fazer fronteira com dois países e cinco estados brasileiros, o que acaba uma situação mais intensa de mobilidade humana e migrações, neste processo de encontro de culturas diferentes que compõem a história do povo brasileiro. Trata-se de uma região pequena geograficamente, mas em que a população indígena é considerada a segunda maior do país, imersa em uma agenda socioeconômica predominantemente dominada pela hegemonia do agronegócio exportador de *comodities*. Nesta realidade, os conflitos se acirram. Pois, como nos faz pensar Abramowicz (2006): se por um lado há o discurso de que nós somos um povo único, que somos brasileiros, uma nação singular com indivíduos culturalmente diversificados e em constituição *miscigenada*, ambivalentemente, vivenciamos em nossas relações cotidianas e pedagógicas, práticas que subalternizam alguns segmentos da população, como as relações entre os indígenas e os afrodescendentes e os demais seguimentos da sociedade nacional.

Referindo-nos ao tratamento da diversidade e diferença cultural em Mato Grosso do Sul, este se encontra numa constante tensão entre o mesmo e o outro, e é nesta tensão, neste campo de disputa que estão sendo construídas as propostas interculturais para a formação inicial e continuada de professores indígenas. Neste contexto não basta reconhecer que somos diferentes, que há uma diversidade, é preciso ir além e entender a diferença do outro em sua alteridade. E, ao reconhecê-la, contestar os saberes hegemônicos, analisando os jogos de poder e saber que ainda imperam.

3 Descolonizar e Decolonizar são entendidos pelos autores pós-coloniais como sinônimos. A orientação decolonial proposta por Walsh, busca questionar, rever as “[...] estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 24).

Nesse contexto teórico-metodológico, o objeto deste artigo é problematizar o poder da racionalidade eurocêntrica e seus efeitos, analisando as práticas de formação intercultural de professores indígenas. Na atualidade, a formação inicial de professores indígenas em Mato Grosso do Sul acontece através de dois cursos de magistério (Ára Verá, para os Guarani e Kaiowá, e, o Povos do Pantanal, para os demais povos e, dois cursos de Licenciatura Intercultural: *Teko Arandu* (UFGD) e Povos do Pantanal (UFMS). A Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ ocupa o espaço da formação continuada.

Em termos de procedimento teórico-metodológico, adotamos nesse texto a revisão bibliográfica, privilegiando o contato e as entrevistas com professores indígenas, trazendo algumas inquietações destes, nos processos de formação de professores indígenas.

Neste artigo analisamos, sob a ótica da interculturalidade, uma política de formação continuada, fundamentada na necessidade da prática de uma educação diferenciada, direcionada a indígenas, como parte do projeto estatal de formação para a cidadania.

O texto inclui a introdução e uma rápida contextualização dos povos indígenas e suas experiências recentes. Em um segundo momento, discutimos a interculturalidade como ferramenta pedagógica para descolonizar os saberes na formação de professores. Posteriormente, apresentamos o movimento dos professores indígenas por uma educação superior intercultural e as ações específicas para a formação destes professores. Com as falas de professores indígenas analisamos se a formação vivenciada na universidade possibilita e/ou torna possível o processo de descolonização dos saberes. Tecemos alguns apontamentos sobre a problemática que se propõe para reflexão.

Os povos nativos de Mato Grosso do Sul e a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’

O Estado possui mais de 80 mil indígenas, das etnias Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató, Atikun e Ofaié. O povo Kamba, oriundo da Bolívia e que atualmente vive em Corumbá/MS, ainda não é reconhecido pela FUNAI. Todos eles, exceto os Kadiwéu, vivem em contextos marcados pela perda territorial e correspondente confinamento em terras indígenas reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos, que não oferecem mais condições para a sua sustentabilidade.

Significativa parcela da população indígena regional vive, hoje, em espaços urbanos, verificando-se uma intensa inserção no entorno regional, como assalariados, em precárias condições, nas usinas de produção de açúcar e álcool e, na atualidade, muitos dentro das próprias aldeias, como professores, servidores em escolas, postos da FUNAI, agentes de saúde, entre outros. Nessa região, devem ser considerados, também, os profundos impasses e conflitos verificados nos processos relativos à recuperação dos territórios tradicionais e que acabam impulsionando os jovens para a busca de novos espaços e possibilidades no entorno regional, sobretudo nas cidades.

A partir do seu contexto de subalternidade, os povos indígenas passam a ver na continuidade da escolarização, uma pequena porta de esperança para as novas gerações, de poderem ser inseridas (integradas) na economia de mercado e na sociedade capitalista, de maneira menos assimétrica. Dessa forma, entendemos que a escolarização é um movimento comunitário e societal, de busca de alternativas de futuro e de caminhar em direção à construção de autonomia, gestão de seus territórios e articulação por retomarem parte dos territórios tradicionais perdidos em passado recente.

O movimento dos professores indígenas se acentua no final da década de 1990, e, algumas condições foram importantes para a afirmação das iniciativas voltadas para a formação inicial e continuada desse seguimento. Dentre essas iniciativas podemos pontuar: fortalecimento dos movimentos indígenas e indigenistas; as lutas pela retomada dos territórios tradicionais (fizeram com que os indígenas ao se unirem em fóruns próprios, discutissem outras demandas de suas comunidades); a legitimação da educação escolar indígena como modalidade educativa da educação básica, instituída na LDBEN nº 9394/1996, na lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação). Regionalmente citamos a lei de cotas na UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), com 10% para indígenas, no final de 2003, assim como o Programa Rede de Saberes, criado em 2005 entre UEMS e UCDB e que depois se estende para a UFMS e UFGD, com o objetivo da “permanência de indígenas no ensino superior”, contando com financiamento da Fundação Ford. Além dessas iniciativas citadas, voltamos para o ordenamento jurídico nacional que foi sendo alterado e, diretamente favorecendo os povos indígenas em seu direito à educação de qualidade e gratuita, em todos os níveis. Podemos citar, também, no que se refere a uma legislação específica, o Parecer 14/99/CNE/CEB,

o qual orienta a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (2005), e a lei nº 12.416/2011, que altera a LDB, a qual dispõe sobre a oferta de educação superior a povos indígenas no Brasil.

Cabe ressaltar que boa parte desses avanços no ordenamento jurídico referente à educação e aos povos indígenas foi resultado de intensa mobilização do movimento indígena, de Igrejas e outros setores da sociedade civil. Um dos principais avanços pode ser constatado na Constituição Federal, de 1988, a qual incluiu, pela primeira vez, um capítulo específico tratando dos direitos indígenas e, o que é mais importante, excluiu a perspectiva integracionista e etnocêntrica, reconhecendo o direito à diferença e à autonomia dos povos indígenas. Cabe destacar, ainda, a relevância de novas formulações legais no âmbito internacional, assumidas pelo Brasil, em especial, a Convenção 169, de 1989, da Organização Internacional do Trabalho, OIT, aprovada pelo Brasil, em 2004, e que reconhece como princípio básico, também, a autonomia indígena na formulação e implementação de seus projetos de futuro, que passam pela defesa de seus territórios e de seus modos de viver.

Passados quase 30 anos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, persiste uma enorme dificuldade em superar uma visão profundamente monocultural e colonialista, que marcou a relação histórica do Estado Brasileiro com os povos indígenas. Mesmo assim, podemos constatar a importância da guinada epistemológica produzida pela Constituição Federal de 1988, referente à educação indígena em nosso país.

Importantes deslocamentos podem ser verificados, em especial, no campo da educação escolar, por força do que vem disposto na mesma Constituição Federal e na LDB (1996)⁴, vamos reconhecendo o direito indígena a projetos político-pedagógicos próprios, nos quais os processos próprios de aprendizagem e a língua materna ocupam um espaço de grande relevância, não mais enquanto “língua de trânsito” para o português, mas como língua própria, que expressa um complexo sistema de comunicação. Nessa mesma perspectiva, segue a Resolução nº 3/99, do Conselho Nacional de Educação, fixando diretrizes e prevendo normas e ordenamentos jurídicos próprios para as escolas indígenas.

4 A LDB garante uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (art. 78 e 79) e a utilização das línguas maternas para o ensino de alunos de comunidades indígenas (art. 32).

Assim, a educação passa a ser considerada pelos indígenas, como espaço estratégico e relevante em seus esforços de melhorar suas condições de inserção, diálogo e de enfrentamento nesses novos territórios, sem abrir mão da afirmação de suas múltiplas identidades e projetos de autonomia. Atualmente, temos no Estado, ao redor de 350 acadêmicos indígenas, em dois cursos de licenciatura específica, e aproximadamente 600 acadêmicos em outros cursos regulares. Ainda é muito forte a procura pela formação inicial de professores indígenas, tendo em vista as demandas de suas aldeias. É nesse contexto que se insere a Ação “Saberes Indígena na Escola”, como uma política de formação continuada para os professores indígenas, a partir de outras bases didático-pedagógicas e epistêmicas, como por exemplo, a relação com os territórios etnoeducacionais, as quais iremos ressaltar na sequência desse presente trabalho.

A Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ (ASIE) foi instituída em 30 de outubro de 2013 pela Portaria nº 1.061, a qual, em seu parágrafo 1º a caracteriza como “[...] uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais”, o qual propõe a organização da educação escolar indígena tendo como referência os territórios tradicionais e não a divisão política tradicional do Estado brasileiro. Este elemento é importante, pois relaciona definitivamente o tema da educação indígena com o tema dos territórios tradicionais.

Em termos organizacionais, a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ é operacionalizada por universidades, organizadas em redes, por meio de parcerias com os executivos dos estados e municípios. No estado de Mato Grosso do Sul, a Rede/MS desta ação está composta por quatro instituições de ensino superior: Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

Com relação aos aspectos operacionais, a ASIE possui uma coordenação geral da rede e uma coordenação de cada núcleo, correspondente a cada universidade. Em cada núcleo há as seguintes funções: supervisor (pessoa encarregada da operacionalização e logística das atividades, assim como das avaliações), professores formadores (pesquisador indígena, conteudista e formador), responsáveis pela discussão e repasse dos conteúdos das formações, orientador de estudos (indígena responsável em acompanhar diariamente as atividades de um grupo de 10 professores em sala de aula), professores alfabetizadores (aqueles professores indígenas que estão em sala de aula, e agrupados em grupos de 10). Além destes, há

ainda, os coordenadores da ação, nos municípios e na Secretaria de Educação do Estado, pessoas responsáveis em fazer a interlocução da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ com o poder executivo.

A ação foi regulamentada no mesmo ano de 2013 pela Portaria nº 98, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a qual definiu diretrizes complementares para a ação. Segundo o artigo 1º, parágrafo 1º da referida Portaria, a ação “[...] integra o Eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas” (BRASIL, 2013b, p. 28), e é voltada especificamente para a formação de professores indígenas, conforme explicita o artigo 4º:

A formação continuada dos professores que atuam na educação básica em escolas indígenas deverá abarcar uma perspectiva bilíngue/multilíngue, capaz de contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos, e realizar-se com base nos seguintes eixos: I - letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua; II - letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua; III - letramento e numeramento em línguas indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e IV - conhecimentos e artes verbais indígenas (BRASIL, 2013b, p. 28).

No mesmo período de publicação da Portaria nº 1.061, no final de 2013, foi dado início à Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ no Estado de Mato Grosso do Sul, com a constituição dos quatro núcleos (UCDB, UEMS, UFGD e UFMS), e esta foi envolvendo, aos poucos, a totalidade dos professores indígenas do estado, originalmente organizados em dois Territórios Etnoeducacionais: Cone Sul (povos de língua guarani e o grupo de terena que vive na aldeia Jaguapiru em Dourados/MS) e Povos do Pantanal (com as demais etnias do Estado: Ofaié, Guató, Terena, Kadiwéu e Kiquinau)⁵. Estabeleceu-se a dinâmica de que cada núcleo, coordenado por uma universidade, organizaria seu próprio ritmo de

5 O povo Atikum, grupo originalmente oriundo de Pernambuco e vivendo atualmente em terra do povo Terena no Município de Nioaque/MS, não tem participado dessas políticas de formação de professores.

atividades, viagens, formações e encontros e semestralmente haveria atividades formativas organizadas pela Rede/MS.

A Portaria nº 98/2013 especifica que a formação continuada deverá ser presencial, com carga horária de 200 horas anuais, para os orientadores de estudo, e 180 horas anuais, para os professores das escolas indígenas. Assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) deverão proporcionar encontros de formação aos professores formadores e aos orientadores de estudo, os quais, por sua vez, deverão ser os responsáveis pelo repasse da formação aos professores cursistas vinculados às escolas indígenas. O mesmo documento define (BRASIL, 2013b § 2º), que no conteúdo da carga horária de formação também “deverão ser considerados os tempos destinados à investigação, experimentação e produção de materiais específicos” (BRASIL, 2013b, p. 28).

A Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ insere-se no bojo das estratégias do governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), que instituiu, no início de 2013 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, o qual tem como finalidade garantir a alfabetização plena de crianças com até 8 anos de idade em todo o território brasileiro. Tal pacto constitui-se em um compromisso formal entre Instituições de Ensino Superior - IES, Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, que têm a responsabilidade de propiciar formação continuada para os professores alfabetizadores.

No entanto, por tratar-se de uma política universalizadora, o PNAIC não se preocupou com a realidade e as particularidades, dentre outras, dos povos tradicionais no Brasil e em especial, da educação escolar indígena. Muitas críticas chegaram ao MEC, acerca da especificidade da educação escolar indígena e a necessidade da instituição de um programa adaptado à realidade desses povos. Dessa forma, em outubro de 2013, por meio da portaria nº 1.061, conforme mencionado acima, foi instituída a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, sendo em seguida iniciada em Mato Grosso do Sul.

Em linhas gerais, podemos dizer que se trata de uma ação que busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;

oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (BRASIL, 2013b).

Quanto à dinâmica do projeto, foram instituídas as equipes dos Núcleos, com suas várias atribuições: coordenação, supervisor, professor formador (conteudista, pesquisador indígena e formador), coordenador da ação, professor orientador. Todos nessas equipes estão em função da formação continuada dos professores alfabetizadores, aqueles que estão nas salas de aula nas aldeias.

Dessa forma, as atribuições dos sujeitos que fazem parte da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ referem-se especificamente à metodologia de formação e a produção e aplicação dos materiais produzidos nas salas de aula de escolas indígenas.

Nesses mais de três anos de atuação da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, a partir dos quatro núcleos, coordenados pelas quatro IES públicas e comunitária de Mato Grosso do Sul (UCDB, UEMS, UFGD e UFMS), o alcance do projeto foi sendo ampliado. O núcleo da UFMS, por exemplo, responsável pelo Território Etnoeducacional Povos do Pantanal, quando de seu início no final de 2013, cadastrou tão somente três aldeias: Cachoeirinha, Bananal e Dois Irmãos do Buriti.

Na atualidade, podemos dizer que a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ atende à quase totalidade das escolas e dos professores indígenas do Estado. Somando-se as equipes de trabalho e os professores alfabetizadores, chegamos a quase mil e quinhentos professores cadastrados no SISIndígena (Plataforma do MEC – Sistema de Informações).

Quando da elaboração do primeiro projeto a ser enviado ao MEC, constatamos que não se constitui um consenso, entre professores indígenas e comunidades das aldeias, a necessidade da escolarização bilíngue. Dessa forma, as ações de formação continuada desenvolvidas no início da Ação, apresentaram um desafio adicional: fornecer subsídios que demonstrassem aos professores e suas comunidades acerca das implicações implícitas na valorização da língua materna indígena para seu processo de escolarização e para a manutenção dos aspectos culturais e territoriais, assim como da história das populações indígenas.

A interculturalidade como descolonização da educação⁶

Para o MEC a prioridade inicial dada às práticas de alfabetização (letramento e numeramento) de crianças que se encontram no primeiro ciclo de alfabetização visa contribuir para reduzir a distorção idade-série na educação básica e para elevar o índice de desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil. Quando tratamos, no entanto, da realidade dos povos indígenas, deparamo-nos com uma diversidade imensa de realidades, que vai desde aldeias com uma escolaridade institucionalizada há anos e em todos os níveis da educação básica e em que a língua portuguesa é a primeira língua, até a realidade de aldeias com apenas as séries iniciais da educação fundamental e em que a língua indígena é a primeira língua, situação de aldeias em que algumas famílias (são cada vez menos) enviam seus filhos para a alfabetização na escola formal, apenas após os 8, 9 ou 10 anos de idade, segundo eles, por motivos culturais e de segurança”. Sendo assim, não cabem os objetivos do MEC de redução da “distorção idade-série na educação básica e para elevar o índice de desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil”.

Quando transpomos estas exigências legais/técnicas e “traduzimos” o projeto para as demandas concretas dos povos indígenas, significa que a Ação deseja muito mais do que atender apenas ao primeiro ciclo de alfabetização. Uma ação como o “Saberes Indígenas na Escola” incide em um dos elementos mais importantes das culturas indígenas, a língua, e todo o universo de símbolos e significados a ela atrelados, especialmente os temas da identidade étnica e os territórios tradicionais.

Assumimos o fato de que as línguas indígenas possuem uma relação estreita com a posse dos territórios tradicionais. Por isso, não é mera coincidência a situação de que os três povos indígenas com as línguas mais ameaçadas de extinção no estado de Mato Grosso do Sul, por exemplo, são as que menos asseguraram historicamente seus territórios tradicionais: os Ofaié, os Guató e o povo Kiquinau.

Dessa forma, um dos elementos que desafiam a equipe de coordenação desse projeto é compreender como a formação continuada de alfabetizadores bilíngues e a produção de materiais

6 Parte desse item tem por base texto originalmente apresentado no 7º SBECE (Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação), Canoas/RS, 12 a 14/06/17: AGUILERA URQUIZA, A. H. & CALDERONI, V. A. M. O. *A interculturalidade como ferramenta para (des) colonizar*.

didáticos para as comunidades indígenas têm influenciado a concepção de língua, cultura e valorização dos saberes entre os professores que atuam na escola, a partir da sua prática em sala de aula, assim como a relação com os territórios tradicionais. Na verdade, ao longo desse período de atuação do projeto, temos constatado significativas mudanças nesses elementos, presentes no cotidiano dos professores e professoras indígenas: maior valorização e visibilidade para elementos da cultura, território, saberes tradicionais etc.

É a partir desse contexto que ampliamos a discussão para a relação entre o conceito e prática da interculturalidade e a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’.

Ao problematizar a escola na aldeia, Bergamaschi (2010, p. 134) afirma que “Gestada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna - que ordena e fragmenta o conhecimento - é portadora de um projeto educativo para a formação do cidadão imbuído de uma identidade nacional”. Entretanto, apesar de ser filha da modernidade ocidental, acreditamos que a escola possa ser ressignificada e utilizada como ferramenta de descolonização desse modelo de conhecimento ainda marcado pelo eurocentrismo. É possível produzir uma compreensão acerca de como a formação intercultural mobilizam saberes tradicionais e interferem nas práticas pedagógicas desses professores.

Neste tópico apresentamos a noção de interculturalidade que embasa nossas escolhas, as quais não têm a pretensão de esgotar nossas reflexões. As perspectivas que moldam nossos olhares produzem conhecimentos e as escolhas metodológicas encontram-se permeadas de implicações teóricas, pois” [...] as palavras sempre têm marcas, produzem significações e reproduzem simbolismos” (CALDERONI, 2011). Trata-se de colocar sob suspeita as verdades e as polaridades das narrativas colonizadoras, de refletir sobre suas construções discursivas, distanciar dos discursos unívocos. Assim, começamos por defender a pluralidade e dinamicidade das culturas, assim como a necessidade da adaptação das políticas públicas emanadas com ênfase homogeneizador.

Como possibilidade de um deslocamento epistêmico, elencamos nesta discussão os conceitos de colonização, interculturalidade, entre outros, pois a *naturalização* dessas categorias tem sido precisamente objeto de grande contestação, a partir dos pesquisadores pós-coloniais, por entenderem que seria problematizando-as que compreenderíamos que a dominação territorial de nosso país, que para além de territorial

foi também epistemológica, “educacional e pedagógica” (SILVA, 2007, p. 128), permitindo-nos um descentramento da hegemonia do pensamento ocidental (europeu), como também nos possibilitaria sermos interculturais.

A Educação Intercultural que discutimos consiste “[...] na perspectiva epistemológica da complexidade que pode ser entendida como o desenvolvimento de contextos educativos que permitem a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais” (FLEURI, 2001, p.146). Esta ferramenta pedagógica pode permitir a problematização dos discursos eurocêntricos dominantes construídos pelas formas epistêmicas ocidentais na estranheza dos ocidentais em relação às diferenças apresentadas pelos povos indígenas.

A interculturalidade passa a ser uma alternativa para tecermos as tramas de nossa cultura, de descentrar as narrativas eurocêntricas dominantes, como possibilidades de ultrapassarmos as raízes coloniais presentes pela colonialidade⁷ ainda vigente. Na compreensão de que um espaço intercultural é um espaço complexo, advogamos pela perspectiva intercultural. Lembramos aqui que o conceito de interculturalidade é uma das bases da atual educação indígena, a qual deve ser ainda específica, diferenciada, bilíngue e comunitária (LDB, 1996; Resolução 03 e Parecer 14/99)

Refinando um pouco mais o conceito, entendemos com Fleuri (2005) que numa perspectiva intercultural há a interação intencional entre culturas diferentes. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural, este espaço pode permitir um distanciamento do pensamento colonial, da colonialidade.

Nesse sentido, os processos de colonização de países como o Brasil trazem consigo uma relação com os povos colonizadores, ou seja, uma longa trajetória e histórias de encontros marcados pela “[...] pasada y presente subalternización de pueblos, lenguajes y conocimientos” (WALSH, 2007, p. 51). A análise histórica e

7 Quijano (2007) apresenta-nos uma distinção bastante interessante de colonialismo e colonialidade. Para o autor são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população. Já a colonialidade surge como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Com a colonialidade há continuidade das formas coloniais de dominação.

decolonial nos ajuda a compreender o peso dessas marcas de colonialidade ainda presentes em nosso imaginário e, sobretudo, em nossas relações do cotidiano, perpassadas pela assimetria.

Face à persistência da colonização epistêmica, conforme a obra de Serge Gruzinski (2003), desde a “colonização do imaginário das sociedades indígenas”, e do racismo institucional, e conseqüentemente das relações coloniais, chamamos a atenção para a necessidade de pedagogicamente construirmos diálogos interculturais, entendendo que estes nos possibilitam uma revisão, ou mesmo, reinvenção do projeto societal de produção de saber histórico, em que pudéssemos analisar as fontes orais, e outros artefatos da experiência humana para além dos institucionalizados.

A interculturalidade, no campo epistêmico como proposição paradigmática, põe em discussão e em dúvida, as múltiplas certezas e postulados, de uma totalidade teórica dominante, que impregna o processo de construção de conhecimentos em nossa sociedade. Quando propomos, por exemplo, que se “inclua os saberes indígenas na escola”, questionamos a forma como se vai propor esta “inclusão”, pois geralmente essa prática discursiva, apenas reafirma a assimetria e o poder hegemônico dos conhecimentos ditos “científicos”, ou acadêmicos. Nesse contexto, não se trataria da “inclusão” de um saber de menor valia, ou subalterno, mas apenas “um outro saber”, com outra lógica epistêmica, o qual o diferencia por um lado, e por outro lado o coloca em pé de igualdade com outras formas de saberes e conhecimentos.

Entendemos, dessa forma, tratar-se de um posicionamento metodológico e epistêmico, de inclusão do “outro”, do discurso, do que está fora dos cânones e lógicas eurocêntricas. Nesse sentido, podemos acrescentar as reflexões de Boaventura de Sousa Santos, em especial quando trata das Epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2009), ou seja, a constatação de que ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico (eurocêntrico), como se o mundo fosse monocultural, o que acabou gerando o que ele chama de “epistemicídio”, qual seja, a destruição de boa parte dos saberes locais, a prática da inferiorização do “outro” nativo, desperdiçando-se, dessa forma, em nome do projeto colonial, a riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural, assim como nas diferentes visões de mundo desses povos ameríndios.

Mato (2009a) argumenta que “Esta forma de ver a produção e validade do conhecimento, dividida em dois mundos em que um

deles é possuidor de verdades absolutas, é tão antiga como a crença na superioridade da civilização ocidental [...]” (MATO, 2009a, p. 78). Pensamos, assim, na articulação da cultura com a educação, numa pretensão de que a partir da problematização dos processos coloniais, e partindo dos princípios aqui abordados, abrimos a possibilidade de inventarmos outros modos de pensar nossas relações culturais que subjazem a todas estas questões que nos impedem de sermos interculturais.

Assim, a *descolonização do imaginário*, ou a decolonialidade que aqui propomos é entendida “[...] como uma ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (WALSH, 2009, p. 23). Em outras palavras, torna-se necessário superar os paradigmas colocados pela colonialidade, tendente ao “pensamento único”, monocultural, para apostarmos em práticas de decolonialidade, a partir do exercício do diálogo intercultural. Historicamente,

As linhas cartográficas “abissais” que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. A injustiça social global estaria, portanto, estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por justiça social global requer a construção de um pensamento “pós-abissal” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

Assim, conforme esse autor, superar a injustiça social global é, ao mesmo tempo, superar a injustiça cognitiva, superando os processos históricos de colonialidade. A prática da interculturalidade, como princípio epistêmico que recoloca o saber do “outro” na pauta de possibilidades, apresenta-se como caminho privilegiado para a construção de saberes pós-coloniais e, como consequência, para a descolonização da educação.

A educação intercultural e a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’

Quando falamos em interculturalidade ligada à formação docente indígena e ou à educação escolar indígena, nós a conectamos

à questão dos conhecimentos, o que remete à possibilidade de um trabalho intercultural com professores índios e não índios. Seguramente que a proposta de interculturalidade não deveria ser aplicada apenas às escolas indígenas, mas a toda forma de educação formal.

Assim, pensar e atuar de forma intercultural na educação formal significam assumir certos riscos, pois necessariamente deverá haver práticas de transgressão. Como afirma Walsh (2007, p. 52):

Construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais.

Voltamos, dessa forma, e a partir do afirmado pela autora, ao questionamento anterior: como seguir entendendo a prática da interculturalidade, sugerindo apenas a “inclusão” de conhecimentos tradicionais no contexto da educação formal ou da universidade? Se a relação continua assimétrica entre essas formas legítimas de conhecimento, essa pretensa “inclusão” será mais uma prática de subalternidade, com remendos de diálogo intercultural.

Nesse sentido, podemos dizer que, mesmo com todo processo de desconstrução e construção da escola indígena, baseada em recente ordenamento jurídico, observa-se que não se rompeu de todo, com a colonialidade do saber, não possibilitou a desconstrução epistêmica das imposições da lógica hegemônica eurocêntrica. Na prática, o que constatamos, seja na educação básica, mas especialmente na superior, são tímidas iniciativas de inserção de fragmentos de elementos dos conhecimentos tradicionais indígenas, porém, sem questionar a autonomia e legitimidade destes conhecimentos. A percepção é de que se torna necessário pedir licença para “incluir” alguns conteúdos, reforçando, como dissemos, a relação de subalternidade epistêmica. Nesse sentido perguntamos: como efetivar a prática de uma educação intercultural? Ou ainda: uma proposta de interculturalidade poderá descolonizar a educação?

Defendemos que a formação intercultural dos professores indígenas, como no caso da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, deve ser entendida como uma busca pela consolidação de direitos e

valores de cidadania em consonância com o ordenamento jurídico vigente, fruto de movimentos e protagonismos reivindicatórios das comunidades indígenas. Nesse contexto se inserem, com autonomia, as cosmologias e epistemes dos povos indígenas, como outra forma de conhecimento, exigindo uma relação simétrica com o conhecimento hegemônico eurocêntrico.

No entanto, nos encontros de formação, elaboramos alguns questionamentos aos professores indígenas, como por exemplo: *porque vocês buscaram os saberes ocidentais na universidade?*

De acordo com a professor RM (2015)⁸: “muitos conhecimentos vêm de fora da aldeia, precisamos conhecer eles, muitos são importantes, veja nossa história, quanto perdemos por não conseguirmos dialogar, entender a lógica dos não índios”. E acrescenta: “hoje trabalhamos na escola com os dois saberes, antigamente era só o de fora, hoje queremos os dois. A fala do professor LCR é mais específica acerca desse tema:

Ter os dois saberes é muito importante para nós indígenas lutarmos pela escola indígena. Tem questões que ficam ruim também, hoje eu não tenho muito tempo para plantar, o próprio sistema da educação tirou de mim, só que como coisa boa contribuiu de outra forma, de enxergar outro lado. A questão das políticas, da questão da educação escolar indígena, da luta do povo indígena. Com a questão Guarani e Kaiowá, com a questão da legislação, o espaço dentro da aldeia, ajudou a entrar nessa luta, em compensação tirou o outro ritmo que eu tinha de plantar minha roça. Mas sem os dois saberes como vamos dialogar com os não índios (LCR, 2015).

Cabe aqui a reflexão acerca da “difícil tarefa” de se construir uma escola indígena, a partir do modelo ocidental. Isso aparece de forma contundente na fala do professor LCR (2015), quando afirma que a escola no “espaço dentro da aldeia, ajudou a entrar nessa luta, em compensação tirou o outro ritmo que eu tinha de plantar minha roça. Mas sem os dois saberes como vamos dialogar com os não índios”. Trata-se de um desafio ainda não resolvido, no âmbito da

8 Entrevistas realizadas pela professora Valéria Calderoni, no contexto de elaboração da sua tese de doutorado (CALDERONI, 2016).

formação de professores indígenas, a partir da proposta de uma educação intercultural.

No decorrer dessas análises, instigou-nos a percepção do professor LCR (2015), trata-se de uma consciência política que nos faz lembrar de Said (2011, p. 37) quando este afirma que “[...] os cruzamentos entre cultura e imperialismo são irresistíveis” e acrescentaríamos, irreversíveis. Ir em busca da construção de relações interculturais também não deve ser entendida como uma forma consensual e harmoniosa, pois não é.

Esta atitude epistemológica não é uma atitude de consenso, pois está em constante tensão, visto que há existência de relações de poder que fazem com que os professores busquem se apropriar dos saberes ocidentais, como afirmamos, de forma subalterna. Há espaços de resistência, mas há também uma forte imposição cultural que faz com que os professores índios precisem recorrer a estes saberes ocidentais.

Como podemos observar na fala do professor LCR a uma busca por “[...] enxergar outro lado”, ou seja, por ter que conviver com os não índios precisam compreender a lógica ocidental.

A dimensão da interculturalidade está hoje colocada como um dos aspectos desejáveis para os professores indígenas. Essa preocupação em se afirmar como interculturais aparece da politização, da conscientização de uma condição nata, não há como negar os atravessamentos híbridos que vivemos. Ou seja, as comunidades indígenas já estão se relacionando com a sociedade não-indígena, e vice-versa desde o momento do contato. Assim, os atravessamentos culturais acontecem, mesmo quando não os legitimamos.

A convivência com os professores indígenas permite-nos afirmar que estão abertos ao diálogo intercultural, porém, necessitam de um maior aprofundamento epistêmico em relação ao entendimento do que vem a ser a interculturalidade. Ou seja, um desafio à Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’.

A colonização epistemológica centrada no projeto etnocêntrico e eurocêntrico foi eficiente, pois a repressão colonial e o colonialismo tiveram consequências avassaladoras os povos indígenas. E a “ausência” de formação intercultural acaba comprometendo ainda mais a prática com vistas a uma *práxis* descolonizadora. Não permitindo ver as marcas da colonização e o entendimento de que se trata de saberes eurocêntricos, colocados como universais que precisam ser revisionados (BHABHA, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que há necessidade de buscarmos epistemologias interculturais, pois a educação indígena pode possibilitar a educação intercultural a qual constrói um modelo epistêmico diferente das escolas formais existentes, com modelos europeus, eurocêntricas, fundadas em tempos coloniais com padrões de construção de conhecimento também europeu.

A exigência da interculturalidade faz com os professores indígenas busquem os saberes ocidentais, mas ambivalentemente, reafirmam cada vez mais os saberes indígenas. Parece-nos que buscar fortalecer a condição da interculturalidade é uma das estratégias políticas pedagógicas que os professores desenvolveram para resistir às imposições hegemônicas culturais.

Objetivando compreender a complexidade que envolve a construção dos saberes na educação indígena, na perspectiva de se estabelecer uma proposta de formação continuada para os professores indígenas de Mato Grosso do Sul, como também, na construção de uma pedagogia no sentido de pedagogizar a diferença na escola indígena, constatamos que a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ é um projeto, que pela primeira vez, parte da realidade cultural e sociolinguística desses povos, assim como atua em todos os níveis, envolvendo os professores indígenas, como protagonistas na construção e sistematização dos conhecimentos, assim como na elaboração dos materiais didáticos.

A Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ tem demonstrado dessa forma, constituir-se em espaço privilegiado para, a partir da interculturalidade, desconstruir as formalidades da educação eurocêntrica e, ao mesmo tempo, fortalecer o efetivo diálogo entre culturas, com o protagonismo dos povos indígenas e seus projetos de autonomia. Torna-se possível, dessa forma, utilizar a prática da interculturalidade, como ferramenta para descolonizar a educação formal e ensaiar novos projetos de autonomia dos povos indígenas, através da concretização desse projeto.

Ressaltamos que a formação intercultural e continuada dos professores indígenas, empreendida pela Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, é percebida aqui, como uma das estratégias utilizadas para a formação do direito dos povos indígenas à educação e à autonomia, entendendo-as como possibilidade de diálogo com a modernidade, vista assim, como uma possibilidade de descolonização epistêmica em busca de uma forma de ser, viver e saber outra.

Apontamos a interculturalidade como fio condutor na construção de um currículo onde outras lógicas epistêmicas de conhecer e de viver a vida possam ser reconhecidas, em que o diálogo entre as culturas possa ser entendido como um espaço-tempo de tradução e negociação entre grupos e sujeitos de culturas diferentes, na perspectiva de construir um saber descolonizado que leve em conta a heterogeneidade das identidades que compõem um estado como o nosso.

A interculturalidade deve ser vista como política de fortalecimento dos saberes tradicionais, mas também como estratégia de convivência com a diferença entre os povos, pautada pelos princípios de respeito às diferenças. No contexto da educação em países colonizados como o nosso, entendida como um aparelho reprodutor da civilização europeia e ocidental, poderá vir a constituir-se em relações menos assimétricas se houver a incorporação da educação intercultural no sentido de transformá-la em elemento funcional na formação dos professores indígenas como possibilidade de um diálogo real de saberes legítimos e em relação simétrica.

Pode-se concluir, portanto, que há a necessidade de uma ruptura epistemológica que leva a hierarquização dos saberes, hierarquização esta construída no projeto societal de nossa colonização e ainda vigente pela colonialidade do ser, poder saber e viver (QUIJANO, 2012). Assim, defendemos a importância de uma formação intercultural para os povos indígenas em Mato Grosso do Sul, uma formação no âmbito da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, em uma perspectiva da interculturalidade crítica, no sentido de construirmos as pedagogias e currículos interculturais (NASCIMENTO & AGUILERA URQUIZA, 2010), pois esta provoca deslocamentos epistêmicos e atende às demandas de um espaço também inter constituído de complexidades e as ambivalências.

Esta formação intercultural permite aos professores índios perspectivas de análise de sua realidade, deslocando-os dos processos epistêmicos coloniais, possibilitando construir uma mudança política e pedagógica no seu fazer docente. Esta formação carece de ser vista como um território cultural, no qual a cultura escolar seja, constantemente, contestada e ressignificada, pois ela participa ativamente da formação e consolidação da cultura de seu entorno social.

Provisoriamente, fechamos esta reflexão com a afirmação de Costa (2003, p.212), “Quando aprendi todas as respostas, mudaram as perguntas”. A autora nos provoca a pensar sobre a suposta

superioridade de nossas certezas e de como estamos imbricados pelas construções discursivas e culturais. Então, algumas questões nos inquietam: como encontrar um equilíbrio entre os conteúdos que contribuem para o diálogo com a sociedade envolvente, e, ao mesmo tempo, ao fortalecimento dos saberes tradicionais indígenas na escola?

Sem pretender esgotar os desafios e as possibilidades aqui discutidas, propomos a formação intercultural em todos os espaços tempos, como possibilidade de se respeitar as diferenças e alteridade dos povos indígenas inegavelmente presentes nas sociedades contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Tradição e memória nas práticas escolares kaingang e guarani*. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.133-146, Jan/Jun 2010.

BRASIL. Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2013a.

BRASIL. Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013. Regulamenta a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ e define suas diretrizes complementares. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2013b.

CALDERONI, Valéria A. M. O. *Nas tramas da igualdade e diferença frente à alteridade dos povos indígenas*. Dissertação de Mestrado – UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

_____. *Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na escola indígena Nãdejara da aldeia Te’yikue, Caarapó/MS*. Tese de Doutorado. UCDB, Campo Grande, 2016.

COSTA, Marisa. V. Repercussões da Cultura Contemporânea no Currículo e na Docência - Armando uma Perspectiva para Ver e Pensar. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. Org. BARBOSA, Raquel Lazzari, L. São Paulo, 2003.

FLEURI, Reinaldo. M. *Desafios à educação Intercultural no Brasil*. In: Reinaldo Matias Fleuri. (Org.). *Intercultura: Estudos emergentes*. 1ª ed. Ijuí: Unijuí, 2001, v. 1, p. 128-150.

_____. *Intercultura e Educação* (1ª ed. brasileira). Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003.

_____. Reinaldo Matias; SOUZA, Maria Izabel Porto de Souza. *Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural*. XI ENDIPE: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Igualdade e Diversidade na Educação*. 26 a 29 de maio, 2005 – Goiânia/GO. Publicado em CD Room.

GRUZINSKI, Serge. *A Colonização do imaginário*. Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol séculos XVI-XVIII. Companhia das Letras, SP, 2003.

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a.

_____; Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. In: MATO, Daniel (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior Experiencias en América Latina*. México: Colección Cuadernos Interculturales/Calle, 2009b.

NASCIMENTO, A. C.; AGUILERA URQUIZA, A. H. *Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá*. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

_____; Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. *Revista Novos Rumos*. V. 17, nº 37, 2012, pp.04-28.

SAID, Edward W. *Territórios sobrepostos, histórias entrelaçadas*. In: Edward W. Said. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 34-116.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed., 11ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. 532 pp.

_____. *Para além do pensamento abissal*. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. *Revista Novos Estudos*, 79, CEBRAP: novembro de 2007; p. 71-94.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago;

GROSFOGUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistêmica más Allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre/lesco-Pensar, 2007.

_____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MINHAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL/UFG

KARAJÁ¹, Paulo César Beti
Pesquisador da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’

RYBÈNABUTÈ

Kaa waõmysỹdỹña Ibutuna Hãwa-ki rëwinyre, Tocantins wèrbi roimyhỹre tahè awimy ròhònyre Tema mahãdu-my rarybekre ityrèdi raaõmysỹdỹnyre dỹraxi rëwinomy Licenciatura Intercultural tyirtina-ki Universidade Federal tuu riwatohonyre, iwsè tahè rëwinyre dỹraxi rbilèhè aõ rèlèmyhỹre. Awimy hëka tai rahare kiemy dori irbile bdè rèèyrèri tyirtidu-my tasỹ tyirtidỹdu-my ãròhònykremy bdèèrymy, kiemy dorihe iwsè rbile tyirtidu mahãdu iny bdèdỹnanarèny aõni tyhymy rerykre inatxi-my bdèèryna, rityhynykre, Iny bdèèryna ta tyirti rbi bdèèryna.

Rybèna-wèryna: Inymahãdu. Inybdèèryna. Intercultural rbibdèèryna.

RESUMO

Este trabalho foi realizado na aldeia Ibutuna-Tocantins e foi muito importante no sentido de abordar os temas que foram trabalhados através das pesquisas que a licenciatura intercultural da Universidade Federal de Goiás está desenvolvendo quanto às práticas de pesquisa. Isto porque esta pesquisa foi fundamental na minha formação de professor indígena e, ao mesmo tempo, como aluno também, porque só assim podemos levar o nosso conhecimento para que seja aprofundado na prática pedagógica e em uma educação de qualidade, além de os alunos terem um ensino bilíngue diferenciado. Também refletimos bastante sobre educação indígena e educação escolar indígena.

Palavras-chave: Povo Karajá. Educação Indígena. Educação Intercultural.

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

ABSTRACT

This work was carried out in the Ibutuna-Tocantins village and it was very important in order to approach the themes that were worked through the researches that the intercultural graduation of the Federal University of Goiás is developing regarding the research practices. This is because this research was fundamental in my training as an indigenous teacher and, at the same time, as a student as well, because only then can we bring our knowledge to be deepened in pedagogical practice and in a quality education, besides the students have a different Bilingual education. We also reflected a great deal on indigenous education and indigenous school education.

Keywords: Karajá people. Indigenous Education. Intercultural Education.

Hoje estamos abrindo um novo modelo da nossa escola indígena e educação indígena Karajá, que está sendo construída por causa da pesquisa no Projeto Extraescolar e no Estágio, bem como a execução do trabalho no tema contextual. Tudo isso foi muito importante durante a realização da pesquisa. Por isso, realizei a pesquisa na aldeia com muita determinação, alegria e emoção, mesmo quando tive um momento de desespero e tristeza, por causa do falecimento de um membro importante da família, mas, com o apoio da comunidade e da minha família, estou fazendo este relatório geral da minha pesquisa. Então, este trabalho será dedicado para aqueles e aquelas que nos deixaram. Porque, antes da pesquisa final do meu avô, ele me ensinou a atividade masculina e eu aprendi, a fim de viver com a natureza, dentro da comunidade.

A ação da pesquisa ampliou o meu conhecimento sobre o que preciso na minha vida adulta, porque sem sabedoria e conhecimento não há vida no mundo. Por isso, me dediquei mais para fazer pesquisa sobre a minha cultura e minha língua para manter a vida com tantas sabedorias e conhecimentos da minha cultura. Para tal, escolhi os temas em diversas ocasiões.

Os conhecimentos e saberes que aprendi na comunidade são muito importantes para a futura geração do povo Karajá. Por exemplo: “Palavras Conectadas”. Uma palavra vai se ampliando sem limites. Vejamos. *WYHY* é nome do objeto, que significa *FLECHA*, mas, quando se contextualiza, encontramos muitas palavras que são basicamente conectadas com ela, por exemplo: *TÊÊ*, *IUNI*, *TXURÁ*, *ÊSÔ*, *TBÔRA*, *TBÔÈRÊ*, *TYTÊ*. Além disso, as palavras vão se

esticando, por exemplo: *AXI, DÈBÒNA, UTURA RBUNA, IRODU RBUNA, NAWII RBUNA, AÕRTI* etc.

Assim, os saberes vão se expandindo, no cotidiano do povo Karajá. Por estes e outros fatores, hoje construímos o novo modelo de paradigma para a nossa escola e conhecemos novos modelos de ensino e aprendizagem. Por isso, é importante fazer a pesquisa: para conhecer o conhecimento sobre a cultura e a língua dentro da nossa própria comunidade.

Isto porque a pesquisa nos leva a contribuir para nossa cultura e língua serem registradas, ainda que vivamos com tantos impactos sociais e tecnologia. Entretanto, isso não tem importância para a nossa língua e cultura, como por exemplo, para crença, costumes, religião e tradição. Por isso, a ação da pesquisa é importante, porque a pesquisa me motivou a buscar o conhecimento milenar que existe na comunidade Karajá, para a cultura e a língua viverem para sempre com o nosso povo, mesmo que estejamos vivendo com outra cultura, que é a do não indígena, como o uso do aparelho celular, televisão, DVD, motocicleta, relógio e outros.

Desta maneira, os trabalhos foram muito importantes e com muita qualidade, no sentido de desenvolver as novas bases epistêmicas para a comunidade e a escola indígena Karajá se manifestarem. Exatamente por isso, este trabalho foi feito com interação entre membros da comunidade, escola, professores e alunos, para que possamos levar o conhecimento e que ele seja praticado em várias opções e, também, para os jovens e as crianças saberem o conhecimento da sua própria língua e cultura futuramente. Para tal, fazemos reuniões, palestras, seminários e outras atividades na aldeia. Isso é muito importante para todos e, por este motivo, a pesquisa é fundamental na comunidade Karajá.

Hoje, a pesquisa trouxe muitas capacitações por parte dos alunos e alunas e, também, na minha vida, para ser o professor da alfabetização, da cultura e língua Karajá. Aprendi muitas coisas através da pesquisa, como no Projeto Extraescolar. O tema contextual *INY AHÃDÛ ÈRYSYNA* trouxe imenso conhecimento em relação à natureza, o que envolve a transformação que mostra os períodos de estações do ano para o povo Karajá, que são divididos em 05 partes.

Essas partes são: 1- *BÈÒRA TMYRA*, que tem suas representações específicas, por exemplo: *Berira, Samosò, Bènorariòrèdi, Hãdoroosò, Rmasò, Ynanaòlò, Biudèlèixè, Bexu, Narù, bdolèèriorèdi* etc.; 2- *BÈÒRA*: nelas encontramos diversas

ocasiões importantes: *Hetohoky, Iibòò, Riu, Etehosò, Òwò, toxi* e outros; 3- *BEHTXI*: não tem suas representações com vários nomes, mas ela representa as estações do ano que indicam que a água do rio fica estacionada e não enche e nem vasa; 4- *WYRA TMYRA* tem suas representações: *Itxoduònoijsa, Notxienibèrèsè, Otxixabèrèsè, Òtuniòlòna, Oworutidy, Bènoraderexi, Hãuteratyjyra, Rahasanoijsa, Dexiànoijsa, Juhtawèburètebure* etc.; 5- *WYRA*, que tem suas representações assim: *Ryijesy, Axi, Òtulòtihâtè, Biririòre, Samorarè, Raradònoijsasò, Asidèriònoijsasò, heryrisò, Bdèradèrbu* etc.

Então, todos estes conhecimentos são frutos do meu trabalho no Projeto Extraescolar, que vão ajudar na minha profissão como professor. Por isso, fico feliz de ter terminado este trabalho com o apoio da UFG, que me deu a oportunidade de realizar este movimento e atualizar os saberes Karajá na aldeia e registrar o conhecimento de vários aspectos importantes da língua, por exemplo, a palavra especializada *hòòò* e outras palavras que são fundamentais para manterem vivas a cultura e a língua Karajá, de forma prática.

O que dei mais atenção, na pesquisa do Projeto Extraescolar, foi à escrita da língua Karajá, que me levou a estudar a prática de fazer escrita da língua Karajá com imenso prazer de exercitar. Porque, mesmo que eu seja falante da língua Karajá, eu pensava que sabia escrever a minha língua, mas, quando pratiquei, logo descobri que estava totalmente fora do padrão da escrita e, por isso, é tão importante pesquisar aquilo que não se sabe. Por isso, adoro fazer o Projeto Extraescolar, porque, através dele, aprendi a prática de escrever a minha própria língua Karajá. Com certeza, isso será marcante na minha vida.

No Estágio, dei mais atenção aos momentos em que os alunos e alunas interagem com os temas e isso ajuda a minha capacitação como professor. Por este motivo, é importante que o tema seja pesquisado antes de lecionar, porque, se o professor leva um tema na sala de aula sem pesquisa, como ele vai aplicá-lo? Os alunos e alunas questionam e como será que ele vai responder? Assim, é importante pesquisar o que se deseja aplicar na sala de aula. Como no meu caso, pesquisei todos os temas trabalhados e abordei o caso.

Todos os alunos e alunas rapidamente interagiram e perguntaram sobre o tema aplicado durante a minha aula. Então, foi que notei que o Estágio realmente é formação de docente, mesmo que o tema seja intracultural ou intercultural. Também notei que todos nós somos intelectuais em alguns pontos, como no caso dos estudantes, embora

tenham idades variadas. Portanto, o trabalho feito no Estágio envolveu muitos aprendizados, tanto para os estudantes, quanto para mim.

Isso foi uma conquista para mim, para os meus alunos e alunas, e para o povo Karajá, porque, atualmente, nós, como professores Karajá, devemos buscar o que nossos jovens e crianças precisam compreender sobre a cultura e a língua, para que se mantenham vivas dentro da escola e fora da escola. E também somos intelectuais para construir uma nova prática pedagógica, para que nossos alunos se tornem conhecedores e conhecedoras da sua própria cultura e língua. Por isso, a realização da pesquisa é muito importante. Vejo que o resultado da pesquisa cada vez mais está se ampliando para atender às demandas da comunidade Karajá.

O trabalho e o resultado da pesquisa devem atuar na aldeia. Por exemplo, no Estágio de 1 até o final, foram desenvolvidos vários temas importantes. Trabalhei sobre o Rio Araguaia e foi importante pesquisar e levar isto para sala de aula, devido à importância que o rio tem para o povo Karajá. O meu objetivo foi conquistado em algum ponto, mas, mesmo assim, vou continuar pesquisando, escrevendo e interrogando os sábios da comunidade na aldeia, para que o meu conhecimento seja ampliado e eu aprenda mais sobre o que não conheço dentro do Rio Araguaia.

E aquilo que foi pesquisado nunca vou esquecer na minha vida e profissão. Sempre ficará na minha memória. Por isso a pesquisa é importante, porque ela nos leva a nos aventurar e viajar no mundo do passado e chegar nos tempos de hoje.

Tudo que aprendi na vida sempre vale, porque só assim o conhecimento se torna uma nova fase da vida e o que eu sinto hoje se deu através da pesquisa. O projeto Extraescolar e o Estágio são referências da minha cultura, língua, escola e aldeia, porque vejo que muitas articulações das culturas e línguas estão presentes atualmente na escola e na comunidade.

Estes temas trouxeram uma nova concepção do olhar na cultura e na língua e resgatam a cultura, a língua e outras ocasiões interessantes a permanecer na vida do povo Karajá. Neste sentido, na minha concepção, todos os temas geraram alto nível de ensinamento para todos e, por isso, o Projeto Extraescolar e o Estágio são referenciais. A pesquisa foi desenvolvida na aldeia com o objetivo de resgatar a cultura que está em risco de desaparecer e também de fortalecer e atualizar a língua e a cultura do povo Karajá, porque sem cultura e língua nós não somos ninguém.

Deste modo, é importante lembrar que tudo que está em nossa volta, no nosso cotidiano, é fonte de nossa vida. Como, por exemplo, o ciclo da natureza, que envolve a formação de diversas orientações da nossa vida na aldeia. Para isso, temos que preservar a natureza e sabemos que sem natureza nós não teremos nossa vida, língua e cultura. Por esse motivo, é tão importante fazer pesquisa na aldeia, com a própria língua, com os conhecimentos próprios e própria sabedoria.

Então, neste caso, a pesquisa foi uma conquista em algum ponto, mas mesmo assim podemos pesquisar mais na aldeia, para que nossos costumes, cultura, língua, crença e tradição sejam renovados para a futura geração do povo Karajá. Até porque, nos últimos anos, realmente a cultura e a língua gritavam por socorro, mas agora, através da pesquisa, conquistamos e resgatamos diversas atividades na cultura, língua e outros. Mas vale lembrar que isso foi através da pesquisa na aldeia com as anciãs e os anciãos.

Porém, é importante fazer a pesquisa enquanto nossos sábios da aldeia ainda estão com vida, porque, se a pesquisa demora, com certeza muitos conhecimentos vão embora junto com os mestres dos saberes locais. Por isso, vamos pesquisar sem esperar nada, porque somos esperanças de um povo. Somos articuladores dessas pessoas que vivem na aldeia. Somos defensores da própria cultura e língua.

Vamos adiante. Vamos pesquisar o que ainda falta na aldeia, para que possamos ser um povo alegre, forte na cultura e na língua. Hoje estou feliz por estar fazendo este relatório, porque nele não só apenas escrevo o que estou escrevendo, mas aqui tem a herança que os nossos ancestrais viviam com elas. Então, nesse caso, o relatório é resultado do trabalho que foi alcançado para reforçar a cultura e a língua, através da pesquisa.

Por isso, gostei muito de fazer pesquisa na minha comunidade, na minha própria língua e conhecimento próprio, para que seja renovado na vida do povo Karajá. E, também, gostei de fazer as entrevistas com a anciã, porque talvez isso ajude a relembrar tudo que existe na vida dela.

Portanto, dedico este relatório à minha professora tradicional. Ela se chama Celina Kosi Karajá e mora na aldeia Ibutuna-Tocantins. Ela me ensinou muita coisa em relação à cultura e à língua e ela também ampliou meu conhecimento sobre a comunidade Karajá. E, por outro lado, quem me ensinou também, foi a professora de língua portuguesa que se chama Maria do Socorro Pimentel da Silva. As comunidades Karajá da aldeia Ibutuna; aos meus tios, que

me ajudaram a fazer o meu trabalho de pesquisa. Dedico, também, ao meu pai, Hariana Karajá, e minha mãe Imahiki Karajá, que me motivaram a fazer a pesquisa.

Finalizo, aqui, o relatório com muita emoção, alegre, cheio de conquista e aprendizagem. Espero que meu estudo seja continuado na UFG.



Axibdèdyyna

Inybdedyynanahekaawirare, tai sowemy aõwiwiraerymyhyre. Kaaaxi ki reri, ijoi mahadu wnaijoiraaxinyreahuki.

Tai ijödire

Uturaboho	–	Peixes
Òwòrù	–	Árvore
Bèè	–	Água
Òraradè	–	Plantas
Òrera	–	Jacaré
Nawii	–	Pássaro
Subruru	–	Lama



Ijasòtmyrahèkadeysananihiàrare -



REFERÊNCIAS

PIMENTEL DA SILVA, M. S. *Políticas Linguísticas no Estágio e nos Projetos Extraescolares*. Goiânia: UFG, 2010.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. *Estágio e projetos extraescolares: uma articulação necessária na construção de práticas pedagógicas*. Goiânia: UFG, 2010.

SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

XERENTE¹, Carmelita Krtidi

RESUMO

Este artigo discute a importância da iniciativa da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ para o povo Akwẽ Xerente, no sentido de ampliar as pesquisas sobre aspectos socioculturais e linguísticos desse povo, bem como seus impactos no desenvolvimento de uma educação indígena pautada na realidade e nas características próprias de cada etnia. Apresenta-se, também, as conclusões de uma pesquisa sobre o ciclo de vida social da criança Akwẽ Xerente.

Palavras-chave: Saberes Indígenas na Escola. Educação Indígena. Ciclo de Vida. Povo Akwẽ Xerente.

ABSTRACT

This article discusses the importance of the Indigenous Knowledge in the School initiative for the Akwẽ Xerente people, in order to broaden the research on the sociocultural and linguistic aspects of these people, as well as their impact on the development of an indigenous education based on the reality and characteristics of each Ethnicity. It also presents the findings of a research on the social life cycle of the Akwẽ Xerente child.

Key words: Indigenous Knowledge in the School. Indigenous Education. Cycle of Life. Akwẽ Xerente People.

A iniciativa da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ é um dos principais projetos literários do país e garante sustentabilidade, valorização cultural e democratização da leitura oral no mundo indígena. A escrita se transforma e se contextualiza para o enriquecimento cultural e desenvolvimento da autonomia dos povos indígenas do Brasil.

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica. Licenciada em Educação Intercultural com habilitação em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Pós-Graduada em Educação Intercultural e Transdisciplinar pela mesma Universidade. Professora pesquisadora da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’.

Essa Ação trouxe-nos um novo paradigma que objetiva contextualizar os saberes cotidianos de cada etnia do estado do Tocantins, bem como a liberdade de participação mais ativa na produção didática para as escolas indígenas. Assim, todos os pesquisadores podem ser agentes no processo de alfabetização do seu povo. A Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ possibilitará a aquisição de novos conhecimentos em transdisciplinaridade aos estudantes, professores, comunidades indígenas e sociedade em geral.

A escolha do tema pelos pesquisadores foi muito bem pensada dentro do eixo do seu povo, como, por exemplo, o ciclo da vida da criança. Esse projeto é motivado pelos interesses dos professores na definição dessa temática. Os professores pesquisadores e professores de alfabetização têm um papel fundamental nesta escolha. Eles não só podem como devem relacionar e propor temas que atendam à proposta curricular e às demandas dos povos indígenas. Os objetivos dos professores serão alcançados e, ao mesmo tempo, serão registrados os saberes, as vivências, as expectativas e os anseios do seu povo.

Por isso, é necessário que o professor tenha um domínio relativo do tema antes de iniciar o trabalho com os alunos, para cumprir a condição essencial do seu papel de agente mediador e incentivador de todo o processo de alfabetização. O ciclo de vida da criança reinicia os momentos do seu passado e, considerando a reaprendizagem do seu ciclo, vão se unir a emoções profundas majoritariamente. Inspirada em Paulo Freire:

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é também, um processo de conscientização sobre a cultura primeira do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Corre, neste caso, um processo de mútua educação (FREIRE, 1999, p.101).

É tão bonito quando um texto é escrito por nós indígenas. Pensando nisso, a proposta de uma educação, como a que vem sendo construída por meio da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, surge em momentos de reflexão e avaliação sobre tudo que está acontecendo. Neste sentido, a proposta não está pronta e os objetivos vão sendo,

aos poucos, alcançados nas pesquisas em coletivo, o que faz surgir novas possibilidades para o povo Akwê Xerente.

A grandeza das experiências em movimento na Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ de formação de professores são as bases de conhecimentos construídas pelos professores e pela comunidade Akwê Xerente, as quais indicam reais possibilidades de como fazer uma educação baseada no conhecimento tradicional e cultural.

Os professores estão com orgulho dessa construção, se sentem autores prontos para construir uma educação pautada na liberdade de agir na sala de aula ou na escola para sua comunidade; uma educação com dois conhecimentos se caracteriza em educação de qualidade para formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas no conhecimento do mundo não indígena, mas que valoriza o seu conhecimento ativamente.

Os universitários Akwê não tinham oportunidade de pesquisar a escrita no papel. Era somente de forma oral, com os anciãos, porque não havia quase nada escrito no papel. Por exemplo: temos legislação oral. As normas de casamento, festa cultural, *dasipsê*, respeitos para metade dos seus clãs, pintura corporal etc. Há pessoas preparadas, como ministérios públicos, para defender os direitos do partido do seu clã em toda organização social, através dessa lei oral que é repassada. Temos, também, guardas das histórias pelos grandes mestres anciãos, os quais consideramos como bibliotecas Akwê Xerente.

A Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ é um dos paradigmas de produção de materiais didáticos pelos próprios indígenas, junto com os anciãos e comunidade. Isso leva à sustentabilidade cultural e sociolinguística de todos os povos indígenas. “Saberes Indígenas na Escola” nos trouxe a oferta de transformar e construir uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas com uma concepção que venha ao encontro de nossa identidade, conhecimentos próprios e autonomia, garantindo a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem nos termos da educação para todos.

A revista ‘Articulando e Construindo Saberes’ me fez refletir como é importante pesquisar a nossa história e o ciclo de conhecimento, que são tão ricos. Essa ação visa a priorizar a retomada de uma aprendizagem baseada na realidade de letramentos orais que se transformaram em escritos, valorizando, assim, a diversidade sociocultural e sociolinguística de cada etnia.

Através da pesquisa feita sobre o ciclo da vida Akwê, obtive a conclusão de que o ciclo da vida da criança segue as sequências

de cada processo de sua vida como, por exemplo: quando nasce uma criança Akwě, ela é amarrada com uma cordinha de fita de nanas de raposa (*amsirênrõ*), conhecida também como abacaxi “brabo” ou com uma cordinha feita de fita de pau de leite (*aremskunrõ*). Essa amarração é importantíssima para proteger, também, de algumas viroses, como gripe e diarreia, pois a criança pode adoecer, mas a doença será bem fraca, porque ela está protegida pela cordinha. O tio faz a amarração uma vez e funciona como um reconhecimento, uma espécie de documento dessa criança para a vida inteira.

A pessoa que faz a amarração é o tio ou primo materno e será responsável pelas futuras despesas do seu casamento, principalmente o tio das crianças do sexo feminino. O papel do tio é fundamental na vida dessa criança. Algumas vezes, o tio amarra o sobrinho do sexo masculino, mas a prioridade são as meninas. Os cuidados já começam na preparação do batismo para receber o nome na festa cultural *dasĩpsê*. Se o tio for casado, é obrigação da esposa dele preparar a menina para receber o nome, como pintá-la, enfeitá-la com penas de periquita ou algodão, colar de tiririca etc.

O tio da criança e sua esposa têm uma recompensa. Eles têm direito de receber dois pagamentos do dote dessa moça, se ela se casar virgem, e depois de ter três filhos com o mesmo marido. Às vezes, os tios recebem o pagamento do dote fora do casamento, se a moça contar sobre a sua primeira vez para sua mãe e ela passar logo para o pai. Em seguida, o tio toma a atitude de reunir os pais do rapaz e da moça e, também, os anciãos dos dois clãs. É obrigação dos pais pagarem o dote e, na maioria das vezes, ajusta-se o casamento nesta mesma reunião.

Segundo Nelson Sakruikawě Xerente, essa é uma das organizações sociais do povo Akwě, repassada oralmente pelos nossos antepassados e que continua viva atualmente. Espero que os jovens não deixem de praticá-la, porque reafirma um grande respeito e é uma maneira de demonstrar o quanto sua sobrinha é especial como *kremzu* ou *kremzurê*.



Imagem 1: Criança com cordinha no pescoço

TOBDA'É: JOGO DE PETECA

DZAYWA¹, Daniel Maratedewa
Universidade Federal de Goiás

RESUMO

Este artigo trata de uma brincadeira muito valorizada na cultura do povo A'uwẽ, que se chama *tobda'é*. É o jogo de peteca confeccionado com a palha do milho, folha seca comprida, e folha seca lisa, que se chama *warúduho nõdzo*, milho Xavante.

Palavras-chave: Brincadeira. Tobda'é. Jogo de peteca.

ABSTRACT

This article deals with a game highly valued in the culture of the A'uwẽ people, which is called *tobda'é*. It is the game of shuttlecock made from the corn husk, long dry leaf and smooth dry leaf called *warúduho nõdzo*, Xavante corn.

Key words: Play. Tobda'é. Badminton.

Na cultura do povo Xavante existe uma brincadeira que se chama *tobda'é*. É um jogo de peteca. *Tobda'é* é um objeto reconhecido pelo jogo tradicional do povo e considerado como o jogo das crianças. *Tobda'é* é muito valorizado na cultura do povo A'uwẽ. Essa brincadeira das crianças é muito importante para os nossos filhos. Quando o pai tinha muita safra de milho na roça, ficava contente pelo seu trabalho junto com a família. Então, o costume do povo Xavante vem do nosso antepassado.

A peteca servia muito aos filhos para jogar. As crianças merecem sempre *tobda'é*, porque é um jogo. Por isso se chama na língua materna *tobda'é ai'utétódze wetébre* masculino e *Ba õno* feminino. O *tobda'é* é confeccionado com a palha do milho, folha seca comprida. Folha seca lisa se chama *warúduho nõdzo*, milho Xavante.

O pai e o genro produzem o milho, *nodzõ*, na roça. Depois, se tem muitos milhos, a família fica contente. A maior quantidade de

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

milho da roça é para as famílias. Na aldeia, tira o milho para comer. Depois a casca de milho vira a peteca para o jogo dos meninos. O pai prepara, faz a peteca manobrando a folha de milho.

O próprio pai ensina como é feita a colheita de milho durante a safra e como fazer a peteca tradicional do povo Xavante. Quando as crianças querem brincar com os outros colegas, chamam todo mundo, os vizinhos para jogar. Ele mesmo pode dividir o grupo de meninas e meninos. Então, a peteca é o ponto de referência para as crianças. Quando as crianças ficam doentes, não podem participar da brincadeira de peteca.

Considerada a cultura do povo Xavante para o jogo, sempre se usa a peteca para interagir com o vizinho. As crianças adoram jogar no meio do pátio, no centro da aldeia. Para os anciões é diferente. Usam a folha para fumo, tiram a folha de milho para cobrir o fumo. Para as crianças, as folhas viram as petecas de folha de milho retiradas durante a colheita, folhas para jogo e brincadeira. O jogo de peteca tradicional do povo Xavante é praticado somente com a mão.

Os Xavante brincam com peteca no centro da aldeia, no pátio. As crianças brincam como se fosse futebol. Hoje em dia as crianças não praticam mais, devido à cultura ocidental ter entrado na aldeia do povo Xavante, ou seja, tem futebol e voleibol. Por isso, é importante conscientizar as crianças na escola do povo A'uwẽ sobre o jogo de peteca, falar de suas regras.

Nesse jogo os meninos brincam com os outros colegas e as meninas não podem participar desse jogo de peteca com os meninos, mas elas podem brincar de peteca com outras meninas. Nem sempre elas brincam, porque é uma brincadeira que meninos gostam mais que as meninas. A escola pode trabalhar com as crianças para socializar como se fosse a brincadeira. Mais importante, ainda, é a gente valorizar e resgatar a cultura por meio dessa brincadeira.

O interesse da comunidade Xavante é que a escola tem de ser de modo próprio da cultura do povo e não da cultura ocidental. Porque, às vezes, algumas escolas Xavante lecionam a partir da cultura ocidental, *Waradzu* não indígena. O jogo de peteca pode entrar nos Projetos Políticos Pedagógicos do povo A'uwẽ, uma disciplina na escola do povo A'uwẽ, porque a maior preocupação do povo A'uwẽ é que o mundo e a visão do povo Xavante são totalmente diferentes do mundo não indígena branco.

O branco aprende na escola, mas o índio aprende no mundo da natureza. Então, o conhecimento indígena não é semelhante ao

conhecimento *wadzu*, branco. A gente aprende com a família, na aldeia. O branco não; aprende na creche. Então, o sistema de aprendizagem muda. Por isso, os professores indígenas têm de ser preparados na formação. O ancião diz que o que se aprende com branco na cidade é para trazer o conhecimento para a aldeia, para defender os nossos direitos.

O jogo de peteca não pode ser perdido, nem os demais conhecimentos que também podem ser conduzidos por meio de algumas disciplinas: a língua materna do A'uwẽ *uptabi*, o conhecimento tradicional da cultura. Tradição e jogos podem ser transmitidos na escola e não acabar. Tudo isso tem que acontecer na prática. As nove terras indígenas do povo A'uwẽ possuem, aproximadamente, vinte mil habitantes. Nem todas as demandas e necessidades do povo a escola do Xavante consegue atender, por causa das exigências de algumas instituições, entre elas, governo, SEDUC e Município.

O histórico da peteca não é só hoje. Já existia como jogo, antes de contato com *wradzu*. O Xavante plantava milho *nõdzo*. Esse milho Xavante era semente própria do povo Xavante, que comia natural, alimentos sem veneno, sem agrotóxico. Mas, hoje, com o impacto do contato com os brancos, há muitas polêmicas terríveis, e isso influenciou tudo na cultura do Xavante, como a imposição do branco, a sociedade não indígena mais forte com o Agronegócio, produção de soja, milho não indígena. Além disso, poucos territórios indígenas Xavante são demarcados, só nove da terra do povo Xavante.

Mudou a cultura do povo A'uwẽ. Os hábitos alimentares tradicionais do povo A'uwẽ mudaram e não se planta mais o milho Xavante. São poucas as aldeias que plantam o milho Xavante. Nesse caso, não é praticado o *Tobda'é*. Não se pratica mais o jogo. Todos os Xavante praticam o jogo de futebol em cada área das nove terras.

Tobda'é era um jogo simples, maravilhoso e considerado um tipo de arte, para a comunidade poder interagir.

COMIDA TRADICIONAL XAVANTE

URÉBÉTÉ¹, Edgar Tsere'õmorãté
Universidade Federal de Goiás

RESUMO

Pesquisei sobre o tema da comida tradicional do povo A'uwẽ, para a comunidade A'uwẽ recordar a sua comida natural e valorizá-la.

Palavras-chave: Comida tradicional. Valorização. Cultura A'uwẽ - Xavante.

ABSTRACT

I researched the theme of the traditional food of the A'uwẽ people, for the A'uwẽ community to remember their natural food and value it.

Key words: Traditional food. Appreciation. A'uwẽ - Xavante Culture.

INTRODUÇÃO

Quando fiz a pesquisa “Comida tradicional do povo A'uwẽ”, da minha comunidade dentro da aldeia São Marcos, andava em cada casa de ancião para perguntar sobre o tema. Mas, atualmente, o ancião A'uwẽ, na hora da pesquisa, faz cobrança sobre a pesquisa da fala dele, mas não pede o recurso, pede o que ele gosta de comer. Tem quatro principais coisas que o ancião pede: café, carne, frango, peixe.

Pesquisei sobre o tema da comida tradicional do povo A'uwẽ para a comunidade A'uwẽ recordar a sua comida natural. É para a valorização da comida tradicional A'uwẽ e aprender como retira a comida tradicional A'uwẽ. É reconhecer tipos de comida naturais, sua utilidade e preservar. A comunidade A'uwẽ deve aprender a história da comida natural. O A'uwẽ deve contribuir com essa história da comida tradicional A'uwẽ e pesquisar junto com o ancião, buscar no mato e no cerrado, reunir a comunidade A'uwẽ para os (as) anciões (ãs) fazerem palestra sobre cada seu conhecimento sobre a comida tradicional A'uwẽ.

Meu trabalho se justifica pela importância de se pedir para comunidade buscar a comida tradicional A'uwẽ no mato e no cerrado,

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

junto com os (as) anciões (ãs), alertar a comunidade A'uwẽ sobre a comida natural, pedir para a comunidade fazer pesquisa junto com os (as) anciões (ãs) para fazer plantações dentro da aldeia A'uwẽ. Para isso, esse trabalho foi elaborado junto com os anciões e as anciãs, para participação da discussão do conteúdo sobre a comida tradicional A'uwẽ, no mato e no cerrado, e avaliação prática de fazer a comida tradicional A'uwẽ.

A comida tradicional A'uwẽ

Antigamente a comida tradicional do povo A'uwẽ era totalmente viva e natural, porque antes não tinha nada das coisas do não índio. Antes o A'uwẽ vivia sozinho dentro do seu território, e não sabia falar outros idiomas. Porém, o A'uwẽ comia suas próprias comidas tradicionais e naturais. Quando os homens buscavam os alimentos naturais no mato e no cerrado, eles traziam para casa e para seus familiares. Quando traziam para a aldeia, a mulher fazia a comida para suas famílias dentro da casa. A comida A'uwẽ era muito boa, sem substâncias químicas e não tinha gordura. Era muito natural.

Atualmente, os jovens A'uwẽ não se interessam para buscar a sua própria comida no mato e no cerrado. Preferem a comida industrializada que buscam na cidade e trazem para a aldeia. Comem e não recordam a sua própria comida natural.

A alimentação dos A'uwẽ sofreu grandes alterações após o contato com os *waradzu*, não índio, ocorrido há 50 anos. Antes, havia o consumo regular de carne de caça, do milho, do feijão A'uwẽ e de frutas do cerrado. A mudança mais evidente foi a troca do milho e do feijão A'uwẽ, importantes fontes de proteínas e de ferro, pelo arroz branco.

Hoje o cereal, introduzido pelo não índio, é o principal alimento do povo A'uwẽ. Uma das razões é a facilidade de plantio e colheita. Hoje, é comum ver crianças e adultos comerem apenas arroz branco nas refeições. No dia a dia, a população A'uwẽ se alimenta cada vez mais de biscoitos, açúcar e sal, refrigerantes, macarrão, farinhas refinadas e salgadinhos.

Antes tinha o alimento do povo A'uwẽ, como a produção da receita tradicional do bolo de milho A'uwẽ, feito na brasa, *tsada'ré*, o *tsada'ré* do jeito como as anciãs ensinaram. Primeiramente, o milho era pilado e peneirado, transformando-se em uma farinha ou em pó.

As indígenas adicionavam água e faziam uma massa, colocando-a nas folhas de bananeira-brava, e cobriam com essa folha em formato circular.

Durante a montagem do bolo *tsada're*, as anciãs quebravam os cupinzeiros, jogando-os em cima do fogo com madeira. A terra de cupinzeiro tem propriedades que permitem a absorção de uma grande quantidade de calor, se carbonizar o alimento. Após a montagem do bolo *tsada're* nas folhas de bananeira, ele era colocado sobre o fogo e a terra dos cupinzeiros. Deste modo, cozinava por aproximadamente três horas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso voltar como era a alimentação do povo A'uwẽ antes do contato com os brancos, porque os A'uwẽ estão ficando mais doentes depois que foram inseridos alimentos industrializados, como açúcar, refrigerante, salgadinho e muito mais. Os anciões da aldeia contaram sobre como era alimentação dos índios A'uwẽ antes do contato com os homens brancos. Disseram que hoje em dia os índios estão adoecendo mais conforme trocam suas comidas tradicionais pela alimentação industrializada.

Esta mudança na alimentação, entre outros fatores, causa, nos adultos, doenças que eram inexistentes antes do contato, como pressão alta, doenças do coração e diabetes. Essas doenças, antigamente, não tinham, porque os A'uwẽ só se alimentavam da sua comida natural. Por causa da comida natural os A'uwẽ são fortes.

Por isso, nós A'uwẽ temos que voltar para a nossa comida natural, porque hoje em dia, tem muitos jovens, tanto homens quanto mulheres, que têm obesidade por causa da comida industrializada, mas é muito difícil para voltarmos à nossa comida natural. Enquanto isso, temos que buscar o conhecimento dos anciões para que os jovens se esforcem na ideia, para trabalharem e roçarem, fazerem plantações da comida natural, plantação de milho A'uwẽ, mo'õni, ubdi, mo'õnihoi're, patede, póné'ê're, enfim, essas frutas que vivem embaixo da terra e no mato.

Atualmente, existem poucas dessas frutas e a comida natural. A comida industrializada é maior do que antes. Enquanto isso, entre os A'uwẽ acontecem doenças cedo por causa da comida, que tem muitas substâncias químicas, e muita gordura e doce.

COMPARTILHAR COM O PRÓXIMO

TSIPIBU¹, Francisco Rodrigues Tserene'ewe
Universidade Federal de Goiás

RESUMO

Meu interesse maior é levantar a importância de conhecimento e comportamento para compartilhar com o próximo o nosso costume *A'uwẽ Uptabi*.

Palavras-chave: Compartilhamento. Costume milenar. Povo A'uwẽ.

ABSTRACT

My greatest interest is to raise the importance of knowledge and behavior to share with others in our custom *A'uwẽ Uptabi*.

Key words: Sharing. Millenarian custom. A'uwẽ people.

No povo Xavante existem hábitos de se dar as coisas, sem necessidade de devolver, o que se deu, algo para alguém ou próximo, um costume maravilhoso dos nossos ancestrais *A'uwẽ Uptabi*. Costume de se dar de graça ou até mesmo trocar por alguma coisa que interessa para a pessoa *A'uwẽ Uptabi*. Os compartilhamentos eram, ou são ainda, as caças, os frutos, as pescas e as batatas nativas. Um comportamento de consideração e compartilhamento de costume.

Além disso, tem muito mais a considerar. Ambos os clãs são muito importantes na organização social do povo *A'uwẽ Uptabi*, quaisquer que sejam. Ambos os clãs têm consideração de respeito um com o outro: PO'RE DZA'ÕNÕ X OWAWË.

Nas caças ou pescarias, ambos os clãs oferecem as trocas, como, também, aquele que teve péssima caça ganha de graça. É dado. Também os compartilhamentos acontecem com os artesanatos ou materiais para artesanatos. Isso é costume *A'uwẽ Uptabi*. A aprendizagem vem do acompanhamento e a observação das crianças como: os pais, os parentes e a comunidade adulta. A partir da compreensão, do observatório, as crianças aprendem a lidar com o costume de trocar ou dar. Assim compreendem as identificações de clãs.

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

Na natureza Xavante, os ensinamentos são familiares e comunitários culturais. Então esse costume se manteve ou mantém após o contato, ou seja, mesmo tendo tido interferência do costume dos brancos, na minha observação, esse sistema de compartilhamento se manteve no século XX. Isso porque, mesmo existindo as entradas de produtos industrializados alimentícios nas aldeias, não se cobravam das coisas dadas ao próximo. É um costume maravilhoso e milenar que não exclui o próximo, não individualiza. É costume da natureza e cultura.

Bom, estamos no século XXI. Do contato até os dias atuais contemporâneos, tenho percebido mudanças, devido à inclusão ideológica eurocêntrica capitalista, que cria as ideias individualistas. Há ainda o costume de partilhar algo ao próximo, mas a ideia é não gastar o que tem. Aquilo que tem é da família e, se derem o que tem, ficará faltando. Isso porque as coisas são compradas ou, também, às vezes, as caças, as pescas e as frutas não se dão de graça. Isso vai exigir o sistema monetário. Ou compra ou fica sem.

Então, percebo que há mudança intelectual no povo *A'uwẽ Uptabi*, em relação ao compartilhamento das coisas, de se dar de graça, sem exigências de querer de volta do que se deu. Isso acontece muito. Mas, como eu disse, não estão totalmente deixados de lado esses costumes. Entendo que as visões geradas criam impacto social sem que o percebamos, ou através de mau ensino incompreensivo, ou por aqueles que estudaram nas cidades, que vêm com a visão distorcida, que não entendem das epistemologias culturais Xavante. É harmonioso viver com aquilo que é positivo e igualitário, pois é assim o costume *A'uwẽ Uptabi*. Tem que repartir algo ou se dar igual, de acordo com as famílias e os clãs.

Lembrar também da importância de comportamento e considerações um com o outro e levar esse conhecimento em sala de aula para fortalecer as ideias para as novas gerações, para compreenderem a importância de compartilhar ao próximo. Para manter o costume é preciso levar o conhecimento às escolas, desfrutar a sabedoria com alunos, para perceberem como é importante e organizado o nosso costume cultural no Xavante.

Pode se perceber que existem ideias em famílias, o não usufruto ao próximo para que não falte o que tem. Isso é certo, mas, lembrando pelo menos, no nosso costume, de colaborar no mínimo com alguma coisa. Assim não deixa de compartilhar e manter o nosso costume.

As minhas análises de conhecimentos partiram do próprio saber. Não fiz nenhuma pesquisa relacionada a esses conceitos. Até porque já nasci aprendendo, respeitando a norma de ambos os clãs: PO'REDZA ÕNÓ X OWAWÊ.

Isso é muito importante na organização social do povo *A'uwẽ Uptabi*, tentando especificar a compreensão comportamental do meu povo Xavante. Percebo que não é controlável e inseguro num mundo globalizado recheado de ideias e tecnologias novas incontroláveis.

A CHEGADA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO POVO XERENTE

BRITO¹, Wakedi da Mata
Pesquisadora da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’

RESUMO

Este artigo é sobre a chegada da tecnologia no meio do nosso cotidiano, que mudou totalmente o hábito da convivência na educação Akwẽ.

Palavras-chave: Xerente. Tecnologias. Mudanças.

ABSTRACT

This article is about the arrival of technology in the midst of our everyday life that totally changed the habit of coexistence in Akwẽ education.

Key words: Xerente. Technologies. Changes.

Nos anos 50, os povos indígenas Xerente se comunicavam com a fumaça de fogo, pois eles tocavam fogo para as pessoas saberem que alguém estava vindo para contar algo novo, de bom ou ruim. Assim se comunicavam. Comunicavam-se com a fumaça de fogo, quando alguém vinha de longe para dar notícia, visitar, ou até num conflito. Eles iam para a caçada se comunicando assim também. Assim, se anunciava a chegada de pessoas ou servia de aviso de pessoas estranhas.

O surgimento das tecnologias fez mudanças mais rápidas nos mais jovens das aldeias. Também está acontecendo em outras etnias, com os outros parentes indígenas.

Acho que foi a partir dos anos 90 ou 2000 que começaram a chegar as primeiras manifestações de tecnologias. Foi grande projeto proposto pelo governador José Wilson Siqueira Campos, implantado na Terra Indígena Xerente, denominada PIN Xerente. As tecnologias invadiram o cotidiano do povo Akwẽ, como música em CD's, enfim, os aparelhos de todos os tipos, até nos dias atuais. Muitas das vezes o som alto atrapalha os vizinhos mais próximos de suas casas.

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

Quanto mais os Akwẽ estão mais próximos com os brancos, ktawano, mais facilita a utilizar as novas tecnologias. Falar da educação escolar indígena é muito importante, porque muitas das tecnologias hoje fazem parte do relacionamento e aos conhecimentos.

Os indígenas começaram a usar o rádio mais ou menos a partir de 1970 para se comunicarem entre aldeias, sobre preservação de seu território. Servia para mandar notícia, como invasão de territórios, queimadas e notícia com os outros parentes.

Essa ferramenta veio trazida nas aldeias pelo SPI – Serviço de Proteção ao Índio. Tinha só cinco postos indígenas com rádio de comunicação. Precisava de combustível para funcionar. Quem se responsabilizava era chefe da FUNAI, não indígena ou indígena. A comunicação, dizem que era feita na língua materna para os demais conhecerem melhor a notícia repassada.

Energia elétrica chegou às aldeias na década de 90. Só a rede, sem ser instalação nas casas nem nas comunidades, porque a maioria das pessoas não tinha condição financeira para instalar energia.

A energia trouxe para a comunidade muitas possibilidades de uso, como geladeira, sons, TVs e também nos serviu de ter iluminação dando oportunidade de ter aula à noite. A internet na comunicação foi necessária para os professores e nos postos de saúde para atendimentos nas suas comunidades locais.

O celular e a internet estão relacionados com a educação e a saúde, uma saída que facilitou o aprendizado nas Universidades também. Os mais novos agora estão se comunicando através de celulares digitais, Facebook, WhatsApp e e-mails. Até os mais velhos também estão inseridos. Estamos vivenciando junto com a sociedade envolvente.

ROTAÇÃO DE PERSPECTIVA: REFLEXÃO SOBRE ENSINO DE ANTROPOLOGIA PARA PROFESSORES INDÍGENAS

GIRALDIN^{1*}, Odair
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

RESUMO

Apresento aqui uma reflexão sobre a prática do antropólogo enquanto pesquisador e também como professor, abordando a delicada situação de ensinar Antropologia e seus princípios centrais como relativismo, alteridade e o trabalho de campo com observação participante para professores indígenas de diversos povos Macro-Jê do Brasil Central.

Palavras-chave: Ensino. Antropologia. Metodologia.

ABSTRACT

In this article, I make a reflection about the anthropologist practice as researcher and/or teacher, approaching the singular situation to teach, for indigenous teachers of Central Brazil Macro-Je peoples, the anthropological principles like otherness, relativism and field work with participant observation.

Key words: Teaching. Anthropology. Methodology.

INTRODUÇÃO

Este texto é uma versão ampliada e aprimorada de dois relatórios que escrevi em 2001, quando comecei a lecionar no curso de formação de professores indígenas do Tocantins, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação. O primeiro relatório foi referente à etapa entre 23 e 27/04/2001, na cidade de Tocantinópolis. O segundo

1 * Professor da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional no curso de História e coordenador do Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI) e professor também no Programa de Pós-graduação em Ciências do Ambiente. Contato: giraldin@uft.edu.br.

foi referente aos trabalhos realizados na etapa ocorrida entre 02 e 09/07/2001, na cidade de Paraíso do Tocantins. Naquele ano (e nos três anos seguintes), eu ministrei a disciplina de Fundamentos Antropológicos para os professores indígenas Krahô, Apinajé, Xerente, Karajá, Javaé e Xambioá.

E decidi publicá-los agora por duas razões principais. A primeira é no sentido de preservar as informações e a experiência vivenciada naquele período e que estavam guardadas já há quinze anos. Penso que elas podem servir para as pessoas compreenderem como lecionei aquela disciplina, assim como expressar minha satisfação de poder explicitar a trajetória de formação de alguns professores que participaram daquele curso naquele ano e que atualmente (2017) estão em graus avançados de suas formações acadêmicas. Chamarei a atenção para isso na conclusão do texto.

A segunda razão é que, ao publicar aqueles relatórios, quero compartilhar as reflexões sobre o ato de ensinar Antropologia para pessoas de povos com os quais normalmente nos relacionamos como pesquisadores antropólogos. Ou seja, reflexões sobre o dilema de ensinar as bases teóricas e metodológicas da Antropologia para algumas pessoas que, nas nossas atividades de pesquisadores, são os sujeitos das pesquisas e que nos fornecem as informações etnológicas que buscamos.

Trabalhar com a disciplina de Antropologia com representantes dos diversos povos indígenas existentes no Estado do Tocantins foi um desafio para mim. Eu percebi que, para realizar esta tarefa, teria que realizar uma certa “rotação de perspectiva”². Isto é, eu precisava pensar uma forma de trabalhar com os representantes dos povos indígenas os assuntos que nós, antropólogos, normalmente pesquisamos com eles, mas raramente conversamos com eles sobre isso.

Desde o início da minha preparação para este curso, refleti constantemente sobre como abordar esta questão com aquelas pessoas. Nestas reflexões, pensei que não poderia entrar na questão da mesma forma como eu a trabalhava com os estudantes não-

2 Tomo, muito livremente, essa ideia de rotação de perspectiva dos escritos de Florestan Fernandes nos quais ele refletia sobre as abordagens da revolução na América Latina, indicando que era preciso mudar a posição do olhar para poder entender toda a complexidade da Revolução Burguesa. Ao me ver, na situação de precisar ensinar os fundamentos antropológicos para professores indígenas, precisei mudar meu foco sobre esse campo de conhecimento e de minha própria formação dentro dele.

indígenas nos cursos de graduação nas universidades em que atuava como professor³.

Com os estudantes não-indígenas, eu trabalho sempre partindo da perspectiva científica (que é o princípio norteador das atividades na academia). A partir deste princípio, procuro mostrar aos alunos como uma abordagem antropológica da humanidade, entendida como uma unidade biológica e ao mesmo tempo expressando uma grande pluralidade cultural, é mais promissora quando realizada de um ponto de vista relativista. Este ponto de vista é, ao mesmo tempo, universalizador (porque considera a humanidade uma unidade biológica) e particularizador (porque considera que cada povo ou grupo social tem suas próprias características culturais e deve ser respeitado neste ponto).

Bem, esta posição relativizadora (universalizadora), da perspectiva de uma Antropologia como ciência moderna e ocidental, é uma postura recente na história da humanidade e que precisa ser compreendida de forma particularizada. A Antropologia somente viria a acontecer no mundo ocidental após o Renascimento (dentro do movimento do Humanismo), mas principalmente após o Iluminismo. Ela é, então, um campo de conhecimento nascido, sobretudo, no século XIX.

Colocada a Antropologia dentro deste quadro, percebe-se que minha angústia residia em que, ao ensinar aos representantes dos povos indígenas uma visão científica sobre como estudar os povos, eu poderia estar atuando como uma forma de etnocentrismo. Afinal, eles, enquanto representantes de povos diferentes, devem ter seus próprios meios de compreender a diversidade cultural. Uma dúvida era: teriam eles uma visão universalizadora ou particularizadora da Humanidade? Mas outro problema se colocava: esta idéia de Humanidade é fruto de nossa tradição cultural ocidental. A maioria dos antropólogos afirma que para muitos povos indígenas a Humanidade acaba nas fronteiras do próprio povo⁴. E como, então, eu falar, com estes professores, de uma Humanidade única e uma pluralidade cultural?

1 – Aprendendo a ensinar Antropologia aos Povos Indígenas

Apesar destas reflexões, ou mesmo por conta delas, decidi que eu deveria tratar desta que é, acredito, a questão cerne da prática antropológica: refletir sobre a alteridade e a diversidade cultural.

3 Em 2001 eu era professor da Universidade do Tocantins (UNITINS) e da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

4 Veja-se Lévi-Strauss, C. O Pensamento Selvagem. São Paulo, Papirus, 1989.

Considerarei um ponto que é tido também como crucial para uma compreensão identitária: o princípio da contrastividade. Como já mostrado por diversos autores, como Roberto da Matta (1997), este princípio da contrastividade está presente em todo momento da reflexão, pois a possibilidade de se construir uma noção de Eu depende da existência do Outro, com o qual se faz a contrastividade. Com o uso deste princípio, possibilita-se a comparação reflexiva, que permite compreender-se através da compreensão do Outro.

Dentro desta perspectiva da comparação contrastiva, introduzi o conceito de Antropologia procurando compará-la com outros ramos do conhecimento ocidental ao qual eles, enquanto estudantes, já haviam entrado em contato. Assim, comecei com a definição de alguns campos de conhecimento: Matemática: estudo dos números; Biologia; ciência que estuda (logia) os seres vivos (Bio); Ecologia; estudo (logia) das relações entre os seres vivos de um lugar (Eco); Geografia: estudo das relações entre o homem e o meio ambiente. Finalmente, depois destas definições, defini a Antropologia como o estudo (logia) do Homem (Antropo). Mas este homem não como ser biológico individual, mas como conjunto dos seres humanos que vivem em sociedade. Assim, a definição corrente foi: Antropologia é o estudo dos seres humanos através da relação entre Sociedade e Cultura.

Após esta definição de Antropologia, construí com eles o conceito de sociedade. Através de um diálogo com os alunos-professores, eles argumentaram que sociedade é a forma social de viver que cada povo possui. Neste ponto, solicitei que apresentassem qual o conceito que, na língua de cada etnia, corresponderia à palavra sociedade.

Definido o conceito de sociedade, ainda perdurava o de cultura. Eu senti que não poderia colocar a definição de cultura corrente no discurso antropológico atual: cultura como código simbólico. Acreditei que tentar explicar a eles o que seria um código e, depois, o que entendemos por simbólico, seria complicar demais. Cheguei a esta conclusão pela experiência docente com universitários não-indígenas que encontram enormes dificuldades em compreender aquela definição, mesmo que compartilhem todos da mesma tradição cultural e, também, do mesmo código simbólico do professor. A definição de cultura ocorreria no decorrer do próprio curso, como veremos adiante.

Dessa forma, escolhi trabalhar, com os professores dos povos Karajá (Karajá, Javaé e Xambioá), Apinajé, Krahô e Akwe-Xerente,

com materiais e metodologia que permitissem a eles uma reflexão sobre Si a partir de uma observação do Outro. Para atingir este objetivo, selecionei diversos vídeos sobre povos outros existentes em outras partes do mundo.

Na primeira etapa, trabalhei apenas com textos em áudio e vídeos, e não com textos escritos. Exibi vídeos sobre diversas regiões da África (Povos e Lugares da África), que mostraram aos alunos-professores a diversidade étnica e cultural daquele continente. Nesta série de vídeos, vimos que em Madagascar um grupo étnico realiza um ritual de des-sepultamento de ancestrais. Durante um ritual, aquele povo retira da tumba os ossos dos ancestrais sepultados. Depois de realizarem cerimônias festivas, os ossos são novamente enrolados em tecidos e sepultados novamente. Com esta exibição, os Karajá nos informaram que eles também realizavam um enterro secundário: seis meses após o sepultamento primário, o corpo era desenterrado e seus ossos sepultados num vaso novo.

Também exibi um vídeo sobre a ilha de Bali e seus inúmeros templos, abordando amplamente a cosmologia do povo daquela região. Além disso, vimos também um vídeo sobre a Austrália e dois grupos de aborígenes daquele continente. Com estes vídeos eu objetivava possibilitar aos professores alunos uma ampliação (talvez uma tentativa de universalização da Humanidade) da visão étnica, procurando permitir a eles uma construção mais universal da humanidade. Pude perceber que a cada nova imagem de etnias diferentes e práticas rituais distintas, eles refletiam sobre a sua própria cultura.

Além de mostrar a existência de outras etnias em outros continentes, a escolha da África como principal local de contraste teve como objetivo exibir, posteriormente, um vídeo sobre prática religiosa e ritual dos povos africanos e afro-brasileiros (ou afro-descendentes). Neste sentido, escolhi o vídeo Atlântico Negro: Na Rota dos Orixás. Este vídeo mostra um pouco da história da transferência compulsória de africanos para o Brasil e também da deportação de afro-brasileiros do Brasil para Benin, após a Revolta do Malês ocorrida em Salvador (BA) em 1835. Além disso, o vídeo procura mostrar o quanto se preservou da religião do vodu em São Luís (MA), oriunda de Benin.

O ponto culminante do vídeo, enquanto um texto para reflexão, ocorreu quando da informação de que os africanos, antes de serem embarcados para a América, totalmente despojados de

qualquer pertence material, deveriam dar voltas em torno da árvore do esquecimento. Acreditava-se que uma pessoa que viajasse para nunca mais retornar, não poderia continuar pensando em sua terra. Caso isso acontecesse, poderia causar desgraças para os que ficaram. Apesar deste ritual, o vídeo mostra o quanto a população africana reproduziu no Brasil, ainda que de forma transformada, formas sociais de viver (sociedade).

Partindo desta informação, foi que os levei a pensar num conceito de cultura: perguntei-lhes como poderiam os negros ter conseguido reconstruir alguma forma de viver aqui que tivesse semelhança com a forma de viver na África, uma vez que vieram sem nenhuma roupa, arma ou ferramenta. A resposta dada por Ijuraru Karajá foi: porque eles tinham uma linguagem; Curahá Xambioá emendou: eles tinham a memória e podiam se lembrar dos seus modos de viver. Assim, aproveitando essa discussão, defini com eles um conceito para cultura: a memória de um povo sobre a forma social de viver⁵. Aproveitando a mesma oportunidade, coloquei dois outros conceitos que são centrais para a visão antropológica: o relativismo e o etnocentrismo. Defini o relativismo como a atitude de respeito à diversidade cultural e às diferentes formas de viver em sociedade; já a definição de etnocentrismo foi que se trata de atitude de desrespeito as formas diferentes de viver em sociedade.

Após a exibição destes vídeos com povos distantes da realidade étnica dos alunos-professores, exibi então alguns vídeos sobre povos indígenas que vivem no Brasil: inicialmente os Araweté. Depois o vídeo ‘A Arca dos Zo’é’, sobre os Zo’é e os Waiampi. Em seguida, foi exibido o vídeo sobre os ‘Panará: O Brasil Grande e os Índios Gigantes’. Para completar esta série, vimos também o vídeo ‘Eu já fui seu irmão’, sobre o encontro entre os Parakatejê e os Krahô. Para finalizar, assistimos a série de vídeos exibida pela TV Escola: ‘Índios no Brasil’.

Este talvez tenha sido o vídeo que causou maiores repercussões, sobretudo pela presença de opiniões dos não-índios sobre a população indígena, mas, principalmente, porque o vídeo demonstra uma apreciação positiva e de valorização da autoestima dos povos indígenas. Dentre os povos indígenas que vivem

5 Preferi uma definição assim àquela semiótica mais corrente nas abordagens antropológicas, como sendo um sistema simbólico pelo qual um povo pensa o mundo, age no mundo e interpreta suas ações e as das demais pessoas.

no Tocantins, o povo Karajá-Xambioá talvez seja uma etnia que mais tem sofrido transformações negativas ao longo da sua história (Giraldin, 2002). As majorias dos seus membros são evangélicos e não falam mais a sua língua materna, nem tampouco praticam seus principais rituais, uma vez que eles se confrontam com os princípios cristãos.

No entanto, pude perceber que pelos menos um dos representantes Xambioá (o professor Curahá) refletiu longamente sobre o processo que os levou a quase perder a língua materna. Após assistir ao vídeo que mostra como as missões jesuíticas forçaram os Pankararu a abandonar sua língua; como os católicos pressionavam os povos do alto rio Negro para que abandonassem sua língua; como os funcionários do SPI também atuaram para a perda da língua Kaingang no sul do Brasil, Curahá refletiu e informou que sua avó lhe contava que ela, quando menina, fora levada de sua aldeia para um internato em Conceição do Araguaia, somente saindo dali depois de grande.

2 – Ensinando a fazer (e porque fazer) Antropologia

Compartilho da ideia de Clifford Geertz (1978) de que fazer Antropologia é fazer etnografia. E fazer etnografia é produzir descrições densas da realidade estudada, através do aprofundamento da compreensão do assunto que investigamos e da sua apresentação textualizada. Esta textualização pode ser na forma de um discurso escrito, oral ou imagético. E para produzir uma descrição densa as noções de alteridade, diversidade, relativismo, sociedade, cultura, além do trabalho de campo, são noções básicas.

Dentro do objetivo de levar, através das noções básicas apontadas acima, a uma reflexão contrastiva, finalizei a etapa dando aos alunos-professores a tarefa de fazer antropologia, ou de produzir etnografia. Solicitei a eles que realizem uma pesquisa em seus povos sobre alguns pontos, como pode ser visto adiante.

Cada grupo de alunos-professores, divididos por seus povos, deveria pesquisar e estudar a cultura e sociedade de outro povo, da seguinte maneira: o grupo do povo Karajá estudará a cultura e sociedade do povo Apinajé. Estes, por sua vez, estudarão aqueles. O grupo de alunos-professores Akwê-Xerente estudará a cultura e sociedade do povo Krahô e vice-versa.

A relação a seguir é de temas básicos sugeridos por mim para servir como ponto de partida e parâmetro para todos os alunos-professores. Nada impediria que houvesse uma ampliação dos temas a serem abordados, de acordo com o entendimento de cada povo.

Assuntos e questões que deveriam ser pesquisados:

1) Cosmologia e religião.

- Qual a origem do mundo?
- Como o mundo está organizado?
- Quantos espaços têm no mundo (quantos céus e quantas terras existem)?
 - Como é a relação entre as coisas materiais e as espirituais?
 - Como ocorre a morte e qual o destino final da alma dos mortos?
 - Quais são as ideias sobre a formação do corpo das pessoas?
 - Como se forma o corpo dentro da barriga da mulher?
 - Quando é que começa a vida?
 - O que é ter uma vida saudável?
 - Como acontecem as doenças?
 - Como podem ser feitas as curas das doenças?

2) Organização Social e Política.

- Como é o sistema de parentesco?
- Como se formam os grupos de parentes por sangue (Quem são considerados parentes pelo sangue)?
 - Como se formam os grupos de parentes por motivos da cultura?

- Quais são os grupos (ou partidos) em que se divide a comunidade?
 - Quais são os nomes de pessoas que a comunidade usa? Esses nomes são transmitidos ou são inventados? Como se transmitem?
- 3) Cerimônias mais importantes do povo.
- Como é a cerimônia? Descrever
 - Explicação do significado da cerimônia.

Estas pesquisas apenas tiveram início durante o encontro. Cada grupo levou uma cópia dos itens acima, que deveriam pesquisar até o próximo encontro. Durante o mês de julho, cada grupo de cada povo deveria ter as informações necessárias para poder ensinar (como um informante) aos membros do grupo de outro povo. Ao mesmo tempo, cada grupo teria que obter informações deste outro povo sobre sua sociedade e cultura (como um antropólogo faz em seu trabalho de campo).

Assim, como resultado final, teríamos uma experiência de uma etnografia dos Karajá feita pelos Apinajé; uma etnografia dos Apinajé realizada pelos Karajá; uma etnografia dos Krahô produzida pelos Xerente e uma etnografia dos Xerente construída pelos Krahô.

Por sugestão do professor Dodanim Alves Pereira Krahô, ficou estabelecido que cada grupo poderia apresentar o trabalho final escrito em português e na língua materna do grupo do pesquisador. Desta forma, teríamos, ao final do curso, as etnografias citadas acima escritas em português e nas línguas indígenas. Acredito que este poderia ser um material muito importante para auxiliar os professores indígenas a ensinarem seus alunos sobre a diversidade étnica e cultural do Brasil (em geral) e do Tocantins (em particular).

Portanto, à guisa de conclusão do que foi a primeira etapa deste curso, gostaria apenas de citar o exemplo de um episódio acontecido na etapa de Tocantinópolis e o quanto a reflexão a partir da perspectiva relativista e de respeito à diversidade cultural pode elevar a autoestima e a autoafirmação dos povos indígenas.

Eu não estava presente, mas fui informado de que numa das refeições servidas aos alunos-professores, constava do cardápio um ensopado de peixe. Creio que a intenção dos organizadores foi a

melhor possível. Afinal, peixe é um alimento muito apreciado por todos, sendo esta a base de fonte de proteína para o povo Karajá. Ocorre, entretanto, que o peixe servido naquela refeição foi um peixe de couro (parece-me que foi jaú). Alguns Karajá recusaram comer. Este peixe, segundo foi informado depois por Ijuraru Karajá, é um dos que estão na lista dos tabus alimentares daquele povo. Os únicos peixes de couro que eles consomem são: surubim e mandis pequenos.

No final da etapa o mesmo Ijuraru, motivado pelas aulas nas quais discutimos relativismo e etnocentrismo, perguntou-me se seria possível recusar comer alguma comida oferecida por um não-índio, quando estivessem fora da aldeia. Eu respondi que eles tinham todo o direito de fazer isso. Acredito que esta iniciativa de Ijuraru de levantar esta questão se deu pelo nível das discussões ocorridas durante a disciplina. Percebi que ele compreendeu que tinha o direito de ser respeitado na sua diferença cultural. Fiquei feliz com isso.

Assim foi a primeira etapa desta disciplina de Fundamentos Antropológicos. A segunda aconteceria somente, em julho de 2001. Porém, como veremos, não exatamente como havíamos planejado.

3. Praticando escrever antropológicamente (etnograficamente)

Os alunos-professores voltaram para a etapa de Paraíso com informações sobre os aspectos culturais de seus povos. Nesta turma, existia apenas um representante da etnia Krahô: o aluno-professor Dodanim Alves Pereira Krahô. Devido a atividades em sua aldeia, ele não pode participar da etapa de Paraíso do Tocantins. A ausência dele levou a uma reformulação no plano inicial. Como a atividade consistiria em os Xerente escreverem um trabalho sobre os Krahô (e vice-versa), enquanto que os Apinajé escreveriam sobre os Karajá (e vice-versa). Com a ausência de Dodanim, a saída encontrada, numa conversa com os membros da turma, foi que cada povo escreveria dois trabalhos, sendo um sobre cada povo: os Xerente escreveriam sobre os Karajá e os Apinajé; os Apinajé escreveriam sobre os Karajá e Xerente; os Karajá escreveriam sobre os Apinajé e os Xerente.

Esta opção mostrou-se muito interessante, muito embora mais trabalhosa para os alunos-professores. Se por um lado todos puderam participar ouvindo a exposição dos membros das outras etnias, por outro tiveram que produzir dois trabalhos escritos.

As apresentações seguiram o roteiro previamente apresentado na etapa de abril em Tocantinópolis. Cada uma durou um dia todo

e um ponto a ser observado foi que as partes que consumiram mais tempo foram aquelas que se referiram à cosmologia. As diversas histórias e contos sobre a origem de todos os elementos do universo são algo que fascina não somente aos antropólogos, mas também aos membros dos outros povos. Nos comentários que se seguiam às apresentações, podia se ouvir as observações sobre as semelhanças e diferenças existentes entre a versão apresentada e aquela do povo de quem ouvia.

O xamanismo, que se refere tanto à relação entre as coisas materiais e as espirituais, quanto àquelas explicações de como acontecem as doenças, como podem ser feitas as curas, como ocorre a morte e qual o destino final da alma dos mortos, foram assuntos que consumiram bastante tempo nas apresentações. Isto é também facilmente explicável pela concepção sociomórfica do universo, ou seja, a ideia de que todos os elementos estão interligados por corpos diferentes que mantêm um fator em comum: a presença de um mesmo princípio vital. Este tema tem presença marcante em praticamente todos os povos indígenas das terras baixas da América do Sul, conforme já escreveu Viveiros de Castro (2002).

Os primeiros a se apresentarem foram os Karajá. O principal apresentador foi Kurikalá, uma vez que houve atraso na chegada dos demais Karajá das aldeias de Fontoura e Santa Isabel. Suas informações foram complementadas, posteriormente, sobretudo pelos ensinamentos de Ijuraru. A ausência de grupos cerimoniais entre os Karajá, semelhantes aqueles encontrados entre os Apinajé e Xerente (metades ou grupos cerimoniais masculinos) não chamou tanto a atenção dos Apinajé e Xerente, quanto a origem dos Karajá. De acordo com suas histórias, eles são descendentes dos que migraram de um plano inferior existente abaixo das águas do Araguaia, para este ocupado atualmente. Além disso, chamaram muito a atenção as formas de sepultamento e destino final da alma dos mortos, as quais, para os Karajá, não abandonam os vivos. Ao contrário, para eles os membros antigos dos mortos das famílias acompanham os vivos em suas tarefas diárias.

Os segundos a se apresentarem foram os Apinaje. A sua cosmologia é diferente daquela dos Karajá, sobretudo na origem, a partir da criação feita por Sol e Lua, o que chamou a atenção dos membros dos demais povos.

Os últimos foram os Xerente. Sua cosmologia não difere muito daquela dos Apinaje, no que se refere à presença de dois

heróis criadores dos elementos do universo. Há um ponto, entretanto, diferente. Eles acreditam na existência de um plano terrestre inferior e outro superior ao atualmente ocupado pelos humanos. O plano inferior é evidenciado pela história do homem caçador que cavou um buraco de tatu e caiu. Muito embora esta história exista também entre os Apinajé, entre os Xerente o homem consegue retornar juntamente com uma vara de queixadas, após aprender as habilidades xamânicas com o chefe-controlador dos queixadas.

O plano superior tem como evidência de sua existência a história da mulher-estrela⁶, cuja história também existe entre os Apinajé e os Karajá. Diferentemente dos Xerente e Apinajé, para os Karajá na história de Tainahak̄y é um homem que desce do céu e ensina o cultivo e a utilização das plantas comestíveis. O que chamou mais a atenção dos Apinajé e Karajá, nas descrições feitas pelos Xerente, foi o sistema de clãs e a filiação patrilinear. Está é uma característica que os diferencia dos outros dois povos e foi demorado e difícil para os alunos-professores Karajá e Apinajé compreenderem a existência e o funcionamento dos clãs e dos grupos cerimoniais masculinos. Ponto clímax da apresentação dos Xerente foi quando o professor Bonfim, após minha insistência, executou um trecho do discurso cerimonial Xerente, o qual é também uma marca distintiva da chefia Akwẽ (Xerente e Xavante).

4. As descrições etnográficas

Após as apresentações, os alunos-professores dedicaram-se a construir os textos sobre as descrições feitas pelos representantes dos demais povos.

Num determinado momento José Hani Karajá mencionou se não seria mais importante para os outros povos que cada um tivesse escrito sobre a sua própria cultura e oferecido este texto para as demais. Eu argumentei que não fora esta a intenção, pois eu queria que cada um dos alunos-professores pudesse se dedicar a estudar os outros povos, como um exercício de abordagem da alteridade.

Acredito que esta tenha sido uma boa opção. Segundo as informações dos próprios alunos-professores, eles ainda não haviam tido a oportunidade de se conhecerem culturalmente, muito embora

6 Essa temática foi apresentada em um livro publicado pelo Núcleo Tainahak̄y (Pimentel da Silva, 2012).

estejam juntos neste curso há mais de quatro anos. Caso seguisse a sugestão de José Hani, eles não teriam tido a oportunidade de expor oralmente suas características culturais, ao mesmo tempo em que os membros dos demais povos não teriam tido a oportunidade de refletir sobre a sua própria sociedade e cultura através da reflexão a partir da alteridade.

Os textos foram feitos, numa primeira versão, em português. Agora pretendo desenvolvê-las para que os autores as traduzam para suas línguas maternas. Desde a sua produção, nunca mais voltei a trabalhar com esses textos que ainda não foram publicados. Pretendo ver este material vem a público, para que possa servir como material de trabalho nas escolas indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrevi no primeiro número desta revista (Articulando e Construindo Saberes) que os alunos-professores que frequentaram (e frequentam) o Curso de Educação Intercultural da UFG demonstravam grande interesse em pesquisar sobre seus próprios povos, após serem instigados a refletirem sobre si mesmos nas atividades realizadas durante o curso (Giraldin, 2016). Alguns dos alunos-professores aqui citados já partiram para outro plano, como o saudoso professor Ijuraru, cuja serenidade e sabedoria eu nunca esquecerei.

Outros seguiram em frente em seus estudos e galgaram graus mais altos de formação, como José Hani Karajá, que concluiu mestrado em Ciências do Ambiente, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), a quem tive a honra de orientar. Também Cassiano Sotero Apinajé, que se graduou em Pedagogia na UFT, também cursa o mesmo mestrado na UFT e também sob minha orientação. A professora Creuza Prumkwij Krahô está concluindo seu mestrado em Desenvolvimento Sustentável no CDS/UnB. Mais recentemente vemos agora uma nova geração de jovens estudantes indígenas também galgando esses degraus mais altos da academia. Renato Yahe Krahô está concluindo seu mestrado em Ensino de Línguas, na UFT, campus de Araguaína. Leticia Jokahkwij Krahô e Júlio Kamer Ribeiro Apinajé iniciam seus mestrados em Antropologia Social na UFG, no primeiro semestre de 2017. E Ricardo Tewaxi Javaé também inicia seu mestrado em Ciências do Ambiente na UFT, também neste primeiro semestre de 2017.

Com isso, vemos que a crescente capacitação dos pesquisadores indígenas como pesquisadores, nos permite compreender a importância da formação antropológica para suas inserções no mundo acadêmico, tanto quanto para suas atividades docentes nas escolas indígenas sabendo valorizar e estimular os conhecimentos indígenas e sua manutenção na vida das suas comunidades, bem como sua inserção como parte dos conhecimentos a serem trabalhados nas aulas formais nas escolas.

REFERÊNCIAS

DA MATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis. Para uma sociologia do dilema brasileiro*. RJ, Rocco, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. RJ, Zahar editores, 1978.

GIRALDIN, Odair. "Catequese e Civilização. Os capuchinhos "entre" os "selvagens" do Araguaia e Tocantins." *Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi* (Antropologia). Vol 18 (1), 2002. pp. 27-42

GIRALDIN, Odair. "Alfabetização pelos conhecimentos indígenas: reflexões sobre suas possibilidades e limitações". Goiânia/UFG – *Articulando e Construindo Saberes*. Vol 1. N°. 1, 2016. pp 15-20

LEVI-STRAUSS, Claude. *O Pensamento Selvagem*. São Paulo, Papyrus, 1989.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro (org). *Histórias Indígenas*. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2012.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. *A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. 552 pp.

REFLEXÕES EM TORNO DO TEMA CONTEXTUAL “ETNICIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL”

NAZARENO^{1*}, Elias
Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores
Indígenas/Faculdade de História/Universidade Federal de Goiás

ARAÚJO^{2**}, Ordália Cristina Gonçalves
Universidade Estadual de Goiás/Universidade Federal de Goiás

RESUMO

O texto analisa o resultado das atividades propostas do Tema Contextual “Etnicidade e Diversidade Cultural” durante a primeira etapa do Curso de Educação Intercultural da UFG em 2017 com a turma composta por estudantes de diversos povos indígenas e ressalta, principalmente, a contribuição dos estudantes em relação ao debate sobre a diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Significativas sugestões foram feitas para o trabalho com essa temática no ensino básico indígena e não-indígena a partir de reflexões em torno do reconhecimento da diversidade cultural brasileira e do lugar da escola para os povos indígenas.

Palavras-chave: Tema contextual. Diversidade cultural. Escola.

1 * Professor Adjunto IV da Universidade Federal de Goiás no Programa de Pós-Graduação em História e no Curso de Educação Intercultural para a formação de Professores Indígenas da UFG. Vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em História da UFG. Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/Diversidade/Capes da UFG. Coordenador do Grupo de Pesquisa, História indígena e História ambiental: interculturalidade crítica e decolonialidade, vinculado ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. E-mail: eliasna@hotmail.com.

2 ** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação de História da Universidade Federal de Goiás na Área de Concentração: Cultura, Fronteiras e Identidades e Linha de Pesquisa: Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História. Professora de Didática e Metodologia do Ensino de História na UEG. E-mail: ordalia_c@hotmail.com

ABSTRACT

The text analyzes the results of the proposed activities of the Contextual Theme “Ethnicity and Cultural Diversity” during the first stage of the Intercultural Education Course of the UFG in 2017 with the group composed of students from several indigenous peoples and mainly emphasizes the contribution of the students in Relation to the debate on cultural diversity present in Brazilian society. Significant suggestions were made to work with this theme in indigenous and non-indigenous basic education based on reflections on the recognition of Brazilian cultural diversity and the place of the school for indigenous peoples.

Key words: Contextual theme. Cultural diversity. School.

APRESENTAÇÃO

Temos por objetivo, ao elaborar este texto, apresentar o desenvolvimento do Tema Contextual “Etnicidade e Diversidade Cultural”, ministrado pelo Prof. Dr. Elias Nazareno, no Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, no período de 23 a 27 de janeiro de 2017, no qual participei como monitora. A turma, ingressante em 2015, era composta por estudantes de diversos povos, como Xavante, Guajajara, Tapirapé, Apinajé, Xambioá e Xerente. Esta diversidade cultural representada pelos estudantes em sala de aula contribuiu para a relevante discussão em torno do tema. Todos participaram integralmente dos debates e das atividades propostas, trazendo para a sala de aula seus conhecimentos e saberes de modo a permitir que a diversidade cultural fosse vivenciada na prática.

1. Descrição do planejamento seguido

As atividades desenvolvidas durante as aulas foram devidamente planejadas para que houvesse exposição do conteúdo programado, discussão da bibliografia referenciada na ementa do curso, orientação e acompanhamento prévios das leituras indicadas e trabalhos individuais e em grupo, conforme descrição a seguir.

- **23/01/2017** – Apresentação do programa do Tema Contextual “Etnicidade e Diversidade Cultural”, seguida pela discussão conceitual (etnia, diversidade, multiculturalismo,

interculturalidade, colonialidade). Importante nessa discussão era deixar claro que a interculturalidade propõe uma superação do multiculturalismo ao propor um posicionamento político na luta pela afirmação dos saberes indígenas concretizado, por exemplo, na educação escolar indígena bilíngue e intercultural.

- **24/01/2017** – Trabalho individual e em grupo a partir de dois vídeos (“Os Karajá” e “Índios no Brasil: quem são eles?”). Com estes trabalhos, o intuito era evidenciar a diversidade dos povos indígenas brasileiros a partir de aspectos relacionados ao modo de vida dos integrantes do tema contextual (história, língua, ciclos de vida, pinturas corporais e adereços, danças, artesanato, festas, comida, saberes e conhecimentos, mitos, dentre outros). A proposta era que houvesse uma reflexão individual em torno da questão “O que é ser índio?” e depois, em grupo, evidenciasse parcialmente aspectos da cultura de cada povo tendo como roteiro os assuntos enumerados. Para isto, os grupos deveriam ser compostos por pessoas pertencentes ao mesmo povo.
- **25/01/2017** – Apresentação dos trabalhos realizados individualmente e em grupo. Esse momento foi crucial para que a diversidade cultural indígena brasileira fosse parcialmente evidenciada pela exposição de aspectos da vida de cada povo representado na sala de aula. Os grupos se organizaram de maneira criativa apresentando seus trabalhos a partir de cantos, vídeos e fotografias.
- **26/01/2017** – Exposição do debate atual em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) envolvendo setores da sociedade brasileira, principalmente os grupos políticos, sociais e educacionais. Em seguida houve atividade em grupo vinculando a discussão com a experiência como professores indígenas. A turma percebeu a importância desse momento para a educação indígena e não-indígena. Um momento que pode significar recuos significativos no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade indígena brasileira ao orientar que no componente curricular História predomine a cultura ocidental em

detrimento de outras culturas igualmente essenciais para a compreensão do contexto nacional da atualidade.

- **27/01/2017** – Leitura e discussão do texto “Conceito de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar”, a partir de questões relacionadas à escola plural e democrática e aos lugares dos conhecimentos indígenas nas escolas indígenas. Encerramento do tema contextual.

2. Discussão conceitual

Trabalhar o tema contextual “Etnicidade e Diversidade Cultural” para estudantes indígenas remete ao lugar que a interculturalidade assume no contexto acadêmico, social e político da sociedade brasileira na contemporaneidade. Visando à superação do multiculturalismo surgido nos anos 1920 (MOLINA, 2008) como oposição ao positivismo e ao racionalismo cartesiano, a interculturalidade propõe um corte na perspectiva monotópica de conhecimento ocidental. Significa trazer à tona os conhecimentos indígenas silenciados ao longo dos séculos pela colonialidade do saber, dando abertura aos saberes milenares que resistiram a séculos de colonização.

Antes de prosseguirmos na apresentação de como foi desenvolvido o tema contextual, dois esclarecimentos se fazem necessários, o primeiro acerca da origem dos conceitos de etnia e etnicidade e sua aplicabilidade e a segunda acerca do que entendemos por tema contextual.

De acordo com o Dicionário de Conceitos Históricos (2006, p.124),

O termo etnia surgiu no início do século XIX para designar as características culturais próprias de um grupo, como a língua e os costumes. Foi criado por Vancher de Lapouge, antropólogo que acreditava que a raça era o fator determinante na história. Para ele, a raça era entendida como as características hereditárias comuns a um grupo de indivíduos. Elaborou então o conceito de etnia para se referir às características não abarcadas pela raça, definindo etnia como um agrupamento humano baseado em laços culturais

compartilhados, de modo a diferenciar esse conceito do de raça (que estava associado a características físicas). Já Max Weber, por sua vez, fez uma distinção não apenas entre raça e etnia, mas também entre etnia e Nação. Para ele, pertencer a uma raça era ter a mesma origem (biológica ou cultural), ao passo que pertencer a uma etnia era *acreditar* em uma origem cultural comum. A Nação também possuía tal crença, mas acrescentava uma reivindicação de poder político (grifo no original).

Contemporaneamente a antropologia e áreas afins preferem trabalhar com o conceito de etnicidade que seria uma derivação da etnia, por meio da identidade étnica. Esta incluiria costumes, língua e valores comuns.

As análises no campo da etnicidade tiveram seu grande desenvolvimento na década de 1960, especialmente com Barth (1969) que partiu de uma perspectiva interacionista. O autor procurou desconstruir o conceito de aculturação, que previa o fim das ditas minorias étnicas, a partir de uma concepção estática de cultura, na qual o isolamento era parte fundamental para a manutenção cultural e o contato o elemento desagregador (RTID, 2013, p. 15).

De qualquer modo, o conceito de etnia ou de etnicidade remete à classificação como imposição epistemológica que redundaram em metodologias que separam artificialmente aquele que conhece do que é conhecido, o sujeito do objeto. Revelam o caráter instrumental da racionalidade ocidental, tanto nas chamadas ciências da natureza como nas ciências humanas. Nestas são estabelecidas divisões muito claras “entre o mundo europeu tipicamente aludido pela categoria de *humanitas* e pelas humanidades e o mundo de comunidades colonizadas e desumanizadas tipicamente aludidas com o conceito de *anthropos*” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 76, grifos no original).

Nas discussões acerca dos Temas Contextuais pode-se perceber como os mesmos não podem estar presos ao formato de conteúdos programáticos, pois a própria idéia de conteúdo implica na perspectiva da contenção dos conhecimentos em um dado lugar ou em um determinado tempo. O tema contextual, ao contrário, implica

na expansão ininterrupta do conhecimento em constante processo de transbordamento (*spill over*) que ultrapassa as barreiras disciplinares sendo retroalimentado pelas experiências vivenciadas e relacionadas ao contexto dos alunos, professores e comunidade.

Nesta perspectiva, o conteúdo programático perde importância e o conhecimento contextualizado transborda as fronteiras epistemológicas artificialmente criadas entre conhecimento prático e conhecimento teórico, configurando-se como premissa fundamental para a criação ou ressurgimento de novas bases epistemológicas ou pluriépistemológicas no processo de construção do saber que foram, em seu dia, vítimas da instituição epistemológica unidimensional.

Se no conhecimento vinculado ao conteúdo programático herdeiro da tradição conectada à modernidade ocidental existe uma forte tensão fragmentadora e voltada para a especialização por meio da utilização das disciplinas ou esferas do saber, na perspectiva contextual e transdisciplinar, a matéria prima das novas práticas pedagógicas, os temas contextuais, estão por toda parte. Desse modo, existe uma não menos forte tensão aglutinadora, que é ao mesmo tempo expansiva e inacabada. E, ao que parece, não relaciona necessariamente conhecimento e interesse, ou a base do que seria uma racionalidade cognitivo-instrumental.

A retomada desse tipo de conhecimento se faz por intermédio da educação indígena, pois foi nessa área específica que “a interculturalidade se consolidou como um campo de estudos inovador: ao reivindicar uma educação diferenciada para os povos indígenas, ela incitou o levantamento de questões pertinentes a esses povos” (NAZARENO; FREITAS, 2013, p. 117). Assim, ela se delineia de acordo com dois princípios fundamentais: por seu caráter marcadamente político, pois fortalece a luta constante pela garantia dos direitos indígenas conquistados desde a Constituição Brasileira de 1988 e por sua relevância epistemológica ao reconhecer a existência de pluriépistemologias no contexto cultural brasileiro e, a partir disso, dar abertura aos conhecimentos indígenas, deixando para trás a postura epistêmica de hierarquização de saberes.

Pela interculturalidade, portanto, foi possível avançar em relação ao multiculturalismo. Os dispositivos constitucionais dos anos 1980 fortaleceram o multiculturalismo no sentido de reconhecer a diversidade cultural brasileira, mas, por outro lado, impunha “limitações à afirmação das diferenças das culturas consideradas inferiores, reforçando, por conseguinte, a colonialidade do saber” (NAZARENO;

FREITAS, 2013, p. 115-116). Neste sentido, a interculturalidade pretende que os conhecimentos e as línguas indígenas sejam tratados como equivalentes aos conhecimentos e às línguas ocidentais. Um reconhecimento que demanda envolvimento, compromisso e luta social e política dos envolvidos nesses processos, principalmente dos povos indígenas brasileiros.

Destaca-se, como resultado da mobilização indígena, a busca pela efetivação da educação escolar bilíngue e intercultural a ser implementada nas terras indígenas tendo como eixo articulador a relação complementar estabelecida entre o currículo indígena e o currículo ocidental. Neste modelo de educação, pretende-se que a autonomia indígena prevaleça na elaboração dos Projetos Pedagógicos e reflita os interesses e as demandas da comunidade. Temos visto como a comunidade indígena participa ativamente da organização das atividades a serem cumpridas pela escola, seja pela recorrência aos sábios para auxiliar no trabalho com algum tema contextual, seja pela submissão do calendário escolar ao ritmo das festas e rituais realizados na aldeia em que a escola está instalada. Isto revela como a educação indígena é ampla e não se restringe ao ambiente escolar, pelo contrário, permeia todo o cotidiano da comunidade.

Se antes de 1980 a escola era vista pelos povos indígenas como uma instituição exógena imposta pela colonialidade do saber destinada a apagar a diversidade cultural brasileira por meio da imposição linguística e dos valores da sociedade capitalista, agora tem sido apropriada pelos povos indígenas como instrumento de resgate, revitalização e retomada dos conhecimentos e saberes ancestrais por intermédio da luta política e social empreendida e incentivada pela discussão em torno da interculturalidade.

3. Discussão dos resultados

A proposição desse tema contextual possibilitou o debate de importantes questões relacionadas ao reconhecimento da diversidade indígena o qual foi articulado oralmente e também pela produção textual escrita. As atividades ocorreram após a exposição e discussão dos conceitos vinculados ao tema contextual, tendo como recursos didáticos a leitura de artigos e o uso de vídeos para fomentar o debate e embasar as discussões em torno de diversos assuntos, sendo eles:

- Identidade indígena
- Aspectos culturais de cada povo representado

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
- Diversidade cultural na educação escolar

Ao longo do desenvolvimento do tema contextual os estudantes registraram o resultado das discussões propostas. A partir destes registros, enumeramos importantes contribuições sobre as quais discorreremos seguindo a sequência anteriormente apresentada.

Recorrentemente, a sociedade brasileira relaciona o índio àquelas pessoas que os europeus encontraram no litoral da América Portuguesa no início do século XVI. Muitos desconsideram a capacidade de atualização e resistência indígena a despeito da situação de exploração e de negação cultural a que estiveram submetidos desde então. O desconhecimento da situação do indígena na atualidade reforça um pensamento preconceituoso vigente na sociedade brasileira: o de retratar o indígena como alguém que vive/viveu nas selvas, daí o seu caráter “selvagem”; localiza(va)-se no passado da humanidade vivendo seminu e à mercê da natureza; é/era intrinsecamente preguiçoso. Peculiaridades como estas comumente são usadas para fazer referência ao “índio” como alguém que já existiu e foi extinto da diversidade cultural brasileira, conforme demonstrado no vídeo “Índios no Brasil: quem são eles?”.

Ouvir comentários desse teor provocou diversos tipos de reação na turma, porém o que mais incomodou os participantes foi a concepção entranhada na maior parte da população brasileira que compreende o índio como preguiçoso. Para além da contestação, os alunos enumeraram diversas atividades que os indígenas realizam para demonstrar que não são preguiçosos como os não indígenas apregoam. Fazer roça, caçar e pescar são atividades que constituem o trabalho indígena. Um trabalho que ultrapassa a concepção ocidental capitalista de exploração racional da natureza por meio de equipamentos tecnológicos cuja realidade, afirma Arokomyo’i Fábulo Tapirapé (2017) “o homem branco não conhece”, pelo contrário “só pensa em destruir a natureza para criar o gado e plantar soja e milho e para ganhar mais dinheiro”.

Outro fator apontado pela turma esteve relacionado à língua como característica mais forte que identifica os indígenas desde períodos remotos até a atualidade.

A língua é uma [característica da] nossa identidade muito forte. E também a nossa língua é muito importante para nomear coisa que pertence à região

e que entra na aldeia. Porque hoje em dia a coisa do branco entra muito na aldeia e com isso a gente tem que nomear a coisa do branco na nossa língua (Arokomyo'i Fábulo Tapirapé; Waromaxi'i Tapirapé, 2017).

Na fala dos dois estudantes Tapirapé a língua materna encontra lugar fundamental para fortalecimento da identidade indígena, vista a importância do ato de nomear os utensílios não indígenas inseridos na realidade da aldeia, num processo intercultural de atualização e adaptação da cultura indígena. Assim o *notebook* passa a ser *ywyraeapiawa* na língua Apyãwa. Neste caso, utilizar utensílios não indígenas (celular, notebook, internet, alimentos, vestuário, dentre outros) não altera a identidade indígena. Ser índio vincula-se à ancestralidade, ao modo de vida, de pensar, de agir e de falar.

Ainda que use o português como língua de negociação com a sociedade envolvente, ou que haja a nomeação como acima demonstrado, a realidade e a cultura indígena estão sempre vivas pela sobrevivência do pensamento ancestral manifesto na educação repassada por meio das gerações. Por este mecanismo de resistência, a diversidade cultural dos povos indígenas brasileiros permanece viva na contemporaneidade, pois ser índio

É aquele que não tem vergonha de mostrar sua própria cultura, falar sua própria língua, seus costumes tradicionais, pintura corporal, alimentação, o seu modo de vida com seu povo. Os índios não podem ter vergonha de ser índio porque somos filhos da terra. A terra para os povos indígenas do Brasil é como uma mãe, sem ela não podemos viver. É dela que sustentamos e respiramos (Ana Cleide Pereira da Silva; Elinete Alves da Silva; Ezequiel Carlos Santos Guajajara; Geran Santos Sousa Kra'y Guajajara, 2017).

A atividade seguinte foi a apresentação da riqueza da pluridiversidade presente na sala de aula por meio dos povos representados:

- Povo Xavante (A'uwẽ) - Aldeia Sangradouro - MT
- Povo Tapirapé (Apyãwa) - Aldeia Tapi'itãwa - MT

- Povo Apinajé (Apinayé) - Aldeia São José - TO
- Povo Xambioá (Iny Mahadu) - Aldeia Hawatymara - TO
- Povo Xerente (Akwê) - Aldeia Montes Belos - TO
- Povo Guajajara (Tenetehara) - Aldeia Juçaral – MA

A turma era composta por dezesseis estudantes sendo dois alunos do Comitê Apyãwa, um do Comitê Xambioá, uma do Comitê Apinayé, uma do Comitê Xerente, sete do Comitê Xavante e quatro do Comitê Guajajara, dos respectivos estados de Mato Grosso, Tocantins e Maranhão. Aspectos voltados para as origens e para a territorialidade foram evidenciados, assim como as línguas maternas, ciclos de vida, pintura corporal e adereços, artesanato, danças e festas rituais, comida, educação e saberes medicinais, na contemporaneidade.

Entretanto, algumas participações retrataram aspectos dos povos indígenas num período mais recuado como os Tapirapé e os Xavante. Os Tapirapé apresentaram o vídeo “Apyãwa Paawera – origem do povo Tapirapé”, produzido em parceria com cinegrafistas franceses para explicar as origens míticas do povo Apyãwa. Os Xavante, além das fotografias, retrataram, por meio da escrita, o modo de vida antes do contato com os europeus:

Então os Xavante viviam muito tempo atrás antes da chegada dos portugueses, quando não tinha chegado, eles viviam em harmonia, desenvolviam seus objetos faziam seus rituais, costumes. Mas deslocavam onde tinha muitos alimentos como frutas no mato, caça. Se acabar começa deslocar (Florêncio Tsiwari, 2017).

Durante o desenvolvimento do tema contextual, debatemos o processo (em andamento) de elaboração da BNCC com a turma. Interessava-nos discutir com estes estudantes, na condição de professores em suas aldeias, a maneira como a temática da história indígena e da diversidade cultural brasileira tem sido tratada no documento que pretende se tornar a base curricular dos conteúdos obrigatórios a serem praticados nas escolas brasileiras de nível básico. Até então, a terceira versão da BNCC encontra-se em fase de debates, elaboração e aperfeiçoamento com vistas à publicação em marco de 2017.

A discussão foi planejada no sentido de dialogar com os

estudantes sobre a maneira como as cosmologias e as histórias indígenas (de origem, de contato com os não indígenas, de sobrevivências, de resistências e de apropriações interculturais ao longo dos séculos de colonização) foram apresentadas nas primeiras versões da BNCC. O debate incluiu a análise comparativa entre os textos anteriores (preliminar e revisado³) e o exercício reflexivo voltado para a aplicabilidade da BNCC, versão revisada, nas escolas brasileiras para um reconhecimento mais efetivo da pluralidade étnico, linguística e cultural do Brasil. Conforme ponderações dos estudantes Guajajara da Aldeia Juçaral, estado do Maranhão: “a maioria das escolas dos não índios não tem o conhecimento verdadeiro da nossa realidade e até mesmo que nós existimos” (Ana Cleide Pereira da Silva; Elinete Alves da Silva; Ezequiel Carlos Guajajara, Geran Santos Sousa Guajajara, 2017).

Como reverter o desconhecimento em relação à diversidade cultural brasileira e à história indígena mais especificamente? Quais interesses se colocam em disputa no encobrimento do “outro” quando se trata de povos constituintes da realidade brasileira no passado e na contemporaneidade? Como participar, contribuir e intervir num processo que visa oficializar diretrizes curriculares obrigatórias destinadas nortear os projetos curriculares em todo o território nacional?

Em suas reflexões, os estudantes indígenas sugeriram conteúdos que poderiam subsidiar a elaboração dos objetivos de aprendizagem da escola básica e trazer para as salas de aula a pluralidade cultural brasileira, tais como:

- História dos povos indígenas no Brasil (Apinajé, Guajajara, Tapirapé, Xambioá, Xerente)
- História das origens de cada povo (Xavante)
- História dos contatos com os não indígenas (Xavante)

3 O processo de elaboração da BNCC já está na terceira fase. Entre setembro de 2015 e março de 2016 houve o debate público para avaliar a versão do texto preliminar. Com as sugestões enviadas pelo Portal e pelos pareceres críticos de pesquisadores e professores da área, uma versão revisada foi publicada em maio de 2016 para que fosse apreciada em todos os estados da federação em eventos promovidos pelas Secretarias de Educação. Os resultados avaliativos da segunda etapa estão sendo analisados para aprimoramento da terceira versão da BNCC a ser publicizada em março deste ano (2017).

- Escravidão e dizimação (Guajajara)
- Índice populacional anterior aos contatos (Guajajara)
- Cosmologias (Xavante)
- Educação (Xavante)
- Pinturas corporais (Xavante)
- Línguas maternas (quantas são e quais são faladas) (Apinajé, Tapirapé, Xambioá, Xerente)
- Relacionamentos interculturais entre povos indígenas e não indígenas (Apinajé, Xambioá, Xerente)
- Preservação da natureza (Apinajé, Xambioá, Xerente).

Muitos desses conteúdos têm sido produzidos pelos estudantes indígenas em cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*) nos Cursos de Licenciatura Intercultural como o da UFG que, desde 2007, vem atuando fortemente na formação de professores indígenas.⁴ Constitui-se numa produção pertinente, pois além da diversidade plurilinguística (produzidos nas línguas maternas e na língua portuguesa), evidenciam a perspectiva indígena da sua própria história, como no caso dos contatos, até então vistos apenas na perspectiva não indígena. Buscar materiais didáticos produzidos por professores indígenas para o trabalho pedagógico nas escolas traz à tona uma realidade pouco ou nada trabalhada nas salas de aula brasileiras.

Foi importante perceber como o debate no âmbito educacional brasileiro atingiu diretamente os estudantes, pois, a depender do resultado final da elaboração da BNCC e sua implementação nos próximos anos, o ocultamento em relação aos povos indígenas, empreendido pelo Estado brasileiro ao longo dos séculos, se tornará mais evidente nas escolas brasileiras.

4 Cf. NASCIMENTO, André Marques (Org). *Revitalização do artesanato tradicional Karajá Xambioá*. Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas/UFG, 2011. SILVA, Joana Aparecida Fernandes; FERNANDES, Luciana (Orgs). *Sustentabilidade, cultura e língua entre os Akwe-Xerente*. Goiânia, Kelps, 2012. BORGES, Mônica Veloso; FERREIRA, Rogério; BRUNO, Themis Nunes da Rocha (Orgs). *Peixes da área Tapirapé: os que já existiram e os que ainda existem*. Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas/UFG, s/d. PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *Impactos da vitalidade do patrimônio epistêmico Iny*. Goiânia, Kelps, 2015. *Revista Articulando Saberes*. V. 1 n. 1. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs>. Acesso: 13 de fevereiro de 2017.

Por fim, a etapa final do desenvolvimento do tema contextual foi a discussão voltada para a contribuição da diversidade para uma escola mais democrática e plural e o lugar dos conhecimentos indígenas em cada escola. Após a leitura do texto “Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar, de Juliana Keller Nogueir, Delton Aparecido Felipe e Tereza Kazuko Teruya, a turma reuniu novamente em grupo para o debate proposto. O resultado desse debate é o que apresentamos a seguir.

Notamos, claramente, que a turma compreende a sociedade brasileira em sua diversidade, seja por meio da existência dos povos indígenas no território nacional, seja por meio da existência de outros grupos na sociedade (negros, homossexuais, mulheres, dentre outros). Todavia, reconhecer a existência em si de grupos minoritários não produz uma escola mais plural e democrática, para que isto ocorra é necessário que o índio, o negro e o branco sejam tratados igualmente, pois “somos da mesma espécie, só muda a cor e a língua” (Jacira Sekwalridi de Brito Xerente, 2017). A escola não indígena, portanto, precisa “trabalhar em conjunto e começar a falar da cor, língua, tradição, costume, [para diminuir] o racismo” (Idem), visto que é neste espaço social que as pessoas aprendem a reconhecer a diversidade e, também, respeitar as diferenças.

O aprofundamento histórico de cada povo no sentido de mostrar o valor de cada um e sua importância para a nação constitui-se num caminho a ser percorrido quando se almeja esta escola mais plural e democrática (Pedro Filho de Jesus Xambioá). Desejar uma instituição com este perfil transcende a ideia de reconhecimento das diferenças dos estudantes e perpassa por uma escola que assegura igualdade nos direitos e nas representatividades de todos nos conteúdos e nas instituições sociais (Waromati’i Tapirapé).

Importante perceber como a escola tem sido resignificada pelos povos indígenas a partir do trabalho conjunto dos docentes, graduandos e pós-graduandos do Curso de Educação Intercultural da UFG. De uma escola destinada apenas a repassar os conhecimentos ocidentais, agora integra a organização social indígena numa posição de complementaridade e até mesmo de sujeição aos interesses fundamentais de algumas comunidades e não o contrário. Salientamos que nem todas as aldeias seguem um projeto pedagógico próprio como a aldeia Juçaral – MA, dos Guajajara.

A escola assume, desde então, um posicionamento intercultural ao elaborar um projeto pedagógico que esteja pautado pela dinâmica

social da aldeia, fato responsável pela elaboração de calendários escolares integrados aos acontecimentos como os rituais, as festas, o luto, as pescarias, as caçadas, conforme relatado pelos estudantes Xavante, Xerente e Tapirapé. Toda a comunidade é envolvida nesse processo, inclusive professores e alunos, culminando em situações que produzem ricos aprendizados, pois cumprem, preponderantemente, a função de transmitir conhecimentos e saberes milenares.

De acordo com a realidade do povo Apyãwa, a escola, desde o seu início, adota uma postura de respeito aos momentos em que os rituais são realizados, por entender que são momentos celebrativos importantes na vida da comunidade e, por isso mesmo, constitui momento precioso para a formação das crianças e dos jovens. Os Apyãwa prezam a participação de todas as pessoas nos momentos dos rituais, a fim de garantir o bem estar coletivo para tudo da comunidade por essa razão os dias dedicados aos rituais são considerados letivos, garantido no PPP da escola (WAROMATI'I TAPIRAPÉ, 2017).

A escola indígena intercultural constantemente dialoga com a comunidade ao recorrer ao conhecimento dos anciãos para fortalecer os saberes em torno da história do povo em todas as dimensões: mitos, festas, ervas medicinais, pintura (incluindo a produção da tinta do jenipapo), língua materna, de acordo com os estudantes Guajarara. Numa perspectiva mais ampliada (e respondendo ao questionamento proposto na aula) os conhecimentos indígenas perpassam todos os espaços da aldeia, extrapolando os limites da escola e ocupando um lugar principal na comunidade.

Sobre isto, Delídio A'oiwe Tseredzé e Florêncio Tsiwari Tsihoridatsu (2017), alunos Xavante, expressam:

Na minha opinião [o conhecimento indígena] deve ocupar todos os ambientes, dia-a-dia da vida dos povos locais não só no ambiente escolar, disciplinado e temporizado porque, a forma de ensino de meu povo não tem lugar fixo e determinado para a aprendizagem e passagem de conhecimento do mestre ao aprendiz. O exemplo: o Warã é o lugar de reunião onde os novos integrantes dos grupos começam a frequentar este lugar que fica no meio da aldeia, aqui se aprende

também muitas coisas. Tem o “warã” dos “Ritéi’wa” onde os jovens se reúnem todas as noites no centro da aldeia separado de outros grupos. Temos o “Hó” lugar onde os adolescentes moram enquanto recebem formação humana.

[Por isto],

Entre os Xavante não tem espaço de conhecimento, nós aprendemos em qualquer lugar:

- em casa
- na sombra
- no rio
- no mato
- na outra casa
- na caça.

Mais do que ocupar um lugar essencial nos ambientes das aldeias indígenas, esses conhecimentos contribuem não apenas para a educação de crianças e jovens indígenas, mas podem influenciar a sociedade não indígena em questões sociais e de sustentabilidade, conforme exemplifica Pedro Filho de Jesus Xambioá:

Socialmente os indígenas não classificam seu povo por classe social, ou seja, os benefícios são distribuídos igualmente a todos. E na sustentabilidade poderia citar muita forma utilizada pelos indígenas nos projetos sustentáveis como: roça de toco que não agride tanto o meio ambiente e nos manejos de animais e peixes.

É notório observar, em alguns casos, que a escola deixa de ser um instrumento colonizador e passa a ser um instrumento intercultural na produção do conhecimento. A escola de caráter intercultural, sujeita às demandas da comunidade, não elimina a educação indígena. Os processos educativos ocorrem nos diversos ambientes da aldeia possibilitando a participação de todos. Transmitir conhecimentos, portanto, não é responsabilidade exclusiva da escola, nem dos professores indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das atividades desse tema contextual, percebemos como as discussões foram pertinentes para a turma. Um percurso

reflexivo foi percorrido coletivamente do início ao fim por meio da exposição de temáticas e debates propiciados pelas atividades propostas. Na condição de professores, os estudantes afirmaram estar cientes de que é fundamental que estejam preparados para atuar na escola a fim de assegurar a revitalização da língua materna e da cultura de cada povo por meio da escola bilíngue intercultural. Mais do que isto, houve a compreensão de que é necessário continuar a luta pela permanência do reconhecimento e do respeito pela diversidade cultural brasileira bem como da garantia dos direitos constitucionais indígenas obtidos na Constituição de 1988.

REFERÊNCIAS

BORGES, Mônica Veloso; FERREIRA, Rogério; BRUNO, Themis Nunes da Rocha (Orgs). (s/d). *Peixes da área Tapirapé: os que já existiram e os que ainda existem*. Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas/UFG.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2016). Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1. Janeiro/Abril, p. 75-97.

MOLINA, Fidel (2008). *Alternativas en educación intercultural*. El caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe, Lleida, España, 2008.

NASCIMENTO, André Marques (Org). (2011). *Revitalização do artesanato tradicional Karajá Xambioá*. Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas/UFG.

NAZARENO, Elias; FREITAS, Marco Túlio de Urzêda. Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva de-colonial para a formação de professores/as indígenas. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (2013). *Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECA-D-MEC/FUNAPE, p. 113-131.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko (2008). *Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar*. In: Fazendo Gênero 8 – Corpo, violência e poder, Florianópolis, 2008.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro (2015). Impactos da vitalidade do patrimônio epistêmico Iny. Goiânia, Kelps.

Revista Articulado Saberes (2016). V. 1 n. 1. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs>. Acesso: 13 de fevereiro de 2017.

RTID, Quilombo de Pombal. INCRA, 2013.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique (2009). *Dicionário de conceitos históricos*. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto.

SILVA, Joana Aparecida Fernandes; FERNANDES, Luciana (Orgs). (2012). *Sustentabilidade, cultura e língua entre os Akwe-Xerente*. Goiânia, Kelps.

ATITUDES ETNOLINGUÍSTICAS DO POVO TAPUIA DO CARRETÃO (GO) E SUA RELAÇÃO COM A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS NO CONTEXTO DE SUAS PESQUISAS E DIFERENTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS

NAZÁRIO*, Maria de Lurdes
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

RESUMO

Nosso objetivo é problematizar as atitudes do povo Tapuia em relação à sua identidade indígena tão questionada, por possuir um fenótipo afroindígena e fazer uso da língua portuguesa, colocando em foco impactos positivos que observamos na comunidade decorrentes da atuação de seus professores indígenas no contexto de suas pesquisas e outras práticas pedagógicas durante sua formação na licenciatura em Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás. Compreendemos que os professores Tapuia junto com seu povo vêm se conscientizando, nos termos de Paulo Freire (1987), de sua realidade de opressão histórica, havendo a valorização de sua identidade diferenciada, a melhora em sua autoestima e a potencialização de sua atitude etnolinguística positiva.

Palavras-chave: Povo Tapuia. Identidade. Atitudes Etnolinguísticas. Educação Intercultural.

ABSTRACT

Our aim is to problematize the attitudes of the Tapuia people in relation to their so questioned indigenous identity, for having an Afroindigenous phenotype and for making use of the Portuguese language, placing in focus positive impacts that we observe in the community resulting from the actions of its indigenous teachers in the context of his researches and other pedagogical practices during their teacher developmente in Intercultural Education of the Nucleus Takinahakỹ of Indigenous Pre-service Education of the Federal University of Goiás (UFG). We understand that the Tapuia teachers and their people have become aware, in the terms of Paulo Freire

(1987), of their reality of historical oppression, with the valorization of their differentiated identity, the improvement in their self-esteem and the enhancement of their positive ethnolinguistic attitude.

Key words: Tapuia people. Identity. Ethnolinguistic Attitudes. Intercultural Education.

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo é problematizar as atitudes do povo Tapuia em relação à sua identidade indígena tão questionada, por possuir um fenótipo afroindígena e fazer uso da língua portuguesa (LP), colocando em foco a atuação de seus professores indígenas no contexto de suas pesquisas e outras práticas pedagógicas durante sua formação na licenciatura em Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Conceitualmente, a *atitude* é compreendida como uma *maneira de pensar, sentir e agir, positiva ou negativamente, em relação a problemas, pessoas, grupos, situações sociais* (LAMBERT & LAMBERT, [1966] 1975, p. 100). Decorrente e constituidora das avaliações sociais historicamente situadas, a *atitude* é um conceito abrangente que nos remete, por exemplo, à avaliação subjetiva que alguém ou grupo social faz de si e do outro por meio da linguagem, do discurso e são compartilhadas em uma comunidade. Nesse sentido, “a atitude está associada ao lugar de pertencimento sócio-histórico e aos vínculos sociais e culturais dos sujeitos” (REZENDE, 2013). Nesta pesquisa, compreendemos a *atitude* dos Tapuia como *etnolinguística* por estarmos colocando em discussão atitudes que se dão no contexto de uma situação social e cultural específica daqueles que têm visto sua identidade indígena questionada e negada pelos de fora da comunidade em função do uso do português, mas também pelo fenótipo afroindígena.

Os Tapuia são herdeiros dos índios Xavante, Kayapó e Karajá/Javaé aldeados no aldeamento Pedro III (fundado em 1788 em terras goianas), tendo surgido do casamento de duas índias, Xavante e Kayapó, com dois negros da região. Vivem na Terra Indígena Carretão, nos municípios de Rubiataba e Nova América (GO), área do antigo aldeamento. No século XX, passaram por décadas de muita perseguição, sofrimento e dificuldades de sobrevivência,

com suas famílias ilhadas em pequenas porções de terra devido aos interesses fundiários. E, depois que a FUNAI iniciou estudo sobre as origens étnicas do grupo na década de 1980, tiveram que conviver ainda com os questionamentos identitários feitos de fora para dentro do Carretão.

Nos diferentes momentos em que estivemos com os professores Tapuia na UFG, lecionando de 2007 a 2009 na licenciatura em Educação Intercultural¹ e depois em outras ações na comunidade, ouvimos relatos destes em que eles e outros Tapuia se sentiam em desconforto com sua situação etnocultural e linguística, muitos se sentiam com vergonha (ou já sentiram vergonha) de assumir que eram indígenas, que eram Tapuia, se questionando sobre sua indianidade. Nesse contexto de cobranças identitárias que parece começar no final do século XX, a proposta de aprenderem uma língua indígena (de seus antepassados) surge entre eles, sendo discutida e defendida por muitos numa tentativa de se enquadrarem em um modelo mais tradicional de comunidade indígena.

Entendemos que esses relatos demonstram uma insegurança étnica e linguística em decorrência de um processo histórico de colonização etnocultural e linguística que persiste nas cobranças e dúvidas sentidas diariamente pela comunidade, apesar de seus laços históricos com os indígenas ali aldeados e de pesquisa antropológica realizada por funcionária da FUNAI (LAZARIN, 1980) que confirmam sua descendência indígena. Uma insegurança que aos poucos constituiu o conflito identitário (ser ou não ser indígena) e o conflito linguístico (aprender ou não uma língua de seus antepassados), forjados entre os Tapuia.

Entretanto, a partir de 2012, quando passamos a participar das Etapas de Estudos do curso Educação Intercultural da UFG na

1 * Doutora em Letras e Linguística pela UFG. Professora do curso de Letras da UEG em Anápolis, Goiás. mariadelurdesnazario@gmail.com. O curso de Educação Intercultural iniciou-se em 2007, e de 2007 a 2014, 16 Tapuia entraram na licenciatura, sendo quase todos professores na Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, ocorrendo 3 desistências do curso. Esta escola foi fundada em 2004, com a atuação somente de professores indígenas até 2016, quando uma professora branca passou a fazer parte do corpo docente. Antes dessa escola estadual, a Secretaria Municipal de Educação de Rubiataba mantinha, desde 1972, uma ou duas salas de aula para atender à primeira fase do ensino fundamental.

Terra Indígena, contribuindo com o Comitê Orientador Tapuia², verificamos que, apesar dos questionamentos e conflitos citados ainda ocorrerem, os Tapuia viviam um outro momento, defendendo sua identidade indígena abertamente e o *português tapuia* como sua língua materna (RODRIGUES, 2011), problematizando e/ou refutando os questionamentos que lhes eram (e ainda são) feitos com base no discurso da não indianidade. Compreendemos que as diferentes práticas pedagógicas interculturais vivenciadas pelos professores Tapuia e sua comunidade, bem como as pesquisas desenvolvidas por eles desde 2007, quando a primeira turma de docentes Tapuia iniciaram a licenciatura em Educação Intercultural, tiveram um papel fundamental nesse processo de ressignificação identitária.

Para discutir qualitativamente as atitudes etnolinguísticas do Tapuia nos utilizamos de um corpus bastante diversificado, constituído durante pesquisa de doutoramento³, como: diários de campo; entrevistas feitas com os Tapuia, fazendeiros e posseiros em 1980 e 1983, publicadas em Almeida (2003); textos orais e escritos produzidos pelos professores em situação de formação acadêmica (monografias, reuniões de orientação, aulas); entrevistas individuais feitas com esses professores; relatórios do Comitê Orientador Tapuia.

1 A Educação Intercultural

O curso de licenciatura em Educação Intercultural⁴ do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da UFG se iniciou em 2007, e sua proposta pedagógica pressupõe a implementação de uma educação como prática de libertação de um padrão de consciência da estrutura dominante, nos termos de Paulo Freire (1987).

2 O Comitê Orientador Tapuia é composto de professores do Núcleo e/ou de outros institutos e faculdades da UFG, sendo sua função orientar os professores nas etapas de estudo em Terra Indígena (geralmente em abril/maio; outubro/novembro) e na UFG (janeiro/fevereiro; julho/agosto) de cada ano, durante os 5 anos de formação.

3 Desenvolvi pesquisa de doutoramento sobre a atitude etnolinguística da comunidade Tapuia de 2012 a 2016 (NAZÁRIO, 2016).

4 O curso divide-se em uma *Matriz de Formação Básica* e três *Matrizes de Formação Específica*, na qual o aluno pode se especializar em: *Ciências da Natureza*, *Ciências da Cultura* ou *Ciências da Linguagem*; a primeira com 2 anos de duração e a segunda com 3, totalizando os 5 anos de graduação.

Em concordância com essa finalidade, os eixos de sustentação do PPP (2006) do curso são a *diversidade* e a *sustentabilidade*, pensando na diferenciação étnica e cultural, bem como na sustentabilidade social, cultural, linguística e econômica dos povos indígenas (PIMENTEL DA SILVA & ROCHA, 2006), colocando no centro desse projeto político e pedagógico os sujeitos índios que ficam invisibilizados do *outro lado da linha* (SANTOS, 2007). Nesse sentido, os princípios curriculares da licenciatura não poderiam ser outros a não ser a *interculturalidade* e a *transdisciplinaridade*.

Esses dois princípios pressupõem uma educação dialógica entre pessoas, grupos, conhecimentos, áreas do conhecimento, não só reconhecendo (PIMENTEL DA SILVA & ROCHA, 2006), mas valorizando e construindo um diálogo intercultural enriquecedor, na UFG e na comunidade, em que de fato os conhecimentos e as identidades das comunidades (índigenas) sejam protagonizados. Assim, para além de definir uma posição teórica para lidar com a diferença no curso Educação Intercultural, tais princípios são concebidos como uma postura educacional e uma atitude metodológica (PIMENTEL DA SILVA & ROCHA, 2006), pensando na prática educacional.

A formação do professor indígena na Educação Intercultural se dá contextualizando sua realidade e as demandas de seu povo tanto, ao vivenciarem diferentes ações pedagógicas, como: *temas contextuais*⁵, *estudos complementares*, *projetos de pesquisa*, *estudos em terras indígenas*, *práticas educacionais (ou prática como componente curricular – informática, inglês intercultural, português intercultural e línguas indígenas)*, *projetos extraescolares*, *estágios pedagógicos e oficinas e exposição de material didático* (PPP, 2006).

Ao realizar essa formação, o Núcleo Takinahakỹ procura produzir um diálogo enriquecedor com conhecimentos que tenham sentido na vida dos alunos, promovendo a sua compreensão do

5 Em decorrência do princípio da transdisciplinaridade, a licenciatura em Educação Intercultural trabalha então com a proposta de *temas contextuais*, que se configuram como momentos de discussão da realidade, de uma situação ou problema que possibilite ao aluno compreender de maneira abrangente essa realidade, justamente por não querer vê-la por um único prisma ou visão, mas por diferentes visões que se complementam, dando a ele uma compreensão mais acurada e problematizadora do tema, o qual, sendo visto como uma realidade importante a ser conhecida, contextualiza-se no mundo do aluno.

contexto histórico, social, étnico e político em que vivem, a fim de contribuir para o desenvolvimento de projetos de sustentabilidade cultural e econômica nas comunidades indígenas. Nesse sentido, a busca pelo fortalecimento da autoestima desses alunos e de sua comunidade é fundamental para que juntos atuem em defesa de suas particularidades como algo de muito valor, problematizando e questionando a imposição cultural que vem de fora.

2. Interpretando as atitudes etnolinguísticas dos Tapuia

Durante nossa vivência com os Tapuia, identificamos um tempo quase sempre referido pelos Tapuia, no passado, de insatisfação, de falta de tranquilidade por conta das cobranças e das dúvidas em relação à sua identidade, da vergonha em se assumir, da baixa autoestima, e, especialmente, da falta de argumentos para combater tudo isso, ou seja, da falta de mecanismos de defesa de sua identidade e de sua autoestima.

Entretanto, considerando o argumento de Paulo Freire de que “todo ser se desenvolve (ou se transforma) dentro de si mesmo, no jogo de suas contradições.” (1987, p. 57), entendemos que o Tapuia, com o movimento de conscientização de suas contradições, que se iniciou por meio das ações dos professores em formação na licenciatura em Educação Intercultural, tem modificado sua realidade com o objetivo de mudar a situação de autodesvalia descrita acima.

Essa transformação já se inicia com os vínculos fortes estabelecidos com outros povos indígenas desde 2007, apesar dos conflitos vividos com alguns parentes que questionam também sua identidade étnica e linguística, e o envolvimento com o movimento indígena (participando de encontros, palestras, dando palestras) que antes parecia mais distante da realidade do professor Tapuia no trabalho de fortalecimento e defesa da identidade de seu povo. De maneira que, por meio da convivência com seus parentes na licenciatura, o Tapuia já sente uma mudança:

E a partir do momento que a gente teve esse contato com outros povos diferentes... totalmente diferentes... sete etnias diferentes dentro da licenciatura... aí eu aprendi a ser tapuia por quê? porque eu via os outros índios lá defendendo a identidade deles e eles faziam muito bem... então eu aprendi também... (Prof. Wellington, p. 12).

Esse contexto de formação, em que há um encontro com diferentes realidades étnicas, é um elemento em si formador de uma consciência de cada grupo indígena e de uma coletividade sobre a realidade política e educacional dos povos indígenas brasileiros. De maneira que podemos dizer que os impactos gerados na vida desses professores e de suas comunidades por meio de sua formação e sua ação são bastante específicos e relacionados ao contato entre essas etnias, à convivência étnica, ao diálogo entre povos diferentes, mas semelhantes em suas demandas e conflitos sociais.

Por outro lado, os professores Tapuia são unânimes em dizer que *tudo mudou mesmo entre eles ou começou a mudar* quando se voltaram para a comunidade por conta do projeto de pesquisa extraescolar *Sustentabilidade Ambiental e Linguístico-Cultural*⁶ e das atividades do *estágio supervisionado* realizado na escola da comunidade. Essas ações foram um marco divisor na sua formação e, também, na maneira de o Tapuia olhar para a sua realidade.

Iniciando, então, esse projeto no Carretão em 2009, a professora Eunice Rodrigues formula, em seminário na UFG, perguntas que traçam outros rumos para os conflitos identitário e linguístico a partir daí, as quais foram: *A língua é o único fator de identificação de um povo? O que vocês entendem (ou o que vocês querem entender) por língua indígena?* (REZENDE, [s.d.]b). Essas questões vinham sendo levantadas entre eles, em seminários e no

6 Os projetos extraescolares desenvolvidos nas matrizes específicas da licenciatura, quando o professor indígena já escolheu uma área para se especializar, são desenvolvidos na comunidade sob a orientação do Comitê Orientador de cada etnia. Quando essa atividade se inicia no terceiro ano do curso, os alunos já vivenciaram nos dois primeiros anos uma formação teórica, política e problematizadora tendo como temas contextuais questões e problemas que se apresentam na realidade dos povos indígenas prementes de discussão e conscientização. A partir das demandas de cada povo, esses projetos então são definidos pelos professores indígenas junto com a comunidade e têm por finalidade “envolver jovens e crianças [adultos, anciões] em atividades que contribuam com a autoestima dos participantes, assim como com a melhoria de vida.” (PPP, 2006, p. 63) de todos na aldeia. Das pesquisas desenvolvidas dentro do Projeto Extraescolar de cada etnia, os alunos produzem conhecimentos sobre sua realidade, os quais são fonte de pesquisa para a realização das *práticas educacionais (oficinas, seminários e confecção de material didático)* e do estágio supervisionado, pois são dessas pesquisas que os professores indígenas selecionam os temas contextuais para as aulas de estágio.

tema contextual *Línguas da Região Araguaia-Tocantins* na UFG e na aldeia, se fortalecendo a cada encontro e discussão.

Com essas indagações para seus parentes indígenas de outras etnias no seminário, tal professora Tapuia se situa dentro do processo histórico de luta e resistência do seu povo que perdura desde as primeiras décadas do século XX, mas formulando ainda perguntas que materializam a resiliência que vem se forjando nas práticas sociais desse grupo nesse momento. Um grupo que tem agido em busca de tomar o controle, de assumir uma autonomia diante do conflito vivido por sua comunidade, diante da adversidade, sendo capaz de enfrentá-la e sair fortalecido. Isto é, age como um sujeito histórico enfrentando as exclusões e tentativas de aniquilamento sofridas. A professora Eunice Rodrigues coloca-se resilientemente no *enfrentamento* das cobranças e do preconceito sofrido por todos no Carretão com o apoio dos demais professores que estavam também em formação (Márcio de Jesus, Maria Aparecida de Lima, Silma Costa, Welington Brandão, Aparecido de Aguiar, Adriana da Silva, Luís Vieira e Cândido de Lima).

Esse pensamento aguerrido percebido na fala da professora significa, em nossa compreensão, o despertar para uma atitude decolonial porque os Tapuia estavam desvelando de vez a sua situação de opressão (FREIRE, 1987; MALDONADO-TORRES, 2008), que desde o final do século XX e início do XXI se mostrava muito forte para as novas gerações no Carretão, as quais não tinham muita compreensão de suas diferenças étnicas e linguísticas e da história de seu povo no contexto do Carretão.

Não é difícil imaginar a força da violência sofrida por toda a comunidade considerando os interesses fundiários durante o século XX, quando os anciões desde o início desse século, em sua juventude, viveram episódios de perseguição, violência física e psicológica, morte e perigo de morte no Carretão em função da questão da terra. O silenciamento, uma estratégia fundante dos governos nas políticas indigenistas antes de 1988, também foi aliado daqueles que oprimiram os Tapuia nesse tempo, por décadas, contando com a sua invisibilização étnica e seu silêncio.

Nesse contexto, silenciar-se sobre sua história também foi uma estratégia em muitos momentos dos próprios Tapuia em função do medo pelas violências sofridas desde 1920, década da primeira invasão de suas terras por um fazendeiro. Um dos professores relata essa situação como um conflito que os seus pais e avós viveram no

Carretão:

as pessoas tinham... tiveram que arrancar de dentro deles aquela ideia de ser índio ((ruídos)) pra poder sobreviver ((ruídos)) se ele naturalizasse aquela ideia na cabeça ele não ia ter apoio... não ia ter um trabalho... porque se ele fosse trabalhar um dia lá pra alguém pra ganhar o recurso de um dia pra cuidar da família... a pessoa... “não aquele cara lá não está com nada não”...

[...]

então o que que as pessoas do entorno ... tinham dinheiro e que estavam se apropriando daqui e aproveitando ... achavam ... “não” ... que as pessoas que tem isso na cabeça iam trazer ((ruídos)) consequência pra eles ((ruídos))

[...]

Entendeu... “não ... vai trazer consequência pra gente”... “ele tem aquela ideia na cabeça de que ‘não sei o que ... língua indígena’ ... isso depois vem polícia, não sei o que”... então ... espanta ele daqui ... então as pessoas eram como se fossem discriminadas ... aí tinha uns que tinham a questão da língua indígena ... mas ficavam calados [com] aquilo ... é você... né ter aquilo só pra você mesmo ... ((ruídos)) QUANDO... nós já passamos a ter o poder do grito ... da voz ativa e de você poder lutar por seus objetivos ... [mas] ainda tem pessoas que vivem a vida confusa ... então a... aí está amadurecendo novamente ... é uma construção de uma nova identidade ... ((ruídos)) então por isso essa discussão ... esses conflitos vão surgindo...
(Prof. Márcio, p. 9-10).

Esse relato faz referência a duas realidades vividas, a de intensa opressão e a de luta para impedir que isso perdure. Como compreende Hinkelammert (1998), o sujeito se faz sujeito enfrentando-se, enfrentando seus dilemas, e faz isso confessando sua presença, gritando, tendo uma voz ativa, lutando por essa voz, por querer reivindicar sua vida, como tem feito o Tapuia. A fala da professora Eunice para o auditório cheio no seminário de sábado na UFG, em 2009, é esse grito do Tapuia exposto pelo professor Márcio, colocando-se presente no enfrentamento.

As temáticas de pesquisa dos trabalhos específicos de cada professor realizados dentro do *projeto extraescolar* desenvolvido nos últimos três anos de formação, materializam também *essa atitude* com a qual enfrentam e defendem sua identidade, colocando-se no confronto com a certeza do estereótipo indígena lançado sobre eles, que fortaleceu o surgimento de dúvidas sobre o que são, iniciando uma mudança na sua maneira de olhar para sua realidade e sinalizando

novas estratégias de defesa de sua identidade que eles elaboraram a partir de suas pesquisas. Os resultados desses estudos realizados no contexto do *projeto extraescolar* foram explorados por meio de temas contextuais (como *Mitos Tapuia*, *Território Tapuia*, *Comercialização*, *Cultura*, *Roças Comunitárias Tapuia*, *Fauna Brasileira*, *Classificação Cultural das Palavras*) no estágio supervisionado e apresentados em seus trabalhos de conclusão de curso:

- *Processo sócio-histórico de formação do Português Tapuia* (RODRIGUES, 2011) de Eunice da Rocha Moraes Rodrigues;
- *Narrativas tradicionais do povo Tapuia* (COSTA, 2011) de Silma Aparecida da Silva Costa;
- *Adornos corporais, pintura corporal e a dança tradicional Tapuia* (BRANDÃO TAPUIO, 2011) de Wellington Vieira Brandão;
- *As nascentes da terra indígena Tapuia: importância e preservação* (SANTOS, AGUIAR & JESUS, 2011) de Ana Cristina Kawinam dos Santos⁷, Aparecido Caetano de Aguiar e Márcio José de Jesus;
- *As atitudes linguísticas dos Tapuia em relação ao seu monolinguismo em português* (LIMA, 2012) de Maria Aparecida Ferraz de Lima;
- *Práticas escritas interculturais na comunidade Tapuia do Carretão – GO* (VIEIRA-TAPUIA, 2012) de Luiz Antônio Vieira;
- *Constituição Lexical do Português Tapuia* (SILVA, 2012) de Adriana Rosário da Silva.
- *Plantas Medicinais do Território Tapuia* (FERRAZ DE LIMA, 2013) de Cândido Borges Ferraz de Lima.

Toda essa prática de pesquisa e problematização do ser Tapuia no Carretão e das demandas da comunidade possibilitam ao Tapuia

7 Professora Karajá, esposa do Tapuia Márcio José de Jesus, que também fez a licenciatura em Educação Intercultural e, por morar no Carretão, desenvolveu o projeto extraescolar junto com seu marido.

outras condições de viver com seus conflitos, ressignificando sua identidade por meio de seus discursos e suas práticas que reelaboram suas estratégias ao fortalecer sua cultura (dança, pintura, adornos), inventar sua língua indígena (o *português tapuia*), documentar e valorizar suas tradições (festas, canções e contação de histórias), produzir, documentar, valorizar e reformular conhecimentos sobre sua realidade social, linguística e ambiental (diferenças lexicais do *português tapuia*; usos e funções da escrita no Carretão; a atitudes da comunidade em relação ao uso do português; hábitos alimentares; preservação das nascentes), promover novas práticas pedagógicas na escola durante e depois do estágio supervisionado e trazer para dentro da escola os conhecimentos e práticas culturais da comunidade.

O poder simbólico dos novos discursos e das novas práticas sociais e culturais no contexto da aldeia/escola local é muito significativo e profundo, porque o professor Tapuia ao se colocar como protagonista de sua própria história, ao falar de suas demandas primeiro com os seus (anciões, adultos, jovens), fora e dentro da escola, em função de suas pesquisas na aldeia e do estágio, aqueles que sentem a mesma realidade, assume “uma posição em que procura conhecer” (DUSSEL, 2012, p. 435) em comunhão com seus parentes.

Com a produção de novos conhecimentos e novas práticas sociais, culturais e pedagógicas na escola e na comunidade, a revisão dos discursos que o outro formulou/formula sobre os Tapuia, as crenças, os mitos e os sentimentos inferiorizantes em relação à sua identidade são problematizados, são questionados em sua dita verdade. Nesse caminho, os professores problematizam o *habitus* (BOURDIEU, [1979] 2013) em que vivem e por meio de suas pesquisas e novas práticas fazem um “trabalho de reapropriação” de si enquanto sujeitos livres (BOURDIEU, 2004, p. 28), com:

- as práticas de letramento intercultural vivenciadas na Educação Intercultural (REZENDE, [s.d.]b). Os Tapuia vivenciaram diversas práticas interculturais de letramento. Algumas resultaram em publicação: *Roça Tapuia* (COSTA & REZENDE, 2013), *Sustentabilidade Ambiental e Linguístico-Cultural na comunidade Tapuia do Carretão-Goiás* (REZENDE, NAZARENO & FREITAS, 2014), *Caminho se faz caminhando* (COSTA, 2015), entre outras;

- a apresentação dos projetos de pesquisa na UFG para outras etnias e na aldeia para sua comunidade, e depois a defesa dos TCC para a comunidade na aldeia;
- a nova postura dos professores que se formaram, agindo com mais autonomia diante das imposições da SEDUCE, em função das exigências de se cumprir uma matriz curricular que não contempla de fato as demandas sociais, culturais e políticas da comunidade;
- aulas diferenciadas e problematizadoras com temas contextuais advindos da realidade Tapuia;
- a entrada dos anciões e intelectuais na escola nas aulas de alguns professores, com a valorização de seus conhecimentos;
- a produção de materiais didáticos sobre os Tapuia e seu uso na escola;
- o uso desses materiais entre outros que levam novas vozes para a escola⁸;
- a pintura corporal, as apresentações de dança fortalecidas (especialmente em eventos fora da aldeia);
- a valorização do *português tapuia* no contexto escolar;
- a construção de outros lugares de fala e de luta.

Entendemos que, ao começarem essas mudanças em sua realidade, o desejo de se autodeterminarem aparece fortalecido porque sua identidade estava se fortalecendo, sendo valorizada. Nesse caso, quando se trata de se ver e se sentir *um Tapuia*, chegando a dizer *eu sou Tapuia*, compreendemos que há hoje o fortalecimento de um sentimento positivo, um “desejo” em se assumir e se orgulhar desse assumir, não que não haja insegurança (geradas pelas dúvidas e conflitos), observadas em afirmações do tipo “o povo Tapuia já não tem tanta vergonha de assumir que [é] povo indígena... que fala uma língua indígena ... o português Tapuia” (Profa. Adriana).

Entretanto, é justamente nesse entrelugar, nesse espaço entre *antes ter vergonha de assumir e hoje não ter tanta vergonha mais de se assumir* que as *atitudes etnolinguísticas* desse povo encontra condições de estar se fortalecendo, fazendo com que aquele tempo de vergonha e baixa autoestima esteja em superação.

8 É preciso registrar que no Estado de Goiás não há por parte da SEDUCE de Goiás distribuição de material didático específico para as escolas indígenas.

Hoje, como vemos nos relatos abaixo, o Tapuia fala de outra realidade daquela após entrada da Funai na aldeia, quando são fortemente questionados sobre sua identidade étnica e linguística:

*então as pessoas hoje com... com o estudo elas começa ah... ah... ver o povo Tapuia... começa a entender a conhecer uma outra etnia também né... então falar mais se... se tem os... os Karajá () que não... não fala o... o... não tem uma língua e eles não... não tem vergonha de assumir então pra quê que eu vou ficar com vergonha também né... eu sou Tapuia não é porque eu não falo uma... uma Língua Indígena que eu não sou Tapuia... então... hoje... hoje você pode chegar em qualquer jovem aí oh... a maioria assim não vou falar 100% porque às vezes tem uns... mais **você pode chegar no jovem... todo mundo assume tem aquela... aquela liberdade** aquela... aquela... aquela... **aquele desejo assim de... de... de falar assim pra você... eu... eu sou Tapuia... eu... eu moro na aldeia lá dos Tapuia...** os que está estudando lá em Goiânia você pode [ir] lá conversar com eles e fala... “não... eu sou Tapuia... eu moro lá na aldeia” assim... então todo mundo tem... assim... criou essa... esse desejo de assumir... de falar que é Tapuia né... então que antigamente eh... se/... ah... eu lembro que você podia... ia na cidade assim aí perguntava “você mora aonde?”... “Ah eu moro ali... lá perto do Varjão” que a... que é depois que sai aqui dos Tapuia né. (Prof. Luiz).*

*As pessoas as que... até mesmo convivem... que você chega a uma pessoa que é Tapuia que mora lá em Rubiataba... que às vezes nasceu... criou... com pouco tempo que mora lá e já fala “**não... eu sou Tapuia**” e tal ((ruídos)) então... **a gente renasceu esse orgulho das pessoas e a gente só percebe dessa forma... a pessoa não ter uma vergonha de falar que ele... quem ele é...***

[...]

De primeiro... “não... eu moro no Varjão... moro não sei aonde... moro...” arrumava outro nome... ele não morava aqui dentro não... (Prof. Márcio, p. 12)

***todo mundo hoje já tem orgulho de falar... chegar em uma cidade qualquer e falarem “ah... você é de onde?” ... não... eu sou lá da... da... da aldeia de índios... sou lá dos Tapuias... a gente graças a Deus ... conseguimos colocar na cabeça da comunidade o que realmente somos... através da construção do PPP também... esse PPP nos deu um ensinamento grandiosíssimo também com relação à questão cultural.** (Prof. Welington, p. 13).*

E, ao procurarmos compreender essa transformação na comunidade, entendemos que seu início tem relação com o processo

de conscientização da sua história de formação e de formação do *português tapuia*, uma história contada e recontada na comunidade que deixou muitos Tapuia mais tranquilos consigo mesmos, sendo continuamente fortalecida nas demais ações desenvolvidas na e com a comunidade a partir do *projeto extraescolar* (conversas e entrevistas com os anciões, adultos e jovens; reuniões com a comunidade na escola; apresentação dos projetos de pesquisa à comunidade; pesquisas nos textos de antropólogos que estudaram a história da comunidade, entre outras) e do *estágio* na escola (aulas interculturais; oficinas; reuniões com os professores da escola, entre outras) e das *práticas interculturais de letramento* (produção de relatórios de pesquisa, de material didático, de planos de ensino, de cadernos de reflexão do estágio, de textos diversos, da monografia, entre outras) vivenciadas pelos professores, as quais, conforme a professora Tânia Rezende, “potencializaram o processo de assumência da identificação linguístico-cultural do Povo Tapuia do Carretão” (REZENDE, [s.d.])a).

Disso compreendemos que o sujeito Tapuia, estando nessa prática social de *narrativização* (HALL, 2000) de sua história, convocado e decidido a assumir (assumência) posições, também investe nessas posições fortalecendo sua identidade, o sentimento de pertencimento à sua identidade indígena histórica. Como nos explicou a professora Silma, ao indagarmos como foi viver com os questionamentos identitários na licenciatura, o recontar de sua história foi fundamental para rebater o discurso da não indianidade, porque em suas palavras fez com “*que a gente mesmo entendesse a nossa história melhor pra poder passar pros outros né...*” (Profa. Silma, p. 8). Como afirma ainda esta professora, “*a nossa identidade está na nossa história*” (Profa. Silma), sentindo-se segura com o fenótipo afroindígena e o uso do *português tapuia*, sentindo-se, a partir das explicações históricas, *com os pés no chão* como compreende outro professor (Prof. Aparecido).

A *assumência*, entendemos, *é uma postura* que nos remete a uma *atitude* constituída de novas representações, como os conhecimentos construídos, crenças forjadas no contexto do repensar de sua história e das práticas educacionais, sociais e culturais que começaram a ser realizadas e/ou fortalecidas na aldeia, possibilitando outro sentir e outro agir em relação ao ser Tapuia no Carretão. O conflito com sua identidade passa então por um reexame porque as pessoas não se sentem mais como antes, tão discriminadas

e sem compreensão dos elementos da discriminação, já que novos esquemas foram incorporados em sua consciência (BOURDIEU, [1979] 2013).

À medida que foram conhecendo sua história e a compreendendo, que foram eles mesmos narrando sua história entre eles e de dentro para fora do Carretão, no curso da Educação Intercultural e nos encontros com indígenas e não-indígenas fora da aldeia, que foram se reconhecendo como indígenas na sua diferença por meio de seu discurso, das práticas sociais e culturais na escola e na comunidade, conseguiram se autodeterminar, se autoafirmar Tapuia, uns mais outros menos, assumindo-se como um povo diferente, descendente de índios e negros, reconhecendo a descendência africana como constitutiva da sua identidade, como uma diferença valorativa e que está presente nos hábitos culturais (BRANDÃO TAPUIO, 2011) e alimentares (COSTA, 2011) e também na língua (contribuições lexicais) (RODRIGUES, 2011; SILVA, 2012).

E com o tempo puderam *explicar* sua história porque a compreendiam a fim de que o outro conhecesse sua origem étnica, ao invés de ficar contando histórias que não se contextualizavam no seu mundo para eles, como se precisassem *justificar* sua identidade indígena, ou seja, *provar o que é*, a exemplo do que ocorria na UFG durante os dois primeiros anos do curso (Matriz Básica) diante dos questionamentos de seus parentes (Profa. Silma).

Os resultados da política de invisibilização, de apagamento das culturas e saberes indígenas foram tão profundos que as gerações mais novas dos Tapuia no final do século XX viviam um estado de desconhecimento da própria história do território de seus antepassados, dos troncos indígenas (Xavante e Kayapó). Apesar de terem vivenciado um momento de retorno e invenção de práticas culturais perdidas depois da entrada na Funai na aldeia, não compreendiam de fato os elementos históricos que forjaram o surgimento do Tapuia no século XIX, muito menos o contexto político de exploração em que viveram seus pais e avós por todo esse século.

Os Tapuia sentem também que há uma maior aceitação por parte do outro por terem conseguido se autodeterminar Tapuia, com uma diminuição do preconceito e da discriminação, seja porque muitos Tapuia não se veem mais com os mesmos olhos, como diz o professor Aparecido, ao afirmar não se sentir mais baixo que ninguém, como se sentia antes, pois não se vê “*mais com aqueles olhos de antigamente*” e compreender “*que até as próprias comunidades mudaram... eles veem a gente com outros olhos também*”; seja

porque, ao se autodeterminarem com confiança, já colocam uma barreira para o outro que discrimina e age com preconceito.

Em qualquer uma das situações entendemos que o Tapuia vive uma transformação em busca de ser ele mesmo com liberdade de ser, se descolonizando de um padrão de consciência que o fazia se sentir humilhado como nos disse o professor Aparecido; não porque não há padrões, imposições, uma ordenação, suas incertezas, mas porque muitos aprenderam e outros estão aprendendo a se desvencilhar de ideias, mitos, crenças e sentimentos que os aprisionam a uma situação de conflito que os diminui, inferioriza, passando a valorizar suas diferenças históricas, havendo o que Bhabha (2013) chama de “a percepção renovada das diferenças”, ao vê-las não mais como aquilo que os desqualifica, que os exclui.

Se antes havia forte na comunidade uma cumplicidade com esse discurso, com esse poder simbólico (BOURDIEU, [1979] 2013, p. 52), hoje os Tapuia têm se reconhecido e se fazem reconhecer por meio de sua prática social, cultural e discursiva. De maneira que, na compreensão dos professores, seu povo em geral hoje passa então a defender o que é, o que tem, defendendo sua identidade própria e única:

[sobre o conflito em aprender ou não outra língua] *Ah... [ele pensava assim] “se eu aprender xavante eu ensino os parentes... pelo menos meus filhos eu [vou] ensinar pra... nós temos que ter alguma coisa que diferencie”... mas a gente não percebia que nós... o ser Tapuia mesmo já era o diferencial [...] quer dizer... o índio Tapuia já era diferente...* (Prof. Wellington).

[...]

Quer dizer... o índio Tapuia já era diferente... então... mas assim... até com o enfraquecimento da identidade mesmo na época né... eu não sabia defender essa identidade Tapuia... (Prof. Wellington, p. 11).

[...] *porque antes igual eu falei ((ruidos)) os caciques... as pessoas que saíam fora... ficavam... tentando trazer as coisas do outro pra dentro da nossa comunidade não é?*

[...]

A gente tem que aceitar que é diferente e pronto! (Profa. Eunice, p. 22).

[sobre o novo PPP] *a gente está analisando a forma de ensino... está valorizando... as diferenças que têm [no] Carretão... as diferenças dos troncos não é? É... valorizando as diferenças de fala do Carretão... as diferenças de costume...* (Profa. Eunice, p. 24).

Disso entendemos poder dizer que vivem um momento em que suas diferenças estão deixando de serem vistas como negativas porque os excluem para serem vistas como algo que pode ser celebrado porque enriquece sua identidade (WOODWARD, 2000), sendo a partir delas que muitos se sentem confiantes para se autodeterminar. Hoje, a partir das ações desenvolvidas na aldeia/escola, estão mudando cada vez mais sua *consciência*, suas *crenças* e seus *sentimentos* em relação a sua identidade única, vendo-a/aceitando-a como aquilo que fortalece o seu povo ser identificado como grupo indígena do Carretão, por entender ainda que, devido às condições de subjugação no aldeamento e as práticas de colonização, não teriam outra possibilidade de ser e existir.

Nesse contexto, a questão sociolinguística também é um dos componentes dos discursos formulados pelos Tapuia, como pelos de fora da comunidade, considerando a afirmação de sua identidade indígena. Nesse aspecto, os resultados dos trabalhos desenvolvidos especialmente pelas professoras Eunice Rodrigues (2011) e Adriana Silva (2012) foram fundamentais nessa discussão.

A argumentação tecida pela professora Eunice Rodrigues de que a língua materna de sua comunidade sempre foi o português, uma língua que, no contexto de multilinguismo de Pedro III, recebeu contribuições das diversas línguas formadoras, as quais levam a professora-pesquisadora a categorizá-lo de um *português diferenciado*, o *português tapuia*, promove o conhecimento sobre a história sociolinguística de seu povo. Em sua defesa afirma:

As reminiscências do passado conferem ao português, ainda hoje falado pelos Tapuia, um colorido e uma melodia especiais, tornando-o um português matizado pelas línguas indígenas, mesmo que elas sejam apenas línguas reminiscentes (cf. DUNK-CINTRA, 2005; 2008) ou línguas de longínquas e quase silenciadas lembranças (cf. SANTANA, 2012). Tudo isso faz desse português um *Português Tapuia*, portanto, uma língua indígena, a língua dos indígenas Tapuia. (RODRIGUES, 2014, p. 14).

Nesse contexto de afirmação étnica, já com uma atitude positiva em relação ao *ser Tapuia* e a sua língua materna, o português tapuia, a professora assume ainda uma postura política ao dizer que este é a sua língua indígena, já que é a língua do seu povo. A clareza

de seus argumentos relacionando essa realidade à política linguística do monolinguismo no Brasil é muito importante porque politiza essa identidade ao deixar claro que o português como língua materna da comunidade faz parte de um projeto histórico de colonização linguística do qual seus antepassados não puderam escapar.

Pensando no *português diferenciado* denominado de *português tapuia* (RODRIGUES, 2011), a pesquisa da professora Adriana Silva *Constituição Lexical do Português Tapuia* (2012) reforça a defesa de Eunice Rodrigues de que a maioria dos itens “considerados tapuísmos” são de uso das famílias xavante na comunidade (REZENDE; RODRIGUES, [s.d.]), respaldando a origem léxico-cultural de base xavante na língua usada ali. Essas palavras demonstram a interculturalidade linguística em função do encontro de diferentes cosmovisões no Carretão, de maneira que o *português tapuia* traz em si as diferentes culturas linguísticas que estão na base da formação etnocultural do povo Tapuia, em especial, a cultura da etnia Xavante – principal e maior grupo indígena levado para Pedro III.

Sendo assim, em relação à *situação sociolinguística*, interpretamos que há um sentimento que foi positivado por entenderem que não precisam aprender uma língua estranha para se confirmarem indígenas, por terem a confirmação de que sua língua originária é o português e de que nunca falaram outra língua, portanto nunca perderam nada (RODRIGUES, 2011), relembando as cobranças identitárias sofridas. O desejo e a própria pressão entre os Tapuia para aprenderem outra língua promoviam um sentimento de desânimo, especialmente, porque parecia uma necessidade primeira de todos eles, mas de realização muito distante.

Nesse sentido, ao discutirem diferentes conhecimentos e realidades indígenas no curso, vão percebendo que a sua situação sociolinguística era mais que comum, com outras etnias também falando somente o português e assumindo *o seu jeito de falar*. Passam a se ver como um povo indígena específico por conta de sua história e suas diferenças, mas também com uma história semelhante à de outros povos que não falam mais as línguas de seus antepassados (a exemplo, Tremembé – CE, Atikun – PE, Xakribá – MG), vivendo os conflitos provocados por uma colonização linguística que persiste.

No entendimento de alguns professores, seu povo agora pode discutir sobre a formação da comunidade e esclarecer porque falam português e que língua é essa: “... hoje ... a gente sabe defender

qual língua é essa também [*português tapuia*], porque a gente tem esse português diferente.” (Prof. Wellington), sendo, por isso, que a maioria não fala mais em aprender uma língua indígena, sendo “muito difícil você ver uma pessoa falar que quer aprender [uma língua indígena].” (Prof. Luiz, p. 17).

Nesse contexto, o conflito linguístico *aprender ou não uma língua indígena para se autoafirmar* ganha outros elementos, configurando-se agora em outros termos já que havia muitas dúvidas se algum Tapuia antigo havia chegado a falar uma língua Macro-Jê, e sabendo que seu povo nunca falou outra língua senão o português (RODRIGUES, 2011), o aprendizado de uma “língua estranha” (Prof. Wellington) deixa de ser uma necessidade para os Tapuia em geral.

Em entrevistas feitas em 2014, os professores e o cacique concordam que o desejo e/ou anseio de aprender uma língua de seus antepassados já é passado para a comunidade em geral, e eles próprios não se sentem mais compelidos a aprender uma língua indígena porque hoje entendem que a LP é e sempre foi a sua língua materna. Com isso, tal conflito não se encerra, mas fica bastante amenizado.

Olhando então para esse conflito que se relaciona com *diferentes atitudes*, vemos que ainda há aqueles que cogitam vez ou outra o aprendizado de uma língua indígena, mas entendemos que outras representações reconfiguram o conflito, porque há também os que dizem que não existe um *português tapuia* e os que defendem esse português, e, entre estes, havendo os que falam que os Tapuia têm um “palavrado diferente” (Prof. Luiz, p. 15).

Nesse contexto, há por meio da escola um movimento de valorização *do jeito de falar* do Tapuia, por ser *a língua que ele aprendeu, a língua que tem, a sua língua mãe* (LIMA, 2012), fazendo-nos perceber uma afetividade por esse *falar* junto com um alívio de não ter, mesmo que em tese, de aprender outra língua para continuar sendo o que sempre foi, Tapuia. Nesse contexto, assumir o *português tapuia* como um português diferenciado, não exatamente como uma língua indígena, não se apresenta como uma dificuldade, havendo uma *atitude* positiva, favorável por parte da comunidade, e os resultados de pesquisa das professoras Eunice Rodrigues (2011) e Adriana Silva (2012) são decisivos para isso, especialmente, por terem identificado diversas contribuições etnoculturais dos léxicos das línguas indígenas formadoras do *português tapuia*, fortalecendo a compreensão de sua identidade etnolinguística e sua valorização.

Assim a valorização do *português tapuia* ocorre evidentemente também pelo viés da diferença, agora celebrada por muitos na aldeia,

por conta das palavras catalogadas em pesquisa, que representam a *memória da diversidade linguístico-cultural do Carretão* (RODRIGUES, 2014), como: *choconó*⁹ (espécie de bolsa de carregar criança, redonda, feita de palha de buriti), *cloá* (fruta), *depro* (café, para algumas pessoas mais velhas), entre outras (SILVA, 2012); *garapiá* (planta de fumar), *larai* (bêbado), *mexer no sheshen* (fazer sexo), entre outras (RODRIGUES, 2014, p. 14), entre outras; *bambé* (muito), *derbando* (curtindo com outra pessoa, pregando uma peça, fazendo graça) (SILVA VIEIRA, FRAGA, MARTINS, CHAVES DE MORAIS, VIEIRA BRANDÃO & BRANDÃO, 2016).

O valor simbólico desse resultado para a comunidade é profundamente importante, porque é a materialização no seu falar – o português tapuia – da história linguística de seu povo, fortalecendo uma identificação com o seu passado, sendo “a expressão do sentimento de pertencimento ao ser indígena e ao ser Tapuia no Carretão” (REZENDE & RODRIGUES, [s.d.], p. 20).

A valorização do *português tapuia* tem se fortalecido ainda por conta de uma crença importante que se formulou entre os professores e seus alunos de que o seu uso facilita a compreensão dos conteúdos na escola, aproxima os alunos daquilo que lhe é ensinado, sendo direito de todos aprenderem usando a sua língua materna (VIEIRA-TAPUIA, 2012), o português tapuia. A escola, nesse sentido, tem tido um papel importante pela autonomia em valorizar os usos linguísticos de seus alunos em sua prática pedagógica, como também de outros Tapuia com a valorização das narrativas tradicionais (COSTA, 2011) levadas para o contexto da escola nas aulas e em oficinas de contação de história durante um dos estágios do curso de Educação Intercultural, assumindo uma política linguística de valorização da língua sentida e falada por seu povo.

Evidentemente que essa valorização da diferença não se dá sem questionamentos e confrontos, pois, se, de um lado, há aqueles que valorizam o *português tapuia* como uma língua diferenciada, a língua com a qual eles se identificam, demonstrando uma *atitude*

9 Dois discentes Tapuia da turma de 2014 escreveram essa palavra com a grafia *chokónon* em um material didático (FRAGA & MARTINS, 2014) produzido por eles nesse mesmo ano. Depois, em 2015, em atividade para o PIBID Diversidade/UFV da área Ciências da Cultura, os cinco alunos Tapuia entregaram um texto em que usaram a grafia *xoconã* (SILVA VIEIRA, FRAGA, MARTINS, CHAVES DE MORAIS, VIEIRA BRANDÃO, BRANDÃO, 2016).

positiva em relação a ele, por outro, há os que veem o *português tapuia* em relação de oposição com o português padrão, sendo o primeiro visto como *feio* e *errado*, enquanto este como *mais bonito* e *correto*, como relata um dos professores:

Muitas das vezes o português Tapuia é mal visto por alguns Tapuia que dizem que é feio e sem conhecimento, enquanto o português padrão é bonito e bem visto. Essas afirmações são ouvidas principalmente de alunos que estudam fora da aldeia e também pelos pais desses alunos... (VIEIRA-TAPUIA, 2012, p. 12).

Hoje eu sei, com os estudos na Licenciatura Intercultural Indígena e com diálogo com a comunidade que a atitude dos Tapuias com relação ao Português Tapuia, manifestada na ideia de que o Português Tapuia é feio, pode ser quebrada, por meio do ensino, pois podemos ensinar os alunos do jeito que eles acharem mais fácil de aprender.

Hoje os alunos reclamam quando um professor ensina no português brasileiro, o aprendizado não é completo, mas quando é ensinado no português Tapuia o aprendizado é completo.

Por outro lado, há também contradições, os pais dos alunos criticam o professor, falando que este não está ensinando direito, pois têm uma concepção que o professor que ensina bem é aquele que fala o português bem falado, ou seja, o que fala o português padrão. Alguns alunos também têm essa concepção. (VIEIRA-TAPUIA, 2012, p. 12).

Essas *atitudes*, que são *sociolinguísticas* por revelarem avaliações feitas diretamente à língua usada por eles, têm uma relação direta com o valor que o português padrão como uma *língua legítima*, como importante *capital cultural* (BOURDIEU, [1979] 2013) percebido pelos que se opõem, por exemplo, ao uso do português tapuia nas aulas. No entanto, esse mesmo professor em entrevista argumenta que os alunos da escola se sentem mais à vontade quando os professores dão “aula do jeito que a gente conversa no nosso dia-a-dia”, chegando alguns a dizerem que, quando ele usa o português padrão em sala, está “falando exibido” (Prof. Luiz, p. 14).

De todo modo, vemos um movimento descolonizador na escola por parte dos professores, especialmente, por defenderem a interculturalidade linguística em sala de aula, posicionando-se de

maneira mais humana ao pensarem nas relações intersubjetivas que se estabelecem em sala e, ainda mais, considerando que os alunos e os professores e demais funcionários da escola se relacionam ali como pessoas que se conhecem na intimidade, com a afetividade daqueles que fazem parte da mesma família, no caso do povo Tapuia.

Por outro lado, o professor Luiz em entrevista retoma a discussão do seu TCC e ressalta a importância de os alunos Tapuia adquirirem uma escrita padrão do português em função das exigências sociais, apesar de compreender que o aprendizado da escrita padrão continuamente, em suas palavras, “mata” a fala original da criança – o português tapuia.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Compreendemos que, em oposição à situação de opressão e de práticas de aniquilamento de sua história e identidade indígena, e, conseqüentemente, de seus direitos sobre a terra, as práticas sociais e culturais (re)elaboradas pelos Tapuia no contexto de formação de seus professores, promoveram as condições necessárias para os questionamentos necessários que os conduzissem a um repensar de suas contradições. Entendemos que agora eles se veem com mais autonomia em um contexto de conflitos e interesses individuais (fazendeiros/posseiros) e coletivos (povo Tapuia), de muitas contradições e muitas diferenças (étnicas e culturais), diferenças que se unem em uma identidade indígena, o Tapuia, mas, ao mesmo tempo, permanecem sendo vistas como tais em sua especificidade étnica e cultural, compreendendo-as no tempo e no espaço do território indígena, percebendo-as como algo positivo em sua identidade.

Com isso, o Tapuia sente sua identidade etnocultural e linguística fortalecida porque foi ressignificada por meio de outros discursos, novas práticas e diferentes posições assumidas na aldeia e fora dela, (re)construindo permanentemente sua realidade a partir de outra percepção dessa realidade, de forma que as atitudes desse povo em relação à sua identidade está se fortalecendo positivamente entre um fazer e outro na aldeia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. H. (Org.). *Aldeamento do Carretão segundo os seus herdeiros tapuios*: conversas gravadas em 1980 e 1983. Brasília: CGDOC/FUNAI, 2003.

- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BRANDÃO TAPUIO, W. V. *Adornos corporais, pintura corporal e a dança tradicional Tapuia*. Monografia (em Educação Intercultural), Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- BOURDIEU, P. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. [1979] *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2013.
- COSTA, S. A. da S. *Narrativas tradicionais do povo Tapuia*. Monografia (em Educação Intercultural), Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- _____. Caminho se faz caminhando. PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (Organizadoras). *Práticas Pedagógicas de Docentes Indígenas*. Goiânia: Gráfica/UFG, 2015.
- COSTA, S. A. da S.; REZENDE, T. F. (Orgs.) *Roça Tapuia*. Goiânia: FUNAPE, 2013.
- DUSSEL, E. *Ética da Libertação*. Na ideia da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FERRAZ DE LIMA, C. B. *Plantas Medicinais do Território Tapuia*. Monografia (em Educação Intercultural), Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- FRAGA, C. B.; MARTINS, E. C. *Chokónon e Jiboia*. Material Didático. 2014. (não publicado).
- FREIRE, P. [1968] *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: TADEU DA SILVA, T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HINKELAMMERT, F. J. El regreso del sujeto viviente. In: _____. *El grito del sujeto*. Del teatro-mundo del Evangelio de Juan al perro-mundo de la Globalización. San José, Costa Rica: Editorial DEI, 1998.
- LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. [1966]. *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- LAZARIN, R. H. de A. *Relatório sobre os índios do Carretão* (1980). Ministério da Justiça. Fundação Nacional do Índio – FUNAI, 1980.

LIMA, M. A. F. de. *As atitudes linguísticas dos Tapuia em relação ao seu monolinguismo em português*. Monografia (em Educação Intercultural), Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial, *Tabula Rasa*, Bogotá, Colômbia, n. 9, p. 61-72, jul./dez., 2008.

NAZÁRIO, M. de L. *Atitudes etnolinguísticas do povo Tapuia do Carretão (GO)*. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras e Linguística), Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PIMENTEL DA SILVA, M. S.; ROCHA, L. Educação bilíngue intercultural entre povos indígenas brasileiros. *Revista UFG*, Ano VIII, nº 2, dez. 2006. p.100-105.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. *Impactos dos usos das línguas indígenas na formação de professores indígenas no Curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena da UFG*. Relatório de Estágio de Pós-doutoramento em Linguística, São Paulo, IEL, UNICAMP, 2014.

PPP – *Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural*, Universidade Federal de Goiás, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Goiânia, 2006.

REZENDE, T. F. *Processos de identificação linguístico-cultural por meio de práticas interculturais de letramento*. [s.d.]a (não publicado)

_____. *Políticas linguísticas sustentadoras das práticas identitárias indígenas dos Tapuia de Goiás*. [s.d.]b (não publicado)

_____. Praticar a escrita em português intercultural com os indígenas da região Araguaia Tocantins. In: PIMENTEL DA SILVA, M. do S.; BORGES, M. V. *Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

REZENDE, T. F.; RODRIGUES, E. da R. M. *Português Tapuia: resistência linguística no cerrado central do Brasil*. [s.d.] (não publicado)

REZENDE, T. F.; NAZARENO, E.; FREITAS, M. T. de U. *Sustentabilidade ambiental e linguístico-cultural na comunidade Tapuia do Carretão-Goiás*. Goiânia: UFG, 2014.

RODRIGUES, E. da R. M. *Processo sócio-histórico de formação do Português Tapuia*. Monografia (em Educação Intercultural), Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

_____. Processo sócio-histórico de formação do Português Tapuia. In: REZENDE, T. F.; NAZARENO, E.; FREITAS, M. T. de U. *Sustentabilidade ambiental e linguístico-cultural na comunidade Tapuia do Carretão-Goiás*. Goiânia: UFG, 2014.

_____. Estágio pedagógico na escola Tapuia. In: PIMENTEL DA SILVA, M. do S.; BORGES, M. V. *Práticas pedagógicas de docentes indígenas*. Goiânia: Gráfica/UFG, 2015.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, outubro, p. 3-46, 2007.

SANTOS, A. C. K. dos; AGUIAR, A. C. de; JESUS, M. J. de. *As nascentes da terra indígena Tapuia: importância e preservação*. Monografia (em Educação Intercultural), Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, A. *Constituição Lexical do Português Tapuia*. Monografia (Graduação em Educação Intercultural), Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVA VIEIRA, B.; FRAGA, C. B.; MARTINS, E. C.; CHAVES DE MORAIS, L. C.; VIEIRA BRANDÃO, L. C.; BRANDÃO, W. *O português tapuia na visão do povo Tapuia*. Síntese do Subprojeto da Área da Linguagem/PIBID – Diversidade, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. (não publicado)

VIEIRA-TAPUIA, L. A. *Práticas escritas interculturais na comunidade Tapuia do Carretão – GO*. Monografia (em Educação Intercultural), Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: TADEU DA SILVA, T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

EDUCAÇÃO KUPÊ E COSMOLOGIA PANHĨ: DIFÍCIL RELAÇÃO?

APINAJÉ¹, Júlio Kamêr Ribeiro
Pesquisador da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’

PRĨHÃ KWÿ JARĒNH

Pêr hã kagàja kôt kagàjahkrexwýnhjaja kot mēpahte amnhĩ nhĩpêx nê paxàhpumunh tânopxar nê kôt hakop. Nê kupê xàhpumunh xàmnhênh kutã paxihtýx nê kutã kãm mēpahte amnhĩ nhĩpêx nê pajamaxpêr ho amnhĩ rĩt kamã paxihtýx nê. Pumê ma kupê xàhpumunh kaêx mã amnhĩ jagjê nê paxihtýx rãhã nê paxirerek kêt nê. Na pumê kormã mē kuxwar kagàjahkrexàja kôt pajamaxpêr o mō nê prĩhã ri akop. Kêr pumê pajamaxpêr mē pahte amnhĩ nhĩpêx kayr o mō. Mêh Panhĩjê xàhpumunh nê mãanên kupê xàhpumunhja. Ixkapêrja kôt “estado” tãm amaxpêr nê mē paxujahkreja pumunh nê tanhmã harênh to kêt. Kot mēmoj punuj tanhmã kute nhũm kormã mē pajarê. Tã paxàhpumunhja piitã kamã ãm nhãm ri axpên mã pakujate.

Kagà pàkrax: Panhĩ xujahkre nê papxà, Kagà pumunh, kupê xàhpumunh.

RESUMO

O artigo indaga e preceitua a participação e docência na política de educação escolar indígena no universo do sistema do estado onde regem suas hierarquias, na produção de uma educação escolar referente aos indígenas, onde o povo Panhĩ está em processo de apropriação e construção do seu modo próprio de elaborar e desenvolver suas tecnologias tradicionais científicas ou não científicas. Discuto as possibilidades de o estado ser mais flexível em adentrar de fato nas questões pedagógicas, na prática onde as crianças Panhĩ estão aprendendo os conhecimentos formais e não formais no âmbito de convergências e processos políticos educacionais.

Palavras chaves: Educação e Território Panhĩ. Alfabetização. Políticas de estado.

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social em 2017, pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás.

ABSTRACT

The article inquires and precepts the participation of teaching in the policy of indigenous school education in the universe of the state system where it rules its hierarquies in the production of a school education referring to the natives, where these Panhĩ people are in the process of appropriation and construction of their own way of Develop and develop their traditional scientific or non-scientific technologies. I discuss the possibilities for the state to be more flexible in actually addressing the pedagogical issues in practice where Panhĩ children are learning formal and non-formal knowledge within the framework of educational policy convergences and processes.

Key words: Education and Territory Panhĩ. Literacy. State policies.

INTRODUÇÃO

Atualmente os indígenas do Brasil estão assumindo de fato as suas organizações sociopolíticas e socioculturais internas e externas, em suas relações com a sociedade não-indígena, casos que antes não aconteciam. Hoje os indígenas estão sendo protagonistas de suas próprias histórias, conduzindo os modos próprios de pensar e de executar suas atividades sociais ou políticas. O povo Panhĩ Apinajé está localizado no norte do estado de Tocantins, no município de Tocantinópolis. É um povo nobre e pacífico.

O Panhĩ Apinajé tem sua própria organização social e política, mas vem se organizando também na concepção política Kupẽ (não indígena). Nessa ocasião as lideranças decidiram então em criar uma organização por meio de uma representação institucional que responde pelo Panhĩ como um todo. Essa organização chama-se “União das Aldeias Apinajé – Pempxa” e possui existência legal como pessoa jurídica com CNPJ. Sua fundação foi em três de março de 2009, na terra indígena Apinajé. Seu objetivo é intervir junto aos órgãos governamentais e não governamentais para tentar defender o território e a cultura do povo Panhĩ, lutando se preciso for para embargar obras ou empreendimentos no entorno do território. É um único jeito de tentar proteger o nosso pequeno espaço territorial.

A sobrevivência do povo Panhĩ Apinajé depende de elementos fundamentais da natureza como flora, fauna e a água. Para existência desses subsídios é necessário que haja terra. Não havendo esta, não tem como a população indígena sobreviver, desenvolver e produzir

e reproduzir seus conhecimentos milenares, nessa luta constante em relação ao território indígena.

A sociedade não indígena nunca compreende que a sociedade indígena e os territórios tradicionais estão ligados espiritualmente e que são coisas acopladas. Verificamos quanto o território Apinajé é ameaçado pelas grandes plantações de eucalipto e de outras plantações que virão. É uma ameaça para extinção das nascentes que estão próximas a essas plantações e muita devastação de chapadas no entorno do território. Provavelmente a comunidade Panhã sofrerá as consequências. Não temos mais fôlego apenas para falar. O único jeito é tentar interferir no sistema do governo, para que se ache alguma solução. Enquanto isso vamos refletindo e descrevendo as nossas idéias para convencer o público de que ninguém sobrevive sem terra ou outros elementos da natureza.

O Brasil é considerado o pulmão do mundo. Nós seres humanos somos microorganismos vivos saudáveis da terra. Com certeza a futura geração pagará muito caro por atitudes de algumas pessoas. Percebe-se que, depois da criação da Barragem de Belo Monte, muitos lugares do rio Xingu que não secavam agora estão secando e muitos dos microorganismos aquáticos e terrestres já estão sentindo as consequências. Será que a sociedade dita “civil” ouviu as comunidades indígenas e outras populações? Claro que não! Ninguém se preocupou em atender ao anseio dessa comunidade. Simplesmente agrediram violentamente com forças armadas como se fossem Talibã, Estado Islâmico, Afeganistão, Iraque. Os nossos conhecimentos indígenas, eles são considerados inferiores, tanto é que construíram a barragem em nome do bendito “capitalismo” e do “desenvolvimento”.

Esses e muitos outros fatores que acontecem com a população indígena não nos impedem de adentrarmos no sistema político do governo federal. Somos iguais à sociedade não indígena, e diferentes, no pensamento e nas atitudes. Se os políticos brasileiros de todas as instancias, esferas municipal, estadual e federal, pensassem na população brasileira, o país estaria tranquilo e bem de vida. Como não pensaram no passado e nem pensam atualmente, estamos vivendo esse caos atualmente. O governo acha que pode tudo. Mas tudo tem responsabilidades e consequências positivas e negativas. O pensamento não indígena, ele é tudo isolado. Por isso não consegue assimilar e compreender a grandeza da diversidade ambiental e social.

1. Escola Panhĩ - Política e Pedagógica

Processos educativos são inerentes a qualquer sociedade humana, pois é por meio deles, que as sociedades produzem, reproduzem e difundem os conhecimentos e valores que garantem sua continuidade histórica.

Gersem Luciano Baniwa dos Santos (2013, pag. 43)

A Escola Estadual Indígena Tekator, localizada na aldeia Mariazinha, município de Tocantinópolis, iniciou suas atividades na década de 1980, quando estava a cargo da FUNAI. A partir do ano de 2001, passou a ser gerida pelo Governo do Estado do Tocantins, através do decreto governamental 1.196, de 28 de maio de 2001, posteriormente regularizada pela resolução nº 79, de 17 de junho de 2003. Esse órgão está bem legitimado, obedecendo às suas normas legais. São órgãos ou setores gerenciadores da educação escolar indígena, que por sua vez contratam professores Panhĩ para conduzir conteúdos da sua própria realidade. Em muitos dos casos onde há poucos professores Panhĩ, a idéia pedagógica kupẽ predomina naquela unidade escolar.

Quando surge alguma idéia de um professor Panhĩ, os Kupẽ que estão gerenciando a educação criam obstáculos para não acontecerem certas atividades pedagógicas e socioculturais, indo além das burocracias que existem. As diretivas estaduais ou federais não permitem que o processo próprio de organizar tais atividades ou políticas seja realizado, mesmo diante da constituição brasileira, do Artigo 210, que garante aos povos indígenas, “o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (MEC, 1998: 32).

É uma falta de credibilidade tão grande que o próprio órgão gerenciador não reconhece as práticas indígenas. O próprio sistema do estado é tão violento e minucioso a ponto de não aceitar a idéia de que os próprios indígenas tenham autonomia para executar suas práticas educativas, como nas palavras de Gersem Baniwa.

(...) uma educação que busca garantir o fortalecimento e a continuidade do sistema de saber próprios a cada povo indígena, bem como a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológico (2013. p 44)

No mundo da globalização, as escolas e as organizações políticas estão se atualizando com eficácia para conduzir e defender suas próprias idéias, como está acontecendo com a entidade Pempxa. Ela está sempre manifestando e reivindicando junto ao Ministério Público Federal para intervir e dialogar nas situações que ocorrem no interior da área ou ao seu entorno.

Seguindo essa concepção de decisão política a Escola Indígena Tekator vem resistindo e divulgando a sua forma de trabalhar as questões políticas e pedagógicas desde 2011. A escola como prédio, e professores como pessoas, da forma como está organizada, nunca vão fazer parte daquela comunidade ou aldeia. Muito menos a aldeia fará parte dela. A escola deveria acompanhar as manifestações e comportamentos políticos e sociais da aldeia e não o contrário.

Ninguém manda, no contexto Panhĩ. Apenas participam das atividades cotidianas na aldeia. A estrutura escolar não tem capacidade de atender à demanda social Panhĩ. O único jeito é ela acompanhar o ritmo da aldeia, apenas com diálogo equilibrado sem interferir na organização do outro. Os professores Kupẽ estão ali de fato isolados, apenas preocupados com o seu modo de entender as coisas do seu mundo, e não questionam, mas sim apenas criticam que não está agradável. Segundo explica Gersem Baniwa

Centradas num modelo cultural hegemônico e na necessidade de manter sob controle o diferente, a sociedade ocidental construiu uma prática pedagógica única e centralizadora. (2013. pág. 45)

Por esse aspecto a Escola Tekator realizou o primeiro grande e importante evento em 2011, denominado Panhĩ Kapẽr “Amnhĩkati kamã na htem axwỳj ahpumu” (Brincando também se aprende), realizado na aldeia Botica. A escola não teve condições suficientes para atender à participação social da comunidade, alegando que não haveria alimentação para suprir a participação de todos.

Mas não é isso o que mais incomoda. É a gestão não indígena que não permite que a escola e a comunidade dialoguem entre si. Não articulam para que isso aconteça, mas reclamam que a comunidade não participa da escola. Há uma controvérsia e uma contradição nessas afirmações. Encontro como esse que aconteceu é o momento de oportunidade para que os adultos ou anciãos discutam sobre suas atividades culturais e da forma como elas estão sendo realizadas,

assim analisam e elaboram uma nova prática metodológica. Se a escola não participa, não se desenvolverá.

São tantas demandas por parte do estado (SEDUC) que sobrecarregam os professores na aldeia, cobrando e exigindo resultados quantitativos. Quando não há resultado culpam o corpo docente. Sabemos que tem formações: educação intercultural, formações continuadas e magistério indígena. Isso é um apoio de qualificação pessoal. Mas não há uma formação coletiva onde o docente possa executar suas práticas pedagógicas com sucesso. Claro que são ferramentas fundamentais, mas é necessário acompanhamento de perto para ver o comportamento dos estudantes em relação aos conhecimentos adquiridos durante as formações.

Diante da situação real, a escola Tekator e escolas adjacentes como Kagàpxi, Kòkre, Tàmjàk, Pěpkro se organizaram e realizaram o projeto *Processo de Educação e Introdução à Alfabetização na Língua² Panhĩ kapër*; tocando no dilema docente que é “discutindo a prática pedagógica”. Essa discussão deu origem, em junho de 2016, ao incentivo junto à equipe de professores Panhĩ da primeira fase do ensino fundamental, para uma reflexão mais profunda. Este procedimento para rever o processo de aprendizagem foi uma atividade agradável e lúdica. Esta nomenclatura foi de autoria de um professor indígena, na busca de discutir com os professores Panhĩ a prática pedagógica tradicional e os conhecimentos científicos. Nessa ocasião a escola realizou o terceiro encontro do curso *Alfabetização na Língua Panhĩ kapër*, em fevereiro de 2017, com contribuição da UFT de Porto Nacional.

Com a demanda de realização da alfabetização pelos conhecimentos, foi que esse curso se realizou, pela Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, em fevereiro de 2017, na escola Tekator. Na ocasião os professores relataram que há uma carência crítica de material pedagógico para alfabetização da primeira fase do ensino fundamental, havendo, entretanto, imenso material Kupẽ, o qual não tem muita ligação com a realidade Panhĩ. Sugeriram que analisássemos e produzíssemos material pedagógico em que eles mesmos pudessem expressar sua capacidade de entender a leitura visual com base na sua concepção cosmológico.

Assim, os professores trabalharam a história do Nhõeti Jarẽnh “Saga de Nhõeti” de forma que interpretaram e ilustraram a história

2 Coordenador do projeto, Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé. Este projeto se tornou curso da Escola Tekator a principio.

como forma de demonstrar o interesse em mudar a concepção pedagógica dentro da sua expectativa de compreender as ciências tradicionais e científicas. Nesta narrativa, a história relata formas de comportamento e atitude em relação à organização social. Isso demonstra o quanto se aprende pela história, na tradição Panhĩ.

Para os experientes ou anciãos da aldeia, eles percebem que os professores ou alunos em muitos dos casos só têm domínio da escrita e não conhecimento prático como história e sua cosmologia.

Por meio das histórias o planejamento auxilia em nossas reflexões pedagógicas, enquanto professores necessitam de fazer pesquisas para adquirir mais conhecimentos sobre nossa cultura e principalmente o nosso vocabulário em Panhĩ Kapêr. Tanto é que alguns dos professores ou participantes se auto criticaram. Disse o professor Sandro Pêpkrãkahĩ da escola Kagàpxi:

que oferta a 1ª fase do ensino fundamental, ela não tem material pedagógico específico para trabalhar com os alunos. “O que mais trabalhamos é a escrita. Não temos suporte pedagógico” [...].(Relatório do 3º encontro de formação de professores pelo curso Processo de Educação e Introdução à Alfabetização na Língua Panhĩ kapêr. Na escola Tekator, fevereiro de 2017).

Vilson Corredor, professor da escola Tekator, afirma que

este encontro é propício para a discussão em relação ao material didático pedagógico onde os alunos têm a oportunidade de se alfabetizar pelas histórias e conhecimento da sua própria realidade, é um processo de alfabetização pelos conhecimentos. (Relatório do 3º encontro de formação de professores pelo curso Processo de Educação e Introdução à Alfabetização na Língua Panhĩ kapêr. Na escola Tekator, fevereiro de 2017).

A falta de material pedagógico específico para essa fase e também a ausência de cantoria, como afirma o Juliano Nhĩnô, que se considera um cantador jovem, e ainda não se considera cantador profissional:

é necessário pesquisar e aprender, mais com o ancião. (Relatório do 3º encontro de formação de professores pelo curso Processo de Educação e Introdução à Alfabetização na Língua Panhĩ kapër. Na escola Tekator, fevereiro de 2017).

Atualmente tem uma deficiência em relação aos conhecimentos culturais na escola. Os professores não estão sabendo conduzir a aprendizagem pedagógica onde entra em choque com os saberes tradicionais. Isso está bem visível na fala da ex-professora Rosilene Fernandes Costa da aldeia Riachinho em 2011. Ela disse que não sabia cantar, mas está aprendendo

[...] há uma carência muito grande de cantoria na sala de aula. O professor deve ir buscar e ensinar as crianças para que possam aprender a cantar desde cedo, pois depois de grande ficam com vergonha. Os professores Panhĩ dizem que há muitas dificuldades de aprender a escrita e leitura, mas é simples aprender as duas línguas ao mesmo tempo. Aprende-se brincando com facilidade apresentando o seu conhecimento, instrução e orientação do professor. A língua materna e portuguesa é muito importante. Se não ensinar, a criança não aprende. Os jovens de hoje não tem incentivo a aprender cantoria e que por isso só ouvem música não indígena. (Relatório do 3º encontro de formação de professores pelo curso Processo de Educação e Introdução à Alfabetização na Língua Panhĩ kapër. Na escola Tekator, fevereiro de 2017).

Na medida em que o professor indígena assume de fato e percebe que a educação escolar de seu povo precisa mudar deve mudar sim e trabalhar e formar seus jovens para sua vida real onde devem continuar fortalecendo seus ideais.

É um momento de reflexão onde possamos analisar e rever o processo de alfabetização na língua Panhĩ kapër, verificando e conversando sobre os pontos negativos e positivos para melhorar a prática de alfabetização pelos conhecimentos.

Para a professora Percilia Gãp, da escola Tãmkaç,

esta atividade que o coordenador do curso esta realizando pelo programa saberes esta sendo de grande importância. Mudou sua visão a partir do

momento quando começou o curso na UFG, com o curso de Formação Superior Indígena e quer continuar refletindo e discutindo novos paradigmas com a nossa educação escolar indígena. “Se não valorizarmos a nossa cultura, quem pode valorizar?”, questiona ela. Devemos pesquisar mais o ancião, por isso esse projeto é muito interessante. (Relatório do 3º encontro de formação de professores pelo curso Processo de Educação e Introdução à Alfabetização na Língua Panhĩ kapêr. Na escola Tekator, fevereiro de 2017).

Na reflexão do Alexandre Kamêr, conhecido como “Zé Cabelo”, contadista pela Ação “Saberes Indígena na Escola”, e cantador profissional do Panhĩ Apinajê, a iniciativa desse projeto está revivendo algumas coisas da nossa cultura. Está habilitando as crianças aprenderem a cantar e propor novas metodologias de trabalhar e incentivar a participação dos alunos/jovens nas atividades socioculturais.

É tão difícil compreender a educação escolar indígena sociocultural que ainda se esbarra na concepção sistemática do estado. O estado se preocupa em quantidades e não com qualidades. A escola conta com projeto Gernhõxwỳnh Nywjê,³ no qual três jovens foram selecionados e que estão aprendendo o contexto da cantoria. São dois grandes projetos socioeducativos que a escola e a comunidade vêm desenvolvendo. Mesmo assim as burocracias do estado não admitem que a própria escola realize suas atividades pedagógicas. As atividades escolares só são válidas quando algum órgão participa, não sendo ela não é reconhecido pelo seu próprio órgão gerenciador.

Nesse contexto sócio-histórico, a escola aparece como um instrumento importante para gerar oportunidades que conduzam os povos indígenas a um novo patamar de vida nos cenários local, regional, nacional e global. Gersem Baniwa (Ano 2013, p. 177)

3 Compreensão literária: Fortalecimento da Cantoria entre os jovens nos Rituais Apinajê. Criado em outubro de 2015.

CONCLUSÃO

Diante deste contexto político cosmológico e socioeducativo, nos chamam a atenção, por uma grande área de abrangência, “a educação e o território”, que são dois dilemas importantes que conduzem na perspectiva de criar mecanismos e adentrar junto ao sistema do governo, quanto à prática pedagógica que possam entender de fato que haja uma compreensão equilibrada em relação aos paradigmas educativas Panhã.

A obrigação do estado investir nas ações sócio-socioeducativas na aldeia para que possam dialogar os conhecimentos e saberes intra e intercultural com intuito de melhorar a qualificação de educação aprendizagem e ensino, porque escola prédio é um mero objeto na aldeia. No entanto o indígena se apropria dessa ferramenta para criar suas políticas e fortalecer suas organizações mediante o sistema do governo.

A sociedade indígena principalmente o Panhã Apinajé busca definir o seu método próprio de educar e formar seus mēnywjê (jovens) dentro da sua realidade.

SITES ACESSADOS

<http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2016/07/usina-de-belo-monte-causa-impactos-ambientais-e-sociais-em-altamira-pa.html> acesso 10 de março de 2017, as 14:13.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo de mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro* – Rio de Janeiro: Contra capa; Laced, 2013. 229 p. (Os primeiros brasileiros, Vol. 4)

_____. *Antropologia e Educação Escolar Indígena. Educação para manejo de mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro* – Rio de Janeiro: Contra capa; Laced, 2013. 43, 44, 45 p. (Os primeiros brasileiros, Vol. 4).

_____. *Reconhecimento, autonomia e manejo do mundo: o desafio político das pedagogias indígenas. Educação para manejo de mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro* – Rio de Janeiro: Contra capa; Laced, 2013. 177 p. (Os primeiros brasileiros, Vol. 4).

AS DIFERENÇAS E AS PARECENÇAS ENTRE ALUNOS INDÍGENAS KRIKATI E NÃO INDÍGENAS NO C. E. PARONDAS DE CARVALHO

ARAÚJO¹, Karitânia dos Santos
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO

O artigo apresentado aqui é sobre um projeto que visava inclusão e a melhoria da interação de estudantes indígenas da Etnia Krikati em uma escola não-indígena no município de Sítio Novo do Maranhão, no Estado do Maranhão. Discutimos sobre alteridade, identidade e as dificuldades enfrentadas pelo alunado Krikati, em razão da ineficiência do Estado de inserir o indígena no contexto escolar vigente.

Palavras chave: Diferença. Alteridade. Preconceito. Inclusão. Escola.

ABSTRACT

The article presented here is about a project aiming the inclusion and improving interaction of indigenous students – Krikati people – at non-indigenous school in the municipality of Sítio Novo do Maranhão, State of Maranhão, Brazil. Hereby We discuss alterity, identity and difficulties faced by Krikati students, in reason of State's inefficiency in matter of including these people into the general school context.

Key Words: Difference. Otherness. Preconception. Inclusion. School.

1 1. Especialista em Educação em Direitos Humanos (UFMA), Imperatriz, Maranhão. Email: setorindigena.itz@gmail.com SEDUC – MA, professora Mag. IV/ Técnica da Educação Escolar Indígena.

2. Coordenadora de Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’.

3. Licenciada em História pela Universidade Estadual do Maranhão, Imperatriz.

INTRODUÇÃO

Com a criação da Aldeia Jerusalém, em 2012, na terra indígena Krikati, dentro dos limites do território do município de Sítio Novo, os alunos foram remanejados para as escolas deste município. E o C. E. Parsondas de Carvalho, de nível médio, ficou responsável por 17 alunos Krikati. No entanto, este espaço de construção de saberes não estava preparado para receber o público indígena, que encontrou sérias dificuldades para se adaptar ao ambiente escolar do não índio.

A sociedade em geral, mais especificamente a escolar, sofreu um grande impacto cultural. Nos primeiros meses de aula notou-se uma série de dificuldades desses discentes no processo de ensino aprendizagem, sendo a mais notória delas a língua. Diferentemente dos demais alunos que já têm dificuldades com algumas disciplinas, os da etnia Krikati, além das mesmas dificuldades, ainda têm que traduzir simultaneamente tudo o que o professor explicou e tentar entender o conteúdo, com o agravante da divergência entre a didática da aldeia e da cidade.

A escola precisaria de um PPP que contemplasse as especificidades do alunado Krikati. Outra dificuldade enfrentada é a falta de transporte. Nem todo dia o veículo da prefeitura vai buscá-los e, por esse motivo, faltam muito às aulas. Não bastando todos esses problemas ainda precisam enfrentar o preconceito dos alunos, dos professores e da sociedade envolvente.

Durante quase 03 anos vivenciei essa experiência, através do ensino, na condição de professora de História, na cidade de Sítio Novo – MA. Acompanhei de perto os alunos indígenas e a repercussão da inserção dos mesmos na Escola do não índio. O preconceito velado estava impregnado na fala dos gestores, professores e demais alunos que eram a maioria. De imediato comecei a tentar desconstruir essa situação de exclusão.

Este projeto nasceu de uma conversa entre mim e um funcionário da FUNAI, que diante da minha inquietude, sugeriu fazer um trabalho diferenciado para inserir a comunidade escolar não indígena no cotidiano dos seus colegas indígenas na aldeia Jerusalém, propiciando em contrapartida uma maior inclusão na Escola em Sítio Novo.

Sendo o debate da alteridade tão recente entre nós, esse projeto teve como proposta uma alternativa de mudança de mentalidades: respeito ao outro, tolerância, quebra de preconceito e

diálogo intercultural da sociedade sítio-novense com as sociedades indígenas do entorno (Krikati e Guajajara).

A alteridade não é algo novo. A diferença acompanha o desenvolvimento da humanidade e é um assunto muito discutido hoje, porque primeiro se falava dos povos puros. Hoje todas as etnias são híbridos culturais. Estão traduzidas. A discussão mais atual é o resgate, a conservação e a preservação. Resgate da natureza, da moral humana e da cultura em geral.

Identidade e diferença são temas indissociáveis. A identidade faz com que você reconheça quem você é, de qual grupo faz parte. Ela referencia você e o outro no convívio social, desde um simples “me chamo José ou Maria”, ou, “sou judeu, negro, índio”. Isso é identificação de etnias. O fato de ser índio me diferencia dos outros grupos que compõem a sociedade? Nesse tipo de interrogação reconhecemos que o outro é uma alteridade, que caracterizamos o que é outro, o diferente, ou seja, o contrário da identidade. Conforme afirma Roberto Cardoso de Oliveira:

A identidade e a diferença estão em estreita conexão com as relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são nunca inocentes. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. (2006, p.81-82).

Daí a necessidade de trabalhar a mudança de mentalidades, pois houve a inserção de uma nova cultura, de um povo que é alvo de preconceitos e discriminação pela sociedade desde a conquista dos Europeus aqui no Brasil em 1500. Faz-se necessário mostrar que a alteridade é algo positivo, que ser diferente não significa ser inferior. Precisamos urgentemente desconstruir esses estigmas que nossos irmãos indígenas sofreram e sofrem.

Os povos indígenas têm travado uma dura batalha na busca pelos seus direitos. Existem algumas vitórias, porém a estrada para a efetivação desses direitos é longa. Conforme o PPA 2012-2015, cabe ao MEC coordenar as ações de educação indígena em um regime de colaboração com estados e municípios e em articulação com a FUNAI.

As proposições do MEC referentes à educação escolar indígena nos estados têm sido tratadas como ações pontuais, faltando-lhes continuidade e diálogo com a sociedade em geral. Por

seu baixo êxito, são incapazes de efetivarem os direitos consagrados em textos legais. Existe um grande entrave à aplicação das leis, normas e diretrizes da educação, sendo necessária uma revisão das responsabilidades previstas em lei e dos instrumentos administrativos existentes visando à efetividade na execução das ações pertinentes.

Falar de democracia, cidadania, inclusão é muito bonito. Na prática as coisas são bem diferentes. Os valores capitalistas dão as cartas em nossa sociedade. Os grupos dominantes historicamente têm se apossado da riqueza, das oportunidades, do poder de decidir, sem levar em consideração a vida, as necessidades, a dignidade do ser humano. As populações estigmatizadas estão à mercê da intolerância étnico-racial e são um peso para os grupos que dominam a sociedade urbano-industrial.

Como argumenta Bobbio:

(...) a democracia é subversiva. E é subversiva no sentido mais radical da palavra porque, onde chega, subverte a concepção tradicional de poder — tão tradicional que chega a ser considerada natural —, segundo a qual o poder — político ou econômico, paterno ou sacerdotal — desce do alto para baixo. (1983, p. 64)

Existe um preconceito gigante para com os povos indígenas. Em geral são rotulados de adjetivos que os depreciam simplesmente pelo fato dos mesmos não serem interessantes para a elite do nosso país. São classificados como os ‘sobrantes’. Dentro da escola, por diversas vezes, encontrei docentes e discentes discriminando e classificando os mesmos de adjetivos pejorativos.

A realidade escolar dessa etnia é muito precária. Apesar do MEC e dos Estados e municípios garantirem que a educação tem qualidade, o que se tem é uma educação básica de má qualidade, sem reflexão das peculiaridades e da especificidade desses povos.

(1) A situação atual da educação escolar indígena:

- a. Na maioria dos casos a educação básica funciona na própria aldeia, com professores indígenas e não-indígenas, mas, devido à falta de fiscalização do Estado, a escola funciona de forma precária e, em alguns casos, a escola nem funciona.
- b. Os professores indígenas não têm qualificação formal

requerida para lecionar as disciplinas comuns à nossa sociedade e, assim, perdem suas vagas para os não-índios, a partir do ensino fundamental maior e médio, quadro que está mudando aos poucos devido ao Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG (Universidade Federal de Goiás) e, a partir de 2016, na UEMA (Universidade Estadual do Maranhão).

- c. A maioria das escolas é improvisada, geralmente um galpão coberto de palha, onde também funcionam a igreja, o centro comunitário. O número de carteiras é insuficiente e muitas vezes os alunos trazem cadeiras de casa.
- d. A merenda escolar é entregue de forma irregular, podendo ficar períodos de até 03 meses sem receberem os gêneros alimentícios, além do que a merenda não é suficiente para o mês. Os indígenas relatam que em governos anteriores a merenda chegava vencida ou muito perto de vencer.

Com todos esses percalços aqueles discentes que conseguem terminar o ensino fundamental, nesse caso específico da Aldeia Jerusalém, são direcionados ao ensino médio na cidade mais próxima. Encontram uma situação de total exclusão, onde a sociedade envolvente está carregada de “pré-conceitos” e não respeitam as diferenças e não compreendem o outro.

Precisamos dar um basta nessa situação. Não são só os indígenas que sofrem preconceito. Todos os ‘sobrantes’ (camponeses, indígenas, pobres, negros, quilombolas ...). Na era da inclusão a educação tem que ser o meio transformador das mentalidades discriminatórias.

(2) As diferenças e as parecenças entre alunos indígenas Krikati e não-indígenas no C. E. Parsondas de Carvalho

O projeto com o título “As Diferenças e Parecenças entre alunos indígenas Krikati e não-indígenas no C. E. Parsondas de Carvalho” começou em 2012 e terminou em 2014, e teve como objetivo: *Erradicar ou diminuir o preconceito e a discriminação que a sociedade indígena sofre no município de Sítio Novo e*

especialmente no Centro de Ensino Parsondas de Carvalho demonstrando à sociedade do entorno a relevância do outro em todas as suas especificidades.

E de maneira específica:

- a. Identificar e apreender a percepção dos estudantes em relação à cultura dos Krikati.
- b. Ministras palestras expositivas sobre Direitos Humanos e a importância da preservação da cultura do outro.
- c. Realizar atividades extra-sala, como uma visita a aldeia Jerusalém, próxima ao município de Sítio Novo.
- d. Realizar uma oficina de artesanato na Escola Parsondas de Carvalho, na qual os Krikati demonstrariam a confecção de seus artesanatos e suas pinturas corporais.
- e. Que essa proposta de ação possa levar essa comunidade à reflexão crítica, meta maior dos Direitos Humanos.

De todas essas ações, somente uma não foi realizada, uma oficina de artesanato na Escola Parsondas de Carvalho, na qual os Krikati ensinariam a fazer seus artesanatos e suas pinturas). As demais foram desenvolvidas com sucesso.

Iniciamos o projeto com uma visita somente com os alunos do terceiro ano do ensino médio, para uma conversa informal, uma visita aos colegas de sala. Logo depois, fizemos um grande evento com todos os alunos, professores e a gestora do C. E. Parsondas de Carvalho, além de um representante da FUNAI e outros convidados, na aldeia Jerusalém.

O encontro teve uma programação diversificada, ressaltando as características de cada cultura: torneio de futebol e vôlei; uma demonstração da corrida de tora; algumas índias demonstraram sua arte em grafismo com as pinturas corporais; brincadeiras recreativas para com as crianças; brincadeira cultural da bananeira; almoço coletivo; lanche coletivo e o encerramento com uma emocionante cantoria do povo Krikati. Tivemos ainda palestras na Escola sobre as questões de alteridade, hibridismo, diferenças e direitos humanos.

O resultado foi extremamente positivo. Houve interação entre os discentes. Os alunos indígenas não eram mais excluídos dos grupos e das atividades da Escola. O preconceito foi sendo

substituído por admiração à cultura e aos costumes do povo Krikati. O corpo docente se despiu da arrogância e do preconceito e começou a tentar entender as especificidades dos alunos indígenas.

Essa troca de conhecimentos é, sem dúvida, uma genuína prática da interculturalidade que deve ser cultivada para que o preconceito seja erradicado e para que haja mudança de mentalidade e de comportamento em relação aos povos indígenas do Brasil e do mundo.

Como argumenta Gallois:

Contrapor diversidade e diferença cultural pode ser oportuno para abordar o novo perfil das sociedades indígenas e os espaços políticos que elas reivindicam, nesse momento histórico em que sua posição de “tutelados” está sendo revisada. Momento histórico em que a maior parte da população brasileira ainda hesita em perceber que os índios, definitivamente, não estão nem se assimilando nem desaparecendo da cena nacional. Nessa abordagem o contato ao invés de representar um problema – do qual derivaria o “problema indígena” – é um espaço para a enunciação ativa de diferenças, em âmbitos multi – locais.

O C. E. Parsondas de Carvalho continua recebendo alunos da etnia Krikati e ainda hoje colhemos os frutos do projeto. Houve mudança na forma de pensar e agir dos docentes, levando em consideração que são eles os mediadores para que o processo de ensino aprendizagem possa acontecer. Esse projeto foi só uma sementinha lançada por uma inquietação de uma estudiosa dos povos nativos do nosso país e precisa ser contínuo, diante deste cenário de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempo em que se fala tanto em liberdade e quebra de preconceitos é importante ter respeito ao próximo com todas as suas diferenças, pois não se pode manter uma identidade na falência do outro. O desprezo e o desrespeito ferem a moral de qualquer etnia, através da negação do reconhecimento à cultura do outro. Mesmo

em um mundo globalizado sempre haverá espaço para a diversidade étnica e cultural.

É preciso preservar não só a história cultural das classes privilegiadas, do branco, do homem, do colonizador. Faz-se necessário preservar as identidades do povo brasileiro, que é multicultural, onde estão inseridos o indígena, a mulher, o negro, o pobre, enfim todos os que foram excluídos durante todo o período da história tradicional.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *Quais alternativas à democracia representativa?* In: BOBBIO, Norberto. *Qual socialismo? Discussão de uma alternativa*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Caminhos da identidade: Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Editora UNESP, Brasil a: paralelo 15. 2006.

TILKIN, Dominique Gallois (2000). *Travessia*. Revista do migrante, ano XII/36.2000 (5-10).

HISTÓRIA DA ORTOGRAFIA KARAJÁ: LUTA PELA SOBREVIVÊNCIA DA LÍNGUA KARAJÁ

LARIWANA¹, Leandro Karajá
Pesquisador da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’

RYBÈNA BUTÈ

Kaa aõmys̄d̄ȳna-ò rèòryènyra timybo iny rybè rartid̄ȳmyh̄re bdèd̄ȳnana. Tuu rybè hèka aõni awi rare raerytyhykremy irtid̄ȳ irumy iny rybè rarekèmy, kièmy dori irtid̄ȳki tiièmy roimy rarekre irèrbi tuu lobxi r̄yikremy, tai dori irè rybè raruti r̄yityhykre irbi tahè tyrtidu, tiirtid̄ȳdu mahãdu rièrymy r̄yirakremy timybo rybè rèlèmyh̄re bdèd̄ȳnana, iwsèmy riwinymy r̄yirakre inatxi-my rybèna.

Rybèna wèryna: Inyrybè. Rybèrtid̄ȳ. Rybèirumyr̄yikè.

RESUMO

Buscamos, neste trabalho, apresentar alguns aspectos ortográficos da língua Karajá/Inyrybè. A discussão sobre a ortografia da língua é fundamental para a manutenção da vitalidade linguística da língua Karajá, uma vez que a ortografia funciona para documentação, o que contribui para o fortalecimento da língua e, também, funciona como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem da língua nas escolas indígenas interculturais bilíngues.

Palavras-chave: Língua Karajá. Ortografia. Vitalidade linguística.

ABSTRACT

We present in this work some spelling aspects of the Karajá/Inyrybè language. The discussion about the spelling/orthography of the language is fundamental for the maintenance of the linguistic vitality of the Karajá language, since the spelling works for documentation, which contributes to the strengthening of the language and also works as a facilitator in the teaching and learning process of the language, in the bilingual indigenous intercultural schools.

Key words: Karajá language. Orthography. Linguistics vitality.

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

A história da ortografia da língua Karajá teve início com o pesquisador e linguista Dr. David Fortune. Ele foi o criador da escrita em língua Inyrybè e a quem devemos nossa maior gratidão, por ter nos mostrado o caminho. Hoje, nós, os professores Iny, nos baseamos na ortografia tradicional para aperfeiçoar e melhorar a escrita da língua Inyrybè, que, por algum motivo, não foi feita pelo inventor da ortografia.

Hoje nós, os professores, com a orientação da professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, estamos convencionando a escrita em Inyrybè, a fim de que fique o mais próximo possível da fala. Porém, estamos cientes de que a correção nunca é gratificada. Sempre terá algum questionamento daqueles que a visitam.

A língua Karajá pertence ao tronco linguístico Macro-Jê. Como grande parte das línguas indígenas brasileiras, a língua Karajá era ágrafa até a década de 1970. De lá pra cá, a escola do povo Iny foi incorporando a educação escolar bilíngue de transição. Neste tipo de educação, a língua funciona como instrumento facilitador da língua portuguesa, o que significa integrar os indígenas à sociedade do povo do ocidente, por meio da educação escolar.

Com a língua escrita, tínhamos a facilidade de aprender, o mais rápido possível, a falar e escrever em português e, posteriormente, integrar os indígenas à sociedade envolvente, o que significa dar adeus à cultura, à língua Karajá, à crença e à arte e, até mesmo, a características fisiológicas, entre outros.

Hoje em dia, com a criação da nova constituição brasileira de 1988, temos o direito de valorizar e de estudar a nossa própria língua na escola, das séries iniciais até o ensino médio, e na licenciatura em Educação Intercultural, curso superior que é oferecido pela Universidade Federal de Goiás (UFG), e foi criado no ano de 2007.

O movimento da nova ortografia começou com os próprios alunos das escolas Karajá. Eles próprios viam alguns erros na escrita que podiam ser corrigidos e, a partir disso, os professores buscaram a melhoria da escrita em Inyrybè. Durante o primeiro seminário de ortografia, realizado na cidade de São Félix do Araguaia, no estado do Mato Grosso, no período de 02 a 06/03/2006, promovido pela Faculdade de Letras–UFG, em parceria com a extinta FUNAI/ Araguaia, ministrado pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva e o professor Woubedu Karajá, foi criada a escrita de algumas palavras com duas consoantes juntas. Linguisticamente, é quando ocorre o xúá [ə], que na fala do Javaé não existe.

Os Karajá falam muito mais rápido do que os Javaé, como mostram os exemplos a seguir:

Javaé	Karajá	Tradução
Waraura	Wraura	Garça
Bèderadè	Bdèradè	Folha/galho
Jumytata	Jumytta	Formiga

Comparação de palavras faladas por indígenas Karajá e por Javaé

Depois teve outro seminário para definir o que ficou pendente no primeiro seminário. A discussão ganhou vida e força no decorrer do curso de licenciatura em Educação Intercultural, na UFG, de 2007 a 2011, e até os dias de hoje. O outro seminário foi realizado em 2015, no mês de novembro, na aldeia JK-Ilha do Bananal (TO) e, posteriormente, na aldeia Hãwalòra-MT, em 2016, no mês de setembro, com a participação de todos os professores das duas aldeias – Itxala e Hãwalòra – e dois professores da aldeia Fontoura, um representante da aldeia JK e um de Macaúba. O seminário foi coordenado pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, e pelos professores Leandro Lariwana Karajá e Bijawari Karajá. Neste mesmo mês ocorreu uma reunião de um dia na aldeia de Macaúba. Desta participaram os professores de Macaúba e Ibutuna, ambas localizadas na Ilha do Bananal, uma vizinha da outra.

O objetivo do seminário e da reunião foi o fortalecimento da escrita Inyrybè, bem como a valorização da própria língua que, constantemente, corre o risco de ser extinta por influência da língua portuguesa.

Os dois eventos cuidaram bem do uso das vogais e dos seus acentos, como marcam os sons da fala. Os acentos nessas vogais marcam diferenças de significado. No quadro abaixo, podemos conferir alguns exemplos que podem distinguir essas diferenças:

Bero	Rio	bèrò	Puba de mandioca
Dee	Asa	Dèè	Carne
huỹ	Abelha	hũỹ	Seio
tỹrè	Cor (azul/verde/amarelo)	ityrè	Em cima

A seguir apresentamos as vogais e as consoantes da ortografia da língua Karajá:

Vogais: a ã à è e i ò o ã u ù y ÿ

Consoantes: b d j k l m n r s t tx w x

Na língua Karajá, existem vários sons vocálicos. A maioria deles é representada por uma letra, mas existem casos de dois sons serem representados por uma mesma letra, como nos sons vocálicos [i] e [ɨ], nas palavras [biÈrE] ‘byrè’ (esteira) e [bɨÈrE] ‘byrè (pessoa que come muito)’. O entendimento do significado fica por conta do contexto. O mesmo processo acontece com [i] e [I], como mostram os exemplos [weri’ri] ‘wèriri’ (cesta) e [wari’ri] ‘wariri’ (garça).

Os sons vocálicos nasais [ĩ] e [ẽ] não foram considerados na escrita devido à baixa ocorrência na língua Karajá. Acontece, por exemplo, nas palavras: ãhi, hõi, mokõi, weã, que na fala realizam-se assim: [ã’hĩ], [ho’ĩ], [moko’ĩ], [wẽ’a].

Neste último seminário, foi necessário convencionar o uso do acento nasal na letra ‘a’, no início da palavra. Na ortografia tradicional não era necessário colocar o til. Os exemplos a seguir mostram os dois tipos de escrita:

Escrita tradicional	Escrita nova	Tradução
Ahãdu	Ãhãdu	Lua
Adàhà	Ãdàhà	Cará
Ahula	Ãhula	Lobo guará
Ahu	Ãhu	Lago
Ahi	Ãhi	Muriçoca

A descoberta mais importante é que, quando se fala com a vogal ‘a’ nasal, no início da palavra, ambos os sexos falam a mesma palavra, ou seja, do mesmo jeito, não muda, como acontece na maioria das palavras da língua Karajá. Mas, quando se fala com a vogal ‘a’ aberta, aí se vê a diferença entre a fala masculina e a feminina, exceto a palavra *asara*.

Essa palavra não muda, assim como as palavras *axua*, na fala feminina, e *axuka*, na fala masculina (açúcar). Essas duas palavras não mudam, no início da palavra, tanto para a fala masculina como para a feminina. Na maioria dos casos, como em *arakre* (vou

embora), na fala masculina, e *krakre*, na fala feminina (vou embora). Nossa língua tem muitas belezas e particularidades que valem a pena ser consideradas nas riquezas da diversidade linguística.

Além do alfabeto, discutimos o uso do hífen (-) e as palavras monossilábicas também foram cuidadosamente estudadas. Para alguns, eles se parecem, se não pesquisar profundamente. Na língua Inyrybè, somente as posposições, como o ò, na fala masculina e na fala feminina, são separados por hífen.

Ou seja, o hífen é usado para separar elementos átonos, como as posposições, das palavras com que ocorrem. O hífen é importante para ajudar distinguir os elementos átonos mencionados dos elementos presos tônicos, como em (a) *inieru-di* ‘com dinheiro dele’ [nie’rudɪ] e (b) *inierudi* ‘o que tem dinheiro’ [inieru’dɪ]. O uso mais comum do hífen é com posposições que ocorrem com verbos e nomes, como mostram os exemplos 1, 2, 3 e 4.

1) Weryryñnyra-**kiratxirèri**

Menino praia na está

O menino está **na** praia

2) Nadibèra-**òrara**

Mãe rio ao foi

Minha mãe foi **ao** rio

3) Rexihumyhyre-u ‘quando termina’

Termina (verbo) quando (posposição)

4) Utura-**ò** arirokre (m) - ktura-**no**karirokre (f)².

Peixe algum comerei (vou comer) peixe algum comerei

Vou comer algum peixe

As palavras monossilábicas são substantivos que precisam de um possuidor para existir, por exemplo, não existe ‘si’ (ovo) sozinho, despossuído, mas ‘sii’ (ovo dela/dele). Veja o exemplo: *Hãnièsiaritokre* ‘vou comer o ovo de galinha’. Sabemos que ‘si’ é uma palavra, porque podemos colocar um modificador entre *Hãniè* e *si*, como no exemplo: *Hanièura* si (ovo de galinha branca). Por isso, é muito importante

2 O ‘m’ refere-se à fala masculina e o f, à fala feminina. Uma diferença que existe em nossa língua. E é importante para nossa língua.

estar sempre estudando a escrita Inyrybè, porque existem várias regras que mesmo nós, que estamos sempre estudando, temos nossas dificuldades. Agora, nosso desafio é estudar partes gramaticais, para facilitar a aprendizagem da nossa língua e enriquecê-la ainda mais, pois é muito grande a invasão linguística pela língua portuguesa e os empréstimos vindos diretos da língua invasora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LARIWANA KARAJÁ, Leandro. Relatório das atividades de pesquisa realizadas – Projeto “Empréstimos lingüísticos na Língua Karajá” (Observatório da Educação Escolar Indígena - CAPES). Goiânia: UFG/Núcleo Takinahaky) de Formação Superior de Professores Indígenas, 2011.

PIMENTEL DA SILVA, M.do.S.. Relatório do Seminário de Iny Rybè – Projeto „Saberes Indígenas na Escola do povo Karajá- SECADI/MEC). Goiânia: UFG/Núcleo Takinahaky) de Formação Superior Indígena, 2016.

PIMENTEL DA SILVA, M.do.S. A função Social do Mito na Revitalização da Língua e da Cultura Karajá. Tese de Doutorado. PUC, São Paulo, 2001.
RIBEIRO, Eduardo Rivail. Empréstimo Tupí-Guarani em Karajá. In: Revista do Museu Antropológico, v.5/6, n.1, p.75-97. Editora da UFG, 2001.

PYHCOP CATI JIJÕ PJII - TERRITÓRIO GAVIÃO DO MARANHÃO

DIAS¹, Luciana de Oliveira - Juhen/Caxu'cwyj
GUILLETO², Diana Sansão - Jar
GUARÁ³, Edimara Bandeira - Ajcrun
GAVIÃO⁴, Edivaldo Moreira - Toxwa
GAVIÃO⁵, João Grossar Cardoso - Xyj Cry
CARDOSO⁶, Joaquim - Eh'caryj
COSTA⁷, Katiúscia Brito Teixeira da - Cu'tete/Tep Kaprik
GAVIÃO⁸, Leonice Cardoso - Wacõo
GAVIÃO⁹, Mara Lúcia Bandeira Martins - Amxyh
GAVIÃO¹⁰, Marcélia Guará - Haprex
TIMBIRA¹¹, Maria Barros - Hyn'Crii
GAVIÃO¹², Raquel Bandeira - Pynhyc
GAVIÃO¹³, Suely Bandeira – Recwyj

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora da Universidade Federal de Goiás.

2 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

3 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

4 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica

5 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

6 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

7 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora da Universidade Federal de Goiás.

8 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

9 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

10 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

11 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

12 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

13 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

RESUMO

Este artigo apresenta questões relacionadas ao Território Gavião, especificamente aquelas atinentes ao Povo Pyhcop Cati Ji, ou Povo Gavião. Esta marcação primeira é importante por consideramos que no Território Gavião não vive somente o Povo Gavião. Inicialmente nosso esforço foi apresentar o Território Gavião, que fora batizado de ‘Terra Indígena Governador’. Para tanto descrevemos a população, a fauna e a flora do território, além de discutirmos processos de demarcação e re-demarcação. O objetivo foi textualizar para ampliar o conhecimento sobre algumas concepções e apropriações do território que são feitas pelos próprios Pyhcop Cati Ji. Como toda escrita produzida a partir de muitas mãos, cabeças e corações, esta também tenta traduzir impressões, sensações, experiências e saberes diversos que se complementam na realização do texto embora não o finalizem. Finalmente, ressaltamos que houve um enfoque em movimentos de demarcação e re-demarcação do território, o que nos direciona para um fechamento politizado da questão.

Palavras chave: Gavião. Conhecimento

ABSTRACT

This article presents questions related to the Gavião Territory, specifically those concerning the Pyhcop Cati Ji People, or Gavião People. This first marking is important as we consider that not only the Gavião People live in the Gavião Territory. Initially our effort was to present the Gavião Territory, which had been baptized as ‘Indigenous Governor Land’. For such a purpose, we describe the population, the fauna and the flora of the territory, in addition to discussing processes of demarcation and re-demarcation. The aim was to improve knowledge about some conceptions and appropriations of the territory that are made by the Pyhcop Cati Ji themselves. Like all writing produced by many hands, heads and hearts, it also tries to translate impressions, sensations, experiences and varied knowledge that complement each other in the accomplishment of the text, although it does not finalize it. Finally, we emphasize that there was a focus on demarcation movements and re-demarcation of the territory, which leads us to a politicized closing of the issue.

Key words: Gavião. Knowledge.

HAREN JATOJ

Mam cohpe amnre reereh ehmpo cuu'cateh, ehmpo xu me pryhre me, ehmpo cateh mam, max ehnta'cym cohpe jō'creh mejnymreh, my cohpe peh to hyycoo ne to peh re eh'cut ehmpoo xuu pyr re ne ehmpo xu to hyycoo to hane hã ne pryhre te hajyhr hã. Cwyr japiimy ehmpo ehnta ji amnre to moo. Eh'huc ehnta cym ca me hompoh ne me paapi pyhcop cati ji jō pji já'cre pex ne cohme cym me paa my ehmpo ehnta ji jamy. Mam mejpi pyhcop cati ji my hō cateh xym me eh'tyx amjohmy to pohr jahyh ne me'cohne cym ajpen my hymcwar to ehjpa. Wa me jo pji cym cu ehnta ji japry jare pom pji cym cu ehnta ji cut wa mejpi pyh cop cati ji jy pin to pra pom mam cu cut mej quit ji me mejpohp xwy jy pin xy cutwa me ehjtyx jy pin to ehjpa cu jeh hee ne cu catyt ne favir. Eh'tyx mejpi pyhcop cati ji cym mejte amjohjahyhr xy a'pyhny ehmpo caxohw, pom me jō amjohquehn cati ji ne pom me jō pji cym ehmpo ehnta ji cohne caxohw me ajpen to eh'himpex pohr me, hyy-pin me, me hohjahir xy'ny ne pom ehmpo xu cacuuneh caxohw ne ehmpo cwy caxohw me'tyx ajpen to eh'himpex. Eh'tyx ehnta'cym me jō pji cym ry'my mejpi pyhcop cati ji me, pryhjuh me, pō cati ji me, crepym cati ji me, Kariri me, Guajá me ne cohpe te hajyhr hã me a'poo ne me ajpen pjin ne hehxeh ne mejpa. Wa mejpi pyhcop cati ji ry'my jy'tuu to moo ne hamoh me a'pyhny to crehn tohw jahyh ne me jō pji ehncrui re tohm ny my mecpi pa'heh cati ji my to pji camen prym. Ne ry'my mecte to mam mejpi pyhcop cati ji jō pji hyhr tohm ny eh'huc par cacruu my ne funai cym cohpe hatox cym noore ne Brasehr cym funai te harcwa qui xyh'reh pyhcop cati ji me pryhjuhre cati ji ajpen my eh'cacuc xym mecmy to pji hyhr tohw me pryhjuh jō pji me ehjpeh caxir prym ne pō cati ji jō pji te hajyhr max me ta my hatoj cym xym wa mejtyx ajpen cym pa tohm ny. Ne xwyre my eh'tyx pyhcop cati ji jō pji ehncrui re tohm ny mecpi pa'heh cati ji te cohprōn ne meajpen my ne mecte a'pyhny creh cut me hohmre cryn qui me pji hyhr cut pra ne me ta'hã amjohcut pji jamy xym ne funai me federal cati ji me ibama ca cohmy taxmy cohpe peh to hyy coo ny hare wyr qui ryymy pra tohny my mecte me'cryn pji Jamyr xy'ny. Ehtyx ass. Wy'ty cateh xwyre me jō pji ny eh'cacuc ne pom me pji jamy ehntaji my to projet jahyh qui cym mecmy amngō,max cymy projet ehnta crynre. Ehmpo ehnta ji my mejpi pyhcop cati ji wa me ta'ny ehjccacuc ne me to amjohmy ehmpo jahyhr xy'ny xym ehmpo jy'tuu ne nee pji hyhr me pji Jamyr xy'ny peht noore ne ehmpo cwy te hajyhr hã ne mejmy eh'tyx creh cwy me amprac xyre te mejcym eh'pahym pex prym.

APRESENTAÇÃO

Em consonância com o que apresenta Curt Nimuendajú (1946), começamos este texto chamando a atenção para o fato de que o nome “Gavião” foi atribuído a diferentes grupos Timbira que ocupavam a margem direita do Rio Tocantins, desde as proximidades do Rio Capim e Moju até as proximidades do Estado do Maranhão. A nomeação Gavião está diretamente relacionada ao fato desses grupos utilizarem penas da ave na confecção de suas flechas.

Os Gavião são povos que compartilham do mundo Timbira (FERNANDES, 2010). Os povos Timbira localizam-se ao Sul do Estado do Maranhão, Sudeste do Estado do Pará e ao Norte do Estado do Tocantins. São falantes da língua Timbira da família Jê. Destacamos que fazem parte dessa família linguística: os Krahô, os Ramkokamekrá, os Apaniekrá, os Krikati, os Pikobyê, sendo que a estes últimos chamamos aqui de Pyhcop Cati Ji (todos esses localizados no estado do Maranhão), os Gavião Kyikatêjê, Parkatêjê e Akrâtikatêjê (no Pará) e os Apinayé (no Tocantins).

Neste texto lidamos com questões relacionadas ao Território Gavião, especificamente aquelas relacionadas ao Povo Pyhcop Cati Ji, aqui, por muitas vezes, chamado apenas de Povo Gavião. Adentremos, pois em uma tentativa de apresentar esse Território Gavião que fora batizado de ‘Terra Indígena Governador’. Nosso esforço é organizar e levar a conhecer algumas concepções e apropriações do território que são feitas pelos próprios Pyhcop Cati Ji, com um enfoque em movimentos de demarcação e re-demarcação do território.

O Território Gavião foi demarcado e homologado em 1982 e têm 41.644 mil hectares de terra. Está localizado no sul do estado do Maranhão e é considerado uma das menores áreas demarcadas de todo o Brasil. Nesse Território Gavião existem atualmente 11 aldeias e vale destacar que há mais cinco aldeias Guajajara dentro do Território Gavião. Parte da área Gavião é composta por cerrado, mais especificamente “cerradão”, devido ao seu porte mais alto e fechado daquele que é convencionalmente encontrado pelo Brasil; e mata de galeria, que são formas de vegetação que acompanham cursos d’água, bem como ambientes de drenagem em geral.

Dentro da área há uma estrada estadual, a MA 122, que liga o município de Amarante ao município de Arame. Há também estradas irregulares que viabilizam os deslocamentos que se fazem

necessários. A MA 122 tem trazido uma série de problemas para o Povo Gavião, dentre os quais destacamos aqui a invasão de madeireiros, de caçadores e de outros exploradores que utilizam a estrada para transitar por dentro do Território Gavião e entre as aldeias Gavião.

A flora é exuberante e dentro dessa área indígena tem muitas frutas nativas, tais quais bacaba, bacuri, buriti, pequi, juçara – também conhecida como açai – e merindiba, que é um fruto quase desaparecido, mas de fundamental importância para a alimentação dos animais silvestres, e que por isso mesmo tem muita significância para o Povo Gavião, pois atrai animais para as proximidades. Essas, e tantas outras frutas, têm colaborado para a manutenção de hábitos alimentares e conformado uma culinária específica do Povo Pyhcop Cati Ji.

Assim como a flora, a fauna presente no Território Gavião também é rica e diversificada, há muitos animais, tais quais: caititu, cutia, paca, catingueiro, veado mateiro e vários outros que também compõem o cardápio tradicional do Povo Gavião. Entretanto, nas últimas décadas eles têm diminuído em número e a caça tem sido cada vez mais limitada.

No que se refere às limitações do Território Gavião, parte do limite da reserva é marcada por um riacho chamado ‘Maribondo’. Esse riacho tem grande importância, porque, além de colaborar para a delimitação da área, estampando na paisagem que do outro lado do riacho não é área, compõe um cenário de beleza e saúde para o povo que ali vive.

O Território Gavião carece de proteção, defesa e valorização. Por essa e outras razões os indígenas Gavião passaram a fazer parte do Programa PrevFogo, do IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Esse programa tem colaborado com a proteção da Terra Indígena Gavião e tem sido protagonizado pelos próprios Gavião, que zelam pela preservação e proteção da fauna e da flora da área.

De acordo com o Censo Demográfico 2015, do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, atualmente vivem 1300 pessoas dentro do Território Indígena Gavião. Em média existem aproximadamente 140 pessoas na Aldeia Riachinho, 110 na Aldeia Rubiácia e quase 300 pessoas na Aldeia Governador.

1. Demarcação do Território Gavião

O processo de demarcação e homologação do território Gavião ocorreu em 1982 com aproximadamente 41.644 hectares de terras. O número estimado de indivíduos Gavião que habitam esse território é de 1.300 Pyhcop Cati Ji (Gavião).

Observamos que, antigamente, no território Gavião havia recursos naturais e abundância e variedade de fauna e flora suficiente para toda a população. As pessoas da comunidade pescavam, caçavam e coletavam frutos sem nenhuma dificuldade, pois todos os recursos necessários estavam fartamente disponíveis no território Gavião.

Mas, a partir do momento em que os invasores, como madeireiros, caçadores, fazendeiros e outros interessados em nossa terra começaram a vir para nosso território, notamos o aumento do desmatamento das florestas, desequilíbrio ecológico de vários tipos, extinção de animais e plantas. Ocorrem também plantios e extrações de madeira clandestinamente e queimadas criminosas.

Temos a necessidade de conhecer nosso próprio território com o objetivo de preservá-lo para as futuras gerações de índios Gavião. Além disso, dentro dos nossos limites territoriais podemos manter o equilíbrio entre homens e natureza com o objetivo de preservar nossa terra das influências externas negativas, que, entre outras coisas prejudicam nossa cultura e costumes, e destrói o meio ambiente em que partilhamos em comunidade.

Acreditamos que através da educação podemos ensinar aos nossos jovens sobre nossos direitos sobre nosso território e principalmente a necessidade de cuidar bem dele para a continuidade da nossa cultura e do nosso povo. Em outras palavras devemos conhecer para preservar.

1.1. Histórico de constituição das aldeias na Terra Indígena Governador

O antigo Posto Indígena na Aldeia Governador, na época do Serviço de Proteção ao Indígena, teve um papel muito importante durante um período de conflitos com os moradores do entorno do território onde vive o povo Gavião. O Posto Indígena acolheu a Aldeia Riachinho, a Aldeia Vereda Bonita, a Aldeia Canto Martins e a São

Felix. Os conflitos ocorriam, porque a Terra Indígena Governador não era demarcada. Assim, os invasores, como madeireiros e caçadores, tentavam tomar a terra de nossos antepassados, criando conflitos que permanecem mesmo depois da demarcação da Terra.

Naquela época as aldeias foram atingidas por epidemias trazidas por “brancos”, como uma grande moléstia que atingiu a Aldeia Riachinho, onde morreram várias pessoas. Com isso todos foram levados para a Aldeia Governador. A Aldeia Vereda Bonita foi deslocada para Governador devido a um ataque que sofreu de um pistoleiro, que destruiu e incendiou a Aldeia. Os moradores do Canto Bom foram deslocados, porque queriam assistência e acesso a Políticas Públicas. O mesmo aconteceu com os moradores da Aldeia São Felix.

No decorrer dos anos o número de pessoas aumentou e as formas de organizar a comunidade sofreram alterações. Alguns moradores começaram a consumir bebida alcoólica e uma série de problemas começou. As discussões aumentaram e as decisões do cacique já não eram mais respeitadas. A partir disso iniciou-se um processo de retorno dos moradores a suas antigas aldeias. Algumas delas receberam novos nomes e outras foram surgindo.

A primeira aldeia a deixar Governador foi a Aldeia Vereda Bonita, que recebeu o nome de Aldeia Rubiácea. Dela outra divisão deu origem à Aldeia Água Viva, à Aldeia Canto Bom e à Aldeia Novo Marajá. Depois a Aldeia Riachinho deixou Governador. Outra divisão deu origem à Aldeia Nova e à Aldeia Monte Alegre.

Atualmente as aldeias Gavião estão distribuídas em onze aldeias, sendo as mais recentemente constituídas a Aldeia Bom Jardim, a Aldeia Bom Jesus e a Aldeia Dois Irmãos, cada uma com seu cacique e suas formas de organização social interna. Os lugares sagrados para o povo Gavião estão localizados em aldeias antigas, cemitérios e rios.

As antigas aldeias são sagradas porque trazem muitas lembranças de nossos antepassados, onde faziam suas moradas. As construções eram feitas com madeira, que demoravam anos até precisarem ser substituídas e com palha, retirada da floresta.

As aldeias Gavião, em geral, se constituem por um pátio central onde ocorrem as celebrações, rituais e reuniões, circundado pelas casas e atrás delas são cultivadas as roças. Há também cemitérios que se encontram mais afastados das casas. Essas são as características mais marcantes de como os Gavião formam suas aldeias.

1.2. Manejo da terra no Território Gavião

As roças são feitas e compartilhadas em grupo. Embora as roças sejam cultivadas em casas separadas, toda a comunidade se mobiliza para fazer a roça para uma determinada família. Consta que, antigamente, as roças eram totalmente comunitárias ocupando um lugar que não era uma casa em particular, mas uma área comum decidida em grupo. Agora funciona em um sistema de troca de serviços entre as famílias.

Alimentos tradicionais como milho, batata doce, inhame e mandioca são culturas recorrentes nas roças familiares. Estes alimentos são a base da alimentação do povo Gavião. Ocorre o manejo periódico, usualmente de três em três anos, com o cuidado de preservar e não desgastar o solo. Nos últimos anos a mudança do clima tem afetado a produtividade, pois a colheita destes e outros produtos têm sido cada vez menores.

1.3. Manejo da água no Território Gavião

A água, naturalmente, constitui um importante elemento para o território e para o povo Gavião. Nestas terras, embora não haja rios, existem riachos, brejos e lagoas de onde são pescados traíras, carás e mandis que fazem parte da alimentação dos Gavião. Os peixes se tornaram menos fartos ao longo dos anos. Entretanto, ainda é possível, no período de secas, pescar alguns peixes, a constar em meados do mês de setembro.

As águas de tonalidade vermelha vistas de longe são límpidas e refrescantes, servem de recuperação das forças após uma corrida de tora ou protagonizam momentos de lazer e relaxamento para a comunidade. Alguns dos riachos mais frequentados pelo povo Gavião são *Cu'jehhee* nas proximidades da Aldeia Riachinho e *Cu'catyt* nas imediações da Aldeia Governador. O riacho do Faveira se encontra bem próximo da Aldeia Rubiácea.

2. A população Pyhcop Cati Ji (Gavião)

O povo Gavião possui uma cultura própria e tem várias organizações dentro da aldeia. No nosso território, no Maranhão, existem também outras etnias bem próximas a nós, como os

Guajajara. Acontecem muitos casamentos interétnicos e outros povos acabam compondo nosso território.

Dentro das nossas aldeias temos nossos costumes e tradições compartilhados pelas famílias e passados de geração em geração. Atualmente percebemos que os jovens não têm interesse por entender a importância de conhecermos nosso território e não perder este conhecimento no futuro.

Dentre as organizações Gavião dividimos responsabilidades e tarefas como preparação de festas culturais, pesca, caça, colheita de frutos nativos, manutenção da roça dentre outras. Em nosso território outras etnias estão presentes nas próprias aldeias. O exemplo são os casamentos interétnicos com Guajajara, Timbira, Krikati, Kariri, Guajá e com não indígenas também.

A importância de conhecer é para cuidar. Por isso devemos ensinar nossos jovens alunos sobre nosso território, do que ele é composto e como podemos cuidar dele para que o Brasil e o mundo saibam que os Gavião existem e têm seu próprio território.

2.1. População atual no território Gavião: alguns desafios

De acordo com o censo de 2015, a população dentro do território Gavião é de 1300 pessoas, divididas em:

- 11 aldeias Gavião: Governador, Rubiácea, Riachinho, Monte Alegre, Água Viva, Doze Irmãos, Bom Jesus, Canto Bom, Nova Marajá e Bom Jardim;

- 5 aldeias Guajajara: Faveira, Borges, Nova Jibóia, Nova Jurema e Barriguda. A população Guajajara, presente na Terra Indígena Governador – Gavião, conta com 200 pessoas entre adultos, jovens e crianças. As relações sociais atualmente entre eles são, em geral, amigáveis graças a alguns casamentos interétnicos e relações de amizade. Porém no começo não era bem assim. Foi necessário entrar em acordo para que esses novos moradores respeitassem o modo de vida do povo Gavião.

Entretanto, essas presenças são também preocupantes por causa do número de aldeias dentro da nossa Terra Indígena e estamos em expansão. Daí a grande necessidade da ampliação da mesma. Além disso, alguns desacordos entre lideranças ocorrem em relação à venda ilegal de madeira, para além das necessidades da aldeia, por parte de outras etnias, mas não todas. A expansão da população de outras etnias causa também a reivindicação dos mesmos pela nossa

terra e eles se afirmam dentro do nosso território, o que gera muitas discussões. Esses moradores não-Gavião não têm intenção de sair ou mudar para algum outro lugar.

A grande questão agora é discutir a chegada de novos moradores, ampliação das aldeias e da população de outras etnias e a perda do território pelo povo Gavião. Deste modo, quem está assentado tem o direito de continuar a viver em nossas terras. O que não desejamos é a chegada de mais outros povos e o aumento da presença de outras etnias ao ponto de perdermos nossa terra.

Em instâncias maiores com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em Brasília, discute-se a criação de novas aldeias para os Guajajara em outras áreas e evitar rivalidades entre os grupos. A negociação está em curso atualmente, mas não está sendo fácil avançarem as discussões assegurando direitos à terra.

Os chamados “Guardiões”, voluntários indígenas Gavião, com o apoio da associação Wy’ty Cateh, estão detectando degradação da área Gavião, muita poluição e venda ilegal de nossos recursos e as outras aldeias não têm a mesma consciência que temos de respeito por nossa terra.

Esta é a situação que enfrentamos no momento em relação à população que ocupa o território. Temos respeito e relações de afeto e amizade com outras etnias, mesmo quando eles não nos aceitam muito bem em suas aldeias e famílias, mas temos o direito sobre nosso território e queremos ser respeitados e reconhecidos por isso.

3. A Fauna característica do Território Gavião

A terra indígena Governador tem aproximadamente 41 mil hectares de terras demarcadas e homologadas. Porém, anteriormente existiam muitos animais nesta área, como a ema, o tatu canastra, o papagaio e a arara vermelha.

Observamos a cada ano que passa que esses e outros animais que nos são tão familiares estão correndo grande risco de extinção, principalmente pela ação de caçadores, madeireiros e exploradores de toda ordem, afetando a rotina natural e o equilíbrio de várias espécies como as citadas acima. Na terra indígena Gavião se encontram também muitas aves, como tucano, jacu, curica e papagaio. Caça também, como preguiças e a sucuri, que mora aos pés do buriti. Nós chamamos de brejo e riacho.

De acordo com o relato de Sueli Gavião, “Minha mãe comentava que no caminho para outras aldeias se viam muitas emas andando pelo

cerrado. Hoje em dia os meus filhos já não assistem a essa cena porque essa espécie está quase extinta em nossa região, os homens caçando pelo cerrado encontravam os ovos delas abandonados nos ninhos e os levavam para casa para o seu consumo.

Antigamente, se aproveitava tudo da ema. Desde a carne toda até a banha, que serve para ser misturada com a massa de urucum. Mesmo assim, usar tudo da ema não era capaz de fazer desaparecer todas de uma vez. Visitei o Zoológico de Goiânia junto com a minha filha e a turma da minha sala, lá ela viu a ema do cerrado pela primeira vez, contei para ela que a ema existia em nosso cerrado e que hoje não está presente com frequência, tanto que ela ainda não conhecia”.

Outro caso interessante que podemos ilustrar é o da arara ou Pýn na língua Gavião. Antigamente havia muitas araras no nosso território, mas agora não existem mais na floresta e suas penas são importantes para a fabricação de adornos para festas e rituais. Temos muitas dificuldades em encontrar a ave em seu habitat natural, fazendo com que, muitas vezes, tenhamos que negociar suas penas em aldeias de povos vizinhos.

Devido à entrada de caçadores ilegais, as aves foram retiradas em grande número e as que ficaram não se reproduziram o suficiente em nossa área. As que resistiram aos ataques de caçadores também tiveram problemas em achar árvores grandes, que foram desmatadas. Podemos dizer que na área Gavião praticamente não tem mais arara.

Quando os Gavião realizam as festas tradicionais, temos que sair para procurar e comprar as penas de araras nos territórios Guajajara, Canela, Krahô, e outros. Em algumas festas tradicionais a presença da pena da arara é muito importante, principalmente o rabo, como por exemplo, a festa de Ceveiro, exclusiva para as meninas.

Nós, do povo Gavião, precisamos nos articular em desenvolver um projeto em acordo com a comunidade, para criar e cuidar de araras dentro do território Gavião. Consideramos ser uma tristeza pensar que no futuro bem próximo a única representação que teremos dos animais são desenhos e fotos. Assim as futuras gerações podem não mais conhecer a natureza como eu e meus antepassados já conhecemos.

3.1. Animais domésticos nas Aldeias Gavião

Além dos animais das matas, a paisagem das aldeias Gavião também é composta pelos que transitam entre os espaços e aqueles que estão inseridos quase que exclusivamente no interior das aldeias. Fáceis de serem vistos em volta das casas e pelos arredores,

os animais domésticos do povo Gavião interagem em sua maioria para fora dos limites das casas. São cães, gatos, galinhas e galos, bois e vacas, tartarugas e macacos, que, mediante variados graus de interação, estima e pertencimento, compõem do dia-a-dia das aldeias do povo Gavião.

Embora grande parte dos cães e gatos não seja bem-vinda portas adentro ou que sejam considerados animais de estimação, como acontece com frequência em outros contextos sociais brasileiros, esses típicos animais domésticos estão bem próximos ao convívio das pessoas nas aldeias. Em geral procuram abrigo e alimento no entorno das casas e circulam livremente entre os quintais, perturbam galinhas e interagem com crianças, sem que recebam nomes ou referências a possíveis donos deste ou aquele gato ou cachorro.

Neste mesmo cenário, galinhas e galos circulam entre os demais moradores em seu habitual andar frenético entre ciscadas e bicadas para lá e para cá. Os galos tratam logo de sinalizar bem cedo o início de um novo dia com seus imponentes e robustos cantos que reverberam por toda aldeia e para todos. Convivendo no mesmo espaço, porém com distanciamento bem maior, vacas e bois estão às voltas em bandos ou separadamente e possuem donos. Em geral são ofertados ao abate durante comemorações ou celebrações específicas e degustados por todos.

Entretanto a proximidade ou estima por um bicho específico pode ser observada no caso de tartarugas e macacos de pequeno porte, por exemplo. Estes dois ilustram bem a relação que se estabelece entre animais e pessoas para além da mera coexistência ou necessidade. A fim de evitar que se embrenhem mato adentro, as tartarugas são presas a um barbante atado ao pé de algum tronco ou banco e são ali cuidadas e alimentadas, ao passo que também interagem com os demais no mesmo espaço.

Por fim, a imagem capturada na aldeia Governador expressa bem a afetividade que emerge desta relação. Nela uma menina segura zelosa e orgulhosa seu bicho de estimação sob os olhares e mãos curiosas de outras crianças. Afirma ter lhe dado um nome e um canto para dormir em sua rede em clara demonstração de mútuo afeto e parceria.

Assim, os animais domésticos ou de estimação são parte integrante da vida nas aldeias e do povo Gavião e estão dispostos, em sua maioria, livremente pelos espaços. Estes animais domesticados se encontram longe das coleiras, grades e cercados comuns entre os bichos em outras localidades do país, sobretudo as cidades. Embora em liberdade, existem limites para a circulação de cachorros, gatos, galinhas e tartarugas para o interior das casas.

4. A Flora presente no Território Gavião

A flora do território Gavião é composta parte de Cerrado e parte de mata viva, já que faz parte da Amazônia Legal. Ela ainda existe em boa parte, mas alguns problemas com fogo e desmatamento por parte de alguns invasores não-indígenas colocam nossa área em risco.

O povo Gavião colhe frutos nativos como bacaba, buriti e juçara e também pesca os peixes para seus alimentos. Além disso, existem muitas plantas medicinais tradicionais do Povo Gavião muito utilizadas para problemas na vesícula e *myyjõ'quen*, que é usado para problemas de estômago. Temos também a casca de aroeira, muito útil para inflamações de útero e feridas no corpo e até fraturas, colocando-se a cinza em cima do membro afetado. Outro exemplo interessante é o broto-do-mato, ou paca *catetehxu* em Gavião, que é para o tratamento do diabetes, comendo-se o fruto.

O urucum também. Tanto o fruto quanto a raiz e as folhas são importantes. Quando fervidos ajudam a curar de icterícia em crianças e dores de cabeça em adultos. Todo o conhecimento sobre essas plantas nos é passado pelos anciãos que utilizavam delas para manter a saúde em nossas aldeias. A cura através das plantas não é de conhecimento dos nossos jovens que recorrem aos remédios químicos. Muitas vezes, eles acabam usando as plantas medicinais quando percebem que os remédios químicos não fazem efeito.

Em nosso território existe uma variedade grande de plantas que dão flores ou frutos e compõem a riqueza de nossa flora. Entretanto, ocorrem também muitas queimadas criminosas e retirada ilegal de árvores e isso ameaça todo nosso ecossistema. Existem também plantações irregulares em nosso território que não foram feitas por nós indígenas, mas que mesmo assim fazem uso de nossos recursos naturais.

4.1. O Cerrado e a Mata de Galeria

Trataremos agora do lugar onde atualmente se encontra o Povo Pyyhcopcatiji e todas as aldeias do grupo Jê. No cerrado colhemos as frutas nativas para consumo. A exemplo, temos pequi, bacuri, mangaba, puçá, araçá, cajuí e catolé da chapada e bruto da chapada. Não podemos esquecer também do oiti e do murici.

O Cerrado também nos beneficia com a matéria prima para fazer remédios naturais extraídos de raízes, sementes e folhas tais como sementes de sucupira folha e casca da mesma, barbatimão

candeia, pau de leite, tingui brabo, mangabeira batata da chapada, raspa de pau pombo e catuaba. A ema, a seriema, perdiz, bambus, e vários pássaros grandes e pequenos vivem no Cerrado. O preá-rato que come coquinho da chapada também tem no Cerrado o seu habitat natural.

Existem caças que só são encontradas no cerrado. São elas, a raposa, o tatu china, o peba amarelo, o tatu da chapada, o tatu rabo de couro, o veado campeiro, e o veado catingueiro da chapada. A variedade de cobras do Cerrado inclui a cobra cipó, a cascavel, a cobra do rabo fino, a coral e a jararaca.

No Cerrado (chapada) contamos também com vários tipos de coco, o cocoré tucum rasteiro, o coco babaçu o catolé. Todas essas espécies de coco são consumidas, e suas raízes e folhas são aproveitadas. As folhas servem para cobrir as casas, e as raízes, para remédios naturais dos anciões. Os tipos de cerrado são: campo limpo, campo sujo e cerra vereda. Cerra, por sua vez, é onde se encontram as caças, como o peba de casca amarela, o veado catingueiro, e variados tipos de árvores rasteiras como o puçá e as piçarras, que os cupê usam para construir casas.

O Campo limpo é caracterizado pelo capim rasteiro, a presença do cajuí, da seriema, da ema perdiz, do lambu e vários pássaros de espécies diferentes. Neste local se localizam os frutos de mangaba. As flores na primavera embelezam o ambiente com suas cores variadas, tipo bem-me-quer e mau-me-quer e o tucum rasteiro.

Já no campo sujo todos os tipos de árvores podem ser encontradas e são denominadas lajeado. Tanto o bacuri e o pé-de-bruto são abundantes e é também o local de esconderijo das cobras cascavéis venenosas.

O período compreendido de julho a setembro marca o período de queimadas que não poupam o capim, os animais, nem as árvores. Isso já é de conhecimento das comunidades indígenas, embora pouco se possa fazer em relação a isso. Contudo, hoje em dia existem os guardiões do Programa PrevFogo, que tentam proteger as nossas chapadas mesmo frente a todas as dificuldades. Percebemos que nem todos estão conscientes dos prejuízos das queimadas e ateam fogo na mata em dias muito quentes. Falaremos mais sobre os Guardiões mais a frente.

As Veredas compreendem um lugar cheio de igarapés, que chamamos de ‘olho d’água’ e onde apanhamos buriti, juçara, bacuri, bacaba e folhas de banana - brava, e também favorecem nossas

pescarias. A paca, por exemplo, só é encontrada nesse lugar. Jacarés e jabuti d'água podem ser pescados aqui. Enfim, as Veredas formam um cenário muito bonito e apreciado pelo povo Gavião.

Em seguida, temos a Mata de Galeria, que compreende a área nativa, onde vários tipos de árvores estão dispostos. Temos ipê, taúba, jatobá, amarelão, aroeira e outras espécies comuns de árvores. Esta mata também favorece a caça de caititu, da onça pintada e da vermelha, do macaco, da guariba, do quati e outros tipos de caças menores.

É de fundamental importância lembrar que essa é uma área muito visada e disputada pelos não indígenas. Isso por causa da variedade de espécies de árvores e caças. Aves como papagaio, arara e tucano fazem parte deste cenário. A jandaia, o jacu, o tiú, o jabuti da mata e a preguiça também estão nesse território. É de onde também tiramos embira de embiruçu que colocamos no pacará, por exemplo.

5. Processo de re-demarcação da Terra Indígena Governador

O termo 'ampliação' não nos parece muito adequado em relação à re-demarcação das terras Gavião. Preferimos, pois, nos referir a essa situação com a palavra 'revisão'. Essa revisão de limites visa à parte deixada de fora pelos antropólogos que fizeram a demarcação atual. Segundo os anciãos, o povo Gavião tinha uma área muito maior que englobava os municípios de Buritirana e Sítio Novo. Essa área que foi demarcada às pressas foi em função de conflitos com os não indígenas que estavam nas proximidades do território Gavião. Ocorreram até mortes de índios Gavião e não houve consulta aos anciãos, muito menos estudos antropológicos sobre a área.

Atualmente o Povo Gavião reivindica junto à FUNAI, considerando-se o novo estudo do território, uma redefinição e a ampliação dos limites do Território Gavião. O relatório já foi elaborado. Contudo infelizmente encontra-se tramitando na justiça sem alcançar maiores avanços.

Com o aumento do número de indivíduos, conseqüentemente o aparecimento de outras aldeias divide espaço com fazendas e invasões de madeireiros e fazendeiros que nos trazem muitos problemas. Além disso, a presença de outros grupos indígenas que se dispersam pelo Território Gavião em larga escala coloca em risco a posse da terra pelos Gavião. Justifica-se esta preocupação porque os mesmos também reivindicam esse espaço como se fosse também

deles originalmente. Assim sendo, essa ação também aparece como empecilho e até mesmo é impeditiva ao andamento regular de todo o processo.

Dentre os cerca de oito processos a respeito dessa revisão e que levam à homologação estamos em fase muito inicial, o que torna a evolução muito lenta, sobretudo pela ausência de parceiros que apóiem nessa causa.

A população de Amarante tem em seu imaginário que o Governo tem interesse em re-demarcar essa área e utilizamos isso como uma estratégia de proteção que nós encontramos para não entrarmos em disputa com as pessoas desta cidade e dificultar ainda mais as relações sociais.

Consta que o mapa desta revisão já existe e amplia o território Gavião consideravelmente. Então, este é um assunto muito importante e que deve ser discutido com toda comunidade para tentar a melhor forma de continuar vivendo em harmonia com as outras pessoas que não sejam Gavião e ao mesmo tempo preservando nossa terra e nossa natureza.

5.1.Pycop Jõ’Pji Jamyr Cati Ji: Os Guardiões do Território Gavião

A iniciativa de conhecer e proteger nossas terras de forma coordenada partiu da própria comunidade e das lideranças indígenas do Povo Gavião através da agência implementadora, Wyty Cate, em parceria com a FUNAI. A equipe dos Guardiões é composta de 37 pessoas responsáveis por percorrer as áreas e reportar as irregularidades e problemas para podermos discutir as ações em grupo.

O objetivo dos Guardiões é o de realizar o monitoramento constante das terras indígenas com recursos provenientes do PBA, e este acordo está em conformidade com os caciques e demais lideranças Gavião. Durante o trabalho de monitoramento pelo Pji Jamyr Cati Ji (Guardiões), muitas irregularidades são percebidas e interrompidas, como por exemplo, a apreensão de 100 mancos e 120 esticadores de 8 metros cada sendo negociados ilegalmente na terra indígena Governador.

Quando iniciou esse programa os Pji Jamyr Cati Ji logo perceberam a dimensão da devastação e do desmatamento praticado

principalmente pelos madeireiros, caçadores e coletores em geral. As queimadas também estão muito presentes nos limites das áreas indígenas Gavião, que, futuramente, vão impactar o ecossistema e a sobrevivência do nosso povo.

Além disto, os indígenas sofrem pressões das cidades e moradores vizinhos. Quando ocorre um conflito pelo nosso espaço com madeireiros, fazendeiros ou outros, a intervenção da FUNAI só ocorre em casos gravíssimos ou mesmo de morte. Normalmente temos que lidar com as diferentes ameaças e pressões sozinhos, por isso os Guardiões têm um papel fundamental na nossa proteção e preservação.

Os resultados dos trabalhos de monitoramento estão sendo positivos e realizados de maneira transparente para que todos os indígenas possam observar, analisar, criticar as ações dentro da TI Governador. Mais do que nunca nosso povo precisa preservar todo território e saber reivindicar ações e atuação da FUNAI, do IBAMA, da Polícia Federal e das demais instituições que devem garantir e promover a proteção, a conservação e a sustentabilidades dos recursos naturais das terras indígenas, assegurando a integridade do patrimônio Gavião, para melhoria da nossa qualidade de vida.

Os Pji Jamyr Cati Ji representam uma iniciativa criada por nós e precisam de apoio e estímulo de todo o Povo Gavião. As reuniões envolvem toda comunidade e esse monitoramento ajuda a preservar o território para as gerações futuras e para todos nós.

Embora não haja uma articulação forte entre todos os Gavião, existem pessoas que contestam o nome de Terra Indígena Governador e isso gera discussões ainda muito isoladas, porém de grande relevância. Consta que a FUNAI registrou as terras com esse nome coincidindo com o nome da Aldeia Governador. Os favoráveis à mudança do nome alegam que ele só representa uma única aldeia e está em idioma português.

Houve duas tentativas frustradas de mudança de nome. Entretanto as discussões continuam de maneira ainda informal e isolada, ouvidas “ao vento” nas palavras da acadêmica Wacão, que já participou de algumas rodas de conversas sobre este assunto e garante que falta “coragem” para levarem esse assunto a instâncias maiores nas comunidades do povo Gavião.

Os defensores dessa mudança apresentam argumentos interessantes de que o nome na língua Gavião os fortaleceria e contemplaria todas as aldeias unindo o povo. As burocracias que

envolvem essa questão são muito ressaltadas durante as discussões, mas existem pessoas que acreditam que é válido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados coletivamente percebemos que a questão do território é fundamental para pensarmos o passado, o presente e o futuro de um povo. A partir do registro de nosso conhecimento sobre nossa própria terra podemos nos fortalecer e reivindicar nossos direitos sempre que nos sentirmos invadidos ou violados.

Pudemos notar a partir da fala dos anciãos, nossos interlocutores neste estudo, que muitas mudanças no território aconteceram desde que eram muito jovens, não só pela invasão e exploração das terras, mas também pela diminuição dos recursos disponíveis. Isto quer dizer que vários animais e plantas não existem mais ou são difíceis de serem achados em nossas áreas.

Entendemos também que conhecer de maneira mais aprofundada nosso próprio território permite identificar nossas próprias riquezas naturais e preservá-las. As plantas, as sementes, os frutos, as raízes e os diversos animais são parte importante das nossas vidas, pois estão presentes em nossos adornos, rituais, alimentação e saúde, enfim em nossa existência.

Muito importante é discutir com os mais jovens Gavião sobre o território, pois eles são a futura geração de Gavião que vão dar sequência à nossa cultura e modo de viver. Desta forma, este texto pode ser utilizado como material didático e de orientação em sala de aula e em espaços de discussão e debate sobre o Território Gavião.

Ao demonstrarmos com essa escrita que os Gavião possuem um território e existem como povo, assumimos a responsabilidade de ensinar aos jovens e crianças sobre os direitos e deveres acerca do Território Gavião. E, para ensinar, precisamos aprender a preservar e a zelar a terra, vivendo em harmonia com o meio ambiente.

Temré!

REFERÊNCIAS

ANCIÃOS e ANCIÃS Gavião. *Entrevistas realizadas pelos acadêmicos/as Gavião e Timbira, na Aldeia Riachinho*. Novembro, 2015.

FERNANDES, Rosani de Fátima. *Educação Escolar Kyikatêjê: novos caminhos para...* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal do Pará: Belém, 2010.

MELATTI, Júlio César. *Ritos de uma Tribo Timbira*. São Paulo: Ática, 1978.

NIMUENDAJÚ, Curt. *The Eastern Timbira*. University of California. Publications in American Archaeology and Ethnology, vol. 41, 1946.

A PEDAGOGIA DA RETOMADA: decolonização de saberes

PIMENTEL DA SILVA¹, Maria do Socorro
Universidade Federal de Goiás (UFG)

RESUMO

O presente texto chama a atenção para a importância de se construir bases epistêmicas necessárias para superar as amarras da colonialidade do saber. Mostra, também, como essas bases estão sendo construídas no diálogo entre pesquisadores indígenas e não indígenas situados no Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás. Esta é a construção da pedagogia da retomada, que traz para o debate os saberes indígenas silenciados, colocando-os em movimentos em articulações intra e interculturais.

Palavras-chave: Retomada. Epistemologia. Indígenas. Temas Contextuais.

ABSTRACT

The present text draws attention to the importance of building epistemic bases necessary to overcome the bonds of the coloniality of knowledge. It also shows how these bases are being built in the dialogue between indigenous and non-indigenous researchers located in the Takinahakỹ Nucleus of Indigenous Higher Education of the Federal University of Goiás. This is the construction of the pedagogy of the recovery, which brings to the debate the knowledge Indigenous peoples, placing them in movements in intra and intercultural articulations.

Key words: Revival. Epistemology. Indigenous. Contextual Themes.

INTRODUÇÃO

De acordo com meus estudos e com minha experiência em cursos de formação de professores indígenas em várias regiões do Brasil, a busca dos indígenas pela educação libertadora constitui-se

1 Professora Associada do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora Geral da Ação 'Saberes Indígenas na Escola' da Rede UFG/UFT/UFMA.

fundamentalmente a partir de quatro perspectivas: (1) Acesso aos saberes tradicionais indígenas; (2) Acesso aos conhecimentos não indígenas; (3) Articulação entre diversos saberes; e (4) Produção de bases epistêmicas interculturais para fundamentar as práticas pedagógicas.

Nessa percepção, a educação situa-se, prioritariamente, nos direitos dos povos indígenas, na vivência cultural; na consideração do saber dos anciãos e das anciãs; no cuidado com as crianças e com os jovens; na inclusão de projetos sociais/comunitários; na qualidade de vida; na proteção de rios, lagos e lagoas; na proteção do território e de suas riquezas; na proteção das árvores etc. Tem-se, assim, a prática de uma educação ambiental de abordagem sociohistórica, o que equivale dizer, uma educação para manejos de mundos.

Este tipo de educação revê valores e busca alternativa frente ao modelo hegemônico vigente em nosso país. Ou seja, leva em consideração os aspectos ecológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, epistêmicos e linguísticos. A partir dessas ideias, é possível propor mudanças pedagógicas, transformando a prática educativa em uma ação efetiva para que o ensino consiga transpor as dimensões do espaço escolar, possibilitando uma articulação, tanto com a cosmovisão de cada povo indígena quanto com as demandas contemporâneas advindas da vida intercultural.

Para dar conta desse desafio, torna-se necessária a construção de práticas pedagógicas fundadas em perspectivas inovadoras de congregação de todos/as envolvidos/as nos processos de retomada de valores e saberes. Exige-se, ainda, a elaboração de novos conhecimentos que se expressam em ideias, conceitos, paradigmas imprescindíveis à construção de matrizes epistêmicas interculturais, orientadas para o enfrentamento de estruturas de educação governadas pelas concepções: monolíngue, monocultural e disciplinar.

Um dos riscos que se corre na educação disciplinar é o desaparecimento de mais conhecimentos indígenas. É nisto que situa a reflexão de Lariwana (2011)

Percebi na minha pesquisa que a minha língua indígena serviu na escola apenas como um instrumento facilitador da língua portuguesa. Até hoje alguns professores estão nessa gaiola, ao invés de procurar pesquisar a realidade que envolve o mundo das crianças e também dos adultos e mostrar o valor da nossa cultura. Estamos

buscando dentro dos livros didáticos que são entregues pela secretaria de educação educar nossos alunos sem discutir. Desta forma, os nossos conhecimentos tradicionais são inferiorizados.

Muitas são as investigações que reconhecem a necessidade de mudanças das práticas pedagógicas nas escolas indígenas, mas poucas são aquelas que, para além da denúncia, apresentam alternativas concretas que proponham a superação dessa injustiça histórica, apontada pelo pesquisador citado acima. As palavras do estudioso revelam que a cultura indígena está na escola apenas porque o/a aluno/a e o/a professor/a são indígenas, mas passam despercebidos/as, em função do predomínio dos saberes ocidentais, na maioria das vezes.

Nesta direção, Candau (2010, p. 14) argumenta chamando a atenção da rigidez escolar. Para ela:

[...] toda a rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógicas escolares, assim como o caráter monocultural da cultura escolar precisam ser fortemente questionados. Devem ser enfatizadas a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural.

Na percepção rígida, a escola perde a ideia de ser um espaço cultural, fronteiro, de intercâmbios, características importantes da educação intercultural, vista, assim, por Fleuri (2003, p. 31):

[...] é sob esta perspectiva que a educação intercultural se preocupa com as relações entre os seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas sobretudo na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos.

Uma prática pedagógica organizada nos princípios da interculturalidade precisa ter dinâmica própria, que lhe permita o exercício do pensamento crítico, e que conduza a uma visão política de cidadania, capaz de integrar saberes, valores, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma libertadora, como defende Freire (2001).

Para este estudioso, a libertação intelectual só será possível mediante a uma educação libertadora, aquela que se opõe à colonialidade do poder e do saber. Ele propõe, desse modo, o abandono à educação bancária, a qual transforma os seres humanos em “recipientes”, a serem “preenchidos”, ou seja, uma educação da desalienação e da problematização. Este tipo de educação rompe com a concepção dualista e hierarquizada que sustenta a visão ocidental, europeia e cristã de mundo e que perpassa os processos de ensino e aprendizagem da sociedade não indígena brasileira, chegando, também, às escolas indígenas.

Essas reflexões contribuíram com a construção da pedagogia da retomada. Nesta, emerge a necessidade de repensar a escola em todas as suas dimensões, desde sua raiz epistemológica até as práticas pedagógicas cotidianas, e a vitalidades dos lugares epistêmicos e o protagonismo indígena.

1. Pedagogia da retomada: um debate necessário

A pedagogia da retomada é gestada nas matrizes culturais indígenas. Fundamenta-se nos estudos feitos pelos indígenas durante as práticas pedagógicas de estágio e das pesquisas dos projetos extraescolares²; do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural³; durante a construção dos projetos políticos pedagógicos do Curso de Especialização em Educação Intercultural: Gestão Pedagógica; e das pesquisas da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, que se realiza exercendo três papéis: formação continuada de professores/as, pesquisa e extensão, contando com a orientação dos sábios/as indígenas e das universidades envolvidas.

2 Estágio e Projetos Extraescolares são ações do Curso de Educação Intercultural da UFG. Uma de caráter pedagógico e a outra, de pesquisa e documentação de saberes indígenas, tendo como línguas oficiais, as indígenas.

3 Os cursos de licenciatura e de especialização são da Universidade Federal de Goiás.

Toda sustentação da pedagogia da retomada vem dessas fontes, mas também de estudos feitos em outros contextos e por pesquisadores contrários à monocultura do saber, como, por exemplo, os defendidos por Santos (2004). Este estudioso reconhece que todo o conhecimento é situado, portanto, parcial e limitado. Esta postura não é reconhecida pela ciência, a qual promove uma visão e um projeto de mundo que desconsidera os outros conhecimentos presentes no planeta, em nome do saber chamado de científico. Um projeto que rompeu, violou, explorou e invisibilizou diferentes modos de vida. Por isso, Santos chama a atenção para a importância de restituir às ciências a sua espessura cultural e histórica.

A pedagogia da retomada problematiza a questão trazendo para o debate a espessura da diversidade epistêmica do mundo, que segundo (SANTOS, 2004: 46), “*é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais. Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos*”.

Esta noção dialoga firmemente com a ideia de Temas Contextuais, que, segundo Pimentel da Silva (2012), favorece a retomada de saberes apagados, escondidos em muitas memórias de sábios, perdidos entre gerações. Para a autora, o Tema Contextual é

(...) a contextualização do conhecimento sem hierarquia das disciplinas, mas principalmente sem a hierarquia da colonialidade do saber. Ou seja, é o entendimento de que o conhecimento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolvem e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica, que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das flores, do sol, das árvores, das águas, dos animais, das aves, dos insetos, da terra, do céu, das estrelas, do fogo, dos minerais, do ar, da arquitetura, dos homens, das mulheres etc. Não importa o nome da Ciência na qual esses saberes estão vinculados, se Física, Biologia, Matemática, Geografia, História, Química etc. (PIMENTEL DA SILVA, 2012a, p. 22).

Há vários tipos de temas contextuais: intraculturais, interculturais, e, até mesmo, transculturais. Os interculturais potencializam-se pela articulação de saberes distintos, em sua natureza e contextos, e pelo

bilinguismo epistêmico, que, segundo Pimentel da Silva (2016), não se refere apenas às línguas, mas também aos saberes. Muitos temas, ao se espriarem, tornam-se transculturais, graças ao rompimento das fronteiras epistêmicas. Neste entrelugar, a aprendizagem deve ser facilitada e exercitada em formas diversas para permitir a criação de conhecimentos que se atrelem ao existir humano, a existência enquanto *devoir*.

Neste sentido, é importante reconhecer o outro não apenas como igual em direitos, mas como complementar. Um ser humano precisa de outro ser humano sempre. Todo saber precisa de outro saber, pois não há saberes completos. O reconhecimento da reciprocidade cria uma solidariedade entre os complementares.

Quando os temas contextuais estão situados em bases epistêmicas intraculturais, reivindicam as línguas indígenas. Muitos temas desses sequer têm como serem traduzidos: muitos são sagrados; outros são segredos. Alguns são corrompidos, quando traduzidos. Nestas realidades, a articulação dos saberes reside no campo do sagrado, do familiar, do segredo, mas também no campo da arte, do esporte, da música, e da relação cultura e natureza. Quando os temas são de pertencimento cultural, promovem diálogo entre as vozes presentes, que resgatam, amigavelmente, as ausentes, vitalizando, assim, os saberes milenares nesse movimento pedagógico.

Os temas contextuais que favorecem a articulação entre a cultura e a natureza tratam dessas realidades como um patrimônio. Os povos indígenas sempre afirmam que é da natureza que vêm todos os elementos para educar seus filhos. Mawederu Karajá (2009), em suas reflexões sobre a natureza, afirma que sem os pés de buriti não haverá a *wèriri* (cesta/bolsa feita do olho da palha do buriti).

É por meio da feitura dessa cesta que meninas Karajá aprendem, além de tecê-la, muitos outros conhecimentos, todos necessários à formação feminina. É por isso que Pimentel da Silva (2001) afirma que, quando uma criança está aprendendo a fazer uma peça de artesanato, ela vive uma experiência de multicoletividades de saberes, carregada de valores e significações, que ela registra em sua memória, através desse aprendizado.

O aprendizado é um processo contínuo no vivido. É assim que surgem sujeitos novos, em práticas tradicionais, como, por exemplo, o “cacique da cultura”, uma função criada pelos Karajá de algumas aldeias, para movimentar as tradições culturais. Ressurgem também, nas novas práticas culturais, sujeitos tradicionais. Neste movimento,

“passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 2013, p. 28 – 29).

Recentemente, um Karajá, aluno do Curso de Educação Intercultural da UFG, sabendo da existência do livro *Linguagem especializada: mitologia Karajá*⁴, composto de dez *Ijky* (Histórias), quis adquiri-lo com a intenção de conhecer essas histórias. Dei-lhe um exemplar. Dias depois, ele me ligou e me contou que leu algumas *Ijky* para sua avó, e esta ficou muito feliz e entusiasmada, tendo ainda contado para ele outras.

O mesmo Karajá leu algumas delas para seus filhos, que ficaram curiosos e queriam saber mais dos fatos narrados. Adormeceram com o pai contando as histórias. Este pai, que ainda é muito jovem, quer conhecer muitas outras histórias de seu povo. Um conhecimento que não aprendeu quando pequeno, mas que agora deseja adquirir. Um exemplo de práticas novas, a de ler histórias escritas em *inyrybê* (fala *iny*), formando um novo *Ijkydu* (historiador). Ou seja, a prática tradicional de contar histórias para os filhos e netos retornando por meio da escrita.

O movimento da retomada epistêmica vem encantando os indígenas por muitas razões, entre elas: (1) O acesso a certos saberes tradicionais que muitos não conhecem ou que conhecem pouco, ou, ainda, apenas ouviram falar. Um Akwê-Xerente me disse: “*estou aprendendo tanto saberes do meu povo que eu nem sabia que existia.*”; (2) A descoberta de que os paradigmas inovadores da dita ciência ocidental moderna, como, por exemplo, a da visão quântica, que reconhece que todos os seres existentes no planeta estão conectados, são interdependentes, não são novidades para os indígenas, pois este sempre fora o jeito de pensar desses povos, como bem expressou um ancião Apinajé: “*Nada está só no mundo*”.

O chão da escola indígena, portanto, deve ser a conectividade, e não a disciplinaridade. A escola precisa ter o que Paulo Freire chama de “feições de beleza”, que, no meu entender, deve ter também feições de afeto, de aproximação, de alegria. *A alegria precisa ser liberada*, conforme afirmou o professor Matalòri Karajá. Este tipo de educação desperta, sem sombra de dúvida, uma imensa força de sabedoria e de amor no coração das crianças, dos adultos e de todos que estiverem envolvidos nesse processo.

4 Pimentel da Silva, M. do S.; Rocha, L. M. (Orgs.). *Linguagem especializada: mitologia Karajá*. Goiânia: Editora UCG, 2006.

Percebe-se, assim, que a abordagem da pedagogia da retomada percorre diferentes trilhas. Abarca em seu percurso debates críticos sobre a superação da reprodução de saberes, e da passividade pedagógica. Traz, em seu destino, a incessante busca por paradigmas inovadores, a partir dos quais se promovem a interconexão de saberes, rompendo com o padrão pedagógico que fragmenta e compartimenta conhecimentos entre as disciplinas, desconsiderando as realidades complexas, e impossibilitando ao aluno apreender “o que é tecido junto”, segundo Morin (2008:13-14).

É nesse sentido que Manaijê Karajá (2014) reivindica uma escola intercultural e transdisciplinar, pois, segundo ele, dentro da interculturalidade e da transdisciplinaridade, colocam-se desenhos, músicas, artes, pintura etc. Ideia reforçada por Dodani Krahô, durante o encontro da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, na aldeia São José, do povo Krikati, no estado do Maranhão, ao afirmar: *“para que os saberes indígenas não sumam, é preciso movimentá-los, pois os saberes não estão mortos, mas precisam de movimentos. É bonito falar a nossa linguagem, é bonito se pintar, é bonito cantar as músicas de nosso povo.”*

Resistir e inovar na área da produção do conhecimento necessário ao ensino escolar é o grande movimento dos/as pesquisadores/as indígenas da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’. Para eles/elas, um/uma cantor/a é um/uma pesquisador/a, pois ele/ela está buscando esse saber. Ele/ela quer ter esse saber. O mesmo acontece com uma pessoa que está se tornando um/uma artesã/artesão. São pessoas novas buscando com os homens e as mulheres de sabedorias esses conhecimentos. Este é o sentido de ser pesquisador/a indígena na retomada do patrimônio cultural. Um movimento bonito e interessante de enfrentamento à colonialidade do saber.

Durante a reunião da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, realizada na Aldeia Quieta, município de Amarantes, no estado do Maranhão, as professoras pesquisadoras Tenetehar deram vários depoimentos do efeito positivo das pesquisas em suas vidas. Um depoimento de uma professora me chamou muita atenção. Essa professora não aprendeu a falar a língua Tenetehar e nunca questionou por que isso aconteceu. Os mais velhos de sua família sabem essa língua, mas não a usam.

A partir das pesquisas, a referida professora resolveu aprender tudo aquilo que não lhe fora ensinado quando criança. Está promovendo uma revolução cultural em sua comunidade. Conseguiu realizar até rituais, com ajuda de quem sabe fazê-lo. É grande

seu entusiasmo em levar os saberes Tenetehar aprendidos em sua pesquisa para a escola.

É assim que novas percepções e experimentações pedagógicas surgem no interior das escolas, de modo a combater a pedagogia da reprodução, aquela que opera seguindo modelos e ideais que poucos servem à vida, e à defesa do território indígena, por exemplo. Não problematiza a realidade em que vive a maioria dos indígenas. Ameaçados, com seus territórios invadidos, com suas terras não demarcadas, com expansão da fronteira agrícola e com os interesses de empresas nacionais e multinacionais pelas riquezas existentes nos territórios indígenas.

Essas questões não são colocadas no currículo oficial dos estados, imposto às escolas indígenas. Neste sentido, Iolò (2016) afirma que: “o ensino implantado na escola afasta as crianças da musicalidade Karajá e das tradições.”. O resultado disso, conforme Iakymywygy (2016), é que os jovens não procuram os mais velhos para se atualizarem.

Nessa linha argumentativa, é necessário que a composição curricular leve em conta os conhecimentos oriundos das matrizes culturais indígenas, mas também da matriz da cientificidade, além da matriz articulação dos conhecimentos, formando, assim, uma rede onde todas as formas de conhecimento têm valor. A matriz intercultural considera os diferentes modos de produção de saberes. Questiona o modelo canônico científico ocidental, um modelo que desconsidera a pluralidade de conhecimentos produzidos em diversos lugares do planeta.

Na contramão desse movimento canônico, surge a noção da pedagogia da retomada, entendida por Manaijê (2015), como um movimento do renascimento cultural. Ou seja, a retomada é um movimento de descolonização dos saberes indígenas. Um movimento necessário para o diálogo intercultural crítico, que, nas palavras de Tubino (2005), aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças e as especificidades. O autor esclarece que esta é diferente da interculturalidade funcional.

A interculturalidade funcional representa o discurso oficial dos estados como estratégia para favorecer a coesão social, sem questionar as causas da assimetria social e cultural. Neste sentido, o interculturalismo funcional visa diminuir os conflitos entre povos e movimentos sociais, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes. Dessa forma, a interculturalidade é assumida como

estratégia para favorecer os grupos minoritários subalternizados a assimilar a cultura hegemônica, como um bem de conquista.

É por isso que estudiosos como Mignolo (2003) e Walsh (2009) afirmam que descolonizar significa, entre outras coisas, aprender a desaprender. Para Grosfoguel (2009) a descolonização epistemológica tem de partir de lugares subalternos. O autor destaca que isso é necessário, porque os paradigmas epistemológicos hegemônicos têm um cânone restrito de pensamento e um ponto de vista universalista. É por isso que vale a pena investir em um projeto político pedagógico, já que investir no projeto atual, neoliberal, monolíngue e monocultural é fomentar a continuação de um ideal calcado apenas no pensamento Ocidental.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para que seja possível a promoção da educação intercultural, faz-se necessária a existência, entre outras medidas, de novos arcabouços teóricos, capazes de trazer para essa construção, os saberes indígenas, que estão, segundo Santos (2009), “do outro lado da linha”, inferiorizados, silenciados, e apagados. O autor esclarece que o pensamento hegemônico da modernidade ocidental europeia é um pensamento abissal que coloca linhas divisórias entre dois universos: “deste lado da linha”, o Ocidente europeu; e “do outro lado da linha”, a zona colonizada, que é a inexistência, a falta de humanidade.

Por isso, é muito importante refletir sobre como os saberes indígenas estão entrando nas escolas. Na maioria das vezes, entram como conteúdos disciplinares ou de uma disciplina, como, por exemplo, ‘Arte e Cultura’. Neste contexto, surge a seguinte pergunta: Por que apelidar esses saberes? Os saberes indígenas têm nome, mas com certeza, não são chamados de geografia, biologia, física, muito menos de científicos. Se assim os chamassem, qual seria a razão de discutir diversidade, interculturalidade, transdisciplinaridade? Neste sentido, vale a pena questionar se as respostas procuradas para os problemas enfrentados pelos povos indígenas são as mesmas encontradas para solucionar os problemas do mundo ocidental moderno. Diversidade é diversidade em todo seu contexto. Não é mesmo?

Tenho percebido em quase todo o Brasil a insatisfação dos/as professores/as indígenas com a escola que eles/elas têm. Uma escola

que não acompanha o manejo de mundo desse povo. Uma escola que ainda está do lado de fora. Tudo depende de aprovação externa, ou seja, do não índio. Talvez seja por isso que não conheço nenhum indígena feliz com a escola que tem.

Os estudos em andamento pelos pesquisadores da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ trazem em suas descobertas inovação de paradigmas. Essas referências colocam em destaque a pluralidade de saberes, evidenciando-se a busca de bases epistêmicas, necessárias ao desenvolvimento de educação escolar indígena em perspectivas interculturais, focalizando, neste contexto, a importância de reconhecer saberes indígenas historicamente silenciados.

As riquezas epistêmicas movimentadas durante a construção dos projetos políticos pedagógicos, no curso de especialização, proporcionaram momentos de reflexão coletiva, dos quais originaram elementos para a produção da noção da pedagogia da retomada. Esta estabelece outra imagem de pensamento pedagógico que suscita uma maior liberdade às experiências culturais e interculturais.

O desafio em trilhar os caminhos encontrados é grande, mas eles foram achados e estão sendo construídos/reconstruídos, e que eles possam fluir e se ramificar diversas experiências educativas escolares e comunitárias, e na articulação dessas duas agências, um destino melhor para a educação escolar indígena. Nesse caminhar, primeiro, há de se desconstruir o que foi enraizado pela colonialidade do saber, esvaziar o que enche nossas mentes, para nos disponibilizarmos a aceitar a diferença em um grande abraço humano, e em produções de solidariedade.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a Escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

GROSFOGUEL, Ramón. (2009) “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global” in B. S. Santos & M. P. Meneses (orgs.), *Epistemologias do sul*, Coimbra, Almedina.

JAVAÈ, Iólò. *Relatório da Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: Gestão Pedagógica*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2016.

IAKYMYTYWYGY, Cleberson Tapirapé. *Relatório da Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: Gestão Pedagógica*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2016.

KARAJÁ, Mawederu. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2010.

KARAJÁ, Manaijê. *Relatório da III Reunião da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2014.

KARAJÁ, Manaijê. *Relatório da IV Reunião da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2015.

LARIWANA, L. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2011.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. Trad. Juremir Machado da Silva. Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura, 2008, p. 1-27.

PIMENTEL DA SILVA, M. do. S. A função Social do Mito na Revitalização da Língua e da Cultura Karajá. Tese de Doutorado. PUC, São Paulo, 2001.

_____. *A pedagogia da contextualização intracultural e intercultural*. Texto inédito,

2012.

_____. Possíveis caminhos para a autonomia da educação escolar indígena. PIMENTEL DA SILVA, M. do. S.; NAZÁRIO, M. de. L.; DUNCK

CINTRA, E. M. In: *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

SANTOS, B. S. MENESES, M. P.; NUNES, J. A. *Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo*". In: _____. (org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes". SANTOS, B. S. e MENEZES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

A TRANSMISSÃO DE NOMES GAVIÃO: FABRICANDO PESSOAS E COLETIVIDADES (GAVIÃO *Pyhcopcati Ji* – AMAZÔNIA MARANHENSE)

MELO*¹, Maycon
GAVIÃO**², Paulo Belizário
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEDUC)

RESUMO

Os Gavião *Pyhcopcati ji* são um povo falante do tronco linguístico Macro-Jê, que vive na parte sudoeste do Estado do Maranhão, na Amazônia maranhense. Quando uma criança nasce, um conjunto de nomes pessoais lhe é transmitido, criando relações sociais com diferentes pessoas e grupos que irão perpassar toda sua vida e morte. O nome também vincula o indivíduo à esfera cerimonial, lhe atribuindo funções e posições específicas nas performances realizadas no pátio. Atualmente, muitos nomes são substituídos nas conversas cotidianas pelos nomes em português, o que parece ter colocado uma questão de ordem sócio-cosmológica e não apenas linguística aos Gavião. O artigo discute a transmissão de nomes entre os Gavião e a forma como está relacionada à construção de pessoas e de coletivos a partir de momentos ritualizados e fundamentais para a continuidade da vida.

Palavras Chave: Gavião *Pyhcopcatiji*. Onomástica. Transmissão de nomes. Amizade formal. Amazônia maranhense.

ABSTRACT

The Gavião *Pyhcopcatiji* is a people speaking of the Macro-Jê linguistic trunk that lives in the southwest part of Maranhão State, in the Maranhão

1 Mestre em Antropologia Social, doutorando em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão. E-mail: mayconmelodoc@gmail.com.

2 Licenciado em Educação Intercultural pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás. E-mail: jytcacu@hotmail.com.

Amazon. When a child is born a set of names is what is transmitted, creating social relationships with different people and groups that will permeate all their life and death. The name even links the individual ceremonial sphere, the one assigning Functions and the characteristics of the performances performed in the courtyard. Today, many names are replaced in everyday conversations by Portuguese names, which seems to have placed a question of socio-cosmological order and not just linguistic to the Gavião. The article discusses a transmission of names between the Gavião and a way related to the construction of people and collectives from ritualized moments and fundamental for a continuity of life.

Key words: Hawk Pyhcopcatiji. Onomastics. Transmission of names. Formal friendship. Amazon Maranhão.

INTRODUÇÃO

Os *Gavião Pyhcopcati ji*³ são falantes do tronco linguístico Macro-Jê e são classificados na etnologia indígena produzida no Brasil entre os Timbira orientais (Nimuendaju, 1944). Vivem na parte sudoeste do Estado do Maranhão, na microrregião de Imperatriz, localizados na Amazônia maranhense. O ambiente que habitam se constitui em uma faixa de contato entre a floresta amazônica e o cerrado do centro-oeste. A Terra Indígena Governador foi demarcada em 1978 e homologada em 1982, e compreende um espaço de 41.644 hectares, localizada no município de Amarante do Maranhão, onde atualmente os Gavião vivem em dez aldeias as quais dividem o território com mais cinco aldeias Guajajará/Tenentehara.

Entre os *Gavião Pyhcopcati ji* os nomes pessoais criam relações sociais aos indivíduos a partir do nascimento. Os mesmos nomes os vinculam à esfera cerimonial por meio de metades e grupos cerimoniais, que por sua vez possuem prerrogativas que implicam na constituição de pessoas e de valores morais através da transmissão de nomes. Este artigo procura apresentar a transmissão de nomes

3 Optei em utilizar a grafia desenvolvida pelos professores indígenas gavião, que resulta de um estudo onde corrigiram o trabalho de missionários da New Tribes, que escreveram uma primeira versão da “língua Gavião e Krikati”. As correções se deram no sentido de adaptar a escrita, baseada na pronúncia do povo Krikati, a pronúncia gavião das palavras.

entre os Gavião e a forma como está relacionada à construção de pessoas e de coletivos a partir de momentos ritualizados⁴.

Para os Gavião o nome faz parte de um sistema de classificação baseado em um princípio dual onde cada indivíduo vai receber um conjunto finito de nomes, que varia no número de três a cinco, alguns bem mais, outros apenas um. De modo geral no caso dos Timbira o nome pessoal é um tipo de identificação individual que liga o indivíduo à aldeia (Ladeira, 1982). Entre os Krahô e Canela, Ladeira (1982) fala em quatro ou cinco nomes divididos em “aglomerados de nomes”.

Ao receber um conjunto de nomes gavião o indivíduo é afiliado a uma das metades cerimoniais gavião, *cyjcati ji* (partido de cima, leste) ou *harÿcati ji* (partido de baixo, oeste). Também é pelo nome pessoal que homens e mulheres são ligados aos grupos do pátio *me'capii* (motivos verticais) e *me'cajçyr* (motivos horizontais). O nome, o ato de nomear como veremos, vai dar vida social ao recém-nascido ou ao recém-chegado nas aldeias gavião, parece que da mesma forma como é para os Krikati, “naming, at one and the same time, takes a person out of the world of non-human, non-Krikati and places him in a social framework, whether he is newborn or newcomer” (Lave, 1967:142).

Na ausência de relações de parentesco é através do nome que visitantes e anfitriões encontrarão em outras aldeias e em outros povos Timbira suas posições no contexto cerimonial e social (Ladeira, 1982). A relação entre nominador (quem dá o nome) e nominado (quem recebe o nome) vai implicar um tipo de identidade entre eles, vai estender os termos de parentesco usados pelo primeiro ao segundo, conseqüentemente vai implicar em novos relacionamentos para o nominado. “Receber um nome — um nome timbira, por suposto — é, pois adquirir, pelo menos virtualmente, “parentes” timbira (isto é, humanos), além de relações cerimoniais (amizade formal) e posições (prerrogativas) rituais” (Coelho de Souza, 2002: 428).

4 Este artigo escrito em coautoria com o professor Paulo Belizário Gavião só foi possível graças ao seu empenho primeiro como interlocutor e depois como autor. Na verdade, foi um grupo de sábios os grandes responsáveis pela transmissão desses conhecimentos que chegaram até eles geração após geração. Especificamente na questão da transmissão de nomes, gostaríamos de destacar alguns nomes. São eles: Manoel Ribeiro (*Pÿhcrÿn, Rop cÿ, Cu'cax*), Dana Souza (*Caapa, Tehre, Pjiêhcoxy, Caheh, Roppoh, Cryjxyr*) e Maria José (*Po'pooj, Precohpa, Põrecru, Hujwa*).

Quando fiz o senso dos nomes, nominadores e epônimos na Aldeia Governador, minha ideia inicial era atender em certa medida à preocupação de muitos idosos com quem conversei, que me diziam como os jovens usam com frequência os nomes em português no lugar dos nomes gavião, como deixam de usar os termos de parentesco e que temiam que isso fosse esquecido assim como o conhecimento e práticas a eles relacionados.

O conjunto de nomes transmitido, na verdade cada nome, pode ser um nome masculino ou um nome feminino. Há pessoas que possuem dois conjuntos de nomes, um masculino e outro feminino, já que tiveram dois nominadores, outros que possuem no mesmo conjunto de nomes, nomes masculinos e femininos, provavelmente de conjuntos de nomes que foram quebrados e reorganizados pelo nominador. Como, por exemplo, no conjunto de nomes *Wuuhyh*, *Caaxwa*, *Juxtêhn*, *Caxiiwyræpeh*, *Hêhpru*, *Tepmy'tac*, *Jýtçýy*, onde *Wuuhyh*, *Caaxwa*, *Juxtêhn*, *Caxiiwyræpeh*, *Hêhpru* são designativos masculinos, e *Tepmy'tace* *Jýtçýy*, designativos femininos. Ou, no conjunto de nomes *Poohre*, *Wajtêm*, *Cawee*, *Crê'crêp*, onde *Crê'crêp* é designativo masculino, e *Poohre*, *Wajtêm*, *Cawee*, designativos femininos.

Além dos nomes masculinos e femininos, há indivíduos que possuem nomes que não são reconhecidos como nomes de “origem gavião”, mas são “nomes krikati” e “nomes canela” que foram rearranjados entre os nomes gavião. Por exemplo, *Crytre*, *Maraxe*, *Xutjêh*, *Êhpiicryhj*, *Horôn*, *Carôocree*, *Pÿncree*, *Cocuj*, *Crêh'tyx*, onde os nomes *Crytre*, *Maraxe*, *Xutjêh*, *Êhpiicryhj* são nomes krikati, e *Horôn*, *Carôocree*, *Pÿncree*, *Cocuj*, *Crêh'tyx* são nomes gavião. Ou os nomes *Pyhcrÿn*, *Rop cÿ*, *Cu'cax*, onde *Pyhcrÿn* e *Cu'cax* são nomes gavião, e *Rop cÿyum*, nome canela. Tanto em uma situação quanto na outra, houve dois nominadores, um entre cada grupo do nominado.

O conteúdo semântico dos nomes varia e está imbuído de uma capacidade de harmonizar características ambíguas entre os nomes, por isso é difícil traduzi-los. Muitos nomes se referem a animais (que vivem na terra, na água, no céu), vegetais (árvores e produtos da roça), partes de plantas (caule, folha, fruto), partes do corpo humano (cabeça, nariz, perna) e a ações (cantar, furar, quebrar, ralar, fazer barulho).

Alguns nomes são mais simples, fazem referência direta a animais e vegetais, como *Ju'jut* (tucano), *Po'pooj* (barata), *Caahyh* (amendoim). Outros são a junções entre dois substantivos, como

Hÿccrÿ (*hÿc*; s.gavião + *crÿ*; s.cabeça), *Pÿrcÿ* (*pÿr*; s.tora + *cÿ*; s.casca, couro), *Tep hot* (*tep*; s.peixe + *hot*; s.fruto). Outros a junção entre substantivo e verbo, como *Pji'cohxy* (*pji*; s.terra + *cohxy*; v.cheirar), *Cwyrpre* (*cwyr*; s.farinha + *pre*; v.amarrar) e outros bem mais difíceis de traduzir, como *Pÿtcacwÿh* (*pÿt*; s.tamanduá + *cacwÿh*, v.bater).

Segundo os cantores gavião, os animais da floresta (*prÿyhre*) são responsáveis por terem ensinado as músicas, as cantigas realizadas nos rituais para os Gavião e que lhes foram transmitidas desde os primeiros habitantes da terra. No entanto, nenhuma narrativa associou animais, ou qualquer tipo de vegetal, a um fundo mítico dos nomes pessoais gavião ao qual fazem referência semântica.

A “impressão é que o padrão nome adquirido junto a animais (ou espíritos) por um ancestral mítico e desde então retransmitido deve ser geral”, tanto em outros Jê (Coelho de Souza, 2002:571), quanto no caso dos Gavião. Quando perguntava aos idosos de onde os Gavião aprenderam seus nomes, quem e em que situação os ensinou, as respostas me levavam ao mito de *Patjapii*. O mito narra a dispersão e origem dos povos Timbira e Jê da região do Rio Grajau-MA.

Incomodada por ver seu povo sofrendo ao viver numa grande aldeia, que levava dias para ser atravessada e dificultava a relação entre os grupos, *Patjapii* teria separado aqueles que hoje conhecemos como povos Timbira e outros Jê por nomes/etnias e regiões diferentes (Sansão, 2011). Com a divisão, também teria atribuído uma língua própria a cada um deles. A origem dos nomes estaria associada às línguas que *Pat japii* deu a cada um destes povos, que por sua vez estariam relacionadas ao aspecto geográfico, tendo em vista a divisão feita no mito. Se essa é a origem dos nomes, vejamos agora como os Gavião fazem para manter seus próprios nomes e as implicações sociais que eles acarretam aos seus portadores e aqueles que lhes transmitem.

1. Transmissão dos nomes gavião

O conjunto de nomes que o indivíduo gavião ganha quando nasce, o mesmo que o associa às metades cerimoniais *cyjcati ji* (partido de cima, leste) ou *harÿ'catiji* (partido de baixo, oeste), assim como aos grupos do pátio *me'cajçÿr* (motivos horizontais) ou *me'caapii* (motivos verticais), é geralmente transmitido por completo. Há pessoas que receberam nome de mais de um nominador. Isso cria a possibilidade desse indivíduo pertencer a mais de uma das metades

cerimoniais e dos grupos do pátio. Mas essa aparente discrepância não parece ser problema algum. O nome escolhido vai determinar a qual metade o indivíduo vai pertencer a partir de uma série de questões que são também contingenciais. No entanto, esse conjunto de nomes não é fixo e com o decorrer das transmissões as pessoas incorporam uns nomes no lugar de outros.

O sistema de transmissão de nomes gavião envolve em torno de três indivíduos. Participam aquele que recebe o nome (nominado), o indivíduo que efetivamente transmite o nome (nominador) e a pessoa que porta ou portava o nome transmitido (epônimo). No caso gavião haverá implicações sociais bem definidas entre o nominado, o nominador e o epônimo, como veremos em dois casos mais à frente. O nominador de ego masculino é geralmente alguém na geração ascendente e está para ele na categoria de *ēhnxi* e *tyhj* (im, m, mm)⁵, mas em muitos casos se estende às categorias de *crÿ'tohm* e *ēhnxōoh* (Pm, P, PP, PPP).

Por sua vez, o epônimo de ego masculino será alguém na geração ascendente e está para ele na categoria de *crÿ'tohm* (Im, Pm, PPM), ou em alguns casos na categoria de *ēhnxōoh* e *crÿ'tohm* (P, PP, PPP). O epônimo de ego masculino está para o nominado na categoria de *quite*. O nominador de ego feminino será alguém de geração ascendente na categoria de *ēhnxōoh* e *crÿ'tohm* (IP, P, PP), como em alguns casos será alguém na categoria de *ēhnxi* e *tyhj* (m, mP, mm, mmm). O epônimo de ego feminino será alguém na categoria de *tyhj* (mP, iP, mmP), ou em alguns casos na categoria de *ēhnxi* e *tyhj* (m, mm, mmm). O epônimo de ego feminino está para o nominado na categoria de *tyhj*.⁶ Os nominados, tanto do sexo masculino, quanto feminino, estão para os epônimos na categoria de *camÿjrōt* (lit. aquele que carrega meu nome).

Parece que entre *camÿjrōt* e *quite*, assim como entre *camÿjrōt* e *tyhj*, existe uma profunda relação de respeito, como acontece entre os Krikati nos termos equivalentes (Lave, 1967:145). Em muitos casos o nominador é também o epônimo, mas em outros não, uma vez que a condição de epônimo entre os Gavião não se limita às categorias de *crÿ'tohm* (Im) para ego masculino e *tyhj* (iP) para ego feminino.

5 Foi adotada a seguinte convenção padronizada: m=mãe; P=pai; i=irmã; I=irmão; f=filha; F=filho; Im=irmão da mãe; iP=irmão do pai; e=esposa; E=esposo.

6 O mesmo termo usado para mP, iP, mm, eIm/eIP.

Essa condição coloca em dúvida a centralidade da ideia do emparelhamento de germanos de sexo oposto para troca de nomes entre os Timbira orientais, como afirma Ladeira (1982). Quando irmãos de sexo oposto são emparelhados para transmissão de nome só homem dará à sua primeira filha o nome de sua irmã e a mulher dará ao seu primeiro filho o nome de seu irmão. A troca de nomes entre irmãos é vista como um tipo de modelo. Era assim que me explicavam os Gavião, mas, uma vez que não é uma regra, as possibilidades de nominação se abrem.

Seguindo esse raciocínio e comparando a transmissão de nomes entre os Timbira orientais e os Apinajé, Giralдин (2000) percebe que se entre os primeiros a transmissão de nomes está relacionada à uma estratégia de estabelecer alianças entre os segmentos residenciais a partir da troca de nomes entre germanos do sexo oposto (Ladeira, 1982), no caso apinajé as alianças não se dão nos mesmo termos, já que não são os germanos de sexo oposto que irão trocar nomes, mas o “arranjador” que irá transmitir seus nomes ao nominado.

No caso gavião, sem a unanimidade da troca de nomes entre germanos de sexo oposto, a transmissão de nomes, mesmo assim, parece vinculada à ideia de criar alianças entre segmentos residenciais. Mas, como os nomes não são trocados apenas entre germanos de sexo oposto, o que implicaria em relações pré-determinadas entre o segmento da mulher e o do homem que se casam, as possibilidades de aliança parecem se abrir e encontrar fronteiras muito fluidas por via da transmissão de nomes. Mas, talvez, não tenha sido sempre assim. O processo de dispersão e contração das aldeias da década de 1980, separando segmentos e modificando drasticamente as possibilidades de casamento, pode ter contribuído para essa condição em se estabelecer alianças atualmente, que por sua vez, está relacionada à condição também pouco rígida da transmissão de nomes gavião.

Pelo o que pude perceber no senso dos nomes da Aldeia Governador os Gavião utilizam tanto seu estoque de nomes, digamos tradicionais, quanto aqueles de outros povos Timbira, como Krikati, Ramkokamekra/Canela. O senso em outras aldeias, ou uma etnografia mais detalhada sobre essa questão, provavelmente nos mostraria nomes Krahô no estoque de nomes gavião, já que no passado o fluxo entre estes povos era maior.

Além desse estoque de nomes tradicionais, os Gavião também manipulam a transmissão dos seus nomes em português, que segue

basicamente o mesmo princípio que entre nós, preservando-se o sobrenome paterno. Talvez o grande indicativo dessa falta de rigidez que mencionei seja a forma como os apelidos assumiram o espaço dos nomes pessoais gavião entre os jovens e as crianças.

No início da pesquisa o interesse em registrar os nomes e termos de parentesco partia de uma demanda dos anciãos com quem conversava, que me diziam como os jovens estavam “deixando de lado” a língua gavião. Assim como ocorre com outros Jê do norte, como os Krahô, Krikati e Apinajé, os Gavião utilizam do recurso de chamar as pessoas por apelidos (Lave, 1967; Ladeira, 1982; Giraldin, 2000). A primeira forma de apelido que identifiquei se refere a um substantivo na língua gavião que foi tomado como nome pessoal. Como, por exemplo, *Crêhcapee* (círculo periférico das casas), que é o apelido dado a *Tepcapric*, uma anciã que gosta de andar pelo círculo das casas passeando. Ou como o apelido *Hapry* (s; nome) dado a *Cawcree*, que é grande caçador, artesão e conhecedor da língua portuguesa por ter morado no Pará alguns anos.

Essa forma de apelido pode ser transmitida aos cognatos de geração descendente do portador, que compartilham, como ele, alguma característica relacionada ao apelido atribuído. Como aconteceu com a neta de *Tepcapric*, que, como gosta de andar pelo círculo periférico das casas como a avó, recebeu o mesmo apelido que ela, *Crêhcapee*. A segunda forma de apelido são as palavras “gaviãoizadas”, palavras do português que sofreram alteração na escrita e pronúncia pela língua gavião. Como o jovem que tem o apelido de *Cone*, já que gosta de beber e sempre que pode vai ao mercado Coronel que fica na cidade de Amarante do Maranhão atrás de bebida. Ou como o apelido de outra jovem, *Sabohnit*, que gosta de andar perfumada como a avó andava.

Em todas as variações os apelidos podem ser transmitidos aos parentes do portador. Mas, em nenhum dos casos que descrevi os apelidos são transmitidos formalmente aos indivíduos como são o conjunto de nomes que recebem de seus nominadores. O que não quer dizer que nomes Krikati e Ramkokamekra/Canela, como identifiquei no senso, passem pela mesma condição, já que parece serem incorporados no estoque de nomes gavião sem a mesma restrição aplicada aos apelidos.

Talvez ao incorporar nomes de outros povos os Gavião estejam, como os Apinajé que incorporam apelidos, preservando “a lembrança do portador daquele nome”. A capacidade que os Gavião

possuem em adaptar nomes que, talvez, não façam parte de seu repertório tradicional de nomes, se é que existe um, assim como a relevância, quase unanimidade, dos grupos domésticos nas formas atuais de transmissão dos nomes, deixam latente o que Ladeira (1982: 39) chama de “política de não perder nome”.

Um nome masculino, por exemplo, que não tenha sido adotado devido à morte de seu possuidor, será atribuído pelas suas parentes matrilaterais a um menino do mesmo segmento residencial, para que ele continue o processo de transmissão interrompido. A política de “não perder o nome” significa a política de não perder a possibilidade de sua transmissão, quer dizer, a possibilidade de estabelecimento de relações com outro grupo doméstico (idem: 40)

No caso gavião também é facilmente identificável essa “política de não perder nomes”, talvez a relevância dos grupos domésticos na transmissão, que acabam privilegiando seu segmento nesse momento, seja um bom exemplo dessa política. Usar o nome de pessoas do mesmo segmento que o seu é tornar sua metade cerimonial maior e mais forte, conseqüentemente desequilibrando relações que são estabelecidas entre as metades, principalmente relações cerimoniais, como as corridas de tora.

Uma vez que os nomes pertencem aos grupos domésticos, colocar o nome em alguém é uma forma de preservar o nome, “não deixá-lo acabar”, porque, como me diziam, “a pessoa morre, mas o nome fica”. Sempre que falava sobre a importância da transmissão de nomes muitas pessoas me diziam, “eu tenho que ficar no lugar do meu bisavô”, que é alguém duas gerações acima de ego, ou, “eu fiquei no lugar daquele que tinha o meu nome e que morreu e quem ganhar o meu nome vai ficar no meu lugar quando eu morrer”. Agora vejamos duas situações onde o conjunto de nomes é, de certa forma, confirmado cerimonialmente nos rituais gavião.

2. Confirmação cerimonial do nome

Essa designação, confirmação cerimonial do nome, foi evidentemente elaborada por mim, não partiu de nenhum interlocutor gavião. Talvez os casos que descreverei possam se aproximar do

que diz Lea (2012: 234) sobre as implicações sociais dos “nomes bonitos” entre os Mëbêngôkre (Kayapó), que necessariamente precisam ser confirmados em cerimônias específicas. Não há entre os Gavião “nomes bonitos” ou “nomes comuns”, há sim, implicações cerimoniais específicas a cada conjunto de nome, bem como cerimônias que se diferenciam umas das outras pela dificuldade de realização; um dos motivos são os altos custos necessários para realizar algumas delas.

No entanto, tanto nessas duas situações que descreveremos, quanto em todo ritual gavião (*amjôhquẽhn*; s. festa, v. alegrar-se), as narrativas parecem indicar como nessas performances há algo que precisa ser terminado, porque um dia o epônimo do nominado começou da mesma forma como ele é instruído a fazer agora para que outros depois dele continuem fazendo, como se também confirmassem seus nomes nesse momento cerimonial. Nesse ponto a designação do nome não lembra apenas do epônimo, mas de uma cadeia de epônimos que viveram antes dele, assim como dos *camÿjrôt* que virão depois dele, o que se aproxima da reflexão sobre a “fonte dos nomes” entre os Mëbêngôkre (Kayapó).

Quando alguém reflete sobre a fonte de seus nomes, o indivíduo pensa não apenas sobre seu epônimo pessoal[...] Tal pessoa é apenas um nhêhget ou kwatÿj numa longa fileira denhêhget e kwatÿj com o mesmo nome, que se estende no tempo (idealmente pelo menos), muito além de qualquer indivíduo que seja lembrado pessoalmente pelos parentes mais velhos do portador atual (Lea, 2012: 241)

Há só mais um ponto a mencionar nessa rápida explicação sobre a designação “confirmação cerimonial” do nome gavião. O valor do nome mëbêngôkre está em pertencer à uma Casa de origem que o transmite. No caso gavião esse valor está em pertencer a um grupo cerimonial, as relações do pátio. Como ocorre com os objetos cerimoniais ligados aos nomes krikati, só quem tem o nome pode usá-lo no pátio (Lave, 1967). Nesse caso do nome gavião, só quem tem o nome pode realizar determinada cerimônia no pátio.

No caso gavião a transmissão do nome implica a realização de um pequeno cerimonial, que acredito ser um momento tanto de transmissão quanto de confirmação do nome, já que assim eram narrados por darem início a uma série de transformações acionadas

nos rituais que remetem a um epônimo anterior na cadeia daqueles epônimos que compartilham o mesmo nome que o nominado.

A primeira destas cerimônias de confirmação do nome acontece quando a criança começa a andar e quando entra na puberdade, preparando-se para o futuro casamento. Estes momentos de confirmação cerimonial do nome levam hoje o nome em português de “batismo”, assim como os epônimos são chamados de “madrinha” e “padrinho” e os nominados “afilhados”.

A professora e pesquisadora Raquel Bandeira (*Pÿnhÿc*) fez sua pesquisa de conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Intercultural (UFG), abordando os “batismos” gavião. A professora sabe como a palavra “batismo” é associada ao sentido que nós ocidentais damos a ela, mas usa o termo “emprestado”, para se referir a um momento de instauração e confirmação do lugar que cada indivíduo deve ocupar no decorrer de suas vidas dentro da organização cerimonial e social gavião. Segundo *Pÿnhÿc*, a palavra em gavião que se aproxima desse sentido de “batismo” é *tohðohtÿy* (lit. se apresentar). Quando alguém que tem o conjunto de nomes específico a um determinado ritual o realiza, na condição e posição que lhe cabe, é como ele estivesse se “apresentando” para todos na aldeia, ocupando o lugar daqueles que vieram antes dele e indicando o local que os que vêm logo a frente dele devem ocupar.

No modelo ideal de transmissão de nomes gavião, como já foi dito, o irmão da mãe nomeia o filho e a irmã do pai nomeia a filha, mas independente da confirmação dessa relação entre irmãos emparelhados para trocar nomes, antes da criança nascer as possibilidades de nomes já são discutidas. Assim

quando uma criança nasce com o nome do tio ou tia, todo dia de manhã cedo a pessoa vem pegar a criança e fica mais ou menos 15 ou 20 minutos antes do sol nascer com ela no colo, depois quando a criança começar a andar a *tyhj* prepara tinta, que é urucu, tesoura para cortar cabelo, os pais da criança também já arrumam pacará, legumes, ai a *tyhj* leva a criança para sua casa quando chega o dia, ela vai cortar o cabelo, pintar a criança, cantar uma música homenageando-a, ai vai levar para os pais e eles entregam a comida e o pacará, depois disso a criança já está batizada, tudo é feito na casa mesmo (Raquel Bandeira (*Pÿnhÿc*), Aldeia Governador, áudio 16)

Quando perguntei para *Pÿnhÿc* o motivo dessas visitas diárias ela disse que era algo como uma forma de respeito. Parece-me um momento onde por alguma forma de troca de substancias, *tyhj* e *quite* transmitem aos seus *camÿjrôt* parte daquilo que são através desses pequenos momentos onde convivem juntos. O professor e pesquisador Paulo Belizário (*Jÿtcacu*) também descreveu esse momento de confirmação do nome, só que na perspectiva de um nominador masculino.

Se eu tenho um filho e coloco o seu nome nele ele vai te chamar de *quite* e se coloco o nome da *Pÿn Crÿn* ele vai chamá-la de *tyhj*, e vocês dois vão chamá-lo de *camÿjrôt*, se você der o meu nome para o teu filho, minhas irmãs já vão saber, depois que soltar o umbigo todo dia de manhã cedo uma das minhas irmãs, ou minha mãe, alguma já ficava encarregada de pegar a criança no colo todo dia de manhã, mesmo se a criança estiver dormindo, durante uma hora ou mais, pode dar banho na criança e entregar pra mãe, todo dia assim, até que a criança começa a andar, aí os pais já sabem, tudo isso sem cortar cabelo da criança, aí os pais começam a preparar pacará, comida, pra despachar a mulher, chamam a mulher, ela vai pintar, cortar o cabelo da criança e pronto, acabou o processo. (Paulo Belizário (*Jÿtcacu*), Aldeia Governador, áudio 15).

É interessante como não é *Jÿtcacu* que visita seu *camÿjrôt*, mas suas irmãs, mãe ou tias. As visitas que se estendem desde a queda do cordão umbilical até quando a criança começa a andar são necessárias uma vez estabelecida essa relação entre nominador/epônimo e nominado. A pintura corporal com urucu (*pyh*), que segundo outros interlocutores pinta todo o corpo da criança, assim como o corte de cabelo, marcam esse momento de transformação do status social do nominado, que está ascendendo a uma nova posição, está tornando-se um ser social, uma pessoa (Gavião, 2015).

A cerimônia acontece na casa do nominado e parte dela na casa do nominador/epônimo, que leva a criança até sua casa para ter o cabelo cortado e o corpo pintado. Ao entregar a criança aos pais com cabelos cortados e toda pintada, o nominador/epônimo recebe seu pacará (*caax*) cheio de alimentos como uma forma de

pagamento pela formação via consubstancialização entre nominado e nominador/epônimo.

A segunda maneira de confirmar o nome cerimonialmente inicia-se, no caso do sexo feminino, geralmente logo depois da primeira menstruação, pois está relacionada com a transformação do *status* de criança para o de mulher, pronta para se casar e ter filhos.

Depois disso já é outro batismo, se a menina crescer essa mesma *tyhj* prepara cinto de embira de tucum, e se for homem tem que estar preso, ai depois que sair vão colocar penas, corta o cabelo, ganha o capacete, ai o rapaz já está pronto para namorar e casar, a moça só quando ganha cinto, ai já está pronta, passa urucu e cinto, se a menina ficar presa no Ëhcreere ou no Ruruut, depois que soltar a *tyhj* vai colocar o cinto, ai está batizado (Raquel Bandeira (*Pÿnhÿc*), Aldeia Governador, áudio 16).

A nominada ficará em reclusão sem poder comer carne ou se banhar. No dia seguinte os pais e parentes mais próximos vão caçar, trazendo de pedaço em pedaço, em pequenas porções, carne para a menina comer. Antes de raiar o dia a *tyhj* começa a preparar sua *camÿjrõt*.

A nominada fica em pé sobre uma esteira feita de palha de buriti (*pap*). A sua frente *atyhj*, que com suas próprias mãos trançou o cinto de fio de tucum (*ẽh'pre*), começa a colocá-lo no corpo da nominada. A jovem mantém as duas mãos espalmadas uma sobre a outra a altura da vagina, o cinto é colocado passando por acima das mãos. Enquanto a *tyhj* canta, segurando esticado o fio, a *camÿjrõt* gira em torno do próprio eixo para o cinto se enrolar ao seu corpo. A jovem ainda é pintada de urucu (*pyh*), tem penas de gavião branco (*hÿctoocot*) coladas sobre o corpo e o cabelo cortado.



Foto 1- Ritual de *Wýty*, a *tyhj* coloca o cinto de fio de tucum (*ẽh'pre*) em sua *camÿjrõt*. Aldeia Governador. Foto: Maycon Melo, 2015.

No caso dos meninos eles participam dos rituais *Ruruut* e *Ëhjcreere*, que não são restritos ao sexo masculino, os participantes estão definidos a partir do conjunto de nomes de cada indivíduo. No ritual de *Ruruut*, por exemplo, as jovens participantes também usarão o cinto de fio de tucum, além do adorno occipital feito com penas do rabo da arara (*Pÿnjapyyh*). Os jovens do sexo masculino usarão um “capacete”, adorno occipital feito à base de algodão ou miçangas e penas (*caxÿt*). De modo geral, todos têm o corpo pintado de urucu e penas de gavião branco coladas sobre eles.



Foto 2 – Ritual de *Ruruut* (os *ruruut*). Detalhe de cinto (*ẽh'pre*) e do adorno occipital (*pynjapyyh*) para as mulheres, nos homens o adorno occipital (*caxyt*). Aldeia Governador. Foto: Maycon Melo, 2016.

Não me descreveram destes momentos qualquer ato que pronuncie os nomes que, como venho argumentando, estão sendo confirmados nesses rituais. Nomes estão sendo confirmados, porque estão sendo “apresentados” (*tohõohty*) a todos na aldeia. Só assim eles existem. De outra forma são esquecidos ou abandonados, assim como as relações que implicam. É só assim que o nominado ocupa o lugar dos epônimos que vieram antes dele.

Aqui novamente o caso gavião se aproxima dos mẽbêngôkre em relação ao tema dos nomes cerimoniais. “São nomes cerimoniais, não no sentido de serem usados em ocasiões cerimoniais, mas no sentido de serem associados a uma cerimônia específica no qual são confirmados” (Lea, 2012: 245). A diferença, se posso dizer assim, é que no caso gavião todos os nomes são cerimoniais, já que todos pressupõem a realização de algum ritual.

3. Amizade formal: *hỳypẽhn* e *pẽhmwxyx*

Disse mais atrás que o conteúdo relacional dos nomes é a marca da alteridade e ponto de partida para se estabelecer relações,

agora dentre elas a amizade formal é uma classe especial dessas relações. Também porque, como veremos, a amizade formal parece encarnar entre os Jê a dimensão da “afinidade potencial”, da abertura daquilo que é exterior ao círculo das casas e ao parentesco, abertura a um “outro”, que justamente por ser um “outro” é fundamental para constituição do eu, da transformação das sociedades ameríndias (Viveiros de Castro, 1993; Giralдин, 2011).

Como afirmou Carneiro da Cunha (1978), existem dois traços que marcam as relações de amizade formal entre os Timbira, a relação de respeito sob forma de evitação e de prestação mutua de serviços sob forma de solidariedade. Destes dois traços que a amizade formal compartilha com a afinidade, evitação e solidariedade, há ainda, com diferenças é claro, as relações jocosas de caráter sexual entre pessoas envolvidas com estas duas formas de criar relação.

No caso gavião se alter é masculino o termo para amigo formal é *hÿypêhn*, se alter é feminino o termo *êpêhmxyx*. Ego vai ganhar amigos formais de acordo com seu conjunto de nomes, ao transmitir nomes vai transmitir amigos formais. Ao que parece, como é entre os Krahô (Carneiro da Cunha, 1978), essa relação se construirá cotidianamente com o passar do tempo e pode facilmente ser rompida uma vez que os comportamentos esperados entre *hÿypêhn* e *pêhmxyx* não se comprovem. Não necessariamente ser rompida, mas, digamos, abandonada, abandonam-se as regras de conduta e as relações que se estabelecem entre os amigos formais e seus parentes.

Parece ser unânime entre os Timbira orientais como a relação entre amigos formais é marcada pela evitação. Prevalece entre eles um respeito absoluto e intransponível, no caso gavião, isso ocorre ao menos quando ambos mantêm desde o início de suas vidas o comportamento esperado entre eles. Na Aldeia Governador o professor Paulo Belizário (*Jÿtcacu*) me descreveu como essa relação, mesmo com suas mudanças, ainda é presente, se com menos frequência nas relações cotidianas, é presente em grande parte dos contextos rituais. *Jÿtcacu* diz que

hoje crianças nem sabem quem são seus *pêhmxyx*, mas antes você não poderia nem dar oi, por exemplo, seu *pêhmxyx* vem para fazer uma pergunta para você, mas se tiver alguém do lado ela vai fazer uma conversa com essa pessoa [uma pergunta a essa pessoa], mas você vai entender e vai falar sem olhar para ele, minha *pêhmxyx* Janu, às vezes

ela quer saber alguma coisa e vem aqui em casa, aí pergunta para Pÿncrÿ (esposa de Jÿtcacu), mas fala o nome do meu pai para se referir a mim, aí eu já sei que é comigo, a *pêhmxyx* sempre usa o nome do pai, da minha tia, nunca usa meu nome nem chega numa conversa comigo mesmo [...] (Paulo Belizário [Jÿtcacu]. Aldeia Governador, áudio 15)

Jÿtcacu identifica na relação entre amigos formais os mesmos aspectos da evitação que Carneiro da Cunha (1978) encontrou com os Krahô. Não se interpela um amigo formal, na verdade, nem se olha nos olhos de um amigo formal, é preciso, muitas vezes, desviar o caminho se um amigo formal vem em sua direção. Se não se fala com um amigo formal, tão pouco se pronuncia o nome dele, “os nomes do (a) amigo (a) formal não devem ser enunciados na sua presença ou na presença de seus parentes, pois causaria muita “vergonha”, muito *êh’pahÿm* a todos” (idem:77).

Causar “*êh’pahÿm*”, por exemplo, pode ser motivo para que a relação entre os amigos formais seja rompida, ao menos entre os Krahô, “a simples inobservância da regra de evitação pode desfazer a relação”. No caso gavião posso tomar o exemplo de *Jÿtcacu* como referência a essa questão do rompimento dos laços entre amigos formais. Ele começa sua narrativa me dizendo que hoje conversa com sua *pêhmxyx*, que as crianças não sabem quem são suas *pêhmxyx*, mas em seguida conta como a sua *pêhmxyx*, duas gerações ascendentes a dele, mantém os termos de evitação com ele.

Esse aparente esquecimento das relações entre amigos formais é desfeito nos momentos rituais, onde pela posição que ocupam nas performances, *pêhmxyxe hÿypêhn* ficam em destaque a toda aldeia e assumem a outra faceta da relação entre ambos, a solidariedade mútua.

Quando tem brincadeira [ritual], sua *pêhmxyx* que fica no seu lugar, normalmente para ter bom comportamento no pátio quando acontecia alguma coisa todo mundo ia para o pátio levar castigo, se você não tiver *pêhmxyx* você apanha direto, mas quando tem ela chega perto e leva ela mesmo o castigo, às vezes que apanhei foi porque minha *pêhmxyx* não estava perto, *pêhmxyx* tem um papel importante, quando a gente é criança se baterem na gente alguém

conta pra ela, ela canta, canta a noite toda em volta do pátio e vai cedo apanhar também, se um marimbondo de esporar ela canta, canta a noite toda em volta do pátio e vai lá também pegar o marimbondo, depois disso alguém tem que pagar para ela, se não pagar ai ela vai te cobrar[...] (Paulo Belizário [*Jytcacu*]. Aldeia Governador, áudio 15)

Nas pesquisas com os Jê do norte logo foi se percebendo que a amizade formal partilha com as relações de afinidade seus dois traços fundamentais: a solidariedade que deve uni-los e a evitação, que deve separá-los. Assim como a afinidade, a amizade formal compartilha também uma jocosidade de cunho sexual, não exatamente entre os amigos formais.

Carneiro da Cunha (1978) as chamou de “relações prazenteiras”, no caso Krahô, geralmente com os pais, os filhos e os irmãos dos amigos formais que não podem revidar. “A amizade formal deve ser entendida como um complexo que abrange ao mesmo tempo uma estrita relação de evitação (com os amigos formais) e uma relação prazenteira (com certos parentes seus)” (idem: 83). A antropóloga ainda nos diz que nessa relação de evitação e de jocosidade sexual entre amigos formais é importante ainda a categoria de “estranho”, de “estrangeiro”. “Em seu duplo aspecto de evitação e parceria jocosa o amigo formal teria, portanto, esse caráter que me parece defini-lo, o de negar, de inverter, de contradizer, o de ser o antônimo” (Carneiro da Cunha, 1979: 34).

Vamos pensar com a autora, porque essa ideia de antônimo lança luz sobre o caso gavião. Ela nos diz que aos amigos formais é submetido o mesmo dano físico e moral que sofreu alter, “senão porque infringiu o dano ao antônimo é duplicar, reiterar a negação e o ataque, e recobrar assim a integridade inicial, que fora atingida”. Diz também que sua presença em momento rituais está relacionada com o fato de ser o “outro”, “então sua presença atesta a dissolução da personalidade [...]ao mesmo tempo, o confronto tese-antítese, nome-antônimo, conduz a síntese almejado no ritual, ou seja, ao novo status” de ser humano, de pessoa.

o amigo formal é conceitualmente o estranho, o outro e, enquanto tal, ele pode ser o mediador, o restaurador da integridade física e da posição social, graças aos jogos de dupla negação [...] Como se cada um desses

grupos só se reconhecesse através de um jogo de espelhos que lhe devolve o seu contrário (idem: 38).

Mas, para Azanha (1980), Manuela Carneiro da Cunha não deixa claro em sua análise sobre a amizade formal, a relação que ele considera essencial que a categoria estabelece entre os “não parentes do parceiro”, os “mecachkrit”. Os amigos formais, na língua canela “mekritxwyy”, são uma classe especial de “mecahkrit”. A categoria, segundo o autor, indica um parâmetro para a pacificação do “outro”, daquele considerado exterior ao plano do parentesco da aldeia. Mas, para ambos os autores, os amigos formais parecem condenados a continuar na mesma posição de “outro”, uma relação baseada na evitação e solidariedade mútua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transmissão de nomes, assim como outras esferas da vida gavião, passa por transformações que tornaram mais frouxas as regras ideais de transmissão, mesmo elas ainda existindo em grande número dos nomes da Aldeia Governador. Mas, existem mudanças, como por exemplo, no peso que os grupos domésticos assumiram em decisões que deveriam envolver outras instâncias presentes na vida social e ritual dos povos Timbira, como os grupos de idade que parecem não existir mais entre os Gavião.

Os nomes pessoais estão ligados a sistemas de classificação mais amplos, a transmissão de nomes gavião envolve geralmente três pessoas e a dinâmica de suas relações, assim como nos termos de parentesco, está na capacidade de transformação dos termos uns nos outros e conseqüentemente nas relações que implicam entre pessoas e grupos diferentes. Essa capacidade relacional dos nomes é a marca da alteridade e ponto de partida para se estabelecer relações entre nominados, nominadores e epônimos, sejam da mesma aldeia, de aldeias diferentes ou mesmo entre povos diferentes.

Dentre essas relações aquelas entre amigos formais se destacam como uma classe especial. Se o amigo formal encarna a figura do “outro” como um espelho para a constituição de um novo *status* instaurado pela realização do ritual, configurando-se como um tipo de “mecanismo afinizador”, tal capacidade não está apenas nas relações mediadas pela amizade formal, mas ao que parece em todo sistema de transmissão dos nomes gavião.

É justamente na transformação dos termos e relações baseadas na transmissão de nomes, que são cambiantes e podem se transformar um no outro, aproximando ou afastando pessoas, que reside a capacidade de fabricar pessoas baseadas em valores morais e éticos, assim como a capacidade de fabricar grupos baseados em metades e grupos cerimoniais. A cada ritual (*amjôhquêhn*; s. festa, v. alegrar-se) os Gavião atualizam e transformam os conhecimentos e as relações possíveis a partir da transmissão de nomes, garantindo a alegria e a sobrevivência de seu povo conforme aprenderam com os primeiros habitantes da terra.

Cÿh, xÿmpe. Fim.

REFERÊNCIAS

AZANHA, Gilberto. (1984). A forma Timbira: estrutura e resistência. *Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Universidade de São Paulo.*

CARNEIRO DA CUNHA, M. (1978). *Os mortos e os outros: uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios Krahó.* São Paulo: Hucitec.

_____. De amigos formais e pessoa: de companheiros, espelhos e identidades, in M. Carneiro da Cunha (org.). (1979). *Antropologia do Brasil. Mito, história, etnicidade.* Boletim do Museu Nacional, *Série Antropologia*, n. 32.

COELHO DE SOUZA, Marcela. (2002) O traço e o círculo o conceito de parentesco entre os jê e seus antropólogos. *Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro.*

GAVIÃO, Paulo Belizário (2015). Levantamento Etnográfico dos Resguardos para o Povo Gavião - *Pyyhcopcati ji pehxcrehjäärên. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação em Educação Intercultural - Ciências da Natureza/Universidade Federal de Goiás.*

GIRALDIN, Odair. (2000). *Axpên Pyråk. História, cosmologia, onomástica e amizade formal apinajé.* Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Unicamp.

_____. (2011). Creating affinity. Formal friendship and matrimonial alliances among the Jê people and the Apinaje case. *Vibrant* (Florianópolis), v. 8-2, p. 403-426.

LADEIRA, Maria Elisa. (1982). A troca de nomes e a troca de cônjuges: uma contribuição ao estudo do parentesco Timbira. *Dissertação de mestrado* - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Universidade de São Paulo.

LAVE, Jean E. Carter. (1967). Social Taxonomy among the Krikati (Jê) of Central Brazil. Unpublished *Doctoral Dissertation*, Harvard University.

LEA, Vanessa R. (2012). *Riquezas tangíveis de pessoas partíveis: Os Mëbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. Fapesp.

MELATTI, Júlio Cezar. (1978). O sistema social Krahô. *Tese de doutorado* - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/Universidade de São Paulo.

SANSÃO, Jonas Polino. (2011). Festas Tradicionais do Povo Gavião: Pyhcop Cati Ji Jõ'amjõhquehn; *Trabalho de Conclusão de Curso* - Graduação em Educação Intercultural - Ciências da Linguagem/Universidade Federal de Goiás.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. (1993) "Alguns aspectos do dravidiano amazônico". In: E. Viveiros de Castro & M. M. Carneiro da Cunha (orgs.). *Amazônia: etnologia e história indígena*. São Paulo: *Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da USP/FAPESP*. pp 149-210

PROCESSOS E ORNAMENTOS: COMO FORMAR UMA NOVA *HÕKREPÔJ* (CANTORA) ENTRE OS RÀMKÔKAMÊKRA/CANELA

SOARES^{1*}, Ligia Raquel Rodrigues
CANELA^{2**}, Ricardo Kutokre

RESUMO

Apresentam-se reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem presente na escolha e na formação de uma nova cantora entre os Ràmkkôkamêkra/Canela.

Palavras-chave: Cantos. Aprendizagem. Etnomusicologia.

ABSTRACT

This article show reflexion about the teach-learning on the choice and formation process of a new singer woman among the Ràmkkôkamêkra/Canela.

Key words: Songs. Learning process. Ethnomusicology.

INTRODUÇÃO

Pretendo aqui realizar algumas reflexões sobre o processo de escolha e de formação (ensino e aprendizagem) de uma nova *hõkrepôj* (cantora) Ràmkkôkamêkra/Canela. Tratar desse assunto requer explorar e analisar dois contextos que diferem e se complementam. Um é o processo de escolha e o outro é o processo de formação de uma *hõkrepôj*.

1 * Antropóloga e Pós-doutoranda (Universidade Federal do Tocantins e Universidade da Flórida - PVE/RBA Rede de Barragens Amazônicas). Agradeço ao INCT Brasil Plural pelo apoio para a realização desta pesquisa. Contato: ligiarrsoares@gmail.com

2 ** Graduando em Licenciatura no Curso de Educação Intercultural (Universidade Federal de Goiás – UFG) e professor da alfabetização na Escola Indígena Estadual General Bandeira de Melo localizada na aldeia Escalvado.

Para desenvolver estas reflexões utilizo os dados coletados durante o trabalho de campo, realizado nos anos de 2013 e 2014 pela co-autora Ligia Raquel Rodrigues Soares e os desenhos magníficos do co-autor deste texto Ricardo Kutokre Canela³. Tanto os desenhos, quanto um pouco das reflexões contidas neste texto referente à formação das *hōkrepōj*, fazem parte da tese de doutorado defendida em 2015 em antropologia, na Universidade Federal do Amazonas (Soares, 2015). A tese tem como objeto de análise as músicas dos Ràmkkōkamēkra/Canela e como o universo músico-ritual desses povos é estruturado, humana e sonoramente organizado e pensado (Blacking, 2000 e 2007).

Foram essas reflexões, fruto inicialmente da tese e posteriormente de conversas com Ricardo Kutokre Canela e do nosso anseio de entender mais sobre o processo de escolha e de formação das *hōkrepōj*, que me levaram à escrita do atual texto que aqui se torna público com o intuito de dialogar e compartilhar sobre esse assunto tão importante para todos os povos Timbira, e possivelmente para todos os povos indígenas.

Tratar desse tema inicialmente foi um desafio, especialmente durante a coleta de dados iniciais, apesar do papel central que as *hōkrepōj* possuem na musicalidade Timbira. O desafio que aqui revelo foi pelo fato de que, apesar de muitas mulheres saberem muitos dos repertórios dos vários rituais existentes entre os Ràmkkōkamēkra/Canela, esse saber faz parte em sua maioria daqueles que os homens possuem, pois estes são os que cantam com o maracá. E são eles considerados os grandes mestres dos cantos mais importantes que existem entre os Ràmkkōkamēkra/Canela. E também por isso são considerados como chefes dos cantos (*mē hōpahhi*).

A minha posição de mulher inicialmente foi questionada e por algumas vezes colocada em cheque por alguns cantadores, de forma muito sutil e tranquila. Mesmo assim, seguir a música e seus repertórios foi muito importante, uma vez que desde a minha iniciação como pesquisadora os cantos estavam ali muito próximos a mim e de tudo aquilo que eu estudava na aldeia. E, a cada estada em campo ao longo da minha trajetória, ficava mais evidente que a relação que os Ràmkkōkamēkra/Canela possuem com os cantos vai

3 A opção pela co-autoria neste artigo se deve ao fato de que a parte escrita, realizada por mim, Ligia, está organicamente ligada aos desenhos realizados por Ricardo Kutokre, completando-se ambas as linguagens.

para além de um universo musical em si. São cantos que constroem corpos, geram pessoas, constroem pontes entre diferentes aldeias e diferentes sujeitos. Os cantos têm o poder de levar e de colocar sujeitos em paralelo com outros sujeitos, criar novas condições aos seres, novos corpos, gerar frutos, produzir e reproduzir os povos Rãm-kãm-ẽkra/Canela (Soares, 2010).

Mesmo diante dos desafios, mergulhar nos cantos me fez perceber e visualizar novos caminhos musicalmente cheios de aprendizado, parcerias, confiança e de muito conhecimento. E, por esse motivo, a cada pesquisa desenvolvida sobre o universo músico-ritual dos Rãm-kãm-ẽkra/Canela, sinto que o aprendizado ainda está no começo. E que esse caminho é longo, mas cheio de sonoras reflexões.

O processo de escolha de uma *hõkrepøj*

O processo de escolha de uma nova cantora ocorre sempre na finalização dos grandes rituais que esses povos realizam (*Kẽtuwajẽ*, *Pepjẽ* e *Pep-cahac*). Essa escolha é realizada pelo conselho *prohkãm* (conselho composto de anciãos da metade *Harãcatejẽ*). Estes observam, ao longo dos rituais, durante as cantorias no pátio, especialmente nos *increr cati* (cantos grandiosos, especiais, verdadeiros) da tarde, as futuras potencialidades femininas, meninas entre sete e dez anos, que possam ser preparadas para serem mestras dos cantos. Tal escolha é discutida pelo conselho e todos ali colocam suas opiniões. Mas o processo de escolha só se concretiza durante a finalização desses grandes rituais, o que geralmente acontece no último dia do ritual. Nesse momento é entregue à futura *hõkrepøj* um *crat-le*, ornamento usado pendurado no pescoço, mas descendo nas costas, utilizado pelas mestras cantoras ao se apresentarem no pátio (Ver imagens 1, 2 e 6 adiante).

Tradicionalmente este ornamento era feito com linhas de tucum e sementes, finalizado com unhas de veado, ema ou anta nas pontas. O conjunto de fios forma um pingente sobre o qual se coloca a metade de uma cabacinha, daí seu nome *crat-le* (*crat* = cabaça; *le* = diminutivo). Atualmente este ornamento entregue à futura *hõkrepøj* tem sido confeccionado com miçangas. Os últimos entregues durante o período em que eu estava em trabalho de campo foram bem diferentes do que costuma ser tal ornamento.

Além de ser atualmente confeccionado com miçangas, este era de um tamanho grande, a ponto da futura *hõkrepøj* não dar conta

de colocá-lo no pescoço e sustentar seu peso. Mas, apesar deste desconforto, este era mostrado com muito orgulho, tanto pela avó, quanto pela mãe e também pela iniciante *hókrepój*. Segundo elas, esse é um objeto a ser aguardado e admirado com muito orgulho. Devido à inviabilidade de utilização atualmente desse ornamento pelas jovens, as mães estão optando por fazer o *crat-le* em tamanho normal para ser utilizado pela jovem aprendiz para se deslocar ao pátio nos momentos de cantoria, guardando os maiores como ícone da escolha das jovens como aprendizes.



Mas essa escolha realizada pelo conselho *prohkãm* não acontece de forma aleatória. Os anciãos lançam dos conhecimentos que a *tyj* (avó ou tia nominadora) da jovem aprendiz possui. Então a escolha recai sobre uma menina cuja avó ou tia seja uma *hõkrepõj* e cuja menina já esteja acompanhando a mestra nas sessões de cantos no pátio. Objetiva-se com isso, que a *tyj* possa dar a formação adequada à futura cantora. E esse se constitui no processo demorado, mas de compartilhamento de experiências.

O processo de formação de uma *hõkrepõj*

Vários são os locais de formação e diferentes estratégias são utilizadas para a formação de uma *hõkrepõj*. Esta não é uma tarefa fácil e requer muita dedicação e estímulo. A *tyj* e sua aprendiz devem seguir ao pátio com rigorosidade, nas cantorias em especial nos *incer cati*. Tanto a mestra quanto a jovem aprendiz devem, por etiqueta, ser as primeiras a chegar ao local, ou seja, assim que escutarem o som do maracá (instrumento musical) sendo manuseado, devem seguir ao encontro do cantador. Outro local muito utilizado para a efetivação do aprendizado da jovem *hõkrepõj* é o ambiente doméstico. Nele a *tyj* orienta a jovem em todos os momentos da vida, ensinando-a os cantos e as performances requeridas. Através de conversas a mestra relata a sua trajetória e sua experiência adquirida ao longo da vida. A *tyj* transmite dessa forma esse conhecimento específico e outros sobre a vida futura que essa jovem terá como futura *hõkrepõj*.

Nos primeiros anos de aprendizado a menina é testada por sua *tyj* no ambiente doméstico e interno da casa, com todo o cuidado que o aprendizado exige, mas sempre de forma divertida, alegre e com descontração. Durante as tarefas da casa, nas caminhadas em direção ao córrego para o banho, durante o banho e nas conversas no terreiro da casa durante a noite. Esses são momentos em que os conhecimentos em sua grande maioria são ensinados e, por vezes, testados. Mas sem a pressão pedagógica, como ocorre entre os não-índios.

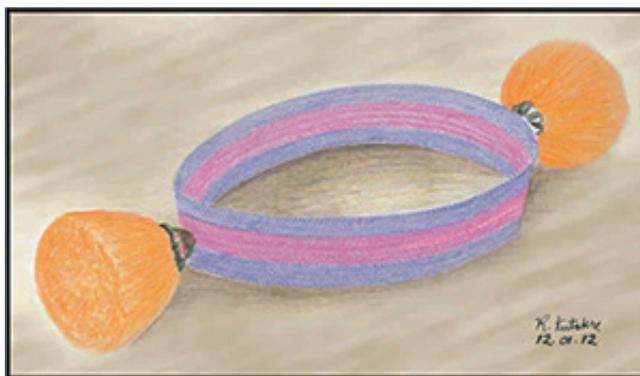
Nesse momento há muitos sorrisos, brincadeiras e lembranças de acontecimentos passados. E todos que ali se encontram participam de uma certa forma do aprendizado. Percebemos dessa forma uma comunidade de aprendizado. Todos se colocam, mas os especialistas no assunto que ali se encontram ajudam a formar a nova aprendiz. Percebemos, ao longo dos diálogos referentes ao tema, que o aprendizado através dos ensinamentos pela *tyj* é preferencial, mas não é prescritivo, pois todos os especialistas podem orientar, apesar da responsabilidade ser de sua *tyj*.

Nesse mesmo ambiente doméstico depois de um certo tempo ocorrem os testes para essa jovem. Ali estão os seus familiares que a ajudam a perceber os possíveis erros e onde deve ser melhorada sua performance. A aprendiz não sente o peso do aprendizado porque ele ocorre de forma natural e com a paciência que tal aprendizado requer.

Após um certo tempo, por volta de 12 ou 13 anos de idade, provavelmente após cinco anos de instrução com a sua *tyj* e mestra, a menina passa por uma audição pública perante o conselho *Prohkam*. Ela será colocada frente a um cantador de prestígio que puxará os cantos para que ela possa acompanhá-lo musicalmente. Essa audição é realizada no pátio, onde todos acompanham de forma silenciosa e atenciosa a jovem que ali se apresenta pela primeira vez em público para que toda a aldeia possa vê-la.

Em todo esse processo de formação se estabelece o dispositivo de fabricação de um corpo (Viveiros de Castro, 1979). Este é dado ao longo de anos de aprendizado e constituído através de diversos tipos de tratamentos a que essa *hòkrepôj* é submetida ao longo do seu ciclo de vida.

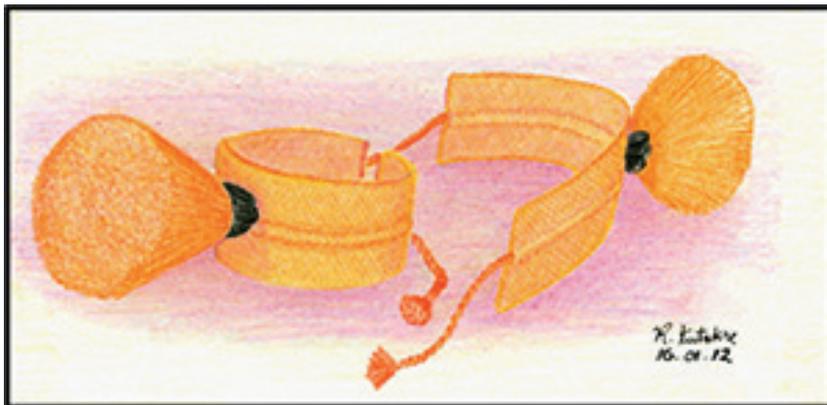
A etapa da audição pública é desafiante para a jovem aprendiz. Mas passar por ela é primordial para o seu futuro enquanto *hòkrepôj*. Estes são os primeiros passos para a sua formação. Após essa primeira audição pública essa jovem passa a ser percebida como uma jovem promissora e esse passo inicial a levará à conquista de outros ornamentos que, ao longo de sua trajetória de aprendiz (moças/mulheres), remetem ao prestígio que essa jovem possui. Esses ornamentos servem de estímulos, condecorações de sua potencialidade enquanto *hòkrepôj*. Dentre tais ornamentos citamos aqui *ohahhĩ* (imagem 3 – abaixo)



É uma tipóia feita com linhas de algodão e usada cotidianamente para carregar bebês, sustentada no ombro sobre o peito. É usada cerimonialmente pelas *mẽ cupry* (moças jovens e bonitas) para cantar no pátio e na tora do brejo (*crowati*). Usar esse adorno significa ser uma cantora de destaque, pois somente ganham o *hahhĩ* aquelas que estão nessa condição. Ele é geralmente feito pela tia nominadora (*tyj*) com materiais de algodão e linha.

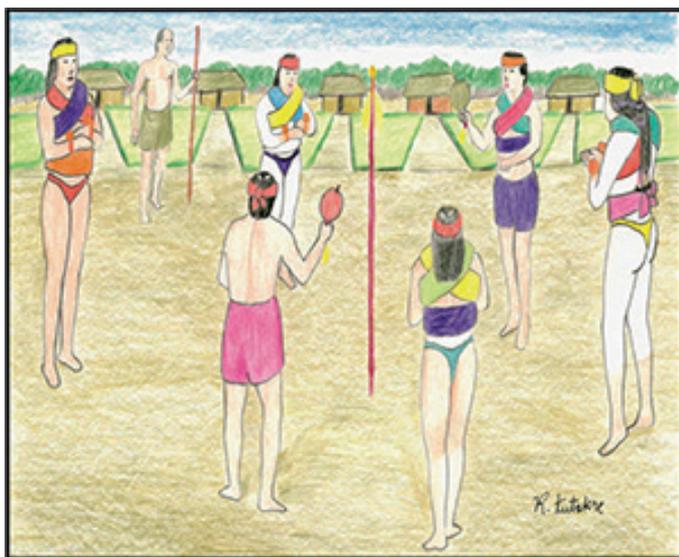
Além do *hahhĩ*, a aprendiz pode receber também um *ihpaxê*. É uma braçadeira utilizada pelo cantador de maracá, de *krĩcapê* e pela *hõkrepôj*. Esses ornamentos podem ser confeccionados com palha de babaçu para uso casual. Quando são confeccionados de forma mais elaborada, são destinados aos seus donos durante os *mẽ amji kĩn* de iniciação e formação. Nesse momento essas braçadeiras são feitas com fio de algodão e linha (imagem quatro adiante). Esse tipo indica destaque e status, pois somente aqueles escolhidos pelo *Prohkam* podem utilizar o *Ihpaxê* largo feito de algodão.

Este adorno é produzido para a cerimônia do *Avaiticpo* (imagem 5 adiante), conhecida como cerimônia das moças – cantiga das moças de festa (Nimuendajú, 1946: 222). Em todas as festas de iniciação e formação masculina (*Kêtuwajê*, *Pepjê* e *Pep-cahàc*) ocorre essa cerimônia. Após a sua realização, o conselho informa quem serão os novos portadores dos adornos relacionados aos cantadores jovens e cantoras. E um dos principais pontos são as escolhas das jovens cantoras. O cantador velho leva, cantando, o *ihpaxê* em direção ao pátio onde já se encontra o cantador jovem que o receberá.



Preparar um corpo feminino é uma das tarefas primordiais das mulheres, mães, tias maternas e avós Canela. Há diferenças no tratamento dado ao corpo quando se tratar de uma futura cantora, ou quando não houver essa intenção. Ao se tratar de um corpo de uma *hõkrepôj*, a *tyj* (nominadora, tia paterna ou avó materna) tem o dever de ensinar, acompanhar e zelar por essa cantora além de aplicar remédios feitos com ervas e prescrever resguardos para a formação desse corpo, da voz e da cabeça (memória) onde será guardado todo o acervo musical.

Os três rituais de iniciação e formação masculinos têm como foco, além da preparação de jovens para a vida social, também ser espaços de grande estímulo para formar novos *increr cate* (cantores) e novas *hõkrepôj cate*, pois são nesses rituais que são preparados e posteriormente distribuídos os principais ornamentos que, publicados no pátio, anunciam a todos quem são os jovens cantores e cantoras daquele povo.

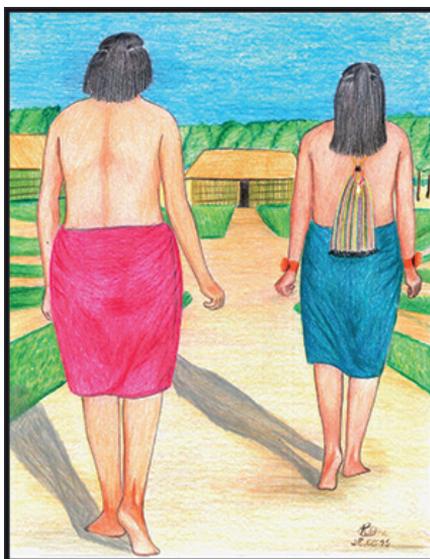


Durante o período em que estive em campo foi possível acompanhar a minha neta⁵ nesse processo de aprendizado. Essa neta

5 Filha de Rosina, que é filha de minha irmã Crojxên. Crojxên é minha irmã porque fui adotada pelos seus pais. Por isso considero Rosina como minha filha e sua filha como minha neta.

havia ganhado um *Crat-le* de *hõkrepôj* por ter demonstrado interesse e disciplina com relação aos cantos de pátio. Mas o adorno havia sido oferecido para sua avó, *Crojxên*, quem, de agora em diante, tomaria para si a tarefa de acompanhar e estimular a jovem *hõkrepôj* para o pátio e lhe ensinar cantos, passos, como cuidar e preparar a voz para acompanhar o cantador no pátio. Minha irmã *Crojxen*, uma excelente *hõkrepôj*, cumpria a sua tarefa com muito interesse e nessa respondia com o mesmo interesse e responsabilidade. Elas duas eram sempre as primeiras a chegarem ao pátio durante as cantorias, especialmente dos *increr cati*. Por vezes só havia as duas no pátio até que, mais tarde, mais mulheres se juntavam aumentando o coro dos cantos femininos. Ao menor sinal de que os cantos começariam, elas já estavam preparadas e se dirigiam ao pátio portando o *Crat-le* que fora feito para a jovem utilizar durante o seu período de aprendizagem.

O *crat-le* feito para essa jovem cantora fora guardado junto a sua avó. Guardado como um prêmio a ser exibido e apresentado sempre que possível. O *crat-le*, ganho em setembro de 2013 na finalização do *pepjê*, era bem grande e difícil de ser utilizado no pescoço. Por isso fora feito um menor por sua mãe para que a jovem aprendiz pudesse usá-lo no pescoço ao sair para cantar com sua avó e instrutora. Ela também a instruía sempre em casa, a caminho do pátio, durante os banhos da tarde e no pátio durante as cantorias.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Entre os Ràmkkàmêkra/Canela tratar do corpo é pensar na fabricação desse corpo ao longo da vida, assim como chama atenção Viveiros de Castro (1979) e constituição do corpo, como coloca Blacking (2000) que enfatiza que muitos dos processos musicais essenciais tratam da constituição do corpo humano e dos padrões de interação entre esses corpos humanos e sua sociedade. Construir um corpo implica na sua constituição através de diferentes tipos de tratamentos (banhos, infusões, pinturas com pau de leite, cortes de cabelo, restrições alimentares etc) a que as pessoas são submetidas ao longo de um ciclo de vida disposto num calendário ritual.

Tratar do processo de escolha e formação das *hòkepoj* é fabricar, construir e constituir corpos femininos ideais para uma prática fundamental entre os Ràmkkàmêkra/Canela que é cantar. Ao formar cantoras, excelentes cantoras, está se produzindo e reproduzindo a sociedade Ràmkkàmêkra/Canela, pois através dos cantos é possível reproduzir a vida humana, dos vegetais e dos animais (Soares, 2010). Cantar é “alegriar” a vida e a continuidade dela através da reprodução de todos os seres. E por isso há todo um investimento da fabricação de corpos masculinos e femininos de cantoras e cantores entre os Ràmkkàmêkra/Canela.

REFERÊNCIAS

BLACKING, John - *How musical is man?* Seattle and London: University of Washington Press. 2000.

BLACKING, John - Música, cultura e experiência. In: *Cadernos de Campo*: revista dos alunos de pós-graduação em Antropologia Social da USP/ Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Antropologia. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Vol. 16, n.16. São Paulo: Departamento de Antropologia/FFLCH/USP, 2007.

SOARES, L. R. R. *MẽAmji kîn e pjê cunêa*: cosmologia e meio ambiente para os Ràmkkôkamẽkra/Canela. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2010.

_____. *“Eu sou o gavião e peguei a minha caça.” O ritual Pep-cahàc dos Ràmkkôkamẽkra/Canela e seus cantos*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, 2015.

VIDA E SABERES CULTURAIS COTIDIANOS EM UMA ALDEIA TENTEHAR

SÁ¹, Maria José Ribeiro de
IFMA/Formadora Núcleo (UFG/UFT/UFMA)

SILVA², MARIA DAS GRAÇAS
Universidade do Estado do Pará (UFPA)

RESUMO

Este artigo tem por objetivo relatar saberes e fazeres do cotidiano no universo cultural dos Tentehar, descrevendo como vivem e se relacionam no espaço socioambiental em que habitam. O estudo de caso do tipo etnográfico foi realizado na aldeia Juçaral, localizada na porção sudoeste da terra indígena Arariboia, zona rural do município de Amarante do Maranhão. Os registros de campo foram colhidos a partir da técnica de observação participante e entrevistas realizadas com moradores da aldeia. O estudo mostrou como a vida Tentehar acontece no cotidiano de suas moradias, nas múltiplas atividades cotidianas que desenvolvem no complexo natural roça-mata-rio-igarapé-quintal. Os Tentehar ainda se mantêm sustentavelmente. No entanto, os impactos que hoje castigam a TI³ Arariboia, promovem o desequilíbrio ecológico e por consequência comprometem a sua sobrevivência.

Palavras-chave: Saberes culturais. Cotidiano. Povo Tentehar. Trabalho. Natureza.

ABSTRACT

- 1 Pedagoga, mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará – Linha de Pesquisa: Saberes culturais e educação da Amazônia. Atua como Pedagoga do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus Imperatriz. E-mail: maria.sa@ifma.edu.br/marias31@hotmail.com.
- 2 Socióloga, Doutora em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ), professora adjunta III da Universidade do Estado do Pará vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), coordena o grupo de Pesquisa Educação e Meio Ambiente (Grupema). E-mail: magrass@gmail.com.
- 3 Abreviação de terra indígena.

The aim of this article is to report on everyday knowledge and practices in the Tentehar cultural universe, describing how they live and relate in the social and environmental space in which they live. The ethnographic case study was carried out in the village of Juçaral, located in the southwest portion of the Arariboia indigenous land, in the rural area of Amarante of Maranhão. Field records were collected from the participant observation technique and interviews with villagers. The study showed how the Tentehar life happens in the daily life of their dwellings, in the multiple daily activities that develop a natural complex of farm-woods-river-small river-backyard that the Tentehar still sustain sustainably. However, the impacts that today punish TI Arariboia promote the ecological imbalance and consequently compromise their survival.

Key words: Cultural knowledge. Daily. Tentehar people. Job. Nature.

INTRODUÇÃO

O texto relata aspectos da vida em uma aldeia Tentehar, evidenciando saberes e fazeres culturais do cotidiano desse povo. O estudo de caso foi desenvolvido metodologicamente a partir de pressupostos da pesquisa qualitativa, sustentado em procedimentos da etnografia e cartografia de saberes. O local do estudo foi a aldeia Juçaral, localizada na porção sudoeste da terra indígena Araribóia, situada no município de Amarante do Maranhão. As técnicas para a produção dos dados foram observação participante (ANDRÉ, 2007) e entrevistas (SZYMANSKI, 2011) com moradores da aldeia.

Inicialmente fala-se da organização sociocultural dos Tentehar da aldeia Juçaral descrevendo como a vida acontece no cotidiano de suas moradias, nos diferentes saberes e fazeres que realizam nos seus quintais, deslocamentos diários, valores do cotidiano, funções políticas e públicas, bem como atividades de lazer, enfatizando os processos de resistências e misturas culturais que vêm ocorrendo no âmbito da floresta com o contato cada vez mais frequente com a cultura ocidental.

Na seção subsequente descreve-se o trabalho e os múltiplos saberes que uma família extensa Tentehar realiza para garantir o sustento de todos os membros, a partir dos saberes da agricultura, que envolvem o cultivar e colher alimentos, revelando o compromisso ancestral com a sustentabilidade do espaço em que habitam. Além de

evidenciar que hoje as famílias Tentehar já sofrem as consequências de impactos ambientais que castigam a TI Araribóia.

1. O cotidiano da aldeia Juçaral: saberes e fazeres

A Aldeia Juçaral é uma das 147 aldeias Tentehar que existem atualmente na Terra Indígena Araribóia. Já faz 70 anos que a mãe de Zapuy Guajajara e outros familiares se deslocaram para esse local, nas proximidades do Rio Buriticupu⁴ – zona rural do município de Amarante do Amarante, fizeram uma roça e resolveram ficar morando. Entre idas e vindas, se fixaram no local, pois parece haver certa mobilidade inerente ao jeito de ser dos Tentehar “os índios estão sempre mudando de lugar para outro, de uma aldeia para outra” (ZAPUY GUAJAJARA, 62 anos, março 2014), que talvez esteja relacionada com a dinâmica das famílias extensas Tentehar⁵.

Atualmente, habitam na aldeia Juçaral 80 famílias e há aproximadamente 400 habitantes. Falam preponderantemente a sua língua materna, embora também se comuniquem usando o português. Nesse quesito fazem questão de observar aos pais que falem sempre na língua com seus filhos, essa é uma atribuição dos pais. Quando há reuniões na aldeia, por exemplo, com a presença de karaiw, eles falam as duas línguas, mas há sempre aquele momento em que debatem entre si o assunto na língua mãe, para depois retornar ao português.

Os Tentehar da aldeia Juçaral habitam em moradias construídas de barro em pau a pique, popularmente conhecidas como casa de taipa, com exceção da escola, igreja, posto de saúde e a casa de farinha que foram construídas com tijolos e cobertas com telhas. As casas são cobertas com palhas de babaçu e seus cômodos divididos, geralmente, em sala, quarto e cozinha, com uma área aberta ligada na mesma estrutura aos fundos, onde geralmente tem o fogão de barro⁶, a máquina ou o tanquinho de lavar roupas, o jirau (local onde

4 Mulheres entre 15 e 30 anos.

5 A família extensa é constituída por um número de famílias nucleares, reunidas no espaço da aldeia, sendo geralmente baseada pela liderança de um homem sobre um grupo de mulheres relacionadas por laços de parentesco (WAGLEY; GALVÃO, 1961).

6 Embora boa parte das famílias tenha o fogão a gás, dão preferência para cozinhar os alimentos no fogão de barro.

lavam os utensílios domésticos), o tear (instrumento de madeira onde as mulheres tecem as redes). Essa área configura-se como um espaço híbrido em que coexistem tradição milenar e tecnologia.

O cacique relembra que esse modelo atual de casa não é a mesma de seus antepassados: “as casas não era assim, era só casa de caibro e palha, não tinha o barro” (ZAPUY GUAJAJARA, 62 anos, 2014). Com apenas um cômodo, eram altas, tinham uma espécie de andar em cima que, ao anoitecer, muitas vezes, usavam como abrigo contra possíveis ataques de animais selvagens, como exemplo, onças.

A chegada da energia elétrica oportunizou que boa parte das famílias, hoje, tenham em suas residências eletrodomésticos, como: aparelho de som, televisão, geladeira e máquina de lavar. Como as casas dispõem de energia elétrica, os moradores entendem ser necessário ter moradias com mais conforto e segurança, e vislumbram a possibilidade de ter casas construídas de telhas e tijolos, em face de incompatibilidade entre energia elétrica e as palhas das coberturas, além do livramento contra animais peçonhentos como cobras e escorpiões. Mas, se por um lado avaliam como benéfica a chegada do mundo tecnológico aos lares da aldeia, por outro, os adultos reconhecem influências negativas, por exemplo, que as mídias sociais provocam no comportamento dos mais jovens.

Através da televisão, muito jovem já participa e vê aquelas coisas, ou novela ou filma né, e trás as coisas ruim, e vai praticando, hoje tem jovem que já usa a droga, que matar, ameaça outro, ele aprende aquilo, pra nós já fez essa mudança de tecnologia. (FRED GUAJAJARA, 33 anos, abril 2014).

Nesse sentido, relatou Toinho Guajajara (36 anos) que a influência televisiva provoca, inclusive, uma diminuição no interesse dos moradores em participar das suas festas tradicionais. E, embora as festas tradicionais Tentehar sejam o grande acontecimento local, prestigiadas pelos parentes das aldeias Tentehar, ele percebe que, muitas vezes, as pessoas deixam de ir para uma festa tradicional ou para uma cantoria, para ficarem assistindo a uma novela.

Eles não se interessam mais né, eles davam muito valor. De primeiro quando se falava em festa de moqueado, todo mundo falava: é rapaz vai ter festa!

Hoje não, vai ter uma festa de moqueado em tal lugar, a pessoa nem mais tá nem ligando, não tem mais interesse de ir e participar. (TOINHO GUAJAJARA, 36 anos, abril 2014).

As rodas de conversas noturnas em torno de uma fogueira, hábito cultural em que os velhos transmitem aos mais novos as histórias das caçadas, de caipora, e todas as demais que compõem o imaginário lendário dos Tentehar em suas histórias culturais, também sofreram significativa diminuição com a chegada da energia elétrica, avaliam os moradores. A fogueira simboliza um elo entre os avós e seus filhos, netos; ela proporciona um encontro com o saber da experiência por meio da oralidade, uma cultura de conversa (OLIVEIRA, 2008). Apagar o uso da fogueira pode contribuir para apagar da memória dos mais jovens a rica cultura imaterial dos Tentehar.

Embora, a fogueira não seja acesa com tanta frequência pelos Tentehar da aldeia Juçaral, geralmente acendem-nas nos dias das festas tradicionais para diminuir o frio da madrugada, estes ainda mantêm o hábito de se reunir todos os dias para conversar na frente de suas casas, principalmente no final de tarde e início da noite. Na frente das suas casas costumam ter geralmente um tronco roliço ou uma tábua de madeira com aproximadamente dois metros que serve como local de acento para conversas com os parentes. Assim como as fogueiras, esses bancos funcionam como um lugar de encontro, um espaço de troca de saberes. Neles, os Tentehar conversam sobre suas vidas e os acontecimentos locais. É através dessa cultura de conversa que, segundo Oliveira (2008), oralmente as comunidades rurais-ribeirinhas transmitem suas vivências, saberes, valores das gerações mais antigas às mais novas.

Enquanto extensão da casa, o quintal serve a múltiplos usos. Os extensos quintais dos Tentehar são um espaço para cultivar a sua vida e cultura. Nele, os Tentehar plantam flores, plantas medicinais, plantas poderosas, fruteiras, muitas das plantas que utilizam para confeccionar seus adornos corporais e criam animais domésticos e silvestres.

O quintal de Imaíra, por exemplo, se destaca pela quantidade de flores que cultiva. Uma amante das flores, ela me contou que esse gosto deve ter vindo de seu parente ancestral Maíra-yr, pois, ainda

na barriga da mãe, Maira-yr pediu à mãe que colhesse flores para ele cheirar, como registrou Gomes (2002, p. 54): “A mãe acata o pedido do filho, que do seu ventre vai indicando o caminho da morada de Maíra. De tempos em tempos, ele pede para mãe colher flores para ele cheirar”.

O quintal de Zapuy Guajajara parece mais uma farmácia natural, porque abriga uma variedade de plantas medicinais, nas diferentes fórmulas que fazem uso cotidianamente. Transmite oralmente os saberes do cuidar-se por meio das plantas que é próprio dos ameríndios. Entre as plantas medicinais, a que mais tem destaque é a maconha, o cumaru, a quina, almesca etc. Além das plantas medicinais, no quintal de Zapuy Guajajara existem algumas plantas mágicas como a *pira ka à* e a *mukamuka*, e outras, como: o sabonete, o jenipapeiro na qual se protegem e confeccionam adornos corporais.

Nos quintais é sempre possível encontrar uma sombra debaixo de fruteiras frondosas, como: a mangueira, a jaqueira, a cajazeira, além de pequenas roças onde cultivam milho e mandioca.

O fundo dos quintais se confunde com floresta nativa. O rio Buriticupu corre por detrás dos quintais das casas que se situam ao lado esquerdo da comunidade. Nesse terreno alagadiço destacam-se os pés de Juçara e Buriti da qual extraem suco. As talas extraídas das palmeiras buriti e guarumã são usadas para confecção de cestarias.

Entre os animais domésticos criados soltos, existem os cachorros, os gatos e aves, como a galinha caipira e a guiné. É importante ressaltar que se antes os cachorros eram preparados desde cedo para a prática cultural da caça, com a considerável diminuição dessa prática nos últimos anos, os cachorros têm servido apenas para colaborar com a segurança das casas dos seus donos. São vistos em quantidades pelos pátios e quintais, geralmente desnutridos. Entre as suas crenças, acreditam que dá azar matar cachorro, visto que o espírito do cachorro causa perturbação intermitente naquele que lhe tirou vida, que só passa quando o matador ofertar comida em abundância para sete cachorros e comer dessa alimentação. Para os pais que têm filhos pequenos, a matança de um cachorro pode representar ainda a morte do filho que poderá ser levado pelo espírito do cachorro.

É hábito local a domesticação de animais silvestres, como: o macaco guariba ou cuxiú, o periquito e o papagaio, aos quais os Tentehar têm muito apego, são tratados com muito zelo e mimos.

1.1 Deslocamentos diários

Os Tentehar da aldeia se deslocam diariamente para as suas roças, aldeias vizinhas, onde geralmente têm um parente, ou ainda povoado vizinho Campo Formoso, ou para a cidade mais próxima, Amarante do Maranhão. Para realizar seus deslocamentos geralmente usam a moto como principal meio de transporte.

A calma do ambiente pacato e tranquilo da aldeia, sem a pressa da cidade, se contrasta com o barulho e a rapidez que a moto proporciona. Também usam a bicicleta e o carro, e é comum ver camionetes da FUNAI e FUNASA a transitar cotidianamente pelo espaço da aldeia, visto que a aldeia Juçaral é uma das portas de entrada para boa parte das aldeias que se situam no lado sudoeste da TI Araribóia. O jumento ou o cavalo é ainda usado para ajudar no transporte do que é produzido na roça. E, se antes, segundo os mais velhos, corriam e se escondiam por trás de uma moita com medo de avião, hoje inclusive já andam de avião.

De primeiro era a pé, tem hora que a gente comprava animais, um burro e munta nele e vai embora a viagem. Hoje tem moto, tem carro, meninada foi jogar pra li, foi de moto. Antigamente não tinha estrada, o acesso era difícil para sair pra cidade, era de pé, a pé mermo. Pessoal tão até deixando a bicicleta. (ZAPUY GUAJAJARA, 62 anos, março 2014).

Recorda Zapuy Guajajara quanto ao hábito de andar descalço, pois quando era criança ia caçar com seu cunhado, andavam pela mata de pés descalços, “e não tinha chinelo não, era de pé de mesmo, mas nem toco quebrava nos meus pés. Corria por cima dos tocos, dos espinhos, não furava nada. Hoje, com o chinelo, o pé ficou fino”.

Hoje, os pés e as mãos comandam a moto. A arte de pilotar sobre duas rodas do karaiw foi incorporada pelos Tentehar da aldeia Juçaral com maestria. A rapidez com que conduzem as motos é mais uma diversão, ou o sentir os ares da natureza com mais força sobre seus corpos, do que propriamente preocupação em cumprir horários ou metas. Usam a moto para realizar muitas das suas atividades diárias, como: deixar as crianças na escola, ir à roça, para comprar mantimentos no povoado vizinho, ou seja, fazer quase todos os seus deslocamentos diários.

1.2 Os valores do cotidiano

Imagem 01 – Atividades cotidianas



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

O amanhecer e o anoitecer são marcados pela quietude diária. As famílias costumam deixar as portas das suas casas abertas ao longo do dia, fechando à noite ao dormir, mais pela preocupação de se resguardar da entrada de animais domésticos e peçonhentos, do que pela preocupação com a violência⁷. Geralmente quem visita a aldeia são pessoas conhecidas, ou pessoas autorizadas, visto que por se tratar de um território protegido é proibida a entrada de pessoas estranhas.

O dia passa com a força do presente, sem qualquer preocupação com o futuro, o trabalho na roça ou em casa é calculado na medida de garantir o necessário para viver o presente, talvez por isso não tenham as mesmas preocupações com horários que os ocidentais. Sabem que o que faltar hoje pode ser buscado na casa de um parente. Por isso, Fred Guajajara diz que prefere morar na aldeia, porque, quando não tem em casa, pode contar com ajuda do sogro, do cunhado ou de outro parente. Assim, viver na cidade seria muito mais difícil, pois na aldeia levam a vida se ajudando mutuamente.

7 Para combater a exploração ilegal de madeira dentro da TI Araribóia, os próprios moradores se organizaram por conta própria para prender os caminhões que estejam transportando madeira. Geralmente o que deixa a comunidade em clima de tensão e suspense, é quando chega a notícia de que foi apreendido algum caminhão com madeira pelos “guardiões da floresta” (homens Tentehar que tentam combater a exploração de madeira).

Esse espírito de solidariedade é visível na forma como os adultos e velhos tratam-se cotidianamente, pois costumam fazer uso da expressão compadre ou comadre. Por ser uma expressão típica dos laços cristãos, Toinho Guajajara lembrou que esse tratamento advém das passagens de fogueiras, prática cultural que costumavam acontecer em épocas juninas à maneira do homem da roça. Assim, a expressão compadre ou comadre reforça os laços de companheirismo para vencer as dificuldades do dia a dia.

Sobre os valores das sociedades ameríndias Munduruku (2012) considera que as epistemologias indígenas diferem da compreensão Ocidental. Para ele, ‘grosso modo’, é possível afirmar que as sociedades indígenas são sociedades do presente, pois, desde cedo, homens e mulheres são educados para viverem o hoje. Dessa forma, as crianças não são direcionadas para ser alguém no futuro, mas para viverem intensamente o hoje, talvez, por isso, não são ensinadas a poupar ou acumular para o dia seguinte. Assim, seu sistema educativo tem como fundamento a necessidade de viver o hoje.

O valor de levar uma vida tranquila é refletido na liberdade que as crianças Tentehar têm para brincar no espaço dos grandes quintais, na frente das casas, à exceção da hora em que estão na escola, o dia é livre para que possam brincar. Munduruku (2012) descreve sobre os sentidos e significados do viver livre para a criança indígena:

Andar pela mata é mais que um passeio de distração ou diversão; que subir numa árvore é mais que um exercício físico; que nadar no rio é mais que uma brincadeira; que produzir brinquedos é mais que um desejo de satisfação; que ficar horas confeccionando a cultura material de sua gente é mais que uma necessidade. A criança vai entendendo aos poucos que o sentido ganha vida. Suas ações são norteadas pela ausência que mora no seu corpo e que precisam ser completadas por aquilo que dá razão à sua existência. (MUNDURUKU, 2012, p. 69).

Portanto, no decorrer do dia as crianças são apenas colaboradores dos adultos, na maioria das vezes apenas ajudam, buscam ou levam comida para os animais criados em chiqueiros, como os porcos, ou ainda para dar um recado ou trazer algum objeto

de empréstimo de uma casa para outra. Só deixam de ser criança, após tornarem-se rapazes ou moças, período em que passam a ajudar os pais mais frequentemente.

O valor de ser uma criança livre para conhecer o mundo talvez seja refletido na forma respeitosa com que as crianças indígenas tratam os pais e os adultos. Os pais não costumam ter muito trabalho quanto ao comportamento dos filhos, a reclamação basta para que a criança/jovem não faça uma coisa que não agrada aos pais. Não vi um filho responder um pai⁸, ou um pai reclamar a um filho para não ser atendido. Esse fato chamou minha atenção, pois os pais têm o respeito dos seus filhos sem precisar ter que bater nas crianças. Eu não vi qualquer pai ou parente dar uma palmada ou surrar as crianças no período em que estive na aldeia.

Se as crianças passam a vida preenchendo as lacunas do seu corpo, os velhos “já sentiram a passagem do tempo pelos seus corpos” (MUNDURUKU, 2012, p. 71). Por isso, são considerados sábios e são respeitados por todos. Todo saber sobre a história dos Tentehar tem que passar pela prévia aprovação dos velhos, se eles não o reconhecem como digno de verdade, as pessoas não dão credibilidade ao que está sendo anunciado. Por isso, são geralmente consultados antes que se tome qualquer decisão importante na aldeia Juçaral, explicou Zapuy Guajajara.

1.3 O lazer do cotidiano

O futebol é a grande paixão das novas gerações Tentehar. É no campo de futebol que é possível encontrá-los quase sempre a partir da segunda metade da tarde. Homens e mulheres, solteiros e casados jogam futebol na aldeia Juçaral. Os gêneros não se misturam, há o time dos homens e o time das mulheres, geralmente jogam os/ as solteiros/as contra os/as casados/as. Cada time costuma geralmente ter um líder. O jogo de futebol entre os Tentehar se configura não só como um esporte, mas, sobretudo, como um momento de lazer. É uma competição amistosa, embora também participem de campeonatos nas aldeias ou povoados vizinhos.

8 Embora, segundo Toinho Guajajara (36 anos), alguns jovens já não obedecam e respondam seus pais, fato que ele atribui por conta de serem influenciados por jovens karaiw do povoado Campo Formoso com quem geralmente mantêm contato.

O campo de futebol é o lugar ideal para se perceber as mudanças culturais que vem ocorrendo nas relações de gêneros entre os Tentehar. Sem perder de vista a identidade da mulher cuidadora do lar, dos filhos e do esposo, a mais nova geração de mulheres casadas⁹ acrescentou entre as suas várias atividades diárias: o futebol. A mulher pacata, que não falava português e vivia confinada ao âmbito do lar, deu lugar à mulher que joga futebol, fala outra língua e estuda. E, mesmo em minoria, já trabalham em funções públicas ocupando, por exemplo, o cargo de professora.

1.4 Funções políticas e públicas

O cacique ou chefe da aldeia é o representante político máximo da aldeia, embora, hoje, como explicou Zapuy Guajajara, já tenha outras autoridades públicas, como: o presidente das associações comunitárias e os servidores públicos da área da saúde e educação.

A função de cacique se caracteriza por ser uma atividade voluntária, em que o cacique se compromete em defender os interesses e os direitos da comunidade fora da aldeia como seu representante máximo. Internamente, no âmbito da aldeia, o cacique trabalha mais como um conselheiro, ou um articulador das decisões a serem tomadas para o bem da comunidade. Como é possível perceber a seguir no comentário de Zapuy Guajajara sobre a sua atuação enquanto cacique da aldeia Juçaral:

O trabalho do cacique não é remunerado. A luta do cacique é pra resolver alguma coisa na comunidade, fazer palestra dentro da comunidade, falar sobre a convivência da gente, lutar unido, falar sobre os direitos que a gente tem sobre as terras, não andar comercializando as coisas da terra. A luta do cacique é pra proteger o que nós tem, lutar sobre a terra para outras gerações que não sabe se defender, quem defende somos nós, que reconhece os direitos e da valor os direitos da gente. Falar sobre a educação, sobre a saúde, o melhoramento dentro da comunidade. Falar, exigir, conviver direito, se a gente não lutar quem é que vai lutar por nós? Principalmente os caciques que fica na aldeia, andar respeitando um ao

9 Mulheres entre 15 e 30 anos.

outro, se a gente não criar o respeito dentro de nós, ninguém vai respeitar. E a comunidade tem que ver as coisas certas. (ZAPUY GUAJAJARA, 62 anos, março 2014).

Zapuy ocupa a função de cacique da aldeia Juçaral há muitos anos. Como explicou, a escolha da sua pessoa para ser o líder da aldeia foi feita não pelos membros da comunidade, e sim pelos velhos da aldeia. A fala de Zapuy evidencia a importância que a cultura Tentehar atribui aos velhos. Segundo Zannoni (1999), para os Tentehar, a velhice não significa decadência, ao contrário, ela representa a síntese entre experiência e cultura, a plenitude do ser Tentehar, por isso, os velhos são valorizados e ocupam a posição social de conselheiros, os depositários da cultura.

Quando eu era jovem, eu principalmente não respondia o mais velho. Sempre sabia respeitar. Eu aprendi assim com o velho, eu assumi não foi pedindo apoio, foi os mais velhos que depositaram a confiança em mim, mas eu fui andando participando das reuniões do encontro, eu fui vendo, aprendendo, ouvindo os mais velhos. Eu nunca ficou na folia da meninada, sempre andava com os mais velhos. (ZAPUY GUAJAJARA, 62 anos, maio 2014).

Nesse sentido, Zapuy disse que não toma qualquer decisão importante, sem antes conversar com os velhos da aldeia, porque ele reconhece que já lutaram uma vida, por isso, eles sabem o que está certo e errado. Também procura manter a comunidade informada e consulta-a primeiro, antes de tomar qualquer decisão, e só age mediante as decisões que a comunidade deliberar. Segundo Pedro Guajajara, para o cacique ser respeitado pela comunidade tem que respeitar as decisões da comunidade, assim não pode agir a sua maneira. Para ele, o cacique deve ter os seguintes atributos: “pra ser cacique a pessoa tem que ser esperto. É uma pessoa que ajuda muito na comunidade, participativo. É pra resolver as questões na comunidade, brigas internas, participar” (PEDRO GUAJAJARA, 33 anos, maio 2014).

O cacique Tentehar é também um guerreiro. Maíra era um grande guerreiro, o pai de Zapuy Guajajara (62 anos) foi grande guerreiro, e hoje ele assume a função de cacique. Se antes o guerreiro

lutava com a borduna, o arco e a flecha, hoje, a arma do guerreiro é o conhecimento. Assim, é fundamental que o guerreiro participe das reuniões, dos encontros, esteja por dentro do direito indígena para defender os direitos da comunidade. “A guerra de hoje não se trava, portanto, na floresta, mas na cidade” (ZANNONI, 1999, p. 99). Fred Guajajara compreende o guerreiro Tentehar como:

A pessoa que luta pelos direitos, e não para matar os outros, é aquele que tem coragem, está por dentro das coisas da aldeia, pronto para matar ou pra morrer. O guerreiro verdadeiro, não desiste da luta, não se vende, se a comunidade decide para ele fazer ele tem que fazer o que a comunidade quiser. (FRED GUAJAJARA, 32 anos, maio 2014).

Hoje, além do cacique, os presidentes das associações comunitárias também têm o poder de representatividade local. Na aldeia Juçaral, há duas associações. A associação comunitária Zyhatyw e a associação das mulheres artesãs. Através dessas associações, com a assessoria da FUNAI e ONGs, eles são beneficiados com projetos comunitários.

Como previsto em seus estatutos, essas associações têm presidente, secretário e tesoureiro, funções geralmente ocupadas por lideranças locais. As lideranças locais são pessoas que ocupam funções públicas, que já estudaram e, assim, estão preparados para exercer cargos públicos ou ainda participar das reuniões, encontros do movimento indígena organizado. São, geralmente, professores/as, agentes de saúde, técnicos em enfermagem. Dessa forma, não só o cacique, mas as lideranças que estão à frente das associações, também defendem os interesses da comunidade no âmbito externo.

Os serviços públicos são remunerados e os cargos são ocupados na escola e no posto de saúde da aldeia. Esses cargos são ocupados conforme a formação específica do morador, e são distribuídos entre os membros das famílias extensas que residem na aldeia. Nos últimos anos, os Tentehar têm estudado para que possam ocupar vagas no serviço público local. Contudo, a subsistência das famílias locais advém do trabalho que realizam a partir dos seus conhecimentos tradicionais.

2. O Trabalho no cotidiano Tentehar: múltiplos saberes

Quando Maíra andava neste mundo, os Tentehar não precisavam ir à roça. O machado e o facão trabalhavam por si mesmos. Sem que ninguém os levassem. As varas de mandiocas caminhavam para os roçados. Era plantar num dia e colher no outro. Maíra mandava a mulher buscar mandioca plantada na véspera [...] Mas a jovem mulher duvidou de que a mulher estivesse crescida, o que fez Maíra zangar e falar: agora você vai esperar todo inverno (estação chuvosa) até a mandioca, arroz, milho, batata e feijão crescer. (ALMEIDA; PANET, 2010, p. 13).

Desde essa época, os Tentehar viram-se obrigados a trabalhar para garantir a sua sobrevivência. Mas Maíra ensinou os Tentehar a produzir seus alimentos, o que plantar e como plantar, a caçar, a pescar, a colher (ZANNONI, 1999). É importante observar que a mandioca desde a época de Maíra, antes do trabalho já era e continua a ser um dos alimentos fundamentais da cultura Tentehar; e a agricultura, por sua vez, mesmo sem o trabalho humano, já existia. É do cultivo da mandioca que os Tentehar obtêm um dos alimentos que mais lhes fornecem sustância, a farinha azeda. Imersa na água, a farinha azeda se transforma no chibé, um dos principais alimentos tradicionais dos Tentehar.

Imagem 02 – Chibé alimento tradicional dos Tentehar



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

O trabalho agrícola através do cultivo de mandioca e produção de farinha dá provas de forte enraizamento e resistência das tradições culturais dos povos ameríndios. Para Oliveira (2008, p. 42), o enraizamento é um “fenômeno fundamental para a condição de sobrevivência das práticas populares”. Na cultura Tentehar tanto o cultivo da mandioca quanto a produção de farinha se configuram como um momento de ensinar um saber partilhado com todos os membros da família extensa. “Todo mundo vai pra roça, a gente leva pra plantar também, tem que trabalhar também, porque o pai trabalhando, a gente leva filho, filha pra trabalhar também” (ZAPUY GUAJAJARA, 62 anos, março 2014).

Geralmente, cada família extensa possui um lugar reservado na mata para plantar e caçar, que eles denominam por *cento*. Cada família possui um cento e, nesse espaço, eles constroem uma pequena casa no entorno da plantação. Na roça, o homem realiza o trabalho pesado, que consiste nas etapas iniciais do roçado como: broque¹⁰, derrubada, queimada, encoivramento¹¹, aceramento. Já as mulheres¹² e os filhos dão continuidade ao trabalho com plantio¹³, a retirada dos matos, a colheita e a sua leva.

Enquanto o trabalho da roça é dividido, o trabalho de fazer a farinhada é um momento em que todos os membros da família extensa se juntam. Pais, mães, avós, irmãos, primos, sobrinhos, netos. Na aldeia Juçaral há uma casa de farinha onde todos os moradores e parentes de outras aldeias, geralmente, com a sua família utilizam para produzir a farinha. A farinhada parece mais um encontro, que propriamente um trabalho. Nesse sentido, explica Oliveira (2008) que as casas de farinha se configuram:

Em autênticos espaços de organização social, política, produtiva e de produção simbólica, aspectos que fazem desses *lôcus* de trabalho genuínos espaços de uma pedagogia do cotidiano, por meio

10 Fase em que agricultor utiliza-se de ferramentas manuais, como facão e foice para desmatar a área de mata a ser plantada.

11 Retirada de galhos finos que não foram eliminados com a queimada.

12 De acordo com Zannoni (1999), o trabalho agrícola pode ser visto como essencialmente feminino, porque são as mulheres que dispensam maior parte do tempo na roça.

13 Embora haja produtos que só os homens plantam.

da qual, as narrativas orais, a expressão corporal, a celebração das crenças e costumes, a afetividade, a solidariedade, a memória social e as relações com a natureza constituem-se nas raízes e nas águas que ajudam a florescer-e-reflorescer autênticas tradições. (OLIVEIRA, 2008, p. 40).

Os Tentehar da aldeia Juçaral plantam além da mandioca: arroz, feijão, fava, milho, batata, banana, inhame, cará, laranja, amendoim etc. O que produzem é somente para subsistência, portanto, não visam o lucro como produto final. “Porque o índio não, ele bota um alqueire, a quantidade que vê que dá conta, porque não índio, ele já vai pra plantar capim, e outra coisa, já tá com o pensamento de destruir” (FRED GUAJAJARA, 32 anos, maio 2014).

Geralmente podem comercializar o excedente, embora seja difícil fazer isso com a produção porque não há estradas que facilitem a passagem de carros, em vista disso, alguns produtos chegam a se estragar na roça. Sem nenhum maquinário ou produtos químicos, as plantações Tentehar são todas orgânicas.

Dessa forma, os saberes do plantar Tentehar são marcados pela preocupação com a sustentabilidade da terra, pois sabem que a natureza pode puni-los severamente, conforme Zapuy Guajajara, os mais velhos não usavam nada da natureza sem antes pedir permissão para espíritos. Embora essa prática não esteja mais arraigada entre as gerações mais novas, as suas práticas agrícolas carregam a herança do respeito e a preocupação de não abusar do que a natureza lhes oferece, pois, se hoje tem, amanhã pode faltar. Por isso, estão sempre a fazer a rotatividade de suas roças, para preservar a terra, o lugar que foi desmatado para a roça não será mais usado até voltar a sua condição original.

Não tocar fogo assim, não tocar fogo em todo lugar, porque a gente não pode fazer isso, porque se não o fogo vai invadindo a mata ai, acabando tudo, caça, pássaro, e aí lá no existe mais nem nada, caça, nem passarin, nem lambu, nem jabuti, nem preguiça, nem mambira, nem nada. Se a gente toca fogo, a gente faz a barrida primeiro, e quando toca fogo, vai tocando, arrodando a roça, pra ficar aquele fogo só dentro da roça. (ZAPUY GUAJAJARA, 62 anos, abril 2014).

O trabalho na roça Tentehar é fincado no respeito frente à natureza, visto que a natureza não é um produto a ser consumido, cada ser que nela habita é portador de vida, por isso, devem cuidar para manter as vidas que nela habitam. Para Oliveira (2008, p. 48), no imaginário e nas práticas sociais das comunidades rurais ribeirinhas, o trabalho é entendido “como o cultivar do ser e da natureza, o que implica o cuidar, preservando e desenvolvendo a sócio e biodiversidades”. Nesse sentido, Leff (2010), ao falar de uma economia rumo a um futuro sustentável como critério para uma nova racionalidade ambiental frente à crise ambiental que se vive, propõe:

Desmontar a racionalidade econômica instrumental orientada para gestão dos serviços ambientais e o risco ecológico, para construir uma racionalidade ambiental fundada nos potenciais ecológicos; nas identidades, nos saberes e nas racionalidades culturais que dão lugar à criação do outro. (LEFF, 2010, p. 76).

É importante reconhecer que os saberes ambientais dos povos indígenas são fundados em potencialidades ecológicas que dão lugar à criação do outro, por isso, Leff (2010, p. 94) diz que devemos voltar aos conceitos fundadores das culturas indígenas na América Latina e iniciar uma hermenêutica cultural a partir de seu lugar, devolvendo a economia seu conceito de oikos, como a casa da “Mãe Terra”.

Imagem 03 – Limpeza da roça Tentehar



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

A agricultura é apenas uma das práticas sociais produtivas dos Tentehar que, de forma articulada, combinam a prática da caça, da pesca, coleta, ciclicamente, e, dessa forma, ecologicamente potencializam a sua subsistência. É na combinação ecológica dessas diferentes atividades produtivas: plantar, caçar, pescar, coletar que se inscrevem os saberes culturais Tentehar.

O povo Guajajara vive na aldeia com os costumes dos antepassados, vive de caça, pesca e de roça, planta mandioca, arroz, feijão, fava, milho, batata etc. Coleta o mel e frutos como a bacaba, juçara, buriti, bacuri, cajá, naja, tucum, pequi. Caça anta, veado, queixada, caititu, cutia, jabuti, paca. (TOINHO GUAJAJARA, 38 anos, Maio, 2014).

É, portanto no complexo roça-mata-rio-igarapé-quintal (LOUREIRO, 1992), que os Tentehar, da aldeia Juçaral, desenvolvem os saberes e práticas culturais locais. Nos saberes culturais locais se inscreve toda a dimensão material e simbólica da cultura Tentehar, em que o natural e o sobrenatural dialogam constantemente, assim, dão sentido ao seu existir, ao celebrar a vida.

Mas os Tentehar da aldeia Juçaral, hoje, vivem com crescente diminuição das práticas da agricultura, da caça e da pesca. Os impactos ambientais, provocados pela extração de madeira ilegal e das recorrentes queimadas em época de estiagem e a morte de duas das três nascentes do Rio Buriticupu, anunciam tempos difíceis para as futuras gerações.

Sem a mata virgem ficou mais difícil plantar e colher, pois segundo Fred Guajajara “na mata virgem não, só broca, derruba, depois queima e nasce aqueles matos, mais é tudo faiado. Ai só faz a primeira atividade”.

Botar roça num baixão que tem na mata, que dar ligume mais sadio. Agora por aqui não, a gente planta e não rende, dá só cinco volume. Agora na mata, num baixão, assim é que produz mais, só de uma linha agente tira quinze volume, e, às vezes, a gente nem dar conta porque nasce muito mato (TOINHO GUAJAJARA, 38 anos, Maio 2014).

Se a mata virgem já vinha sendo diminuída com a venda ilegal de madeira, no ano de 2012 numa grande queimada que se

deu na TI Araribóia, muitas caças que já vinham sendo diminuídas praticamente foram extintas. E aquelas que ainda restaram sofreram uma drástica diminuição. Esta queimada está gravada na memória de todos, porque com suas roças e as caças destruídas pelo fogo. Nesta época restou-lhes como última opção comprar todos seus alimentos na cidade.

A gente desistiu um pouco de trabalhar. Tem muito novo aqui, que trabalha, mas não do jeito que a gente trabalhava. Botavam roça juntos, botavam num cofo só, a gente caçava, pescava. Se tinha quinze pessoa, vinte pessoa na mata, cada qual trazia carne de porco moqueado, carne assada, faz um girau, toca fogo debaixo e quando fica só aquele fogo, depois pega a carne e deixa carne assar sem sal, de guariba, veado, tatu, paca. Agora hoje eu vejo os jovens criando os filhos mais é na carne de gado, carne de frango, carne que não tem vitamina (ZAPUY GUAJAJARA, 62 anos, maio 2014).

A fala de Zapuy demonstra uma realidade passada, marcada pela fartura e abundância da caça na TI Araribóia, onde os membros das famílias extensas, confinados nas suas tocaias na mata, voltavam para suas aldeias com um dos seus principais alimentos tradicionais, a carne de caça moqueada. Era uma época de trabalho solidário na roça, na caçada e/ou na pescaria. O peixe, por sua vez, com o estreitamento e a diminuição da profundidade do rio Buriticupu, vem se tornando cada vez mais escasso.

A carne de caça moqueada sem sal, ou ainda, a farinha azeda molhada, o beiju com mel, a batata assada, o quibebe de abóbora e inhame, estavam entre os principais alimentos consumidos por Toinho de Guajajara em sua época de infância na casa de seus avós. Ele lembra que “de primeiro, os mais velhos não tomavam café pela manhã, eles fazia beju, e os meninos ficava botando o beju no mel e comendo”. Hoje, se alimentam praticamente dos mesmos alimentos que o Karaiw, e temperos, como o sal e o óleo, foram acrescentados ao cardápio Tentehar. “hoje se não tiver tempero dentro da comida, ninguém come” (TOINHO GUAJAJARA, 38 anos, maio 2014).

Embora não tenham deixado de se alimentar com a caça moqueada ou ainda o seu tradicional chibé, a destruição das roças de maniva e a morte de muitas caças quando da grande queimada de 2012, como relatou Zapuy Guajajara, provocaram desalento,

tristeza e, conseqüentemente, a doença e o desânimo para trabalhar. Como consequência, passaram a comprar quase todos os alimentos que consomem na mercearia de Campo Formoso¹⁴. E, se antes a carne de gado e a de frango era uma exceção, passou a ser a regra na alimentação do Tentehar, substituindo a caça moqueada, que passou a ser a exceção.

Hoje, convivem com o problema de segurança alimentar, principalmente aquelas famílias que dependem exclusivamente da alimentação que advém da roça ou da caça. A inserção cada vez crescente da alimentação industrializada talvez esteja colaborando para aumento de problemas de saúde que não faziam parte da realidade do seu povo, como: o diabetes, a pressão alta, a obesidade, reconhecem alguns moradores. Os Tentehar da aldeia Juçaral acreditam que a mudança nos hábitos alimentares vem provocando o envelhecimento ou a morte precoce dos seus parentes, visto que, se não fosse uma fatalidade de ‘morte matada’, os velhos Tentehar quase sempre chegavam a ser centenários.

Mel, chibé, cozidão só com água e sal, não tem óleo, quando não tinha óleo, eles comiam mais era carne assada. De primeiro, os mais velhos tinha medo de sal. Ai era dificilmente adoecer. Vivia cem 100 anos, não tinha cabelo branco. Minha vó mesmo viveu quase 90 anos. (TOINHO GUAJAJARA, 36 anos, maio 2014).

Para Zapuy, a mata queimada não é o único fator para a mudança nos hábitos alimentares dos Tentehar, como relatou, os jovens de hoje não trabalham tanto quanto os de antigamente. Para Zapuy, a diminuição do trabalho entre os jovens Tentehar é decorrente do assistencialismo promovido pelo governo federal, pois “Antes da FUNAI, os índios mesmo produziam. Aí veio a cesta básica, aí os índios pararam. Aí quando chegou a bolsa preguiça (bolsa família), aqui acabou tudo. Tem muito gente que não trabalha, fica só esperando pela bolsa preguiça (ZAPUY GUAJAJARA, 62 anos, maio 2014).

É aparentemente mais cômodo para os jovens Tentehar viverem agora como à época em que Maíra lhes dava tudo, e não precisavam plantar e nem caçar. O governo federal está ocupando o

14 Povoado de não indígenas vizinho à aldeia Juçaral.

lugar de Maíra, por isso, talvez muitos entendam que não é necessário trabalhar, visto que dispõem do mínimo para viver o presente.

Entretanto, o governo federal não é Maíra, e as suas políticas compensatórias e de rendimento mínimo, como reconhece Zapuy Guajajara, são passageiras. Assim como a FUNAI não mais distribui cestas básicas, a política de rendimento mínimo, que como o próprio nome sugere, lhes dá alimentação mínima, também pode ser que um dia acabe. Para Santos (2010), as políticas compensatórias, como a bolsa escola e o abono família, por exemplo, são os mecanismos modernos para manter a desigualdade em níveis toleráveis.

De acordo com Munduruku (2012), a concepção de tempo para o indígena é diferente da visão de base ocidental. Compreender as diferenças nas percepções do tempo indígena e a de base ocidental é importante para entender porque os Tentehar não estão preocupados em acumular para o dia seguinte. O que a primeira vista para o ocidental pode parecer “passividade” ou “preguiça”, para o indígena é viver com que o presente lhe dá, pois Maíra e outros encantados da floresta lhes ensinaram a tirar da natureza somente o necessário para o sustento diário.

Na concepção do tempo indígena, o presente é o único tempo real. O passado é memorial e o futuro uma especulação que quase não entra na esfera mental dos povos indígenas. Isso serve para refletir como isso se choca frontalmente com a concepção linear, histórica que o Ocidente desenvolveu. Para o indígena, o tempo é circular, holístico, de modo que vez ou outra os acontecimentos se encontram sem, no entanto, se chocarem. O passado e o presente ganham dimensões semelhantes e se autorreforçam mutuamente. (MUNDURUKU, 2012, p. 70).

A busca por manter as práticas do passado no presente é uma forma de manter viva na memória os saberes culturais que esse povo construiu historicamente por meio das múltiplas atividades cotidianas que os Tentehar desenvolvem no complexo natural roçamata-rio-igarapé-quintal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, foi possível perceber que os Tentehar da aldeia Juçaral vivem em espaços híbridos que dão conta do processo de resistência

de suas tradições milenares, como também da absorção de valores e práticas culturais ocidentais.

Em atividades cotidianas, como o caçar, o plantar e o coletar, por meio da interação ecológica sobrenatureza/natureza se ancoram seus saberes culturais e, por conseguinte a dimensão material e simbólica da cultura desse povo. Assim, se mantêm economicamente por meio dessas atividades, manutenção essa que se vê ameaçada face aos impactos ambientais que castigam a TI Arariboia, já que as queimadas e a extração ilegal de madeira são problemas que vêm provocando o desequilíbrio do complexo roça-mata-igarapé-quintal, e por consequência comprometem seus saberes e práticas culturais tradicionais, sua sobrevivência.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 2007.

ALMEIDA, Emerson Rubens Mesquita; PANET, Rose-France de Farias. *Coleção livros didáticos indígenas e indigenistas*. São Luís: SEDUC-MA, 2010.

GOMES, Mércio Pereira. *O índio na história: o povo Tenetehara em busca de liberdade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEFF, Enrique. *Discursos sustentáveis*. São Paulo: Cortez, 2010.

LOUREIRO, Violeta. *Amazônia: estado, homem, natureza*. Belém: CEJUP, 1992.

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

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.) *Cartografia de saberes: representações sobre religiosidade em práticas educativas populares*. Belém: EDUEPA, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SZYMANSKI (Org.). *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. 4ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

WALGLEY, Charles; GALVÃO, Eduardo. *Os índios tenetehara (uma cultura em transição)*. Ministério da Educação e Cultura: Departamento de Imprensa Nacional, 1961.

ZANNONI, Cláudio. *Conflito e coesão: o dinamismo tenetehara*. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 1999.

“NA NOSSA CULTURA NINGUÉM DANÇA SOZINHO”: A ESCOLA, OS SABERES INDÍGENAS E A NOÇÃO DE COLETIVIDADE

SOUSA¹, Emilene Leite de
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO

Este ensaio parte da fala do professor indígena Gilson Tenywaawi Tapirapé para refletir sobre o lugar dos saberes indígenas na escola. Seu ponto de partida é o diálogo entre professores indígenas dos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão durante a VI Reunião da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, ocorrida no Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena/UFG, em 2016. Assim, este ensaio discutirá temas caros aos professores indígenas, como as noções de escola, de produção de conhecimento, de comunidade/coletividade, de material didático e de saberes, utilizando-se para isso de um aporte teórico cujo fio condutor é a discussão sobre pedagogias nativas e processos próprios de aprendizagem e produção de conhecimento.

Palavras-chave: Escola. Produção de conhecimento. Coletividade. Saberes.

ABSTRACT

This essay is based on the speech of the indigenous teacher Gilson Tenywaawi Tapirapé to reflect on the place of indigenous knowledge in school. Our starting point is the dialogue between indigenous teachers from Goiás, Mato Grosso, Tocantins and Maranhão states during the VI Meeting of the “Indigenous Knowledge on the School” Action, which happened at the Takinahakỹ Core of Indigenous Higher Education/Universidade Federal do Goiás, in 2016. Thus, this essay will discuss relevant themes to indigenous teachers, such as the notions of school, knowledge production, community/collectivity, didactic material, and knowledge, in this regard we use a theoretical contribution based on the discussion on native pedagogies and their own learning and knowledge production processes.

Key words: School. Knowledge production. Collectivity. Knowledge.

1 Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/UFSC. Professora do Curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Email: emilenesousa@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ tem atuado junto aos povos indígenas do Brasil através de uma rede articulada de ações², com fins de investigar e transformar os padrões de produção de conhecimento e ensino escolar que lhe foram impostos pelas políticas educacionais indígenas adotadas até então.

Diante disso, nos deparamos com uma insatisfação dos indígenas em relação aos saberes tradicionais e às pedagogias nativas, não levadas em conta nos processos de educação escolar, mesmo os bilíngues. Isso acabou por se revelar no discurso indígena como um desconforto pelo fato dos jovens não se interessarem mais pela própria cultura, pelos sinais diacríticos que lhes conferem identidade, pelos ritos, os cantos, o conhecimento das plantas medicinais, das pinturas corporais etc.

Um rápido olhar para como tem sido implementada a educação indígena no Brasil demonstra a responsabilidade destas políticas sobre a queixa dos indígenas. A reprodução do nosso modelo de escola aos indígenas tem custado o desinteresse dos jovens indígenas pela sua própria cultura e o interesse crescente no nosso modo de educar. Tudo isso decorrente da implantação de um modelo educacional que limita o próprio ato de educar ao formalismo escolar e negligencia todas as formas tradicionais de conhecimento que estão “lá fora” da escola ou não se esforça por incorporá-las ao ambiente escolar.

É sabido que a sobrevivência de uma cultura depende dos processos de transmissão de conhecimentos engendrados durante a socialização, especialmente na infância. Neste sentido, a escola teria um lugar central nesse processo por despertar o interesse em crianças por sua própria identidade e tudo o que lhe configura, lhe dando forma.

Ora, o que acontece quando a escola segue os moldes de uma educação importada de outras culturas, cujo processo de alfabetização e enumeração não está inserido em práticas e lógicas indígenas? Quando o material didático utilizado é advindo de outro modelo e não construído a partir da realidade local? Quando métodos e técnicas de ensino seguem um modelo homogeneizante não-indígena?

2 Aqui trato especificamente da rede formada pela UFG/UFT/UFMA.

Com base na constatação do abismo que se coloca entre a educação escolar que os indígenas vivenciam hoje e aquela que desejam ter – que fosse útil à vida na aldeia e transmitisse valores importantes para cada etnia, como o de coletividade - este artigo se dedicará à compreensão das noções de saberes, conhecimento e coletividade, e à imputação à escola da responsabilidade de colocar em risco a perpetuação das culturas indígenas aqui analisadas.

A partir do discurso e da representação dos indígenas a escola estaria prejudicando as relações intergeracionais e sendo a principal responsável pelo desinteresse crescente dos jovens pela sua própria cultura, por conta da forma como tem atuado e do conteúdo que tem ministrado.

Neste ensaio, dedico-me a pensar a escola em suas potencialidades, e no modo como ela tem sido injustamente acusada de ser a grande causadora por fragilizar as relações intergeracionais entre povos indígenas, distanciando jovens e idosos. Defenderei a escola como um lugar possível de diálogo entre as pedagogias homogeneizantes e as locais, entre pedagogias que se desejam universais e as nativas e um lugar profícuo para diversas formas de produção de conhecimento.

Antes de adentrar nesse debate, percorrerei um itinerário teórico que reflete sobre a construção do conhecimento em suas formas não orais, as diversas formas de produção do conhecimento e a importância dele estar vinculado ao ambiente, tomando natureza e cultura como invólucros. Esse aporte teórico deverá lançar luz sobre dois importantes aspectos deste artigo: a relação da produção de saberes com a realidade e a noção de coletividade.

1. Breve incursão teórica sobre a construção do conhecimento

Quase sempre o conhecimento tem sido pensado a partir de certos formalismos, cujos processos de produção teriam tempo e espaço determinados para acontecer. Esta concepção terminou por limitar o que denominamos de conhecimento ao espaço das escolas, academias e toda sorte de lugares cercados pela formalidade de processos homogeneizantes de ensinar e aprender. Por causa disso, outras formas de conhecer também foram penalizadas, entendidas como ilegítimas ou inferiores, sendo descartadas de qualquer definição de conhecimento.

A discussão sobre os processos próprios de conhecimento indígenas, a sabedoria e a educação escolar indígena traz à tona as fragilidades desta noção limitada de conhecimento que o formalismo engessou e o modo como a escola passou a ser detentora de todos os processos legítimos de produção de conhecimento.

Por essa razão, os conhecimentos indígenas fora da escola passaram a ser desvalorizados pelas crianças e jovens, aprendizes de modos de conhecer e saberes cuja importância era definida dentro dos muros da escola, por professores e circunscrita pelos materiais didáticos. Por outro lado, todo conhecimento produzido na escola passa a ser questionado pelos sábios indígenas e aqueles que não estão nela – e os que estão também – como muitas vezes inútil a vida na aldeia e, o mais importante, por não contribuir efetivamente com o reconhecimento e o fortalecimento da cultura local pelos jovens e crianças e impedir que estes se apropriem de outras formas mais legítimas de conhecer das quais dependeriam a perpetuação daquela etnia.

Com base nisso, faço uma breve incursão teórica a respeito das formas de conhecimento não orais, (como a corpórea e a intuição), e sobre a importância de outros modos de produzir conhecimento que levem em conta o ambiente e a realidade local para refletir sobre os conhecimentos indígenas e o seu não-lugar na escola indígena.

Mauss (1969) é um dos autores que trata do reconhecimento de formas não orais de transmissão de saberes. Segundo este autor, o entendimento que, no geral, se atribui às “tradições” é embasado, de modo inconsciente, em formas de transmissões de saberes orais e escritas. Porém há muitos outros aspectos da tradição que não se restringem a estas formas de ensino e aprendizagem, sendo transmitidas de outras maneiras que também se cristalizam. É o caso das técnicas corporais.

Como Mauss, Cohen (2010) reafirma a importância central da experiência corpórea no conhecimento humano. Conforme a autora análises etnográficas convincentes demonstram a centralidade dos estados corporais na construção do conhecimento. Ora, mas como fatores corporais influenciam a tomada de tais conhecimentos?

Segundo Cohen (2010) o conhecimento implica a encenação de situações que levaram à sua codificação. A construção das informações básicas referentes a objetos do cotidiano implica simulação da situação de *estar lá*. Cohen destaca: “se quisermos não só descrever e interpretar, mas explicar como o corpo está implicado

nas aquisições de conhecimento, os conceitos problematizados devem ser complementados com os conceitos operacionalizados” (COHEN, 2010, p. 196). A partir disso é que Cohen passa a tratar o *conhecimento incorporado* na transmissão cultural.

Cohen (2010) alega que a transmissão cultural é fortemente influenciada pelo contexto físico em que ocorre, o que ela nomeará como *cognição aterrada*. Segundo a autora o que sabemos depende do cérebro, corpo e ambiente em que a transmissão ocorre, sendo estes três elementos que comporiam a trilogia do conhecimento. Cada vez mais processos cognitivos como percepção, concepção, atenção, memória e motivação apresentam-se como baseados em seus contextos físicos.

Também se destacam como importantes referências os estudos sobre teorias nativas do conhecimento de Barth (1975; 1987; 1995; 2000). Este autor critica a ideia de cultura como um todo integrado e partilhado localmente e propõe a consideração do “conhecimento como uma importante modalidade da cultura”, entendendo-o como uma ferramenta que “as pessoas empregam para interpretar e agir sobre o mundo: sentimentos bem como pensamentos, condutas incorporadas bem como taxonomias e outros modelos verbais” (Barth, 1995). Barth propõe que se pense cuidadosamente sobre como diferentes tipos de conhecimentos são constituídos, produzidos e utilizados.

Barth (1995) defende uma perspectiva que considera o conhecimento como uma das principais modalidades de cultura e a cultura como conhecimento, já que as pessoas se comprometem com o mundo através da ação. A antropologia se dedica desde sempre a decodificar representações e ações, o que este autor defende é que o que está por trás destas ações e representações são processos de conhecimento. Para Barth o conhecimento oferece a matéria-prima para a reflexão e ação dos indivíduos. Conforme este autor, atentando para isso poderemos nos envolver em campo com as ideias de um povo, não como mero exemplo de cultura, mas com a sua aprendizagem para a vida.

Ingold (2000) a partir de sua proposta de uma ecologia da vida traz à baila a discussão sobre as distintas formas de produção de saberes. Aproxima o modo como seu pai lhe ensinava seus conhecimentos botânicos ao modo como os Walbiri da Austrália central compartilham seus conhecimentos com seus iniciados. Esta forma de ensino, de geração a geração, toma como base a ideia de

que existem verdades imanentes a paisagem, as quais devem ser reveladas para os noviços através da observação e experiência direta.

O conhecimento é compartilhado pelos mais velhos que contam histórias em contexto e mostram a paisagem e assim fornecem chaves para o significado. As verdades inerentes ao mundo são desveladas para que sejam apreendidas diretamente. Trata-se de uma educação sensorial, em que processos de aprendizagem podem ser concebidos como a aquisição progressiva de chaves para se perceber o mundo ao redor.

Para Ingold organismo e ambiente “não deve denotar um composto de duas coisas, mas uma totalidade indivisível” (2000, p. 19), essa totalidade não é uma entidade limitada, mas um processo em tempo real. Meu ambiente é o mundo como ele existe e adquire sentido em relação a mim. Além disso, o ambiente nunca é completo, por ser produto das atividades dos seres vivos que estão continuamente em construção.

Com base nisso, para Ingold o conhecimento do mundo é apreendido através do envolvimento do organismo com o ambiente, e não pela transmissão de informação, pois “a informação, em si, não é conhecimento, nem nós adquirimos mais conhecimento através da sua acumulação. Nossa cognoscibilidade consiste, antes, na capacidade de situar essas informações, e entender seu significado, no contexto de um envolvimento direto com a percepção de nossos ambientes” (INGOLD, 2000). E nós desenvolvemos a capacidade, conforme o autor, por nos terem mostrado as coisas sobre as quais aprendemos.

Na ecologia da vida proposta por Ingold (2000) não há a produção de conhecimentos formais fora do contexto de aplicação prática, mas sim a construção de conhecimentos baseada em sentimento e que consistem em capacidades, sensibilidades e orientações desenvolvidos através da condução da vida num ambiente particular. Este tipo de conhecimento pode também ser chamado intuição.

Conforme o autor, devemos inverter a relação indo da experiência do mundo à razão abstrata. Seu objetivo é substituir a dicotomia natureza e cultura (ambiente/organismo) a fim de recuperar uma ecologia da vida real.

É por isso que a perspectiva soberana da razão abstrata, sobre a qual a ciência Ocidental coloca a sua reivindicação de autoridade, é praticamente inatingível: uma inteligência que foi completamente

independente das condições de vida no mundo não pode entender os seus próprios pensamentos. Deste modo concluímos que apenas através da razão nós não damos conta do mundo, devendo usufruir da intuição³.

O autor analisa como a “intuição” também é vista como uma forma de conhecimento inferior. O entendimento intuitivo não é contrário à ciência ou à ética; nem apela para o instinto mais do que a razão, ou supostamente, para a dureza imperativa da natureza humana. Pelo contrário, repousa em habilidades perceptivas que emergem, em cada ser, através de um processo de desenvolvimento num específico ambiente histórico (INGOLD, 2000, p. 25).

Viveiros de Castro (2002), através da noção de perspectivismo ameríndio aponta para uma concepção diversa de conhecimento: enquanto para a ciência ocidental conhecer é objetivar, retirar a intencionalidade e a subjetividade, para o pensamento ameríndio conhecer é subjetivar, atribuir intencionalidade. “Eis aí uma lição que a antropologia poderia aproveitar” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002: 361).

Conforme Lasmar (2009), o conhecimento extrapola as formas orais em sua construção e transmissão, podendo inclusive obter maior ênfase nos modos não-orais a depender da cultura que se observa e da fase do ciclo de vida em análise.

Todas estas teorias nos levam a reconhecer as formas nativas de construção do conhecimento entre os indígenas. Este reconhecimento é importante uma vez que a construção do conhecimento entre este povo se dá de formas diversas e por espaços distintos daqueles imaginados por nós ocidentais, não se restringindo aos espaços da escola ou de acontecimentos “formais”.

Esse tipo de conhecimento é mais experimentado do que explicado, sentido do que aprendido, vivenciado e intuído mais do que racionalizado, sendo talvez esta a particularidade do conhecimento e das formas de conhecer indígenas. Por essa razão, a escola precisa incorporar em seu currículo formas de conhecimento cuja produção ocorra de modos distintos dos convencionais, que considerem a experiência, o saber fazer, a intuição.

3 Para Ingold (2000) a compreensão do mundo não pode existir sem o *vivido*, de modo que o contato, interação com o ambiente, é a garantia para a compreensão dos modos de ser no mundo. Ele nos convida a voltar do racionalismo/intelectualismo extremo para a empiria, sendo orientados pela nossa própria intuição.

2. A escola impõe a palavra

As formas de produção de conhecimento são tão variáveis quanto a própria noção de cultura. Não se pode pensar em um modo geral e universalizador de produzir conhecimentos e nem se deve falar de uma pedagogia universal.

Cada sociedade ou cada cultura elegerá pedagogias que estejam embasadas no seu *modus vivendi*, assumindo suas crenças, apropriando-se do que lhe cerca, seu ambiente, seus conhecimentos próprios. Podemos comparar, de maneira mais didática, o modo como não-indígenas produzem conhecimentos em contrapartida ao modo como os indígenas o fazem.

O conhecimento ameríndio parte de uma construção sempre no sentido das imagens às palavras (do concreto ao abstrato) na construção dos seus saberes (LÉVI-STRAUSS, 1989). Ao contrário dos modos de alfabetizar de nós ocidentais, para quem a palavra é apreendida dissociada das imagens, às vezes na escola, distante do objeto que lhe representa ou sem nunca ao menos tê-lo visto. Podemos nos remeter aos nomes de animais que os nossos filhos aprendem a ler e escrever, que não fazem parte de nossa realidade e nunca foi visto pessoalmente por qualquer um de nós. Estas palavras que representam imagens muitas vezes desconhecidas ou vazias serão o ponto de partida para um processo de alfabetização que norteará a aprendizagem da leitura e da escrita.

No caso dos indígenas, o conhecimento aterrado (COHEN, 2010) parece partir no sentido contrário, não do abstrato ao concreto, do desconhecido ao conhecido (ou aparentemente conhecido), mas do concreto ou palpável ao abstrato, neste caso a palavra. Na lógica ameríndia o conhecimento e os modos de aprender dele, inclusive para ler e escrever, estariam aportados numa realidade concreta, conhecida e vivenciada (INGOLD, 2000).

Não sem razão, o modelo de alfabetização – letramento e numeramento – que temos levado aos indígenas tem gerado transtornos aos modos tradicionais de produzir conhecimento. Essa dissociação entre aquilo que se aprende e aquilo que se vivencia no cotidiano afastou o interesse de jovens indígenas de sua cultura, seus hábitos, suas crenças.

Isto é o que dizem os sábios locais, guardiões da memória, defensores da cultura material e imaterial, sempre dispostos a falar dela e interessados em um par de ouvidos que lhes escute. Para estes,

o conhecimento adquirido pelos jovens na escola, tem os dotado de algum conhecimento global e útil à vida nas cidades, à relação com o estado e com os não-indígenas de modo geral, mas tem lhes roubado o interesse que deveria existir pela aprendizagem daquilo que conforma sua própria cultura.

Assim, os jovens indígenas aprendem a ler e escrever em seu idioma e em português, e tudo o mais que a escola e o sistema julgar importante para seus currículos, mas desconhecem os processos nativos que produzem a culinária local, a pintura corporal, o sentido dos ritos, dos cantos que lhes entoam, o significado dos seus nomes ou a gestão onomástica de seu povo.

Ao contrário do que ainda ocorre conosco, os ocidentais, os indígenas têm consciência de que a alfabetização não é só leitura e escrita, mas conhecimento profundo e tem-se questionado onde estaria esse conhecimento submerso em técnicas e métodos de aprender dissociados de sua própria realidade.

Haveria, portanto, em sua lógica, um letramento tradicional, mas não um “letramento cultural”, algo que fora denunciado no discurso inflamado e entusiástico do indígena Tapirapé. Eu ousaria dizer que há modos de alfabetizar para a identidade, para contribuir com ela e lhe perpetuar. É disso que falam os Tapirapé, é isso que faltaria ao processo de alfabetização nas escolas indígenas.

Segundo o próprio Gilson Tapirapé, “saber não é a explicação nem escrita é fazer”. A partir desta afirmação a sua retórica percorreu um caminho que nos convidava a entender que “explicar é diferente de ensinar. Explicar é teórico, ensinar é fazendo”. Posta a dicotomia explicar/ensinar Gilson nos convida, sabiamente, a repensar o papel da escola que para ele explica (informa), mas não ensina. Trata-se propriamente de uma discussão entre o conteúdo e a forma. Então a escola diz o quê, mas não como.

Para Gilson, a lógica indígena de produção de conhecimento repousaria num movimento do tipo “aprender – ensinar – fazer”. Nesse fluxo contínuo, a aprendizagem seria caracterizada pelo fazer, o que gera o conhecimento.

Concordo com Gilson a respeito de todas estas reflexões, mas não creio que “a escola não é o espaço adequado para ensinar os saberes indígenas. Tem que ser espaço especializado”. Acredito que nenhum espaço é mais adequado para qualquer tipo de aprendizagem que reforce e perpetue a identidade dos indígenas do que o da aldeia e não deve ser tarefa da escola substituir isso. Mas, reforço, que a

escola pertence à aldeia, está inserida nela, não deve se constituir como um mundo à parte do universo da aldeia. Precisamos reordená-la, ornamentá-la com os artefatos indígenas, - não artesanatos ou pinturas, desenhos e escritas – mas com formas de conhecimento em geral: do canto ao artesanato, das pinturas corporais a gastronomia, dos rituais festivos aos de luto - inclusive os não orais como a dança - mas é preciso, sobretudo, considerar a forma e a dinamicidade, atentar para o modo como a escola se apropriará destes conhecimentos ou eles envolverão a escola.

Dentre os inúmeros abismos que criamos entre a escola indígena, os conhecimentos tradicionais e os modos de produzi-los dos indígenas poderíamos destacar a noção de individualidade de nosso próprio sistema escolar, exportado para as aldeias, como o maior deles. Nosso modo de educar em escolas, aparentemente coletivo, preza pela individualidade crescente, pelo “faça sozinho, para provar que você sabe”, com avaliações e notas individuais, primando pela competição e inaugurando na infância a individualização que acompanhará o sujeito pelo resto de sua vida.

Mas a cultura indígena preza pela coletividade, pelo esforço mútuo, pelo aprender “todo mundo junto”, pelos esforços coletivos, pela ajuda e outros valores que conformam a coletividade tão pouco valorizada por nós em nosso sistema educacional escolar.

Nós ocidentais, criamos a escola e a levamos até a aldeia. Nosso modelo de alfabetizar não considera os saberes locais. A consequência disso são gerações inteiras agora desinteressadas de sua própria cultura. Precisamos voltar e ajudá-los a desconstruir aquele modelo de alfabetização, e alfabetizar através dos conhecimentos indígenas. Considerar e partir do concreto. Envolver a escola com o manto de suas realidades, suas crenças, seus valores, seu cotidiano e sua lógica própria de produzir conhecimento e transmitir.

Para isso, o momento é de atenção não apenas aos *conteúdos* que devem ser inseridos no currículo escolar, sendo estes o que aqui denominamos de conhecimento, mas sobretudo a *forma* como esse conhecimento é produzido. O conhecimento transmitido longe do processo que o deu forma é mera informação. Para os indígenas, o conhecimento é importante na medida em que é construído coletivamente, estando o seu processo de produção no foco de toda consideração sobre o saber/conhecer, mais do que o seu conteúdo.

Não em vão os indígenas se expressam reforçando que é preciso “aprender a fazer” algo e não “saber algo”. Pois que todo saber

indígena é necessariamente aprender a fazer, e o aprender algo está no rol das coisas que não se pode vivenciar sozinho, exige relações no mais das vezes intergeracionais que têm como invólucro a própria noção de coletividade, por dizer respeito ou envolver a toda a aldeia.

Assim, se a ênfase está no aprender a fazer, aprender algo, a escola indígena precisa valorizar o processo de aprendizagem, mais do que o saber por ele mesmo. Se a cultura indígena está atenta aos fazeres, ao *knowhow*, o saber como produzir, a escola precisa estar sensível aos mesmos valores, se for o caso, inclusive, trabalhando menos a escrita e enfatizando técnicas diversas de produção do conhecimento.

É importante deixar que os indígenas nos digam o que lhes interessa aprender e como, o que será verdadeiramente útil à vida dos sujeitos e a comunidade.

Conforme Gilson Tapirapé, o que se aprende na escola precisa ser revisto, pois os “jovens não se interessam mais por caça, pesca, cantoria, corrida de tora, festa da batata; é preciso que os professores levem isso para a escola. A gente pode aprender coisas não indígenas mas nem tudo serve para a gente”. Embora a afirmação seja uma demanda legítima penso que se trata muito mais de reverter à escola aos saberes indígenas, sensibilizá-la a estes conhecimentos tradicionais e suas pedagogias, mais do que simplesmente transportar estes conhecimentos para a escola, sob pena de fazendo assim, transportarmos os conteúdos e sacrificarmos a forma.

Ou talvez, do contrário, seja preciso levar a escola para os lugares onde os saberes indígenas acontecem, onde se permitem produzir. Esta reflexão sobre a relação entre os saberes indígenas e a escola nos revela, dentre outras coisas, o equívoco por trás da noção de escola sempre como uma realidade estanque, distante do cotidiano e imóvel, impedida de chegar até ele.

Precisamos dissociar as noções de escola espaço/lugar da noção de escola como um caminho, uma ponte, uma possibilidade. O fato de estar instalada em determinado espaço físico não faz da escola apenas um espaço/lugar. É preciso entendê-la como um espaço praticado (CERTEAU, 1994), um lugar identitário, cuja definição só existe em função daquilo que ocorre dentro dela.

Pensando assim, poderemos compreender que acusar a escola, excluí-la, eliminá-la não parece justo, tampouco necessário. Precisamos movimentá-la, deslocá-la para todos os lugares onde ela for chamada ou considerada necessária.

É preciso também repensar o que estamos denominando de material didático. Foi o professor de artes Arapaxigi Tapirapé que nos ensinou. “Material didático é tudo o que serve para nos ajudar a aprender algo, então o arco e flecha, a canoa, o artesanato são considerados materiais didáticos” para a produção e transmissão de um saber indígena. É a partir dessa reflexão que penso a necessidade de produzir materiais didáticos sob novos moldes. Se ensinamos os saberes indígenas na escola, precisamos pensar que tipo de material didático será útil à produção e à transmissão deste tipo de conhecimento. Precisamos flexibilizar o conceito, ampliar a ideia de material didático, pensar outras configurações possíveis para além das cartilhas.

Uma mudança no conteúdo e nas formas daquilo que comporá o currículo das escolas indígenas, agregando saberes tradicionais e pedagogias nativas nos conduzirá a produção de material didático sob novos moldes, para cumprir o papel a que se propõe: o de tangibilizar o processo de produção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso de Gilson Tapirapé que afirmou “na nossa cultura ninguém dança sozinho. A escola não está ensinando dupla”, revela um dos desafios a serem encarados pelas políticas educacionais indígenas. Como lidar com uma escola cuja produção do conhecimento é formatada com bases num individualismo exacerbado em sociedades cuja noção de coletividade está no centro de tudo?

Se na nossa cultura temos o hábito de dançar sozinhos, os indígenas anunciam que a dança é sempre em dupla para eles, que o conhecimento é um processo de produção coletivo, que as pedagogias têm sua essência na produção e na transmissão do como fazer, e nada disso se faz sozinho.

Neste ensaio busquei refletir sobre dois importantes aspectos no que diz respeito à inserção dos saberes indígenas na escola: a necessidade da relação entre o conhecimento produzido na escola com o saber local e a realidade onde a escola atua; e a importância da noção de coletividade para os processos próprios de produção de conhecimento indígena.

Entendo que é preciso revisitar a escola e suas definições, atualizar o conceito, inserir em seu currículo os saberes tradicionais,

abrir suas portas aos sábios locais, convidar a comunidade a adentrar a escola e trazer com ela conhecimentos e modos de conhecer, afinal cultura também é conhecimento. É preciso ainda, nessa revisitação, repensar *conteúdos e formas*, e que materiais didáticos nos ajudarão a construir o conhecimento útil à vida na aldeia.

Foi a fala de Arapaxigi Tapirapé que me chamou a atenção para a nossa definição de material didático. Ora, se material didático é aquele utilizado como suporte para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem produção e transmissão de conhecimentos, o material didático deve ser construído a partir de elementos considerados importantes para a produção destes conhecimentos. Assim, se a cultura também é conhecimento, como define Barth (1995), de que tipo de material didático precisaríamos para ensinar sobre ornamentos corporais, pinturas corporais, culinária, artesanato, ritos de passagem? O argumento de Arapaxigi Tapirapé foi translúcido: “para ensinar saberes indígenas tudo o que pertence à nossa cultura é material didático: a canoa, o arco e flecha, o artesanato”.

A partir disso reflito sobre como a noção de material didático tem sido também transportada dos nossos modos de educar para a educação escolar indígena. Desejamos transformar o conhecimento indígena em cartilhas, vídeos, ilustrações e mais uma dezena de modos de enquadrá-la em livros e registros, todos para alfabetizar – letramento e numeramento – mas não para alfabetizar culturalmente como o disse Gilson Tapirapé. Uma nova escola deve exigir novos materiais didáticos, uma revisão do conceito e uma flexibilização daquilo que denominamos como materiais didáticos.

Esta nova escola, em que saberes indígenas farão morada, deve estar comprometida com uma educação para a vida, que contribua para a identidade e o *ethos* local, que cumpra a função social de fortalecer vínculos e redes de aprendizagens intergeracionais e de perpetuar a identidade local. Uma educação escolar preocupada em perpetuar a etnicidade de cada povo, em produzir e transmitir conteúdos úteis para a vida na aldeia e fora dela, respeitando as pedagogias nativas e os modos de saber-fazer de cada povo.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik (1975). *Ritual and Knowledge among the Baktaman of New Guinea*. New Haven: Yale University Press.

_____ (1987). *Cosmologies in the making*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1995). “Other knowledge and other ways of knowing” In *Journal of Anthropological Research*, vol.51, p.65-68.

_____ (2000). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Tomke Lask. (Org.) Rio de Janeiro: Contracapa.

BATESON, Gregory (1972). *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. Londres.

CERTEAU, Michel de (1994). *A invenção do cotidiano – 1 Artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes.

COHEN, Emma (2010). “Anthropology of knowledge”. In: *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 16(1):193-202.

INGOLD, Tim (2000). “Culture, Nature, Environment: Steps to an Ecology of Life”, In: *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*, London: Routledge, pp. 13-26/420-421.

LASMAR, Cristiane (2009). Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar. *Tellus*, ano 9, n. 16, p. 11-33, jan./jun.

LÉVI-STRAUSS, Claude. (1989). *O pensamento selvagem*. 5ª edição. Campinas, SP: Papirus.

MAUSS, Marcel. (1969). *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

SOUSA, Emilene Leite de (2014). *Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância*. Tese de doutorado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, SC.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo (2002). *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac & Naify.

CORTE DE CABELO

RÃ'WA TSA'E'OMO'WA¹, Michael
Universidade Federal de Goiás

RESUMO

Corte de cabelo foi o tema escolhido para a escrita deste trabalho, pois é preciso preservar a identidade e as tradições do povo A'uwẽ.

Palavras-chave: Corte de cabelo. Identidade A'uwẽ. Valorização das tradições.

ABSTRACT

Haircut was the theme chosen for the writing of this work because it is necessary to preserve the identity and traditions of the A'uwẽ people.

Key words: Haircut. A'uwẽ identity. Valorization of the traditions.

O povo A'uwẽ usa o estilo do corte de cabelo, as pulseiras feitas de cordinha, e o pedaço de madeira em formato cilíndrico, ficando na orelha.

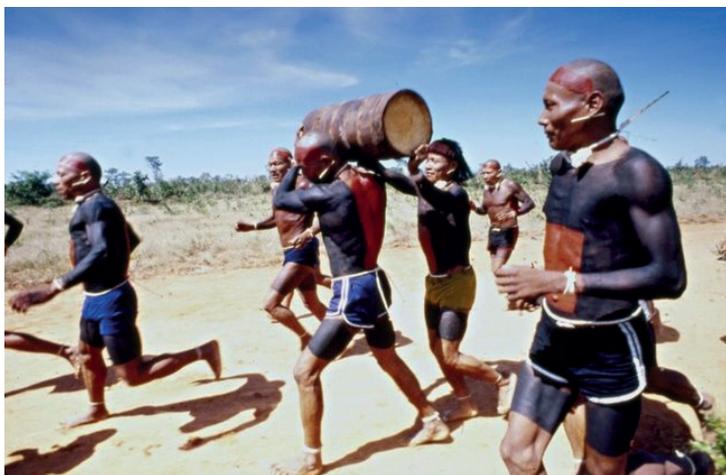
Preservar a identidade e as tradições de seu povo, o brinco, o corte de cabelo e a franja são o reconhecimento do povo. Isso de acordo com essa cultura é recebido em um rito de passagem, quando a pessoa já está preparada, no caso os homens.

O corte de cabelo não é somente para tanto homem e mulher ficarem elegantes, mas sim é o modo da vivência da sociedade A'uwẽ.

O povo A'uwẽ usa corte de cabelo e franja. Isso é convivência cotidiana e social. Quando algumas das famílias falecem, toda a família raspa a cabeça, desde as crianças até o adulto.

Depois de algumas semanas a pessoa entra na casa de um falecido e pede à família para já acontecer uma festa, tipo a corrida de tora de buriti para que a aldeia comece a ficar alegre novamente.

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.



Quando cortamos a franja, porque vai acontecer um ritual, aí todo mundo da comunidade começa a se arrumar, com corte das franjas, porque, sem o corte, a pintura não combina. Qualquer pintura. E no ritual realizado na comunidade da aldeia. Corrida de tora de buriti que é uma disputa de corrida por um grupo de 8, dividido em 4 grupos, e também os adolescentes, *wapté*, para combinar com a pintura corporal.



No mundo contemporâneo entre os povos Xavante está diminuindo o corte de cabelo. Algumas meninas não estão deixando cortar as franjas, tanto feminino quanto masculino também não estão cortando os cabelos quando há um ritual.

Os rapazes estão cortando cabelo imitando os famosos, não indígenas, principalmente quando há campeonato de futebol na aldeia ou até usam produto químico nos cabelos.

No tempo dos nossos avós, não tinha nada para a influência da cultura ocidental sobre a cultura e a sociedade Xavante. Passando o século até na atualidade, vem mudando pelo tempo a convivência do povo A'uwẽ, ou seja, estão começando a misturar a cultura através da tecnologia e o sistema capitalista que mudou totalmente os seres viventes na Terra, o modo de pensar, comportar, agir. Não somente na cidade, mas sim em qualquer sociedade vivente no planeta. Na aldeia está começando a entrada desse modelo, porque entraram os salários, a energia elétrica etc.

Então, é preciso conscientizar os jovens na escola e na sala de aula. E, também, reunir os jovens, aqueles que não estudam, no centro da aldeia, juntamente com ancião e a comunidade para fazer palestra através da fotografia antiga e da atual, junto com ancião, explicando qual é o fundamento do corte de cabelo.

INVESTIGAÇÕES A RESPEITO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO DOS AKWÊ-XERENTE SURDOS

BARRETOS¹, Euder Arrais
Universidade Federal de Goiás (UFG)

RESUMO

Este artigo objetiva socializar alguns resultados a respeito da investigação sobre a situação de comunicação em que se encontram os Akwê-Xerente Surdos. Em relação à metodologia de pesquisa foram consideradas as abordagens qualitativa (DENZIN, LINCOLN, 2006; LÜDKE, ANDRÉ, 1986) e quantitativa: a pesquisa bibliográfica, de levantamento e o estudo de campo. Os fundamentos teóricos que embasaram a pesquisa foram, entre outros, as concepções de surdez em Skliar (2005), as noções de enunciado baseadas em Bateson (2002), Martin-Barbero (1991), Bakhtin (1997) e Freire (1987). Quanto à análise sociolinguística dos Akwê-Xerente, foram considerados os dados gerados pelos estudos feitos por Lopes e Farias (1992), Guimarães (2002), Schroeder (2010), Cotrim (2011), Mesquita (2015) e por minha pesquisa de campo. Esta pesquisa registrou a presença de treze Surdos entre 07 e 62 anos de idade residindo em 10 aldeias desse povo e evidenciou as formas de comunicação entre Surdo-Surdo e Surdo-ouvinte, além do acesso dos Surdos às práticas culturais de seu povo.

Palavras-chave: Akwê-Xerente. Comunicação. Surdos.

ABSTRACT

This article aims to socialize some results regarding the research on the communication situation in which the Akwê-Xerente Deaf people are. In relation to the research methodology, qualitative approaches (DENZIN, LINCOLN, 2006; LÜDKE, ANDRÉ, 1986) and quantitative ones were considered: bibliographical research, survey and field study. The notion of deafness in Skliar (2005), the notions of communication based on Bateson (2002), Martin-Barbero (1991), Bakhtin (1997) and Freire (1987)

1 Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1996). Pós-graduação em Educação Infantil (PUC-GO/2002). Pós graduação em Atendimento Educacional Especializado –AEE (UFG/2010). Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2016). Email: euder.arrais@gmail.com

are the basis for this study. As for the sociolinguistic analysis of the Akwẽ-Xerente, the data generated by studies by Lopes and Farias (1992), Guimarães (2002), Schroeder (2010), Cotrim (2011) and Mesquita (2015). The research recorded the presence of thirteen Deaf people aged between 07 and 62 residing in 10 villages of this people and evidenced the forms of communication between Deaf-Deaf and Deaf-listener, as well as the deaf people's access to the cultural practices of their people.

Key words: Akwẽ-Xerente. Communication. Deaf.

INTRODUÇÃO

No contato direto com os Akwẽ-Xerente em suas terras e durante o Curso de Especialização Intercultural e Transdisciplinar para professores indígenas que já concluíram o Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, ambos oferecidos pela Universidade Federal de Goiás (UFG) exclusivamente para os povos indígenas, escutando suas histórias e depoimentos, pude conhecer sobre sua organização social, cultura, cosmologia, sistema de parentesco, educação e, nesse contexto, sobre a situação de alguns Akwẽ-Xerente Surdos.

Assim sendo, entendendo ser relevante o desenvolvimento de pesquisas nessa área que possam acrescentar ao debate sobre a situação dos indígenas Surdos no Brasil, suas formas de comunicação, suas línguas, entre outros, criando-se, assim, outras referências que, de fato, subsidiem novas demandas de pesquisas nessa área, intensifiquei os estudos sobre aquele povo e propus o projeto de investigação sobre a situação de comunicação dos Akwẽ-Xerente Surdos.

Considerando o exposto, diante da necessidade de se ampliarem as discussões a respeito da temática, objetivando evidenciar as características da comunicação dos Akwẽ-Xerente Surdos, tornou-se relevante a identificação, o registro, a descrição e a análise da situação de comunicação em que eles estão inseridos. Tal situação abrange as formas de comunicação no dia a dia e nas festas culturais, com a família e com a comunidade, as práticas educacionais, considerando os relatos dos colaboradores da pesquisa em relação às interações comunicativas entre Surdo-Surdo e Surdo-ouvinte, entre outros fatores inerentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos Surdos nas ambiências culturais desse povo.

Nesse sentido, esse artigo objetiva socializar alguns resultados de uma pesquisa feita por mim sobre a situação comunicativa dos Akwê-Xerente Surdos, na busca de novos saberes e construtos teóricos que pudessem contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a implementação de uma educação que atenda à demanda desse público.

Utilizo para este trabalho o termo Surdo [com S maiúsculo]. Essa terminologia não significa a “falta” de audição, tampouco se refere a uma visão estereotipada de seres isolados, incomunicáveis, desprovidos de inteligência, adultos infantilizados ou de pessoa “deficiente”, seja auditiva ou intelectualmente. Quando comumente se pensa a respeito do mundo da surdez, imagina-se um mundo sem som.

Parafraseando Marleu-Ponty (1975), eu imagino aquele mundo cheio de possibilidades, no qual pessoas clarividentes interagem, significam o mundo, aprendem, se desenvolvem e se expressam através de um canal de comunicação visual-espacial, cuja experiência sociocultural é uma experiência visual (SACKS, 1998). Seguindo esse entendimento, os Surdos, ao contrário de serem considerados “deficientes”, são seres cheios de possibilidades de interação comunicativa. Nesse contexto também se inserem os indígenas, para os quais as representações visuais carregam informações e saberes passados ao longo das gerações, resultando em um conjunto de elementos identitários e de memória de um povo.

Todas essas considerações me levaram a indagar, durante a pesquisa: o que demonstram os registros estatísticos sobre a quantidade de Akwê-Xerente Surdos? Em quais aldeias eles vivem? Como acontece a comunicação entre os Akwê-Xerente Surdos e entre eles e os ouvintes? Qual a representação de surdez do povo Akwê-Xerente? Quais os processos próprios de educação do povo Akwê-Xerente? Quais as expectativas de aprendizagem dos Akwê-Xerente Surdos pelo seu povo? Como tem acontecido o seu acesso aos bens culturais de seu povo e à educação escolar indígena? Enfim, como lhes tem sido garantida a prática de cidadania enquanto cidadãos Akwê-Xerente?

A metodologia adotada durante a realização da pesquisa foi um tecer constante, sempre que a realidade me era, aos poucos, evidenciada. Dessa forma, diversificada e específica a cada etapa do estudo, foi sendo estabelecida considerando-se: 1) a relação dialógica entre o meu contato com os Akwê-Xerente; 2) as

etnografias disponíveis; 3) os estudos teóricos, os quais foram se fazendo presentes e norteando o trabalho durante toda a pesquisa. Essa dialogia me permitiu elencar, com mais segurança e clareza, a base teórica necessária para as análises e interpretação dos dados que me foram sendo apresentados pela pesquisa, bem como a forma de descrição dos resultados desse processo investigativo.

Portanto, para a pesquisa, utilizei a revisão bibliográfica, a observação e conversas pessoais durante o Curso de Especialização Intercultural e Transdisciplinar oferecido pela UFG, bem como nos momentos de meu trabalho de campo nas aldeias Akwẽ, além de entrevistas semiestruturadas com professores Akwẽ que frequentam o referido curso.

Ao considerar as palavras de Nelson Praze Xerente, para quem “fazer uma pesquisa [sobre os Surdos] no meio dos Akwẽ é importante, é um direito nosso” e, dessa forma, poder propiciar-lhes uma melhor acessibilidade às vivências e práticas tradicionais, às práticas de cidadania enquanto cidadãos Akwẽ-Xerente, espera-se com a socialização deste trabalho contribuir com a demanda pelos estudos a respeito da situação de comunicação dos Akwẽ-Xerente Surdos e ainda colaborar com o debate nacional sobre a situação sociolinguística dos indígenas Surdos no Brasil.

A situação de comunicação dos Akwẽ-Xerente surdos

De acordo com Wewering (2012), há atualmente 3.210 Akwẽ-Xerente, divididos em 57 aldeias habitando duas áreas situadas no Estado do Tocantins à margem direita do rio Tocantins, município de Tocantínia, a 80 quilômetros da cidade de Palmas. Mesquita (2015) informa a existência de 3.600 indivíduos, em 66 aldeias. Pude verificar através de trabalho de campo que, atualmente, o povo Akwẽ-Xerente, apesar de não saber precisar dados mais recentes em relação à sua população, informa que se somam 64 aldeias entre seu povo, em duas áreas demarcadas pelo Estado Brasileiro. A primeira área, denominada Terra Indígena Xerente, possui 167.542 hectares e, a segunda, contígua à primeira, denomina-se Terra Indígena Funil, com 16.000 hectares.

Quanto à organização sociocultural, o Povo Akwẽ se organiza em seis clãs divididos em duas metades *Doi* e *Wahirê*, associados ao sol e à lua: *Krito Tdêkwa*, *Kbazi Tdêkwa*, *Kuzâp Tdêkwa*, e *Krozake*

Tdêkwa, Wahirê Tdêkwa e Krêpre Tdêkwa (COTRIM, 2011). Cada clã possui uma pintura corporal própria como forma de identificação de pertencimento a uma determinada organização social, entre outros. Os Akwê consideram importante o respeito entre os clãs e as metades. Esse respeito é uma forma de manutenção e organização da vida em sua sociedade.

No que se refere aos aspectos sociolinguísticos, o povo Akwê-Xerente forma, com os Xavantes e os Xakriabá, o ramo central das sociedades de língua Jê (SCHROEDER, 2010). Segundo Rodrigues (1986), os Akwê-Xerente pertencem ao tronco linguístico denominado Macro-Jê e à família linguística denominada Jê. De acordo com o autor, nesse tronco são incluídas ainda seis famílias genéticas (Jê, Bororo, Botocudo, Karajá, Maxakali, Pataxó) além de quatro línguas (Guató, Ofayé, Rikbaktsá e Yatê/Fulniô). As línguas filiadas a esse tronco, exclusivamente brasileiro, são faladas principalmente nas regiões de campos e cerrados, desde o sul do Maranhão e Pará, passando pelos estados do Centro-Oeste até Estados do Sul do país (SEKI, 1999).

Segundo o próprio povo Akwê-Xerente, o nome Xerente lhes foi dado por não indígenas para diferenciá-los particularmente dos Xavantes. O nome Akwê pode ser traduzido para o português como ‘o que está acima de todas as coisas’, ‘o mais notável’, ‘o que é humano, gente’. Quanto a essa tradução, pude presenciar que esse povo se autodenomina de ‘gente importante’.

No território Akwê-Xerente existem povos indígenas falantes de diferentes línguas. Conforme estudos feitos por mim em território Akwê e com os professores indígenas, essas línguas são: Akwê, Português, Javaé, Krahô, Xavante, Karajá, Xakriabá, Guajajara, Krikati, Apinajé, Guarani, Bororo, ou seja, é um território multilíngue. Essa realidade sociolinguística se deve ao casamento interétnico, tanto por parte dos homens quanto das mulheres, com integrantes de outros povos indígenas e não indígenas. Dessa forma, os novos integrantes do mundo Akwê, que trazem consigo suas línguas e seus costumes, aprendem a se comunicar primeiramente naquela comunidade fazendo o uso da língua portuguesa (LP) e, aos poucos, na medida em que se intensifica o contato cultural, vão aprendendo a língua Akwê.

Sobre o uso linguístico nos domínios sociais entre os Akwê-Xerente, de acordo com Guimarães (2002), e também com o que pude constatar através da pesquisa, há uma predominância da Língua

Akwẽ nas diversas esferas das relações sociais, ou seja, o Akwẽ é a língua mais falada naquele território, utilizada nas atividades do dia a dia, nas escolas, nas reuniões e nas festas culturais. O uso da LP é dominante na função de língua escrita e na interação com os não indígenas, que é a situação de uso dessa língua.

Essa situação do bilinguismo é confirmada pelos estudos de Sinã:

A língua mãe do meu Povo e a língua portuguesa têm suas funções bem distintas, como, por exemplo, o português é importante sim para nós, mas isso não significa que ela veio para tomar lugar da nossa língua mãe e sim para ser usada em ocasiões diferentes. (SINÃ, 2012, p. 66)

A partir desses estudos, pode-se inferir que a atitude linguística dos Akwẽ-Xerente é de um bilinguismo de manutenção da língua materna e do uso da língua portuguesa nas realidades que reivindicam esse comportamento linguístico.

Os Surdos estão inseridos nesse contexto sociolinguístico. Os seus primeiros contatos são, portanto, com sua família de ouvintes que faz uso de uma língua de modalidade oral-auditiva, que, nesse caso, é a língua Akwẽ, mas que também faz uso de gestos, como em toda situação de comunicação humana.

Em situações comunicativas com a presença de pessoas de outras etnias ou de não indígenas e, mais tarde, na escolarização, entram em contato ainda com outra língua de mesma modalidade oral, a língua portuguesa.

Após a detecção da surdez, estando imersos nessa gama de possibilidades comunicativas, esses sujeitos ainda lançam mão de uma modalidade visuoespacial de comunicação, considerando os casos de uso de sinais e gestos criados por seus familiares. Ou seja, a realidade sociolinguística dos Akwẽ-Xerente possibilitou este estudo evidenciar aspectos da comunicação especificamente dos Surdos.

No tocante ao processo de comunicação humana, de forma geral, Martin-Barbero (1991, p. 228), entendendo ser fundamental a compreensão da importância da natureza comunicativa, ressalta “seu caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor”.

Freire (1987) entende o processo de comunicação enquanto ação dialógica entre os sujeitos, mediatizados pela realidade cultural, pela vivência das experiências em comum. Na teoria de Bakhtin (1997, p. 293), o ato comunicacional também é visto como atividade social, marcado pelo diálogo, pela possibilidade de interação entre os sujeitos:

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, *fronteiras* claramente delimitadas (grifo do autor).

Dessa forma, o enunciado é visto como produto da interação verbal, determinado tanto por uma situação material concreta como pelo contexto. Assim sendo, o enunciado não pode ser compreendido dissociado das relações sociais que o suscitaram, pois o “discurso”, como fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações. Ou seja, essa noção de enunciado como um todo de sentido não se limita apenas à sua dimensão linguística, mas concebe a situação social (ou dimensão extraverbal) como elemento constitutivo (CAVALCANTE FILHO; TORGA, 2011).

Ressalte-se, nessa direção, que, segundo Felipe (2013, p. 67), os pressupostos teóricos bakhtinianos “podem reforçar a argumentação de que, em enunciados de línguas de modalidade gestual visual, transparecem valores plásticos picturais dos signos através também das Marcas não Manuais”. Segundo a autora,

[...] a constatação de uma comunicação verbo visual, através de imagens e outros recursos gráficos em textos escritos está ampliando os horizontes das pesquisas linguísticas com a articulação do verbal e do não verbal sob um enfoque discursivo e sob uma perspectiva do círculo de Bakhtin, como as pesquisas de Geraldí (1991), Brait (2004, 2005 e outros), Grillo (2009, 2013), Berti-Santos (2011, 2013), entre outros (FELIPE, 2013, p. 73).

Portanto, para a realização da pesquisa, o Ser Surdo é considerado um ser diferente cuja experiência com o mundo é uma experiência visual, não sendo, inclusive, minorizada ou inferiorizada. O conceito de diferença, como diz Skliar (2005, p. 6), não é aqui utilizado como um termo a mais, tal como, por exemplo, “deficiência”, pois este, no geral, mascara e neutraliza as possíveis consequências políticas e se revela como estratégia conservadora para ocultar uma intenção de normalização:

A diferença, como significação política, é construída historicamente e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistência às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Dessa forma, a especificidade da modalidade visuoespacial de comunicação de Surdos, que se utiliza de gestos, posturas, formas verbais e não verbais, bem como a existência de várias línguas de modalidade oral auditiva em sua comunidade, entre outros, nos leva ao reconhecimento da existência de um contexto sociolinguisticamente complexo entre surdo versus ouvinte e surdo versus surdo no território Akwẽ.

Feitas essas considerações, percebe-se, em estimativa, a existência de Surdos entre os Akwẽ com perda auditiva bilateral, acima de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, considerada perdas auditivas moderadas, severas ou profundas. Essa estimativa se deve ao fato da não identificação entre os Surdos Akwẽ de exames de audiometria que detectam a percepção dos sons.

Quanto à quantidade de Surdos Akwẽ, a pesquisa evidenciou a existência de sujeitos de várias faixas etárias e de ambos os sexos. A tabela a seguir apresenta melhor os dados dessa realidade, elencados por mim na terra indígena Akwẽ.

Tabela 1
Quantidade de Surdos, com faixa etária, por aldeia.

Nome da Aldeia	Nome do Cacique	Nome do Surdo	Idade do Surdo	Quantidade de Surdos por aldeia
-----------------------	------------------------	----------------------	-----------------------	--

Aldeia Salto	Valci Sinã	A	35	03
		G	25	
		N	20	
Aldeia Brejo Comprido	Isaias Sizapi	B	07	02
		I	18	
Aldeia Paraíso	Adão Wdêrêhu	M	18	01
Aldeia Porteira	Antônio Samuru (Diretor da escola)	K	61	01
Aldeia Lajeado	Sergio Sitrê	C	Não informado	01
Aldeia Serrinha	Severino Damsõihã	F	Não informado	01
Aldeia Coqueiro	Paulo Wakezane	S	12	01
Aldeia Rio Preto	Bento Wakuke	D	62	01
Aldeia Rio Sono	Arnaldo Srêmtôwê	H	61	01
Aldeia Boa Esperança	Valmir Srôzdazê	N	62	01
TOTAL				13

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador

Conforme é indicado na tabela 1, este estudo evidenciou a quantidade de 13 Surdos entre 07 e 62 anos de idade, residindo em dez aldeias desse povo: Aldeia Salto, Aldeia Brejo Comprido, Aldeia Paraíso, Aldeia Porteira, Aldeia Lajeado, Aldeia Serrinha, Aldeia Coqueiro, Aldeia Rio Preto, Aldeia Rio Sono e Aldeia Boa Esperança.

Considerando as poucas aldeias em que reside mais de um Surdo, bem como a distância entre elas, em consequência disso, há poucas oportunidades de encontros entre eles, ou seja, de participarem

do mesmo contexto de enunciação, a não ser nos momentos das festas culturais, como a festa anual de nomeação, chamada de *Dasîpê*.

Considere-se ainda, para esses contatos, a variedade de faixas etárias entre eles. Assim como acontece com os ouvintes, os Surdos também estão sujeitos, ao se encontrarem, às influências interacionais advindas das diferenças geracionais, do fato de participarem de grupos diferentes que, inclusive, trazem consigo certa variação linguística, dependendo das distâncias entre as aldeias e entre essas e as populações não indígenas (SILVINO XERENTE) e também por integrarem clãs diferentes.

A comunicação entre Surdo-ouvinte em cada aldeia, nas atividades do dia a dia, acontece, na maioria das vezes, com mais intensidade, dentro da própria família, pois há ali uma criação de gestos e sinais de comunicação para serem utilizados primeiramente naquele contexto e que são pouco divulgados para a comunidade em geral. Essa realidade demonstra uma interação comunicativa entre os Surdos e os ouvintes, com o uso de sinais, mais restrito ao seio familiar.

Em relação à comunicação entre Surdo-Surdo, com o uso dos sinais Akwê que cada família vai construindo, verifiquei que não há muita interação entre eles nas atividades do dia a dia nas aldeias e durante as festas culturais, momento em que integrantes de várias aldeias se reúnem e há intensa interação comunicativa entre todos.

Pelo que indicou a pesquisa, isso se deve a alguns fatores: 1) não haver uma comunidade de Surdos devido à existência de poucos Surdos por aldeia, pela grande quantidade de aldeias e a distância entre elas; 2) os Surdos já estarem acostumados a se comunicarem, com o uso de gestos e sinais, entre os integrantes da própria família; 3) a comunicação entre Surdos e ouvintes ser tida como natural e corriqueira entre os Akwê, mesmo sem o uso mais intenso de sinais e gestos como é feito pelas famílias dos Surdos. Isso faz com que não haja uma tendência dos Surdos em procurarem se relacionar entre si, como é comum na sociedade não indígena; 4) a presença de Surdos com deficiências ou transtornos, tais como o autismo [embora se tenha constatado apenas a presença de um integrante com essa característica, pode ser que haja mais casos como esse]; 5) a linguagem corporal ser bem desenvolvida e fazer parte da própria organização sociopolítica Akwê-Xerente, o que lhes propicia uma gama de possibilidades comunicativas que não são limitadas ao uso dos enunciados na língua oral.

Assim sendo, a realidade sociolinguística evidenciada com a pesquisa demonstra uma determinada forma de comunicação entre Surdos e ouvintes, bem como entre os próprios Surdos de aldeias diferentes, pelo fato daqueles sinais serem criados pelas famílias dos Surdos, sem que sejam socializados/convencionalizados e passem a ser utilizados pela comunidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa com os Akwẽ evidenciou um desejo desse povo de que os Surdos possam ser ainda mais ativos, mais autônomos, mais incluídos em todas as atividades do dia a dia, nas ocasiões das festas culturais, entre outras. O professor Gilberto Xerente demonstra, em seu depoimento, a expectativa que seu povo tem em relação a isso:

[...] eu acho que são capazes [de aprender] sim pelo que eu entendo, pelo que eu vejo... eu tô falando isto porque os surdos, parece que eles têm essa comunicação de alguns sinais, a gente usa os sinais... acho que eles têm capacidade sim de aprender.

Para esse intento, esse povo chama a atenção para a necessidade de um melhor entendimento a respeito das especificidades da comunicação dos Surdos e de suas possibilidades de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Este estudo evidenciou as formas próprias de ver e estar no mundo dos Akwẽ-Xerente, a existência de Surdos entre eles, a faixa etária, a nomação e a localização das aldeias onde vivem, as formas de comunicação entre Surdo-Surdo e Surdo-ouvinte, além do acesso dos Surdos às práticas culturais de seu povo.

O entendimento a respeito da cultura do povo Akwẽ-Xerente, a partir dos estudos, dos relatos e a realidade observada, bem como o referencial teórico abordado na pesquisa permitiram evidenciar as características da comunicação dos Surdos desse povo, pois propiciaram a compreensão sobre a apropriação do mundo a partir da visão, da expressão corporal e facial, da comunicação não verbal, entre outras tantas outras possibilidades de interação comunicativa humana e que estão muito presentes na cultura desse povo.

Entre os Akwẽ, a epistemologia é de acesso a todos, registrado inclusive no próprio corpo e os Surdos têm acesso a esse conhecimento

que está disponível a qualquer um. O acesso aos conhecimentos, aos saberes presentes nas vivências culturais desse povo, também deve ser considerado no processo de escolarização por meio da utilização de recursos visuais, imagens e pela representação dos rituais. Ou seja, os conhecimentos podem ser vivenciados, aprendidos e internalizados por todos sem que seja necessário o uso exclusivo da oralização. O que se aprende, considerando essas estratégias didático-metodológicas, é internalizado de tal forma que nunca mais é esquecido e, com isso, os saberes são fortalecidos, contribuindo-se para a valorização e manutenção das tradições culturais e para o acesso de novos saberes.

É importante que se possibilite compreender os conhecimentos que os educandos Surdos trazem consigo e a participação de familiares nesse processo é bastante enriquecedora. Nesse entendimento, a apropriação e divulgação pela escola dos sinais Akwê trazidos pelos Surdos são imprescindíveis para a ampliação das possibilidades de comunicação entre todos, para a valorização cultural e a melhoria da autoestima tão preciosa no processo de aprendizagem de qualquer sujeito.

Portanto, fica bastante evidente com este estudo a grande possibilidade de interação comunicativa propiciada pelas práticas culturais dos Akwê-Xerente e, por outro lado, a necessidade de se investigar ainda mais a respeito da comunicação entre Surdo-ouvinte e Surdo-Surdo, com uma análise exaustiva dos sinais Akwê utilizados entre eles, a partir de pesquisas realizadas tanto pelos não indígenas quanto pelo próprio povo Akwê, considerando os espaços de produção cultural e de uso dos sinais, bem como toda a discussão a respeito dos “sinais caseiros” e da concepção de língua debatidos em outros estudos sobre os indígenas Surdos no Brasil. A esse respeito, como reflexão final a partir dessa etapa do estudo feito, ao evidenciar a presença de sinais Akwê, indaga-se a respeito da existência de uma Língua de Sinais Akwê-Xerente.

Muitos aspectos relacionados aos Surdos Akwê-Xerente ainda carecem de investigação, fato esse que evidencia a necessidade de que outras pesquisas possam ser desenvolvidas, inclusive pelos próprios integrantes desse povo. Como exemplo disso, cito a demanda de pesquisa sobre o levantamento da totalidade de Surdos Akwê, bem como o mapeamento dos sinais utilizados por eles.

Outras investigações se fazem necessárias em relação às características da comunicação dos Surdos Akwê-Xerente, tais como investigação a respeito do sentimento do próprio Surdo em relação

à situação de comunicação em que se encontra, a análise do impacto do processo de aprendizagem da Libras pela comunidade Akwẽ, o processo de escolarização dos Surdos, suas práticas pedagógicas e os materiais didáticos utilizados, propiciando a elaboração de metodologias próprias para as salas de aulas das escolas Akwẽ-Xerente com Surdos e ouvintes matriculados, entre outros.

Assim sendo, espero que esta investigação a respeito dos Akwẽ-Xerente Surdos possa contribuir no sentido de possibilitar a eles e também aos ouvintes outras tantas oportunidades de interação comunicativa e de aprendizagem, ou seja, práticas de cidadania voltadas para sua autonomia e atuação sociocultural crítica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 1997.

CAVALCANTE FILHO, U; TORGA, V. L. M. *Língua, discurso, texto, dialogismo e sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio histórica e ideológica da língua(gem)*. In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 1., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: [s.n.], 2011. Disponível em: <www.periodicos.ufes.br/coneias/article/download/2014/1526>. Acesso em: 22 set. 2015.

COTRIM, R. G. P. M. *Romawihku Akwẽ-Xerente, Português, English: Diálogo Intercultural no Ensino-Aprendizagem do Inglês (L3) para professores indígenas*. 2011. 305 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

FELIPE, T. A. *O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais – Libras*. Bakhtiniana, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 67-89, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/05.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, S. M. G. *A Aquisição da Escrita e Diversidade Cultural: a prática dos Professores Xerente*. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

MARLEU-PONTY, M. *O Olho e o espírito*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

MARTIN-BARBERO, J. *De los médios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia*. 2. ed. México: Editorial Gustavo Gili, 1991.

MESQUITA, R. *Code-switching em Akwe-Xerente/Português*. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

RODRIGUES, A. D. I. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

SACKS, O. W. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SEKI, L. A Linguística Indígena no Brasil. Revista *DELTA*, vol. 15, n. especial, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S-0102-44501999000300011&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jul. 2014.

SCHROEDER, I. *Os Xerente: estrutura, história e política*. Soc. e Cult., Goiânia, v. 13, n. 1, p. 67-78, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/download/11174/7337>>. Acesso em: 17 out 2014.

SINÃ, V. *Diferença entre damrme (fala) dos mais velhos (wawe) e dos mais jovens (wapte)* RELATÓRIO DO OBSERVATÓRIO DA CAPES. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. p. 66-74

SKLIAR, C. (Org.). *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

WEWERING, S. T. (Org.). *O Povo Akwẽ Xerente: vida, cultura, identidade*. Belo Horizonte: Rona, 2012.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AKWĒ E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS AKWĒ

XERENTE¹, Adão Wdêrêhu
Universidade Federal de Goiás

RESUMO

Neste artigo, discuto duas pedagogias distintas e que fazem parte da vida da criança Akwê.

Palavras-chave: Educação Akwê. Práticas pedagógicas. Criança Akwê.

ABSTRACT

In this article, I discuss two distinct pedagogies that are part of the Akwê child's life.

Key words: Akwê Education. Pedagogical Practices. Akwê Child.

Este artigo visa descrever as duas pedagogias distintas e que fazem parte da vida da criança Akwê. O modelo de educação escolar vigente tem contribuído significativamente na deficiência do ensino-aprendizagem na fase inicial da vida escolar, tempo em que a criança está no auge das descobertas e aprendizagens.

Na primeira pedagogia em que a criança está aprendendo, não há necessidade de ir todos os dias para a escola e ter que ficar presa na sala de aula por algumas horas. São aprendizados rápidos e de forma espontânea, porque ela está aprendendo literalmente livre e a criança vai selecionando o seu próprio conhecimento.

A segunda pedagogia é que, nesse mesmo período, a criança passa a frequentar a escola e começa a conhecer o outro método de aprendizagem, que é inverso do que está aprendendo na vida, que exige ficar quieta, não pode falar a vontade, tem horário certo para entrar e sair e suas vontades são limitadas. Ainda, para completar, muitos professores Akwê não se atentam em iniciar a vida escolar de seus alunos, trabalhando com os conhecimentos que eles trazem de casa e, aos poucos, estendendo para fora, ou seja, estendendo para o espaço escolar. A criança começa a se desmotivar por falta de liberdade.

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

Quis alcançar, com esse trabalho, uma metodologia em que a criança Akwẽ não tenha muitas dificuldades em aprender a ler e a escrever. Para isso, usei os métodos que identificaram as práticas pedagógicas onde elas aprenderam a ler e a escrever sem maiores dificuldades. Para isso, foram realizadas visitas às roças de toco dos pais de alunos; foi realizado o banho coletivo no rio; fomos para o cerrado coletar pequi, cajuí, puçá, mangaba etc.

Listei alguns conhecimentos adquiridos pelas crianças que foram naturalmente perguntados por elas durante as realizações dos trabalhos. A partir disso, elaborei os planos de aulas onde os nomes de pássaros, plantas, peixes, frutos, entre os animais e vegetais serviram de conteúdos, e que já fizeram parte do conhecimento prévio das crianças antes de entrarem na sala de aula, os quais não tiveram dificuldades em aprender a identificar as letras, associando com o que viram e aprenderam durante as visitas, banhos e coletas de frutos.

Das trinta e uma escolas indígenas Akwẽ, três têm a Educação Infantil funcionando. As outras só atendem a partir do 1º ano e só matriculam crianças a partir dos seis anos de idade. Pode ser um dos fatores contribuintes para a deficiência de ensino-aprendizagem dos nossos alunos. Mas isso não é o principal fator, porque se nota que, em muitos casos, as crianças começaram a estudar com sete, outras com oito anos de idade e tiveram sucesso na sua aprendizagem.

A grande maioria dos casos são resultados das práticas pedagógicas em que as escolas trabalharam ou estão trabalhando e que não atendem a realidade das crianças e isso tem resultado em que elas aprendem somente a copiar palavras e textos e muito pouco aprendem a ler. Exatamente porque a escola onde a criança começou a estudar não teve o cuidado de iniciar os trabalhos aproveitando os conhecimentos que a criança trouxe de casa.

A minha observação começou com o acompanhamento nos anos de 2000 a 2003 quando trabalhei com as turmas das séries iniciais e depois com acompanhamento do meu filho Prewẽ, que foi matriculado com seis anos de idade. Esse ano, com 11 anos de idade, vai cursar 6º ano, porém, só agora está começando a ler, mas ele aprendeu a copiar cedo. E, assim, são muitos outros alunos de outras escolas.

Um dos outros fatores bastante comuns nas escolas Akwẽ está na falta de materiais didáticos específicos para os nossos alunos, porque os que a SEDUC manda para nós são materiais didáticos com

realidades dos não indígenas e os trabalhos pedagógicos acabam caindo na rotina, porque os nossos professores se prendem aos livros por ser mais fácil de planejar aulas com o que tem nos livros e escrever palavras e textos na lousa para os alunos copiarem. É aí que está um grande obstáculo a ser rompido. Até há poucos anos, a falta de formação dos nossos professores também era um fator preocupante, porque não existe educação escolar de qualidade sem a formação adequada.

Durante décadas, as práticas pedagógicas das nossas escolas foram de tradução da língua portuguesa para a língua materna e vice-versa. Era o máximo que podiam fazer para trabalharem a Educação Bilíngue, Diferenciada, Específica e Comunitária. Vale destacarmos as observações feitas pelos autores Nascimento e Urquiza (2012). Em seu artigo questionam que depois de duas décadas da efetivação da educação escolar indígena, “em quais elementos houve avanço; onde a experiência de tradução e diálogo intercultural obteve mais êxito; porque a escola é ainda ocidentalizante?”.

Esses mesmos autores tiveram a experiência de acompanhar a educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul, dos Guarani e Kaiowá no sul do estado. Os autores concordam que essas experiências têm trazido ao contexto escolar, saberes, crenças e valores indígenas que, durante séculos, foram silenciados pelo modelo de ensino ocidental, e que agora estão sendo ressignificados através do diálogo intercultural.

Essa observação tem muito a ver com a Educação Escolar Akwê que, atualmente, estamos conquistando a sonhada formação de professores no Curso Superior de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás. Em 10 anos de implantação do curso já percebemos uma diferença bastante significativa, tanto nas práticas pedagógicas quanto na produção de materiais específicos para as escolas Akwê, o que está começando a se refletir no ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

Uma das prioridades mais urgentes consideradas por nós, professores Akwê é a elaboração da Proposta de Políticas Pedagógicas para as Escolas Akwê, na qual estamos em fase de construção, iniciada pelos/a professores/a do Curso de Especialização em **Educação Intercultural e Transdisciplinar: Gestão Pedagógica** oferecido pelo Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG): Sinval Waĩkazate, Silvino Simãwê, Carmelita Krtidi e Gilberto Srõsdazê.

Sabemos que para essa proposta ser reconhecida pela SEDUC – TO, é necessário que lutemos em busca de reconhecimento, porque o Estado tem um tratamento de não dar muita importância às propostas, por considerar que a padronização educacional é mais fácil de trabalhar e, com isso, muitos de nós não temos a segurança e sempre acabamos aceitando essas propostas da SEDUC.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera. *Práticas de ensino no contexto das escolas indígenas*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP. Campinas: Junqueira & Marin Editores. Livro 1 - p.001094, 2012.

PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO: RUMOS MEHI PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR KRAHÔ

XICUN, Secundo Tôhtôt;
PÔCUHTÔ, Taís;
TÊRKWÝJ, Juliana;
TUPÊN, Leonardo,
KÔNRY, Ovídio;
PÊPHÀ, Ariel;
CÔHTÀT, André;
HERBETTA, Alexandre Hartât;
LEAL, Francy Eide;
PARATY, Edvaldo;
HÛHTÊ, Gregório
JÁXY, Robertos Carlos.
(NTFSI/UFG - Brasil)

Em homenagem a Xikun Secundo Krahô

in memoriam



RESUMO

O texto a seguir busca sistematizar uma série nova de categorias que se referem à educação escolar indígena e, mais especificamente, à escola Krahô. Desta forma, busca-se pensar a escola Mehi (Krahô) por meio de uma nova base epistêmica, elaborada a partir do diálogo intercultural estabelecido entre populações indígenas e não indígenas no NTFSI - Núcleo Takinahaky de Formação Superior indígena, na UFG – Universidade Federal de Goiás. Tal base fica clara nas novas práticas pedagógicas e de gestão consolidadas nas escolas indígenas em referência, especialmente na Escola Indígena 19 de Abril, da aldeia Manoel Alves Pequeno e na Escola Indígena Toro Hacrô, da aldeia Pedra Branca.

Palavras-chave: Escola. Pedagogia. Interculturalidade.

ABSTRACT

The following text seeks to systematize a new series of categories that refer itself to indigenous school education and, more specifically, the Krahô school. In this way, we intend to think the Mehi school (Krahô) from a new epistemic base, elaborated from the intercultural dialogue established between indigenous and non-indigenous populations in the NTFSI - Takinahaky Nucleus of Indigenous Higher Education at UFG - Federal University of Goiás. This basis is clear in the new pedagogical and management practices consolidated in the indigenous schools in reference, especially at the 19 de abril Indigenous School, in the Manoel Alves Pequeno village and the at the Toro Hacrô Indigenous School, in the village of Pedra Branca.

Key words: School. Pedagogy. Interculturality.

O texto a seguir expõe a tentativa do Comitê Krahô do NTFSI - Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, da UFG (Universidade Federal de Goiás), de sistematizar, de maneira ainda inicial, princípios organizadores de uma pedagogia Mehi (Krahô). Nas palavras de professores e professoras Krahô, é uma tentativa de estabelecer um rumo para a escola indígena.

O NTFSI tem nos comitês um de seus elementos centrais. Estes são constituídos por acadêmicos e acadêmicas indígenas de uma população específica, por docentes não indígenas da universidade e por anciãos e anciãs das comunidades em referência. O objetivo é o de, a partir de modos coletivos de atuação, produzir as atividades

requeridas pelo Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, pertencente ao NTFSI, como o projeto extraescolar e o relatório de estágio docência, tratar de questões de organização e logística para a realização do curso e, ademais, refletir sobre uma (nova) escola indígena. Uma escola comunitária, contextualizada e que valoriza o modo de ser de cada população.

Este texto é expresso a partir de uma estrutura baseada nos diálogos estabelecidos entre os/as integrantes do Comitê Krahô. Desta forma, tenta-se ser o mais fiel possível à dinâmica coletiva e dialógica do grupo. Busca-se ser fiel igualmente ao momento em que tais ideias e noções foram debatidas. As falas foram gravadas ao longo da etapa de estudos em TI – Terra Indígena, na aldeia Pedra Branca, em outubro de 2016. As etapas em terra indígena são momentos obrigatórios na dinâmica do NTFSI. É lá que se fortalece a relação com anciãos, comunidade, se efetivam pesquisas e se realiza a defesa do trabalho final para a conclusão do curso.

Estas falas passaram apenas por um processo de transcrição, o qual tem por objetivo adequar moderadamente o registro oral para o escrito e, ademais, tentar reproduzir a dinâmica particular estabelecida na reflexão em tela. Para Geronimo (2014),

o procedimento transcriador, portanto, despreza o sentido pontual de uma palavra isolada, para remobilizar o texto, levando em consideração o sentido no efeito de um todo. A tradução transcriadora não se contenta apenas com a “imagem do significado”, mas para, além disso, acende a “imagem do seu significante”, da sua “forma significante” (: 1).

Na mesma direção, para a autora, referindo-se a Walter Benjamin, “na tradução transcriadora busca-se corresponder ao original em relação às suas características fônicas, sintáticas e semânticas mais importantes, sempre num processo de negociação” (: 3).

O texto-diálogo apresentado tenta preservar, portanto, uma das características mais marcantes das reflexões em referência: o movimento. É a partir da circulação das ideias e perspectivas que emerge a sistematização de uma série nova de categorias que se referem à educação escolar indígena e, mais especificamente, às escolas Krahô – como a ideia de balanço entre os temas contextuais e as disciplinas, a noção de esticar e atualizar o conhecimento, a importância do pátio e de outros espaços para a aprendizagem, o

papel dos anciãos e anciãs na educação escolar e a necessidade do movimento.

Para os Krahô, aprende-se em movimento. Tal premissa problematiza dualidades reificantes em uma matriz eurocêntrica de conhecimento (LANDER, 2005, pp. 8-24), como a divisão entre o corpo e a mente e entre a razão e a emoção.

O movimento Mehi que tem a ver com todos os temas referidos pode ser simbólico ou cognitivo, quando os temas trabalhados na escola vão do intra ao intercultural, como em um fluxo contínuo que se articula entre a tradição e a contemporaneidade. Pode ser também concreto ou cinético, quando a aula acontece no pátio, em projetos de pesquisa ou na corrida de tora que movimenta os corpos. Deve, na verdade, ser ambos. Simultaneamente.

Nesta mesma etapa de estudos, contamos com a ilustre presença do ancião Xicun Secundo Krahô. Xicun é uma das principais lideranças Mehi. Ele participou ativamente de todos os momentos-movimentos importantes desta população nas últimas décadas – desde os contatos com a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), a relação com outras populações indígenas, a mediação com o cupê (não indígena), a fundação de novas aldeias e a formação de novas lideranças. Muitos dos acadêmicos Krahô que cursam o NTFSI são, inclusive, seus parentes.

Ele domina o repertório de histórias, músicas, objetos, organização social e festas Krahô. Como dizem, é uma “biblioteca viva”. Generosamente, nunca se recusou a participar das etapas de estudo e das pesquisas de seus parentes sobre os Krahô, a escola e o mundo.

Secundo faleceu repentinamente em março de 2017, deixando seus parentes Mehi e seus amigos cupê profundamente entristecidos. Talvez nunca tenha havido um sábio tão solidário, amável, bem humorado e forte. Ele permanecerá, entretanto, na memória, no coração e na prática cotidiana de todos que o estimaram.

Este texto é uma singela homenagem a este grande líder Mehi, fundamental igualmente no processo de escolarização da aldeia Manoel Alves Pequeno e na formação de várias gerações Krahô. Fundamental como se verá para a pedagogia Mehi. O movimento começa com ele. Salve Xicun!

Xicun jarkwa ¹:

ÿhÿ! Amcro ita kãm hapuhnã mẽ atuw mã ate mẽ amjĩ kãm ajapac xà ita, mẽ amã ihkĩn kottô, mẽ amã cute amjĩ kãm hapac xà kĩn kottô, mã paape ita kãm hahkwa ita kĩn kottô, nãm hã ca tahnã mẽ amjĩ pupu. Pê mãm hajÿr nare! Nãm hã ipê akrãhtũm, ipê apãm, ramã iwejtũ! Nẽ ha ajpên wrÿm nõ, wrÿm itajê kôt hamrẽare, quirmã pê cupê itajê cato, quirmã! Pê amẽ hahêr jipy mã pê cormã ajpên itar cupê ita cato! Mũũ! Mũũ wrÿm, mũũ (Posto) jĩkjê rũmpê wrÿm pê mãrhã mẽ anõ mã hahkrepej nare. Ma hĩkjê rũmpê mã pê wa icato, nẽ wrÿm ita pupu, cormã curi, nẽ cormã! Nẽ ramã ampo jahkre pej tu. Nẽ ajpên mẽ rê nẽ (Posto) krac ri cormã mẽ ahtwÿ. Pea pê cormã (Posto) ita cato. Mẽhĩ jõh Posto. Chefe do posto kãm cato. Nãm hãã ramã hapuhnã, ca amẽ impeaj to, ramã mẽ apãm jê jarkwa, mẽ apupxwÿjê jarkwa pic tor ra ipic tor, ha ramã mẽ harkwa kĩn nẽ mẽ krĩ xàre jarkwa kĩn, nã wa amẽ akãmpa, krĩ xàre jarkwa kĩn, ihkĩn catêjê to ca amẽ acaakôc, amẽ to Apinaje caakôc xà mã: **ÿw ita**! Mã ra hapuhnã, wa ramã apu ahkrajre impar to ipa, kãm mẽ to: **ÿw**! Ca ha jũm cukij quê ha to amã: **ÿw**! Nẽ tahnã nare, aric ri: ÿhÿ, hajÿr nare mã **ÿw**!, kãm mẽ imã, ramã ijĩ itã kãm mã ramã ampo ito (trapaj = atrapalhar) “ihkrãh mãj nare”, (só) ihnõ quê ito ihkên, cupê jarkwa kãm, ixah nõ quê itô ihkên, wa nõ nẽ kãm amẽ ato pa. Jũri mẽ cuprõ, rama ite amjĩ mã amjĩ kãm ijapac xà ita to amjĩ mã ijopên tu, ate nãm hãã ituwa hũm (Hũhtê), ÿhÿ! Ca ha krĩ (Aldeia Cachoeira) kãm mẽ cuprõ, wa ha ma icato ijĩ ita to! Jũri hipêr mẽ cuprõ, wa ha ijĩ ita to mẽ akôt icato! Amcro ita kãm ca nẽ. Nãm hã wa hamũ amẽ akwÿ kãm pa, quê mẽ hanê, wa amẽ akwÿ kãmpa, hãã mẽ ihkãreh nõ quê ahheaj nã mẽ pah wÿr cato, quê mẽ ihnõ nã ahwÿ quê ahheaj nã nẽ mẽ pa mã pry jarê, ahheaj nã mẽ pa mã mam mẽ pa inquêtjê hẽmpej xah nõ jarê! Hamrẽare, wa amjĩa kôt ajpên kwÿ! Akrãhtũm! Aprequêtĩ ihtÿj itar pra nẽ hapôj, (Aldeia Manoel Alves) kôt hapôj nẽ ra ite hahkrepej tũm kôt, imã hõmpun prãm, impej! Xà pát impej, nã pê mẽ anã cato, nẽ tahnã mã impej, tahnã mẽ amã hõt pê ihhim pej xà to, mã ca mẽ harkwa caca nare, ta hõt pê mẽ acaxuw amjĩ to (professor) ihkãhhôc hõr catê nã amjĩ to mẽ acaxuw, nẽ mẽ ato amjĩ tê. Nẽ ihcuhkwÿr nẽ hapôj, nẽ cupê ihkwÿ nare, cupê ihkwÿ

1 Agradecemos à Letícia Jokãhkwyj Krahô, mestrandã do PPGAS/UFG, pela transcrição da fala. Agradecemos a Tais Põcuhtô, graduanda do NTFISI/UFG e Dodanin Piiken Krahô, egresso do NTFISI/UFG, pela revisão e correção da fala.

nare! Wa apu ihcaakôc xà nã kãmpa! Impej crinare te hajÿr!!! Quê nê incryc nare, incryc xà to ihcaakôc nare! Harkwa caprũ, hohcajrën, nê impeaj, kãm cute amjĩ kãm hapac xà impej, ca hõt pê mẽ ampo kwÿh nã, mẽ pa inquêtjê jarkwa, ca hêt pê mẽ to hamã, nê ihkwÿ ramã mẽ pa pê ipic tor par, ca amê impeaj to, ca ita caxuw, mã ca mẽ. Nê hapuhnã caxuw, mã ca mẽ paape ita kãm ramã mẽ to anõ quê nê ipic tor nare. Ramã hõõkre caro pro xà ita kãm (gravações) ita nãm hã paape ita, ca kãm ihcaakê quê nê uuu nê ipictor nare, ca ha tahnaa ty! Quê ha pactoan paape kãm tahnaa impej ita nã. Hõ, hopên xà (trabalho) to hopên xà ita tahnã impej ti ihkrĩ, ca ha tahnã ajamrê, quê kra mã mẽ akra, atãmxwÿjê, mẽ akra mã mẽ to intuw to mẽ ipa, mã to intuw to ipa! Jũm japac kre mãn japên, ate mẽ amjĩ kãm ajapac xà ita to ihcaakôc, mẽ ajakàn pê, mẽ ajarkwa ita to ihcaakôc, ihhimpej xà ita to ihcaakôc, mẽ ahhimpej xà ita quê ha harê! Ita wÿr mã ca mẽ to mõ, ita wÿr mã ate ramã mẽ cumã acator to mõ! Nê ramã mẽ, mẽ pa jarkwa mẽ, mẽ pa jĩ jarkwa mã cormã huja kràj nõõre pean cupê te amjĩ kãm hapac xà harkwa mã ramã ihkãhtu nê mẽ pahkĩn te ihhipej xà johkêt. Ihhêmpej xà, mẽ pa mã, mẽ pah caakôc xà ita pijakrut, pean caa ca ha ampo kãm to amji jarĩh pyrentu, nê to amji pê mẽ pah hêmpej xàh nõ cuto, nê hapuh nã amjĩ mã acryc, wa apu icaakôc nare, ijapactu nê nê to icaakôc nare! Hõh pahte mẽ hajÿr! Pea nê cupê mã ihkrã incrinaare, ampo caxuw wa amjĩ mã (Jogo, bola ti) caxuw ihhimpej xà ita johkêt, wa ikrĩ nê apu kãm pa, ihkôt hakop, amjĩ kãmpa, ampo pyxit nare, kôt wa kãm imã hamrê nare kôt, itar imã ca amê apa, mên mẽẽ wa mẽ apupun to tẽ, wa mẽ apupu, pê ajrom ajtea imã hũhpjêr xà, wa pytwrÿ kãm pra nê mẽ apupu (xeman) kãm pra nê mẽ apupu xãm cute hajÿr nare ahhêh nã ita kãm hõtpê imã amjĩ jahkrepej pÿm wa ajpên tẽ,atõ caj pryre, akrãhtũm cajprÿre ito tẽ!Nare xãm wa amjia kôt tẽ, nê jũm te imã, hã wa ma (carro) nõh nã ahwÿ ca kãm tẽ hajÿr prãm nare, wa amjia krã kôt tẽ ijõh ihpooreah kãm tẽ, kãm hapÿ mã quê ha kra akrãhtũm ita amjĩ jõõ nã ixõ nê Ito tẽ, inã amjĩ xõ nê ito tẽ. Hõõ cutê hajÿr! Ra ate mẽ ipar, impej, ite mẽ ikwÿh kĩn te, ite amjĩ kãm ijapac xà ita to amji kãm ijapac to apu ipa, wa mẽ apupu nê mẽ apyrên ijakry to icuhkwÿr!! Ca mẽ hanëan to mẽ honê! Hõ ite amjĩ kãm ijapac xà ita mã. Hamrê!!

Hartãt: Tem os conhecimentos *cupê* (não-indígena), tem os conhecimentos Mehi, vocês falam muitas vezes isso, tem dois mundos. Como lidar com esses dois mundos? Tem que ter matemática, física, química, português, história, filosofia, ou não? Mas, também,

tem que ter música, as festas, conhecimento do cerrado, a natureza, como lidar com esses dois mundos aparentemente diferentes? Vocês criaram uma solução que eu acho fantástica, que é fazer um balanço. Por exemplo, a Escola 19 de Abril, tem um balanço: uma semana trabalha com a dinâmica disciplinar, uma semana a dinâmica do Tema Contextual. Na escola Panrã da Aldeia Nova eles estão criando um balanço no PPP (Projeto Político Pedagógico): 6 meses de disciplina, 6 meses de Tema Contextual. Esse balanço, pelo menos no meu entendimento, tem a ver com o modo próprio de organização do mundo Mehi, que é o balanço das metades: Wacmejê e Catâmjê. Então, de certa forma, talvez a gente possa falar que um dos aspectos da pedagogia Mehi é o de conseguir fazer esse balanço, esse equilíbrio entre esses conhecimentos. Essas perguntas estão abertas para vocês colocarem o que vocês acham que é a pedagogia Mehi, se esse balanço é um aspecto dessa pedagogia e o quê mais tem essa pedagogia?

Wathur: Vou falar o que entendo sobre pedagogia Mehi. A pedagogia Mehi eu entendo que ensina o jovem pelo nome e pela pintura do seu partido e da natureza, quando a criança aprende de pequeninho a saber qual é seu grupo, quem ajuda carregar a tora, porque o Mehi tem esse seu conhecimento, então, nós Mehi, nós temos uma pedagogia. Porque toda pedagogia do cupê busca dominar a escola indígena e a aldeia. Devemos preparar os alunos para buscar onde as frutas estão, qual o local onde eles podem buscar essas frutas. É isso que eu entendo que os homens também têm que ensinar, preparar os alunos para não ficarem dependendo do cupê, só esperando a comida da cidade, tem que procurar como antigamente, tem que fazer a caça, caçada e produzir seu próprio alimento. É isso que eu entendo por pedagogia. A gente quer preparar o Mehi, valorizar a própria cultura e o conhecimento próprio. É esse que é meu entendimento de pedagogia.

Cuxy: Nós queremos que nossa escola tenha sua própria visão de entender o nosso mundo, então a gente tem que ter mais conhecimento, junto com os mais velhos. Muitas vezes os mais novos já não conhecem os parentes, já não conhecem a natureza, já não conhecem o que nós vemos no mundo. É difícil entender o nosso mundo sozinho, mas com o conhecimento dos mais velhos, que eles sempre vêm repassando de geração em geração. A gente

tem percebido muita coisa que está desaparecendo. Nesse momento a gente tem que pensar e buscar esse conhecimento que está desaparecendo, tem que pesquisar os mais velhos sobre a história. Lá mesmo na minha comunidade, quando eu vejo que as crianças já começam a chamar os parentes pelo nome, isso me preocupa. Nós não queremos deixar eles perderem os termos de parentesco. Nós temos que orientar as crianças para que conheçam essas práticas dentro da comunidade, porque é difícil a gente passar esse conhecimento, mas a gente tem que ensinar várias vezes, incentivar várias vezes para que eles possam entender. Esse conhecimento que nós temos é um valor que deve ficar para sempre. Eu não quero que desapareça. Tantas coisas que os mais velhos sempre contavam já não existem mais. Nós temos que buscar, temos que pesquisar várias anciãs e anciãos, que estão até agora vivos. Nós temos que pegar esse nosso conhecimento. Nós temos que mudar a nossa escola dessa forma.

Pephá: Vou falar um pouco da parte de pedagogia que eu entendo. Na verdade, como meu colega falou, nós estamos esquecendo nosso parentesco. Nós queremos resgatar e ensinar nossos alunos, porque, na verdade, o branco cupê ensina a parte dele. Nós queremos registrar isso que estamos quase esquecendo.

Tupen: Então vou falar um pouco da pedagogia Mehi. As aulas do povo Mehi são em todos os lugares, não é só na escola, e não é só na escrita também. Todos os conhecimentos são passados na oralidade. Antes, as nossas culturas eram fortes, porque não tinha escola, como vocês estão vendo hoje. Para que os Mehi cresçam sabendo de tudo, educados na lei do Mehi. Tudo começa dentro de casa, com a família e hoje nós não estamos vendo isso mais. O pessoal pensa que é a escola que vai ensinar tudo isso. A escola está para educar. Tem muitas festas, tem muitas culturas que se deve aprender. E a escola hoje está mais dominando o conhecimento do não indígena, os cupê, pela dinâmica da disciplina. Por isso, todas as nossas culturas estão cada vez mais fracas. Graças a Universidade – UFG -, é através dela que nós estamos lá na Escola Indígena 19 de Abril. Mostramos para os cupê de fora, para os cupê de Itacajá, que nós ainda temos essa energia que é resistência, com força de mandar na escola. Por isso que eu acho muito importante ter a semana de tema contextual. Eu continuo falando e vou continuar falando, se nós pararmos de trabalhar com o tema contextual a escola volta daquele jeito. Os jovens não vão

aprender mais nada, os jovens vão acompanhar o conhecimento dos brancos. Para que a nossa pedagogia seja forte, o nosso único jeito é pegar os sábios, os experientes, cantores, pajés, esses profissionais que conhecem a realidade, o movimento dos povos Krahôs e levar para a sala de aula. Convidar os alunos para ouvir, para praticar, para realizar, botar em prática os conhecimentos dentro da escola. Sem a escola o jovem de hoje não vai aprender mais nada. Vão deixar dentro deles mesmos a cultura deles morrer, mas com a ajuda da escola, com a ajuda dos professores, com ajuda dos anciãos, sábios, eles podem recuperar, nós podemos recuperar. Meu tio Dodanin fala que as nossas culturas não morreram ainda. São como água, está ali parada, mas se nós movimentarmos a nossa cultura, ela volta a ser praticada. Não daquele jeito, mas volta a praticar. A gente fala muito bem as nossas línguas, tem os anciãos que sabem fazer as festas que não estão mais fazendo. Na escola podemos voltar a movimentar. É isso que eu penso de pedagogia Mehi. É tudo através dos sábios. No caso, eu não sei fazer a festa, mas pesquisando eu consigo. Isso é o que fortalece os sábios experientes, cantores, cantoras, pajés. Através das pesquisas pode fortalecer a pedagogia do Mehi.

Cotath: Eu também vou falar um pouco da pedagogia Mehi. Como eu sou professor e trabalho na escola, eu estou fazendo pedagogia Mehi. Não só na escrita, eu procuro pessoas para pesquisar, pesquisando os mais velhos. Saindo da escola e procurando outros conhecimentos. Ali dentro da escola não tem. A pedagogia do Mehi não é só na sala. O mais importante pra mim é que a pedagogia Mehi é uma cultura muito forte, que faz com que todos os alunos, as crianças, possam aprender. Como meu pai sempre diz: Tinha aula, tinha disciplina dos cupê, mas o mais importante era ficar na cultura, por isso ele não aprendeu a escrever, não aprendeu a ler. O mais importante para ele, naquele tempo, naquela época, era mais a cultura mesmo, músicas, danças. Isso era uma pedagogia. Porque a nossa pedagogia está na natureza mesmo, sempre. Não só nos livros, mas livre, na natureza, onde todo Mekraré (ancião) vinha aprendendo. Hoje mesmo eu não sei a pintura, só sei aquela pintura na horizontal. Dos outros tipos eu não sei. Onde se tem a pintura das crianças, dos músicos, dos mais velhos. Não sei qual é a pintura dos mais velhos, não sei qual a pintura dos jovens, não sei a pintura dos Wacmejê. Isto porque não estamos praticando e estamos usando mais a pedagogia cupê, como roupas. A pedagogia mais voltada para a natureza Mehi não tem a ver com as disciplinas.

Paraty: Então, a pedagogia Mehi, eu vou falar um pouquinho. Minha preocupação é sobre a língua. Sempre me preocupei com a fala, com nosso idioma. O português chegou e ficou atrapalhando a língua indígena. Além disso, me preocupo com a caçada. É muito Mehi que pensa que a caça é fácil, mas não é fácil. Eu vou andar no campo, vou conhecer as árvores, os animais. É o conhecimento da natureza. Tem a regra, a norma, para poder praticar, se não, fica perdido, entra no mato e fica perdido. Tem que planejar o caminho para chegar e encontrar os animais.

Xôhtyc: Eu acho muito importante ter o balanço entre os mundos aqui na aldeia Pedra Branca, porque, se só disciplinar, a gente não vai para frente, a gente não vai ter visão da nossa própria cultura. Nós somos indígenas, professores indígenas, e temos que valorizar mais o tema contextual, para que a gente possa conhecer mais o conhecimento Mehi, por exemplo: a caçada, a pesca e cultura, a festa, o ritual, artesanato e língua também. A gente quer valorizar para ter mais conhecimento daqui de dentro. Ter autonomia. A gente tem que criar nossa autonomia, dentro da nossa comunidade. Então, eu preciso ter esse balanço, para a gente equilibrar. Por exemplo, uma semana só tema contextual com Mehi, professores indígenas, movimentando a escola. Com disciplina, só os cupê movimentando na sala de aula. Isto, para poder comparar e aprender juntos. Com o tema contextual aparece muito conhecimento que quase já foi perdido. Atualiza, né, o que está arquivado, o que os colegas falaram que está parado. A gente tem que atualizar. Para atualizar tem que somar, pesquisar os mais velhos nas aldeias, que nem o Secundo. Precisa juntar o conhecimento tradicional para poder aplicar no tema contextual. Registrar também no audiovisual e no livro também, para fazer pequenas cartilhas. Tem que movimentar bem, fazer acontecer mais tema contextual na sala, na aldeia também. Tem o calendário, Mehi gosta de fazer festa cultural, porque na chuva é difícil de fazer cultura Amjk k̄n. Na época da seca, entre junho e agosto é o mês de fazer Amjk k̄n, festa grande. Eu penso que seria na seca o tema contextual. E na época da chuva só na sala de aula, de modo disciplinar. Tem que ser na pedagogia Mehi, nós temos que ser o autor agora, pesquisar mais Mehi e publicar. Levar as coisas para Mehi e movimentar a comunidade e a escola. A escola movimenta a comunidade, a comunidade movimenta a escola também, juntos. Esse é meu pensar.

Jaxy: O elemento principal da pedagogia Mehi é o mais velho. Para montar uma pedagogia Mehi é importante ter a participação dos mais velhos porque a escola não cria sozinha, a escola não vai criar nada sozinha, a escola só repassa, só executa os conhecimentos buscados lá fora. Esses conhecimentos estão nos mais velhos, nas outras regiões, nos outros povos, na mata, nas histórias contadas pelos mais velhos. Tem as dominações que cada partido faz e a escola pode trabalhar junto com elas, esse movimento que o partido faz, as histórias contadas. Cabe resgatar mais histórias para serem repassadas nas escolas, muitos projetos estão sendo feitos nos negócios de resguardo, caçada, cantiga, casamentos. Cantiga é muito bom, aí dentro desse tema há varias historias. Cupê só tem aquele objetivo, falar sobre o que tá ali no livro, ele tem que seguir aquilo não tem outra preocupação, é por isso que ele aprende e não quer dar importância para uma outra vida, um outro conhecimento. Ele só quer saber daquilo que aprendeu, não quer saber de seres diferentes, povos diferentes. Ficar classificando, com preconceito.

Acàkwyj: Vou falar um pouco da pedagogia Mehi. E do balanço. Antigamente os jovens respeitavam os mais velhos, quando os mais velhos falavam umas coisas eles respeitavam, mas hoje não. No Krin (aldeia) já se usa o português, não se fala mais Inxu, eles chamam de pai, de mãe. Dentro da escola as crianças aprendem a respeitar. Eu estava no outro Krin e tinha uma criança que a mãe falava pra ele e ele não ouvia. Respondia para a mãe com palavras ruins. Eu ficava muito triste. Isso é falta de respeito. Antes os mais velhos faziam festa e tinham aquele respeito, os mais velhos falavam, os mais novos não podiam responder, não. Na escola tem a disciplina e tem o tema contextual. Meu último tema foi sobre a música. Eu os ensaiei, e me apresentei com eles. Nós apresentamos a música do Peixe. As crianças gostaram muito da música.

Ropcuxy: A escola não indígena tá muito forte. Nossa língua tá baixa e a do cupê tá lá em cima. Então, nós temos que ver isso aí para ter balanço, conhecer o lado do cupê e do Mehi também. Eu mesmo não pinto mais, eu não corto o cabelo. Essa é a dominação do cupê que tá na nossa região Krahô. Essa minha fala é isso, a gente tem que pesquisar. E só pra finalizar; porque sobre nossa língua; eu já fiz uma pesquisa que cada aldeia tem uma fala também, aí muda de ano em ano. Aqui já mudou várias palavras, não tá falando mais

àquela palavra que ouvi antes. Lá na aldeia Cachoeira fala de outra forma, lá na aldeia Manoel Alves a fala é de outra forma, lá no Paraty é de outra forma, lá no Morro do Boi é só cupê. Quando eu chego lá, falo só cupê.

Huhtê: Eu vou falar aqui para inteirar, reiterar o que os colegas colocaram sobre as principais características da pedagogia Krahô, destacando a dinâmica do tema contextual. Se a gente for falar do tema contextual tem que falar de tudo o que a festa envolve, tem o jeito de contar, como funciona e tem o objetivo para mulheres e para homens. Na Aldeia que eu moro a gente tem cultura viva. Eu falo como mestre, porque aqui na área Krahô eu percebo que nós temos três mestres ainda que a gente chama de padré. A gente tem que ter o aproveitamento deles para colocar na sala de aula. Porque tudo tá na aldeia. A nossa aldeia é formada como o mundo. Por isso a aldeia Krahô é sempre redonda. O pátio é central como o sol e a estrada representa o raio. Nós temos duas divisões, como o professor colocou, Catãmjê e Wacmejê. A gente pega no pátio e tem que levar para a sala de aula. Hoje eu tenho um professor Mehi que dá aula na língua, toda sexta-feira ele dá aula. Então, sexta-feira ele tem que trabalhar, ele dá aula sobre caçada, na outra sexta-feira ele vai dá aula sobre organização social indígena. Se a gente ficar dependendo da educação dos cupê, não é bom para nós. Acabamos de falar do parentesco, porque nós temos essa denominação de considerar nossos parentes. Eu sou casado e minha mulher não pode me chamar de Huhte. Eu também não vou chamá-la pelo nome dela. Eu tenho que chamar de acordo com o nome do primeiro filho. Eu já tenho uma menina, ela tem que chamar considerando o nome da menina. Se a gente não fizer isso, as crianças de hoje vão perder tudo. Eles falam na língua, mas eles não sabem aprofundar o que o mais velho declara. Para a gente mudar, passar pro contexto, a gente tem que esticar, a gente tem que esticar para que os alunos entendam melhor. E também não só sobre essas variações que eu estou colocando, mas dentro da nossa língua também, na nossa fala nós temos um conjunto de padrões de acordo com o que você vai falar ou dizer. Porque a gente tem que saber separar para poder fazer com que as nossas crianças entendam melhor. A gente começa a falar ali e já coloca português. Tem que exigir mesmo, a gente tem que correr atrás, se a gente não fizer, a gente vai perder música, história, língua, artesanato, festa tradicional. Porque em cada tempo

nós temos a forma de fazer a festa, a gente tem que falar sobre a colheita de fruto, tem que falar sobre as caçadas, a pescaria, sobre as músicas. Porque tem lugar certo, você tem que cantar aquelas músicas, tem a música que o pessoal vai correndo e quem está vindo atrás tem que cantar aquela música. É bonito também, muito bonito, escuta-se de longe a tora vindo. Esse é o nosso papel, isso garante que a gente tem que seguir. O que nós podemos fazer é construir e deixar para que a próxima geração continue fazendo. Porque tudo o que está na educação do cupê nós temos na educação Mehi, mas o problema não está na escrita, não é uma coisa assim visível. Por exemplo, o vento balançando numa folha, o vento balançando numa folha você não percebe, mas você tem aquele sentido, sabe o que o vento tá fazendo. Então, tem muita disciplina, isso tudo a gente tem que colocar no papel e pegar assim, não somente na escola, mas a gente tem disciplina dentro da casa, tem disciplina dentro do Krin, tem disciplina dentro da roça, tem disciplina dentro do mato, tem disciplina dentro e fora. A escola tem que pensar e fazer algo sobre isso.

Terkwjy: Vou falar um pouco da pedagogia Mehi. Eu já ouvi o que alguns disseram, mas eu discordo de algumas partes. Defendo a nossa cultura. A nossa cultura ainda é forte, na Manoel Alves ela ainda é forte. A nossa cultura é forte por parte dos velhos anciãos de cada comunidade. Eu acho que às vezes eles falharam em ensinar os jovens. Porque eles são os conhecedores de todos os rituais e por essa parte eles falharam. Por isso está acontecendo isso de as nossas línguas estarem em perigo. Mas não está acabando, não está acabado ainda. É para isso que somos pesquisadores, nos tornamos pesquisadores para pesquisar e não para pôr somente na escrita. Porque com certeza se estiver só na escrita como será na prática, no dia a dia? Se não existissem os anciões tanto daqui como do meu Krin, eu não iria conseguir a minha pesquisa. São bibliotecas vivas. A gente sabe, somos os próprios Mehi. A nossa cultura ainda é forte, tem alguns rituais que estão parados, só parado. Tem que movimentar, mas ainda é forte, só está parado porque ainda tem alguns anciãos que sabem. Sabem também da língua, dos parentescos, das músicas, dos rituais. Só está parado, tem que movimentar. É para isso que a gente trabalha com temas contextuais com a nossa Escola Indígena 19 de Abril que é uma referência para todas as escolas. Antes, nos tempos do SPI, a escola prendia os jovens, não dava liberdade. A

escola cupê prende mesmo. Eu até estudei, eu sei um pouco porque a escola me prendia, eu não tinha essa liberdade de pesquisar minha mãe, minha avó. Eu acho que a escola cupê prende, faz com que aluno não veja a realidade sua, a cultura, sua cultura, seu costume. Acaba desvalorizando a sua própria cultura. Os anciãos, os sábios, as lideranças têm que se movimentar para ser forte. Nossa cultura ainda é forte. Na minha comunidade a gente já trabalha com o tema contextual e ensina os jovens a valorizar a cultura, não esquecendo a cultura do Mehi, nem do cupê. Tem um balanço. Porque nesse mundo a gente tem que conhecer a cultura do Mehi e do cupê. Se a gente aprofundar somente em nossa cultura, no futuro quem vai defender a gente? Se ficarmos por fora dos nossos direitos, quem vai defender? Por isso que a gente tem que levar os dois, a nossa e a do cupê. Eu acho isso muito importante, porque meu pai vem falando isso para gente. Nesse Krin, passando esses três dias, eu aprendi muito, eu já tenho outro conhecimento. Aqui eles têm que querer e ser forte para trabalhar com o tema contextual. Porque o tema realmente deve ser trabalhado na escola. O tema contextual ajuda muito e eles vão ter o resultado que eles querem como a gente tem hoje em nossa escola. A gente tem o resultado que a gente sempre queria. É muito Impej o tema contextual, porque, o tema contextual faz com que a gente veja o outro mundo, a partir de nossa realidade. Ele abre a visão. Antes, eu não tinha essa preocupação com minha cultura, eu desvalorizava minha própria cultura e valorizava mais a cultura do cupê pensando que eu estava no caminho certo. Mas eu não tava no caminho certo. O tema contextual é muito Impej. É o balanço, porque a gente tem que balançar.

Pocuito: Eu vou finalizar. Cada um de nós tem uma opinião própria, temos um conhecimento próprio, nós sabemos as coisas diferentes. Quando eu vejo uma palavra que eu não concordo eu anoto. A gente quer uma escola Krahô. Se a gente quer uma escola diferenciada ou uma escola do cupê depende de cada professor que atua na sua comunidade. A gente tem que ter muito cuidado quando fala pro jovem. Quando eu tô aprendendo uma coisa e erro, se alguém falar pra mim, eu fico muito triste. Isso magoa as pessoas, porque somos humanos, sentimos vergonha, pahan, nos sentimos triste. Tem que tomar cuidado. A gente tem que ter nossa educação do povo Krahô. Porque a gente tem que se preocupar com as nossas crianças, porque a gente já foi criança e hoje somos jovens e futuramente seremos anciãos da comunidade. Como que eu vou ser um ancião? Eu vou ser um ancião sábio ou um ancião que tem um conhecimento vazio? Isso vai

depende de cada um de nós. Aprendemos um com o outro. Quando eu olho para uma pessoa e vejo o lado dela vazio e eu não posso fazer nada. Nada será completado. Quando eu tô vendo que aquela pessoa não está se desenvolvendo eu tenho o papel de ajudar e como a gente trabalha com o tema contextual no nosso Krin, não somente na sala de aula, a gente aprende. Nosso pátio é uma escola, a rua é uma escola, a natureza é uma escola, tudo é uma escola própria do povo Krahô. A gente tem que tratar as crianças como seres humanos, como Mehi. Eu aprendo quando alguém me ensina, se não me ensinar eu não vou aprender. Então tem coisas que eu não aprendi porque ninguém me ensinou e tudo que eu sei é porque teve alguém que me ensinou. A gente tem que ensinar pros nossos alunos a ter o respeito pelo próximo, a ter respeito pelos anciãos. Assim, acima de tudo o respeito é mais importante de tudo. O respeito quando tiver uma festa cultural. Se eu não gosto de cortar cabelo, mas eu gosto de pintar, se eu não sei correr, mas eu canto. Se cada aprendizagem é diferente, então a gente procura trabalhar com nossas crianças de uma forma equilibrada. A gente ensina duas coisas, do cupê e do Mehi. Ele tem que aprender ler, ele tem que conhecer coisas que não é Mehi. Ninguém é isolado. Quando eu for trabalhar o tema contextual tenho que ter uma justificativa. Por que eu quero trabalhar com aquele tema? Por exemplo, se eu quero trabalhar com o ritual Pephak, tem que ter uma justificativa. Eu tenho que ter um roteiro, o que eles devem fazer, tem que entrevistar quem, quem participa. Tem que ter preocupação com todas essas coisas. Quando eu me aprofundo na cultura do Mehi, eu vou respeitar. Eu acho que dentro do tema contextual a gente valoriza muito a nossa cultura, a gente arquiva, memoriza. Somos jovens. A gente tem que se preocupar com essas coisas, trabalhar com criança, valorizar a própria cultura, conhecer o cupê. Essa é minha fala. Hamré.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GERONIMO, Vanessa A Teoria da Transcrição de Haroldo de Campos: O Tradutor como Recriador – Vanessa Geronimo. *QORPUS*. Edição nº 13. Periódico Vinculado à Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC. 2014.

LANDER, Edgardo. Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). *Colección Sur Sur*; CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

O CONTEXTO SOCIAL E AÇÕES PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS AKWĒ

XERENTE¹, Rogério Srône
XERENTE², Sílvia Letícia Gomes da Silva
Pesquisadores da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’

RESUMO

Esse artigo apresenta os resultados de um trabalho de pesquisa realizado no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã (CEMIX-WARÃ) e na Escola Estadual Indígena Sakruiwê. A primeira está localizada na Terra Indígena Xerente e a segunda na Terra Indígena Funil. No desenvolvimento da pesquisa analisamos as características dessas duas escolas e o contexto em que elas se encontram, bem como as atividades desenvolvidas pelos professores indígenas Akwê que lecionam nessas unidades de ensino, com o objetivo de perceber os efeitos da atuação dessas escolas e das ações pedagógicas de professores Akwê na formação de alunos indígenas. E, para tanto, seguimos alguns passos metodológicos que incluíram estudo bibliográfico pertinente ao objeto de pesquisa e à educação escolar indígena, contato com sujeitos do processo de educação escolar e não escolar na comunidade e com ações pedagógicas nas unidades de ensino acima citadas. Esse processo nos fez compreender que a educação escolar indígena necessita encontrar seu caminho através de ações pedagógicas em sintonia com o contexto social indígena, para de fato ser a escola indígena que a comunidade deseja.

Palavras-chave: Escola indígena. Professor indígena. Ações pedagógicas. Cultura Akwê.

1 Licenciado em Educação Intercultural com habilitação em Ciências da Cultura pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Pós-Graduado Lato Sensu em Culturas e Histórias dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor de Educação Básica na Escola Estadual Indígena Waïpainêrê. Membro Titular do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins. E-mail: rogeriosronex@hotmail.com.

2 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e em Educação Intercultural com Habilitação em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de Educação Básica na Escola Estadual Indígena Sakruiwê. E-mail: silviaketi_gsx@hotmail.com.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research project carried out at the Xerente - Warã Indigenous High School (CEMIX - WARÃ) and the Sakruiwê State Indigenous School. The first one located in the Xerente Indigenous Land and the second in the Indigenous Land Funil. In the development of the research the characteristics of these two schools and the context in which they were found were analyzed, as well as the activities developed by the Akwê indigenous teachers who teach in these educational units, in order to perceive the effects of the performance of these schools and Pedagogical actions of Akwê teachers in the training of indigenous students. At the end, we followed some methodological steps that included a bibliographic pertinent study to the object of research and to indigenous school education, contact with subjects of the process of school and non-school education in the community and with pedagogical actions in the afore mentioned educational units. This process made us understand that indigenous school education needs to find its way through pedagogical actions in tune with the indigenous social context, in fact to be the indigenous school that the community desires.

Key words: Indigenous school. Indigenous teacher. Pedagogical actions. Akwê culture.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa foi realizado no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente-Warã (CEMIX-WARÃ) e na Escola Estadual Indígena Sakruiwê. As duas escolas são do povo indígena Akwê-Xerente. A primeira está localizada na Terra Indígena Xerente e a segunda na Terra Indígena Funil. O presente trabalho analisa as características dessas duas escolas e o contexto em que elas se encontram, bem como as atividades desenvolvidas pelos professores indígenas Akwê que lecionam nessas unidades de ensino, com o objetivo de perceber os efeitos da atuação dessas escolas e das ações pedagógicas de professores Akwê na formação de alunos indígenas.

E, para tanto, seguimos algumas etapas metodológicas. A primeira etapa foi realizar um estudo bibliográfico de autores como Silva (2010), Nolasco (2010), Guimarães (2002), Cotrim (2015), Grupioni (2009), Baniwa (2011) e Barroso (2009), que discutem a educação indígena e a educação escolar indígena, não deixando

escapar a legislação educacional que normatiza a educação brasileira, com foco na educação dos povos indígenas. É interessante ressaltar que os trabalhos utilizados, que abordam o contexto indígena, serviram como base para fundamentação desta pesquisa e estão intrinsecamente ligados aos povos indígenas e à própria comunidade indígena Akwẽ. As experiências desses pesquisadores fortalecem a discussão sobre o assunto, uma vez que vivenciaram os processos de educação nas comunidades.

A segunda etapa concentrou-se no contato com alunos, professores, pais e comunidades, seguindo os exemplos dos autores acima citados. Essa fase favoreceu uma experiência extremamente enriquecedora quanto à percepção da educação escolar indígena do povo Akwẽ e foi útil por promover diálogos com sujeitos da educação escolar indígena, sendo fundamental para compreensão da realidade peculiar que se manifesta nas escolas indígenas Akwẽ.

Além disso, esses diálogos nos favoreceram para o contato direto com os processos de educação, bem como com os anciãos da comunidade. Ancião é um sábio da comunidade, sendo, portanto, respeitado por todos da comunidade, pelo fato de ser o detentor dos conhecimentos tradicionais de seu povo. Essa fase foi, portanto, momento salutar para desenvolver o olhar sobre o contexto social do povo Akwẽ.

Já a terceira fase concentrou-se na nossa observação das execuções de algumas atividades escolares e extraescolares da Escola Estadual Indígena Sakruiwẽ e do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente.

E, assim, para adentrar nas discussões sobre as duas escolas e o povo indígena onde realizamos este trabalho, apresentamos então algumas características que consideramos importantes para a compreensão e o entendimento do contexto social indígena Akwẽ.

Quando nos referirmos aos indígenas neste trabalho estaremos usando o termo ‘povos indígenas’, conforme a adoção da OIT e proposto pelos delegados indígenas da Primeira Conferência Indigenista realizada em dezembro de 2015 em Brasília, evitando, no entanto, o uso dos termos ‘etnia’ e ‘índios’, pois, conforme constatamos, essas nomenclaturas referem-se aos indivíduos marginalizados no continente europeu e foram empregadas na América como referência aos indígenas que vivem em outro contexto social.

Quanto à referência às aldeias procuramos substituir pelo termo ‘comunidade’ quando necessário. Esses termos precisam

ser repensados, pois ainda trazem ideologias preconceituosas, inferiorizadoras e de exclusão. Os termos ‘povos indígenas’ e ‘comunidades’ são mais amplos, pois reconhecem a cultura, a língua, as tradições e a organização política de cada povo indígena. Temos como exemplo a palavra ‘aldeia’, que tem sua origem na política de aldeamento das populações indígenas brasileiras no período colonial. Nessa linha, procuramos substituir o termo ‘Xerente’ pelo ‘Akwê’, que é a autodenominação do povo indígena em que esta pesquisa foi realizada.

Com intuito de favorecer uma maior compreensão deste trabalho, é salutar conhecer o povo indígena Akwê. Para tanto apresentamos algumas características fundamentais do povo indígena em destaque. Os Akwê estão localizados no estado do Tocantins, a cerca de 70 quilômetros ao norte da Capital do Estado, no município de Tocantínia. Estão distribuídos em duas reservas, uma com denominação de Terra Indígena Xerente e a outra Terra Indígena Funil, somando 183.245.902 hectares (Schroeder, 2010). Atualmente os Akwê estão distribuídos em 64 comunidades (aldeias), sendo 57 na Terra Indígena Xerente e 07 na Terra Indígena Funil.

O povo indígena Akwê tem sua estrutura organizacional específica. Na verdade cada povo indígena tem sua forma singular de organização, diferenciando-se dos outros através de diversos modos de expressão. Nessa perspectiva, vamos conhecer o modo de ser do povo indígena Akwê na visão de Ivo Schroeder (2010).

Eles se apresentam em duas metades exogâmicas, dividindo a sociedade entre “nós” e “eles”. Essas duas metades são divididas da seguinte forma, de um lado, estão os Isake (sdakrã ou wairê) e, de outro, os Dohi (suptato ou dói). Do lado do isake, têm-se os clãs wahirê, krozake e krãiprehi e, do lado Dohi, os clãs kuzâ, kbazi, e krito. Nas pinturas corporais, os primeiros usam como motivo o traço e os últimos, o círculo. Além da exogamia, essa estrutura comanda a vida ritual, na qual clãs confrontantes que se tratam por *dasiwaze* devem trabalhar juntos, tal como na nomeação feminina ou ainda realizar o enterro e o ritual do *kupre*, um lado para outro. Na política novamente comparecem as metades e os clãs, obrigando ao respeito e ao apaziguamento nos conflitos de um lado pelo outro (Schroeder, 2010, pág. 68).

No contato com a comunidade, um ancião Akwê chamado Raimundo Wãikanõse relatou que a população Akwê diminuiu, “tinha muito Akwê nessa terra, com a chegada dos brancos, chegaram também muitas doenças e guerras que quase acabaram com nosso povo. É assim que os nossos velhos nos contaram”. Constatamos que essa afirmação é verídica, pois a partir dos aldeamentos têm-se os dados populacionais do povo Akwê em declínio. A população Akwê era de 2.200 em 1851 (Tággia, 1956), 1.360 em 1924 (Viana, 1927) e 1.000 (FUNAI, 1987 apud RICARDO e RICARDO, 2006). No entanto, a partir da década de 1990 a população começou a aumentar significativamente para 1.675 (FUNAI, 1996 apud GUIMARÃES, 2002), 1366 (IBGE, 2000) e 3.017 (FUNASA, 2010 apud RICARDO e RICARDO, 2011).

Sob os olhos do governo brasileiro a população indígena passou por situações em que não se respeitou as diferenças existentes. E para mostrar ações voltadas às populações indígenas criou-se o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072. O SPI tinha como objetivo prestar assistência a todos os índios do território nacional (Oliveira, 1947). Com a extinção do SPI, por meio da Lei nº 5.371 de 5 de dezembro de 1967 foi criada a Fundação Nacional do índio (FUNAI), tendo como sua missão institucional proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil.

Somente a partir de 1988 foi que a Constituição Federal brasileira tornou claro o reconhecimento aos direitos dos povos indígenas. Em seu Artigo 231 assevera que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger, e fazer respeitar todos os seus bens”.

Sabemos que é necessário um estudo mais detalhado para explicar a decadência do número de populações indígenas no Brasil, em especial do povo indígena Akwê. Observamos que no início do aldeamento a população Akwê ainda apresentava um número grande de indígenas, mas que aos poucos esse número foi reduzindo drasticamente. Talvez voltando a crescer a partir das demarcações de suas Terras Indígenas, que afastaram a presença de não indígenas.

Outra possibilidade que temos é inserção explícita de um capítulo sobre os direitos indígenas na Constituição Federal de 1988. Esses dois momentos impossibilitaram os não indígenas de

realizarem atividades de caças e pescas, bem como outras atividades nos territórios indígenas. Observamos que nas fronteiras existem placas que proíbem a presença e o exercício de qualquer atividade por pessoas estranhas nas terras demarcadas.

Por isso tudo, 1988 é um marco histórico para todos os povos indígenas brasileiros, pois o assunto que estamos trabalhando começa a se formar nesse período entre o povo Akwẽ. A educação escolar é uma novidade para esse povo, pois a educação interna tradicional, em sua maior parte ocorria no contato com os pais, comunidades e o *Warã*, que a casa dos homens, um elemento fundamental para os Akwẽ.

A educação escolar pode ser destacada como um projeto de duas faces. Primeiro por se tratar de um projeto de interesses das políticas não indígenas, com os objetivos de descaracterizar os povos indígenas, sendo, portanto, um elemento de dominação. E por possibilitar aos povos indígenas ferramentas de lutas por seus direitos e construção de argumentos em face do governo para o cumprimento dos direitos humanos, direitos fundamentais e indígenas, de acordo com a Constituição Federal, Estatuto do Índio e outras normas internacionais. E sobre essa compreensão estaremos discutindo ao longo desse trabalho realizado na comunidade e escola.

Adiantando, podemos dizer que a discussão voltada aos povos indígenas no âmbito da educação, aos poucos, vem conquistando espaço e sendo destacada pelos estudiosos dessa área, pois pensar a educação no contexto dos povos indígenas exige complexos estudos e análises. Percebe-se que a participação dos povos indígenas, há muito tempo ficou invisível ou mesmo não eram consultados para discutir a sua própria educação. Dessa forma não ocorriam diálogos com os povos indígenas, que passaram a contar com a educação escolar. Mesmo sem sua participação, o governo brasileiro implantou os projetos de educação nas comunidades indígenas.

Destacamos, no entanto, que para o povo indígena Akwẽ a educação escolar revela-se como formas de ensino não indígena. Sabe-se que cada povo indígena do Brasil ou de qualquer parte do mundo possui formas próprias de ensino que vem desde os tempos imemoriais. Esses processos pedagógicos a nosso ver contribuem para desenvolvimento de ações do cotidiano indígena, frente aos diversos aparecimentos de produtos e ideologias que estão em desacordo com os conhecimentos indígenas, mas com a inserção da educação escolar nas comunidades indígenas, possibilitou-se acesso aos conhecimentos não indígenas.

Neste estudo vamos identificar de que forma este se relaciona com os conhecimentos indígenas, e como são trabalhados nas escolas e nas comunidades. Compreendemos que a educação escolar, por sua vez, foi implantada entre os povos indígenas com objetivos contrários aos propósitos de educação indígena, pois essa forma de educação se pautava nos princípios integracionistas, tendo como fim a homogeneização das populações indígenas, sem se pensar nas diferenças existentes. Fato que se confirma na presença de professores não indígenas que lecionavam nas escolas criadas nas comunidades indígenas. Esses professores normalmente eram servidores da FUNAI ou de igrejas.

A educação de que estamos tratando aqui é aquela que vem através de escola, em que o ensino se dá dentro de sala com quatro paredes ou raras vezes em ocas ou casas de palhas que as comunidades ofereceram para o seu funcionamento. É interessante pensar que essa escola veio para destruir todos os conhecimentos construídos ao longo da existência dos povos indígenas. Nessa pesquisa, procuramos pensar essas primeiras escolas de modelo europeu e a educação escolar indígena que vem com um objetivo inovador, propondo um diálogo aberto entre os conhecimentos, as ciências indígenas e não indígenas.

Para sistematizar melhor este trabalho, dividimos em quatro seções com intuito de melhor compreendermos os resultados da pesquisa. Nesse contexto, na primeira seção trouxemos uma discussão sobre a educação escolar indígena com base na legislação brasileira. Na segunda seção nos propomos a trazer considerações pertinentes às duas unidades de ensino que são objeto do nosso estudo, a Escola Estadual Indígena Sakruiwê e o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente. Nessa seção vamos apontar as principais características dessas duas escolas indígenas do povo Akwê. A quarta seção vem discutir de fato as práticas pedagógicas dos professores Akwê, seguida pela quinta seção, que trata das implicações das ações pedagógicas dos professores Akwê na formação dos alunos indígenas.

1. Política de educação escolar indígena segundo a legislação educacional brasileira

Para contextualizar a educação indígena é necessário pensar sobre a política cultural dos povos indígenas, pois esse aspecto é

pilar para as lutas pela educação escolar indígena que se apresentam atualmente no Brasil. Ao longo desse trabalho vamos, de alguma forma, nos referir sobre a educação não escolar, ou seja, a educação existente nas comunidades indígenas que respeitam suas organizações culturais.

Conforme constatamos, a oferta de educação para os povos indígenas, amparada por lei, veio muitos anos depois de contatos iniciados em 1500, pois as cartas magnas de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 não mencionam sobre a educação para os povos indígenas, nem sequer fazem alguma referência de qualquer natureza aos primeiros habitantes do Brasil. A partir desses documentos oficiais verificamos que os povos indígenas eram tidos como povos invisíveis ou mesmo inexistentes no território brasileiro. Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural.

E para amenizar essa postura histórica da política brasileira de ignorar os povos indígenas, veio então a Constituição Federal de 1988, expressando um novo entendimento sobre a situação das populações indígenas. Nasce dessa forma as garantias dos direitos dos povos indígenas, quanto ao reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, bem como os direitos sobre as terras, não se excluindo os direitos sociais garantidos pela mesma Carta Magna. Conforme Artigo 6º da Constituição Federal “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Dentro desses direitos conferidos aos indígenas vamos nos ater ao da educação, que é objeto do nosso estudo. A educação oferecida aos povos indígenas ao longo do processo de colonização não reconhecia os aspectos inerentes às populações indígenas. No entanto, a lei maior trouxe um novo entendimento à educação escolar indígena. Primeiro ao afirmar que a educação é direito de todos e que é dever do estado e da família a sua promoção, trazendo para tanto a sociedade, visando o desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Segundo por normatizar em seu Artigo 210, parágrafo segundo, que “o ensino fundamental regular será ministrado em

língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Além disso, de acordo com o Artigo 215, parágrafo primeiro “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.

Amparada pelos preceitos da Constituição Federal de 1988 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, repetiu os dispositivos da Carta Magna e editou um entendimento mais específico sobre a educação escolar indígena, estabelecendo que essa deve ser diferenciada, bilíngue e intercultural. Conforme o Artigo 78 da LDB,

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

O Artigo 79, por sua vez, em seus incisos I, II, III e IV, estabelece que os programas integrados de ensino e pesquisa, desenvolvidos pelo governo federal, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas traz como fundamentos para a educação escolar indígena os princípios de multiétnicidade, pluralidade e diversidade. Apresenta também as características das escolas indígenas como sendo comunitárias, interculturais, bilíngues/multilíngues, específicas e diferenciadas. A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, tem por objetivos,

I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequência do de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas; III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilingüismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários; V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais; VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada; 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; VII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Nessa perspectiva podemos dizer que avançou e tanto a discussão quanto ao conceito de povos indígenas. Dentro dessa discussão sobre a educação escolar indígena, conhecimentos e culturas indígenas, a legislação tem se colocado a favor dos povos indígenas, tanto que a Lei nº 11.645/2008 obriga a inclusão da temática “história e cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos de toda rede de ensino no Brasil. Outro ponto interessante que nos faz compreender o avanço da legislação sobre a promoção de educação escolar aos povos indígenas é a promulgação da convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os direitos dos povos indígenas e tribais, entre eles o da educação escolar indígena em todos os níveis e nas mesmas condições que o restante da comunidade nacional.

E, assim, esse novo cenário tem possibilitado a discussão e criação de programas para educação escolar indígena que atendam aos projetos e interesses dos povos indígenas e respeitem a autodeterminação e as culturas dessas sociedades.

2. Considerações sobre o Centro de Ensino Médio indígena Xerente – Warã e a Escola Estadual Indígena Sakruiwê

Entre o povo indígena Akwê existem hoje, segundo os dados da Secretaria Estadual de Educação, 31 escolas. Para trazer algumas considerações sobre escolas indígenas Akwê, realizamos trabalho de pesquisa em apenas duas escolas distintas, o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – *Warã* e Escola Estadual Indígena Sakruiwê. São

distintas em vários aspectos que vão desde sua localização, até suas ações para formação dos alunos Akwê. A política de organização também se encontra de forma diferente no contexto dessas duas unidades de ensino. E, assim, para essa compreensão realizamos então considerações de cada uma das instituições.

O Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – *Warã* localiza-se na Terra Indígena Xerente, e, juntando as duas Terras Indígenas do povo Akwê, percebe-se que ela está no centro do território Akwê. Antes da implantação dessa escola havia a aldeia Centro Nrōwdêzakrdi, há cerca de 200 metros do local, mas quando foi pensada sua implantação não havia nenhuma comunidade no local e somente depois surgiu nas proximidades à aldeia Coqueiro.

Essa unidade de ensino é considerada pelo povo Akwê como a escola de todos, por isso foi criada longe de comunidades e no centro do território Akwê, para que nenhum Akwê pudesse dizer “sua escola” ou “escola da minha comunidade”, mas sim “escola do povo indígena Akwê”. As lideranças que participaram dessa luta para a construção de um Centro de Ensino Médio, além de pensarem uma escola para o povo, pensaram também na preservação dos aspectos culturais do seu povo.



Figura 01: Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – *Warã*. Foto: Rogério S. Xerente/2016.

A Escola Estadual Indígena Sakruiwê, por sua vez, localiza-se na Terra Indígena Funil, na aldeia Funil Sakrêpra. As lutas para criação desta escola foram do povo dessa única comunidade que existia na época, pois queriam oferecer educação inicial para

crianças que mais tarde iriam estudar nas cidades de Tocantínia ou Miracema do Tocantins. No início da expansão da educação escolar entre o povo Akwẽ, era oferecido ensino somente nas séries iniciais na própria comunidade.

Nesse sentido, aqueles que quisessem prosseguir nos seus estudos tinham que sair de suas comunidades e ir para a cidade enfrentar desafios não conhecidos. Na verdade, os estudantes indígenas queriam prosseguir os estudos, mas vários fatores dificultavam o acesso dos Akwẽ à educação. Até o ano de 2005, essa ainda era a realidade Akwẽ quanto ao acesso à Educação Fundamental dos anos finais e Ensino Médio. Conforme pode se constatar, essa era uma demanda antiga dos povos indígenas

O ensino fundamental completo já é uma demanda de várias aldeias, como meio de evitar que alunos indígenas, ao terminarem a 4ª série, sejam obrigados a se transferirem para escolas mais próximas, na cidade, onde não são consideradas suas necessidades educacionais específicas (RCNE/Indígena, pág. 14, 1998).

Constata-se hoje que a implantação do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – *Warã* fez surgir um novo diálogo na educação escolar indígena com os ensinos dos anos iniciais e finais do fundamental e médio. Praticamente todas as crianças que estão no início dos seus estudos quando perguntadas onde querem estudar depois de concluir o 5º ano dão a resposta sempre que será no Cemix – *Warã*.

Foi durante a pesquisa que refletimos sobre a valorização das escolas indígenas pelo povo Akwẽ, pois isso mostra o quanto a luta das lideranças e das comunidades Akwẽ é em benefício de todos. Eles, no entanto, reconheceram que era necessário o avanço da educação escolar Akwẽ, promovendo ambientes e ações de ensino voltadas para as comunidades Akwẽ. Os profissionais de educação antes eram quase todos não indígenas. Hoje o cenário é diferente e aponta que em breve todos os profissionais da educação escolar indígena serão indígenas. A cada ano os indígenas vêm entrando nas universidades, com intuito de expandir seus conhecimentos e com isso possibilitar o seu bem estar e da comunidade.

Apesar de pouco tempo de educação escolar Akwẽ ter seguido essa linha de pensamento, os resultados quanto aos números de

indígenas que conseguem concluir o ensino médio superaram os de todos os períodos anteriores. Isso graças às lutas incansáveis das lideranças Akwẽ que passaram por diversas situações que dificultaram os resultados positivos quanto ao atendimento dos seus anseios. Dessas lideranças que muitas vezes deixaram suas famílias para lutar em prol de todo o povo Akwẽ e não se encontram mais entre nós.

As conquistas do povo Akwẽ demandaram muitas lutas. E com esse olhar vamos conhecer um pouco da história do povo que resultou nas conquistas dessas duas instituições das quais estamos falando. Pois não é de um dia para outro que o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – *Warã* e Escola Estadual Indígena Sakruiwẽ surgiram. Tem muita coisa envolvida nesse contexto histórico que vamos descrever a partir das narrativas do próprio povo Akwẽ e de documentos que acessamos.



Figura 2: Escola Estadual Indígena Xerente. Foto: Rogério S. Xerente/2016

3. Práticas Pedagógicas no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – *Warã* e Escola Estadual Indígena Sakruiwẽ

Nesta seção vamos apresentar e analisar algumas ações e práticas pedagógicas do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – *Warã* e da Escola Estadual Indígena Sakruiwẽ e experiências vividas por outros pesquisadores no contexto da educação escolar

indígena, bem como análises dessas ações nas perspectivas de educação escolar indígena. Nesse contexto, o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – *Warã* veio para satisfazer o desejo antigo do povo Akwẽ, que é ver os alunos em contato com conhecimentos próprios ao longo de sua formação escolar, pois até então o povo não tinha uma escola de referência para atender seus alunos e dar continuidade no processo de formação iniciada junto às famílias e ensino escolar inicial.

Na realidade, após a conclusão da primeira fase do Ensino Fundamental, os alunos Akwẽ eram obrigados a estudar nas escolas das cidades de Tocantínia, Miracema do Tocantins ou ainda em outras cidades como ficou evidenciado anteriormente, onde enfrentavam diversas dificuldades. Sabe-se que no contexto de educação escolar o contato com o mundo não indígena torna-se inevitável. Pensa-se que com a presença de um Centro de Ensino Médio indígena, apesar desse contato inevitável com o mundo exterior, torna-se possível o trabalho permanente e sustentável das epistemologias indígenas.

Nessa perspectiva, os professores Xerente são agentes que desempenham um novo papel social para sua sociedade (GUIMARÃES, 2002, p. 15). A educação que há pouco tempo ocorria somente de forma tradicional, ou seja, no seio da família e comunidade, passa a ter um novo aliado, a educação escolar através dos professores. Nessa realidade, o professor Akwẽ deve enxergar e conhecer os conhecimentos indígenas e não indígenas, com intuito de promover uma educação reconhecida pela comunidade e pela legislação, pois o Artigo 210, parágrafo 2º, da Constituição Federal, ao abordar o Ensino Fundamental, assegura que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Artigo 210 da CF).

A partir desse pressuposto, no que tange à utilização da língua materna e à pedagogia indígena, seria o meio favorável para a efetivação da educação escolar indígena, frente à imposição de metodologias

proposta de educação que se dizia bilíngüe e tinha como meta servir tanto de propostos religiosos – a evangelização das comunidades indígenas – quanto a estratégia de integração dos povos indígenas à sociedade não-indígena (Silva, 2010, p 12).

A princípio a educação escolar foi uma imposição aos indígenas com intuito de atender a uma política de exclusão, desigualdade e opressão. Além disso, os meios utilizados no ensino eram estranhos aos conhecimentos indígenas, dificultado muitas vezes o entendimento dos conteúdos ministrados. Conforme assevera Silva, os conteúdos administrados eram os da escola tradicional, com o ensino em português (em geral, com proibição do uso da língua nativa), disciplinar, avaliações baseadas em provas, enfim, uma escola que seguia o modelo vigente no Brasil (Silva, 2010, p. 20).

Para tanto é necessário, segundo Pimentel da Silva (2010),

O reconhecimento da cultura e da língua materna, bem como da realidade intercultural em que se inserem os indígenas, requer que a educação seja capaz de atender a esse desafio entendendo a cultura cotidiana como o ponto de partida para a compreensão de novos conhecimentos e novas metodologias (Silva, 2010, p. 16).

Como adiantado anteriormente, a presente pesquisa tem como propósito trazer algumas ações pedagógicas de professores Akwê desenvolvidas durante a realização deste trabalho e as que constam no projeto político pedagógico do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente de ensino no ano de 2015. Quer-se também compreender a realidade em que os alunos se encontram na escola, entendendo o cotidiano desses educandos no ambiente de ensino e na comunidade. Nesse aspecto discutiremos sobre as escolas indígenas e a educação escolar Akwê, presente no contexto da comunidade.

É interessante ressaltar que o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente tem como um dos seus princípios propiciar a valorização e o desenvolvimento de práticas de manifestações culturais do povo indígena Akwê. Essa preocupação com a cultura encontra-se em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que é um documento que norteia as ações dessa unidade de ensino. Objetiva-se também, segundo o PPP, que o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – *Warã* contemple parte das necessidades da comunidade indígena Akwê.

A implantação desse centro de educação apresenta um grande passo para o fortalecimento e desenvolvimento da cultura Akwê e, mais precisamente, para a sua inclusão no mundo do saber não indígena, se apropriando do seu conhecimento, para entendê-

lo e percebê-lo nas suas relações com a natureza e com os outros e utilizar-se desses meios para fortalecer-se enquanto indígena. E, para possibilitar essas ações específicas, a grade curricular das escolas indígenas do estado do Tocantins é diferente em parte das escolas estaduais não indígenas, conforme veremos mais a frente.

Para tanto,

Esta proposta abordará as práticas da educação indígena, com os princípios da diferenciação, especificidade, interculturalidade e bilingüismo com qualidade. O Centro de Ensino Médio Indígena Xerente funcionará em regime seriado. A organização curricular implantada respeitará os conhecimentos inerentes da própria cultura, privilegiando o uso da língua materna de cada etnia e objetivando a formação do sujeito pleno, com nível de atendimento voltado para a compreensão do mundo que o cerca, convergindo para a melhoria de qualidade de vida dessas comunidades, defesa de seu território, costumes, tradições e de sua própria inserção na administrativa será moldada em consonância com a forma de organização definida pelas comunidades (PPP, 2015, p. 9).

A partir dessa perspectiva podemos verificar que a escola quer atender à demanda da comunidade, conforme a sua organização em contrapondo aos princípios adotados pela SEDUC-TO. A partir das lutas dos sete povos indígenas no estado do Tocantins, em 2013, a grade curricular comum foi complementada com as disciplinas que pretendem realizar ações específicas voltadas aos conhecimentos de cada povo. Essas disciplinas são Língua Indígena, Educação Indígena, Saúde Indígena, Cosmologia Indígena, Esporte e Lazer, História e Cultura Indígenas, Manifestações Culturais, Arte e Contação de História, de Produção Textual no Ensino Fundamental dos anos iniciais, que possibilita a inserção de mitos e lendas da cultura indígena.

É interessante ressaltar que essas disciplinas foram rejeitadas pela maioria dos pais e também professores indígenas, justificando serem muitas disciplinas que abordam as epistemologias indígenas, falta de material de apoio e diminuição de disciplinas da grade comum, tais como português e matemática. Essa rejeição não afirma

que trabalhar os conhecimentos indígenas não é importante, segundo afirmam eles.

Para compreender melhor as ações desenvolvidas na unidade de ensino, consultamos o PPP que norteou as atividades da escola no período de 2005 a 2012, no que diz respeito à área do conhecimento, componentes curriculares e competências básicas projetadas, conforme o quadro abaixo.

Área de Conhecimento	Componente Curricular	Competências
Linguagens e Códigos	<ul style="list-style-type: none"> * Língua portuguesa * Língua indígena * Língua inglesa * Arte e cultura * Educação física 	<ul style="list-style-type: none"> * Representação * Comunicação
Ciências da Natureza e Matemática	<ul style="list-style-type: none"> * Matemática * Ciências * Física * Química * Biologia 	<ul style="list-style-type: none"> * Investigação * Compreensão
Ciências Humanas	<ul style="list-style-type: none"> * História * Geografia * Sociologia * Filosofia 	<ul style="list-style-type: none"> * Contextualização Sociocultural

Quadro 1: Área do conhecimento, componentes curriculares e competências básicas projetadas.

O PPP propõe articulação entre as áreas de conhecimentos de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que sugere alguns propósitos que devem orientar as decisões curriculares:

- ❖ Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de seus projetos históricos,

desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural, no contato com a economia do mercado;

- ❖ Desenvolver nos alunos e professores a capacidade de discutir os pontos polêmicos da vida em sociedade e oferecer para a comunidade indígena a possibilidade de críticas e conhecimento dos problemas;
- ❖ Ser um instrumento para interlocução entre os saberes da comunidade indígena e aquisição de outros conhecimentos interculturais;
- ❖ Ser um centro de produção e divulgação dos conhecimentos indígenas para a sociedade envolvente.

Pensar esta articulação pode ser complexo, quando olhamos apenas para o componente curricular, que traz somente a língua indígena e a arte e a cultura, que estão diretamente voltadas para trabalhar conteúdos que abordem as ideologias indígenas, mas também o não indígena em contextos interculturais. A área de Ciências Humanas prevê como competências a contextualização sociocultural, em que está nitidamente pensada a abordagem do contexto indígena/Akwẽ. Quanto a outras áreas, o PPP busca demonstrar essa mesma filosofia, capaz de contribuir com o desenvolvimento da comunidade Akwẽ.

Interessante ressaltar que o ensino de língua portuguesa é pensado como ensino de segunda língua e inglês de terceira língua. A língua indígena fica nesta articulação como ensino de primeira língua, pois é através da língua materna que os alunos entram no processo educacional, sendo sua ferramenta para compreensão de conteúdos desenvolvidos pelos professores na escola e na comunidade. É importante enfatizar que todas as línguas são igualmente importantes e é na perspectiva de valoração da língua e conhecimentos Akwẽ que o ensino de línguas é trabalhado no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente- *Warã*, onde 100% dos alunos são falantes da língua materna.

A língua Akwẽ e as de outros indígenas eram inferiorizadas no processo de escolarização, uma vez que as línguas indígenas não podiam ser estudadas nas escolas. Independentemente da língua estudada, o uso da língua materna prevalecerá ainda por muitos anos e servirá para o relacionamento interno e a compreensão do mundo externo. Para Pimentel da Silva (2010),

O importante é lembrar que todas as línguas servirão para veicular conhecimentos tradicionais, científicos, universais, sem diglossia escolar, quando uma língua está reservada aos domínios ditos culturais (história, arte, folclore), e outra, normalmente a língua portuguesa, às ciências, às técnicas e ao comércio (Silva, 2010, p. 17)

Para o desenvolvimento da educação escolar indígena é fundamental a participação de todos nesse processo, não somente os professores, mas toda a comunidade. Os professores indígenas são ferramentas que contribuem com a sua comunidade para transformação da realidade e fortalecimento dos conhecimentos inerentes ao seu povo. Em contato com as comunidades verificamos que os Akwẽ aprovam o ensino que levem em conta os aspectos de sua cultura.

Nesse processo, o professor indígena tem papel fundamental, podendo levar aos alunos os conhecimentos de sua cultura, a fim de contribuir com a aprendizagem, valorizando os conhecimentos construídos ao longo da existência do povo Akwẽ. Para Cotrim (2015),

Os temas contextualizados na realidade indígena, os quais direcionam as práticas pedagógicas Xerente, se estendem para fora do espaço escolar, indo ao encontro da mata, dos riachos, dos animais e do diálogo com mais velhos da comunidade, os wawẽ. Se referem, portanto, à valorização do saber tradicional sobre as plantas e animais medicinais, ao uso e produção de artefatos, à pintura corporal e às formas de respeito entre clãs, à nomeação masculina e feminina, aos mitos de origem (do fogo, da batata-doce, do milho), ao tratamento de parentesco, à corrida de tora de buriti, à roça tradicional, ao casamento cultural, às plantas frutíferas, bem como à sua arquitetura, suas músicas e discursos tradicionais, todos eles pertencentes às mais diversas atividades socioculturais Xerente (Cotrim, 2015, p. 152).

É interessante ressaltar que essa forma de pensar a educação escolar indígena surge com a constituição de 1988, mas principalmente da ação dos próprios indígenas, a partir das lutas para concretização de propostas pedagógicas que atendessem

aos princípios de educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Nota-se, conforme já mencionado, que desde o contato há 516 anos não se pensou nos indígenas, assim como não foi feita consulta para a adoção de princípio pedagógico e político aos povos indígenas. Dessa forma, o estado brasileiro implantou modelo de educação que não correspondia à realidade indígena. No entanto, os indígenas foram expostos a receber ensino escolar durante muito tempo, sem ter uma relação com o modo de ser de seus povos.

Esse modelo de escola européia ainda se faz presente nas comunidades indígenas de todo o Brasil, mas, com amparo legal, a luta pela educação que vem de fato atender à demanda indígena continua e, aos poucos, apresenta em suas atividades pedagógicas o olhar indígena nas escolas. Ao ponto de que hoje a escola torna-se uma grande parceira na luta pela preservação dos aspectos culturais e relação intercultural, para tornar possível o contato com a escrita, para registro da língua materna Akwẽ.

No século XX, na década de 50, temos a chegada de missionários de confissão batista, que implantaram, igualmente, escolas com alfabetização em língua portuguesa, sendo, no entanto, os primeiros a analisarem e documentarem a língua Xerente. Em 1982, propõem a formação de monitores bilíngües dentro do modelo de ensino bilíngue e bicultural definido pelo SIL – Summer Institute of Linguistics (Guimarães, 2002, p. 82).

Além de contribuírem com sistematização da escrita da língua Akwẽ, esses monitores indígenas, começaram desenvolver o ensino da língua materna, bem como a língua portuguesa. Antes dessa ação iniciada pelos missionários batistas, todo o processo educacional era conduzido pelos não indígenas. Somente então nas escolas do povo Akwẽ é que se têm a presença de professores indígenas e consequentemente as ações pedagógicas que utilizam as epistemologias locais, ou seja, o conhecimento do próprio povo indígena.

Para Barroso (2009),

A organização da legislação específica para educação escolar indígena é decorrente da própria atuação de organizações indígenas bem como da articulação entre os vários povos indígenas, numa concepção de acessibilidade do mundo moderno (Barroso, 2009, p. 102).

Dessa colocação podemos apreender que o movimento indígena nacional teve papel fundamental na consolidação do pensamento indígena, quanto à educação que querem para suas crianças e comunidade. Dela pode se extrair fundamentos da educação específica entendendo que cada povo indígena tem suas características culturais e linguísticas. Desse modo, a educação escolar indígena, além de valorizar os conhecimentos e as práticas pedagógicas específicas, possibilita o acesso ao dito “mundo moderno”.

Conforme presenciamos nas duas unidades de ensino, os professores indígenas se preocupam em levar para as salas de aula assuntos referentes à sua cultura, para explicar conteúdos voltados para os conhecimentos indígenas e também não indígenas. Observamos uma aula de matemática em que o professor indígena trabalhou a geometria utilizando pequenos galhos, com os quais formava as figuras. Em outro momento desenhava a casa tradicional do povo Akwẽ, em que se identificavam ângulos, quadrados, retângulos e triângulos.

Esses conhecimentos são inerentes ao modo de como o povo Akwẽ se organiza e vive no seu cotidiano. Nas salas de aula encontramos nas paredes cartazes com desenhos de animais, das aldeias, das pinturas corporais, artesanatos e outras artes. Além disso, as salas de aula da Escola Estadual Indígena Sakruiwẽ são decoradas com as artes do povo Akwẽ, que ficam penduradas em barbantes, tais como: arco e flecha, cofo, esteiras, bordunas, cocares, entre outras.

Com o contato com não indígenas, aos poucos, muito produtos estão entrando na comunidade e isso influencia na língua materna, porque esses produtos eram desconhecidos pelos Akwẽ e por isso não possuem o nome na língua materna, sendo necessárias ações pedagógicas para nomear esses produtos.

Observamos durante a pesquisa a realização de atividades de criação de palavras novas na língua Akwẽ. Por exemplo, celular, bicicleta, carro e escola, e as crianças e os próprios adultos apenas reproduzem da forma que é falada em português. A partir dessas atividades foram criadas as seguintes palavras: *târamrmẽ*, *sumzarkrtikrerê*, *târawra*, *rowahtuze*, com intuito de nomear os produtos acima citados respectivamente. Como os produtos não indígenas surgem de forma muito rápida, invadem facilmente as comunidades, colocando em risco a vida da língua materna.

Percebemos então que a escola valoriza e faz com que esta não fique distante da realidade dos alunos. Em contatos com escolas

não indígenas do município de Tocantínia, percebemos as diferenças entre esses tipos de escolas, indígenas e não indígenas. E, para justificar essa diferença, estivemos por quatro momentos em contato com as escolas indígenas e não indígenas.

Em primeiro momento queremos dizer que fomos alunos da escola indígena e tivemos esse contato com a sala aula da aldeia. O segundo momento desse contato, no campo da educação, ainda foi como aluno indígena, mas na escola não indígena. O terceiro e o quarto momentos aconteceram simultaneamente, quando nos tornamos professores de escola indígena e também de escola não indígena.

Essa vivência como alunos que tivemos na escola indígena não nos foi possibilitada na escola não indígena, mas, como professores, nós tivemos a oportunidade de oferecer aos alunos indígenas esse contato permanente com aspectos da cultura Akwê nessas duas diferentes escolas. Hoje, atuando somente na escola indígena, podemos visualizar como é a realidade da escola indígena e da não indígena, quanto ao trabalho com as perspectivas indígenas. Verificamos que ainda há alunos que continuam estudando na cidade, sem visualizar, no ambiente escolar, coisas que fazem parte do seu mundo.

Essa escola indígena da qual estamos falando foi também observada por alguns pesquisadores que desenvolveram suas pesquisas entre o povo Akwê e destacaram algumas ações pedagógicas de professores indígenas. Na Escola Estadual Indígena Srêmtowê da aldeia Porteira, Guimarães (2002, p. 100) observou uma professora que “utilizou os motivos da pintura, traços e círculos para explicar cálculos matemáticos”.

Nesse contexto, os professores Akwê desenvolvem ações pedagógicas atendendo ao meio social no qual os alunos, a comunidade e os próprios profissionais de educação escolar indígena estão inseridos, mesmo que timidamente. É interessante ressaltar que a escola inserida na comunidade indígena é de modelo europeu e talvez por isso ainda apresente traços marcantes desse tipo de escola, diferente dos modos e espaços de educação propriamente indígena.

A inserção de meios próprios de ações pedagógicas nas escolas indígenas é resultado de lutas dos povos indígenas. Essas ações pedagógicas que vêm contemplando as epistemologias indígenas só foram possíveis com a atuação dos professores indígenas em suas comunidades. É interessante ressaltar que o trabalho do professor

indígena não se resume apenas ao ensino dos conhecimentos indígenas, mas também dos conhecimentos universais, além de atuar como liderança de sua comunidade e povo.

Quanto às ações pedagógicas de professores Akwẽ, Silva (2010) fez a seguinte observação:

Em várias lousas e desenhos afixados nas paredes de salas de aula pudemos observar a abordagem de conteúdos muito particulares da cultura Xerente: nome de clãs, nomes de animais na língua, referências a festas, mas um tema foi muito recorrente: o estudo da territorialidade Xerente, através de mapas e da identificação de toponímios na língua. É possível que o ensino desses professores esteja atendendo a dois requisitos importantes da educação escolar indígena: à particularidade cultural, sem, porém, que se descuide de aspectos universais, importantes para uma educação que prepare as crianças Xerente para lidarem com a sociedade não indígena (SILVA, 2010, p. 27).

Em outro momento observamos o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – *Warã*, em que uma professora solicitou para alunos levarem, na aula seguinte, palhas de buriti, para lhes ensinar a confecção de cofos, mas, como essa atividade é típica das mulheres Akwẽ, por isso solicitou para os meninos levarem madeiras como de *pati* ou pau-brasil e fitas de buriti ou de tucum para confecção de arco e flecha, bordunas e lanças.

Algumas aulas eram ministradas pelos anciãos que os professores levaram para a escola, com o intuito de ensinar aos mais jovens. É salutar enfatizar que os mais velhos não atuam com frequência nesse espaço de educação escolar, talvez pelo fato de que a atuação desses sábios seja no contexto externo da escola. Nesse sentido, o professor indígena tem um papel fundamental na sustentabilidade desse conhecimento milenar.

Como observou Nolasco (2010)

O processo de escolarização trouxe também, além de um método de ensino aprendizagem oposto à educação propriamente Akwẽ, um novo ator social, o professor indígena, que atua no espaço escolar como um tradutor/mediador do conhecimento tradicional e externo, transmitindo-os principalmente por meio da escrita e da leitura (Nolasco, 2010, p.77).

Ao desenvolver sua pesquisa na Escola Indígena Sinã, da aldeia Rio Sono, Nolasco (2010) observou que

Os mais velhos continuam sendo respeitados por possuírem a sabedoria ancestral e pela maturidade acumulada durante a vida, no entanto, essas duas qualidades, tão prezadas no processo de ensino-aprendizagem daqueles indígenas, não têm sido consideradas na prática escolar e, assim, os mais velhos parecem estar à parte no processo de escolarização (Nolasco, 2010, p.78).

É interessante essa observação pelo fato de que o povo Akwẽ considera os mais velhos bibliotecas vivas. Quanto aos conhecimentos culturais eles são respeitados e até hoje são os detentores da sabedoria tradicional. Esse relacionamento entre os mais velhos e a comunidade como um todo sempre se fez presente no contexto da aldeia para promoção de convivência harmoniosa entre as famílias e os clãs, pois são eles que organizam as festas como o *dasĩpê* e todas as cerimônias desse evento.

Nesse contexto, a participação dos mais velhos no espaço escolar é extremamente importante para fundamentar as ações pedagógicas do professor indígena. Para contemplar todos os conhecimentos o professor indígena passa a ter a função dos mais velhos na transmissão e construção de conhecimentos do seu povo, bem como das epistemologias não indígenas. Como afirma a pesquisadora “o trabalho do professor índio é o fio condutor desse processo” (Guimarães, 2002, p. 97).

Podemos comparar a educação escolar com a educação tradicional cultural do *Warã*. O *Warã* no passado recente era a casa dos rapazes ou espaço de convivências, ensino e aprendizagem do povo Akwẽ. Nesse espaço os anciãos eram os professores que ensinavam aos mais jovens, e por isso o professor indígena não pode perder esse elo com os anciãos no ensino das crianças e jovens.

Com intuito de favorecer as ações pedagógicas nas escolas voltadas para as questões indígenas, nos últimos anos houve um investimento interessante na formação de professores, produção de materiais didáticos pelos próprios professores indígenas criação de disciplinas curriculares específicas. No estado do Tocantins, por exemplo, todas as escolas indígenas passaram a contar, a partir de 2013, com oito disciplinas específicas na grade curricular, conforme

vimos anteriormente. Os estados promoveram a formação de professores indígenas em nível de magistério e em sequência as universidades federais ofereceram aos professores indígenas a formação superior.

Na formação superior de professores indígenas em licenciatura intercultural ou educação intercultural, a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal de Mato Grosso se destacaram no cenário nacional. A partir dessa iniciativa de formação de professores indígenas são produzidos alguns materiais usados em salas de aula. Esses materiais produzidos pelos professores indígenas abordam diversas temáticas que levam em conta o contexto indígena.

Conforme Grupioni (2009),

Entre os materiais já editados encontram-se uma variedade de temas, assuntos e abordagens. Há cartilhas para o ensino do português nas “escolas da floresta” e cartilhas de várias línguas indígenas. Há atlas com mapas preparados pelos professores indígenas, que incluem desde registro da origem do universo, na concepção indígena, até o uso da imagem de satélite para precisar áreas de caça e coleta. Há livros que inventariam o acervo de cultura material de um povo indígena, outros trazem receitas, outros que falam dos animais e plantas. Há coletâneas de mitos, de cantos e de histórias. Há dicionários e vocabulários bilíngües. Há livros de histórias, de matemática, de saúde, de geografia e também de poesias. Há livros escritos em diferentes línguas indígenas, outros só em português, e também muitos materiais bilíngües. Alguns trazem apenas textos, mas a maioria está ilustrada com desenhos de variada força estética. A grande maioria são coletâneas de textos, mas há também cartilhas e livros com exercícios na forma de perguntas e atividades para serem realizadas pelos alunos. A maior parte desses livros é apresentada como de autoria indígena coletiva, sendo poucos de autores individuais. Vários deles trazem como organizadores assessores e especialistas universitários (GRUPIONI, 2009, p. 15).

Compreende-se que a produção de materiais didáticos para escolas indígenas tem como base a concepção cultural indígena,

mas que os materiais produzidos ainda são insuficientes para expor todos os conhecimentos indígenas para as escolas, e talvez nunca serão, pois a oralidade é meio de contato com os ensinamentos na comunidade e mesmo na escola.

Apesar de que a importância e uso da escrita no âmbito de educação escolar são indiscutíveis, ela, “a escrita”, divide o espaço com a oralidade que é meio de comunicação muito preservada pelos povos indígenas, inclusive pelos Akwẽ. Nessa linha de pensamento foi possível constatar que as escolas onde desenvolvemos esse trabalho prezam pela manutenção da oralidade. Conforme observou a Guimarães, “os professores operam uma pedagogia que faz a passagem desenho/oralidade/oralidade letrada/escrita característica do processo de aquisição da escrita” (Guimarães, 2002, p. 126).

Para tanto, são desenvolvidas ações pedagógicas em que os alunos praticam atividades culturais. E dentro dessas atividades podemos destacar as que presenciamos com certa frequência: danças, cânticos, corrida de tora, corrida com taquara, cerimônia de casamento, oficinas de pintura corporal e competição com arco e flecha. Nessas atividades, o uso da língua materna pelo professor é fundamental para que os alunos compreendam toda a dinâmica da atividade. Para que isso se tornasse realidade, conforme Guimarães (2002), “a entrada na cena escolar do professor falando a língua Akwẽ dá origem a um traço marcante da sua prática, que é constituir a oralidade em fundamento do processo ensino/aprendizagem” (Guimarães, 2002, p. 115).

No entanto, os desenvolvimentos de ações pedagógicas procuram estar intrinsecamente ligados à questão social do povo Akwẽ. Tende-se a perceber que procura também compreender a realidade da situação que se faz presente, no tocante a escola, aluno e comunidade, bem como o contexto não indígena. Nesse contexto, pode-se pensar quanto à realização de atividades, que professores não indígenas normalmente passam, para que os alunos façam em casa.

Na escola indígena foi possível perceber que essa prática também se desenvolve na educação escolar indígena. Ao constatar essa prática principalmente no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – *Warã* nos vieram alguns questionamentos: é possível os alunos fazerem essas atividades? E o contato ou relacionamento com a família e comunidade, como ficam?

Para responder a essas perguntas e outras que com certeza surgem ao pensar o contexto social e ações pedagógicas, é necessário

se pesquisar mais a fundo. Essas perguntas surgiram quando conversávamos com um aluno que mora na aldeia Brupre e que estuda no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente. Ele falou que o ônibus passa às cinco horas da manhã para pegar os alunos dessa comunidade para chegar às sete horas e trinta minutos na escola. Informou ainda que tem aldeia mais longe do que a dele em que o ônibus passa às quatro horas e trinta minutos da manhã.

Em razão do funcionamento do Programa ‘Mais Educação’ na escola, a unidade liberava os alunos às quinze horas da tarde. Nessa perspectiva, os alunos chegavam à casa às dezesseis horas e trinta minutos, caso o ônibus não apresentasse problema, o que era comum. Nessa lógica, em que momento os alunos indígenas poderiam realizar as atividades de casa? Pois eles já chegavam em casa cansados da viagem e o tempo de relacionamento com a família e a comunidade é reduzido.

Quanto ao mesmo tipo de atividade, na Escola Estadual Indígena Sakruiwê, observamos que os alunos tinham tempo de desenvolver, pois a unidade de ensino está dentro da comunidade. Mas outro fator nos chama atenção pelo fato de que a maioria dos pais é analfabeta e não acompanham auxiliando seus filhos na realização de atividades. Podemos pensar que a escola não pode ocupar todo o tempo da criança indígena com atividades que não são vinculadas à sua cultura, pois o cotidiano da criança indígena é diferente do que a escola de modelo europeu e o sistema capitalista pregam.

Nesse aspecto, a escola indígena precisa discutir ações para não limitar o contato com a cultura e a família. A transmissão ou a construção de conhecimento cultural precisam ser preservadas no seio da comunidade e família, mas não é de excluir a importância do professor indígena desse discurso, pois conforme Guimarães (2002) a inserção dos professores Xerente no espaço escolar produziu grande transformação nas práticas discursivas em sala de aula e no impacto dessa atuação sob a sociedade como um todo, ao inaugurar a predominância da língua Xerente na interação professor/aluno (Guimarães, 2002).

4. As implicações das Ações Pedagógicas de professores Akwê na formação de alunos indígenas

A educação escolar indígena ainda percorre pelo processo que foi instalado com a chegada dos europeus ao solo brasileiro. Esse contato não possibilitou aos indígenas seguir com seus métodos de ensino desenvolvidos por seus antepassados há séculos. Ou melhor,

os indígenas não foram aceitos da forma que são e como conduzem a sua política interna e de relação externa. Impuseram então aos indígenas a política ocidental dita superior a todas as outras formas de organização. Para tanto, a atuação da igreja através dos padres foi fundamental na introdução dessas ideologias no meio indígena. Essa introdução ocorria principalmente pela prática dos padres nas escolas em que os indígenas foram submetidos a estudar certos conhecimentos alheios aos seus.

Conforme Barroso (2009), a prática da educação nas escolas dos padres tinha como determinação ensinar a importância e o dever da prática do trabalho e converter os índios ao catolicismo, pois, assim, tudo ficaria mais fácil para o governo e a igreja (Barroso, 2009). Por sua vez, dando continuidade ao processo de exclusão e desrespeito ao modo de organização dos povos indígenas, “o SPI assumiu o papel de prestar assistência aos povos indígenas e desenvolveu um processo de escolarização de modelo integracionista fundamentado em ideais positivistas de cunho evolucionista” (Nolasco, 2010, p.37).

Nesse aspecto, todo o conhecimento indígena foi ignorado, com a justificativa de que os povos indígenas deveriam aprender os conhecimentos não indígenas para obterem direitos fundamentais, como se pôde vislumbrar.

Apenas em 1988 a questão indígena passa a ter um espaço dentro da constituição brasileira, de forma mais especificada. Somente na década de 1980 os debates quanto aos povos indígenas ganharam força no cenário nacional e internacional. Apesar da amplitude de debates quanto à questão indígena, as partículas das ideologias eurocêntricas ainda alimentamos não indígenas no contato e no relacionamento com os povos originários. Com a histórica submissão forçada ao mundo estranho, os indígenas ainda lutam para desgrudar-se desse pensamento colonizador.

No entanto, em todo o processo de colonização, os povos indígenas lutaram pela sobrevivência e continuam na briga pela autonomia e respeito às suas particularidades. Para tanto, a comunidade indígena Akwê ganhou uma parceira que é a escola. De acordo a Barroso (2009),

As mudanças advindas da introdução das escolas nas aldeias, com sua multiplicidade de referenciais para os professores Akwê estão relacionadas à busca de hoje pela autonomia, o processo pelo qual a assimilação não lhes alcança, porque fortalecem

sua cultura a cada novo entendimento na relação interétnica (Barroso, 2009, p. 72).

Nesse momento em que a escola se faz presente na comunidade, o professor é extremamente importante na elaboração de ações pedagógicas que venham a efetivar a lógica de uma escola indígena Akwê. Em nenhum outro período da história da educação escolar indígena essa instituição teve essa oportunidade de trabalhar a temática indígena, mesmo estando no meio e sendo do povo Akwê. Destarte o professor indígena deve atender ao anseio antigo do seu povo, de valorizar, respeitar e praticar em sala de aula ou não, a cultura e a língua com seus alunos.

Sobre a ação do professor indígena, Guimarães (2002) tem algumas conclusões. Segundo esse autor,

É possível a revitalização cultural porque o professor se apóia na língua materna; com esse pressuposto, a dinâmica da produção cultural, afetada pelo contexto do contato interétnico, passa a ser refletida na escola por professores e alunos em termos de construir conhecimento. Assim, tradições, costumes antigos, relembrar o passado, a cultura como um todo, a situação atual, passam a ser conteúdo para a construção de um conhecimento sistematizado sobre a realidade sociocultural. Do ponto de vista dos professores, essa discussão fortalece a cultura, trabalha a favor da desaceleração das perdas de práticas sociais, possibilitando, inclusive, a retomada de certas práticas. A relação professor/língua/cultura é enfatizada, sendo a língua o fator principal, o que é explicitamente citado em oposição ao trabalho do professor não-índio que, pela limitação lingüística, não pode ter acesso à cultura (Guimarães, 2002, p. 95).

De acordo com o que já mencionamos, os professores são atores essenciais no ensino das duas epistemologias existentes. Conhecimentos estes que se encontram no contexto indígena e outro no âmbito do não indígena. Desse modo, é através de suas ações que o professor indígena possibilita a avaliação e o entendimento das questões que envolvem os povos indígenas nas relações interculturais. Isso no contexto mais abrangente, conforme menciona Barroso,

A organização da legislação específica para educação

escolar indígena é decorrente da própria atuação de organizações indígenas bem como da articulação entre os vários povos indígenas, numa concepção de acessibilidade do mundo moderno (Barroso, 2009, p. 102).

Constata-se que a escola auxilia na proposição de atuação dos indígenas na luta pelos seus direitos, na medida em que vão se autoreconhecendo e se autoidentificando como indígenas, pois a escola através da ação do professor pode fazer com que os alunos tenham essa percepção. Nessa perspectiva, o acesso ao mundo moderno, ou seja, ao mundo dos não indígenas, é em grande medida possibilitado pela escola.

Por isso o professor indígena e os princípios adotados pela escola indígena devem possibilitar o conhecimento dos dois mundos já citados. Destarte todos conhecendo o terreno saberão avaliar e escolher o que de fato pode contribuir com a sustentabilidade dos aspectos culturais do povo Akwẽ. Isso porque a globalização está evidente nas aldeias, através da própria escola e as tecnologias que cada dia fazem parte do cotidiano da comunidade.

Guimarães (2002), por sua vez, argumenta que uma das principais funções da escola é fazer aprender a ler e a escrever: “a expectativa de aprender a ler e escrever compartilhada pelas crianças e seus pais é uma das principais funções que se espera da instituição social que é a escola” (Guimarães, 2002, p. 108). Barroso (2009) corrobora com essa afirmação, ao dar importância à prática da escrita pelo povo Akwẽ.

O povo Akwẽ partilha de um processo de dúvidas, aceitaram as escolas como a prática da escrita primeiro do português, depois de sua própria língua, como quem prova de uma comida desconhecida, mas importante para matar a fome desse momento (Barroso, 2009, p. 108).

Quanto à prática de escrita, percebemos que em alguns momentos os professores e pais de alunos exaltam a importância dessa ação, com a justificativa de que o povo Akwẽ deve começar a registrar as suas epistemologias. Confessam que pelo fato dos povos indígenas serem considerados, de acordo com Grupioni (2009), “tradicionalmente ágrafos, por desconhecerem e não fazerem uso

da escrita, repassando seus conhecimentos por meio da oralidade, ao longo de sucessivas gerações” (Grupioni, 2009, p.11), muitos conhecimentos se perderam ao longo dos anos.

Segundo o entendimento de Nolasco (2010),

Atribuiu-se à escola o papel de, por meio do ensino da escrita e da leitura, revitalizar e valorizar as línguas indígenas, no entanto, alguns estudiosos têm manifestado que para esse fim a escola necessitaria valorizar primeiramente a oralidade e a autonomia dos povos indígenas (Nolasco, 2010, p.73).

Esse autor argumenta ainda que atribuir à escrita a função de revitalizar e valorizar as línguas indígenas parece ser uma opção equivocada, sobretudo, por desconsiderar que essas línguas se reproduzem por meio da oralidade (Nolasco, p.75, 2010). Parece-nos que os professores indígenas estão cumprindo com esse dever de pensar a escola e a formação dos alunos. As ações pedagógicas desenvolvidas demonstram esse compromisso, mas é claro que ainda muita coisa precisa ser feita. Percebemos também que o interesse pela formação escolar está vinculado ao desejo de contribuir com sua comunidade. Outro ponto que nos faz pensar a respeito é o fato de que a partir da escola os alunos prezam por preservar, praticar, valorizar todos os aspectos culturais, sobrepondo às demais práticas não indígenas.

É interessante ressaltar que realmente muitos conhecimentos e práticas culturais do povo indígena Akwẽ deixaram de existir, mas esses conhecimentos ainda permanecem vivos nas memórias dos anciãos e através das pesquisas realizadas pelos professores indígenas essas epistemologias chegam até a escola. Temos como exemplo, o *Warã*, que foi à casa dos rapazes e que não existe mais fisicamente, mas permanece na memória dos mais velhos e a partir da escola os jovens têm contato com esse bem patrimonial do povo Akwẽ. Como se pode imaginar, a escola é o *Warã* que existiu entre os Akwẽ no passado e, por isso, deve desempenhar o papel de formar as crianças e jovens para vida. Para tanto, o professor indígena tem como dever está inteiramente ligado aos anciãos com intuito de aprender os métodos de ensino e o próprio conhecimento milenar do povo Akwẽ.

Com a formação continuada e o curso de licenciatura em

Educação Intercultural os professores indígenas intensificaram suas pesquisas com relação à escola e aos conhecimentos culturais do povo Akwẽ. E esse processo também levou à produção de alguns materiais de apoio ao professor Akwẽ.

CONCLUSÃO

Entendemos que a sociedade é dinâmica, transformando-se culturalmente de acordo com o momento em que ela se encontra. No contexto indígena, essa transformação torna-se mais visível pelo fato de os indígenas terem passado e continuam passando pelo processo de contato intenso com não indígenas. Esse processo não se limita somente ao contato, mas também à imposição de ideologias dos não indígenas no meio dos originários, através de diversas políticas estranhas às suas.

O modelo de escola inserida na comunidade indígena participou decisivamente desse processo de transformação cultural e linguística nas populações indígenas. Muitas histórias, ou melhor, fatos que narram o contato, mostram que as dificuldades se apresentaram ainda no processo de aproximação dos homens brancos com os indígenas. Os aldeamentos desses povos foram uma das possibilidades encontradas, e as ferramentas essenciais nesses ambientes foram as escolas.

Por isso os indígenas e os pesquisadores têm a possibilidade de trazer uma reflexão a respeito do uso da nomenclatura “aldeia” como referência à comunidade. Isso porque o aldeamento, conforme podemos perceber, era uma forma de limitar os indígenas na ocupação de extensos territórios que foram perdidos durante esse processo.

Durante todo o processo voltado para desestabilizar os indígenas do seu meio social natural, a instituição escola ganhou espaço na comunidade por ter se transformado ao longo de sua trajetória e por ter passado a discutir seriamente a sua atuação no contexto indígena. Dessa forma, a presença da escola tornou-se extremamente importante para a comunidade, acreditando que ela vai contribuir na melhoria de vida dos indígenas, pois a escassez de caça e pesca e a atividade de coletas hoje se faz presente na comunidade. Os estudos por sua vez são alternativos para se adentrar no mercado de trabalho na própria comunidade e beneficiar seu povo através desse instrumento.

É evidente que a escola necessita ainda se apresentar como verdadeiro instrumento de transformação na vida desses indígenas,

sendo necessário desenvolver ações voltadas para preservação da cultura, língua e tradições, de modo que possibilite aos indígenas a compreensão da importância dessa valorização para o próprio povo. Com a globalização as tecnologias tais como, celular, televisão, computador se fazem presente nas comunidades, o que pode provocar nos jovens o interesse maior por estes instrumentos, pois esse contato com os produtos não indígenas vem sendo possibilitado através de sua introdução nas comunidades pela escola e pela própria comunidade.

São várias as ações desenvolvidas pela comunidade que a escola precisa compreender e apoiar. Em alguns momentos nos deparamos com situações específicas na comunidade e na escola, que talvez não se possa encontrar nas escolas da cidade ou de outros povos indígenas. É comum entre o povo Akwê a criança acompanhar os pais para roça, pescaria, caçada e visitas aos familiares que moram em outras comunidades. Compreendemos que isso é cultural, pelo fato de que durante a pesquisa aconteceu várias vezes e em famílias diferentes. Dentro dessas ações as crianças estão aprendendo o que talvez dentro da sala de aula não aconteça. Na roça, por exemplo, os pais ensinam como devem cuidar das plantações, saber períodos de plantios, conhecimentos sobre as fases da lua e lugares apropriados para plantios.

No entanto, o acesso ao conhecimento não se dá somente a partir da escrita, a oralidade é tão importante quanto. No meio indígena isso é evidente, pois para eles primeiro vem a oralidade e consequentemente o uso da língua materna, para então acessar a língua externa ou a escrita. Nolasco (2010) corrobora com essa afirmação.

[...] é imprescindível repensar o uso da escrita e da leitura como único método de ensino-aprendizagem e criar momentos/espacos, dentro e fora da escola, para que a oralidade, um dos elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem Akwê, seja privilegiada na prática escolar. Esse é um caminho ainda a ser conquistado pelos Akwê (Nolasco, 2010, p.75).

Podemos concluir que as diversas ações desenvolvidas pelos professores indígenas Akwê de fato contribuem com o desenvolvimento dos seus alunos, mas dois pontos interessantes precisam ser pensados para a efetivação dessas práticas. O primeiro é a construção de Projeto Político Pedagógico e o segundo é a sistematização das práticas

pedagógicas, pois o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – *Warã* existe o Projeto Político Pedagógico, mas a Estadual Indígena Sakruiwê não possui esse documento que norteia as atividades pedagógicas de uma escola.

Além disso, as ações pedagógicas precisam ser sistematizadas para fazer parte do processo de escolarização e evidentemente caracterizar a unidade de ensino como sendo uma escolar indígena. As ações desenvolvidas não podem ficar sem ser documentadas, pois isso poderia contribuir ainda mais para o reconhecimento das práticas pedagógicas pela sociedade e a pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. Esse pode ser um caminho para a escola indígena conseguir sua autonomia para gestar a educação escolar indígena e excluir todas as formas de opressão sofridas pelos indígenas ao longo da história do Brasil. Conforme Baniwa (2011), “é evidente que se a escola for anti-colonialista, indígena, autônoma, diferenciada e intercultural, será sempre melhor” (Baniwa, 2011, p. 35).

A educação escolar indígena necessita, no entanto, encontrar o caminho através de ações pedagógicas em sintonia com o contexto social indígena, para de fato ser a escola indígena que a comunidade deseja. Entretanto, apesar de toda essa legislação, ainda são poucas as escolas em áreas indígenas que podem ser consideradas específicas, diferenciadas e interculturais e voltadas para os cotidianos indígenas no Brasil (Nolasco, 2010, p. 42).

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro* (tese de doutorado). UNB. Brasília DF, 2011.

BARROSO, Lídia Soraya Liberato. *Ãzê Sikutõri Para não Esquecer: a oralidade e o conhecimento da escrita*. (Tese de doutorado). Fortaleza, 2009.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 23/04/2016.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23/04/2016.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao-Compilado.htm. Acesso em: 08/05/2016.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 23/04/2016.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 22/04/2016.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 22/04/2016.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 22/04/2016.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 22/04/2016.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 22/04/2016.

CENTRO DE ENSINO MÉDIO INDÍGENA XERENTE – WARÃ. *Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã*. Tocantínia: CEMIX-WARÃ, 2015.

COTRIM, Rodrigo Guimarães Prudente Marquez. Comitê Xerente. PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (Organizadoras). *Práticas Pedagógicas de Docentes Indígenas*. Goiânia: Gráfica/UFG, 2015.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. *Serviço de Proteção aos Índios – SPI*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi>. Acesso em: 30/12/2015.

GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi. *Tempos de escritas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. *A aquisição da escrita e diversidade cultural: A prática dos professores Xerente*. Brasília: DEDOC – FUNAI, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2000*. Rio de Janeiro-RJ: IBGE, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*/Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

_____. *Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999*. Disponível: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/LEGISLACAO_INDIGENISTA/Educacao/RESOLUCAO-CEB-N-3-DE-10-11-1999.pdf. Acesso em: 23/04/2016.

_____. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília-DF: MEC/SEF/DPEF Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 1998.

NOLASCO, Genilson Rosa Severino. *Rowahtuze sinã: Um estudo sobre a “pedagogia” Akwê e Educação Escolar Indígena no Tocantins*. Dissertação (Mestrado Antropologia Social e Cultural) “Programa de Mestrado em Antropologia Social e Cultural: Conflitualidade e Mediação Cultural no Mundo Contemporâneo”, do Departamento de Ciências da Vida da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT*/ Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngüe intercultural. ROCHA, Leandro Mendes, PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro, BORGES, Mônica Veloso (Orgs). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010.

RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (E. E.). *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

_____. *Povos indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

SILVA, Joana Aparecida Fernandes. Educação indígena na área Xerente: apropriação e reforço cultural. ROCHA, Leandro Mendes, PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. BORGES, Mônica Veloso (Orgs). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010.

SILVA, Luiz Fernando Villares e. (Org.). *Coletânea da legislação indigenista brasileira*. – Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008.

TAGGIA, Rafael (Frei). Mappa dos índios Cherentes e Chavantes na nova povoação de Teresa Cristina do rio Tocantins, aldeados em 24/06/1851. In *Rev. do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil*, Rio de Janeiro: IHGB, Tomo 19, p. 119-22, 1856.

VIANNA, Urbino. Algumas notas sobre os Xerente. Akuen ou Xerente. Ligeiras notas para a grammatica Akuen. In *Rev. do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil*, Rio de Janeiro: IHGB, Tomo 101, v. 155, p. 6-96, 1927.

HISTÓRIA ESCOLAR E PESQUISAS DIDÁTICAS: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NO ENSINO DE HISTÓRIA

LEITE¹, Luciana
Universidade Federal de Goiás (UFG)

RESUMO

Este artigo busca discutir a diversidade social, epistêmica e cultural brasileira e o papel do professor-pesquisador nas práticas do ensino de História nas escolas brasileiras. Para tal, desenvolvo uma discussão baseada nos anos de experiência da autora como professora de História na educação básica e, também, por meio de apontamentos sobre a educação indígena atual. Apresentarei, também, como os saberes indígenas mudaram meu olhar sobre a pesquisa e o ensino de História e minha concepção de professor-pesquisador.

Palavras-chave: Ensino de História. Saberes Indígenas. Professor-Pesquisador.

ABSTRACT

This article seeks to discuss Brazilian social, epistemic and cultural diversity and the role of the teacher-researcher in the teaching of History in Brazilian schools. To that end, I develop a discussion based on the author's years of experience as a history teacher in basic education, and also through notes on current indigenous education. I will also present how indigenous knowledge has changed my perspective on the research and teaching of History and my conception of teacher-researcher.

Key words: History Teaching. Indigenous Knowledge. Teacher-Researcher.

Até a década de 1970 predominou uma noção técnica e mecanicista da educação, vista como local de reprodução do conhecimento científico, sujeitada a uma avaliação (acertos e erros)

1 Universidade Federal de Goiás. Professora formadora da Ação “Saberes Indígenas na Escola”.

que se dava no sentido de verificar a aproximação entre o que se ensinava e o que se produzia no âmbito das ciências. Neste contexto, a formação do (a) professor (a) se limitava ao domínio de técnicas de transposição dos saberes pré-definidos pelos programas, pelos currículos escolares e pelos livros didáticos.

Fica aqui evidente que esta concepção de ensino/aprendizagem constrói uma relação hierárquica entre o saber construído no contexto acadêmico e o saber ensinado, tido como uma transposição simplificada, reducionista e simplista do saber científico. Na sala de aula, segundo Paulo Freire, esta hierarquização se desdobrava na relação professor (a) - detentor do conhecimento- e aluno (a), como receptor passivo dos mesmos.

A pesquisa, como elemento primordial na formação do (a) professor (a) e no seu cotidiano profissional, possibilita-nos romper com este paradigma tradicional, valorizar os saberes construídos no contexto escolar e agir/projetar uma escola que esteja em busca de sua autonomia. Todas essas transformações de paradigmas são essenciais por tornarem o campo da educação um campo de pesquisa e de reflexão sobre a práxis, de produção de conhecimentos, de possibilidades de transformação e de crítica social, no qual o professor, ao se tornar ativo no trabalho, possa transpor os limites das exigências curriculares e se abrir para as demandas práticas socioculturais.

Trazemos aqui, então, algumas questões: O que é um professor pesquisador? Como fazer pesquisa em sala de aula? Existem roteiros de pesquisa em sala de aula? O que almejamos quando pesquisamos no contexto escolar?

Para refletir sobre essas questões, em primeiro lugar, deve ser levada em consideração a diversidade social, epistêmica e cultural de nosso país. Ainda que nossa Legislação Educacional tenda a unificar o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido, cada escola constitui-se como um lugar único, apresentando peculiaridades espaciais e temporais como: público escolar; local; contexto cultural e epistemológico; formas de se relacionar com as unidades educacionais externas, como secretarias de educação etc. Portanto, é muito complicado pensarmos em um modelo de professor pesquisador, bem como em um modelo de pesquisa no ensino de História.

O caminho que escolhi para desenvolver esta discussão é uma recomposição de uma estrada que venho percorrendo há mais de quinze anos no ensino escolar básico de Goiânia, mas que, nos

últimos anos, tem sido enriquecida com a experiência junto aos professores indígenas no curso de Educação Intercultural da UFG (Universidade Federal de Goiás). Portanto, do meu lugar de fala, quero contar como os saberes indígenas me proporcionaram um novo olhar sobre a pesquisa e o ensino de História e, principalmente, instigou-me a um trabalho constante de reflexão e crítica à própria concepção de História que predominou em toda minha formação educacional.

A formação do professor de História

Como já mencionei acima, desde a década de 70, existe um intenso debate acerca da formação dos professores como pesquisadores. Mas, o fato é que, durante minha graduação (1999 a 2004), vivenciamos um ambiente acadêmico em que a pesquisa na faculdade de História se restringia principalmente ao curso de bacharelado². Esta situação era agravada ainda pela desvalorização dos estudos direcionados ao campo da educação, acompanhando o processo nacional de inferiorização e desprestígio dos profissionais da educação como um todo.

Para além da graduação, esta situação podia ser vista no próprio quadro de alunos nos cursos da pós-graduação, em que praticamente inexistia alguém que fosse professor do ensino básico. Obviamente que isso se desdobra (va) no fato de que os concursos para professor de instituições de ensino superior no Brasil, em sua grande maioria, não contabilizam a experiência daqueles que se dedicaram ao ensino básico.

Na escola, como professora de História, a este quadro somaram-se ainda as péssimas condições de trabalho e as exigências institucionais que, desde a coordenação e direção até a secretaria estadual de educação e o MEC, passavam longe do que hoje entendemos como professor pesquisador. Na verdade, em diversos momentos, eu e meus alunos nos perguntávamos o que estávamos fazendo ali, lendo imensos textos dos livros didáticos para saber como as mais diversas sociedades do mundo organizaram-se nos últimos 12.000 anos.

Em uma região da periferia de Goiânia, isso não fazia muito sentido. Foi quando comecei a realizar um projeto em que os alunos

2 Também era notável que os professores que assumiam o curso de 'Didática da História' sofriam uma espécie de preconceito.

escolhiam o tema que gostariam de pesquisar. O resultado - era de se esperar - foi que nenhum dos alunos escolheu qualquer tema presente nas narrativas dos manuais de história. Cito aqui alguns dos principais exemplos de que me recordo: história da música (funk, rap, sertanejo, gospel); história do bairro; história do futebol; história do grafite; história das testemunhas de Jeová; história das armas.

Eu começava, então, a trilhar o caminho da pesquisa em sala de aula. Alguns anos depois, quando retornei à Universidade para fazer um curso de especialização, deparei-me com um cenário onde o tema do ensino e o dos usos públicos da História tomavam espaço nos debates, nas pesquisas e nas teorias de História. Devo dizer que isto se deu pela divulgação, principalmente, das obras do pensador alemão Jörn Rüsen, cuja tese central consiste em reafirmar a intrínseca relação entre a pesquisa no campo escolar (ideias históricas de professores, alunos, livros didáticos, currículos escolares etc.) e as produções historiográficas acadêmicas.

De ponta a ponta do Brasil, vemos hoje que circula entre milhares de estudantes e pesquisadores a matriz disciplinar de História proposta por este autor. Ao mesmo tempo, cresce o número de pesquisas no campo do ensino de História que se utilizam das ferramentas conceituais propostas por este pensador, incluindo as classificações de tipos de pensamento histórico que ele propõe. Importantes temas, como a questão da interculturalidade, também vêm sendo discutidos nos congressos de História a partir deste referencial. Pouco se tem questionado acerca dos problemas de se importar tipologias formuladas em um contexto cultural, político e econômico tão distinto do nosso.

Em razão deste cenário em que hoje se encontra a formação do professor pesquisador no ensino de História, apresento brevemente a seguir alguns desses conceitos veiculados pela teoria alemã da Didática da História. Em seguida, levantaremos algumas críticas a esta proposta de matriz disciplinar, a partir da teoria modernidade/decolonialidade e da prática de pesquisa realizada pelos professores indígenas.

Didática da História e Educação Histórica

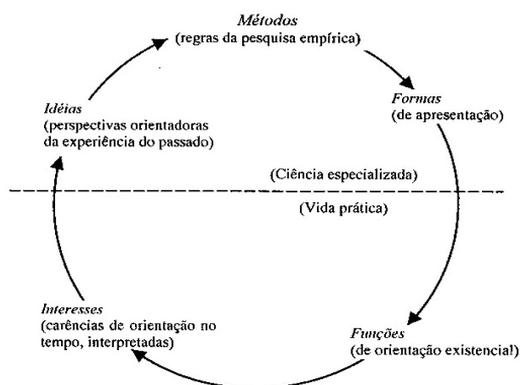
Jörn Rüsen é um dos autores mais conhecidos no Brasil que se dedicam à ressignificação do conceito de Didática da História, dos usos institucionais da História e da relação entre história e formação identitária. De antemão, cabe deixar claro que existe um interesse

social e político desse autor em proporcionar vias para formação de uma moeda cultural europeia, assim como o euro é hoje a moeda econômica comum. Sua teoria destaca-se por buscar restabelecer os vínculos entre o saber histórico e a vida cultural e prática do tempo presente, destacando que este saber está para além da racionalidade científica, podendo ser encontrado em todos os processos culturais que lidam com a experiência, a interpretação e a gestão das mudanças do homem no tempo.

Assim, por um lado, a Didática da História deixa de ser confinada ao “ensino em sala de aula” e, por outro, redefine os objetivos da produção historiográfica (SILVA; 2014):

Seja como for, a história, como ciência especializada, está sempre em relação íntima com a educação, a política e a arte. Ela necessita articular-se no âmbito dessa relação, sem que disso resulte uma amputação fatal da auto compreensão dos historiadores profissionais, que consistiria em achar que a mera execução do projeto de pesquisa já bastaria para realizar essa relação. (RÜSEN, 2007, p.16)

É importante observarmos que Jörn Rüsen trata a Didática da História como um campo específico de pesquisa da matriz científica da Ciência da História. O esquema a seguir permite-nos visualizar esta perspectiva:



Esquema da matriz disciplinar da ciência da história (Rüsen, 2001, p. 35).

Um conceito bastante discutido no âmbito da Teoria da História e da Didática da História é o conceito de Consciência Histórica, definido por Rüsen com sendo uma soma de operações mentais que permitem aos homens se organizarem e se orientarem temporalmente, isto é, nos permite interpretar o passado, para compreender o presente e planejar futuros.

Essa interpretação do mundo, através da consciência histórica, se dá em função da necessidade de agirmos de forma intencional para poder viver. É no agir que o homem, com os objetivos que busca na ação, se transpõe para além do que ele e seu mundo são a cada momento. Para agir intencionalmente o homem precisa se orientar no tempo, ou seja, precisa interpretar o que ele experimentou como mudança de si e do mundo ao longo do tempo para que suas intenções possam realizar-se (RÜSEN, 2001).

O resultado desta interpretação é expresso na forma de narrativas, as quais não se limitam à forma científica, ou seja, a historiografia. Sendo assim, Jörn Rüsen questiona a noção de que a consciência histórica deva ser adquirida, por meio do estudo ou das pesquisas científicas, sendo ela fator inato à humanidade, já que todo ser humano sofre as ações do tempo e busca se orientar por meio das interpretações expressas nas narrativas de seu povo (SILVA, 2014).

Como disciplina especializada, a didática da história dedica-se à forma com que o pensamento histórico é construído pela consciência histórica, a qual é responsável pela orientação histórica dos indivíduos, tanto na realização prática de suas ações quanto na formação de sua identidade. Fazer com que os alunos adquiram competências que lhes permitam se orientar historicamente pelo desenvolvimento da consciência histórica é a questão central das pesquisas da didática da História. Portanto, o aprendizado histórico, como objetivo de reflexão da didática, consiste em possibilitar o desenvolvimento de competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico (RÜSEN, 2010).

A narrativa histórica é a forma linguística dentro da qual a consciência histórica expressa-se e realiza a sua função de orientação. Ela pode ser considerada a competência fundamental da consciência histórica que se pretende alcançar com a aprendizagem histórica. Rüsen classifica a narrativa histórica em quatro tipos:

- **tradicional**: em que as experiências do tempo são percebidas e interpretadas no interior de tradições as quais se tornam o referencial

de orientação, ou seja, o indivíduo age e constitui sua identidade de acordo com as normas sociais da tradição à qual pertence;

- **exemplar**: tem-se a ideia de que a história se repete e, por isso, podemos, a partir do conhecimento do passado, criar regras e maneiras de agir no sentido de evitar cometer os mesmos erros;

- **crítica**: o modelo de interpretação da vida prática é criticado e anulado, ou seja, nega-se a identidade pessoal e social do modelo cultural afirmado e vigente;

- **genética**: nesta forma de aprendizado os sujeitos aprendem a considerar sua própria relação como dinâmica e temporal, compreendem a temporalidade de sua identidade não como algo fixo, mas como algo em constante formação e desenvolvimento, e ao mesmo tempo se tornam capazes de estabelecer uma efetiva relação entre passado, presente e futuro para orientação da vida prática no mundo moderno.

Essa classificação tem sido utilizada como um dos principais referenciais teóricos da Educação Histórica. As pesquisas, neste campo têm sido desenvolvidas em diversos países da Europa, África, Ásia e América, e centram-se na investigação das ideias históricas prévias dos alunos como fator diretivo na preparação das aulas e na escolha e no desenvolvimento do tema em sala de aula.

A Educação Histórica, como método de investigação no ensino de história, apresenta-nos um leque de possibilidades temáticas bem como epistêmicas:

- o que os estudantes querem estudar;
- como os alunos validam os relatos históricos;
- quais as perspectivas dos jovens acerca da história de seu país;

- como os estudantes pensam a utilidade da história em situações de conflitos militares, etnicorraciais, sociais, econômicos e religiosos;

- como os alunos definem conceitos fundamentais da ciência da história (tempo, fonte histórica, narrativa etc.)

- como os jovens interpretam o passado para se orientarem para o futuro;

- como determinados segmentos sociais são representados nos livros didáticos;

- que referenciais teóricos metodológicos predominam nos livros didáticos e nas aulas dos professores;

- como se dá a relação legislação educacional e saber prático escolar etc.

A educação histórica inegavelmente tem possibilitado aos professores de história situarem-se como pesquisadores em sala de

aula, de forma que hoje, nos encontros e congressos, temos abertas várias mesas de debates e trocas de experiências de pesquisas realizadas no contexto escolar.

No entanto, há uma série de questões relativas ao referencial teórico, aqui apresentado, que pouco são discutidas e que me surgiram a partir da experiência com os professores indígenas. Como cada povo indígena entende o que nós definimos como ‘história’? A orientação temporal é mesmo o fator essencial de orientação das ações humanas no mundo? Seria a História um conhecimento que se constrói separadamente dos outros saberes? A matriz disciplinar da História, enquanto ciência, como nos mostra a figura 1, não estabelece uma relação hierárquica entre as diversas formas de narrar a experiência humana e a historiografia produzida a partir do método eurocêntrico?

Neste sentido, apresento a seguir outro referencial teórico que pretende trazer para nossas ações e reflexões outras formas de pensar e ser no/com o mundo.

Modernidade/Decolonialidade/Interculturalidade

São os povos indígenas e quilombolas os verdadeiros idealizadores e realizadores (pela práxis) do que hoje conhecemos como Movimento Modernidade/Decolonialidade. A luta pela terra avança na luta pela autonomia epistêmica, pela organização de suas escolas, pelo reconhecimento de suas pedagogias próprias, pelas patentes de suas descobertas medicinais, pelo diálogo não hierarquizado entre os povos.

É neste contexto que se desenvolve a proposta do movimento latino-americano “modernidade/decolonialidade” de visualizar o processo de inferiorização das diferentes epistemologias das populações pré-colombianas, tanto no período colonial como no período pós-colonial. É sob outra perspectiva espaço/temporal que os pensadores ligados a este movimento apresentam a formação da modernidade europeia, o que é de grande valia para repensarmos a hegemonia das narrativas históricas eurocênicas.

No que concerne à pesquisa em sala de aula, considero aqui de suma importância a reflexão de Santiago Castro-Gómez sobre a “La Hybris del punto cero”, como postura adotada pelo pesquisador que observa, mas não é observado. O surgimento das ciências humanas, entre os séculos XVIII e XIX, foi essencial no processo de

construção deste imaginário: de um lado a Europa (racional, moderna, pesquisadora) e do outro as periferias (o passado, o primitivo, o pré-racional, aquele que é estudado).

Castro Gómez assinala que a centralidade da crítica ao eurocentrismo consiste na visualização do colonialismo não só como expropriação econômica e territorial, mas como expropriação epistêmica. A imagem do progresso histórico se “sostenien sobre uma maquinaria geopolítica de saber/poder que há declarado como ‘ilegítima’ la existência simultânea de distintas voces culturales y formas de producir conocimientos”. (GÓMEZ, 2005, p. 26) A escola é, certamente, uma das estratégias utilizadas pela colonialidade do poder.

Vejamos como um professor indígena pensa essa questão:

Tem vez que me pergunto: Por quê? Pra quê serve a escola, sendo que a nossa educação sai da casa, da casa de Aruanã, dos rios, da mata, andando na praia, sem preocupar com as horas, sem depender da regra do homem branco? Para conseguir alguma coisa é difícil, mas juntos nós vamos pensar e produzir novas epistemologias, e daí conseguiremos a produção de material didático bilíngue e intercultural. [Esse é] um interesse nosso e da comunidade e favorável às escolas indígenas. (Iòlò Samuel Javaé/Projeto Extraescolar/np)

Para Iòlò Samuel Javaé e outros professores indígenas, a escola formal até então tem desprezado os espaços e as formas próprias de produção e circulação dos saberes indígenas. Historicamente, a educação indígena esteve diretamente vinculada a interesses estatais e religiosos, permanecendo por séculos subjugada a um modelo político, econômico e cultural que se constituiu sobre as bases de teorias raciais, sustentadas em grande parte pelas próprias ciências humanas. A fala do professor Iòlò Javaé instiga-nos a aprofundar na questão do contexto cultural da escola em que o professor atua como pesquisador e, até mesmo, a questionar os modelos e padrões de pesquisa construídos a partir dos modelos eurocêntricos de pesquisa e deveiculação do conhecimento. É neste sentido que apresentaremos as pesquisas desenvolvidas por professores indígenas no Curso de Educação Intercultural da UFG.

O curso de Educação Intercultural para Professores Indígenas constitui-se hoje como importante locus de produção de pesquisa sobre a história, os saberes e a educação (escolar e comunitária) indígena. Baseia-se nos princípios de Sustentabilidade e Diversidade, definidos com base na realidade das sociedades indígenas, no reconhecimento da diferença étnica, na situação em que cada comunidade vive e no seu relacionamento com outros povos.

É destinado a professores indígenas dos estados de Goiás, Mato-Grosso, Maranhão e Tocantins, os quais compõem o etnoterritório da região Araguaia-Tocantins, sendo etnoterritório assim definido pelo Ministério da Educação na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (2009):

... independentemente da divisão político-administrativa do país, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhadas. (BRASIL, 2009).

Os professores participantes do curso elaboram seus projetos extraescolares articulando a escola indígena à comunidade local, pesquisando as experiências históricas e conhecimentos dos sábios da aldeia, estudando técnicas tradicionais de produção de artesanato, alimentação de roça, pintura corporal etc. Ao registrarem e pesquisarem, os professores indígenas na verdade estão em busca da libertação de suas escolas, marcadas desde o início, pela imposição dos padrões do colonizador. A elaboração de livros, jogos e brincadeiras parte do conhecimento da própria comunidade e o articulam ao conhecimento não indígena, resultando disso materiais escritos na língua materna e elaborados pelos especialistas da aldeia, independentemente de serem educadores na escola formal.

Em concomitância com a busca pelo reconhecimento de seus territórios, de suas línguas e de seus saberes, os povos indígenas trouxeram à tona propostas até então nunca discutidas. É o caso dos conceitos de interculturalidade e transdisciplinaridade, também pilares da Proposta Político Pedagógica do Curso de Educação Intercultural, que podem ser mais bem compreendidos pelo projeto elaborado pelo professor/aluno Kurisiri Javaé

Por meio da escolha do Tema Contextual, ‘Plantas Medicinais do Povo Javaé’ e com base na interculturalidade e na transdisciplinaridade, meu trabalho de pesquisa foi feito através de seminários com os profissionais da área de saúde da Cidade de Formoso no Tocantins. Também realizei entrevistas com sábios do povo Javaé, portadores do conhecimento acerca das plantas medicinais, como a Sra. Belcina Kunaru Javaé, que vive na Aldeia Javaé São João e da Sra. Adelaide Xiwela Javaé, que vive na mesma aldeia. Além disto, contei com a colaboração da enfermeira do posto de saúde da Aldeia São João, a Sra. Maria dos Reis, sempre tendo em mente o diálogo entre diferentes saberes. (Projeto Extraescolar, s/p)

Vejamos então alguns resultados das pesquisas realizadas pelos professores indígenas:



Figura 1: Projeto extraescolar. ‘Ihyhy: brincadeira das flores’. Professor Romildo Ixariri Javaé. Aldeia Canoanã: 2016.

Neste projeto, realizado na escola da aldeia Canoanã Javaé (Ilha do Bananal), o professor Romildo pesquisou junto aos mais velhos da comunidade - em especial o professor Ijaú - a brincadeira *Ihyhy*, que há muitos anos não acontecia mais. É uma brincadeira em que os meninos fazem uma espécie de roupa com as flores do ipê, atravessam o rio e vão para o pátio, onde as meninas correm atrás deles para tentar pegar o buquê. Foi um trabalho lindo e, ao vermos o vídeo, sentimos que havia um clima de imensa alegria entre as crianças quando praticaram essa brincadeira que para elas é nova, mas que para os mais velhos é como se acordassem o passado.

Como afirmou o professor Romildo, essa não foi apenas uma pesquisa para servir de registro histórico para o futuro, mas tornou-se uma prática na escola que permite às crianças brincarem, aprender sobre os ciclos das flores do ipê, construírem artesanalmente seus brinquedos, correr, se divertir e reviver saberes adormecidos.

Outro exemplo importante são os projetos político pedagógicos (PPP) elaborados pelos alunos do curso de especialização. Para desenvolvê-los os alunos primeiramente pesquisam e registram as formas de organização de suas comunidades, bem como as propostas de escola almejadas. Assim, o PPP passa ser algo construído como uma ação pela autonomia da escola indígena e pela valorização de seus saberes perante as políticas educacionais que persistem na uniformização do conhecimento, violentamente imposta.



Trata-se, portanto, de inserir a pesquisa não só no cotidiano escolar. Em um contexto mais amplo, a pesquisa deve se tornar instrumento de luta ativa contra as matrizes impostas pelas políticas educacionais, os currículos nacionais, as avaliações, os concursos, os

interesses econômicos de grupos empresariais que atuam no campo da educação etc. A partir da aproximação destas duas perspectivas de pesquisa no ensino de história retornemos a nossas questões iniciais: “O que é ser professor pesquisador? Como fazer pesquisa em sala de aula? Existem roteiros de pesquisa em sala de aula? O que almejamos quando pesquisamos no contexto escolar?”. Ser professor pesquisador é, portanto, se posicionar perante diversas possibilidades de pensarmos o que é ciência da História, o que é ensino e o que é aprendizagem histórica, o que é dialogar com a comunidade escolar e, principalmente, refletir como se colocar mediante a ideia pesquisador/objeto de pesquisa. Finalizo este texto indagando a vocês: “que professor você quer ser?” e “que pesquisador você quer ser?”.

Refletindo sobre minha trajetória, as questões que me coloco hoje estão mesmo além de como fazer pesquisa em sala de aula. Questiono minha formação, que colocou a História como interpretação do ser e estar da humanidade no tempo. Questiono se o ser pesquisador é aquele que observa e analisa, ou aquele que aprende. Com o conhecimento dos diversos povos indígenas com quem tenho convivido, aprendi que não estamos apenas no tempo, estamos em um lugar, somos parte da natureza e nos orientamos a partir dela. Os humanos, os seres mágicos, os pássaros e os animais, todos têm história. Digo que, com isso, retornei à sala de aula com o objetivo de compartilhar com meus alunos a riqueza daquilo que a ciência ocidental ensinou-nos a chamar de ‘mitos’ ou ‘estórias’. Hoje nos perguntamos quantas maneiras devem existir no mundo de aprender e de compartilhar o que aprendemos. Como nossas avós que nunca foram à escola, como os trabalhadores do campo, como os grafiteiros, como os funkeiros, como os rappers etc.

REFERÊNCIAS

ASHBY, Rosalyn. Métodos dos alunos para validar relatos históricos. In: *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Minhografe-Artes Gráficas, Lda. Braga-2008. p. 33-46

BARCA, Izabel. Estudos de Consciência Histórica em Portugal: de Jovens Portugueses acerca da História. In: *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Minhografe-Artes Gráficas, Lda. Braga-2008. p. 47-54.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Santiago Castro-Gómez. - 1ª ed. - Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus-1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GÓMEZ, Santiago. *La pos colonialidad explicada a los niños*. Colombia. Editora: Universidade del Cauca, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 51- 82.

RÜSEN, Jörn. Introdução: significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área de educação histórica. In: *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p.11-22.

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria. In: *Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012. p. 69-112.

RÜSEN, Jörn. Didática - Funções do saber histórico. In: *História Viva: teoria da história, formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora de Brasília, 2007. p. 85-121.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. P. 12-43.

WALSH, Catherine. *Pedagogias decoloniais: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. Série: Pensamiento decolonial. Tomo I.

POLUIÇÃO DE LIXO NA ALDEIA

XERENTE¹, Hilda Esutkrenple
Pesquisadora da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’

RESUMO

Este trabalho levou-me a pesquisar sobre o lixo na minha aldeia. Pelas histórias dos antepassados é muito diferente nos tempos atuais. Isso me chamou atenção, com a preocupação sobre a saúde da minha comunidade da aldeia. Quando eu vejo os lixos nas casas de outras pessoas isso me leva a pensar como incentivar e conscientizar os servidores da saúde, educação, alunos e a comunidade.

Palavras-chave: Lixo. Conscientização. Saúde.

ABSTRACT

This work led me to research on the garbage in my village. Based on the stories of the ancestors this is very different in the current times and this caught my attention, concerning about the health of my village community. When I see the garbage in other people's homes, it leads me to think how to encourage and raise awareness among all people that work with health, education, students and the community.

Key words: Garbage. Awareness. Health.

Para desenvolver este trabalho, foi marcada uma data para realizarmos um dia de reuniões entre os servidores da saúde e da educação para decidir como poderíamos entrar com a solução. Primeiro reunimos os alunos na escola, explicamos a eles o que o lixo nos traz de benefício e o que nos prejudica.

Hoje, descobrimos que não só o lixo prejudica a saúde, mas também a água parada perto de casas, matas. Precisamos cuidar das águas que bebemos e outros, porque na minha aldeia teve algumas casas com pessoas com dengue.

Para iniciarmos o nosso trabalho em conjunto, primeiro mobilizamos os alunos para coletarmos os lixos da escola e do posto de saúde. No dia seguinte, resolvemos fazer o trabalho dentro da

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

aldeia com os alunos que estudam na aldeia e os que estudam na cidade. Foi uma turma bem grande e animada. O diretor e o cacique resolveram dar lanches e almoço para as crianças e adolescentes que estavam trabalhando.

Para realizar outros dias de trabalho, o cacique resolveu marcar uma reunião com as comunidades da aldeia, junto com as equipes da educação, pessoa da Enfermagem, agente de saneamento AISAN, agente de saúde, porque essas pessoas têm de ter total responsabilidade com as suas comunidades, onde elas trabalham. Um mês depois, conversamos com o agente da AISAN para fazer o outro trabalho dentro da aldeia na coleta de lixo. Mas descobri outro problema que pode prejudicar a comunidade: são as fossas esburacadas, os banheiros precisando de reformas urgentes. Sabemos que o lixo não vai acabar, porque as comunidades estão sempre fazendo compra na cidade. Aí vêm sacolinhas de plástico, garrafas pet, embalagens de arroz, feijão e outros.

Este trabalho foi muito importante para as comunidades da aldeia, porque hoje cada uma das famílias é responsável por seus lixos. Os agentes de saúde entregaram os sacos de lixo nas casas para que cada família seja responsável de jogar o lixo no lugar onde foi escolhido, para que no final dos meses o caminhão da prefeitura possa recolher para jogar fora da aldeia.

O agente de saneamento faz o seu trabalho de roçar a aldeia com o trator. Ele roça em quatro, cinco meses. Depois disso, resolveu muitos problemas de saúde na aldeia, mas não podemos parar por aí. É preciso continuar a incentivar as comunidades. Vamos continuar esse trabalho, porque a saúde é muito importante para nossas crianças, nossos jovens e adultos.

Esse trabalho não foi fácil para realizarmos, mas junto com meus colegas Akwẽ conseguimos fazer esse trabalho. Não posso dizer que os problemas estão resolvidos, não estão. Cada vez mais os problemas vão chegando para nossa realidade. Lembro-me da minha infância, de criança aos vinte anos de idade, é muito diferente nos tempos atuais.

Quando relembro a minha adolescência, não cheguei a conhecer pessoas com problemas de saúde, de pressão alta, reumatismo, diabetes, doenças incuráveis, mas sim outras, como gripe, febre, diarreia, doenças simples, lembrando também os alimentos que consumimos. Hoje tudo é industrializado, que vem da cidade. Antigamente, os avós consumiam esses alimentos, às vezes.

Tenho saudade dos alimentos que consumia quando eu era criança. Hoje me faz falta a minha vizinha, que falava para nós: “vocês não comem os alimentos que vêm da cidade. Isso no futuro vai prejudicar a saúde de vocês”. É isso que está acontecendo hoje entre nós.

Antigamente o meu povo fazia muitas plantações de roças como arroz, feijão, milho, mandioca, batata, cana de açúcar etc. As carnes eram tudo caça, peixe e carne de porcos. Esses alimentos não faziam mal nenhum para nós. Então, os restos de alimentos serviam de adubos e para alimentar os animais que não poluíam a nossa aldeia.

Às vezes sinto muita saudade e relembro essa infância da minha vida que vivi com a minha avó materna, que se foi morar com o meu papai do céu. Ela se foi com aproximadamente 120 anos. Ela faleceu no dia 08 de janeiro de 2017. Ela foi a minha segunda mãe, me ensinou sobre o mundo em que ela sobreviveu, o mundo Akwẽ. Faço questão de escrever o nome dela, porque estou escrevendo com o coração partido. O nome dela é Isabel Kupardi. Sinto muito de perder ela, porque ela foi meu dicionário do saber tradicional Akwẽ. Infelizmente não pude aprender tudo que ela queria me ensinar. Não dei a importância na sabedoria dela, mas agora é tarde.

A vida é assim. Precisa enfrentar a realidade que aí você vai chegar onde você quer chegar. Enfrentei muitas dificuldades, mas hoje estou na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia.

Este trabalho que nós fizemos, eu e também meus colegas, na aula de Português Intercultural, não é fácil. Mas é enfrentar para que as coisas aconteçam. Aqui terminam as minhas palavras. Obrigada!

MUDANÇA DE HÁBITOS ALIMENTARES XAVANTE

TSERENHE'OMO¹, Romano Tsorodadze
Universidade Federal de Goiás (UFG)

RESUMO

Este artigo reflete sobre a mudança de hábitos alimentares na Aldeia Nossa Senhora da Guia-Hu'uhi, situada no Território Indígena Xavante São Marcos. A ideia é revitalizar tudo o que é comida do mato e que são muito essenciais e puras. São saudáveis. É voltar à comida tradicional. O tema abordado é muito preocupante. Como vamos reduzir o consumo de produtos e alimentos industrializados trazidos da cidade para a aldeia? Esse consumo está aumentando cada vez mais, razão de várias doenças como anemia, diabetes, pressão alta, obesidade, entre outras.

Palavras-chave: Hábitos alimentares. Comida tradicional. Revitalização. Saúde.

ABSTRACT

The article reflects on the change of eating habits in the Nossa Senhora da Guia-Hu'uhi Village, located in the Xavante São Marcos Indigenous Territory. The idea is to revitalize everything that is jungle food that is very essential and pure, healthy. It means to go back to traditional food. The issue addressed is very worrying. How will we reduce the consumption of processed products and foods brought from the city to the village? This consumption is increasing, due to several diseases such as anemia, diabetes, high blood pressure, obesity, among others.

Key words: Eating habits. Traditional food. Revitalization. Health.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a mudança de hábitos alimentares tradicionais Xavante que está acontecendo na minha comunidade da

1 Professor de Educação Básica.

Aldeia Nossa Senhora da Guia-Hu'uhi, situada no Território Indígena Xavante São Marcos, região do município de Barra do Garças – Mato Grosso (MT). Pretendo trabalhar neste tema com o objetivo de resgatar os alimentos tradicionais Xavante para a resistência de sustento e a sobrevivência da minha comunidade, transmitidas pelos conhecimentos dos nossos ancestrais.

Por isso, para realizar este trabalho, busquei as informações com as pessoas que sabem os alimentos tradicionais comidos do mato pelos Xavante que viviam e comiam comidas originais e naturais antes do contato com os não indígenas. Com a ajuda dos mais velhos, pretendo, ainda, registrar em forma descritiva e contextualizada, para publicar e divulgar, explorar um dia junto à minha comunidade e, principalmente, junto às crianças e aos mais jovens.

Assim, justifico a situação da minha comunidade por estar havendo as doenças nas pessoas através de produtos e alimentos industrializados trazidos da cidade para aldeia, que causam as doenças como diabetes, pressão alta, cálculo renal etc. Aproveito, neste trabalho, para desenvolver o meu conhecimento relativo à comida e ajudar com essas informações as outras pessoas que não sabem controlar as comidas.

1. Comida tradicional Xavante

Contam os velhos que antigamente as pessoas praticavam suas próprias atividades cada uma separadamente. Viviam e comiam somente alimentos naturais e puros. Alimentavam-se de caça, de frutos e raízes, agricultura como feijão, abóbora e milho Xavante. Utilizavam somente suas comidas de ricas proteínas.

O homem é responsável da caçada e pescaria, porque tem mais força do que a mulher, e tem mais capacidade de encontrar os bichos por onde estão, na sua localidade.

A caçada pode ser individual ou coletiva. A carne de caça comida pode ser anta, capivara, queixada, tatu, veado e demais. Na época da chuva o homem mata a caçada de tatu, tamanduá, queixada. Antigamente caçavam e matavam bichos com flechas e também realizavam caçadas coletivas no tempo seco para fazer queimadas, que têm mais animais de caçar para um ritual de casamento.

E na pescaria pescam com o timbó e de flechas. Começam realizar essa atividade coletiva no período bem de manhã. Os peixes mais preferidos pelos Xavante são Matrinchá, Pintado, Caranha, Pacu

etc. E as frutas naturais, como jatobá, coco, coco de buritizal e demais.

A carne de caça e de peixes é essencial para o fortalecimento à saúde e amadurecimento das crianças para sobreviverem saudáveis. É cozida no fogo de lenha, muito puro.

As mulheres viviam colhendo frutos do mato ou do cerrado para se alimentar do que é necessário para a pessoa sobreviver nele, como pequi, jatobá, coco de bocaiúva, coco de buritizal etc.

A moça, quando menina, ajuda e acompanha as mães para aprender quais alimentos são necessários para os filhos.

Antigamente, as mulheres entendiam bem o período de colheita de frutos. Sabiam o lugar e as regiões onde ficavam os alimentos. Compartilhavam alimentos com as outras pessoas quando necessitavam.

Antigamente, os Xavante viviam totalmente alegres. Sabiam viver dos cuidados de sua saúde. Por isso gostavam de pegar e buscar as comidas tradicionais, mesmo longe, para os filhos, para que as crianças crescessem saudáveis.

Não havia doenças como hoje. Existiam somente doenças simples, como furúnculos, pneumonia, diarreia simples, abscesso, mas tudo isso as pessoas curavam rápido. Tinham dentes cheios, vistas perfeitas, sangues puros, corpos perfeitos e fortes. Tinham tamanhos altos.

2. Comida atual

Hoje, os velhos ficam preocupados com a comida, porque hoje em dia as comidas tradicionais não estão sendo mais aceitas e comidas por jovens e crianças. Mudou completamente a comida tradicional do povo de origem, desde o contato com os não índios.

Do contato com os não índios, criou-se um órgão governamental que devia assumir e dar assistência ao índio em geral. E depois veio a FUNAI, que teve que ajudar nas demandas para tratar a saúde dos índios, educação, e da agricultura para produção de arroz, que dá a subsistência para seu sustento aos Xavante, como plantação de arroz na roça. A partir disso vêm aparecendo mais outras comidas industrializadas trazidas das cidades e carne de animais domesticados, como as carnes de porco, da vaca, do frango etc.

O arroz tornou-se a principal comida que está sendo mais consumida por todos os Xavante e de todos os tempos. É nesse

sentido que os velhos chamam os jovens de o **ser** criado de **arroz**, ou seja, nova geração.

Agora, no lugar de alimentos tradicionais, a comida mais preferida pelos jovens são aquelas comidas que atraem seu gosto, como doces e salgados. As comidas atuais são preparadas e cozidas com sal e óleo. São elas: arroz, feijão, macarrão, carne retirada de animais domesticados. E as comidas doces são bolo de doce, biscoitos, mingau, leite, café, caramelo e refrigerantes, como coca-cola, guaraná, suco, incluindo as bebidas alcoólicas, como cervejas, ocorrendo o alcoolismo.

A maior parte da etnia Xavante costuma comer todos esses tipos de comidas ocidentais. Acostumam-se com elas como uma nova comida, ou melhor, seria a segunda comida para a comida do povo nativo.

3. Influência de hábitos alimentares

As comidas ocidentais influenciaram mais até o nosso raciocínio. Tantas coisas que nós não deveríamos aceitar, como é o caso de uso de energia elétrica e equipamentos eletrodomésticos, como geladeira para guardar alguns alimentos consumidos, seja refrigerante, suco, frango; e fogão para cozinhar comida gordurosa.

Mesmo sendo pagos e gastos, as pessoas aprenderam as comidas e refrigerantes como se fossem suas próprias comidas de origem.

Dessa maneira, veio atacar a incidência de doenças, comprometer a saúde de nossos organismos através de consumo de comidas, salgados, doces, bebidas e comidas ingeridas que provocam maior risco de fatalidade do povo.

As principais doenças que as comunidades Xavante apresentam são pressão alta, fraqueza, cansaços, que vêm de comidas salgadas. Anemia, diabetes e obesidade vêm de comidas doces, como café, leite, chocolate, refrigerantes e suco, cheios de açúcares.

4. O que fazer para controlar a comida prejudicial ao nosso organismo

Na maior parte das aldeias indígenas Xavante, quase todas as terras tem pessoas diabéticas, que precisam ser tratadas, e que sofrem por causa da comida. Sua dieta fica diferente do que as outras pessoas não diabéticas.

Nós devemos ir imediatamente ao posto de saúde, falar, explicar o nosso caso de saúde, para encaminhar à cidade, fazer uma consulta médica para passar medicamentos. Porque precisa ficar na sua dieta, e poder praticar atividades necessárias, quando for por ordem do médico.

E como acontecia muitas vezes nas aldeias, porque a gente não tinha noção de controlar, de comer carnes ou comidas que multiplicam as causas e as consequências na nossa saúde e da comunidade.

Devemos obedecer à ordem do médico de maneira a nos responsabilizarmos por nós mesmos, no sentido de assumirmos comprometermos, de amar a nós mesmos, para contribuir com o nosso médico que está cuidando, acompanhando nossa saúde para prevenir.

Ser for preciso e tiver possibilidade de tratar ou recuperar com os medicamentos de alta qualidade conforme prescrição médica, para esse tipo de doenças, devemos aprender os cuidados sobre orientação de médico com a indicação de como é a saída, para voltar à vida normal.

As pessoas diabéticas devem ajudar com as informações sobre diabetes para as pessoas saudáveis saberem antes, e cuidarem de sua saúde, para evitar aquelas comidas que geram diabetes e buscar compreender em qual situação que podem ser melhorados e evitar.

Para reduzir a comida bem salgada ou doces fortes devemos estar cientes e informados anteriormente para que cuidemos e controlemos nossa comida, porque a maioria das comunidades não está querendo mais comer aquelas comidas tradicionais e não tem como parar a comida dos não índios. A intenção é voltar a comer a comida tradicional e natural, saudável, que não esteja bem salgada nem gordurosa.

5. As vantagens da comida na comunidade

Também é muito importante que as pessoas da saúde, professores, comuniquem aos alunos na escola e às comunidades, para aprimorar e conhecer as comidas que são comestíveis para boa saúde.

A ideia é revitalizar tudo o que é comida do mato e que são muito essenciais e puras, saudáveis. É querer voltar à comida tradicional.

Devemos pensar na produção para publicação de livros descritos de textos contextualizados para os alunos lerem e conhecerem sobre alimentos que promovem a saúde da comunidade. É pensar e querer ir com os velhos, em busca de alimentos naturais dos Xavante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado é muito preocupante. Um olhar sobre a causa da saúde da minha comunidade, por que como vamos reduzir esse consumo que está aumentando cada vez mais? Porque estamos no mundo capitalista e burocrático. Nos dias atuais fomos envolvidos pela cultura ocidental que influencia o nosso raciocínio.

Para tanto, devemos conscientizar e refletir sobre essa situação que combate nossa saúde e o nosso ser e, nesse sentido, devemos nos preparar e estudar mais para conhecermos os fundamentos das ciências que tratam bem o estudo da natureza.

Também devemos voltar o olhar para trás e aceitar nossa comida tradicional natural.

TECNOLOGIAS INDÍGENAS DA PERSPECTIVA DE PESQUISADORES INDÍGENAS¹

CARON², Mônica Filomena
Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba
(UFSCAR)

KALAPALO³, Jeika
Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba
(UFSCAR)

SANTOS⁴, Geovan José dos
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

RESUMO

O propósito deste estudo é coletar e reunir dados e conhecimentos de alunos indígenas sobre as tecnologias presentes em seus cotidianos e coletivos. Trata-se, portanto, de estudar fenômenos culturais no seu modo físico de apresentação, mas também e sobretudo através das ideias trazidas e elaboradas pelos alunos. Trata-se, também, da descrição das atividades segundo as narrativas trazidas sobre os processos de desenvolvimento das tecnologias presentes e identificadas nas práticas diárias nas aldeias e nos costumes de seus povos. Realiza-se uma breve visita sobre alguns documentos da literatura nacional e internacional sobre as tecnologias indígenas, com maior detalhamento do panorama encontrado no Brasil.

Palavras-chave: Tecnologias Indígenas. Patrimônio Material. Saberes Indígenas.

1 Estudo realizado com o Apoio financeiro do MEC, ProEx/UFSCar.

2 Docente no Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades (DGTH).

3 Discente do Curso de Administração da UFSCAR - Campus Sorocaba, etnia Kalapalo, aldeia Aiha. E-mail: *j.klp@hotmail.com*.

4 Discente do Curso de Direito da UFPE, etnia Pankararu. E-mail: *ferrgeov@hotmail.com*.

ABSTRACT

The purpose of this study is to collect and gather data and knowledge of indigenous students about the technologies present in their daily and collective. Therefore, it is a question of studying cultural phenomena in their physical presentation, but also and especially through the ideas brought and elaborated by the students. It is also a description of the activities according to the narratives brought about the processes of development of the technologies present and identified in the daily practices in the villages and in the customs of their peoples. A brief visit is made to some documents of the national and international literature on indigenous technologies, with a more detailed view of the panorama found in Brazil.

Key words: Indigenous technologies. Material patrimony. Indigenous knowledge.

INTRODUÇÃO

Os espaços acadêmicos multiculturais são ricos em saberes e práticas. A tradução que pode ser feita nesses espaços é uma tradução cultural, entre culturas distintas, pois muito conhecimento pode ser compartilhado e cabe a cada cultura decidir quando compartilhar, o que compartilhar, como compartilhar e se é desejável compartilhar (SANTOS, 2005, 2011).

O propósito desse estudo é coletar e reunir dados e conhecimentos de alunos indígenas sobre as tecnologias presentes em seus cotidianos e coletivos. Trata-se, portanto, de estudar fenômenos culturais no seu modo físico de apresentação através das ideias trazidas e elaboradas pelos alunos; em um segundo momento, tratar-se-á da descrição das narrativas trazidas sobre os processos de desenvolvimento das tecnologias presentes em suas realidades. Pretende-se, em continuidade ao presente panorama, sobretudo empírico, realizar uma breve revisão de documentos e da literatura nacional (e eventualmente internacional) sobre a tecnologia indígena e suas presenças (ou não) nas universidades, mas com foco no panorama nacional.

Para Veraszto (2008) as palavras ‘técnica’ e ‘tecnologia’ têm origem comum na palavra grega *techné* (“arte, saber fazer ou ofício”) - utilizada para definir os conhecimentos que permitem fabricar objetos e modificar o meio ambiente, com a finalidade de

satisfazer as necessidades humanas - e na palavra *logos* (“conjunto de saberes, razão”). Portanto, estudar tecnologia significa estudar a razão do saber fazer, o estudo da própria atividade do modificar, do transformar, do agir. A técnica, como um fluxo de elementos, em contraposição à teoria que busca explicar como a coisa é. A tecnologia envolve instrumentos, necessidades, aprimoramento e reformulação e desenvolvimento.

O interesse e o fascínio pelas tecnologias sempre foi e é inerente ao ser humano, independentemente de sua etnia, grau de conhecimento ou condições econômicas. A sua presença é marcada desde a pré-história e na atualidade tem-se dado importância menor às técnicas tradicionais e saberes dos povos nativos e as tecnologias modernas são vistas como único meio para as “soluções dos problemas humanos”.

A princípio perguntamo-nos: qual seria a noção de ‘Tecnologias Indígenas’ da comunidade acadêmica? Saberíamos da existência de amplo conjunto de técnicas tradicionais entre os povos indígenas, envolvendo inúmeras esferas de ação humana?

Pretendeu-se, então, realizar uma revisão de documentos e de literatura nacional e internacional sobre a tecnologia indígena nas universidades, e a leitura de Ribeiro (1986) frente à natureza tecnológica desenvolvida pelos povos indígenas, em que se observam os fenômenos culturais nas distintas modalidades: das ideias, do comportamento e dos objetos físicos (NEWTON, 1986). Os objetos frutos de modelagens específicas de cada cultura indígena caracterizam suas particularidades de expressão e também atuam nas identidades culturais. Nesse sentido, as Tecnologias Indígenas ultrapassam o aspecto de matéria cultural e passam a representar um duplo sentido: material e imaterial.

Em um segundo momento do trabalho pretendeu-se produzir a descrição de atividades pelos alunos indígenas segundo as narrativas trazidas sobre seus processos de desenvolvimento, apresentadas no presente texto.

Com esse trabalho pretendeu-se, também, contribuir para o debate sobre os direitos indígenas e seus valores intrínsecos à contemporaneidade, refletindo sobre as formas como seus saberes culturais materiais e imateriais aparecem (se aparecem) nas políticas públicas destinadas aos povos indígenas; e as formas como os direitos indígenas são regidos nos documentos estatais que regulam o acesso e a proteção dos patrimônios materiais e outros bens tradicionais.

O tema demanda uma abordagem teórica e metodológica que atente para os direitos indígenas, considerando as assimetrias envolvidas e os processos de imposição das normas estatais aos grupos etnicamente diferenciados. As mesmas variações encontramos nas escolas indígenas, pois, de acordo com Grupioni (2008), foi a partir da década de 80 do século XX que a escola passou a ser disponibilizada entre a maioria dos diferentes grupos indígenas. Em tese defendida no âmbito dos estudos da antropologia, o autor analisa o processo pelo qual se constituiu a proposta de educação diferenciada como um direito dos grupos indígenas no Brasil.

Dados e resultados encontrados

Como previsto no trabalho, iniciamos um debate com o grupo de alunos para detectarmos a presença de tecnologias em seus cotidianos.

Em um dos relatos, de aluno da etnia Kalapalo, temos que foi, a partir da década de 40 do século XX, com a chegada dos irmãos Orlando Villas-Bôas nas aldeias, que teve início naquele contexto a presença da tecnologia da informação. A chegada de novas ferramentas ajudou os Kalapalo: na fabricação de canoas e no uso de madeiras mais resistentes e duradouras, acelerando os trabalhos, com efeitos semelhantes nas roças, possibilitando a derrubada de árvores e a abertura mais rápida de novos roçados; na pesca, com a chegada de novas linhas e de redes, que possibilitaram novas técnicas antes indisponíveis no uso da flecha, da lança e do cipó. Mas, através das leituras realizadas para esse trabalho, JK também observa que a tecnologia esteve presente sempre nas seguintes atividades: agricultura, uso da água e do fogo, construção das casas (ocas) e canoas, cuidados da saúde (raizeiro), no uso de materiais que não agredissem a natureza e contribuíssem para o equilíbrio ecológico, nas roças.

JK também observa que entre as etnias do Xingu a aprendizagem de tecnologias ocorre através da observação dos hábitos dos adultos pelas crianças, que os acompanham na confecção de canoas, ocas, na roça e na pesca; e na elaboração de artesanatos, para os quais os Kalapalo usam caracóis (outras etnias não usam o mesmo material, então realizam trocas inter-tribais). As mulheres também ensinam suas filhas a confeccionar esteiras de fio de buriti e redes para dormir.

Em relato de outro aluno que participou do presente trabalho, GP, da etnia Pankararu, de Pernambuco, traz a seguinte narrativa: a etnia usava, na confecção de roupas, o caroá, bromélia cujo nome científico é *Neoglasiovia variegata*, também conhecida como gravatá, gravá, caruá, croatá, caraguatá e corocatá, e, de acordo com o Instituto Sociedade, População e Natureza (2016),

é um tipo de bromélia de poucas folhas, com flores vermelhas ou rosadas. Seu nome vem da palavra em tupi *kara wã*, que significa talo com espinho. É uma planta resistente e típica das áreas de caatinga. As folhas do caroá fornecem fibra para a confecção de barbantes, linhas de pesca, tecidos, cestos, esteiras e chapéus, além de outras peças artesanais e decorativas.

Segundo relato de GP a espécie entrou em extinção pela falta de chuva, o que fez com que os Pankararu fossem em busca de alternativas fazendo uso de GPS (*Global Positioning System*) para mapeamento dos lugares onde se encontravam outras bromélias e investigando sobre os modos de protegê-las. O uso de tecnologia novas pode ter ajudado também na hora de construir lagos, tanques e na piscicultura.

Em seu texto sobre os Asurini no Xingu, SILVA (2013) observa que entre 2003 e 2013 aumentou nesse grupo indígena a demanda por objetos industrializados, como fogões, freezers e televisores. Os alunos Kalapalo e Pankararu que participaram da elaboração desse trabalho observaram que nas suas experiências pessoais constata-se processo semelhante nas respectivas aldeias no Xingu e em Pernambuco com o estabelecimento do contato oficial, no primeiro caso, e a chegada da energia elétrica, no segundo caso.

Pudemos verificar também que o uso de novas tecnologias pode resultar no esgotamento de recursos naturais, atrapalhando, por exemplo, no caso dos Pankararu, o ciclo reprodutivo dos peixes, pois naquele contexto interferiu no fluxo hidrográfico.

Ainda destacamos o fato observado por Silva (2013) de que há objetos que estão desaparecendo porque os indivíduos mais velhos, entre os Asurini, estão a cada vez em menor quantidade (somente a partir do final dos anos 80 que a situação começou a ser revertida) e/ou os objetos estão sendo substituídos por outros industrializados.

Nesse tocante, JK observa que também na realidade dos povos no Xingu, segundo seu testemunho e vivência, as mulheres usavam fibra de buriti para colocar polvilho para secar no sol, e agora usam lona ou plástico, objetos que são comprados. Já GP observa que, no cotidiano de seu povo Pankararu, os utensílios de comida eram quase sempre de barro e atualmente eles só utilizam esses materiais nos rituais religiosos, sendo que no dia-a-dia usam plástico, alumínio e vidro, produtos da cultura industrializada. Interesses e influências externos têm feito com que as tecnologias indígenas sofram inovações e/ou recriação de objetos, conforme definição de Silva (2013). Para a autora, a inovação tecnológica é um

[...] fenômeno que compreende a invenção e a adoção. A invenção refere-se ao evento de descoberta e da criação de coisas supostamente não conhecidas previamente (...). A adoção consiste na aceitação e no uso do que foi inventado e, ainda, na adaptação ou apropriação de alguma coisa pré-existente (objetos e/ou técnicas). A inovação tecnológica, portanto, é um processo cultural que implica a dialética entre o novo e o pré existente, a reorganização dos elementos presentes na cultura (material) e a continuidade/descontinuidade dos princípios socioculturais da produção, utilização e distribuição dos objetos (SILVA, 2013, p. 730).

Ademais, objetos que demandam complexidade na elaboração não têm sido repassados para os mais novos, seja porque demandam mais tempo para aprendizado, e os indivíduos têm cada vez menos tempo, seja porque os indivíduos mais velhos estão em menor quantidade.

De fato, podemos observar, até o presente momento, que há mais pontos negativos que positivos ligados à entrada opulenta dos objetos industrializados nas comunidades. Vemos, por exemplo, como ponto positivo, a possibilidade de aumentar o sistema produtivo, e como pontos negativos, as consequências e os efeitos sobre a saúde, sobre o meio ambiente e o corpo, já que a introdução de novas ferramentas nos processos produtivos produz também alterações nos movimentos corporais empregados nas técnicas, tanto no que se refere ao ritmo quanto à evolução, como também promove alterações nas interações familiares da comunidade.

Esses relatos correspondem ao que Thiry-Cherques (2006) observa sobre esquema de Bordieu, elaborado em 1977, que leva à análise empírica, é sistêmico, e

deriva do princípio de que a dinâmica social se dá no interior de um /campo/, um segmento do social, cujos/ agentes/, indivíduos e grupos têm /disposições/ específicas, a que ele denomina / *habitus*/. O campo é delimitado pelos valores ou formas de /capital/ que lhe dão sustentação. A dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Nessas lutas são levadas a efeito /estratégias/ não conscientes, que se fundam no /*habitus*/ individual e dos grupos em conflito. Os determinantes das condutas individual e coletiva são as/posições/ particulares de todo / agente/ na estrutura de relações. De forma que, em cada campo, o / *habitus*/, socialmente constituído por embates entre indivíduos e grupos, determina as posições e o conjunto de posições determina o / *habitus*/ (p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se apresentar uma breve coleta de dados e conhecimentos de alunos indígenas sobre as tecnologias presentes em seus coletivos nas mais diversas atividades do cotidiano. Tratou-se de refletir sobre fenômenos culturais no seu modo físico de apresentação, mas sobretudo focando nas ideias trazidas e elaboradas pelos alunos indígenas e, ao lado deles, explorando a descrição das atividades corriqueiras segundo as narrativas trazidas sobre os processos de desenvolvimento das tecnologias presentes e identificadas nas práticas diárias na aldeia e nos costumes de seus povos. Para enriquecer o breve panorama apresentado, visitou-se alguns documentos da literatura nacional e internacional sobre as tecnologias indígenas, com maior detalhamento do panorama encontrado no Brasil.

REFERÊNCIAS

GRUPIONI, L. D. B. (2008). *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de doutorado em Antropologia Social. Departamento de Antropologia da FFLCH/USP. São Paulo: USP. (Tese de Doutorado em Antropologia Social).

INSTITUTO SOCIEDADE, POPULAÇÃO E NATUREZA (2016). *Cerratinga: Produção Sustentável e Consumo Consciente*. Disponível em: <http://www.cerratinga.org.br/caroa/>. Acesso em: nov. 2016.

NEWTON, D. (1986). *Cultura Material e História Cultural*. Traduzido do original em inglês por Christopher Peterson. In: RIBEIRO, D. et alii. *Suma etnológica brasileira*. Vol. 2. Tecnologia Indígena. Coord. Berta G. Ribeiro. Fine: Vozes, Petrópolis, 1986.

SANTOS, B. S (org.). (2005). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SANTOS, B. S. (2011). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez.

SILVA, F. A. (2013). “*Tecnologias em transformação: inovação e (re) produção dos objetos entre os Asurini do Xingu*”. *Bol. Mus. Pára. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.* Belém, v. 8, n. 3, p. 729-744, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v8n3/14.pdf>. Acesso em: Nov. 2016.

RIBEIRO, D. et alii. (1986). *Suma etnológica brasileira*. Vol. 2. Tecnologia Indígena. Coord. Berta G. Ribeiro. Fine: Vozes, Petrópolis.

THIRY-CHERQUES, H. R. (2016). *Pierre Bordieu: a teoria na prática*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>. Acesso em: nov. 2016.

VERASZTO, E. V. (2008). “*Tecnologia: buscando uma definição para o conceito*”. In: *PRISMA.com*. n. 7.

XEKAKOPÃWA E XETANOGÃWA: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA SABEDORIA NO ESPAÇO SOCIOCULTURAL APYÃWA

TAPIRAPÉ¹, Nivaldo Korira'i
Pesquisador da Ação 'Saberes Indígenas na Escola'

RESUMO

Este artigo demonstra o processo de construção de conhecimento e preparação de *ser Apyãwa* para a vida da comunidade em seu próprio espaço sociocultural. Trata de uma educação cultural complexa e admirada pelos membros participantes, porém ainda pouco conhecida pelo público geral. A pesquisa aborda duas noções distintas: *Xekakopãwa* e *Xetanogãwa*. O artigo tenta responder quais são seus significados e suas diferenças. Busca, assim, uma melhor definição desses termos tão importantes para o processo vital dos Apyãwa.

Palavras-chave: Povo Apyãwa. Sabedoria e vida Apyãwa. Definição de conduta, caráter e comportamento de ser Apyãwa.

ABSTRACT

This article demonstrates the process of building knowledge and preparation to be Apyãwa for the life of the community in its own socio-cultural space. It deals with a complex cultural education admired by the participating members, but still little known by the general public. The research addresses two distinct notions: *Xekakopãwa* and *Xetanogãwa*. The article tries to answer what are their meanings and their differences. It seeks, therefore, a better definition of these terms so important to the vital process of the Apyãwa.

Key words: Apyãwa people. Apyãwa Wisdom and life. Definition of conduct, character and behavior of being Apyãwa.

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

RESUMO

Te'omara ekwe aixagakât Apyãwa xema'eãwa ixemaxerekakatoãwa tekakato re. A'e ekwe akome'o Apyãwa rekaete ropi, imamarawe'yma maira reka ropi. A'eramõ niwaxãj itarajpy, a'eete ramõ nikwaapãwi. Apyãwa xe mi akwaãp weka, maira tana nakwaãwi. Wetepe mi axema'e ma'e agy ite'omari Xekakopãwa re, Xetanogãwa re. Axe tana mi nakome'okatoj ma'e ta ke amotee axawi. A'e ekwe werot iexagakãta, weraaxerapat axema'ema'e agy we my ta ke Xekakopãwa, my ta ke Xetanogãwa.

Palavras-chave: Apyãwa agy. Apyãwa reka. Apyãwa tekakato re xema'eãwa.

INTRODUÇÃO

Apyãwa é a autodenominação do povo, mas o que ficou conhecido oficialmente é a palavra “Tapirapé”, nome dado pelos viajantes ou visitantes. Geralmente, todas as etnias brasileiras têm sua autodenominação, e era comum, também, os viajantes darem nome para os povos indígenas que encontravam no caminho.

Como dizia Baldus, sobre o povo Apyãwa, “*a palavra tapirapé significa, em tupi, ‘caminho de anta’*”. Disse também que o rio que recebe esse nome distingue-se do rio Araguaia por causa da abundância de caminhos que são trilhados pela anta, nas suas margens.

Pode ser por isso que viajantes brancos deram o nome Tapirapé para caracterizar a citada particularidade e que ele se estendeu, depois, à tribo conhecida como habitante da região” (BALDUS, 1970). Os “brancos” deram para o povo esse nome, que foi aceito há muitos anos. Contudo a maioria dos professores e estudantes indígenas não aceitam mais essa denominação e querem fortalecer o nome verdadeiro do povo. Na maioria dos casos, as denominações dos indígenas são dadas pelos visitantes conforme o seu olhar no momento do primeiro contato. Às vezes são denominações que resultam de informações equivocadas ou até mesmo preconceituosas sobre um dado povo indígena.

O povo Apyãwa atualmente vive em duas áreas Indígenas: Terra Indígena Urubu-Branco e Terra Indígena Tapirapé/Karajá. Nesses territórios estão distribuídas oito aldeias que são denominadas Tapi'itãwa, Akara'ytãwa, Wiriaotãwa, Towajaatãwa, Tapiparanytãwa, Myryxitãwa, Inataotãwa e Majtyritãwa. O território

Apyãwa geograficamente localiza-se ao nordeste do estado do Mato Grosso, pertencendo aos Municípios de Confresa, Porto Alegre do Norte, Santa Terezinha e Luciara, no Médio Araguaia. Atualmente, somam aproximadamente 900 indivíduos, incluindo as populações das oito comunidades. O povo é falante da língua Tupi-Guarani do Tronco Tupi do Brasil Central.

O povo Apyãwa, na metade do século passado, quase chegou à extinção. Situação esta que praticamente todos os povos indígenas brasileiros, e até mesmo de outros países latino-americanos, atravessaram até chegar aos tempos contemporâneos. Assim o povo Apyãwa também passou por uma fase muito difícil, enfrentando epidemias de que não havia sido descoberta a cura, o que desencadeou em drástica redução de população do povo².

Segundo algumas pesquisas antropológicas, no século XX, no início do contato com os não indígenas, o povo Apyãwa contava com aproximadamente 1.500 pessoas. Após muitas batalhas contra epidemias, o número de remanescentes da população Apyãwa foi reduzindo, até chegar a registrar um baixo número de pessoas. Nas pesquisas realizadas na comunidade pelos acadêmicos e professores foram encontradas versões raras das próprias pessoas que comprovam a passagem por aquele difícil período que elas mesmas presenciaram. Nessa época, elas eram crianças que hoje ainda estão vivas e narram essas histórias. Portanto, esse foi o tempo mais difícil registrado e comprovado pelas narrativas Apyãwa.

A cultura do povo Apyãwa-Tapirapé ainda é mistério na sociedade nacional e também para os próprios indígenas que a praticam, não compreendendo com precisão todos os seus significados culturais. Muitos trabalhos foram realizados pelos alunos de ensino médio (Trabalho de Conclusão de Curso), nas universidades, mas não apresentam com clareza a diferença do que é praticado, vivenciado no cotidiano da comunidade.

Por isso, o problema da pesquisa concentra-se na investigação das noções *Xekakopãwa* e *Xetanogãwa*. Quais são as suas diferenças? A pesquisa demonstra seus significados e sua importância e por que é necessário o cumprimento dessa lei. Os pesquisadores indígenas

2 Outro motivo da grande diminuição da população desta comunidade indígena foi a tragédia relacionada ao feitiço, que aconteceu antes do contato com a sociedade, realizado pelo próprio povo. Essa narrativa ainda não foi escrita e revelada ao público (História de *Koro'i*).

Apyãwa e não indígenas não compreendem quais as diferenças entre *Xekakopãwa* e *Xetanogãwa*, pois ainda não existe explicação precisa sobre esse assunto.

O cumprimento e a praticidade da sabedoria pela comunidade só vêm a fortalecer a vitalidade dessa cultura milenar que vem passada de geração em geração até chegar nos tempos atuais. É uma responsabilidade muito grande das gerações atuais revitalizar e depois passar adiante esses ensinamentos. Por isso, esse foi um dos motivos que me levaram a pesquisar essas noções.

Muita sabedoria indígena no Brasil contemporâneo foi extinta por falta de atenção, deixando em segundo plano a vida e a identidade do seu povo. Cada povo indígena que vive hoje no Brasil é dono de universos culturais próprios. Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade. Este é um processo sem fim. Culturas e línguas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em eternas construção, reelaboração, criação, desenvolvimento.

Essa pesquisa iniciou-se por ocasião da pesquisa orientada nos cursos de Ensino Médio e no Magistério Intercultural para formação de professores indígenas, realizada no período de 2010-2011, pela Escola Indígena Estadual “Tapi’itãwa”. Na época do curso de magistério, o cursista e orientando que pesquisou esse tema foi Kaxowario Júnior Tapirapé. Ele começou a pesquisar sobre a origem do jeito respeitoso e harmonioso dos indígenas Apyãwa. O título escolhido para essa pesquisa foi *Xetanogãwa*, onde buscou respostas para explicar o que seria essa noção e quando aconteceria na vida do Apyãwa. Isso ainda não estava bem claro para o pesquisador na época e merece ainda um pouco mais de clareza.

Duas noções Apyãwa

Xetanogãwa e *Xekakopãwa* são regras e leis muito distintas e complexas de compreender até para o próprio povo Apyãwa. Muitos pesquisadores Apyãwa confundem as duas palavras entre si, porque os conceitos são muito próximos, mas o resultado da pesquisa forneceu explicações sobre o sentido de cada uma das definições e suas diferenças. Nesse presente artigo, são apresentadas algumas definições importantes para esses termos aparentemente tão semelhantes.

Xekakopãwa

A tradução do sentido para o português seria **xe-** ‘eu’ e **kakopãwa** ‘evitar’, ou seja, proibir ou evitar algo anormal que pode acontecer no futuro. A própria palavra demonstra a mensagem de que, cumprindo esse momento de *Xekakopãwa* de maneira adequada, pode-se evitar muita coisa na vida. Entende-se que não é fácil traduzir corretamente o sentido do termo em Apyãwa.

Segundo alguns sábios e sábias Apyãwa, entende-se que é uma dieta alimentar mais rigorosa praticada em momentos especiais em vários períodos ao longo da vida. Essa prática não só acontece na gestação e no pós-parto da criança. Acontece também em outros momentos da vida. *Xekakopãwa* é também um processo de preparação e formação do indivíduo Apyãwa para obter uma vida saudável. Vamos dar alguns exemplos para tentar expor melhor essa ideia.

Durante a gravidez, os casais (marido e esposa) devem cumprir o consumo limitado de alimentos, como o mutum, o veado, o pato etc. O homem deve também evitar algumas atividades que executa no dia a dia, as quais podem desencadear má-formação da criança. Isso pode cumprir em pelo menos alguns meses do nascimento da criança. Além disso, essa regra vale também para o pai e para a mãe da criança de modo a não comprometer futuramente as suas próprias saúdes.

O pai e a mãe podem sofrer de algumas doenças como reumatismo, por exemplo, caso não cumpra adequadamente o *Xekakopãwa*. Por isso nos primeiros dias de vida da criança, os pais mantêm rigorosamente a dieta bebendo só *kawi* (mingau de milho, mandioca ou arroz) pelo menos por sete dias, até o cordão umbilical da criança soltar. Durante esses dias (pós-parto), o pai fica resguardando junto com a mulher, mantendo a proximidade com o recém-nascido, ou seja, tempo em que a criança faz reconhecimento do espaço.

Segundo a cosmologia Apyãwa, *pityga'yga* (espírito da criança) pode se perder no espaço desconhecido. Apyãwa entende que todo ser humano tem espírito desde quando nasce até a morte. Por isso os sábios orientam que, ao sair do resguardo para cuidar dos seus afazeres, o pai é obrigado a deixar no caminho folhas e areia amontoadas, interditando a passagens do espírito da criança, para que ele não se perca. Esse ritual é repetido várias vezes até a criança

se acostumar com a vida do pai. O ser humano não vive sem espírito. Por isso, o pai da criança fica de resguardo dando atenção para ela se adaptar no espaço, para o espírito se acomodar no corpo, reconhecer o espaço.

Outro exemplo importante que acontece no *Xekakopãwa* coletivo é quando toda a comunidade que está na aldeia se mobiliza com o nascimento da criança, como explica Paula (1997):

“a expectativa do nascimento é partilhada por todas as pessoas da aldeia - não se prepara nenhuma comida nova, enquanto a gestante estiver em trabalho de parto. Se por acaso houver sobras de algum alimento cozido anteriormente, como cauim ou peixe assado, devem ser consumidos rapidamente ou serão jogados fora assim que o nenê vir à luz. O mesmo acontece com a água armazenada nos potes de barro. Por isso, a família da parturiente deve avisar a todos quando se inicia o trabalho de parto. Se alguém comer desavisadamente alguma comida que já estava pronta, pode solicitar “pagamento” da família da criança que nasceu”.

Ao consumir esses alimentos *pityga'ay*, as pessoas apresentarão algumas doenças, como dores nas colunas antes de envelhecer, complicações intestinais e até mesmo enfraquecimento físico dos atletas que se preparam, por exemplo, para competições como luta corporal, atividades de resistências, corridas de longa distância. Por isso na cultura Apyãwa, toda comida “passada”, ou seja, a que foi preparada no dia anterior, pode causar má saúde à pessoa, se consumida, de forma que a maior parte de alimento não aproveitado é descartada no lixo.

Xetanogãwa

No cotidiano ouvimos frases como *exetanog kato exewe!* “comporte-se bem ou faça o melhor de você”, ou seja, esse é o momento para se mostrar que é uma pessoa de bem. Esse conhecimento e leis são muito complexos. Para explicar o que é *Xetanogãwa* foram feitas entrevistas com alguns sábios na aldeia Tapi'itãwa e analisaram-se seus pontos de vista. Com os dados analisados na pesquisa define-se que *Xetanogãwa* é o momento

especial de aquisição de conduta, caráter e de comportamento da pessoa, qual seja negativo ou positivo. Conforme os dados analisados, esse acontece só duas vezes na vida, primeiro na iniciação tanto para mulher quanto para o homem, depois é só no *Xetykãwa*.

Segundo Xakareo'i Tapirapé, *Xetanogãwa* “é uma marca que não se desfaz da pessoa, sempre marcará o comportamento do indivíduo o qual a pessoa praticou durante o momento de iniciação, ou seja, do homem e da mulher, e principalmente no ato de *Xetykãwa*. Para a mulher acontece no período da sua primeira menstruação *Xemany'aãwa*, quando passa de fase de criança para a fase inicial da mulher.

Na primeira menstruação a moça tem que se comportar bem para adquirir a sua conduta e caráter. Nesse período a moça é orientada a ficar deitada na rede, não descumprindo a regra. Durante a sua primeira menstruação e resguardo não é aconselhado que ela fique se movendo no interior da casa, segundo a regra da orientação dos pais e avós. Não é permitido consumir alimentos proibidos sem autorização dos pais como, por exemplo, beber água. Caso descumpra essa lei, a moça será, no futuro, uma pessoa falsa.

Ao contrário, se a moça se comporta direitinho, esta será uma pessoa honesta e confiável. Outro exemplo ocorre durante a menstruação: a mãe leva a pedra para ela pisar por cima dela. A pedra não se desloca do lugar, ou seja, fazendo isso a moça será direita, uma moça muito caseira. “Não será uma moça doida, como os avós dizem ao dar os conselhos” (...) “*ainda outro preceito a ser seguido é que a moça deve permanecer com o pé pousado sobre uma pedra, enquanto durar o resguardo. A razão disso é para que ela se torne uma mulher que não “caminhe muito”, isto é, que não seja estouvada*” (PAULA, 1997).

Na segunda menstruação, *Wyxewyãwa*, a moça retoma a mesma rotina do resguardo, cumprindo a mesma orientação dos pais sem sair do interior da casa. Nessa fase aconselha-se fazer algumas atividades básicas das mulheres como, por exemplo, fiar algodão, fazer atividade doméstica e outra atividade leve. Fazendo esse *Xetanogãwa* ela será uma mulher trabalhadeira. Caso contrário, ela poderá ser uma mulher preguiçosa ou uma mãe preguiçosa. Por isso o povo Apyãwa trata esse momento como uma fase mais rigorosa da vida toda. São tomadas todas as precauções para não sofrer as consequências.

Xetanogãwa de homem só acontece no momento de *Awa'yao'i*, período em que o menino passa da fase de criança para a

fase inicial do homem. Outro momento que acontece no ato de ritual de *Xetykãwa* é quando ocorre falecimento próximo e a família extensa da pessoa falecida raspa ou corta os cabelos. Na cultura Apyãwa todas as pessoas da família do morto devem obrigatoriamente raspar ou contar o cabelo. *Axetyk* para Apyãwa significa demonstração de muita dor e de muita tristeza sobre o falecimento da família. É o momento de grande tristeza para todos, principalmente para a família mais próxima. Para o povo Apyãwa *amanõ* é considerado o pior acontecimento da vida de uma pessoa, da família e até da comunidade.

Existe uma diferença importante: *Xetanogãwa kato* (bom) e *Xetanogãwa aiwa* (ruim). *Xetanogãwa* bom é aquilo que faz bem para a pessoa como, por exemplo, ser uma pessoa trabalhadora, um bom atirador, ser uma pessoa boa, que tem perfil de liderança na comunidade. E *Xetanogãwa* ruim é aquilo que não é bom para a pessoa como, por exemplo, ser uma pessoa preguiçosa, não respeitar os próximos, ser uma pessoa ruim, agressiva e outros comportamentos que não servem para a comunidade Apyãwa.

O primeiro *Xetanogãwa* – definição de comportamento que acontece para Akoma'e (homem) – ocorre na iniciação, quando o menino torna-se *Awa'yãõ'i* (rapazinho), na fase em que o menino deixa de ser criança. Isso é comum acontecer em dois momentos; logo depois que termina a construção da *Takãra Axygerakeãwa* e durante o ritual de *Xiwewexiwe*. A partir desta fase, *Awa'yãõ'i* recebe o primeiro teste de *Xetanogãwa*, seguido depois de vários outros testes. Neste período de iniciação de *Awa'yãõ'i* o menino recebe várias orientações e conselhos sobre este momento especial que pode definir o comportamento bom para *Awa'yãõ'i*.

Esse momento, destaco como o ato especial, porque ele passa por um período muito importante no qual recebe conselhos básicos. É o momento por que todos os homens Apyãwa passaram. Geralmente, essas orientações são feitas pelos avós, pais, principalmente pelos avós paterno e o materno, pelos homens mais experientes que fazem parte do convívio na *Takãra* (casa dos homens) e aqueles que participam ativamente das iniciações dos rapazes. Enfim, são os avós e homens mais experientes que são responsáveis de passarem todas as informações precisas a respeito de *Xetanogãwa*, a fim de garantir para o futuro homem Apyãwa um bom comportamento.

Na iniciação do rapazinho, quando menino, ele é pintado com jenipapo. A partir daí ele é exigido a ouvir os conselhos do pai e do

avô, não mais fazer algo escondido e deixando de fazer o que ele fazia antes como menino, como por exemplo: não bater mais nos outros, nos seus colegas. Porque, a partir deste período, ele está em momento de *Xetanogãwa*, preparação para a vida. Nesses dias ele não pode mais bater nos colegas, nos irmãos menores, senão pode se transformar num futuro pai agressivo. Ele tem que se comportar para se tornar um futuro homem direito e responsável.

Nesse período, não é permitido que ele beba água durante seu resguardo. Deve tomar somente *kawi* – mingau feito de milho, arroz e mandioca. Essa experiência que o rapazinho passa, de evitar beber água e de comer alimentos pesados, é uma das partes importantes de *Xetanogãwa*, porque vai servir para a pessoa no futuro, quando ele tiver filho. No futuro, ele próprio descobrirá se fez certo ao respeitar as regras de *Xetanogãwa*, por exemplo, se no momento de resguardo como pai da criança recém-nascida, não sentir sede, não sentir fome, não desrespeitar a regra, e só tomar *kawi*, no período de resguardo, ele vai provar que sua iniciação quando rapazinho foi mesmo eficaz.

Para o povo Apyãwa, isso é sinal de que a pessoa cumpriu e fez certo para se transformar numa pessoa boa, responsável e isso nunca sairá dele, sempre estará presente no resto da vida dele. *Xetanogãwa* serve também para o caçador, porque, durante a caçada, ele não sentirá a sede quando não há água no local. Caso contrário, quando a pessoa não tem esse hábito, não resiste à sede. Por isso, *Xakareo'i* falou que “*tem que cumprir Xetanogãwa na primeira oportunidade que o menino passa para a fase adolescente Awa'yao'i, pois é muito importante passar por aquele período em que define a sua vida para o futuro*”.

É importante destacar também que, se, na iniciação dos rapazinhos, eles desrespeitarem a regra, por exemplo, beberem escondido, fizerem algo escondido, ou seja, não fizerem o resguardo conforme a regra exige (e isso vale para a moça também), vão ser sempre assim no futuro. Mesmo que a pessoa tente mudar a sua vida, serão sempre assim. O povo Apyãwa fala também que essas pessoas que fazem mal para si mesmos causam uma imagem ruim até para seus filhos no futuro, porque dizem que as crianças aprendem com os pais. Por isso, as consequências são ainda maiores para essas pessoas que não cumprem as regras. Porque o *Xetanogãwa* não aparece logo. Ele aparece nas pessoas aos poucos. A pessoa em si não percebe. Só outras pessoas conseguem perceber o resultado de *Xetanogãwa*.

No período de transformações, os meninos praticam o seguinte ritual: os avôs raspam todos os cabelos dos rapazinhos. Após isso, os

homens promovem em conjunto a caçada em volta da aldeia. Nessa caçada eles saem para caçar e matar passarinhos, buscando também o seu próprio *Xetanogãwa* para o futuro.

Geralmente essa caçada é promovida pelos rapazinhos para se identificar um futuro caçador. Portanto, quando chegam a uma caça, eles atiram para acertar mesmo o alvo sem errar. Se errar não será um bom atirador. Quando um deles acertar o alvo, eles serão bons caçadores. Portanto essa caçada é promovida para eles identificarem como cada será no futuro.

Xetykãwa significa “desmoronar” e implica como prática “tirar cabelo”. Este ritual faz parte do funeral, quando todas as famílias ou até mesmo a comunidade raspa ou corta o cabelo como sentimento profundo sobre a perda do parente. O povo Apyãwa trata esse ciclo de vida como o pior acontecimento, por isso este fato é tratado seriamente e no mesmo dia do falecimento acaba qualquer tipo de *Teyja* (“alegria”).

A partir daí, não terá mais festas na aldeia, só *kiriri* (silêncio) e provavelmente só será liberada *teyja* após três meses. Todas as programações de festejos devem ser interrompidas para atender ao sentimento das pessoas que perderam seus entes próximos. Há casos, por exemplo, que se algum falecimento ocorrer no mês de abril, poderá interromper todo um ciclo da festa que viria a acontecer, mesmo se o rapaz estiver preparado para *Xeakygetaxiãwa* (Festa do Rapaz) e Festa de *Tawã* (espírito do inimigo, que o povo considera como o mais perigoso).

Portanto, esse *Xetanogãwa* é considerado um dos mais respeitados para o povo Apyãwa, pois é um dos mais perigosos para o coletivo da população. A maioria dos sábios diz que esse momento tem que ser mais respeitado, porque é o momento de muito rigor. *Xakareo’i* diz, “*amowera xetanogãwa ema’emi xepe kwi, xetykãwa tanã axewara. Xanerojãwa remimawitekwerã emi xetykãwa*”.

Ele afirma que *Xetykãwa* é mais rigoroso, e que os nossos antigos acreditavam muito nesse acontecimento, pois, se não cumprir, podem acontecer consequências sérias no futuro. E tem mais. Não é recomendado às crianças, às moças e aos rapazes que participem de *Xetykãwa*, porque eles ainda não são responsáveis para cumprir corretamente o *Xetanogãwa*. *Xa’apiroãwa* (ritual de preparo do corpo do morto), por exemplo, somente é recomendado para as pessoas maduras ou mais velhas o fazerem, porque eles são conscientes da situação que está se passando.

O povo Apyãwa orienta que aqueles que participam de *Xetykãwa*, que raspam e cortam os cabelos, devem se dedicar aos trabalhos, ou seja, os homens executam suas atividades diárias e as mulheres também cuidam das suas atividades rotineiras. Após o acontecimento, as pessoas devem se comportar o máximo, serem calmas, humildes, solidárias, sinceras, serem mais honestas o possível. Aquela pessoa que acredita sempre “se policia” para não praticar ação negativa, porque essa ação não será boa para ela. A pessoa tem que ter consciência que algo vai acontecer com ela, seja negativo ou positivo. Isso serve tanto para os homens quanto para as mulheres.

Imaginemos que a pessoa é conhecida como uma pessoa que sempre apresentou comportamento negativo, agressivo, maldoso, mas cumprindo esses deveres de *Xetanogãwa* ela pode se tornar uma pessoa boa e honesta. A pessoa pode se tornar no futuro bom trabalhador ou trabalhadora. Ela pode se transformar em uma pessoa humilde, solidária aos seus parentes e deixar de ser uma pessoa maldosa. Por isso, os mais velhos recomendam “*não falem duro e não batam nas crianças, se comportem bem, sejam carinhosos*”. O líder da família extensa sempre recomenda que pratiquem coisas boas para não se adquirir comportamentos negativos. Para os Apyãwa, a pessoa deve cumprir todas as determinações e regras de *Xetanogãwa*, porque no passado era e atualmente ainda é conhecido como o ensinamento mais rigoroso de *Xetanogãwa* que a pessoa pode receber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a *Xetanogãwa* e *Xekakopãwa* são regras e leis muito distintas e complexas de compreender e que até pesquisadores Apyãwa confundem os conceitos, pois são muito próximos, mas o resultado da pesquisa forneceu explicações sobre o sentido de cada uma das definições e suas diferenças.

Portanto, *Xekakopãwa* entende-se como uma dieta alimentar mais rigorosa praticada em momentos especiais, em vários períodos ao longo da vida. Essa prática não só acontece na gestação e no pós-parto da criança. Acontece também em outros momentos da vida. *Xekakopãwa* é também um processo de preparação e formação do indivíduo Apyãwa para obter uma vida saudável.

Xetanogãwa, nesse caso, define-se como um momento especial de aquisição de conduta, caráter e de comportamento da pessoa, seja negativo ou positivo. Conforme os dados analisados, esse acontece só duas vezes na vida, primeiro na iniciação tanto para mulher quanto para o homem, depois é só no *Xetykãwa*, ou seja, no ritual de funeral.

Portanto, *Xetanogãwa* é considerado um dos mais respeitados para o povo Apyãwa, pois é um dos mais perigosos para o coletivo da população. A maioria dos sábios diz que esse momento tem que ser mais respeitado, porque é o momento de muito rigor. Os Apyãwa acreditam muito nesse acontecimento, pois se não cumprir pode acontecer consequências sérias no futuro. No *Xetanogãwa* a pessoa transforma-se. Ela pode se tornar uma pessoa boa e honesta, trabalhador ou trabalhadora. O mais importante de tudo é a pessoa se transformar humilde, solidária e deixar de ser uma pessoa maldosa.

Portanto, é necessária urgentemente uma atenção maior sobre a nossa cultura para não chegar a seu ponto final. Ainda é possível revitalizar e fortalecer conhecimentos milenares Apyãwa que são muitíssimo importantes para a identidade da comunidade. Muita sabedoria indígena no Brasil contemporâneo foi extinta por falta de atenção, deixando em segundo plano a vida e a identidade do seu povo. Cada povo indígena que vive hoje no Brasil é dono de universos culturais próprios. Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade.

Nesse caso *Xekakopãwa* e *Xetanogãwa* demonstram claramente que existe a diferença entre si e que as práticas acontecem naturalmente a vida toda. A própria família não considera que *Xekakopãwa* acontece em vários momentos que as pessoas vivenciam no cotidiano da comunidade. A pesquisa demonstra também a sua importância e porque é necessário o cumprimento dessa lei.

Por isso é uma responsabilidade muito grande das gerações atuais manter esta sabedoria e depois transmitir para as gerações futuras. É motivo de muita reflexão para todas as lideranças e profissionais e para toda a comunidade Apyãwa manter viva seu conhecimento. Considera-se que esta pesquisa é um bom começo e deve ser aprofundada ainda mais, porque ainda tem muita informação sobre esta pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

BALDUS, Herbert. *Tapirapé – Tribo Tupi no Brasil Central*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1970.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL “TAPI’ITÃWA”. *Projeto Político Pedagógico*. Aldeia Tapi’itãwa, Terra Indígena Urubu Branco, Confresa, MT, 2009.

PAULA, Eunice Dias de. *Escola Tapirapé: Processo de Apropriação de Educação Escolar por uma Sociedade Tupi*. Monografia Apresentada Ao Departamento de Licenciaturas Plenas Parceladas, como parte dos requisitos para a Colação de Graus como Licenciada em Pedagogia. Luciara, MT, 1997.

TAPIRAPÉ, Júlio César Tawy’i. *Ritual de iniciação masculina do povo Tapirapé*. Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura – Habilitação em Ciências Sociais apresentada à UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres, MT, 2009.

TAPIRAPÉ, Júnior Kaxowario. *Xetanogãwa*. Monografia de conclusão do curso do Projeto Aranowa’yao, Ensino Médio, apresentada à Escola Indígena Estadual ‘Tapi’itãwa’, Aldeia Tapi’itãwa, Confresa, MT, 2012.

TAPIRAPÉ, Kamoriwa’i Élber. Educação Indígena. In: *Memória e resistência: a sabedoria dos povos indígenas*. Subsídios Educacionais, CIMI-ANE, Brasília, DF, 2004.

_____. *A educação tradicional na formação de um líder tradicional Tapirapé*. Monografia do curso de Especialização em Educação Escolar Indígena apresentada à UNEMAT, Faculdade Indígena Intercultural, Barra do Bugres, MT, 2010.

TAPIRAPÉ, Nivaldo Korira’i. *Ka’o: a festa dos pássaros*. Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura – Habilitação em Ciências Sociais apresentada à UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres, MT, 2006.

TAPIRAPÉ, Nivaldo Korira’i (Org.). *Festas e rituais Tapirapé*. Faculdade Indígena Intercultural, UNEMAT, Barra do Bugres, MT, 2009.

TAPIRAPÉ, Taxiromyo. Awara’i. In: TAPIRAPÉ, Nivaldo Korira’i (Org.). *Festas e rituais Tapirapé*. Faculdade Indígena Intercultural, UNEMAT, Barra do Bugres, MT, 2009. 250p.

TAPIRAPÉ, Xario’i Carlos. *Cantos de Xakowi*. Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura – Habilitação em Letras, Artes e Literatura apre-

sentada à UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres, MT, 2006.

_____. *Educação tradicional do povo Apyãwa-Tapirapé*. Monografia do curso de Especialização em Educação Escolar Indígena apresentada à UNEMAT, Faculdade Indígena Intercultural, Barra do Bugres, MT, 2010.

TORAL, André Amaral de. *Relatório de identificação e delimitação da área Indígena Urubu Branco*. Brasília: FUNAI/Ministério da Justiça, 1994.

WAGLEY, Charles. *Lágrimas de Boas Vindas – os índios Tapirapé do Brasil Central*. Belo Horizonte, Itatiaia/EDUSP, 1988.

ENTREVISTAS

TAPIRAPÉ, Xaopoko. Conhecedor de conhecimentos Apyãwa, morador da aldeia Tapi'itãwa, 77 anos de idade. Entrevista realizada no dia 05/09/11.

TAPIRAPÉ, Mareapawygoo. Idosa conhecedora da cultura Apyãwa, moradora da aldeia Tapi'itãwa, 65 anos de idade. Entrevista realizada no dia 05/09/11.

HISTÓRIAS APYÃWA

TAPIRAPÉ¹, Gilson Ipaxi'awyga
TAPIRAPÉ², Yrywaxã
TAPIRAPÉ³, Ikatopawyga Daniela
TAPIRAPÉ⁴, Koxawiri
TAPIRAPÉ⁵, Júlio César Tawy'i
TAPIRAPÉ⁶, Josimar Jeremy'i
TAPIRAPÉ⁷, Arapaxigi
TAPIRAPÉ⁸, Klebson Awararawoo'i
TAPIRAPÉ⁹, Koxamare'i
TAPIRAPÉ¹⁰, Kaxowari'i
TAPIRAPÉ¹¹, Xaripe'i
BORGES¹², Mônica Veloso

Pesquisadores da Ação 'Saberes Indígenas na Escola'

-
- 1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.
 - 2 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.
 - 3 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.
 - 4 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.
 - 5 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.
 - 6 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.
 - 7 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.
 - 8 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.
 - 9 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.
 - 10 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.
 - 11 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.
 - 12 Organizadora dos textos. Professora Adjunto do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora Adjunto da Ação 'Saberes Indígenas na Escola' da Rede UFG/UFT/UFMA. Contato: *mvborges8@hotmail.com*

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea de histórias Apyãwa foi feita pelos/as bolsistas da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, da Rede UFG (Universidade Federal de Goiás). O estudo partiu de uma reflexão sobre essa Ação como instrumento de análise dos trabalhos dos/as bolsistas. Trata-se de uma investigação realizada com um grupo de professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental, participantes dessa Ação, e em contexto de trabalho.

O objetivo deste trabalho é fazer uma relação entre essa Ação e a nossa cultura. Diante desse olhar, analisamos como esses saberes são difundidos entre os Apyãwa.

A pesquisa sobre as histórias foi realizada pelos/as bolsistas em várias aldeias. O trabalho de pesquisa foi o central, pois ele propiciou a vivência e a compreensão das práticas cotidianas dos Apyãwa.

Sem que isso acontecesse, seria dificilmente fortalecida a cultura que estava sendo menos movimentada. Hoje se vê o movimento constante na realidade vivida a partir do nosso trabalho. Assim, é necessário que, desde cedo, os/as jovens aprendam a valorizar sua própria individualidade, inclusive, respeitar os valores da comunidade. Nesse sentido, a importância de conversas sobre as histórias Apyãwa pode ajudar a mostrar ao/à jovem de hoje que somos capazes de envolver os/as nossos/as jovens levando-os/as de fato à prática.

Para que essas tarefas possam ser realizadas mais profundamente, óbvio que é preciso um ambiente plural e intenso de discussão e reflexão sobre os significados da cultura nativa Apyãwa. Diante dessa preocupação é que trabalhamos sobre as histórias.

Acreditamos que as respostas foram encontradas. Nós, autores/as desta obra, temos a expectativa de que ela possa ser um meio acessível à comunidade para ler o mundo Apyãwa.

Queremos que essa coletânea contribua para responder muitos desafios que hoje enfrentamos. Tão importante quanto compreender é saber como podemos atuar no mundo em que vivemos.

Para nós, autores/as, é preciso nos ajudar a compreender e interpretar o sistema Apyãwa em que vivemos. Para isso neste trabalho mostramos que os conhecimentos não estão separados por disciplinas.

Também o foco dessa coletânea é aprender e ampliar os nossos conhecimentos e saberes, ao mesmo tempo respeitando a coexistência da nossa cultura. Assim fizemos o trabalho a partir de várias discussões de ideias e reflexões em prol dos nossos valores.

Pesquisadores/as Tapirapé da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’

WARE PARAGETÃ

TAPIRAPÉ¹³, Gilson Ipaxi'awyga

TAPIRAPÉ¹⁴, Kaxowari'i

Pesquisadores da Ação 'Saberes Indígenas na Escola'

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo documentar em registro escrito uma história pouco contada na atualidade pelo povo Apyãwa. Preocupa-se com a valorização e o fortalecimento de contar como forma de educar crianças na comunidade. Trata-se do uso e manutenção da língua e da cultura Apyãwa. As informações apresentadas foram coletadas através das entrevistas.

Palavras-chave: História Apyãwa. Educação. Língua materna e Cultura.

ABSTRACT

This work aims to document in written record a story little told in the present time by the Apyãwa people. It is concerned with the valorization and strengthening of counting as a way of educating children in the community. It is the use and maintenance of the Apyãwa language and culture. The information presented was collected through interviews.

Key words: Apyãwa history. Education. Mother tongue and Culture.

RESUMO

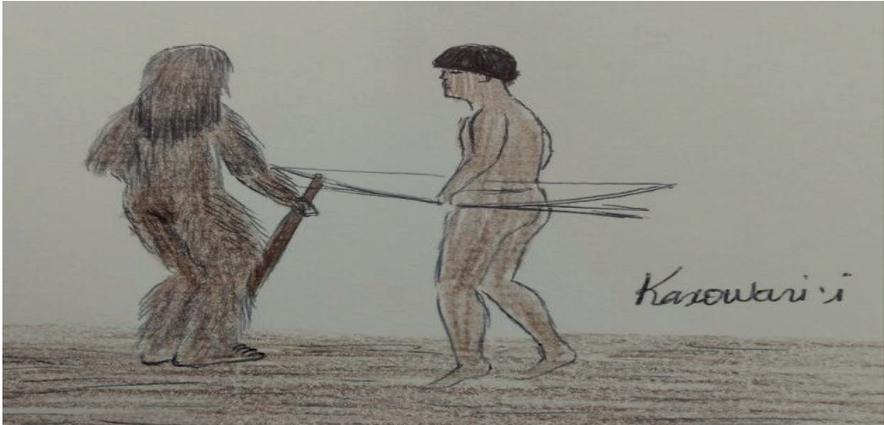
Te'omara xe'apeãwa a'era mõi inoga maragetã korekorera ywyrape pe. Maragetã a'era mõi xe'ega maxywytyãwa, Teka maxywytyãwa, pityga ma'eãwa Apyãwa we ranõ. Maragetã apa matãta kwee axe'egenop awaxewete mõi.

Palavras-chave: Maragetã. Xema'eãwa. Xe'ega Teka ne.

13 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

14 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

WARE PARAGETĀ



Ware ro'ō raka'ē aakwapetym 'ota. A'e ro'ō raka'ē tekawioxe 'ota awaema ixope Axygoo:

- Tywā, tywā! E'i ro'ō ixope. Ma'ere pā ereka wā? E'i ro'ō ixope.

- Ma'era mō pa'ē wā, kwaxi 'ā 'op kwi! E'i ro'ō. Exat exoopita eawo ixope! E'i ro'ō.

- Ynī, ane tywā! E'i ro'ō ixope. Tamakaxym ie xerexeope ne! E'i ro'ō ixope.

- Ynī, ane tywā! E'i ro'ō ixope. Eremanaakāt rapa amō! E'i ro'ō ixope. Eremanaakāt rapa tamakaxym ie ne, taximaxa'ak! E'i ro'ō ixope.

A'eramō ro'ō:

- Ne! E'i ro'ō Ware. Axoopita, wī aawo 'yna kwaxi iapiwo.



- Ekwe amõ ia tywã, iwyjwyrì mõ! E'i ro'õ ixope. Axygoo iwyjwyrì mõ ika.

- Ta ta ta ta ta ta..... na na na na na na na.....

'Ot ro'õ kwaxì, Too! A'ãt ro'õ 'ota.

- Epewo exokã kwĩ! E'i ro'õ ixope. A'era mõ Axygoo ika:

- Xak, xak, xak, xak, xak, axokã ro'õ, ka irota ka inoga.

- Ekwe amõ ia ranõ! E'i ro'õ ixope. A'e ramõ amõ itori ranõ:

- Na na na na na na....

- Too! A'ãt ro'õ 'ota, 'ÿ ejxe ro'õ ixokã, werot ro'õ ka.

- Ekwe amõ ia ranõ! E'i ro'õ ixope.

- Too! A'ãt ro'õ 'ota, 'ÿ ejxe ro'õ ixokã. Amanyk ro'õ akawo Axygoo. Kwaxì towijawera py ro'õ amakaxym, akoma'ekweroo.

- Ekwe amõ ia ranõ! E'i ro'õ ixope, iwyjwyrì mõ. 'ÿ ejxe ro'õ Axygoo inopÿ akawo kwaxì. Ekwe ro'õ imakaxypãwi akoma'ekwera. A'erẽ ro'õ koxywera imakokoj ixope, imakaxyma:

- Xak! Ewĩ ro'õ kwaxì reawera ityni.

- Emixe koxywera! E'i ro'õ, 'ã ta'yroo xe itowi! E'i ro'õ. Emakokoj! E'i ro'õ ixope.

A'era ro'õ imakokoj ta'yra, imakaxyma'i akawo kwaxia'yra. Ewĩ kwaxia'yra.

- Emixe ro'õ wã! E'i ro'õ ixope.

- Emamyrogato! E'i ro'õ. A'era ro'õ imamyro Ware akawo, ynĩ ro'õ.

- Emixe! E'i ro'õ.

- Marygato tã axyp weawo? E'i ro'õ.

- Marygato mõ, ixypãj mõ exat! E'i ro'õ ixope. Kwaxì xypãj mõ exat! E'i ro'õ ixope.

- Nyn xipa aã wejkwãri mō, nyn wexypa? E'i ro'ō ixope.

-Ynĩ, nyn, nyn, ixypãj mō exat! E'i ro'ō ixope. Ama'ẽ namĩ akaj mĩ kwaxi ixymi 'ota a'aapya mō! E'i ro'ō.

- Ne! E'i ro'ō. Ewĩ tanã ro'ō Ware nyn akopy ywãwo imaini:

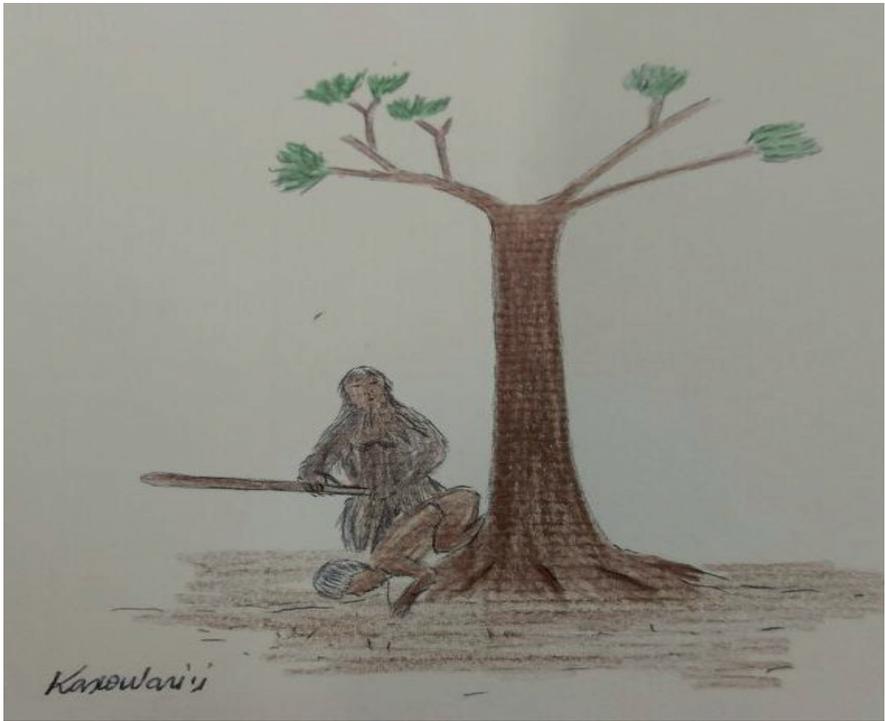
- Xãra, xãra....



- Xewyxewyri mō exat! E'i ro'ō ixope. Xeretykakarixewi xepe ne, e'i ro'ō ixope.

- Pewo ekwe arapyk! E'i ro'ō Axygoo ixope. A'era ro'ō 'ã itori iwjwryri mō, xã ewĩ we ro'ō inopỹ:

- Xak, xorok! To to to to to...



Axe'aranowa'yg akāt epe Axygoo we. A'aranotee pe epe, āpa, ixypāwi mō imorakāri. Axokā ro'ō imota.

- Y'ỹ! E'i ro'ō ixope. Y'ỹ! E'i ro'ō.

Pinawa we aawo xe ro'ō Axygoo imanaka aawo pinawā, ikygāpa, tyk! Iapawo iryne, tyk! 'Ỹ ro'ō emiāra atyra ityni kwaxi. A'e paywyrā ropi ka Ware, Ware reawera. A'e ypy pe ro'ō 'ỹ ixepayrapa yna, iapawo yna, Tyk! Iapapāpa peyra. Ere iapawo imanawo imapepayma imanawo, Tyk!

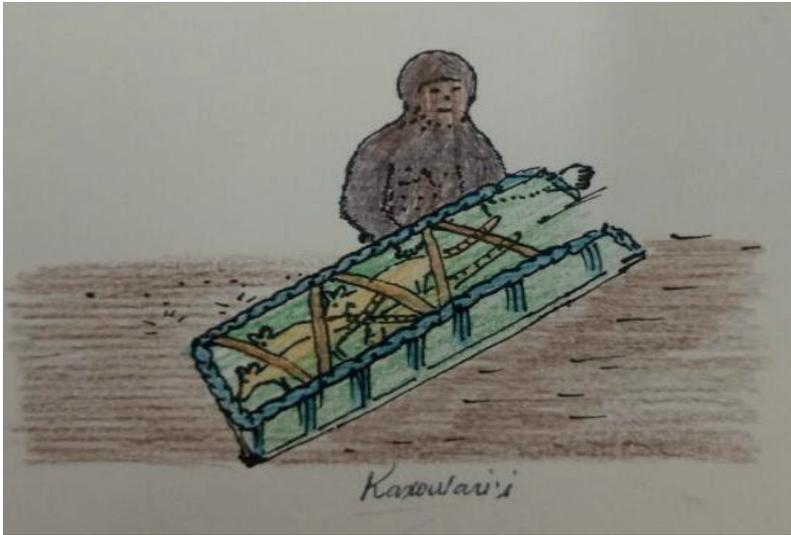


Ere imayma ia'yga aape re aapiyma. A'erē xowe imota ka'ã ipy aapãwa mō. Ipyaapa ka'ã pe, Tyk!

Ere imanawo ixyga, ka kwaxia'yra, Tyk! Wajpy xãp, apeyra rowajpy xãp. Aty ro'õ wĩ aapyakã yna.

- Mamogaty ãwo ia penowa ra'ẽ? Axãwo awaxã gỹ we.

Apeyra ipyãpa ee. Ere imota kwaxi koxywera ixyga, tyk! Ere a'e 'ãri mō imanawo Ware. Põo, kyy! Ere a'erē xowe ka inogi kwaxi waxakwera ypy i'ãri mō, tyk! Põo! 'Op ekwe Ware kwaxi rowawyri, kwaxi rowawyri ekwe itowi Ware. Ere towiawera imanawo ikwaãwa mō. Ware kwaãwa mō ekwe imana kwaxi rowiawera, tyk!



Ere ka'ã pe iaapa, tyk! Ere xowe ikwãta. Axeko'ã pyapya ixerõ akawo Axygoo axepeyxyga. 'ÿ, ÿ, ÿ, ÿ, ÿ, tyk! Akwapãp imatyryryka ee inoga. Ere nyn iawaopita, 'yg! Wera'yg ro'õ ipooja.

- Nepooj aiwi pa'ẽ iapirawiwiajoo ma'e!

- Tyk! Imaaxorapa'yma ywyrã ypy re. Pe re apakaka imanawo. Xak, xak, xak, xak, xak! Aa ro'õ ipapo akaxyma ipeyra wi. A'erẽ ro'õ itori akawo axewyta ixope ranõ, awãka apeyra we, axemaapewo 'ota ixope.



- Nepooj aiwi pa'ê iapirawiajoo ma'e!

Weraã ro'õ irekawo. Ere ke Ware ywa napari, apypãp kwaxi.

- Yg, nepooj aiwi pa'e iapirawiajoo ma'e! Ekwe ma'e reã nemaana'i waiwĩ!

Ekwewe ro'õ ia akawo. Ere iapawo pe ranõ. Pe re aatãwo xe ranõ:

Xak, xak, xak, xak! Wĩ ro'õ imana. Axewyt ixope ywyjxe pewe, xã ajxewo ro'õ itakoropetywa. Ywyjxe pewe ewĩ imana ranõ. Iawãta 'ota ranõ.

- Yg, nepooj aiwi pa'ê iapirawiajoo ma'e!

Iraãwo irekawo imamiry'ãjta, 'ỹ wape apyri pe, tyyk!

- Yg, nepooj aiwi pa'ê iapirawiajoo ma'e! Ekwe ma'e reao nemaana'i waiwĩ! Axãwo, e'i ro'õ ixope waty we. Pe re aatãwo xe ranõ. Epe ro'õ Ware eakwerãp aawo.

- Pÿÿÿ! E'i ro'õ i'apyã.

- Oore, xexokã ra'ê hej! E'i ro'õ Axygoo we. Xexokã xepe ra'ê hej! E'i ro'õ. Te'i ixokãwo axaowěj pã mi pã.

- Pewo ekwe ãpat newi! E'i ro'õ. Ro'õ ia, ỹ, ỹ, ỹ, ỹ...Itakoropetyjpe imamata pe, xã! Ipyteri pe we ro'õ ipae'õ pe re, xã! Kajxe ro'õ ãpe, kajxe panẽ ro'õ ãpe, xã! Ỹ ro'õ, imana ro'õ itakoropetyjpe, axewyta ixope ranõ. ã 'ota iawãta.

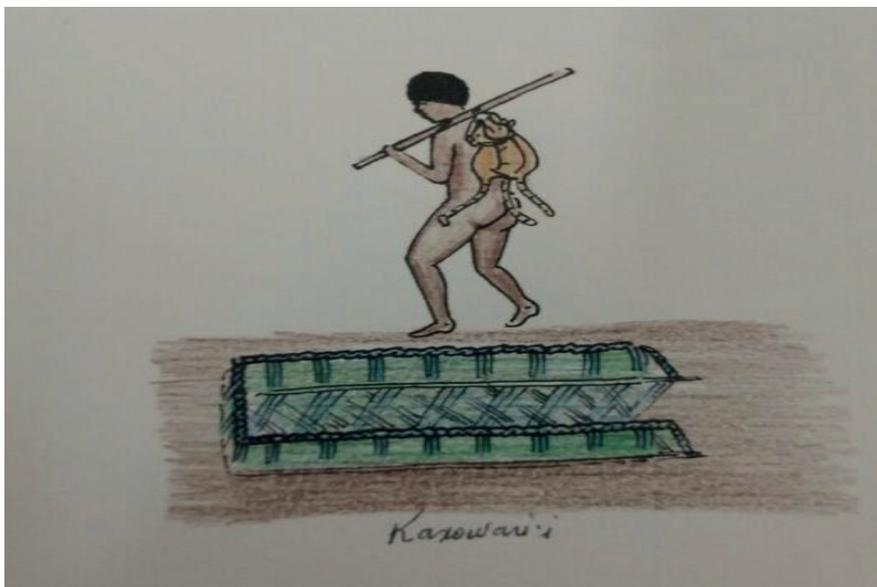
- Yg, nepooj aiwi pa'ê iapirawiajoo ma'e!

Iraãwo, iraãwo irekawo, iraãwo irekawo ỹ wape apyri pe ranõ.

- Yg, iapirawiajoo ma'e nepooj xe, ewĩ pa'ê hĩ! Ekwe ma'e reã nemaana'i! axãwo waty we. Yg! Pe re aatãwo xe ranõ. Xã, ekwe iapexexapãp ia ika ramõ we ro'õ ixemako'e Ware. Axemako'e ro'õ kwaxi wi. Katỹ, katỹ, katỹ, katỹ, katỹ, hyyryk, wiiip apat ro'õ aawo Ware.

- Xexokã xepe ra'ê hej! Axãwo. Ere ikwarapãpa kwaxi, tyk! Ere towiawera, aa'awarera ipẽwo axewe, tyyk! ã ipẽ pokoete kwaxi.

A'erê iwaxakwera iyxyga ÿ. Ere inogatowo, ka, kwaxi koxywera, ta'yra, tyk! A'e ãri mō imota itã ixope iwyywo, tyk! Ere a'e ãri mō kwaxi, tyk! Ere a'e ãri mō akoma'ekwera, tyk! Ere ikwãta ixope, tyk! Imaaxorapa'yma ixope, tyk! Ere, pyk! 'Ota ixowi.



Ere xexokãwo xepe ranõ! Axãwo. Pe awaema waty agy we, a'egã ypy ixowi.

- Kwe itori, kwe itori nemeni, kwe nemena itori! E'i ro'õ taxa'i, ewĩ Axygoo remiaryma. Ekwe iejkwakotoki'i aawo mina rakwã re imamokawo'i imaina.

- Kwaxi amamãp weawo! E'i ro'õ aawo waty we Ware. Nakome'oj axokã aipawera. Ere imama'e kwera i'owo iaweka.

- Epirej ypy iraãwo kã, apĩ! E'i ro'õ ixope imemyra gy ixope. Ekwe ãpirej iraãwo penope! E'i ro'õ iy'i, wajwi'i. Ekwe ia amanowo'i, wĩ ipirejta iryna ipikyjna iejejta ixowi ikoowera.

A'egã ro'õ kwe aa, wape pe, wape ypy pe. Kwe aawo, kwe imana apineta axeope, põo! Wape pe.

- Ore, ka papã, awaem papã! E'i ro'õ. ã awakejxewo apeyra iawãta,

kwe iraãwo. Xã ãjxe ro'õ etyma. Xã ã ro'õ irapyto'o iraãwo. A'e wi ro'õ iawãri irawaemawyma. Mõ we ro'õ iexãk taxyra gỹ ipeyra.

- A'i, ma'e pã ka xeropy werot, ma'e pã ka xeropy werot, ma'e peyra, ma'e ka xeropy axokã ra'ẽ! E'i ixẽ. Apĩ, ma'e ka xeropy werot ixokãwo! E'i ro'õ ay we.



- Ekwe ma'e reã pemaana'i tãj'i! E'i ro'õ. Ma'e pã ka, ma'e pa'ẽ xeropy? Ekwe ma'e reã nemaana'i. Põo, xorok! Irakewo awyri pe.

- Yg, nepooj aiwi pa'ẽ iapirawiawajoo ma'e! Ekwe ma'e reã nemaana! E'i ro'õ. Ma'e pã ke, ma'e pã?

Nakome'o patari ro'õ, aipa e'ie. A'e ro'õ ikwarãpa aty, iapawo imanawo kwaxi ãra wi, tyk! Ere kwewi imota iapawo i'ãra wi. Apiawak ro'õ imota itakorowa.

- A'i, ma'era mõ pa'ẽitã ererori arewe ki'i? E'i ro'õ. Mỹ ta'ẽ? Awaawãk ee, ewĩ! E'i ro'õ. Mỹ ta'ẽ? Itao ererori areope! Hỹ'y, te'i weawo axaowẽj pã mĩ pã! E'i ro'õ.

Pyk! Aa ro'õ a'egã ranõ, ekwe ia ixokãwo taxa'i xe. Pe ãpe pe apata, kwe aawo, pe ixỹja ropi we. Mõ we ro'õ iexãk aawo, taxa'i ipikỹjta iryna kwaxi. Ý iejejta'i ipikypikyjta'i ikoowa ixowi, iejejta'i.



- Ore, wĩ pã amõ itori yna pã! E'i ro'õ.

Ahyjeje'i ro'õ ixope, xak! Anopy'i ro'õ aawo. Põo! Apa pe we iraã iropa kwaxi. Ere irayjta ixope mina, xak! Ejkwãra ropi, tyk! Iejkwakotoka'i ihyjmiraka'i, ã imamokãwo ima'yma, mõ we, ka pe we. A'e ro'õ imemyra gỹ 'op ee aapyakãwo, aapyakãwo. Earaipãp ro'õ ee.

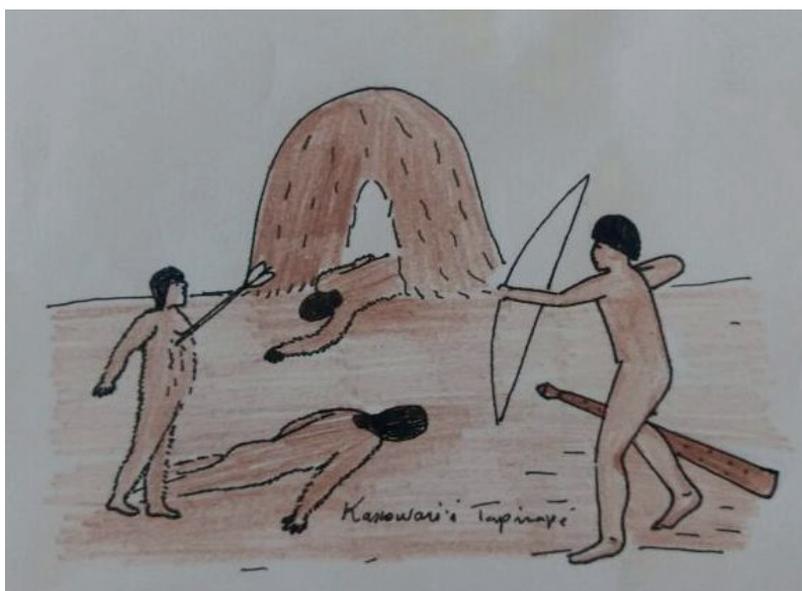
- A'i, aa'i xepe pake apĩ yna! E'i ro'õ. Ere mĩ a'era mõ ney rawera xiexakiĩ! E'i ro'õ ixope. Axokã ke ãwo'ota ee! E'i ro'õ.

A'era mõ ro'õ ia iexãka, ãwe ro'õ 'y piã xexakapoko pewe, ereke pepe iy'i apokawo'i ramexe a'yma.

- A'i, ma'era mõ pa'ẽ apĩ arywi a'yma'i? E'i ro'õ ixope. Ixiwe'i epe kwaxi re! E'i ro'õ. Epe tanã ro'õ ihyjmiraki'i ima'yma.



- ã, axoka'i ã 'ota ney'i newi! E'i ro'õ ixope aawo ipeoma. Te'i weawo axaowěj pã mĩ pã! Axãwo. 'Ota wetýjme o'ywa iawãta, ywyrã ipyyka, pyk! A'egã ranõ, ekwe imakaxypãwi aawo a'egã. Pe 'ota akewo ixope, nyn ro'õ ima'ejxe Axygoo, xak! Ywyrã we xe aty, xak!



- Ã, ã, ã! E'i ixexiwaxã gỹ. Xak! Anopỹ ro'õ amõ. Xak! Anopỹ ro'õ amõ. Xak! Anopỹ ro'õ amõ. ã axapaywyywry imõãpa. Ere apeyrera pexe kwaxi ixoga. Pyk! Irota ixowi, ekwe iropãwi aawo kwaxi i'owo ixowi. ã irawaema irota.

- Marygato pa'ẽ? E'i ro'õ aty ixope. Marygato mõ paĩ! Amakaxymoo weawo ee! E'i ro'õ. Amakaxymawoo weawo iwaxã gỹ reewe ee! E'i ro'õ ixope. Maryn ã aropawoo ixowi emiãra! E'i ro'õ. Xexokã aipy raka ee! E'i ro'õ ixope. Ie ypy raka xexokã weretee, xe'aranomim raka axeope nyn:

- Ixypãj mõ exat! E'i raka xewe, a'era mõ raka xexokã aipy. Ekwe tanã xenopyawera omyk xewi! E'i ro'õ. Axewe pa'ẽ nanexokãj xewi ra'ẽ ki'ĩ! E'i ro'õ aty ixope. A'e mõ pã nanexokãj iĩ, e'i ro'õ.

ã irota irawaema. A'ekwera pa xakowi a'o:

Nepooj aiwi pa'ẽ iapirawiawiajoo ma'e;

E'i tanã xe Ware peyra irota Axygoo xe;

ãho, ãho;

E'i pa xakowi i'owo.

Ekwe ma'e reã nemaana'i tãj'i;

Ekwe ma'e reã nemaana'i tãj'i;

E'i tanã xe Ware peyra irota Axygoo xe;

ãho, ãho;

E'i akaj imamarakãwo.

HISTÓRIA DE WARE

Ware estava caçando quatis. Ele estava cercando os quatis em cima de uma árvore. Aí por acaso chegou Axygoo e perguntou:

- Éhh! Amigo, o que você está fazendo aí?

- Tem muito quati aqui, rapaz! Sobe lá em cima para cutucar eles, disse Ware.

- Eu não. Sobe você, meu amigo! Você faz eles descerem que eu os matarei aqui em baixo.

- Eu não. Vai você!

- Eu não. Vai você, senão você vai deixar escapar alguns. Eu vou matar todos para nós repartimos depois.

Então Ware concordou:

- Está bom!

Ware subiu e ficou cutucando os quatis.

- Lá vai um! Espere bem embaixo!

Axygoo ficou bem embaixo.

- Tatatatatatata..... nanananananana...

Logo veio um quati correndo, tôo! Caiu.

- Mata ele logo! Falou Ware.

Então Axygoo, xak, xak, xak, xak, xak, o matou, o pegou e botou de lado.

- Lá vai outro! Na nanananana, tôo!

O quati correu e pulou. Ali mesmo Axygoo o matou e botou junto com os outros.

- Lá vai mais um! Tôo! Caiu mais um quati.

Axygoo ficou matando e ajuntando, primeiros os quatis grandes, os machos grandes.

- Lá vai um de novo! Fica bem embaixo.

E logo Axygoo bateu no quati. Eles foram matando até que acabaram

com todos os machos. Aí Ware começou a derrubar as fêmeas e Axygoo foi matando todas. Fez um montão deste tamanho.

- Acabaram as fêmeas, disse Ware, agora só tem filhotes.

- Então derruba!

Ware derrubou os filhotes e Axygoo foi matando, matando... e lá ficaram quatizinhos mortos.

- Parece que acabou! Disse Ware.

- Procura bem!

Ware procurou... procurou...

- Não, não tem mesmo, acabou! E agora como que eu vou descer?

- Ora, como que você vai descer, desce como os quatis, rapaz!

- Assim que eu desço, de bunda?

- Não, desce como eles, de ponta-cabeça, você não reparou como que os quatis desciam? Desce como eles, de cabeça para baixo.

- Está bem, lá vou eu!

E Ware veio descendo de pernas para cima, xãra, xãra, xãra, xãra, xãra, xãra!!!

- Fica bem embaixo de mim, não me deixa cair!

- Não se preocupe, pode deixar que eu te pego!

Assim que Ware chegou embaixo, Axygoo bateu na cabeça dele:

- Xak, xorok! Tototototo...

Ele tinha enganado Ware. Quando o mandou descer daquele jeito, ele já estava enganando Ware. Foi assim que ele matou Ware.

- Ỹ'ỹ! Bem feito! Falou Axygoo.

Logo depois foi cortar folhas de bacaba. Cortou os talos para fazer peyra, tyk! Pronto. O monte de quatis estava ali, ao lado deles estava Ware morto. Perto dele Axygoo ficou fazendo peyra, tyk! Acabou de trançar peyra. Depois arrumou embira do ombro. Aí colocou peyra nas costas e experimentou a embira da cabeça. Quando terminou, foi buscar folhas de banana braba para forrar peyra, tyk! Acabou.

Aí arrumou no fundo os filhotes de quatis, arrumou bem certinho.

Enquanto isso, lá na casa a mulher de Axygoo estava esperando:

- Pra onde foi o pai de vocês? Disse ela para os filhos.

Axygoo continuava arrumando *peyra*. Ele cobriu os quatizinhos, depois arrumou as fêmeas, *tyk!* Acabou.

Então por cima delas colocou Ware, *põo!* *Kyy!* Falou Axygoo alegre. Continuo botando mais quatis pequenos por cima de Ware. *Põo...* Ware ficou por baixo dos quatis. Por cima de tudo Axygou colocou os quatis grandes, *tyk!* Cobriu com folhas, *tyk!*

Finalmente amarrou bem amarrado. Então se levantou e se espreguiçou para esticar o espinhaço dolorido. *Peyra* estava arrumada no chão, bem amarrada e bem apertadinha. Então ele levantou *peyra*, segurou, *ufa!* Como está pesada!

- *Nepoojaiwipa'ëiapirawiwiajooma'e!*

Ele levantou *peyra* e a deixou encostada numa árvore. Aí ele começou fazer a picada, *xak, xak, xak...* fazia facão cortando o mato. Ele foi, foi, foi... foi até que ficou longe da *peyra* e voltou para pegar *peyra*. Quando chegou, virou de costas para levantar *peyra*.

- *Ufa, está pesada!*

- *Yg, nepoojaiwipa'ëiapirawiwiajooma'e!*

E lá foi ele levando *peyra* até o fim da picada. Ware estava bem coberto com os quatis, não aparecia nem as pernas, nem os pés.

- *Yg, nepoojaiwipa'ëiapirawiwiajooma'e!*

Éhh... minha velha, cuidado que os olhos do bicho vão te assustar! Ia pensando Axygoo.

Ele estava longe de sua casa. Recomeçou fazer a picada, *xak, xak, xak,* foi até lá na frente. Depois voltou para onde estava *peyra*. Ele só tinha feito a picada até o fim da terra boa. Até ali a terra era boa, mais adiante era só pedra. Levou de novo *peyra*.

- *Ufa, está pesada!*

- *Yg, nepoojaiwipa'ëiapirawiwiajooma'e!*

Ele estava suado, *ufa!* Largura *peyra* na ponta da estrada.

Éhh... minha velha, cuidado que os olhos do bicho vão te assustar! Ia pensando Axygoo.

Continuo fazendo a picada. Nisso Ware acordou do desmaio.

- Pÿÿÿ! Faziam os ouvidos dele.

- Puxa, você quase me matou, cabra safado! Quase que você me matou, mesmo! Mas cadê que eu morri? Bem ali adiante vou escapar de você!

Axygoo levou a picada até no meio do montão de pedra. A mão dele estava cansada. Ainda bem que agora já estava perto da casa dele, a estrada estava logo ali. Ele voltou de novo para pegar *peyra*.

- Yg, nepoojaiwipa'ëiapirawiajooma'e!

E daí ele levou *peyra*, levou, levou, levou... De novo até a ponta da estrada.

Yg, nepoojaiwipa'ëiapirawiajooma'e!

Levou, levou, levou até o fim da picada.

- Olha, minha velha, que o olho do bicho vai te assustar!

Axygoo recomeçou mais uma vez a picada. Do lugar onde estava *peyra* para ver ele trabalhando lá na frente. Aí Ware começou a se mexer para se soltar, se mexeu, se mexeu, se mexeu ...Yryk! Ware saiu.

- Você quase me matou, cabra ruim! Ele disse.

- Ware desatou os quatis, tyk! E fez uma trança comprida com os grande, só os maiores. Separou os filhotes e arrumou bem na *peyra*. Com os filhotes e as fêmeas forrou o fundo da *peyra*, tyk! Por cima colocou pedras e finalmente colocou os machos, tyk! Pronto. Amarou e botou de pé. Depois... pyk! Fugiu ligeiro.

- Esse cara pode querer me matar de novo! Pensou ele.

Ware chegou em casa antes de Axygoo.

- Lá vem seu maridinho, lá vem ele chegando! Disse a sogra dele para a filha dela. É essa sogra que axygoo irá matar furando o traseiro dela com a lança e deixando-a de pé como se estivesse rindo.

- Matei todos os quatis! Mentiu Ware para a mulher dele. Ele não quis contar que tinha escapado de morrer. A mulher logo foi sapear uns pedaços de carne para eles comerem.

- Vai lavar para nós, mamãe! Disseram os filhos.

- Eu que vou lavar para vocês! Disse a velhinha.

Lá foi ela para a beira do rio, sem saber que ia morrer. Ficou lá lavando, raspando o couro sapecado dos quatis. Enquanto isso Axygoo continuava fazer a picada no rumo de sua casa. Ele fez até que encontrou a estrada dele.

- Oba, até que enfim cheguei!

Voltou outra vez para pegar peyra e a levou até perto da casa dele, então parou para descansar. Daí arribou peyra pela derradeira vez. De longe seus filhos já enxergaram ele:

- Olha o que o papai está trazendo!

- Cuidado que o olho do bicho vai assustar vocês, filhinhos!

Põo, xorok! Ele entrou e largou peyra no chão.

- Yg, nepoojaiwipa'ëiapirawiwiajooma'e!

- O olho do bicho vai assustar vocês! Ele disse.

- O que é, o que é?

Ele não queria contar, ele só repetia isso. A mulher dele começou a desamarrar e a tirar os quatis de cima, tyk! Tirou todos os de cima.

Mas quando acabou de tirar os quatis apareceram as pedras.

- Epa, por que você trouxe pedras para nós?

- O quê? Ele se virou rápido. Onde?

- Olha aqui!

- Ai, ai, ai, eu quero ver se esse cara vai me escapar outra vez!

Daí ele saiu rápido, pyk! Foi procurar Ware. Porém ele iria matar só a sogra de Ware. Ele caminhou pela estrada do porto. De longe ele avistou a sogra de Ware que estava raspando os quatis. Ela estava lavando e raspando o couro sapecado dos quatis.

- Que bom, olha aí um deles!

Ele correu na direção dela, xak! Bateu com a borduna nela. Põo, ela caiu, caiu com os quatis na mão. Ele levantou a lança e xorok! Enfiou na bunda dela. A lança saiu pela boca da velha, deixando os dentes arreganhados. Parecia que ela estava rindo.

Axygoo colocou ela em pé, na direção do caminho. De longe se enxergava a velha. Lá na casa os filhos delas estavam esperando. Esperaram, esperaram, esperaram até que cansaram de esperar.

- Será que mamãe está todo esse tempo lavando os quatis? Perguntou a esposa do Ware, desconfiada.

- Então vamos lá olhar sua mãe, talvez Axygoo a matou!

Aí eles foram olhar. O caminho do porto era reto e dava para enxergar longe. E eles viram lá adiante a velha de pé como se estivesse rindo.

- Ihh, por que mamãe está assim tão alegre? Será que ela está contente por causa dos quatis?

Na realidade ela estava lá com a boca aberta por causa da lança.

- Ihh, Axygoo matou sua mãe, mas dessa vez ele não me escapa!

Ware correu então para sua casa buscar flechas e borduna, pyk! Saiu ligeiro disposto a acabar com a família de Axygoo. Foi lá e entrou pela casa adentro. Axygoo só teve tempo de olhar assim de lado e ver borduna, xak! A mulher também só viu a borduna descendo, xak!

- Ai, ai, ai! Gritou a criançada.

Xak! Ware acertou um. Xak! Acertou outro. Xak! Acertou mais outro. Aí deixou eles lá, mortos, um ao lado do outro. Depois Ware pegou peyra e encheu de quatis. Era aquela mesma peyra que o Axygoo tinha feito para carregá-lo. Ele carregou todos os quatis de Axygoo para comer na casa dele. Lá chegando a sua mulher perguntou:

- Como é que foi, você matou mesmo?

- Como que foi? Eu matei todos, até os filhos. Olha aqui a caça dele, eu trouxe tudo.

- Quando eu fui caçar quatis ele quase me matou! Ele me enganou, mandou que eu descesse da árvore igual quati e aí quase me matou.

- Olha aqui a marca da pancada!

- Ainda bem que ele não te matou! Disse a mulher de Ware.

- Pois é, não me matou!

Essa é uma história de Ware. Ware continuou conosco, por isso que o xakowi canta:

Nepoojaiwipa'ëiapirawiwiajooma'e;
E'itanãxe Warepeyrairotā Axygooxe;
Ãho, ãho;
E'ipaxakowii'owo.
Ekwema'ereãnemaana'itãj'i;
Ekwema'ereãnemaana'itãj'i;
E'itanãxe Warepeyrairotā Axygooxe;
Ãho, ãho;
E'iakajimamarakãwo.

WYRAXIGOO'I PARAGETÃ

TAPIRAPÉ¹, Yrywaxã

TAPIRAPÉ, Xaripe'i

Pesquisadores da Ação 'Saberes Indígenas na Escola'

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade servir como subsídio para o ensino da história na escola Tapirapé, autodenominação Apyãwa. Também tem o objetivo de mostrar como esses saberes entrecruzam-se e são compartilhados dentro e fora da aldeia Apyãwa. A metodologia utilizada é o trabalho de pesquisa, com o senhor Imakopy, realizado na aldeia Tapi'itãwa, localizada no território Urubu Branco, município de Confresa-MT. O principal deste trabalho na Ação 'Saberes Indígenas na Escola' é fortalecer, garantir, equilibrar as epistemologias Apyãwa, no sentido de respeitar, tratar, cuidar e amar o sistema da biodiversidade com olhar de considerar como parente, eu diria como a sua própria família ou da sua própria comunidade Apyãwa. Fica claro que, a partir das histórias, as crianças sabem respeitar a educação Apyãwa e a educação escolar, começando a enxergar a conjuntura da vivência com a natureza em prol dos valores culturais, insere-se na prática e na teoria simultaneamente. O fato de ser apresentada a narrativa da história de "*Wyraxigoo'i*" (a história da garça) mostra que todos os bichos falam as mesmas línguas, ou seja, fala a língua humana, conforme a cultura Apyãwa. Entendem-se que apenas diferenciam as roupas entres todos os animais. Espero contribuir de forma acessível à comunidade e no trabalho dos docentes Apyãwa, ofertando os materiais paradidáticos, didáticos e pedagógicos.

Palavras-chave: História Apyãwa. Epistemologias Apyãwa. Educação.

RESUMO

'Ã te'omara a'e ramõ kwakaj aãpa aoxekatoete xereparagetã re pitywera ma'eãwa mõ, ipyrowo xerexema'eãwa, marygato mi xipoenowakat axaope ma'ema'e, awyripe, xeremyjnawa ropi Apyãwa mõ. 'Ã te'omara a'e ramõ kwakaj aãpa ix'e'egenopa Imakopy Tapi'itãjpe, 'Yrywo'ywawa 'ywy pe, maira tãwa a'e ramõ Confresa-MT. 'Ã te'omara aranowa a'e ramõ irekawo,

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

imaxywatywo, inoga axaxagate xerexeka, imawitewo, imagykatowo, irekakatowo wetepe ekaeka ma'e iexãka xerexetã ramõ, Apyãwa ramõ. Maragetã wi a'e ramõ mi pitywera imawite, ikwaãwi xerexema'eãwa, ywyrapepe xema'eãwa imaypywo iexakwaãpa wetepe teka axace kaãwa, emanyt a'e ramõ mi pitywera ikwaãwi maragetã xoroetewo 'ywyrape pe. Maragetã pe a'e ramõ xikwaãp ma'ema'e xerexewo, xixe'eg axaxe'egimõ, exanãj wyraxigoo'i paragetã pe xikwaãp. Xipoenop a'e ramõ mi yro xe amoteetee axawi. Emanyt a'e ramõ kwakãj aãpa te'omara gy pyroãwa ramõ, marama'eãragy te'omara pyroãwa ramõ xema'eãjpe.

Xe'ega 'ywypy: Wyraxigoo'i paragetã. Apyãwa aranowa. Apyãwa xama'eãwa. Apyãwa xama'eãwa xema'eãjpe.

ABSTRACT

The present work aims to serve as a subsidy for the teaching of history in the Tapirapé school, Apyãwa self-denomination. It also aims to show how these knowledges intertwine and are shared inside and outside the Apyãwa village. The methodology used is the research work with Mr. Imakopy, carried out in the Tapi'itãwa village, located in the Urubu Branco territory, in the municipality of Confresa-MT. The main part of this work in the "Indigenous Knowledge in School" Action is to strengthen, ensure, balance the Apyãwa epistemologies in order to respect, treat, care for and love the biodiversity system with the view of considering as relative, I would say as your own family or from their own Apyãwa community. It is clear that, from the stories, children know how to respect Apyãwa education and school education, beginning to see the conjuncture of living with nature in favor of cultural values, is embedded in practice and theory simultaneously. The fact that the narrative of the story of "Wyraxigoo'i" (the heron story) is presented shows that all the animals speak the same languages, that is, they speak the human language, according to the Apyãwa culture. It is understood that they only differentiate the clothes among all the animals. I hope to contribute in an accessible way to the community and in the work of the Apyãwa teachers, offering the didactic, didactic and pedagogical materials.

Key words: Apyãwa History. Apyãwa Epistemologies. Education.

WYRAXIGOO'I PARAGETÃ

Wyraxigoo'i re ro'õ raka'e ixakairõgi aawo imenyma 'yna. Ixaokãwa ywyrã re ro'õ raka'e imenyma ixakairõgi aawo 'yna. A'epe ro'õ raka'e ikoj wyraxigoo'i axaoka 'ota 'opa. Axamamokãwo axaoka 'opa. Koxywera xe ro'õ raka'e mi axaok 'ota 'opa axaparemowo. A'e ro'õ raka'e iaroarõ ma'e axyroekyj 'ota takãja katy, inõga wyro iypyoojxe.

Aixagato ro'õ raka'e yna, axemagetãwo.

- Emigã pã koxy wereka ranõ pã! Axawo.

Axaopawire ro'õ raka'e mi apata 'y wi axyroxiiwo ranõ, ka awewewo aawo. Exakire ro'õ raka'e itori.

- Axejwe ne! Axãwo.

A'e rexakire ro'õ ia ymy'iwe ranõ, wi 'yna iarõwo. Xaneapyteripe kwãra tora mõ ro'õ raka'e mi itori axaoka, aemok ro'õ raka'e mi 'ota, axamamokamoka ro'õ 'ota, axe'eg ro'õ axaopeope.

- 'Ã akaj mi ie anog wexyro, 'a akaj mi ie xeryro itowi axãwo. A'e ro'õ raka'e axamamokamokã axaoka 'opa.



A'epe we ro'õ raka'e ipari ipyyka ikato ryro aawo ixowi, wyraxigoo'i ryro. 'A awawakajewo akawo wyro axewi pyyka mõ, emorii xeryro xewe axawo, emorii xewe taa'ii wexetagy rewiri axawo. A'e ramõ we ro'õ raka'e etagy ixyroxi ixowi, ka aawo ywaka katy ixowi ranõ. Ywakipe ro'õ ika wyraxigoo'i. Apyyk ro'õ raka'e irota waty ramõ.

- A'e mõ xe raka'e aepawa'a yro ixowi ranõ, a'egã tanã ro'õ raka'e mi wereka axe'ãrimo arapae pe ixyga.



A'e ro'õ raka'e werot iryra iraketa. A'e ro'õ raka'e aixak iy ipae inõga.

- Mygã ta'e 'y werot iryra iraketa! Axãwo ikoxy agy ixope imaina.
- Mygã ke! Axãwo axaopeope ikoxy agy akawo. 'A raka'e ymy'iwe irapata takope pe irekawo.
- Mygã ta'e ka ererot ra'e? Axãwo.
- Apa! Wyraxigoo'i! Axãwo.
- Axe! Axãwo.
- 'Ã ro'õ raka'e irekawo.



A'e ro'õ raka'e mi wereka arapae pe yro ixyga a'ãrimo. A'e ro'õ raka'e mi aa ixowi akawo aka'anopywo. A'e pane ro'õ raka'e axe'eg akoxyagy we.

- Pemorixeewi yro ixope ne! Axãwo pane akoxy agy we.

- Ka ika! Axãwo.



A'e ro'õ raka'e aoke'i we axe'eg:

- Emora mi ekwe xeryro taixakine! Axãwo.

A'e ramo ro'õ raka'e imori ixope yro. A'e ro'õ raka'e aapakato iropa wyro axewe. Ka axyroxio 'opa. Ka apata takena ropi aawo ixowi, 'ywaka katy ro'õ raka'e ia. Ka 'ota imena ka'anopyarera waty iexamatãta. Pe ro'õ raka'e ikome'owo ixope ixowi ia wera xe. Ka ro'õ raka'e irekawo marexaka'owa irayjtajxewo. A'e ro'õ raka'e amamyro marygato ikaty aawyma.



A'epe ro'õ raka'e ipari xariwawãka 'opi. A'e ro'õ raka'e axe'eg ixope:

- Nereixaki pã xeraty wa? Axãwo.

- Ma'e ta'e neraty? Axãwo.

- Wyraxigoo'i! Axãwo.

- Pe ia akawo! Axãwo.

- Axejwe a'e ramõ exat xerewiri! Axãwo.



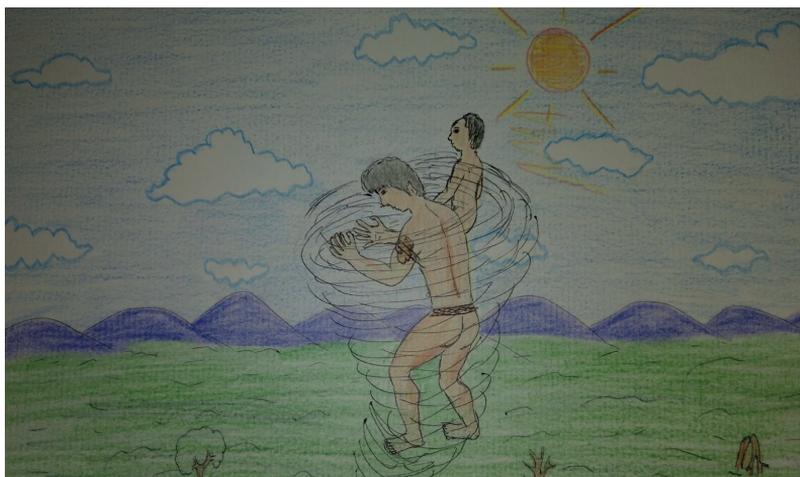
A'e ramõ ro'õ raka'e ia ikaty, pe ro'õ axoopita iape re.

- Xepytyryryp xepe! Axãwo ixope.

- Xo ropi mi aka! Axãwo.

-Tatã ropi mi aka! Axãwo.

- 'Y ropi mi aka! Axãwo.



Kwe ro'õ raka'e irawo aty katy. A'e ro'õ raka'e weraa ira'ata 'y pe, tatã ropi, xo ropi irekawo. Ma'e xaygowa ta'e emi xariwawãka. A'ere ro'õ raka'e irapari ywao, pe irawaema ixaokajpe irawo.



A'e pe ro'õ ia a'yma waty xaokawa iarowo.

- 'Ã mi neraty ixaoki 'ota wetãgy ramõ! Axãwo.

Pe ro'õ raka'e aawo a'yma iarõwo. A'e ro'õ raka'e 'ot axamamokamokãwo aty agy, wetãgy ramõ. A'e ro'õ raka'e ewi ajxak 'yna.

- Ekwe pã itori pã! Axãwo a'yma.

A'e ro'õ raka'e a'egã aeapirak hewi 'ota.

- Ekwe pã akaj xeraty pã! Axãwo.

- 'Ã pã itorii akawo! Axãwo a'yma.



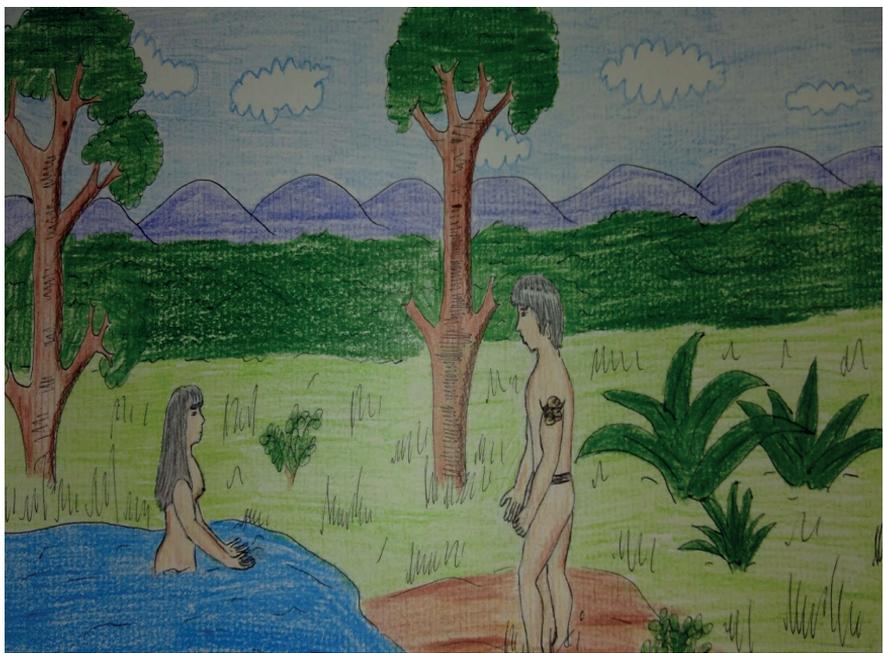
A'e ramõ ro'õ raka'e ipari waty we. A'epe ro'õ raka'e epe etagy ipyyroyro axawi irekawo.

A'e pe ro'õ raka'e ixex'egi wetagy we:

- Ani axawo aty.

- Xekaty 'a itori! Axãwo.

Mi ro'õ raka'e axawerekawo. Epe ro'õ raka'e ixawerekaete. A'e ramo ro'õ Ywakipe ika. Aa ro'õ raka'e aoxeramõ, natywi eroãwa.



TAKOPE (PÁTIO DA CASA)

TAPIRAPÉ¹, Ikatopawyga Daniela
Pesquisadora da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’

RESUMO

Esse trabalho foi realizado sobre o *Takope* (Pátio da Casa). Pensamos sobre a criança Apyãwa, em fortalecimento da cultura praticada no pátio da casa. As crianças estão deixando de praticar a cultura Apyãwa no *Takope*. Esse trabalho foi realizado devido à preocupação de conhecimento do nosso povo. Os alunos estão mais presentes na sala de aula e estão deixando de aprender no pátio da casa. Por isso eu registrei sobre o *Takope*, para ser estudado esse conhecimento do nosso povo Apyãwa.

Palavras-chave: *Takope*. Pátio da Casa. Fortalecimento da cultura Apyãwa.

RESUMO

Te’omara kwee aapa takope re, ipoenowakamatat pityga we xerexemimagy takope pe wara, amowera ramo wetepe naxikwaawi takope pe ma’e magyawa, akaxymixekato rapa arewi arereka takope pe wara re wexawo, wetepe na arewaxa gy ixema’e xama’ejape xe akawo nima’eteawi na a akawo Takope pe re wexawo kwee akwaaxiat ixope ywyrape pe. A’e re wema’ewo kwee aapa ikwaxiata takope re. A’e ramo takope xanewe xanereka magyãwa, ximagy mi ’ara ropi ppytonimo rano, mi tekaawyma re xema’eawa ramo.

Palavras-chave: *Apyãwa reka re Takope pe xema’eãwa*.

ABSTRACT

This work was carried out on the *Takope* (Courtyard of the House). We think about the Apyãwa child, in strengthening the culture practiced in the courtyard of the house. Children are leaving to practice the Apyãwa culture at *Takope*. This work was done due to the concern of knowledge of our people. Students are more present in the classroom and are failing to learn in the courtyard of the house. That is why I registered on *Takope*, to be studied this knowledge of our Apyãwa people.

Key words: *Takope*. Courtyard of the House. Strengthening Apyãwa culture.

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

APYĀWA TAKOPE PE TEKA KWAAPĀWA

Xane ro'õ Apyāwa ramõ xireka takena iapawo mytera katy, kwewi we ro'õ raka'e xaneramoja agy iapa wakena mytera katy, Takāra we ro'õ raka'e mi iapa wakena. Awā paraxigoe'yma xe ro'o raka'e mi aapa wakena awyra yke katy.

Takope pe ro'õ raka'e mi ireka imao'iwo Awā awaxa topaja pe, imamiro'yga imageta. Takope ro'o xanewe pityga ma'eāwa, epe ro'o pityga ixema'e aatawo, epe ro'o ima'e towa agy imaataakata, a'e pe ro'o epe ika pityga atakwera aatawo, a'epe iexaka irekawo iy agy amaenyna ee.

Xane ro'o Apyāwa ramo ximagy ypytonimo takope marageta kome'oāwa ramo rano, a'epe ro'o pityga ienokwaawi maragetā, xemamiroo'ygawa ramo ro'o ximagy takope ramo. Ypytonimo ro'o xikwaap xaytata'i rera epe xerekawo.

Xane ro'o ximagy takope pityga ramo xerexemaryj'ygawa ramo rano, epe ro'o raka'e mi xikwaap xerexeka ikwaapa xerexemaryj'ygawa rano, mani'akawy, tapire'ore'o rano. Tytykawa ro'o epe ximagy takope pe rano, axe tana ro'o konomi nakaj aoxeoxe axemaryj'yga kotatai rewiri, maryjxe ro'o emiga Apyāwa we, akwaap ro'o rapa Konomi kotatai rekareka xe ixowi, amo ramo xe ro'o raka'e mi ixemaryja'ygi axapyri kotatai agy konomi ne, konomi axygerapata a'e kotatai amaanat emanyn ro'o raka'e mi ixemaryj'ygi axapyri.

Takope a'e ramo ximagy xane awaxewete ramo axywewoja re porajtāwa ramo rano, tawā rerapata iporaaj aawo akawo gy takope ropi karaxao'ywera ramo rano. Xane Apyāwa ramo ximagyete xerexakope pityga ma'eāwa ramo, naxirekaj awyra magatyroāwa ramo xe, pityga ma'eāwa ramo ximagy xerexakope, epe a'e ramo xane xaneparama'eāwa ikwaawakata xerexeka pityga we.



Kotataiwera axymanaãwa iraxa re.

Takope ro'ô raka'e kwewiwe xireka awyra rakope ramo, awyra rakena katy ro'ô iapa xaneypy agy wakope, niapaawi ro'ô takope takypy katy. Awa paraxigoe'yma xe ro'ô mi aapa wakena wakpy katy.

Awa retyma ro'ô raka'e mi yj kwara paawa katy, a'e ro'ô raka'e mi awakope kwara keawa katy. Amo ro'ô raka'e mi yj kwara keawa katy, a'e ro'ô raka'e mi awakope kwara paawa katy, amo xowe ro'ô raka'e mi awakope yapyra katy, emanyn ro'ô raka'e mi amo iwakope y xoro katy rano. Takope ro'ô raka'e kwewiwe wereka iapawo xaneypy agy takawytera katy.

Atakera mo gy ha ramo ro'ô raka'e mi koxywera napeiri awyra rakope, Takope peita ro'ô raka'e mi iyxygi temiara ixowi, a'e wi akyyxewo ro'ô raka'e mi koxywera napeiri takope. Amo ramo ro'ô raka'e mi mokoç awyra wi pane ia ataara mo, a'e ro'ô raka'e mi aoxetee napeiri wakope. Takope peijawa ramo ro'ô raka'e raka'e mi imagy pinawã arywera, yty mamaawa ramo xowe ro'ô raka'e mi irakwawi xawaxio apekwera, maryn ro'ô raka'e mi takope nixawaiwi. Axe tana ro'ô raka'e mi Kapitãwa raty xe ipeiri imanawo Takope imaxe'ata Takãra rakope re.

Axe tana ro'ô raka'e xanewe Takope Apyãwa ramo ma'eixee'yma, wetepe ro'ô raka'e mi ma'ema'e xiapa ikwaapa ipype. Takope pe ro'ô raka'e mi xaneyp agy ima'e awaxa agy ma'ema'e apaawa re. Takope pe ro'ô raka'e mi kwewiwe ima'e pityga imaata akaawa re, a'e pe ro'ô pityga ikwaawi xe'ega, xemaryj'yga, iexaka aparaira aparaira ma'e, maramoonawa, mi Takope pe ma'e pe

ma'ema'e iapapyra ro'o raka'e mi akwaap. Kaaroka mo xowe ro'o raka'e mi awaxa agy iapeaty ma'e kwera ikopekygekyj axopeteri re, a'e tana ro'o towiap axemaawawo, axe tana ro'o raka'e mi akoma'e tojawa ma'e xe ikopekygekyj pityga rano.

Ypytonimo ro'o raka'e mi xaneypy agy imagy wakope rano, axemamiro'yggawa ramo, a'e pe ro'o raka'e mi ikome'o awaxa agy we marageta, marykaawera, karaxa ag pa'ymawera, Karaxao agy pa'ymawera, amowera xowe awaxa agy iapirawi'owo ypytonimo irakwapa. A'e pe ro'o raka'e mi pitywera ikwaawi xaytata'i reerera rano, xawaroo miara pyykawa, konomiwera, tatawaxi, Tapi'ira raxywa, ywakoja, moro kwara. Emanyn ro'o raka'e mi xaneypy agy imagy awyra rakope irakawapa.

Takope Pe Xemarj'ygāwa

Takope ro'o raka'e mi kwewiwe xaneypy agy amagy axemaryj'yggawa ramo. Takope pe ro'o raka'e mi konomiwera ia'ygi Tarywa, awaxewete rarywa akwapa, xawara'yvroo konomi ro'o raka'e mi aka ia'yga axywewoja maraka takope pe kotataiwera amaanat akawo rano.

Myryxi ro'y kwera pe ro'o raka'e mi ika axygerapata, amo ramo ro'o raka'e mi ka'a iaawa'i axewe, wyro ramo ako'a re, a'axi'ywa re, a'e pe xepe ro'o raka'e mi ika axygerapata.

Amo ramo xowe raka'e mi ia'ygi Takāra, a'e pe ro'o raka'e mi ia yna konomiwera iarowo temi'o axewe eraawa. Araxa raxyra g ro'o raka'e mi weraa temi'o wyraxiga gy we, emanyn ro'o raka'e mi wyraxiga raxyra gy iraa araxa ra'yra gy we temi'o rano, emanynro'o raka'e mi ia'ygi akwapa tarywa takope pe.

Tytkawa Pe Xemarj'gāwa Takope Pe

Ym ro'o raka'e mi Takope pe xemaryj'yggawa ika pitywera we. Kwewiwe raka'e mi pityga ika xemaryj'ygape aparawe'yma mo axapype, Kotataiwera ro'o raka'e mi aka tee axemaryj'yga rano, emanyn ro'o raka'e mi Konomiwera ika axemaryj'yga axaparemo rano. Myga ro'o raka'e mi axemarj'yg Kotataiwera pyri, a'e ro'o raka'e mi atowirooexat, a'era ro'o raka'e mi Konomi ikamaenyynawa ramo, werakyyxe iapeaty wi.

A'e ramo ro'o raka'e mi Kotataiwera ixemaryj'ygi axaparemo tytkawa pe akawo. Tytkawa pe ro'o raka'e mi ixemaryj'ygi Takope

pe ymy'iwe, Kaaroka mo ro'o rano, ymy'iwe axemaryj'yamatata ro'o raka'e mi Kotataiwera gy ixemaryj'ygitytykawa pe, a'e re mani'akawy ramo.

Kaaroka ramo axemaryj'yamatata ro'o raka'e mi kwara waka ramo we ixemaryj'ygi tytykawa pe amyyna kypa'aka ramo, a'e ro'o mi ixemaryj'ygi akawo axemakaaroka, a'e wi ro'o raka'e mi ypytonimo ixemaryj'ygi mani'akawy ramo xayeny pe akawo.

Ypytonimo Takope Pe Xemaryj'ygāwa

Takope pe ro'o raka'e mi kwewiwe ixemaryj'ygi Kotataiwera, Konomiwera ro'o rano. Karoka ramo we ro'o raka'e mi imapy xemaryj'ygawa, mani'akawy ramo ro'o ixemaryj'ygi, xayeny kato'i re ro'o raka'e mi ixemaryj'ygi kotataiwera gy akawo, mai'akawy re ro'o raka'e mi ixapapyki awagatewo akawo ia'ygā mani'akawy.

A'e re ro'o raka'e mi itori xyjoo ramo wāra, axemamamamata akawo akematata weta gy rapypa'o ropi. A'e ro'o raka'e mi maapawa ropi ake aawo rano, a'e re 'xe'ega ma'ema'e emi'o re ixope, a'e ro'o raka'e mi eta agy akome'o ixope mi temi'omi'o xaneremi'omi'o xe, ka pe wara, karā, tatā, xetyka, takwere'e, amowera tana ro'o raka'e mi akome'o ipirā, amoo ramo ro'o raka'e mi ikome'o temiara emiwera ro'o raka'e mi akome'o axemaryj'ygawa ramo.

A'e re ro'o raka'e mi ihyj akawo apamatata, a'e ro'o raka'e mi amo ropi ipari aawo ixywaatyma'ee'yymi ma'e ropi.

Ymy'iwe Konomiwera Xemaryj'ygāwa Takopepe

Ymy'iwe ro'o raka'e mi Konomiwera ixemaryj'ygi o'ywa pe axamaina. Tata ywera ro'o raka'e mi a'atyka imaina axaope, a'e re ro'o raka'e mi ixamaini Konomiwera, a'e we ro'o aerak xamageawa per ano, ikwagato ma'e ro'o raka'e mi amage akawo weta agy.

Mokoja pe ro'o mi amowera iamaini, amo ramo ro'o raka'e mi aawy wo'ywa pe, a'e aawyjxe a'e rei iro ramo wāra iawy rano, a'e aawyjxe a'ega rano, a'e ro'o raka'e mi weromeme o'ywa, a'e re weta ro'ywa pe iawy a'e ro'o raka'e mi aywo ipype, a'e re wo'ywete pe iywo rano 'ā irekawo weta ro'ywa, a'e rei iro iawyteewo amo wo'ywa pe imapywo xamainawa rano.

Takope pe xemaryj'ygawa mo ro'o taxao ramo rano. Ymy ro'o raka'e mi Konomiwera ixemaryj'ygi ataara mo haawa per ano.

Ataara mo aa ma'e ro'o raka'e mi weraa wo'ywa, amowera ro'o raka'e mi aka xawãra ramo. Taxao ramo aka ma'e ro'o raka'e m amam ako'a re ywira pe tata arywera, a'e ro'o raka'e mi werayj irekawo xawãra ramo aka ma'e agy wi.

A'e ro'o raka'e mi amayj irekawo waema ramo ee. O'ywa rerekwara gyy ro'o raka'e mi amaj xawãra raema ropi irekawo taxao ramo aka ma'e, a'e axewe xawãra pyyka ramo ro'o raka'e mi iywowo imaina tata arywera konomiwera, emi xepe ro'o raka'e mi xo'y mamaawa kwaapawa mo rano, xekwagatoa'ygawa.

Wetepe ro'o raka'e mi ymy xaneypy agy ireka ikwaapa Takope pe xemaryj'ygawa. A'e imagywo ro'o raka'e mi ikwaawakari irekawo awaxa agy we xemaryj'ygawa. Konomiwera xemaryj'ygawa mo ro'o raka'e tapire'ore'o rano, ixema'eawa ramo ro'o raka'e mi iapa o'ywa ixope o'ywa mamaawa re ima'ewo.

Mokoj ro'o ikowi imaxawajta imaina ixope peke'i 'ã, a'e ro'o raka'e mi Konomiwera axepyype 'opa iawywo peke'i 'ã, ikwagato ma'e xe ro'o raka'e mi aywo a'yma weta agy wi. Axe tana ro'o imapeni emiga pe wãra o'ywa.

Temiaara hyja ywoawa re ro'o raka'e mi ixema'e tapire'ore'o pe axekwagatoa'yga Konomiwera 'opa. Myga pake ikwaagato axawo ro'o raka'e mi Towa gy emiga pe imaxekwagatoa'gyi irakwapa awaxa agy.

O terreiro (pátio da casa)

O terreiro sempre existiu como pátio da casa, construído ao lado da porta. Ninguém fazia o pátio da casa ao lado do quintal. A regra sempre permite o pátio ao lado da *Takãra* (Casa dos Homens).

A casa que ficava onde o sol nasce tem direito de fazer o pátio onde o sol se põe. Já a outra casa ficava onde o sol se põe. O terreiro sempre foi construído onde o sol nasce. A casa ficava para o sul e o terreiro sempre construído para o norte. A outra casa fica para o sul e o terreiro sempre construído para o sul também. Toda regra do terreiro é para ele ser construído ao lado da *Takãra*.

Quando o pessoal saía para caçada, a mulherada não varria o pátio da casa. Quando alguém varria, juntava os espíritos dos animais e jogava longe dos caçadores, porque as mulheres não limpavam o pátio da casa. Mesmo que duas pessoas fossem para a caçada, o dono da casa não podia limpar o pátio. Para limpar o pátio da casa antigamente o nosso povo Apyãwa utilizava cacho de bacaba como

vassoura. Para jogar o lixo usava casco de tartaruga ou jabuti. Assim, o terreiro da casa não ficava sujo. E a mulher do cacique limpava o pátio da casa até o pátio da *Takãra*.

Para nossa cultura o terreiro da casa não é somente para enfeitar. Muitas coisas as crianças aprendiam dentro do pátio da casa. Algumas pessoas ensinavam o seu filho no pátio da casa, onde as crianças começam a aprender a andar e falar, e aprendem brincadeira, vendo a pessoa fazendo tiririca e pintura corporal.

Brincadeira no pátio da casa

O terreiro sempre vem sendo utilizado pelo meu povo Apyãwa como local da brincadeira tradicional, onde os meninos imitam a festa dos adultos. O entrevistado me informou que o menino do *Xawara 'yroot* cantava a música do *Axywewoja* (Aruanã, um ritual do nosso povo Apyãwa). Ele cantava no pátio da casa onde as meninas também presenciavam, praticando a brincadeira.

Ele utilizava o olho de buriti como roupa para dançar e cantar a música. E ele utilizava a folha de banana brava como outra roupa para vestir.

Algumas vezes ele construía *Takãra* no terreiro. Ali os meninos iam esperar a comida, e as meninas levavam comida para eles. A filha do *Araxa* levava a comida para o filho do *Wyraxiga*. Assim a filha do *Wyraxiga* levava para a filha do *Araxa*. Assim a filha do *Wyraxiga* levava para o filho do *Araxa*. Assim os meninos praticavam brincadeira no pátio da casa.

A brincadeira no pátio da casa

Desde muito tempo o pátio da casa era utilizado pela criança do nosso povo Apyãwa. As meninas não ficavam misturadas com os meninos. As meninas não brincavam junto e os meninos também brincavam sem presença da menina. Não podiam se misturar. Quando um menino brincava junto com a menina, ele não crescia. Somente a menina crescia rapidamente.

Por isso a mãe do menino preparava o seu filho para não ser acompanhado pela menina. Assim as meninas brincavam junto no *Tytykãwa* (uma brincadeira do nosso povo Apyãwa). O espaço é sempre o pátio da casa, que é utilizado pela criança, na parte da

manhã e à tarde. Também a regra dessa brincadeira é sempre de manhã e tarde.

Quando sol ia se pondo, a criança gostava de brincar no pátio da casa, quando a chuva parava de chover. Assim as crianças ficavam brincando até o dia escurecer. Quando escurecia, as crianças continuavam brincando de *Mani'akawy*, à noite, aproveitando a luz da lua.

Brincadeira realizada durante o anoitecer

O pátio da casa é um espaço onde sempre as meninas e os meninos brincam. Na parte da tarde sempre ocorria a brincadeira tradicional. A brincadeira *Mani'akawy* sempre ocorria quando a lua ficava cheia, iluminando o pátio da casa para a meninada brincar.

A regra de *Mani'akawy* é sempre abraçada, circular, rodada e cantada, à noite. A música *Mania'kawy* é primeiro. Em seguida vem a brincadeira de *Xyjoo*. As crianças imitam o jeito de *Xyjoo* (sapo), pulando, querendo entrar no colo da pessoa que fica brincando. Quando ia no final da fila, entrava dentro do círculo, perguntando sobre o nome dos alimentos consumidos durante o dia. Os colegas contavam o alimento que vem da roça (cará, banana, batata-doce, cana-de-açúcar) e os outros contavam peixe e animais da caça. Depois que termina a pergunta, o *Xyjoo* fica querendo sair do círculo.

De manhã: brincadeira realizada pela meninada Apyãwa

De manhã os meninos Apyãwa realizavam uma brincadeira chamada *Xamainãwa*, e a mesma é denominada *Xamageãwa*. Eles colocavam pé de banana e realizam brincadeira com a flecha. Quem era bom de atirar flecha ganhava a flecha dos seus colegas. Algumas pessoas competiam com duas flechas. Primeiro uma pessoa atirava com sua flecha. Quando terminava de jogar, o outro jogava também. Em seguida atirava com a flecha de seu colega. Quando ele flechava com a sua flecha e com a flecha de seu colega, ganhava a flecha. Depois começava novamente a competição jogando outra flecha.

A brincadeira realizada no pátio da casa era imitando a caçada. Brincavam com a flecha. Outro menino imitava cachorro pegando porcão. Ele amarrava o cacho da banana no cinto e corria para não ser pego pelo porcão, e o cachorro corria atrás para pegar.

Os meninos que tinham a flecha corriam atrás para flechar o cacho de banana. Quando os meninos ficavam caçando e não podiam mais correr e ficavam quietos, logo chegavam atirando a flecha no cacho da banana, dizendo que o porcão estava morto. Assim eram ensinados os meninos Apyãwa para aprender a caçar e jogar a flecha.

Há muito tempo era praticado esse tipo de brincadeira no pátio da casa. Somente praticando eles conseguiam valorizar a sua brincadeira tradicional. Os pais também envolviam-se nessa brincadeira com seus filhos, para que eles aprendessem, crescendo a sua cultura.

A brincadeira *Tapire'ore'o* também fazia parte de ensinar os meninos a jogar a flecha. Tinha as pessoas jogando o fruto do pequi para eles e os meninos, que ficavam em fileira, para atirarem. Quem era bom de flecha acertava e era considerado como bom de flecha. Isso era feito para preparar os meninos para flechar animal correndo.



Takope pexe kwagatoa'ygãwa.

APYÃWA MA'EMA'E PAREPY SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

TAPIRAPÉ¹, Koxawiri
Pesquisador da Ação 'Saberes Indígenas na Escola'

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fortalecer e praticar os conhecimentos adquiridos em relação à convivência do povo Apyãwa dentro da família extensa. O trabalho demonstra que só praticando essa cultura milenar é que se pode fortalecer a união entre as famílias mais próximas, principalmente através da distribuição de alimentos e produtos adquiridos e compartilhados com os parentes. Esta sabedoria deve ser compartilhada no espaço escolar. Contudo, o pai tem o papel fundamental na família, para mostrar o caminho certo para seu filho, antes das crianças ingressarem na escola. Na cultura Apyãwa, a família é o verdadeiro e maior responsável pela formação intelectual da sua criança.

Palavras-chave: Cultura Apyãwa. Distribuição de alimentos. Família Extensa.

RESUMO

Ã te'omara a'e ramo kwee aapa xerexaope Apyãwa ramõ, marygato xaetawara gy xakwaãpawa re. Xane a'e Apyãwa ramõ xikwaãp nyn: koxy apaj wage agy, ay'yra, axaxe agy amama'epaãwa pe, amama'eerekwãwa pe. Emanywe akoma'e ipajakari akoxy agy, wyke'yra, wywyrã, wowyrã, atotyra agy waty we amama'eerekwãwa pe, amama'epaawera pe ranõ. Axekwe xaetawara ia wãra mõ axapyri, aparexak ma'ere axaope ma'e wi akaixewo, akaro axapyri akawo wetepe, amagy axamama'e wetepe. Axekwe wa'yra xatyara mõ, waxyra menãra mõ iãra gy ixaeraetymeraapyk xawaj axawerekawo. Emanyn a'e ramõ Apyãwa ixawaãwi xaeta ramõ akwapa. A'e ã 'ywaripe emanyn xerekaãwa ximamãp imanawo xerexewi. A'e ramõ aoxekato iãra gy ramõ xerexema'yapyke'yma aparama'ema'e agy re xe. Aoxekato a'e ramõ xane iãra mõ ima'eetewo xerewaxã agy awyrã ropi emiwera re. A'e xepe ekwe ximamãp imanawo xerexewi imagy'e yma.

Palavras-chave: Apyãwa xaeta ramõ xakwaãpawa.

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

ABSTRACT

This work aims to strengthen and practice the knowledge acquired in relation to the coexistence of the Apyãwa people within the extended family. The work demonstrates that only practicing this millenarian culture can strengthen the union between the families closer, mainly through the distribution of food and products purchased and shared with the relatives. This wisdom must be shared in the school space. However, the father plays a key role in the family, to show the right path for his child, before the children join the school. In the Apyãwa culture, the family is the true and greatest responsible for the intellectual formation of your child.

Key words: Apyãwa culture. Distribution of food. Extended family.

Apyãwa raka'e kwewiwe amagy irota irekawo weka ma'ema'ere. A'eramão raka'e mi apyãwa imaxywaty irota irekawo weka imawitewo.

Apyãwa mama'e parepy ma'e raka'e mi aka xa'e, o'ywa, yropema, peyraymywara. Xa'e ro'õ raka'e mi koxywera aparó axawi iraãwo, o'i, kawi apaãwa ramõ, a'e raka'e mi amaparepy ixope iraãwo kawi, o'i. Emanyn raka'e mi koxywera iparó axaexa'e akawo. Axekwe raka'e mi akoma'ekwera imagy axao'ywa temiara, ipira re, a'e raka'e mi a'egy weraãkat o'ywa parepy ramo temiara xokawo imama'ekwera mõ, ipira raka'e mi weraã ixope ranõ. Emanyn raka'e mi akoma'ekwera gy imagy axao'ywa akawo ranõ.

Yropema xowe raka'e mi koxywera amagyn axawi ipikyra pyykawa ramõ. Mani'aka moãpawa ramõ. A'e raka'e mi yropema mayãwa repy ramo weraã ixara we ipikyra, o'i. Emanyn raka'e mi yropema iparó axawi akawo koxywera.

Namayjxei raka'e mi epewera axawi akawo apyãwa, weraã raka'e mi iparepy ixope. Peyra ro'õ raka'e akoma'ekwera gy weraã ka pe ma'ema'e rerayjtawa ramõ, a'e ro'õ raka'e mi weraã ixara we kara, tatakyra, wajkyra. Epewera ro'õ raka'e mi apyãwa weraa peyra parepy ramõ. A'eramõ raka'e mi ymy apyãwa wetepe imawite akawo ma'ekato magywo.

Axetana raka'e mi ymy apyãwa epewera parepy na'oãkari awa'yãowe, konomiwera we, kotataiwera we, koxamokowera we. Ma'era taxe raka'e mi na'oãkari ixope, tawa ãwaj ro'õ mi xa'e ite'omari aãwo akawo, a'e wi ro'õ mi iwaki ota axara we. Emanyn ro'õ xa'e parepy ixepyki Apyãwa re, tawaxara pa'yma ramõ, axe'iteexe ixexokakari aãwo tawaxa we. A'eramõ mi ywaripe pane

marykwera gy ikome' o awa'yãowera y we akawo, Ajxak raka'e a'egy awakoma'e ixepyki aparae. Axekwe ywaripe ma'ema'e iparepy a ika yãra, tatayãkopy. Emigyn mi a wetepe apyãwa amagy irekawo axawi ywaripe.

A'e mi ã amowera amagy we akawo, emigy parepy iraãwo ixara we ma'e. A'eramõ ã ywaripe marama'eãra gy wetepe ixapyyki akawo epewera re xema'eãjpe imaxywaãtywo irekawo epewera parepy.

A'eramõ axema'ema'eagy ikwaãwi akawo ma'ema'e iparepy ma'e raka'e Apyãwa imagyn ota akawo kwewiwe, emanyñ ã Apyãwa iraã we irewo weka tenone, imagyakata axema'ema'e agy we, ma'eramõ Apyãwa we aoxekato ma'ema'e parepy, warywarywa ramo ma'e xara. Emanyn xepe ã Apyãwa iraã irekawo yn weka.

APYÃWA MA'EMA'E PAREPY

TAPIRAPÉ¹, Júlio César Tawy'i
Pesquisador da Ação 'Saberes Indígenas na Escola'

RESUMO

Este trabalho foi preparado para os alunos discutirem, conhecerem e, ao mesmo tempo, praticarem suas regras nas suas vidas cotidianas sobre o uso e a função da flecha, da peneira, da panela e de *xeke'ã* (um tipo de armadilha para se pegar peixe), quando usados por outras pessoas. Todos os utensílios e armadilhas de caça e pesca, usados por qualquer pessoa ou pela família, devem ter o pagamento para o dono, respeitando a cultura Apyãwa. O objetivo desse trabalho é de ensinar os alunos a praticar essas regras da cultura na aldeia e na escola, que podem servir para a futura geração do povo Apyãwa, para não deixar de praticar essa cultura tradicional do povo Apyãwa.

Palavra chave: Cultura Apyãwa. Uso e função da flecha, da peneira, da panela e de *xeke'ã*. Pagamento para o dono dos utensílios.

RESUMO

A te'omara kwee arapa Apyãwa reka magyãwa re, ma'ema'e mi Apyãwa awepy raka'e kwewiwe axaope 'ota akawo, yropema, o'ywa, xa'e, xeke'ã. A'e ramõ raka'e Apyãwa kwewiwe imagykato ma'ema'e, iwepypyra iraãwo axaope ma'e parepy. A'e ramõ axema'e ma'e agy ikwaãwi akawo ma'ema'e iparepy. A'e ramõ emanyn raka'e Apyãwa gy ikwaãwi akawo axema'e wo weka re. A te'omara eramõ imakaxyme'yma Apyãwa reka, imagy wo irekawo epe teka tajpe, xema'eajpe. 'A te'omara eramõ ekwe 'op xema'eajpe pitywera gy ekwe itori axema'e wo ranõ, a'egy ekwe amagy 'ota epe Apyãwa reka ranõ. A'e ramõ emanyn ekwe ã raxe'apeãwap arakawo pitywera gy ramõ. Amoãgy re axe'apeãpa.

Palavra chave: Apyãwa mama'ema'e kwaãpawa, Arrow, sieve, pan and *xeke'ã*.

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

ABSTRACT

This work was prepared for students to discuss, meet, and at the same time practice their rules in their daily lives on the use and function of arrow, sieve, panela and xeke'ã (a type of trap to catch Fish) when used by others. All hunting and fishing utensils and traps used by any person or family must be paid to the owner, respecting the Apyãwa culture. The purpose of this work is to teach pupils to practice these rules of culture in the village and at school, which may serve the future generation of the Apyãwa people, so as not to fail to practice this traditional culture of the Apyãwa people.

Key words: Apyãwa culture. Use and function of arrow, sieve, pan and xeke'ã. Payment for the owner of the utensils.

Apyãwa raka'e kwewiwe ma'e amagy irota irekawo weka ma'ema'e re. A'e ramo raka'e mi Apyãwa imaxywaaty irota irekawo weka imawitewo.

Apyãwa mama'e parepy raka'e mi aka xa'e, o'ywa, yropema, peyra mywara. Xa'e ro'õ raka'e mi koxywera aparõ axawi iraãwo, o'i, kawi apaãwa ramõ, a'e raka'e mi amaparepy ixope iraãwo kawi, o'i. Emanyn raka'e mi koxywera iparo axaexa'e akawo. Axekwe raka'e mi akoma'ekwera imagy axao'ywa temiara, ipira re, a'e raka'e mi a'egy weraãkat o'ywa parepy ramõ temiara xokawo imama'ekwera mõ, ipira raka'e mi weraã ixope ranõ. Emanyn raka'e mi akoma'ekwera gy imagy axao'ywa akawo ranõ.

Yropema xowe raka'e mi koxywera amagy axawi ipikyra pyykawa ramõ. Mani'aka moãpawa ramõ. A'e raka'e mi yropema magyãwa repy ramõ weraã ixara we ipikyra, o'i. Emanyn raka'e mi yropema iparo axawi akawo koxywera.

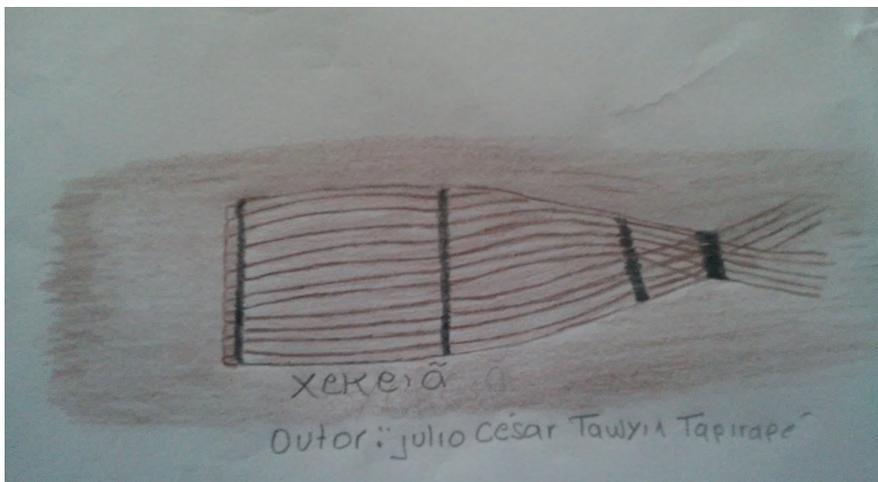
Namagyjxej raka'e mi epewera axawi akawo Apyãwa, weraã raka'e mi iparepy ixope. Peyra ro'õ raka'e akoma'ekwera gy weraã ka pe ma'ema'e rerayjtawa ramõ, a'e ro'õ raka'e mi weraã ixara we kara, tatakyra, wajkyra. Epewera ro'õ raka'e mi Apyãwa weraa peyra parepy ramõ. A'e ramõ raka'e mi ymy Apyãwa wetepe ixamawite akawo ma'ekato magy wo.

Axetana raka'e mi ymy Apyãwa epewera parepy na'oãkari awa'yawera, konomiwera, kotataiwera, koxamokowera we. Ma'era taxe raka'e mi na'oãkari ixope, tawa waj ro'õ mi xa'e ite'omari aãwo akawo, a'e wi ro'õ mi iwaki ota axara we. Emanyn ro'õ xa'e parepy ixepyki Apyãwa re, tawaxara pa'yma ramõ, axe'iteexe ixexokakari aãwo tawaxa we. A'e ramõ mi ywaripe pane marykwera

gy ikome'o awa'yãowera gy we akawo, Ajsxak raka'e a'egy xa'e parepy ixepyki aparace. Axekwe ywaripe ma'ema'e iparepy ma'e ika yãra, tatayãkopy. Emigy mi 'a wetepe Apyãwa amagy irekawo axawi ywaripe.

A'e mi ã amowera amagy we akawo, emigy parepy iraãwo ixara we ma'e. A'e ramõ ã ywaripe marama'eãra gy wetepe ixapyyki akawo epewera re xema'eãjpe imaxywaãty wo irekawo epewera parepy. A'e ramõ axema'ema'e agy ikwaãwi akawo ma'ema'e iparepy ma'e raka'e Apyãwa imagy ota akawo kwewiwe. Emanyn ã Apyãwa iraã we irewo weka tenone, imagyakata axema'ema'e agy we, ma'e ramõ Apyãwa we aoxekato ma'ema'e parepy, warywarywa ramõ ma'e xara. Emanyn xepe ã Apyãwa iraã irekawo weka.





KAROWĀRA REYMĀWA

TAPIRAPÉ¹, Josimar Jeremy'i
Pesquisador da Ação 'Saberes Indígenas na Escola'

RESUMO

Primeiro o nosso antepassado não tinha galinha. Mas o pajé trouxe um casal de galinha de uma serra grande. Essa galinha era de bicho Karowāra, que fica na serra. Um pajé estava viajando no sonho e de madrugada ele passou sobrevoando uma serra grande. Lá ele ouviu o canto do galo. O galo estava cantando direto de madrugada. No outro dia de noite o pajé dormiu mais cedo, mas o espírito dele foi atrás de galinha. Quando chegou ao local que o galo estava cantando, os dois estavam lá dormindo em cima de uma pedra grande. Os dois estavam na porta do dono. O galo tinha crista vermelho claro, e o peito era de cor preta. O pajé achou bonito o galo e foi pegar no pescoço para não gritar. Depois pegou a galinha do mesmo jeito e trouxe para a aldeia. De madrugada o galo estava cantando e muita gente da aldeia acordada para ouvir o canto de galo. No outro dia as mulheres foram na casa do pajé para olhar a galinha. As galinhas e o galo eram muito bonitos para elas. Então elas pediram para a mulher do pajé dar uma para cada uma quando criassem. Então a mulher do pajé deu um casalzinho de galinha para cada casa até todo mundo ganhar.

Palavras-chave: Bicho Karowāra.

RESUMO

MARAGETA MAATOREIXEAWA. Iypy ramo ro'o raka'e xaneypy agy nawerekaj wyrakāja. A'e ro'o raka'e paxe mō werot wyrakāja ywytyroo wi. Karowāra reymāwa ro'o raka'e werot. Aataatā ro'o raka'e aawo akawo paxe mō. A'e ro'o raka'e ka'emāwa ramō 'ot axewyta ywytyroo ropi. A'e pe ro'ō raka'e ienowi ota wyrakāja xe'ega. Axe'epiripiri ro'ō raka'e a'yma ka'emāwa ramō. A'e ro'ō raka'e paxe karowerimowe aa ikaty ranō. A'e ro'ō raka'e wyrakāja, aket akopa itāore axāra rakenipe. Akoma'eo ro'ō raka'e i'akamajpirygy, akapeogato ro'ō raka'e a'yma. A'e ro'ō raka'e paxe apyyk aawo ixora re ākoma'eo aeaemawi, a'ere ro'ō raka'e ipyyki āty, ka irota. A'e ro'ō raka'e ka'emāwa ramō axe'eg a'yma takypy pe. A'e

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

ro'õ raka'e wetepe gy apãk ienopa wyrakãja xe'ega. Axeiwewe ro'õ raka'e koxywera ia paxe retyjme iexaka wyrakãja. A'e ro'õ raka'e axearõ ee aawo. A'e ramõ ro'õ raka'e ipyyrõ aawo 'opa. A'e ro'õ raka'e mokomokoj'i amana akawo weta agy we paxe raty ixepãwa ramõ, emanyn xepe ro'õ raka'e imanyki imanawo awyra wyrakãja pe.

Palavras-Chave: Karowãra Reymãwa.

ABSTRACT

First our ancestor had no chicken. But the shaman brought a couple of hens from a large mountain range. This chicken was a karowara animal, which is in the mountains. A shaman was traveling in the dream and at dawn he passed over a large mountain range. There he heard the cock crow. The rooster was singing straight through the night. The other night he slept earlier, but his spirit went after hen. When he reached the spot where the rooster was singing, the two were there sleeping on a large rock. They were both at the owner's door. The rooster had a bright red crest, and the chest was black in color. The shaman found the rooster handsome and went to pick up his neck so he would not scream. Then he took the chicken the same way and brought it to the village. At dawn the rooster was singing and many people from the village awake to hear the cock crow. The other day the women went to the shaman's house to look at the chicken. The hens and the rooster were very beautiful to them. So they asked the shaman's wife to give one for each one when they created. Then the wife of the shaman gave a couple of hen to each house until everyone wins.

Key words: Karowãra animal.

KAROWÃRA REYMÃWA

Xaneypy agy ro'õ raka'e nawerekaj wyrakãja. 'Ypekõ pytyga xe'ega re xepe ro'õ raka'e mi ikwaãwi ka'ema axewe. Ka'emãwa ramõ ro'õ mi ypekopytyga ix'e'egi ranõ, a'e ramõ ro'õ raka'e mi emiga xe'ega re ikwaawi axewe ka'ema.

A'e ro'õ raka'e Paxe werot wyrakãja ywytyroo wi, karowãra reymãwa akena wi. Aket ro'õ raka'e 'yna paxe mõ, a'e ro'õ raka'e apat wyrowi kwe aawo akawo aatãwo. A'e ro'õ raka'e paxe axewyt 'ota ka'emãwa ramõ ywytyrawawyra ropi. A'e pe ro'õ raka'e ienowi 'ota ywytyrawawyra katy wyrakãja xe'ega ka'emawa ramõ.

- 'A! E'i ro'õ, ma'e tapa? E'i ro'õ. Ma'e wyra mõi take pa axe'eg a'yma axawo, axe'eg piripiri ro'õ raka'e a'yma wyrakãja. A'e ramõ pane ro'õ raka'e iwaki iexamatata ranõ, a'e ro'õ raka'e axepirapãp 'ota ka'ema ranõ, a'e ramõ ro'õ raka'e nawaki ee, axeuwe ãxat nekaty ne axawo, ka 'ota ixowi.

Axeuwe ro'õ raka'e paxe iekakwaawi aawo axewe ranõ. A'e ramõ ro'õ raka'e ikeri 'yna ama'ewo ywytyra katy, aa ro'õ akawo aatãwo ranõ. A'e ro'õ 'ot axewyta ka'emãwa ramõ ywytyroorawawyra ropi ranõ, karowãra retyma ropi. Awo raka ainop ma'e wyra xe'ega axãwo. Erexeke akopa waty ne itã ore axara rakenipe, ka ro'õ ika ywykwaroo karowãra rakena. A'e pe ro'õ emi ikowi itao re. I'akamãj pirygay'i ro'õ akoma'eo, ipaxi'ã piogato ro'õ a'yma akoma'eo. ãty ro'õ raka'e 'ã 'op aketa iypy pe. Akoma'eo xe ro'õ raka'e a'ym axe'ega.

- 'Ari! E'i ro'õ.

- Epegã xe'ega xipa akaj ainop ra'e e'i ro'õ. A'e ro'õ raka'e aa wyrakãja ppy pe. A'e ramõ we ro'õ raka'e itori apata ixãra karowãra.

- Ma'ere ereka paxe? E'i ro'õ ixope karowãra.

- Yni! E'i ro'õ, epegã xe'ega katy xe 'ã ãxat iexaka e'i ro'õ. Ma'ewyra xe'egaroe'te'i mõi ro'õ aka'i axawo.

- Axearo'i pane ee! E'i ro'õ paxe.

- Axe! E'i ro'õ raka'e ixara, xereymawa emi akop e'i ro'õ, xeka'ekwaapãwa epe axe'eg a'yma e'i ro'õ, ka'ema xaaxap mi epe i'ymi axe'ega xerakenipe.

- Xeete! E'i ro'õ ixope, nereymawa xipa! E'i ro'õ.

- Taaryn! E'i ro'õ, ma'e tã hera! E'i ro'õ ixope.

- Ma'e mõi! E'i ro'õ.

- Wyraxapokãja hera! E'i ro'õ.

- Xeete! E'i ro'õ! Epa xipa hera e'i ro'õ.

- Awyripe ta mi ikeri? E'i ro'õ ixope ranõ.

- Yni! E'i ro'õ!

- Emi mi ikowi aketa itao re! E'i ro'õ, karowerimõi xipa mi ikeri akopa? E'i ro'õ ixope ranõ.

- Taaryn! E'i ro'õ ixãra, ka'emãwa ramõ xe mi ipaki axe'ega a'yma e'i ro'õ.

- Xeete! E'i ro'õ ixope.

- Ka a'e ramõ ãxat newi! E'i ro'õ ixope. Parea e'i ro'õ ixope, ka 'ota ixowi.

Axeuwe ãxat nekaty ne! E'i ro'õ 'ota.

A'e ro'õ apãk. A'e ro'õ ãty axe'eg ixope.

- Maryn tãpa ityni nekera axawo.

- Maryn namõ pai! E'i ro'õ.

Ma'e wyrã xe'egaroe'te'i mõ pe aka'i ywytyra ree! E'i ro'õ waty we, ka'ema kwaapãwa ro'õ! E'i raka xewe ixãra karowãra, eymawa ro'õ mi epe a'ym axe'ega wyrakãja! E'i raka xewe.

- Xeete pa ki'i? E'i ro'õ äty, marygato mõ na ererori xerexewe! E'i ro'õ ixope äty.

- Arot ekwe weawo e! E'i ro'õ waty we, ãro meme ekwe weawo äty ne! E'i ro'õ waty we, taximaxeop xerexewe xereka'ema kwaapãwa ramõ! E'i ro'õ waty we.

A'e ramõ ro'õ paxe ipataraiwi akawo ppytona, a'e ro'õ ixopexe i'ypyton aawo.

- Oore! E'i ro'õ, i'ypyton paka aawo e'i ro'õ. A'e ramõ ro'õ kaarowerimõ we ikeri, axyroekyjta, kwe aawo aoxeaiwejxe ikaty. A'e ro'õ aket akopa wyrakãja ita ore.

- Oore! E'i ro'õ, mi pa ikowi aketa pa! E'i ro'õ aawo iexaka. A'e ro'õ aawo xe aa ipyyka ãkoma'eo ixora re, aeaem rapa axãwo. A'ere äty ipyyka, pok! Ka irota ixãra remikwaãwe'yma ramõ. A'e ro'õ raka'e werot ipykwãta 'a wakypy pe. A'e pe ro'õ raka'e ka'emãwa ramõ ix'e'egi a'yma takypy pe.

- E'e'eee! Kõõõõ! E'i ro'õ a'yma ka'emãwa ramõ. A'e ro'õ raka'e äty ni'ygi ee ranõ!

- A'i! E'i ro'õ äty, ma'e wyra xe'egi papa ki'i? Axawo amena we.

- Ma'e mõ! E'i ro'õ ixope imena, xanereymawa pa axe'eg a'yma e! E'i ro'õ waty we. Xaneka'ekwaapãwa ramõ ekwe xanewe! E'i ro'õ waty we, ka'ema xaaxap ekwe ix'e'egi akawo xanewe! E'i ro'õ.

- Xeete pa ki'i! E'i ro'õ, aoxekato a'e ramõ ke'e! E'i ro'õ amena we, ximaxeowi ekwe xerexewe! E'i ro'õ äty ixope. Eixakike e! E'i ro'õ waty we, iarowaro'i e! Axawo, erexearõ ekwe ee! E'i ro'õ waty we. A'e ro'õ raka'e kwe gy apãk ienopa wyrakãja xe'ega wetyma ropi.

- Ma'e wyrã xe'ega tapa ranõ axãwo. Mygaty tapa 'awo ma'e wyrã xe'ega ika axãwo apapata takope ropi. A'e ro'õ raka'e paxe retyma katy axe'eg a'yma. Pewo pa ix'e'egi a'yma e'i ro'õ, axeiwe xiexak! E'i ro'õ gy.

A'e ramõ ro'õ raka'e ymy'iwe koxywera ia iexaka. Ma'e wyrã tã akaj 'ãwo axe'egi a'yma ra'e! Axawo paxe raty we.

- Wyrakãja akaj epe penamoja werot ywytyra wi ra'e axawo, karowãra reymãwa ro'õ epe werot ra'e axawo wapiarera we.

- Ke tapa i'yimi? E'i ro'õ.

- Emi tanã ikowi! E'i ro'õ.

- Xâ! Iarowaro'i pa rapy, axãwo, âty ne xipa mi irori'i ra'e! E'i ro'õ.
- Taaryn! E'i ro'õ ixope paxe raty.
- Emorike amõ xewe kã! E'i ro'õ raka'e amõ paxe raty we.
- Ne! E'i ro'õ raka'e ixope. A'e ramõ ro'õ raka'e ipyyroyrõ: xewe ke ranõ! Ieke ranõ e'i ro'õ raka'e etagy ixope.
- A'e ro'õ raka'e paxe raty akome'o amena we.
- 'Ã raka itori xanereta agy iexãka xanereymawa e'i ro'õ, a'e raka 'ã wetepe apyyro 'ota! E'i ro'õ amenawe.
- Axe! E'i ro'õ, emaayj ke ixope e'i ro'õ. Axe tanã ke mokomokoj'i emana exetã agy we! E'i ro'õ waty we. Wetepe pane ekwe opi'ã, a'e ekwe axap wetepe pane ranõ, aoxetee ekwe erenog iywe, aa rapa xanewi amemyra axewi maayjpãwa ramõ, karowãra reymãwa e'i ro'õ watywe.

A'e ramõ ro'õ raka'e mokomokoj'i imaayj akawo wetã agy we. Emanyn xepe ro'õ raka'e imanyki Tãwa wyrakãja pe. 'Ã ro'õ raka'e Tãwa irekawo wyrakãja ka'ema kwaapãwa ramõ.

Tamõja xowe ro'õ mi pe aka axãra pyri ywytyroo re axe'ega. A'e ramõ ro'õ mi 'ã tãjpe wãra wyrakãja i'atywari axe'ega wamoja. Emanyn ro'õ raka'e paxe irori wyrakãja karowãra wi, ywytyroo wi xemimi.

AXYWEWOJA AKYGYRO APAÃWA

TAPIRAPÉ¹, Arapaxigi
Pesquisador da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’

RESUMO

Este texto apresenta alguns resultados da minha pesquisa na comunidade Apyãwa sobre *Axywewoja Akygyro*, confecção e sua origem. A pesquisa procura incentivar as juventudes Apyãwa para manutenção das artes e conhecimentos milenares de *Axywewoja*.

Palavras-chave: *Axywewoja Akygyro*. Juventude Apyãwa. Arte.

RESUMO

Ã wete’omara pe ekwe aixagakãta Axywewoja akygyro, iapaãwa, marygato irowera ranõ. Xe’aranowa a’era mõ imaxe’apeawakãta awa’yawera Axywewoja rerekaãwa re, iparagetã re ranõ.

Palavras-chave: *Axywewoja akygyro*. *Awa’yawera*. *Marawykãwa*.

ABSTRACT

This text presents some results of my research in the Apyãwa community on *Axywewoja Akygyro*, confection and its origin. The research seeks to encourage the youths Apyãwa for maintenance of the millennial arts and knowledge of *Axywewoja*.

Key words: *Axywewoja Akygyro*. Apyãwa Youth. Art.

Axywewoja akygyro apaãwa ro’õ mi iypy ramõ imaypyãp miaãwa apaãjmo, ikaakãwo ro’õ pinawo’y retymykyga ixowi. A’e tana ro’o axe’aparakate aawo awaka iakygyro. A’ewi xowe ro’o mi ipiwaxygie imanawo irekawo i’yroxiga pe xe. I’axowykãwa xowe ro’o kwewiwe ot akawo mokomokoj ipyyka imanawo. A’e ramõ mi epe ixewyki aawo axywewoja akygyro api ryjnãwa.

I’axowykawiwe xowe ro’õ mi imana irekawo i’yroxiga pe xe ipiwaxyga ranõ, a ro’õ mi axe’aparakatewo aawo akawo axywewoja

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

akygyro emany. Emiwera apapawire xowe ro'õ mi ieme'ymamynie imanawo imamapajpe iapytera. A iapawo xe ee epewo ro'õ mi pinape ixagate ranõ, a'ewi ro'õ mi iapa ee inima ikwata eakwaryma iapawo.

A'ewi ro'õ mi yyka iapa imoga tyro ranõ. Ymy tana ro'õ raka'e mi ararawa pe xe iapaãp axywewoja. Ywaripe tana mi tyro piryga, xowa pe iapa axywewoja. Kwewiwe ro'õ raka'e itori iapaawa piryga, xowa ma'e pe. Emanyn akwaãp axywewoja akygyro apaãwa Taraxo'i remikome'o ropi.

Confeção de Axywewoja Akygyro

De acordo com o entrevistado Taraxo'i, a confeção de Axywewoja akygyro se inicia conforme a confeção de Miaãwo. Sempre se realiza com o olho de bacaba. Mas a confeção de Axywewoja akygyro se faz com a trança que denominamos de i'yroxiga. Realização de i'axowykãwa faz de outra forma. A folha de bacaba é pega duas a duas e assim vai a trança na parte de i'axowykãwa.

Terminando i'axowykãwa, a confeção continua com i'yroxiga até terminar. No final é que faz somente ieme'ymamynãwa. Dessa forma a confeção de Axywewoja akygyro termina. Mas o talo que chamamos de pinape é trançado com a linha preta realizando a cara de Axywewoja.

Posteriormente passa yyka para os panos vermelho e amarelo ficarem firmes nela. Isso vem ocorrendo culturalmente desde há muito tempo. Mas não usava panos vermelho e amarelo. Utilizava pena de arara vermelha e pena de arara amarela.

Portanto, aprendi dessa forma a realização da confeção de Axywewoja akygyro, pesquisando com o Senhor Taraxo'i.

Mywi Aywewoja Akygyro Toãwa

Axywewoja akygyro ro'õ raka'e xikwaãp nyn. Paxe ro'o raka'e aixãk 'y pe, ma'e rexakãra. A'e ramõ ro'õ raka'e ywi xikwaãp Axywewoja akygyro apaãwa, paxe irapari 'y wi. A ro'õ raka'e a'ega imaakygyroakata. Ikome'owo ro'õ raka'e marygato axywewoja akygyro apaãwa marawykãwa kwaapãra we. Ikome'owo ro'õ raka'e irekawo ipirerapaãwa, ipiwaxygãwa paxe iakygyro apaãjpe.

Emikome'o ropi ro'õ raka'e a iapa xaneypy agy Axywewoja akygyro. A ro'õ raka'e ikwaãpa iapaãwa paxe wi gy. Paxe ro'õ raka'e

akwaãp akawo axywewoja akygyro apaãwa xemimi. A ro'õ raka'e iapawo iakygyro paxe wemikwaãwa ropi.

A'e ramõ mi 'a emanyn xiapa xerekawo Axywewoja akygyro xereypy agy remiapa ropi. Axe tana aoxekato ikwaãpa iapaãwa, imakaxyme'yma irekawo, ikwaawe'yma iparagetã xe, imaxywaatywo iapãwa ramõ, imakaxyme'ma. Emanyn aoxekatoete xerexeka maxywytyãwa. A'e ramõ emanyn apoenop marageta ropi mywi raka'e xikwaãp Axywewoja akygyro apaãwa Taraxo'i remikome'o ropi.

Origem de Axywewoja Akygyro

O povo Apyãwa sabia Axywewoja akygyro através do pajé, que tinha uma visão cosmológica. Portanto descobria a confecção de Axywewoja akygyro das águas do rio. Ele era porta voz do povo Apyãwa e se relacionava com a natureza espiritualmente. Com esse contato o pajé sabia como se realizava a confecção de Axywewoja Akygyro e era trazido esse conhecimento para seu povo Apyãwa. Assim surgiu a confecção de Axywewoja akygyro na cultura Apyãwa.

Axywewoja akygyro era confeccionado a partir do conhecimento do pajé e era feito de acordo com o que o pajé sabia. Ele contava como fazia ipirerapaãwa e ipiwaxygãwa, ou seja, a forma de confecção de Axywewoja Akygyro para a pessoa que conhecia a maneira de trançar as artes do povo Apãwa. Foi assim que Axywewoja Akygyro era feito pelo povo Apyãwa.

Atualmente ainda praticamos essa confecção conforme o nosso povo Apyãwa antigo. Precisa somente do fortalecimento dele, sempre realizando a prática ativamente. Não saber somente na história, como também na prática. É muito importante preservar esse conhecimento para a nova geração vir conhecendo a forma de confecção de Axywewoja Akygyro, mantendo sempre vivo esse conhecimento. Dessa maneira compreendi sobre a origem da confecção de Axywewoja akygyro com o entrevistado Taraxo'i Tapirapé.

IPAWYGI PARAGETÃ

TAPIRAPÉ¹, Klebson Awararawoo'i
Pesquisador da Ação 'Saberes Indígenas na Escola'

RESUMO

Ã te'omara kwee aapa irekawo Myryxitajpe. Iypy ramõ kwee axe'egenop Iapire'i Tapi'itajpe Ipawygi paragetã re. Epe maragetã mi akome'o marygato raka'ẽ pa xaneypy agy mõ imama'epap akawo. A'e kwee akome'o xewe nyn Ipawygi xãwa ro'õ raka'ẽ paxẽ, a'ewe ro'õ raka'ẽ gy ix'e'egi ma'e axewe tywe'yma ramõ. A'era ro'õ raka'ẽ ia yywyripe aatywaãwa ne akopa apetymowo, ã ro'õ raka'ẽ irapata gy we ipirã xirõwera. Emanyn ro'õ raka'ẽ Ipawygi irori ipirã gy we. Axekwe ã maragetã aoxekato iraxerapata xema'eajpe, a'epe ro'õ na ekwe pitywera gy ipoenowi marygato raka'ẽ mi Apyãwa paxẽ ireka awyrã. A'ete ramõ ã xanexapyyka ika Apyãwa ramõ imaxywaatywo xereparagetã.

Palavras-chave: *Apyãwa Paragetã. Paxe Texiro. Apyãwa Reka.*

RESUMO

O principal propósito deste trabalho é ressaltar o fruto da minha pesquisa desenvolvida com um sábio Apyãwa, Iapire'i, que se promoveu por meio da Ação 'Saberes Indígenas na Escola', comunidade Apyãwa. No texto se explica "Ipawygi Paragetã", que é uma história milenar do povo Apyãwa, na qual se destaca a competência espiritual do pajé em atender ao pedido da necessidade de um grupo social Apyãwa pela fartura de peixes. Pretendo exibir por meio dessa Ação a importância do pajé Apyãwa no contexto da nossa educação escolar e, conseqüentemente, desejo contribuir com o processo de atualização de saberes Apyãwa na comunidade por meio dessa Ação.

Palavras-chave: História Apyãwa. Competência espiritual do pajé. Educação Apyãwa.

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

ABSTRACT

The main purpose of this work is to highlight the fruit of my research developed with a wise Apyãwa, Iapire'i, who was promoted through the Action "Indigenous Knowledge in the School" Apyãwa community. The text explains "Ipawygi Paragetã", which is a millennial history of the Apyãwa people, which highlights the spiritual competence of the shaman in meeting the need for an Apyãwa social group for the abundance of fish. I intend to display through this Action the importance of the Apyãwa pajé in the context of our school education and, consequently, I wish to contribute to the process of updating Apyãwa knowledge in the community by means of this Action.

Key words: Apyãwa history. Pajé spiritual competence. Apyãwa Education.

Apyãwa gỹ mō ro'ō raka'ē ity'awat akawo, natywi ro'ō raka'ē ma'e ixope ikaajpe ixekakãwa ramō. A'era ro'ō raka'ē ixexe'egi akawo axaopeope wemi'oryma re, natywi xanewe xaneremi'o axãwo, ma'epa ekwe xi'o'iĩ wã axãwo axaopeope. A'era ro'ō raka'ē amō ixexe'egi wetã agỹ we, pexe'eg Ipawygi we taapa'iĩ xanewe ma'emō, xamyaypayga mō axãwo. A'era ro'ō raka'ē ia Ipawygi katy etyjme axe'ega aty we, mỹpã Ipawygi axãwo. A'e ro'ō raka'ē akome'o ixope. Ipawygi xãwa ro'ō raka'ē paxē, a'era ro'ō raka'ē ia ikaty etyjme. Axekwe ro'ō raka'ē ia axe'ega aty we, araxe'ematãt ixope axãwo.

A'e ro'ō raka'ē aty akwaamatãt ma'era mō ixexe'ematãri ixope. A'e ro'ō raka'ē akome'o ixope, ma'ema'e re ro'ō raka'ē ixexe'ematãri ixope, ma'ewãwa re xika'iĩ e axãwo aty we. A'epe we ro'ō raka'ē aty ixexe'egi, napexe'egi'iĩ pa'e ramō ekwe marygato ee axãwo, akyyxe ro'ō raka'ē. A'e ro'ō raka'ē axe'eg Ipawygi we, pe irota takawyteripe axe'ega ixope, axekwe imaapykãpa 'ỹ neapykãwa axãwo ro'ō raka'ē ixope. Wi ro'ō raka'ē Ipawygi aawo aapyka takawyteripe axe'ega, ma'ere pã peka xeree wã axãwo. A'era ro'ō raka'ē ixexe'egi ixope etã agỹ ma'ema'e re wemi'omi'oryma re, a'e ro'ō raka'ē peẽ pekwaãp e'i wetãa gỹ we.

Wetã agỹ axewe xe'ega ramō ro'ō raka'ē ixexe'egi aatywaãwa we, pe iraãwo axepyri takawytera wiwe, xixaok axãwo ixope. Eere e'i ro'ō raka'ē iatywaãwa, araaroixe ekwe nereraãwo axãwo ixope. Taryn axãwo a'ega ixope ranō. Kwe ro'ō raka'ē axaweraãwo, pe awaema aawo 'y we, ãpe xerearō axãwo aatywaãwa we. A'e ro'ō

raka'ê aarõ a'yma iatywaãwa, wi ro'õ raka'ê i'ãri aawo, iro'yygoopã 'y wã axãwo aatywaãwa we.

Axekwe ro'õ raka'ê ixë'gi aatywaãwa we iapaakãta mokoꝝ ywyrayja, a'e re ro'õ raka'ê iopiri ywyrã aapykãwa ramõ. A'ere ro'õ raka'ê ipari'yna 'y wi axemapikyga, wi ro'õ raka'ê iatywaãwa ityni aapyka iypype ranõ. ã ro'õ raka'ê ipari 'y wi, ewixe ro'õ raka'ê itori ipirã rypo ikaty axamaapata. Axe tanã ro'õ raka'ê nakome'oj aatywaãwa we, nakwaãwi ro'õ raka'ê yna iypype. A'e ramõ ro'õ raka'ê ipirã rypo renopa xe iparanowi ixope iatywaãwa, ma'e rypo papa ot wã axãwo ixope. Axewe paranowa mõ xe ro'õ raka'ê ikome'õ ixope, xekywa pa ot axãwo ipirã we.

A'e ro'õ raka'ê ipirã awãk ota ixaokaweripe xe, maryn ro'õ raka'ê iexapaapãwi axawerakopa ipirã xirowera aapyka. Nakatyj ro'õ raka'ê axawerakopa, maryn taxe raka'ê iatywaãwa ejkwakykane'õ aawo yna axewyta. A'epe we ro'õ raka'ê iatywaãwa ixë'egi ixope ranõ, emanÿn pã ekwe karë xanewe axãwo. Taryn axãwo axaope, iwepypyra xe aa kwi axãwo, agã tanã ã xireka i'owo e'i ro'õ raka'ê Ipawygi aatywaãwa we.

Ka ro'õ raka'ê axawerota axewyta, pe ikome'owo takawyteripe wetã agÿ we ranõ. Akome'opaapãp ro'õ raka'ê akopa wetã agÿ we ipirãpirã xirowera rera. Taxemawitere axãwo ro'õ raka'ê iraã aatywaãwa wewiri 'y pe. Ekwe ro'õ raka'ê ia ipirã irapata wetã agÿ axewe xe'ega mõ. Emanÿn ro'õ raka'ê Ipawygi irapari ipirã xirõwera wetã agÿ we, ma'etywe'yma ramõ.

IRYPEKÕ PARAETÃ

TAPIRAPÉ¹, Koxamare'i

TAPIRAPÉ², Kaxowari'i

Pesquisadores da Ação 'Saberes Indígenas na Escola'

RESUMO

Este trabalho de pesquisa foi realizado na Aldeia Tapi'itãwa, Terra Indígena Urubu-Branco, Município de Confresa-MT. O objetivo deste trabalho é de cumprir a Ação "Saberes Indígena na Escola", conforme previsto nas Ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais. Quero destacar e registrar a história de um rapaz surdo, lutador Apyãwa chamado *Irypekõ*, que era a função dele especificamente ser um lutador. Com isso, ele demonstrou bastante a sua luta para os lutadores Apyãwa e para os lutadores Karajá. Também ele demonstra a sua dieta na hora das lutas, principalmente respeito e o valor da cultura durante as festas realizadas no terreiro da *Takãra*, que é principal fonte da organização social *Apyãwa*, que são também principais fontes de educar os nossos jovens. Dessa maneira, quero retribuir de produzir material didático dentro da minha escola juntamente com os meus companheiros professores e professoras Apyãwa como recursos didáticos e pedagógicos. Com esse trabalho quero contribuir com a comunidade, as crianças e os jovens no fortalecimento, na valorização e na preservação da educação tradicional do povo Apyãwa. Incentivar a comunidade a respeitar a importância da manutenção das formas tradicionais de transmissão dos conhecimentos cultural. Esta pesquisa propõe, então, de forma bem clara uma retomada do papel da transmissão oral de conhecimento.

Palavras-chave: Lutador. História. Educação.

RESUMO

Wete'omara kwee aapa irekawo Tapi'itãjpe. Xe'aranowa a'era kwee inoga wywrape pe maragetã. ã maragetã a'era akome'o Irypekõ xapykawera. Epe ro'õ raka'e iraxerapari xapyka Apyãwa we Karaxã we ranõ.

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

2 Rede UFG/UFT/UFMA. Professor de Educação Básica.

Marygato raka'e ixekakowi akawo, marygato xamawiteãwa, takãra mawiteãwa. Emanyn a'era mō kwee xexe'apeãwa wexeta gy pyroãwa re, iapawo xema'eãwa mō ywyraperape. Ipyyrowo gy, pitywera, awa'yawera, koxamokowera xerexeka maxywytyãwa re. Xerexeka rerekakatoãwa, xerexama'eãwa maxywytyãwa re. Imaxe'apeawakãta gy ma'era aoxekato ikome'owo ma'ema'e xerexaope. Emanyn a'era mō ã te'omara imaxywyty matari xerexeka.

Palavras-chave: *Xapyykãra. Maragetã. Xema'eãwa.*

ABSTRACT

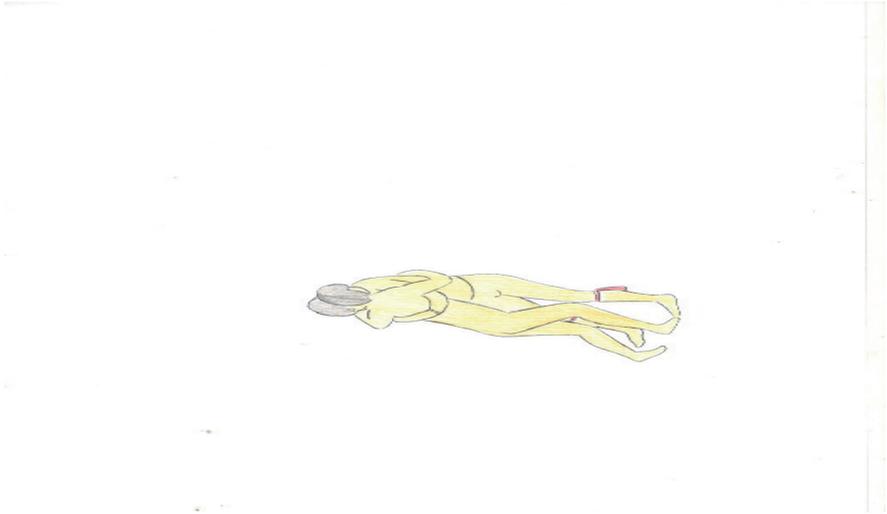
This research work was carried out in the Tapi'itãwa Village, Urubu-Branco Indigenous Land, Municipality of Confresa-MT. The objective of this work is to fulfill the Action "Indigenous Knowledge in School", as provided in the Actions of the National Program of Ethnoeducational Territories. I want to highlight and record the story of a deaf boy, Apyãwa fighter named Irypekó, who was his role specifically to be a fighter. With that, he demonstrated his fight for both the Apyãwa fighters and the Karajã fighters. He also demonstrates his diet at the time of the fights, especially respect and the value of culture during the festivals held in the Takãra terreiro, which is the main source of the Apyãwa social organization, which are also the main sources of education for our young people. In this way, I want to reciprocate from producing didactic material within my school together with my fellow teachers Apyãwa as didactic and pedagogical resources. With this work I want to contribute to the community, children and young people in strengthening, valuing and preserving the traditional education of the Apyãwa people. Encourage the community to respect the importance of maintaining traditional ways of transmitting cultural knowledge. This research then proposes, in a very clear way, a resumption of the role of oral transmission of knowledge.

Key words: Fighter. History. Education.

IRYPEKÕ PARAGETÃ

Nyn raka Korako ikome'o Irypekõ paragetã xewe 'yna, Apyãwa mõi xepe ro'õ raka'e a'egã ranõ, axe tanã ro'õ raka'e nixe'egi'i akawo.

Xapyykãra ro'õ raka'e Irypekõ. Irypekõ ro'õ raka'e nixe'egi akawo.



A'e ro'õ raka'ẽ ixapyykie akawo Irypekõ. A'e ro'õ raka'ẽ mĩ xapyykara mõi, wyrã apyyki irekawo, nikopekgygogaawi ro'õ raka'ẽ Irypekõ, ikopekygaty ro'õ raka'ẽ akawo Irypekõ.

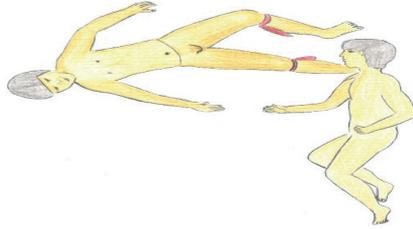
Nirakwaãwi ro'õ raka'ẽ mĩ akawo Irypekõ, axa'ymamawixe ro'õ raka'ẽ ee Karaxapyy. Iwyrã ro'õ raka'ẽ Araxã.

A'e ro'õ raka'ẽ mĩ aporaãj wemirakwãra 'ãrimo 'yna nyn:

- Meeeee;

- Me, me, me, me.

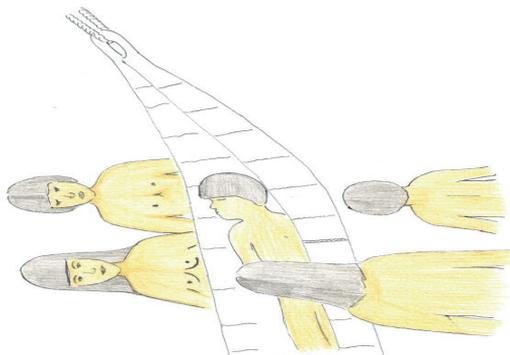
A'e ro'õ raka'ẽ mĩ towa aawãt irekawo Irypekõ iparawerakwãra ramõ, naperakwari'i xera'yra axãwo towa ixope wyrã we.



Kagã yao axãwo towa a'owa we, xapyyka ramõ we ro'õ raka'ẽ mĩ ixekakowi akawo Irypekõ. A'e ro'õ raka'ẽ mĩ tarywa apa ramõ we Karaxã axeyxyxy ikaty 'ota.

A'e ro'õ raka'ẽ wetyke'yma mõ we amanõ. A'e ro'õ raka'ẽ Karaxã a'ãt xepe xapyykãra ranõ, e'i ro'õ raka'ẽ imaãwo imanõ ramõ.

Emanyn a'era mõ Irypekõ paragetã kome'oãwa ipãwi.



HISTÓRIA DE IRYPEKÕ

Conforme a história contada pelo Sr. *Korako* sobre a importância da história de *Irypekõ*, para mim ele era um rapaz *Apyãwa* surdo, mas na verdade esse rapaz surdo *Irypekõ* era um grande lutador.

Ele era somente lutador mesmo. Quando havia uma festa de luta, todos os homens iam lutar com ele, pois era difícil de apertar a coluna vertebral (espinhaço) dele na hora da luta, porque era muito dura a coluna vertebral (espinhaço) do *Irypekõ*.

Ninguém dos lutadores *Apyãwa* conseguia derrubar *Irypekõ*. Com isso até mesmo os lutadores dos antigos Karajá iam chegar até a aldeia *Apyãwa*, para derrubar esse rapaz *Irypekõ*, mas eles não conseguiam derrubar. Ele era o maior lutador e ele era do grupo de *Araxã*.

Com muita alegria, quando ele ia derrubar algum dos adversários dele, gritava em cima da pessoa dessa forma:

- *Meeeeee*;

- *Me, me, me, me*.

Com isso, com muita alegria, o pai do *Irypekõ* ia arribar o seu filho na hora que ele derrubava o seu adversário, só de alegria. Dizendo o pai dele, para os públicos dos participantes das festas, que ninguém iria derrubar o filho dele. Dizendo também o pai dele que essa era a nova coxa dele. Por isso mesmo, quando havia a luta, o *Irypekõ* sempre se preparava, principalmente fazia o seu resguardo próprio e também, quando fazia a festa, os Karajá iam vir atrás dele para lutar com ele.

O rapaz *Irypekõ* faleceu sem ninguém dos lutadores vencer ele.

Por isso mesmo, os Karajá falavam dele dessa forma:

- Cadê que o lutador não caiu.

Diziam os Karajá para o morto do grande lutador *Irypekõ*.

É dessa maneira, a história contada e finalizada do rapaz lutador *Irypekõ*.

A BUSCA PELA ESCOLA DIFERENCIADA E O I MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAJÉ

GOMES, Dhiogo Rezende
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

RESUMO

Este texto apresenta-se como fragmento adaptado de uma pesquisa que culminou na dissertação de mestrado “MÊ IXUJARĒNH - Ausência, presença e busca: o ensino de história na Escola Indígena Tekator do povo Panhĩ–Apinajé”, concluída em 2016. Aponta-se para registro e reflexão, aqui, parte do processo de busca do povo Apinajé por uma escola indígena que se enquadre como diferenciada e atrelada à construção de um projeto de educação escolar protagonizado por atores indígenas, em que os Apinajé vêm tomando posição. Uma participação ativa e política que busca a escola intercultural, diferenciada e específica nos modos de produção e transmissão dos conhecimentos tradicionais e escolarizados. Um movimento pela educação escolar Apinajé visualizado na organização do primeiro evento político organizado e executado pela comunidade escolar da Tekator, que vem retomando nos últimos anos pautas pertinentes neste contexto, em reuniões importantes, tendo a escola Apinajé e diferenciada como objetivo.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Povo Apinajé. Escola indígena diferenciada.

ABSTRACT

This text is the result of a research presented as an adapted fragment of the master's thesis: MÊ IXUJARĒNH - Absence, presence and search: the teaching of history in the Tekator Indigenous School of the Panhĩ people - Apinajé, completed in 2016. It is pointed out part of the Process of search of the Apinajé people for an indigenous school that fits as differentiated and linked in the construction of a school education project carried out by indigenous actors, whose Apinajé has been taking position. An active and political participation that seeks the intercultural school, differentiated and specific in the modes of production and transmission of traditional

and scholarized knowledge. A movement for school education Apinajé visualized in the organization of the first political event organized and executed by the school community of Tekator that has been resuming in recent years relevant guidelines in this context in important meetings having the Apinajé school and differentiated as an objective.

Key words: Indigenous school education. Apinajé people. Differentiated indigenous school.

INTRODUÇÃO

Essa busca pela escola diferenciada, que não se pode precisar no tempo (a partir de tal data), mas se insere no contexto desse povo, em contato com a “escola invasora”, não termina, é cotidiana à “descolonização e à domesticação escolar”, e não se inicia no primeiro *Movimento pela Educação Escolar Apinajé*¹ em 2016.

A luta pela educação escolar indígena Apinajé se fez um pouco mais tardia, mas ainda contemporânea e implicada na sempre existente luta pela terra e defesa do território. Essa presença indígena (do Movimento) recente na cidade de Tocantinópolis, município do norte do Estado do Tocantins, apoia-se na memória dos esforços históricos da demarcação da Terra Apinajé (1985), à revelia da sociedade nacional e regional, representada por fazendeiros, políticos, órgãos de governos e boa parte dos moradores dos municípios abrangentes da área demarcada.

Assim como a terra necessitou de um “Mutirão Guerreiro”, na união dos Apinajé e outros irmãos de outras etnias de várias regiões do Brasil (CARELLI, 1985), iniciou-se oficialmente a demarcação de outro lugar caro a este povo, o da escola indígena diferenciada. Puxado pela Escola Indígena *Tekator*, esse primeiro movimento em 2016 pode ser o anúncio de uma primavera pela educação, trazendo um dia a escola almejada, assim como aconteceu com o território demarcado.

Nos últimos anos, há uma emergência ativa dos Apinajé contra ameaças de desmatamento, de roubo de madeira, de invasões, reivindicações por energia e manutenção das vicinais entre as

1 Movimento realizado em 17 de março de 2016, na cidade de Tocantinópolis-TO. Primeira manifestação pública organizada com pleno protagonismo Apinajé, reivindicando uma escola diferenciada de acordo com as expectativas indígenas.

aldeias, até de asfaltamento da rodovia que corta o território (TO – 126). Para estes fins, utilizaram estratégias de bloqueios de estradas usadas pelos não-indígenas. Mas só pela educação, os Apinajé venceram os receios das animosidades e preconceitos dos “brancos” e foram literalmente “pintados para guerra”² até a cidade, cobrar das autoridades nos órgãos competentes, usando a estratégia do microfone, do argumento em português, em parte adquirido na própria escolarização.

A Escola Indígena Apinajé, mesmo não sendo, ainda, a que eles querem, diferenciada, já serve como plataforma de inúmeras ações e atividades que vão despertando as comunidades, dando vistas da realidade indígena diante dos descompassos da educação e de políticas públicas a este povo destinadas. Trata-se da escola se tornando instrumento, sendo usada como meio para fins coletivos. A *Tekator* revela seu potencial em reuniões no seu pátio, como as que antecederam o pioneiro movimento pela educação indígena na cidade.

Os Pêp: a guarda guerreira pela educação escolar indígena Apinajé

Na reunião que serviu de preparatório para o movimento pela educação, houve a adaptação de um ritual, a “formação de guerreiros”, os *Pêp*³. Estes foram selecionados entre os estudantes como “seguranças” para a manifestação na cidade, proteção da comunidade nas ruas fora da terra indígena, grupo que permaneceu vigilante na disciplina escolar, evitando brigas, entrada de estudantes com bebidas alcoólicas, desrespeito aos professores e demais colegas. Empossados na frente da comunidade pelo Diretor escolar nesta reunião, estavam eles. como primeira coluna no dia do movimento, pintados de vermelho e preto (urucum e jenipapo), empunhando

2 Registramos esses “guerreiros em ação”. Fizemos um vídeo com o título: I Movimento pela Educação Escolar Apinajé, o qual é possível acessar no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=VT1ssQ8JRig>

3 Trata-se do antigo ritual *Pepkahàk* (Grandes Guerreiros). Consistia em meses, anos de formação. Jovens iniciavam uma jornada de conhecimentos da vida Apinajé, orientados por adultos experientes. Ficavam grandes períodos na floresta sem ver a família. Regressavam e o ritual tinha continuidade na comunidade. Ver Nimuendajú (1983) cap. VIII Classes de idade, IX Iniciações dos novos guerreiros.

bordunas⁴. Um antigo ritual, significativo da educação tradicional na formação dos jovens, na preparação de guerreiros para a vida adulta Apinajé, estava sendo parcialmente revivido intermediado na educação escolar.

Na reunião,⁵ a luta pela demarcação da Terra Indígena Apinajé em 1985, foi lembrada nas falas, e, a partir desta retomada histórica, explorou-se o zelo pelo território, a vigilância necessária às ameaças sempre presentes, os prejuízos e ataques políticos governamentais e de empreendimentos econômicos a soberania e aos direitos dos povos indígenas, no nível local, regional e nacional. Nessa perspectiva, a escola indígena *Tekator* vem se colocando como um espaço de discussão política entre as comunidades das aldeias que tem a aldeia Mariazinha como sede.

A exemplo de debates organizados pelos estudantes sobre as últimas eleições, municipais, estadual e federal (2012 e 2014), a escola e sua comunidade estão no centro dos últimos movimentos⁶ (2014, 2015 e 2016) em que os Apinajé protestaram por melhorias nas condições das estradas, vias de acesso as escolas das aldeias. A Escola Indígena *Tekator*, mesmo ainda não ideal e diferenciada, vem sendo usada instrumentalmente pelos Apinajé. A relação escola, terra, estrada, direitos, fica cada vez mais visível interna e externamente.

Os Apinajé têm entidades, grupos e membros da sociedade civil que os auxiliam com conhecimentos acadêmicos nesta busca e “domesticação da escola”. São o Laboratório de Línguas Indígenas (LALI-UnB), o Núcleo de Estudo e Pesquisa com Povos Indígenas (NEPPI) e o Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI). Estes dois últimos fazem parte da Universidade Federal do Tocantins, contando

4 Arma feita de madeira trabalhada, geralmente pesada, uma espécie de bastão.

5 Dia 10 de março. No pátio da Escola Indígena *Tekator*. Das 18:30 às 22:00, falas de professores, lideranças e estudantes sobre a paralização das aulas e a organização das manifestações que se realizaram na semana seguinte, no dia 17 de março de 2016.

6 Ver as matérias do portal de notícias de Tocantinópolis e região, o Tocnoticias: *A Vez dos Apinajés* (2014). Endereço: http://www.tocnoticias.com.br/ler_noticia2014.php?idnoticia=5273; *Por Melhorias nas Estradas das Aldeias, Indígenas Apinajé Bloqueiam as Rodovias TO-126 e TO-210 em Tocantinópolis* (2015). Endereço: http://www.tocnoticias.com.br/ler_noticia2014.php?idnoticia=9273.

com professores, pesquisadores, graduandos na elaboração e execução de projetos educacionais e na formação de estudantes indígenas.

Recentemente, as escolas Apinajé vêm recebendo apoio para formação continuada dos professores indígenas, com o *Saberes Indígenas na Escola*, Ação mantida com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Acontece também um evento importante para a educação dos povos Timbira, de que os Apinajé fazem parte. Trata-se do ‘Seminário Temático Timbira’, originado em 2005. Neste evento, trocam-se experiências de estudantes indígenas e não-indígenas, pesquisadores de universidades e instituições nacionais e internacionais, participantes e realizadores.

No *VI Seminário Temático Timbira: educações e conhecimentos*⁷, um dos trabalhos registrados nos anais é de um professor da Escola Indígena Tekator, intitulado *Alfabetização imagética e sua contextualização*. Neste trabalho, Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé defende o processo de alfabetização a partir da concepção de rituais tradicionais, como saberes que passam um mundo de sentidos e significados, onde só depois podem ser relacionados com as letras, conhecendo-se primeiro as imagens para concebê-las na escrita.

Sobre esse processo recente de contribuição cada vez mais requisitada de profissionais técnicos e acadêmicos como assessores (não-índios) e assessorados (índios), vale a reflexão proposta pelo antropólogo Gersem dos Santos Luciano (Baniwa). Sobre essa participação “qualificada e desinteressada de “brancos” às causas indígenas, ele diz que

Uma assessoria tanto pode contribuir pelo retardamento ou impedimento da caminhada, como pode também contribuir maravilhosamente para encontrar caminhos mais viáveis e antecipar as conquistas. Sem dúvida, a assessoria é muito importante e valiosa, mas precisa ser suficientemente boa. Não é de menos que existem assessorias aos índios que estão ajudando a destruir essas sociedades

7 Realizaram esse evento: FAPEMA/WYTY CATÉ/TIMBIRA FOUNDATION/PPGCSOC (UFMA)/NEAI (UFT)/CTEPH/CTI/GRUPO DE PESQUISA ESTADO MULTICULTURAL E POLÍTICAS PÚBLICAS (UFMA)/CAMPI: SÃO LUÍS, SÃO BERNARDO E GRAJAÚ (UFMA). Este evento aconteceu na cidade de Carolina-MA, entre os dias 15 e 17 de dezembro de 2015.

e impedindo sua organização e fortalecimento. É importante considerar que não existe assessoria passiva. Ou é favorável ou é desfavorável às sociedades indígenas. O curioso, ainda, é que na prática da luta indígena o assessor (qualquer que seja) ganha mais poder de argumentação dentro das comunidades indígenas do que o próprio líder tradicional (talvez pelo sentimento de inferioridade...) (LUCIANO, 1991 *apud* FERREIRA, 2001, p.110).

O antropólogo indígena trata “qualificado” como sendo o assessor que tenha conhecimento aprofundado e crítico advindo da sua formação profissional e com este poder fazer uma eficiente mediação entre os mundos indígena e não-indígena, partindo sempre da realidade presente no primeiro. Sendo então “desinteressada” a assessoria que fica alheia à essa dinâmica, agindo no fluxo dos interesses do(s) outro(s), escapando então o seu próprio, que deve ser pautado na sua função de assessoria com os pés firmes nas necessidades reais dos povos com que ele trabalha.

Ou seja, é necessária uma intensa relação, onde indígenas e não-indígenas se encontrem a partir de uma mesma realidade como plataforma de interesses, sendo uma troca, na verdade, entre mundos diferentes, partindo do mundo indígena, o qual pertence à escola, não sucumbindo à cultura indígena em nome de egocentrismos e hierarquizações. É neste processo de interação e troca que requer participação, doação, negociação de todos os envolvidos, que os Apinajé se encontram na construção de sua escola.

A Escola Indígena *Tekator* apresenta-se atualmente mais como “diferente” do que diferenciada. Diferente para não-indígenas, por ser “escola de índios”, que, diante dos contatos com a sociedade envolvente e os bens de consumo que ela proporciona, os membros ainda falam a língua materna, tem “cara de índio” e mantém ou readaptam a bem ou mal da escolarização, alguns rituais e manifestações tradicionais. Diferente mesmo para os próprios indígenas Apinajé, que ainda não a reconhecem como uma escola integralmente diferenciada, distante das suas aspirações.

Bilíngue e intercultural, por ter no currículo a disciplina de português e outras com conhecimentos da sociedade nacional, além da língua materna e saberes tradicionais, comunitária por estar inserida no centro das comunidades, que têm o espaço escolar como área indígena, assim como os recursos de que a mesma dispõe.

Contudo, a Escola Indígena *Tekator* ainda não é diferenciada, por tudo isto ainda ser apenas “diferente”, não bastando apenas o “ser por ter” (ter no currículo, na legislação), mas faltando o “ser por ser” (na prática cultural de uma pedagogia que possa ser indígena) na visão da comunidade, tornando-se assim uma escola Apinajé.

Sendo a escola uma zona, ao mesmo tempo de fronteira e contato com a sociedade envolvente, pelo destaque que o mundo externo impõe à tradição, com predominâncias de fundamentos pedagógicos ocidentais, ela se inscreve em contraste, em oposição a “ideais escolares” externos, carregando a marca de “diferente” das escolas regulares da cidade de Tocantinópolis. Cidade que conta com escolas tradicionais e religiosas e outros centros de ensino da rede estadual, unidades que recebiam (recebem⁸) estudantes indígenas, antes e mesmo depois, das escolas indígenas pertencerem ao sistema estadual a partir de 1995⁹, oferecendo continuidades do ensino fundamental e médio, a exemplo do professor de *Cultura e Diversidade Indígena*, Francisco Apinajé, que estudou fora das aldeias.

A escola da cidade, um referencial que se impõe, diferença produzida na relação de poder com o exterior. A Escola Indígena *Tekator* segue com professores indígenas e não-indígenas que desenvolvem, no piso das salas de aulas, um cotidiano escolar pulsante, incorporando culturalmente a vida da comunidade, que

8 Em 2014, quando professor do Colégio Dom Orione, uma instituição de ensino tradicional, católica, conveniada. A Secretaria Estadual de Educação do Tocantins guarda ainda o status de colégio da elite, apoiado no passado, quando Tocantinópolis era uma das cidades mais importantes da região de Tocantínia, sendo o Dom Orione frequentado por membros das elites regionais. Neste ano, nas turmas em que eu lecionava História, havia uma menina Apinajé, a única ao menos neste ano letivo. Estava no 1º ano do ensino médio. Não tão frequente, muito tímida, poucos amigos, ficou reprovada em quase todas as disciplinas, me lembro que não gostava que na chamada proferisse o seu sobrenome “Apinajé”. Na última vez em que a vi, perguntei onde ela estava estudando, disse que em outra escola pública da cidade, onde ela e outros estudantes (não-indígenas) julgam, que diferentemente do Dom Orione, é “mais fácil de passar”.

9 Em “*Escolas Apinayé: uma retrospectiva histórica*”, são abordados as Leis e os decretos de criação e funcionamento das escolas indígenas Apinajé sob responsabilidade da SEDUC-TO (SOTERO APINAYÉ; ALBUQUERQUE, 2012).

de alguma forma vai conduzindo a escola para um lugar este que pretende ser mais indígena.

Certa vez, sobre a situação da escola em sua forma de educação, o diretor da *Tekator*, Emílio Dias, disse que: “A escola não está 100% ainda de ensinamento do conhecimento da cultura indígena [...] está avançando mais, melhorando mais, estamos pensando numa forma de nossa cultura, que ela seja reconhecida dentro da escola [...]”. Essa consciência da escola presente faz os povos indígenas pensarem no por vir, como um professor Tukano, Sebastião Duarte assim o fez, em 1996, falando para mais de 100 professores indígenas, numa reunião no Estado do Amazonas. Se referindo à escola nacional, voltada para cultura ocidental, disse que para os índios, “*A escola indígena que queremos tem que ser da mesma forma, tem que estar dentro da nossa cultura. A escola que temos hoje não dá para o nosso futuro, porque ela não tem projeto de futuro*” (GRUPIONI, 2008, p. 31).

Uma escola na intersecção, entre ser diferenciada, mas ser diferente, “ser igual à dos brancos” (estrutura) pelo querer indígena, com propostas e práticas curriculares ocidentais e homogêneas, pelo querer dos não-indígenas gestores do Estado. Sendo indígena para uns, sendo “de índios” para outros, uma escola entre mundos, sendo história pelo seu passado, pelo fazer no presente, dentro de um contexto, de um lugar, com vozes, intencionalidades, agências, resistências, querendo e procurando caminhos que levem a uma escola diferenciada no futuro, a deles, dos Apinajé.

A Escola Indígena *Tekator* e os Apinajé vêm vivendo um “despertar educacional”, no mesmo ano do seu primeiro Movimento pela Educação Escolar, público para indígenas e não-índios, nas ruas de Tocantinópolis, que assistiu a um povo que, além de estradas, reivindicava educação de qualidade. Na volta dessa manifestação, na semana seguinte, os jovens “*Pēp*”, adaptando-se um antigo ritual de formação de guerreiros para uma “Guarda Indígena” escolar e comunitária. Montaram barreira no caminho da escola, vistoriando os passantes e proibindo a entrada de bebidas alcoólicas em terras indígenas.

Figura 1 - Barreira Pêp na TO-126, antes da entrada da aldeia Mariazinha e outras aldeias na T. I. Apinajé. Maio de 2016.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

A E.I Tekator retoma seu projeto político pedagógico

Na semana em que houve a retomada do Projeto Político Pedagógico (PPP) numa reunião que contou com a participação dos docentes, estudantes e membros da comunidade, iniciado pelos professores e equipe diretiva entre 2005 e 2009, paralisado ou desandado por motivos de ordem burocrática e técnica. Estranhamos o tempo de projeto emperrado, mas, quando se trata de tempo entre os povos indígenas, difícil precisar o sentido de muito ou pouco tempo¹⁰. Contudo, observamos que a retomada é muito significativa, visto que tal projeto requer ampla participação da comunidade, significando mais um momento de visibilidade para a educação escolar indígena perante o próprio povo Apinajé.

Projeto que foi explicado, lido na reunião, em português e

10 Acompanhamos algumas reuniões no pátio da E. I. *Tekator*. Sempre duravam muito tempo, quando as lideranças, anciãos estão presentes, é seguro que praticamente todos usem a palavra. Já ouvimos falar de reuniões políticas entre os Apinajé que duraram dias.

Apinajé, dada a importância da construção coletiva, ainda mais numa escola que busca caminhos para ser indígena, o quanto é essencial a participação da comunidade, as percepções, as vozes que viram escrita neste projeto. Um dos participantes, um ancião que vivenciou o processo de escolarização Apinajé, quase no final da tarde, da reunião iniciada pela manhã, foi perguntado, pela coordenadora pedagógica *kupē*, sobre o que achava, se tinha que mudar algo do que estava sendo exposto como marco orientador da política e da prática da escola *Tekator*, para inserir no PPP. Naquele momento, a sua resposta simples, vimos como simbólica do atual momento da educação escolar deste povo. Seu Valdeci Dias Apinajé, que é pai do diretor escolar, disse sucintamente: “Está no rumo”¹¹!

Sobre os desafios de uma política para educação escolar indígena, o debate encontra-se enviesado. Ladeira (2004, p. 143) falou algo que ainda nos é pertinente, que “*o cerne da discussão oscila entre a escolarização em si do estudante indígena enquanto indivíduo/cidadão, e aquela educação escolar voltada para o projeto político de um povo, diferente daquele da sociedade nacional*”.

A escola se apresenta como algo a ser lido, compreendido pelos povos indígenas. Diante dos vários momentos que acompanhamos na pesquisa de campo, a *Tekator* foi centro de discussões políticas frente às velhas relações de embate e negociações com a sociedade nacional representada pelo Estado. Os Apinajé mostram-se contra o Estado, no sentido de Pierre Clastres (2012), por sua sociedade se organizar politicamente não na ausência, mas contra a forma de estado ocidental que se impõe, na legislação educacional, na gerência da escola indígena. Paradoxalmente, os Apinajé são a favor da escola para inclusive, diante dessa busca, encontrar uma escola diferenciada, a qual seja um instrumento indígena contra o Estado.

Com relação a esse projeto de escola indígena Apinajé diferenciada, fora do currículo estrito para educação indígena prescrito no Estado do Tocantins, na prática escolar Apinajé, há resistências e problematizações da concepção curricular atrelada ao multiculturalismo, dando os contornos do que vem sendo a Escola Indígena *Tekator*. Este multiculturalismo visto como inclinado

11 A expressão “Está no rumo” pode ser também interpretada como uma forma de não se comprometer do Seu Valdeci Dias Apinajé. Mas durante a convivência com os professores, estudantes e a comunidade da aldeia Mariazinha na pesquisa, a importância da palavra deste ancião, um dos mais presentes na vida escolar da *Tekator* e política do seu povo, sendo um membro destacado e importante, ao nosso ver, não seria o caso dele evitar comprometimentos em sua fala nessa ocasião. Antes dessa resposta, na reunião, o ancião havia falado muito sobre assuntos pertinentes ao PPP, só que na língua materna.

para um senso científico hegemônico que secundariza ou se faz eixo central diante de outras formas de conhecimentos tidos como tradicionais (SILVA, 2014). O paradigma da interculturalidade, no lugar do multiculturalismo de uma cultura dominante que aceita e apenas tolera as culturas e os conhecimentos tidos como periféricos e diferentes, vem ganhando força nos círculos acadêmicos, sendo passivo de alcance para indígenas em contato com o ensino superior, em ensino, pesquisa e extensão.

Interculturalidade concebida a partir de outras abordagens como na “epistemologia do Sul” (SANTOS; MENESES, 2009), com propostas e vistas educacionais que rompam com as colonialidades rumo à descolonização (ou na perspectiva “decolonial”). É neste caminho acadêmico de crítica à própria academia e à histórica construção do conhecimento científico ocidental, que uma escola Apinajé diferenciada pode se encontrar no futuro, agregando-se aos passos já dados pelos povos indígenas em suas experiências intraculturais e interculturais autonomamente.

Figura 2 - Sr. Valdeci participando da reunião para a elaboração do PPP da Escola Indígena Tekator (Dia 24/03/2016)



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 3 - Direção, Coordenação Pedagógica, professores e lideranças da comunidade Apinajé em reunião para elaboração do PPP da Escola Indígena Tekator.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

REFERÊNCIAS

CARELLI, Vincent. Mutirão guerreiro conquista demarcação Apinayé: mas os índios prometem lutar pela área do Gameleira. In: CEDI (Rio de Janeiro). *ACONTECEU ESPECIAL: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL 1985*. 15^a ed. Rio de Janeiro: CEDI, 1984-1985. p. 262-266. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/38257783/Aconteceu-Especial-numero-15-Povos-Indigenas-no-Brasil-1984>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac Naify, 2012. 288 p. Tradução de: Theo Santiago.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. 2008. 237 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NIMUENDAJÚ, Curt. *Os Apinayé*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983. 146 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. *As relações de interculturalidade entre conhecimentos tradicionais na escola estadual indígena Kijetxawê Zabelê*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014. 215 p.

SOTERO APINAYÉ, Cassiano; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Contexto histórico da Educação Escolar Indígena Apinayé. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves de (Orgs.). *Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural*. Goiânia: América, 2012. p. 114-130.

O CICLO DE VIDA DA CRIANÇA TAPUIA

SILVA¹, Adriana Rosário da
SANTOS², Daiane Aparecida Ferreira dos
RODRIGUES³, Eunice da Rocha Moraes
MORAES⁴, Gracilene Chaves de
COSTA⁵, Silma Aparecida da Silva
Pesquisadores da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’

RESUMO

O povo Tapuia do Carretão residente nos municípios de Rubiataba e Nova América-Goiás é descendente de três povos indígenas, sendo eles Karajá, Xavante e Kaiapó, incluindo negros e brancos. Após muitos anos dessa miscigenação, o nosso povo adquiriu vários costumes vindos desses diferentes povos. Muito se discute sobre a aprendizagem das crianças, como e com quem elas aprendem. Na nossa comunidade podemos observar que cada família tem seus costumes e tradições diferentes, e predomina mais cada Tronco indígena de que a família é descendente. Em cada fase da vida da criança ela aprende com as pessoas que estão ao seu redor. Mas podemos notar que depende de cada família, pois cada um tem a sua particularidade. Em algumas famílias pode-se notar que a mãe ou o pai pegam mais as responsabilidades do ensinamento sendo em algumas famílias a mãe e em outras o pai. O aprendizado da vida do povo Tapuia é contínuo, pois é algo que você nunca deixa de adquirir. Se estamos mais velhos, aprendemos com nossos filhos e netos. Aprendemos com pessoas amigas, com a família, com os nossos anciões, com os nossos caciques, com as nossas lideranças. Aprendemos a valorizar nossas culturas e tradições, a dar valor aos ensinamentos que nossas avós e bisavós nos deixaram. Portanto, cada experiência vivida é muito importante na formação da pessoa, embora possa se perceber que o ciclo mais significativo seria a fase da velhice

1 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

2 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

3 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

4 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

5 Rede UFG/UFT/UFMA. Professora de Educação Básica.

que é onde muitas experiências foram vividas e se tem oportunidade de repassá-las adiante, e onde se adquire muito conhecimento. Por isso os (as) velhos (as) Tapuia são sempre visto (as) com respeito e admiração, seguidos logo após pela fase do útero e da primeira infância, pois são os ciclos nos quais a criança está em um contato mais direto com o mundo, começando a aprender cores e sabores e formando-se intelectualmente e sentimentalmente. Isso irá refletir na vida adulta até a velhice. Cada fase tem sua particularidade e individualidade. Basta respeitarmos todos que aprenderemos com cada uma, porque todas têm seu valor especial e cada fase de transição tem sua identidade, sua atitude e seu tempo de desabrochar.

Palavras chave: Povo Tapuia. Ciclo de vida da criança. Família, anciãos e lideranças.

ABSTRACT

The Tapuia of Carretão people residing in the municipalities of Rubiataba and Nova América-Goiás are descendants of three indigenous peoples, including Karajá, Xavante and Kaiapó, including blacks and whites. After many years of this miscegenation, our people acquired various customs from these different peoples. Much is discussed about children's learning, how and with whom they learn. In our community we can observe that each family has its different customs and traditions, and each indigenous trunk predominates depending from the family that it is descended. At every stage of the child's life she learns from the people around her. But we can notice that it depends on each family, because each one has its particularity. In some families it may be noted that the mother or father takes more responsibility for the teaching being in some families the mother and in others the father. Learning the life of the Tapuia people is continuous because it is something that you never fail to acquire. If we are older, we learn from our children and grandchildren. We learn from friends, from the family, from our elders, from our caciques, from our leaders. We learn to value our cultures and traditions, to value the teachings that our grandparents and great-grandparents have left us. Therefore, each lived experience is very important in the formation of the person, although one can perceive that the most significant cycle would be the phase of old age that is where many experiences were lived and if you have the opportunity to pass them on, and where much knowledge is acquired. That is why the old Tapuia are always seen with respect and admiration, followed soon after by the phase of the uterus and early childhood, for they are the cycles in which the child is in a more direct contact with the World, beginning

to learn colors and tastes and forming intellectually and sentimentally. This will reflect in adulthood into old age. Each phase has its particularity and individuality. It is enough to respect all that we will learn from each one, because all have their special value and each transition phase has its identity, its attitude and its time to unfold.

Key words: Tapuia People. Child's life cycle. Family, elders and leaders.

INTRODUÇÃO

Este é um projeto de estudo de grande importância para a nossa comunidade, pois podemos conhecer mais a cultura e os costumes do Povo Tapuia. Mesmo sendo do mesmo povo indígena, ainda assim há diferenças entre cada família no modo de educar seus filhos, pois há famílias do Tronco Xavante/Karajá com Tronco Xavante/Karajá; Tronco Xavante/Karajá com branco; Tronco Xavante/Karajá com Kaiapó; Tronco Kaiapó com Tronco Kaiapó; Tronco Kaiapó com Tronco Xavante/Karajá e Tronco Kaiapó com brancos.

O povo Tapuia do Carretão reside nos municípios de Rubiataba e Nova América, no estado de Goiás. São descendentes de três povos indígenas, sendo eles Karajá/Javaé, Xavante/Xerente e Kaiapó, além de negros e brancos. Após muitos anos dessa miscigenação, o nosso povo adquiriu vários costumes vindos desses diferentes povos. Então podemos observar que cada família tem seus costumes e tradições diferentes, onde predomina mais cada Tronco indígena de que a família descende.

Para o Povo Tapuia a nossa vida começa na barriga da mãe, quando estamos sendo formados no útero da nossa mãe. A presente pesquisa foi feita com os moradores da Aldeia Indígena Carretão a respeito do ciclo da vida da criança do Povo Tapuia.

Em algumas famílias pudemos perceber a presença mais da mãe na educação dos filhos, mas o pai não deixa de ser uma autoridade importante e ativa. Principalmente antigamente o pai tinha que sair mais para trabalhar. Sendo assim os filhos quando cresciam eram influenciados mais pela mãe e avós. Se fosse menino consequentemente iria para os mesmos afazeres de seu pai e, se fosse uma menina, ela iria ajudar mais a sua mãe. Porém, na época de plantio, capina e colheita, toda família trabalhava junta. As filhas mais velhas tomariam uma responsabilidade muito grande, como cuidar de seus irmãos mais novos, sendo respeitadas quase como uma mãe de seus irmãos ou irmãs.

O que também pudemos perceber é que, quando a pessoa está na fase adulta e na velhice, ela tem uma bagagem tão grande e valiosa que, às vezes, não damos a devida atenção. Como no caso dos nossos entrevistados que conhecem tanto do nosso povo, sabem de coisas tão valiosas para a revitalização da nossa identidade etnocultural e não é porque eles já são adultos que eles não aprendem. O ser humano passa a vida toda aprendendo.

Assim como os mais novos aprendem com eles, os adultos também aprendem com os mais novos e com os mais velhos, cada um com seu limite e diferença, mas todos, até mesmo uma criança, têm o que nos ensinar. Enfim, cada fase da nossa vida é um aprendizado. Uma fase a gente aprende somente oralmente. Outra a gente aprende oralmente e na escola. Em outra a gente passa mais conhecimento do que a gente absorve.

Desse modo, cada fase tem sua particularidade e individualidade. Basta respeitarmos cada uma que aprenderemos, pois cada uma tem seu valor especial. Cada fase de transição tem sua identidade, sua atitude e seu tom de desabrochar, assim como cada povo tem sua identidade e seus costumes. Três palavras que podem ser definidas: o trabalho, o respeito e a valorização.

Vida intrauterina

Quando se pergunta como é o aprendizado da criança, obtêm-se várias repostas, pois ela pode aprender tanto com os pais como com as pessoas que estão a sua volta. Mas quando ela está ainda dentro da barriga da mãe será que ela aprende?

Conversamos com várias pessoas da Aldeia Carretão sobre a criança, quando está na barriga da mãe, se compreende o que está a sua volta e aprende alguma coisa. Segundo Ana Márcia Costa, residente desde criança na Aldeia indígena Carretão, a criança aprende sim e é influenciada pela mãe. Ao fazermos essa pergunta para a nossa comunidade, notamos que todos que nos ajudaram responderam sempre as mesmas coisas: que a criança aprende sim, que pode até ouvir os barulhos externos que acontecem fora da barriga da mãe, e que ela pode ser muito influenciada, pois já sente o carinho, o afeto do pai, da mãe e dos demais parentes mais próximos.

Segundo Nilsa Caetana de Moraes, do Tronco Xavante/Karajá, nascida e criada na Aldeia Carretão, nesta fase de vida, a pessoa está absorvendo as emoções e as sensações. As emoções

sentidas pelo feto são ampliadas e tudo que a mãe sente o bebê sente com maior intensidade. Por isso a família deve cuidar para que a mãe não sinta raiva ou emoções negativas, do contrário a criança, ao nascer, será uma criança problemática, triste e/ou chorona. A família deve cuidar também para que o feto não se sinta rejeitado. Nesta fase o feto aprende como é a rotina da família.

Alguns cuidados devem ser tomados com a mãe, pois alguns alimentos interferem no feto. Por exemplo, o fígado de galinha e a pimenta fazem dar assadura no bebê. Também algumas coisas a mãe não pode fazer como, por exemplo, sentar no pilão ou no toco está proibido para uma gestante ou pegar em cruz. Segundo Conceição Borges de Moraes, do Tronco Xavante/Karajá, nascida e criada na Aldeia Carretão e, atualmente, desaldeiada, nesta fase, se “a gravidez da mãe for calma, o nenê nascerá calmo, mas, se a gravidez for levada com “brutidez”, ele nascerá revoltado com a família e com os amigos.” Nesta fase ele aprende com a mãe e a família, pois a interação da mãe com a família é percebida pelo feto.

Aprendemos que o feto pode ensinar a família a ser tolerante e paciente e resistente. Ensina principalmente a mãe e sempre dá sinal do que está sentindo ou querendo. Assim ele já vai preparando a família e principalmente a mãe para aguçar o sexto sentido o qual será muito útil quando ele vier ao mundo. Já para Vilma Helena do Rosário e Silva “é o momento em que a mulher está grávida e alguns aspectos são muito importantes para o bom desenvolvimento da criança ao longo da gestação. A alimentação da mãe, o apoio do pai e a segurança emocional oferecida por ele podem ser muito importantes para que a mãe se prepare para a chegada da criança.

Para Maria Caetano de Aguiar Vieira, a fase quando a mulher está grávida é uma fase muito difícil. Ela completa dizendo:

“-Para mim esta fase foi muito boa, não senti nada, mas para muita mulher é muito difícil. Tem até um ditado que, quando a mulher está grávida, ela fica com um pé na vida e o outro na cova. Muitas mulheres precisam ficar a gravidez inteira de repouso.”

E Vilma Helena completa:

“-Tudo o que acontece com a mãe neste período pode afetá-la em sua estrutura emocional, pois ambas, mãe e criança, estão intimamente ligadas, e não só pelo cordão umbilical, porque a criança sente o que a mãe sente. Se a mãe passa uma raiva, a criança fica nervosa. A criança necessita de carinho da mãe.

E a mãe também necessita de muito carinho e cuidado, porque a gestante fica agitada, nervosa e carente, nesta fase. O bebê

recebe as informações de tudo o que a mãe pensa, sente ou imagina, de modo que, ao nascer, não está só pronto fisicamente, mas com seu subconsciente contendo também traços básicos e informações capazes de caracterizar a sua personalidade. Muitos acham que a vida só começa após o parto, com o contato direto com a criança, pois é comum pensar que a vida começa com o nascimento. Porém, os nove meses (em média) que o antecedem são responsáveis por um complexo desenvolvimento intrauterino e até mesmo a alimentação da mãe afeta diretamente no crescimento e na personalidade do bebê, que passa a responder à voz da mãe, e a distingui-la das demais, e ter preferência por ela

Nenê



Foto: Eunice R. M. R. Tapuia

Nesta fase, segundo Nilsa Caetana, o nenê aprende a expressar as emoções, e consegue externar melhor aquelas que foram mais sentidas durante seu período gestacional. Aprende a se alimentar, a falar, engatinhar ou arrastar e, posteriormente, a andar. A criança ensina as pessoas (os pais, amigos e familiares) a não ter vergonha de mostrar suas emoções e que errar é o único caminho para acertar. Por isso não se deve ter vergonha de errar quando se está aprendendo. Nesse período a criança também desenvolve a intuição dos pais e

familiares. E aprende com os pais, familiares, como avós, tios, tias, primos, primas, e amigos.

Nesta fase ensina-se a criança a ser educada, respeitando os mais velhos e a forma de tratamento das pessoas que a cercam. Que esta fase é a fase da descoberta de cada criança, pois só nesta fase elas começam a aprender a descobrir tudo que está a sua volta. Vilma Helena complementa:

- “Nesta fase, eles estão conhecendo o mundo a sua volta. Eles aprendem muito com os pais, avós, tios e até mesmo com os animais. Tudo o que elas vêem querem imitar e vão aprendendo com tudo e com todos. Na medida em que crescem, vão ficando mais inteligentes e aprendem brincando”.

Menino/menina



Foto: Eunice R. M. R. Tapuia

Essa fase começa quando a criança aprende a andar e termina quando a criança completa sete anos de idade, que é quando o espírito da criança se torna responsável pelas suas atitudes e ações, porque tudo que a criança fizer antes dos sete anos não é contabilizado na

prestação de contas, que ela terá que fazer após sua morte, segundo Nilsa Caetana.

Nesta fase a criança já demonstra o quer ser na vida, em qual tipo de pessoa ela se tornará e com quem da família ela tem maior afinidade. Nesta fase já começa o aprendizado para o que a criança está querendo se tornar. Ela começa a passar seu tempo com quem faz aquilo que ela mais gosta. Essa pessoa pode ser um tio, tia, avô, avó, pai, mãe, irmão, irmã, primo ou prima. É uma fase onde a criança quer saber o porquê de tudo. Por isso é a fase que ela passa mais o tempo com os avôs ou avós, que geralmente são quem mais explicam sobre o mundo, a vida e tudo que existe, inclusive nessa fase onde as lendas e os mitos são aprendidos.

A criança aprende em companhia dos adultos a carregar lenha, atizar o fogo, lavar pratos (posteriormente as vasilhas mais difíceis), a capinar, plantar, pastorear o gado, diferenciar animais e plantas comestíveis e não comestíveis, cuidar das crianças mais jovens e estar disponíveis para ajudarem os mais velhos, a fazer companhia para os avós e para as crianças menores. É onde começa o aprendizado dos segredos da fauna e da flora e também da cultura do seu povo.

Perguntamos para Ana Márcia Vieira da Costa e para Eliana Barroso Marques Costa (não índia) casada com o Tapuio Adão Vieira da Costa, residente na Aldeia Carretão, sobre como as crianças obtêm seus aprendizados antes da escola e com quem eles aprendem. Elas falaram que aprendem com todos ao seu redor, tanto com os pais tanto com a mãe, avós, tios e entre pessoas de diferentes faixas etárias.

Conversamos também com o senhor Sebastião Vieira da Costa, filho de Salvador Vieira da Costa e de Maria Lino (não indígena), residente na Aldeia Carretão desde criança, sobre como as crianças obtêm seus aprendizados e com quem eles aprendem antes de ir para a escola. Ele falou que, quando a criança está mais pequena, pelo fato de ficar mais com a mãe, ela aprende mais coisas com a mãe. Mas que, se for um menino, até certa idade, ele fica mais com a mãe e depois ele fica mais com o pai, ou seja, quando cresce mais um pouco ele aprende as coisas “de homem” com o pai. E se, for uma menina, com a mãe, tias e avós.

Mas existe uma diferença. Depende de como são os seus pais, pois alguns pais ensinam juntos, ou seja, dividem as obrigações na educação. Outros, quando a criança está pequena, ela aprende mais com a mãe ou mais com o pai. Depende da situação. Se o pai trabalha fora de casa, podemos notar que, porque a criança fica mais com

mãe, ela aprende a maioria das coisas com a mãe, pois é ela que fica a maioria do tempo com ela. Mas isso não significa que o pai fica por fora da educação dos filhos, pois ele tem um papel muito importante, pois, apesar da criança ficar mais tempo com a mãe, a criança tem mais receio do pai, pelo fato da mãe ficar mais tempo com a mãe. Parece que a criança acostuma com as broncas que a mãe dá e que, se a mãe chegar a castigar a criança, o castigo é mais “leve” do que o pai iria dar.

Outra pessoa que entrevistamos foi a Sebastiana Vieira dos Santos Cardoso, filha de Bento Vieira de Aguiar e Maria Brunes dos Santos (não indígena), residente na Aldeia Carretão há 16 anos. Perguntamos sobre como as crianças obtêm seus aprendizados e com quem elas os obtêm. E, quando ela era pequena, com quem ela aprendeu? Segundo ela, a mãe lhe ensinou os afazeres de casa (cotidiano), desde que a mesma era muito pequena, pois como ela era filha uma mais velha tinha que cuidar dos seus irmãos mais novos. Sendo assim a mãe fazia os afazeres considerados mais pesados, ou seja, mais difíceis. Ela fazia os que a mãe considerava mais fáceis. Em relação ao aprendizado escolar, os pais dela incentivavam os filhos a estudar, mas era muito complicado, pois, quando os filhos cresciam, tinham que ajudar os pais nas despesas e nos afazeres de casa.

Também tivemos uma conversa com a dona Ana Vieira, filha de Joana Vieira (não índia) e Juvêncio Vieira (índio Tapuia). Ela nos relatou que não foi para a escola estudar, pois não teve oportunidade. Em relação ao aprendizado cotidiano ela aprendeu a fazer sozinha ou com outras pessoas sendo que a sua mãe não lhe ensinava e que era muito calada.

Para Vilma Helena do Rosário e Silva:

-“Esta é uma fase muito boa. A criança é muito comunicativa. Escolhe o que quer, é muito criativa, gosta de inventar história. A criança aprende a obedecer aos pais, nas atividades e no dia a dia.

É de bastante contundência que nossas crianças, quando vão para a escola pela primeira vez, é muito difícil para ela entender o que é escola de modo geral, mas isso se dá pelo fato do choque que a criança leva. Talvez ela não esteja preparada para o mundo das regras, porque, se não tomarmos cuidado, o conceito de escola é definido por uma obra ou conjunto de regras, a regra de aprender a ler e escrever.

Isso deve ser esclarecido com muita clareza, pois é preciso que a criança sinta a escola entrando para sua vida e não a escola impondo ou comprimindo um mundo diferente na sua vida.

Hoje nós, enquanto educadores, somos capazes de perceber que as crianças com seus métodos próprios de aprendizagem são extremamente capazes de ter a percepção do que é certo e do que é errado para elas, em se tratando de escola. Por isso, a escola deve exercer o papel de acompanhamento na educação de nossos filhos e não de cadeia fechada em um determinado horário.

Portanto, defendemos a síntese de que educação é um processo muito cultivador de elementos próprios de um povo. Por isso somos e devemos ser capazes de geri-la em nosso meio cultural e processual.

Rapaz/moça



Foto: Eunice R. M. R. Tapuia

O próximo passo da nossa pesquisa foi o aprendizado dos adolescentes, ao perguntamos para as pessoas como é o aprendizado dos adolescentes, com quem eles aprendem. Sebastião Vieira da Costa, Ana Márcia Vieira e Eliana Barroso Marques Costa falaram que os adolescentes já têm uma diferença. Se for uma menina, ela aprende mais com a mãe, principalmente algumas coisas mais particulares, como quando chega a época da menina menstruar, que é a mãe que explica que a menina está passando da fase da criança para “moça” e que, a partir dali, ela vai ter mais responsabilidades e que terá que tomar certos cuidados.

Quando se trata de um menino, quando chega certa idade (puberdade), o pai é que ensina mais para ele. Mas notamos que

também os adolescentes são muitos influenciados por outras pessoas que eles acham que são interessantes, como: cantores, atores ídolos teen e pessoas que eles julgam que eles querem se parecer com elas.

Os adolescentes gostam de ficar mais em grupo e entre eles próprios a separação. Eles ficam perto daqueles que eles julgam ter mais afinidade ou que estudam juntos. A adolescência é uma fase difícil, pois ficam “ignorantes”. Mas também é uma fase muito importante, pois é nesse momento que as meninas, por volta de 8 anos, começam a aprender com a mãe as principais tarefas de uma mulher, como cuidar da casa, colher, fazer algum artesanato. Já para os rapazinhos é época de trabalhar na roça junto com o pai. No passado eles aprendiam a fazer alguns utensílios que eram usados em casa, como pilão, balaio e peneira. Hoje estão precisando aprender, pois estão deixando esse costume. O que se aprende na adolescência vai sendo aprimorado na vida adulta.

A responsabilidade que a pessoa precisa ter com as coisas é na época de casar. Quanto mais o tempo passa, mais a pessoa vai aprendendo, com as pessoas que estão em sua volta e esse ciclo só termina com a morte. Segundo Nilsa Caetana de Moraes, essa fase inicia-se quando a moça tem a menarca e quando o rapaz começa a ganhar o dia do homem no serviço desenvolvido por ele.

E, nesta fase, o que era aprendido na fase anterior agora já se torna obrigação, pois é quando as pessoas vão avaliar como é a índole da pessoa. É comum nesta fase as pessoas prestarem atenção em tudo que o rapaz ou pessoa faz. Nesta fase é obrigação da moça e do rapaz provarem para a comunidade que ela está pronta para a fase adulta. Nas visitas a familiares e amigos é a moça quem deve lavar a vasilhas da casa, demonstrando sua capacidade de trabalhar e também que não é preguiçosa. Segundo Marina, por exemplo, na fase menstrual das meninas há todo um ensinamento ali, pois existe uma série de regras, como, por exemplo, não pode chupar limão, pegar coisas pesadas etc, porque, se não, no futuro pode ter o risco de não poder ter filhos ou ficar com a saúde comprometida.

Os adolescentes muitas vezes ficam com vergonha de saber algo pelos pais e é comum eles aprenderem com a avó. Isso no caso das meninas. Os meninos observam os mais velhos e algumas vezes perguntam para seus pais. Em algumas comunidades, quando o menino ou a menina está na fase de transição da criança para adolescente, há alguns rituais, mas, na nossa comunidade, não há nenhum ritual de transição. A fase de adolescente é a fase de

maior mudança. Na comunidade Tapuia, principalmente na escola, podemos notar que, principalmente com as meninas, quando elas estão estudando de dia ela, é ainda considerada criança, e parece ser uma menina muito pequena, mas, quando ela passa a estudar de noite, parece que rapidamente o corpo dela cresce e já começa a ser considerada realmente uma moça.

Durante muitos anos o povo Tapuia vem passando por um processo de aprendizado no que se diz a respeito à educação. O cacique Dorvalino Augusto relatou em uma conversa que tivemos com ele que antigamente era muito difícil os jovens estudarem, pois não havia escola na aldeia e não tinha como estudar fora, pois os mesmos não tinham que ajudar suas famílias com as despesas de casas. Assim os pais ficavam responsáveis pela educação dos filhos. Ele relatou que seu pai, que era branco, conversava muito com ele a respeito da vida, o que ele precisava fazer para ser bem sucedido, ou seja, uma pessoa honesta e não na área financeira. Disse que sua mãe, que era índia, já era mais calada. Seu pai perguntava para ele se ele queria ir para a escola ou trabalhar. Então ele optou por trabalhar e não gostava de estudar (isso quando surgiu a primeira escola na aldeia). Foi mais ou menos quando ele tinha de 12 a 14 anos e pensava que era melhor ajudar sua família.

Outra conversa que tivemos foi com o senhor Geraldo Caetano de Aguiar, de cinquenta e seis anos. Ele nos relatou que, quando tinha de 10 a 12 anos, não havia escola aqui na aldeia. Então ele estudou um pouco fora da aldeia, aqui próximo, na região que hoje se chama Itaúna, uns nove quilômetros da aldeia. Ele disse que lá seus pais tinham que pagar para eles estudarem. O pagamento era feito com dinheiro ou com prestação de serviço para os próprios professores. Como seus pais não tinham condições, logo pararam com os estudos. Quando eles iam estudar, eles brigavam no caminho, não importavam com os estudos. Sendo assim logo parou de estudar e foi ajudar seu pai na renda familiar.

O certo é que, em se tratando da questão educacional do nosso povo, é muito relativa a questão, sabendo que o mais importante para ela, pelo que podemos perceber, é que somos frutos de uma educação tradicional, mas de modo bem Tapuia. Segundo Marina, por exemplo, na fase menstrual das meninas há todo um ensinamento ali, pois ela disse que tem regras, não pode chupar limão, pegar coisas pesadas etc, porque, se não, no futuro pode ter o risco de não poder ter filhos e assim sucessivamente.

Já para os homens, segundo Marina, o pai ensina a trabalhar na roça, tira leite enquanto crianças, mas, na fase adulta, todos já estão preparados para assumir esposa, enfim, ter responsabilidades futuras

Adulto



Foto: Eunice R. M. R. Tapuia

O aprendizado da vida do povo Tapuia é contínuo e não pára nunca, mesmo quando estamos mais velhos e já temos netos e filhos. Aprendemos com eles, pois eles têm outra realidade de vida, outro cotidiano. Tem outras coisas que na época que estavam novos não tinha, e que com o passar do tempo vai surgindo. Claro que tudo de sua maneira própria de aprender e de ensinar também. Os mais velhos também nos ensinam muito.

A pergunta feita nessa fase foi como as pessoas adultas obtêm seus aprendizados? Com quem? Recebemos diferentes respostas, como a do senhor Dorvalino, que seu pai era branco e ensinava o pai do senhor Geraldo, não transmitia quase nada e que teve que aprender com a vida. Ele ainda nos falou que sua mãe não conversava muito com as meninas. Sendo assim ele aprendeu muitas coisas depois que estava adulto.

A resposta da senhora Sebastiana Vieira foi que, quando se torna adulto, as pessoas aprendem muito um com o outro, como quando vai fazer um curso ou até mesmo se não teve oportunidade de estudar, ou seja, de procurar novos desafios. E, no cotidiano do

dia a dia, a pessoa adulta aprende com todos os indivíduos ao seu redor, pois nunca é tarde para se aprender.

Na fase adulta as pessoas aprendem muito com quem está à sua volta, como filhos, netos, trabalho, dentre outros, mas, nessa fase, tem um pouco de dificuldade, pois a maioria das pessoas dos adultos tem muitas responsabilidades com os filhos. Então a maioria do tempo eles têm que transmitir conhecimento e deixar um pouco de obter conhecimento.

A partir dessas e outras conversas que tivemos, percebemos que os mais velhos tinham suas maneiras particulares de ensinarem seus filhos, principalmente os indígenas, pois percebemos que os filhos sempre conversavam mais com os pais que não eram indígenas. Isso se deve a maneiras diferentes de repassar conhecimento. Acreditamos que isso influenciou e influencia muito nos costumes do Povo Tapuia.

Para Vilma Helena do Rosário e Silva “Como se aprende na fase adulta. Nesta fase as responsabilidades aumentam, prego. Na fase adulta as pessoas tendem a traçar suas metas e objetivos, se casam, constroem uma família e tentam organizar o futuro de acordo com o que desejam. Tendem a fazer várias atividades do dia a dia, por exemplo, costurar, dirigir, fazer bolos, sabão...Para mim, a fase adulta foi boa pois, quando era criança, não tive oportunidade de ter brinquedo, porque as coisas eram muito difíceis, não tinha condição de comprar brinquedos, e nem nada.”

Para Maria Francisca Lopes do Rosário, na fase adulta, tem mais responsabilidade e hora de se casar e ter filho.

Para Maria Caetano de Aguiar Vieira, é a fase da responsabilidade. Tem que trabalhar para dar um futuro melhor para nossos filhos e para garantir o sustento para nossa família.

Para Vilma Helena do Rosário e Silva, nesta fase, os adultos ensinam que a vida é cheia de acontecimentos e que nós temos que estar preparados para as tomadas de decisões, porque, quando tomamos uma decisão, pode ser muito difícil para tentar acertar. Às vezes nem tem volta, por exemplo, quando vai para um caminho das bebedeiras, das drogas, da prostituição, talvez não consigam voltar atrás, apenas dar continuidade no ponto em que parou, com a vida cheia de feridas que talvez nunca cicatrizam. Já nos relacionamentos íntimos é como ganhar na loteria. Às vezes acertam, às vezes não. Por isso é preciso pensar quando vai arrumar alguém para a vida toda.

Para Maria Francisca Lopes do Rosário, esta fase ensina a ter responsabilidade.

Para Maria Caetano de Aguiar Vieira “aprende a ser mais responsável e cuidar da família, de casa, dos filhos, porque para mãe filho nunca cresce”.

Para Vilma Helena do Rosário e Silva, a fase adulta é muito boa, a gente é dono do próprio nariz, não tem que ficar pedido a outra pessoa para fazer as coisas, a gente pode tomar as decisões por conta própria, pois já somos donos do próprio nariz. Na verdade pede para curtir a vida

Para Maria Francisca Lopes do Rosário, “é boa, só que sofri muito, pois perdi minha mãe quando era bem pequena. Então, por isso, tive que assumir as responsabilidades desde muito cedo e tive que ir trabalhar na casa dos outros...”

Para Maria Caetano de Aguiar Vieira, “é boa porque a gente pode casar, ter filhos, ganhar nosso próprio dinheiro e que, na vida, a gente tem que ter responsabilidade e fazer as coisas certas, sem prejudicar ninguém”.

Velhos/Velhas



Foto: Eunice R. M. R. Tapuia

Numa conversa com a Sebastiana Vieira dos Santos ela nos relatou que seu pai não tinha nenhum estudo, pois não teve oportunidade, porque tinha que trabalhar para ajudar sua família e que, apesar dele não ter estudado, ele sabia diferenciar as notas de dinheiro pela cor, tamanho e textura da nota e que não se enganava

e que sabia o quanto cada uma valia. Ela também nos falou que seu irmão mais velho não teve a oportunidade de estudar, mas, mesmo assim, ele desenvolveu muitas habilidades que talvez uma pessoa que tem estudo, ou seja, que estudou regularmente não conseguiria ter, como, por exemplo, ele consegue fazer qualquer conta mentalmente e sabe distinguir as cédulas de dinheiro e sabe fazer qualquer troco e não se engana com o valor.

Nesta fase pode-se perceber que as pessoas antigamente não tinham muita oportunidade de estudar como se tem hoje, mas, mesmo assim, elas desenvolveram muitas habilidades que eles julgavam que eram necessárias para sua sobrevivência, como, por exemplo, nas conversas com os entrevistados eles nos falaram a respeito de como eram obtidos os conhecimentos do ser humano, eles disseram que os seus pais não tinham estudo. Então, quando colhiam os mantimentos da roça, ele riscava na parede. Sendo assim, para cada saco de arroz que era colhido, era feito um risco, assim controlando a quantidade de mantimentos que ele tinha em casa, e isso era um dos vários tipos de conhecimentos.

Para Vilma Helena do Rosário e Silva, na fase da velhice, aprende-se que a vida é como um CD virgem que, quando nascemos, ele está branquinho, e que você tem a vida para gravá-lo, mas, quando chegamos à fase da velhice, muitos pensam, por que não gravaram esse CD de uma forma diferente, pois quiseram apenas colocar coisas que achavam que eram certas e deixaram o essencial que era viver a vida de maneira mais leve. Por isso, quando muitas pessoas chegam à velhice, querem viver tudo que não tiveram oportunidade ou talvez foi porque acharam que não era certo fazer daquela maneira. Só quando chegam à velhice vão ver que ainda tem muitas coisas para aprenderem.

Após a pesquisa feita pudemos perceber que cada família tem um jeito para ensinar os seus filhos. Uns transmitem seus conhecimentos para seus descendentes; outros não, pois preferem que os mesmos aprendam executando sozinhos. Em algumas famílias, a presença de influência familiar é muito forte, levando muitas das vezes chegar até influenciar eles quando adultos, pois, nas falas dos entrevistados, eles valorizaram muito a questão do respeito com os mais velhos e os seus ensinamentos.

Nessa fase pudemos perceber os diferentes modos de aprendizado como, por exemplo, a maioria não soube escrever e desenvolver outras habilidades que suprem aquelas que eles não

têm. E passam a valorizar aquilo que realmente é importante, pois percebemos que, enquanto os jovens estão preocupados com os conhecimentos práticos da vida, os velhos estão preocupados com os conhecimentos morais das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não importa a idade em que se esteja. Todos temos a capacidade de evoluir. Cada um tem sua maneira de compreender, sua facilidade de aprender. Durante as fases de transição, seja de criança para adolescente, adulta para velhice, cada um tem um aprendizado que pode ser transmitido e valorizado por cada um, sendo que cada um tem seu valor.

Na vida se tem vários aprendizados: da escola, do cotidiano, aprendizados que se obtêm da família, outros que se aprende na escola, no cotidiano. Uns se adquirem oralmente; outros com a escrita. Então cada um tem sua forma de aprender.

A pessoa começa a aprender desde o útero da mãe. Essa primeira fase da vida de uma pessoa é muito importante, pois, enquanto a criança está no útero da mãe, ela sente todas as emoções da mãe e começa a aprender e, principalmente, desenvolver os seus sentimentos. Então, se a mãe tiver uma gravidez tranqüila, a criança vai nascer tranqüila e calma; terá mais facilidade de aprender as coisas, mas, se isso não ocorrer, provavelmente, será uma criança que terá dificuldade de aprender e até mesmo de relacionar emocionalmente.

Quando a mulher está grávida precisa ser poupada de situações de estresse e de muitas emoções principalmente negativas. Nesse período até o que a mãe come precisa ser observado, pois influi na vida da criança como, por exemplo, carne de veado causa aborto e rapa de panela faz a criança ficar com dificuldade de aprender.

O ciclo da vida é uma espécie de vários mundos pelos quais passa cada pessoa, mas isso não significa que sejam desconectados. Há sempre um elo entre um e outro. As primeiras fases da vida são a base imprescindível, pois a criança familiariza-se com o universo que a cerca, começa a perceber as diferenças das coisas que fazem parte do seu contexto, a construir sentidos e estabelecer pontes para o diálogo incessante com o mundo e suas próprias formas.

No entanto, falar do ciclo da vida é uma reflexão muito interessante, pois percebemos que o apreender é perpassado por um mistério. Não é simplesmente estar no mundo. As perguntas que fazemos, ao longo da

vida, sejam implícitas ou explícitas, não fazem sentido, se não vierem acompanhadas de reflexões sobre a importância de ser ou está no mundo. E isso é muito importante, estarmos atentos, pois na sala de aula tudo precisa estar vinculado ao mundo, ou seja, contextualizado.

O apreender é mágico, mas, ao mesmo tempo, precisa ser bem direcionado. E isso ganha mais sentido, se a sala de aula continue sendo um espaço de partilha de aprendizado. Segundo Dorvalino Augusto, “as pessoas nascem aprendendo e morrem sem saber tudo”. Acredita que cada pessoa é um “mundo” diferente. Uma criança pode ensinar muito a um adulto, com sua inocência e sua capacidade de compreender o seu espaço. Assim, como um idoso pode ensinar muito com sua experiência de vida. São ensinamentos diferentes, mas cada um com seu valor.

Neste início de século, continuamos diante da persistência de escolha de metodologias de decorebas e descontextualizadas. Principalmente nas primeiras fases de ensino. Refletir sobre isso requer repensar questões educacionais, moralizadoras e civilizadoras. Estamos de fato contribuindo com a formação de um cidadão consciente e inteirado com ao mundo? Ou estamos simplesmente querendo engessar, reproduzir robôs?

Não podemos nos pautar somente na pedagogia da globalização, precisamos buscar em nossas raízes, pois o aprender vai além de fazer e copiar. Não só pensar na lógica do “mundo globalizado”. Essa injunção utilitarista e normativa quer moldar nosso corpo e nos ensinar como devemos viver nossa vida.

Portanto, é necessário desenvolver a parceria entre escola e comunidade, em que a escola possa ser mais do que uma instituição de ensino. Uma parceira da comunidade em que o conhecimento esteja integrado com a convivência social, pois só assim uma complementa a outra (comunidade e escola), pois de fato o aluno faz parte de ambas. Por isso qualquer dicotomia entre elas faz que uma não tenha significado para os seus atores. Até então a escola tem sido dona do “conhecimento absoluto”, não levando em conta os conhecimentos empíricos de cada sujeito.

No entanto as nossas escolas devem ser um banco de conhecimentos onde todos estejam empenhados em compartilhar. Professores, pais, alunos e avós... a escola deve estar a serviço da comunidade e não a comunidade a serviço da escola.

REFERÊNCIAS

Sábios e Sábias Tapuias entrevistados (as):

- Ana Márcia da Costa, Xavante/Karajá - 34 anos
- Ana Vieira da Costa, Xavante/Karajá - 67 anos
- Conceição Borges de Moraes, Tronco Xavante/Karajá - 49 anos
- Dorvalino Augusto da Silva, Xavante/Karajá - 51 anos
- Geraldo Caetano de Aguiar, Xavante/Karajá - 60 anos
- Maria Caetano de Aguiar Vieira, Tronco Xavante/Karajá
- Nilsa Caetana de Moraes, Tronco Xavante/Karajá - 57 anos
- Sebastião Borges de Moraes, Tronco Xavante/Karajá - 52 anos
- Sebastiana Vieira dos Santos Cardoso, Xavante/Karajá - 47 anos
- Sebastião Vieira da Costa, Xavante/Karajá - 39 anos
- Vilma Helena do Rosário e Silva, Tronco Kaiapó - 49 anos

IMPRESSOR GRÁFICO:

Darley da Silva Neiva e Jonas Alves

TIPOLOGIA:

Times New Roman

PAPEL:

Sulfite 75 g/m² (miolo) e supremo 250 g/m² (capa)

TIRAGEM:

500 exemplares



Impressão e acabamento: Cegraf – UFG
Câmpus Samambaia 74001-970 – Goiânia – Goiás –
Brasil
Fone: (62) 3521 1107
direcaocegrafufg@yahoo.com – www.cegraf.ufg.br



NTFSI



SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

UFG/UFMA/UFT



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS