



NTFSI



UFG

SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA



UFG/UFMA/UFT



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

**Revista Articulando
e Construindo
Saberes**

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

Edward Madureira Brasil

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

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

Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Goiânia, Goiás, UFG.

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.

Sinvaldo Oliveira, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Goiânia, Goiás, UFG.

CONSELHO EDITORIAL

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

Antônio Hilário Aguilera Urquiza, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Brasil.

Augusto Curarrá Karajá, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Goiânia, Goiás, UFG.

Cassiano Soperó Apinajé, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Goiânia, Goiás, UFG.

Cíntia Guajajara, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Goiânia, Goiás, UFG.

Dodanin Krahô, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Goiânia, Goiás, UFG.

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

Eunice Tapuia, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Goiânia, Goiás, UFG.

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

Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Goiânia, Goiás, UFG.

Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Goiânia, Goiás, UFG.

Jonas Polino Sansão, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Goiânia, Goiás, UFG.

Kurisiri Javaé, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Goiânia, Goiás, UFG.

Leandro Lariwana Karajá, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Goiânia, Goiás, UFG.

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

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

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

Mariano Baez Landa, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - CIESAS, México.

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

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

Nivaldo Korira'i Tapirapé, Núcleo Takinahakỹ de Formação

Superior Indígena, Goiânia, Goiás, UFG.

Odaír Giralдин, Universidade Federal do Tocantins - UFT,
Tocantins, Brasil.

Serafin Coronel Molina, Indiana University, Indiana, Estados
Unidos.

Silvia Krikati, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena,
Goiânia, Goiás, UFG.

Sinvaldo Oliveira, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior
Indígena, Goiânia, Goiás, UFG.

Tulio Rojas – Colombia University, Nova Iorque, Estados Unidos.

Ilustrações da Capa

Aumari Lima Xerente

Lígia Soares

Txiarawa Karajá

Adailson Soares

Teijolori Karajá

Projeto Gráfico e Diagramação

Keslley Albano

Revisão

Lorena Isabella Pereira Souza

Suety Líbia Alves Borges

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.

I.S.S.N. 2525-4944

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.

I.S.S.N.2525-4944

Os trabalhos reunidos nesta publicação estão disponíveis para contribuir com o conhecimento e o intercâmbio de ideias e de apresentação de bases epistêmicas que levam 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 Guajajara, 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.

Publicada 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: takinahaky@gmail.com
Caixa Postal 131 – Campus II – 74.001-970
Goiânia – Goiás – Brasil
Fone: (62) 3521-18-66

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13

INY-KI IJASÒ RIÒRARUNYRE-MY IJYY 14-33

Teijolori Karajá

**PANHĨ APINAJÉ XUJAHKRE NĒ KOT AMNHĨ NHĪPĒX
PROCESSO DE EDUCAÇÃO PANHĨ APINAJÉ:
CONTRIBUIÇÃO POLÍTICA SOCIOCULTURAL 34**

Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé

Rosilene Fernandes da Costa Apinagé

**METODOLOGIAS PARA INCORPORAR EL DIALOGO
DE SABERES EN LA -FORMACIÓN SUPERIOR DE
DOCENTES DE PUEBLOS INDIGENAS 45**

Ingrid Guzmán Sota

**CANTOS FILOSÓFICOS E A POSSIBILIDADE DE UMA
PLURIVERSIDADE 55**

Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé

Alexandre Herbetta

**O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA NO ESTADO DO
MARANHÃO 63**

Aldir Santos de Paula

Marivania Leonor Souza Furtado

**CONSTRUINDO DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARES:
DISCUTINDO DIVERSIDADE CULTURAL-HUMANA
JOGANDO PETECA 79**

Mirian A. Mateus Gomes

Maria Cristina Bonetti

O ESTUDO DA GRAFIA DOS SUBSTANTIVOS EM XERENTE AKWE MRMEZE 97

Valteir Tpêkru Xerente

CONSTRUYENDO JUNTOS LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN: NÚCLEO TAKINAHAKÝ: UFG, BRASIL 105

José Guadalupe Mayo Rosado

Maria do Socorro Pimentel da Silva

LA LENGUA ZAPOTECA Y SU PROCESO DE REVITALIZACION, SIERRA JUAREZ, OAXACA, MÉXICO 138

Arturo Ruiz López

EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃOES INDÍGENAS: REFLEXÕES EPISTÊMICAS 187

Odair Giralдин

TEXTOS Y VOCES MAPUCHE EN CHILE ACTUAL: DESCOLONIZACIÓN Y DEBATES POR AUTONOMÍA 196

Pedro Canales Tapia

Marie Urrutia Leiva

INY IJYY- MY 220

Kaorewygoo Tapirapé

LA FORMACIÓN DE INTELLECTUALES INDIGENAS EN CONTEXTOS DE INTERNACIONALIZACIÓN: ESTUDIO DE UN CASO 230

Esteban Rodríguez Bastos

APONTAMENTOS CRÍTICOS SOBRE A COLONIALIDADE DO SABER: EM DEFESA DA PLURALIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO 247

Naiara Cristina Santos de Souza

André Marques do Nascimento

RETOMANDO A IDENTIDADE TRADICIONAL	273
Cleberon Iakymtywygi Tapirapé	
ENCANTARIAS BRASILEIRAS. A EMERGÊNCIA DE RELIGIOSIDADES HÍBRIDAS AFRO-AMERÍNDIAS: O CASO DO MESTRE IRINEU SERRA – DAIME	280
Leandro Mendes Rocha	
Marcelo Henrique Ribeiro Borges	
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CANTADORES RÀMKÔKAMÊKRA/CANELA	314
Ligia Raquel Rodrigues Soares	
Ricardo Kutokre Canela	
ATITUDE PEDAGÓGICA DECOLONIAL	345
Nelson Wanahowa Karajá	
A EXPERIÊNCIA DA ANCESTRALIDADE NA BASE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INY	355
Maria do Socorro Pimentel da Silva	
Mônica Thereza Soares Pechincha	
A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA A LÍNGUA INY	374
Manaijè Karajá	
A LÍNGUA AKWÊ E A LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTATO: AMEAÇA OU ENRIQUECIMENTO LINGUÍSTICO?	378
Sílvia Letícia Gomes da Silva Xerente	
MEUS ESTUDOS PEDAGÓGICOS DURANTE O ESTÁGIO DO CURSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	420
Maysi Karajá	
MODOS DE EDUCAÇÃO	425
Joana Aparecida Fernandes Silva	

**EXPERIENCIAS ACADÉMICAS Y BUENAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS
INDÍGENAS, EN UNA UNIVERSIDAD DE BRASIL 437**

Antonio Carrillo Avelar

**CULTURA SE FAZ BRINCANDO: UM ESTUDO SOBRE AS
BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS NA CULTURA GAVIÃO
..... 463**

Luciana de Oliveira Dias

Leonice Cardoso Gavião

**EXTENSÃO ESCOLAR AVÁ-CANOEIRO-IKATOTE:
MINHA EXPERIÊNCIA DE VIDA SOCIAL E PEDAGÓGICA
COM O POVO AVÁ-CANOEIRO 477**

Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé

**A LUTA DOS APYÃWA PARA MANTER SUA LÍNGUA
MATERNA VIVA 491**

Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé

**A REMISSÃO À MEMÓRIA COLETIVA NA ESCRITA
WAJÁPI EM PORTUGUÊS SEGUNDA LÍNGUA 516**

Lilian Abram dos Santos

APRESENTAÇÃO

A Revista “Articulando e Construindo Saberes” amplia em seu terceiro número a proposta de ser um espaço de encontro de pesquisadores/as nacionais e internacionais interessados/as em temas como interculturalidade/transculturalidade, educação intercultural, transdisciplinaridade, justiça social, direitos humanos, políticas de globalização contra-hegemônica, políticas linguísticas interculturais, entre outros. O resultado disso é o aumento significativo do intercâmbio de ideias, conhecimento, culturas, línguas e construção de um mundo mais equilibrado em termos de troca de conhecimentos, e de renovação do conhecimento científico. Estes são contextos de conquistas e lutas da educação intercultural.

Agregado ao princípio da troca de saberes e de inovação das ciências 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, de maneira especial, espaço para o plurilinguismo e para as línguas indígenas em sua plenitude, buscando tirá-las da lista da extinção, colocando-as no cenário da inovação. Esses falantes merecem seu prêmio.

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. Esta perspectiva epistemológica visa orientar o desenvolvimento de contextos educativos que promovam a articulação entre diferentes contextos do saber, sociais, culturais, interculturais.

O próximo número da Revista será de fluxo contínuo, ou seja, os artigos recebidos e aprovados serão publicados imediatamente.

Editoras Chefe

INY-KI IJASÒ RIÒRARUNYRE-MY IJYY

Teijolori Karajá¹

Foto 1 - Festa de Aruanã, dança cultural dos Iny, cada Aruanã possui seu nome e ritmos específicos de danças.



Fonte: Teijolori Karajá.

RYBÈBÛTÈ

Waõmysÿdÿÿna ‘**Ijareheni ibrùhùkÿ**’ hêka iny bdèdÿÿnanarèny rbi rùsare, taikimy tahè idi raõmysÿdÿÿnyre ãriixixanykremy. Mykimy tahè wahãwã-ki okutyhymy rèwinyre, iny ièrydù mahãdù tahè sòemy tai riwawiòhènananyrènyre, idi raõmysÿdÿÿnyreu ‘**Ijareheni Ibrùhùkÿ**’ wiu reeryre, tùle timybo riòrarùnymyhÿre reeryre. Kaa waõmysÿdÿÿna rbi iny mahãdù tùle rierykre ibdèdÿÿnana, taiki tasÿ rirurùtèrènykre rexixa tyhykremy ‘**Ijareheni Ibrùhùkÿ**’ widÿÿ. Mynamy tahè ijasò

1 Licenciado no Curso de Educação Intercultural (Ciências da Cultura) pela Universidade Federal de Goiás. Professor da Educação Básica. Escola Estadual Indígena Hawalòra. Pesquisador da Ação “Saberes Indígenas na Escola”, Rede UFG/UFT/UFMA. Aldeia Hawalòra, MT, Brasil. E-mail: teijoiny91@gmail.com.

bdèdÿñanaki, iny aõ òbitimy aõkõ riwinykre wna òrarùna rare, taiki tahè ùtrètrèmy ijareheni raibrùhùkÿnyõmyhÿre. Kiè.

PALAVRAS-CHAVE: Ijareheni. Ibrùhùkÿ. Ijasò. Wiu. Bdèdÿñana.

RESUMO

O meu tema do projeto ‘**Ijareheni Ibrùhùkÿ**’ é um dos conhecimentos que foram esquecidos. Por isso, eu trabalhei com esse tema, fiz pesquisa, busquei as informações para tentar resgatar esse conhecimento que foi desvalorizado. Portanto, pela primeira vez, através da minha pesquisa e com ajuda da comunidade, principalmente com ajuda dos entrevistados, pude colocar esse conhecimento em prática na minha aldeia. Além disso, eu me incorporei no tema, aprendi o canto, aprendi as regras que se utilizam para a prática desse conhecimento. Portanto, espero que as pessoas aprendam a prática desse conhecimento através do meu trabalho, mas com muita cautela na hora da prática. Todo pequeno e grande conhecimento relacionado à Ijasò exige segredo e norma para seguir.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento. Ijareheni. Ibrùhùkÿ. Norma. Ijasò.

ABSTRACT

My theme of the project ‘**Ijareheni Ibrùhùkÿ**’ is one of the knowledge that was forgotten, so I worked on this theme, did research, searched the information to try to rescue this knowledge that was devalued. Therefore, for the first time, through my research and with the help of the community, mainly with the help of the interviewees, I was able to put this knowledge into practice in my village. In addition, I joined the theme, learned singing, learned the rules that are used to practice this knowledge. Therefore, I hope that people learn to practice this knowledge through my work, but with great caution at the time of practice, all small and great knowledge related to Ijasò demanded secrecy and rule to follow.

KEYWORDS: Knowledge. Ijareheni. Ibrùhùkÿ. Norms and rules. Ijasò.

Juhu rki iny-ki ijõðre ijasò, kia tabo rkihè aõhèmy rÿiraimyhÿ bjiu-my, syraro-my, ahù-my, bero-my. Hàri mahãdu rkixè rièrymy rÿiraimyhÿ.

Myy tarki Ijarua, Wanahua boho itxirekoarènyre ixidhidÿÿ-my rira-ki, axirarawo bdè-ki, raradòòbehytxi rki inire umarinawi ryna. Itxirèkoarènyre-u rki diridènyde, imarahu-di tarki riòryrènyre iroòdudÿÿ-my txioro bde-u, rarÿÿny rèri-txi tarki rekoare ibròldudihikÿ-my rki. Myy tarki inatxi ijasò rimyrènyre iroòdudÿÿ-ki Haariri, irahetotiòrèa, ijõ mahãdu tarki rahènyre. Kia tarki didydènyde hãwã-ò tara boho nohõ-my, rarÿÿnyrènyra tarkihè, sohoji txuhyy rkixè rarÿÿnyrènyre txioro-my tarki iwèru-my riòrènyre. Ibiurasò-my tarki riò-my txuu idirènyrèare, rahènyrènyrebo rkihè, tatyryrèny tarki ririrènyre ixiroorèny-ki, irbi tahè iny rièryre.

Ihyy tarki ijasò iny-ki riòrarunyre, hàri mahãdu tarki idira. Myy tahè iny-ki taiki ijasò ijõðire. Kiè.

1. Iny-ki ijasò rikòrarunyremy ijyky

Juhu rki iny-ki ijõkõre ijasò, kiatabo rkihè anohèmy rÿiraimyhÿ bjiku-my, syraraku-my, ahù-my, bèraku-my. Hàri mahãdu rkixè rikèrymy rÿiraimyhÿ.

Myy tarki Ijarua, Wanahua boho itxirekokuarènyre ixikòhidkÿ-my rira-ki, axirarawoku bdè-ki, raradòkòbehytxi rki inire kumarinawi ryna. Itxirèkokuarènyre-ku rki diridènyde, imarahu-di tarki rikòryrènyre irkòdudkÿ-my txioro bde-ku, rarkÿny reritxi tarki rekokuare ibròldudihikÿ-my rki. Myy tarki inatxi ijasò rimyrènyre irkòdudkÿ-ki Hakriri, irahetotikòrèa, ijõ mahãdu tarki rahènyre. Kia tarki didydènyde hãwã-kò tara boho nohõ-my, rarkÿnyrènyra tarkihè, sohoji txuhyky rkixè rarykÿnyrènyre txioro-my tarki iwèru-my riòrènyre. Ibikurasò-my tarki rikò-my txuu idirènyrèkare, rahènyrènyrebo rkihè, tatkyrèny tarki ririrènyre ixirkorèny-ki irbi tahè iny rikèryre.

Ihyky tarki ijasò iny-ki rikòrarunyre, hàri mahãdu tarki idira. Myy tahè iny-ki taiki ijasò ijõðire. Kiè.

2. Ijasò

Foto 2 - Wèrù preparando para a dança da festa de Aruanã.



Fonte: Teijolori Karajá.

Ijasò boho hêka aõni roire, inytyhy, iny hàri aõkõ, tiu tùrèny robiõtyhy, hàri kaò iny bdèrèny-ò rityytbànymy ridymyhÿrènyrexièry iny tùrèny robimyhÿre. Dàdà-my rkixè iny tùrènytyhy robimyhÿre. Tii boho hêka bèrahatxi-ki, bjiu-ki, syraro-my rasynymyhÿrènyre.

Ijasò, Ijasò hêka ibutu-my inidÿÿnarènyrare, inirènytyhy sohoji sohoji-my; Ijareheni, Txaõhi, Irahètotiòrèa, Haariri (Irahakÿ), Iwèrudi, Habusèweria, ihârètyhymy ijõ mahãdu nilerare, tii boho hêka sõe roire.

Hàrile Ijasò ridymyhÿre ùladùdèri nohõ-my, weryry urona-my, ijadòõma ixèna-my. Imarahudi tibo ijõ-my rohõnymyhÿre iwiuròdÿÿ-my roro-wna riwiurònymyhÿre tara-ò, tanyrÿ riòrè-ò, aõki rexiwotòènymyhÿre itxèna-my.

Hàri ijasò ridÿmyhÿre-wna, ru-my bèraldura-wna ròtuòmymhÿre, ijõ txu-my txioro-my tahè tawona riòrymyhÿre, iu tahè hãwyy mahãdu tùrèny robimyhÿre. Ijasò mahãdu wèdu hêka ramyhÿre tawonarèny òrysmy-my.

Hãwã-ki ijasò boho ihetorèny ijòdire, iryraurèny tule idi rèsèmyhÿrènyre, hãbu iumy, jyrè myle ihetorèny-ò ralòmyhÿre. Hãwyxè tamy ralòomyhÿre, tamy ralò-wna tahè rexiòrarunymy hÿre, hàri mahãdu iu rièrymyhÿrènyre aõhebo risnyrènykre òrarudu. Taiki tahè ijasò lsina aõkorare, hãbu, jyrè tule aõhebo ijoina-ki rùtÿhÿnymy hÿre-wna tule raòrarunymy hÿre. Hÿÿna-u rki taiki iny hãwã sõe-my rituere, ijasò iòrarule-my.

Ijasò tule iny rimymy hÿre, taiki iny rahàrinymy hÿre. Ijasò iny rimy-wna, iny rawèbinadunymy hÿre, iny tytyby rki rimymy hÿre imarahu-dí rurukre-my kaki, taita iwsèrèny-my rèlèmy hÿre. Tule Ijasò, irèiròtèdÿÿ ijòdire, iwsèna hàri aõni ridymy hÿre wsè aõko rare, jyrè mahãdu riwinymy hÿre tuu...

Hàri ijasò tyhy ridymy hÿre rki òsuròna òwy-my, iny rki iòwyrènyre, taiki weryrybò, ijadòòma, weryryhykÿ, hirarihikÿ rurumy hÿre. Hÿÿna-u rki tuu hàri ridy-my rÿiramy hÿ. Wijixè aõkõre.

Ijasò boho hèka iixèrèny wirbi iwitxirawitxirare, iwiurèny, tule txiènarèny wirbi iwitxirawitxirare, taile tahè iny rièrymy hÿrènyre tibo Ijareheni, tibo Iwérudi, tibo Txaõhĩ.

Ijasò boho tule iaõnirèny wirbi iwitxirawitxirare, wetàrari ijasò, wraura ijasò, yreni ijasò, juhta ijasò, Hùùmari ijasò ihàrè-my rki sõe-my ijòdire ijasò witxirawitxira myy hàri mahãdu rarybèmy hÿrènyre.

3. Ijarehèni ibruhukỹ-my ijyy

Foto 3 – Ijareheni dançando no ritmo da música ibruhukỹ, quer dizer, ritmo de choro.



Fonte: Teijolori Karajá.

Ijareheni tamonahâkỹ, tamona riòrèdi rarỹñnymyhỹreu raibruhukỹnymyhỹrènyre. Raibruhukỹnymyhỹrènyreu iixèrèny rawitxiramyhỹrènyre, ywimy iu rèsèmyhỹrènyre, iwèrùrèny ijra tule raywimyhỹrè. Tahewomy resèmy ròimyhỹrènyre hirarina rbi, ijoina rbi tasỹ takomy rèsèmy ròimyhỹrènyre.

Ijareheni ibruhukỹ wiu uritrètrè iryrysna aõkõ rare. Ijareheni raibruhukỹnymyhỹreu ririõmyhỹre iwètyatxi, brèbunare, Hãlòè, Hèmylala taiki tibo hytydyỹduki ruruamyhỹre. Taiki tahè iwiu raokunananyhỹrexièry ixawimyhỹrènyre. txutyèmý tamý rèamyhỹre wnaki, txuu ralòmý ixawimyhỹre. Ityhy mahãdu òldu rare.

4. Ijarehèni ibruhukỹ-my iyyky

Ijareheni tamona hãkỹ, tamona riòrèdi rarykỹnymyhỹreku raibruhukỹnymyhỹrènyre. Raibruhukỹnymyhỹrènyreku iixerèny rawitxiramyhỹrènyre, kywimy iku rèsèmyhỹrènyre, iwèrèny ijra tule rakywimyhỹrè. Tahewokumy rèsèmy ròimyhỹrènyre hirarina rbi, itxòina rbi tasã takokumy rèsèmy ròimyhỹrènyre. Ijareheni ibruhukỹ wiku uritrètè iryrysyna anokõ rare. Ijareheni raibruhukỹnymyhỹreku ririkõmyhỹre iwètykatxi, brèbunare, Hãlòkòè, Hèmylala taiki tibo hytydkỹduki rurukamyhỹre. Taiki tahè iwiku rakokunananyhỹrexikèry ixawimyhỹrènyre. Txutykèmy tamy rèakamyhỹre wnaki, txuu ralòmny ixawimyhỹre. Ityhy mahãdu kòldu rare.

5. Ijareheni ibruhukỹ Wiu

Foto 4 – Aruanã na dança do ritmo da música de ibruhukỹ, ou seja, ritmo de choro.



Fonte: Teijolori Karajá.

“(Iòrarù)”

Iratakyhèrare, iratakyhèrare”

“(Tòrana)”

Ijahehe-ijahehe-ijahehe-ijahèhã”

Tiwsè aòkõ tawiu ijareheni rirahòrèdi kia wiu riryrymy idi ròimyhÿrènyre raibruhukynyrenÿkremy, myy hirarina-ò tahè tamy rèkoamyhÿrènyre, iu tahè wiratxihyky rawinymyhÿrènyre, tule ywimy tahewomy rèsèmy ròimyhÿrènyre, ibròldu mahãdu ihèkihyky risynymyhÿrènyre rexièlèhynyrènyõhyky rèsèmyhÿrènyre, tuhyky Ijareheni rikonananyhÿrènyre taibruhukÿrèny, tamy rèkoamyhÿrènyreu ijoi mahãdu idi rawyhyrarònymyhÿrènyre.

6. Ijareheni ibruhukÿ Wiku

Tiwsè anõkõ tawiku ijareheni rirahakòrèdi kia wiku riryrymy idi ròimyhÿrènyre rabruhukynyrenÿkremy, myy hirarina-kò tahè tamy rèkokuamyhÿrènyre, iku tahè wiratxihyky rawikunymyhÿrènyre, tule kywimy tahewokumy rèsèmy ròimyhÿrènyre, ibròldu mahãdu ihèkihykyrisynymyhÿrènyre rexièlèhynyrènykõhyky rèsèmyhÿrènyre, tuhyky Ijareheni rikokunananyhÿrènyre taibruhukÿrèny, tamy rèkokuamyhÿrènyreku itxòì mahãdu idi rawyhyrarònymyhÿrènyre.

Wiu (wiku)

2. Iòrarù

*Hârârâââriena hârârâââriena,
Hârârâriena hèhâheeee-hehã,
Hèhâheeee-hehã,
Hârârâriena hârârìehããã.*

Torana

*Hâtãbãmarenenaããã hãmabeeee
Waijahikamahèhi, waitxahèhi
Waitxahèhi,
Hèhâhehã hijahèhããã.*

1. Iòrarù

*Txahehe txahehèhã txahehèhã
Txahehèhã txahehèhã,
Hèhâhehã hijahèhããã.*

Torana

*Hatxábãmarenenaããã hãmabeeee
Waijahikamahèhi, waitxahèhi
Waitxahèhi,
Hèhâhehã hijahèhããã.*

4. Iòrarù

*Jàkonariijèèèhèhã jákonari,
Hjàkonari konarijèrahèèèhãhehã
Hèèèhãhehã,
Hèhãhehã hijahèhããã.*

Torana

*Hàtxàbàmarehenaanaa hãmabeeee
Waijahikamahèhi, waitxahèhi
Waitxahèhi,
Hèhãhehã hijahèhããã.*

3. Iòrarù

*Hijahehèhã
Hijahehã, hijahèhã
Hijahehã, hijahèhã
Hèhãhehã hijahèhããã.*

Torana

*Hàtxàbàmarehenaanaa hamabeeee
Waijahikamahehi, waitxahehi
Waitxahehi,
Hèhãhehã hijahèhããã*

5. Iòrarù

*Waiwèrube waiwèrube,
Waiwèrube waiwèrube.*

Torana

*Hàtxàbàmarehenaanaa hamabeeee
Waijahikamahehi, waitxahehi
Waitxahehi,
Hèhãhehã hijahèhããã*

7. Iwèrù-my riòkremy ijarehèni riranymyhÿre wiu

Riranyhyy ijareheni boho ròhònymyhÿrènyre ijoina rbi, tawèijàtimy rèsèmy hywè werbiò ruru wèrbiò tawèrùrèny rimyjajanymy, ibròldudira wna, ibròldu iwsèrènyle rèsèmyhÿrènyre. Tauberènykile tahè tawiurèny riokunanamyhÿrènyre. Imarahudi tahè tawiurènytyhyò rèkòamyhÿrènyre iu tahè ijò ijasò mahãdu tawiurèny ritèrènymyhÿrènyre.

8. Iwèrù-my riòkremy ijarehèni riranomyhÿre wiku

Riranyhyky ijareheni boho rakòkunomyhÿrènyre itxoina rbi, taweitxátimy rèsèmy hywè werbikò, ruru wèrbikò, tawèrùrèny rimyjajanomy, ibroldudira wna, ibroldu iwsèrènyle rèsèmyhÿrènyre. Takuberènykile tahè tawikurèny rikokunanamyhÿrènyre. Imarahudi tahè tawikurènytyhykò rèkòkuamyhÿrènyre, iku tahè ijõ ijasò mahàdu tawikurèny ritèrènyomyhÿrènyre.

<ul style="list-style-type: none">• <i>Iumy</i> <i>Jaaaabareeee hijehãããã-hijeeeee-hehãããã</i> <i>Jaaaabareeee hijehãããã-hijeeeee-hehãããã</i> <i>Jaaaabareeee hijehãããã-hijeeeee-hehãããã</i> <i>Jaaaabareeee hijehãããã-hijeeeee-hehãããã</i>• <i>Tõrana</i> <i>Jaaaabariiitehãheheheeee hijeeeee-hehãããã</i> <i>Jaaaabariiitehãheheheeee hijeeeee-hehãããã</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Iumy</i> <i>Waitxãhehe</i> <i>Waitxãhehe</i> <i>Waitxãhehe</i> <i>Waitxãhehe</i>• <i>Tõrana</i> <i>Waitxãhe-hitxãhehã</i> <i>waitxãhe-hitxãhehã</i> <i>waitxãhe-hitxãhehã</i>
---	---

9. Ijareheni wiu isitbò

Wiu isitbò ijareheni riryrymyhÿre itmyra-my ralòmyhÿre-u, inyra-di rèamyhÿre-u, txuijra-my rèsemymhÿre-u, raixòunomyhÿre-u.

10. Ijareheni wiku isitbò

Wiku isitbò itxareheni riryrymyhÿre itmyra-my ralòmyhÿre-ku, inyra-di rèakamyhÿre-ku, txuijra-my rèsemymhÿre-ku, raixòkunomyhÿre-ku.

IÒRARU;

HÒÒHIJĀHEE HÒHIJĀ-HÈHĀ

TÕRANA;

HÒÒHIJĀHEE HÒÒHIJĀ-HE,

HÒÒHIJĀ-HE HÒIJĀ-HÈHĀ

HÒÒHIJĀ-HE,

HÒÒHIJĀHE HÒIJĀ-HÈHĀ

IÒRARU;

TXĀHE TXĀHEHĀ

TÕRANA;

HEBÀTXĀNI HEBÀTXĀNI WEMAHA
WARITIBA

TXĀHEEEE TXĀHEHĀ

TXĀHE TXĀHEHĀ

IÒRARU;

HIJJAHE-HÈHÈ

TÕRANA;

WAITXAHE HITXAHE

TXAHE-HÈHÈ, HIII,

WAJJEHĀ-HEHĀ HIJEHĀ

IÒRARU;

WAJAHJJA-HEHĀ

WAJAHJJA-HEHĀ

TÕRANA;
WAJAJJA WAJAJJA-HEHĀ

WAJAJJA-HEHĀ

WAJAHJJA-HEHĀ

WAJAHJJA-HEHĀ

WAJAJJA-HEHĀ

WAJAHJJA-HEHĀ

WAJAHJJA-HEHĀ

IÒRARU;

JABAHAREHI

TÕRANA;

JABAHAREHI

JABAHAREHI

HÈHÈ HÈĀHE

JABAHAREHI

HÈHÈ HÈĀHE

JABAHAREHI

IÒRARU;

HÈĀ-HEHĀ HÈĀ-HEHĀ
WAJÀBÀJÀBÀ-HÈHĀ

TÕRANA;

WAJÀBÀJÀBÀ-HEHĀ

WAJÀBÀJÀBÀ-HEHĀ

HÈĀ-HEHĀ HÈĀ-HEHĀ

WAJÀBÀJÀBÀ-HÈHĀ

WAJÀBÀJÀBÀ-HEHĀ

HÈĀ-HEHĀ HÈĀ-HEHĀ

WAJÀBÀJÀBÀ-HÈHĀ

11. Ijareheni wiu ijòrè

Wiu iny riwinymyhÿre ijòrè-my ranidÿÿmyhÿre. Iny ijòrèdu wiu riwinymyhÿre aõdi itxèrè-my, nawii-õ ahebo rutÿÿnymyhÿre-di itxèrè-my, taòldu aõòtaòtana-di itxèrè-my. Kiè.

12. Ijareheni wiku itxòrè

Wiku iny riwinymyhÿre itxòrè-my ranidkÿmyhÿre. Iny itxòrèdu wiku riwinymyhÿre anodi itxèrè-my, nawiki-no anohebo rutkÿnymyhÿre-di itxèrè-my, takòldu anokòtakòtana-di itxèrè-my.

IÒRARU;

TAI RATEREHÃ,

IWEWOKI RATEREHÃ

TAI RATEREHÃ

TÒRANA;

AÕBKÿBKÿJINAHE,

AÕBKÿBKÿJINAHE RATEREHÃ

IWEWOKI RATEREHÃ TAI RATEREHÃ

AÕBKÿBKÿJINAHE RATEREHÃ

IWEWOKI RATEREHÃ TAI RATEREHÃ

IÒRARU;

JIARÿ HARAKEREMY HEHÃ-HÈHÃ

TORANA;

JIARÿ HARAKEREMY, JIARÿ HARAKEREMY

JIARÿ HARAKEREMY HEHÃ-HÈHÃ

JIARÿ HARAKEREMY

JIARÿ HARAKEREMY HEHÃ-HÈHÃ

IÒRARU;

IRÈHÈTÀKIHE TÕTIRÈNYRÈARE,

IRÈHÈTÀKIHE TÕTIRÈNYRÈARE

TÒRANA

TABÈDÈKI RÿIRE,

TABÈDÈKI RÿIREKIREKE TÕTIRÈNYRÈARE

IRÈHÈTÀKIHE TÕTIRÈNYRÈARE

IÒRARU;

KIA RIWY, KIA RIWYKÈ-HÃ

IRYNA RBI, KIA RIWYKÈ-HÃ

TÒRANA

AÕMYBO TAMY REJIWONYMY,

AÕMYBO TAMY REJIWONYMY,

KIA RIWYKÈ-HÃ,

KIA RIWY KIA RIWYKÈ-HÃ

IRYNA RBI, KIA RIWYKÈ-HÃ

13. Ijareheni

IÒRARU;

AÕBOHE TEIJEMY, MYJ TEIJEMY

ITMYRAREKE TEIJEMY

TÕRANA;

AÕBOHE TEIJEMY,

AÕBOHE TEIJEMY TATEREMY,

ITMYRAREKE TEIJEMY

AÕBOHE KUARIBI TATEREMY

TÀ TMYRAREKE TEIJEMY

IÒRARU;

IDIHÈRAKEMY TAMY RYRYRE-HÃ

TÕRANA

TAMY RYRYRE-HÃ,

TAMY RYRYRE-HÃ,

TAMY RYRYRE-HÃ

HIIRÀRATXIHE RIJERÈNY-HEHÃ

IDIHÈRAKEMY TAMY RYRYRE-HÃ

IÒRARU;

WALEMY KNARYBÈMY-HEHÃ

TÕRANA;

TULE ADIRAREMY,

TULE ADIRAREMY

WALEMY KNARYBÈMY-HEHÃ

AHIRARI WAITXÈRÈNA ÌDEKÈ

RAURARIRE, RAURARIRE-HÃ

IÒRARU;

WAHEMY RÈARA WNA TA RELJERA-HEHÃ

JIAËY-KÕ HÅREBO HÈHÃ-HÈHÃ

TÕRANA;

KIA RAHUREMY, KIA RAHURE
RAHUREMY,

TITXIRIBILE RAHURE RAHUREMY
HIRAKI TA IRAJÕIRA-HÈHÃ

Foto 5 – A festa na etapa Tarỹy. Quando termina essa festa, os Ijasò vão embora. Fica só o silêncio e as lembranças.



Fonte: Teijolori Karajá.

Ijareheni hêka ijasò rare, tii boho hêka inatxirènyre. Ijareheni riramy rèsèmyhỹrènyre, iny mahādu matuarimy taiki riniòtanymyhỹrènyre, iwèrurèny ijòdire, iy ilby-my, aõwnaki iy iura-my, imyriwèòtèdi-my, irahetoti iura ilby wna. Myy hêka rare Ijareheni.

14. Ijareheni

Ijareheni hêka ijasò rare, tki boho hêka inatxirènyre. Ijareheni riramy rèsèmyhỹrènyre, iny mahādu matukari-my taiki rinikòtanymyhỹrènyre, iwèrurèny ijòdire, icy ilby-my, anõwnaki icy ikura-my, imyriwèkòtèdi-my, irahetoti ikura ilby wna. Myy hêka rare Ijareheni.

15. Tarỹỹ

tarỹỹ riòrè; itbò riòrè (imona riòrè), idò riòrè.
tarỹỹhykỹ; itbòhòkỹ (imonahakỹ), idòhòkỹ.

Fotos 6 e 7 – Alimentos da festa de Aruanã. Os homens buscam alimentos e não deixam faltar nada durante esse evento.



Fonte: Teijolori Karajá.

Ijasò boho okutyhymy raryñnymyhỹrènyre tatbò riòrè-di, ihewomy tadò riòrè-di, imarahudí tatbòhòkỹ-di iu tahè ijareheni, tule ijò ijasò ijasò raibruhukỹnymyhỹre, ikonanamy tahè tadòhòkỹ-ò rèamyhỹre.

16. Tarkỹ

tarkỹ ritxòrè; itbò ritxòrè (imona ritxòrè), idò ritxòrè.
tarkỹhỹkỹ; itbòhòkỹ (imonahākỹ), idòhòkỹ.

Ijasò boho kokutyhymy rarkỹnymyhỹrènyre tatbò ritxòrè-di, ihewokumy tadò ritxòrè-di, imarahudí tatbòhòkỹ-di iku tahè ijareheni, tule ijò ijasò ijasò raibruhukỹnymyhỹre, ikokunanamy tahè tadòhòkỹ-kò rèakamyhỹre.

Itbò riòrè (imona riòrè), itbòhòkỹ (imonahākỹ); Itbò riòreu ibutelemy bdi rèamyhỹre iwèrù urimy, iwèrù tule sohoji hynalemy ijasò wèdu mahãdu ridèmyhỹrènyre tòhòrèny monamy. Ijasò mahãdu iwèrù-my riòmyhỹrènyreu rùrùmehỹrènyre, ijasò lsina bohè rare iwsèmý, tule iu lsimy hawyy mahãdu hãbu mahãdu wna wii rilbynymyhỹrènyre itxarurina-di. Ijasò bohè taryỹ okunanau iwèrù-my riòmyhỹrènyre, ibòò-ki rki rudiu riòmyhỹrènyre, iraru-ki

tarki txioromy riõmyhÿrènyre. Ijasò boho iwèrù-my riõmyhÿrènyre tatbò riòrè, tatbòhòkÿ riijemyhÿrènyre.

Fotos 8 e 9 – Brincadeira de Aruanã, os Ijasò bebem canjica de milho ou de mandioca misturada com mel de abelha.



Fonte: Teijolori Karajá.

Itbòhòkÿ, Itbòhòkÿ-u iwèrù sòemy rÿimyhÿre ijasò monamy, tule iu bdi iwèrù urimy sòemy rèamyhÿre. Tatbòhòkÿ-u ijareheni raibruhukÿnymyhÿre, tulerki Txaõhĩ, Irahakÿ iuraibruhukÿnymyhÿrènyre.

Itbò ritxòrè (imona ritxòrè), itbòhòkÿ (imona hãkÿ); Itbò ritxòreku ibutelemy bdi rèakamyhÿre iwèrù kurimy, iwèrù tule sohoji hynalemy ijasò wèdu mahãdu ridèmyhÿrènyre tõiõrèny monamy. Ijasò mahãdu iwèrù-my riõmyhÿrènyreku rùrùmehÿrènyre, ijasò lsina bohè rare iwsèmy, tule iku lsimy hãwyky mahãdu hãbu mahãdu wna wii rilbynymyhÿrènyre itxarurina-di. Ijasò bohè tarkÿ kokunanaku iwèrù-my riõmyhÿrènyre, ibòkòki rki rukudiku riõmyhÿrènyre, iraruki tarki txioromy riõmyhÿrènyre. Ijasò boho iwèrù-my riõmyhÿrènyre tatbò ritxòrè, tatbòhòkÿ riijemyhÿrènyreku.

Itbòhòkÿ, Itbòhòkÿ-ku iwèrù sòemy rÿimyhÿre ijasò monamy, tule iku bdi iwèrù kurimy sòemy rèakamyhÿre. Tatbòhòkÿ-ku ijareheni raibruhukÿnymyhÿre, tule rki Txakõhĩ, Irahakÿ iku raibruhukÿnymyhÿrènyre.

Idò riòrè, Idòhòkÿ; ijasò tadò riòrè riijemyhÿre tule raryÿnymyhÿre, idòrènymy rèamyhÿre Ytura (utura), Otuni, Bdolèè, Ixÿ. Idò rènybo tule ibutelemy rèamyhÿre iu. Idòhòkÿ-u tahè idòrèny sòemy ròhònymyhÿre. Taryÿ okunanau idòrèny ròhònymyhÿre iu tahè ijoi mahãdu sòemy riroximyhÿre.

Tadò riòrè, tadòhòkÿ riijemyhÿre ijasò boho iwèrù-my riõmyhÿrènyre.

Fotos 10 e 11 – Os homens e as mulheres são responsáveis para não faltar alimentos, como tartarugas assadas e batatas doce cozidas.



Fonte: Teijolori Karajá.

Idò ritxòrè, Idòhòkỹ; ijasò tadò ritxòrè riijemyhỹreku tule rarykỹnomyhỹre, idòrèny my rèakamyhỹre Ktura, Kotuni, Bdolckè, Ixỹ. Idò rènybo tule ibutèlemy rèakamyhỹre iku. Idòhòkỹ-ku tahè idòrèny sòemy rakokunomyhỹre. Tarkỹ kokunanaku idòrèny rakokunomyhỹre, iku tahè itxoi mahãdu sòemy rirakuximyhỹre.

Tadò ritxòrè, tadòhòkỹ, riijemyhỹreku ijasò boho iwèrù-my riòkòmyhỹrènyre.

Foto 12 – Aruanã, Lateni é uma espécie de fiscal.



Fonte: Teijolori Karajá.

Foto 13 – Aruanã, Iraburè dança quase correndo.



Fonte: Teijolori Karajá.

Foto 14 – Ijasò (Aruanã) Iwèrudi dança com maracá. Foto



Fonte: Teijolori Karajá.

15 – Ijasò (Aruanã) Ijareheni, dança lenta, bem lenta.



Fonte: Teijolori Karajá.

Foto 16 - Hãriri (F.M.) Hãkriri (F.F.). Hãkriri dança passos rápidos balançando o corpo.



Fonte: Teijolori Karajá.

Foto 17 – Txaõhĩ (F.M.) Txakõhĩ (F.F.). Txakõhi dança sem maracá, ou chocalho, o seu ritmo de dança é rápido.



Fonte: Teijolori Karajá.

Recebido para publicação em fevereiro de 2018.

Aceito para publicação em maio de 2018.

PANHĨ APINAJÉ XUJAHKRE NĒ KOT AMNHĨ NHĪPÊX

PROCESSO DE EDUCAÇÃO PANHĨ APINAJÉ: CONTRIBUIÇÃO POLÍTICA SOCIOCULTURAL

Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé¹
Rosilene Fernandes da Costa Apinagé²

PRĪHĀ KWŶ JARĒNH

Kagà jakamã kota mẽ pahte amnhĩ nhĩpêx nê pajamaxpêr mẽ pahte amnhĩ nhĩpêx xyrpê harê. Mẽ inhô kagà jahkrexajê na kãm xahtã nê akupým mẽ ixte amnhĩ nhĩpêx kwŷ ho ujanâr nê ho ihtýx prãm mã. Ja mýrapê na hte mẽ àhpumunh xwýnh nê mẽ ujarênh xwýnh nê mẽ kapêr xwýnh nê grernhõxwýnhjê ho akuprô nhũm htem kãm awjahkre nê awjarê. Nom kagà jahkrexà ho amnhĩptâr xwýnh pârkrax kãm mẽ ixte kagà jahkre pix prãm. Nom kot pa mẽ ahkre pix kêt nê. Kot paj mẽ axtem amnhĩ nhĩpêx. Mẽ ixuhjahkre ja na mex.

KAGÀ PÂRKRAKX: Mẽ amnhĩ nhĩpêx. Mẽ pajamaxpêr Mẽ ixuhjahkre.

RESUMO

O artigo apresenta a participação essencial da cultura e da sabedoria Apinajé nos processos de formação na escola e na aldeia. A escola tem se preocupado muito com a forma de aprendizagem e está buscando mecanismo para fortalecer sua prática e sua valorização como conhecimento social da sua cultura. Ela promove ações com anciões especialistas em sabedoria sociocultural, mas há falta de apoio por parte do órgão responsável nas atividades referentes ao desenvolvimento cultural. Os docentes indígenas Apinajé estão engajados enfrentando todos os obstáculos. A nossa sabedoria é a que prevalece.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Sabedoria. Processo de aprendizagem.

- 1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PP-GAS) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor na Escola Indígena Tekator. Pertencente ao Povo Panhĩ Apinajé. Aldeia Olho D'Água, TO, Brasil. E-mail: apinajekamer@hotmail.com.
- 2 Acadêmica do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Tocantins (UFT), Campus de Tocantinópolis. Pertencente ao Povo Panhĩ Apinajé. Aldeia Olho D'Água, TO, Brasil. E-mail: rosileneteptyk@gmail.com.

ABSTRACT

The article presents the essential participation of Apinajé culture and wisdom in the formation processes in school and village. The school has been very concerned with the way of learning and is looking for a mechanism to strengthen its practice and its valorization as social knowledge of its culture. It promotes actions with elderly experts in socio-cultural wisdom, but there is a lack of support from the agency responsible for cultural development activities. Apinajé indigenous teachers are engaged in facing all obstacles. Our wisdom prevails.

KEYWORDS: Culture. Wisdom. Learning process.

Introdução

O povo Panhã Apinajé está localizado no extremo norte do estado do Tocantins, entre os municípios de Tocantinópolis, Cachoerinho, São Bento e Maurilândia. É no centro desses municípios que vive esse povo, que já tem sua área demarcada e homologada em 1985, com 141.904 mil hectares, com apoio de outros povos como Xavante, Kaiapó e Krahô.

O povo Apinajé está implantando aos poucos seu processo de aprendizagem na escola e na aldeia. Os professores têm trabalhado arduamente incentivando os jovens a manterem viva sua ciência e sua cultura. Tanto é que os professores estão trabalhando junto com os mestres, ou seja, com os sábios, para incorporar esse método à prática escolar e à prática social. Desta maneira, os jovens se sentem motivados a continuar aprendendo e praticando a cultura.

Entretanto, a escola ainda não incorporou essa concepção de uma educação inovadora, que tem oportunidade de formar em saberes intra e intercultural. Isso delimita a inserção de novas ciências panhã. Não há uma forma única de educar. São vários os caminhos, principalmente, com a educação Apinajé que existe há milhares de centenas de anos.

Ouve-se que a escola é a comunidade e que a comunidade é a escola, mas, na prática, nada disso acontece, ou pouca coisa acontece. As orientações que vêm de fora exigem que a escola permaneça sempre e sempre só em sala de aula e não pode fazer mais nada, ou seja, não se pode fazer ou considerar atividades fora da sala

de aula. É difícil para a equipe trabalhar dessa forma. Fica-se em sala de aula ou se desenvolve e executa atividades socioculturais.

Diante de toda essa situação, a escola e a comunidade estão fazendo a sua parte, desenvolvendo a política cultural e incentivando os jovens na sua organização cosmológica. Este é um resumo do texto escrito na língua materna. Observe, nas imagens a seguir, as atividades desenvolvidas pelas escolas e pelas aldeias.

Panhĩ Apinaje nhõxwýnh na hte pyka pê Tocantins kamã pa. Krĩrax pê Tocantinópolis nẽ São Bento nẽ Cachoerinho nẽ Maurilandia kaêx kamã na htem pa. Krĩrax jajê kaêx kãm na Panhĩ Apinajé nhõxwýjaja mẽ pa.

Amgrã pê 1985 hã na pre mẽ panhĩjê ja mã õ pyka ta. Ho 141.904 mil hectares nẽ kuta. Panhĩ kot mẽ kõt karõt rý mẽ ho “ajuta” xwýnh na Kajapó nẽ Xavante nẽ Krahô nẽ mẽ KWýjaja na pre mẽ kãm karõt pyka yr ja kaxyw. Pyka yr ja kaxyw na prem amnhĩtopkên kêt nẽ. Tã panhõ pyka yrja xyrypê ã harênh kot anhỹr.

Amnepêm na pre pyka rax nẽ no jarãhã na Ra grire. Panhĩja na arĩ kot amnhĩ nhĩpêx rý amnhĩ nhĩpêx kwý ho amnhĩ nhĩpêx o pa. Na htem arĩ mry nẽ pãxô nẽ kapôt xô ho àpkur o pa nẽ axwýj tep ho àpkur o pa. Nom jarãhã mẽ ohtôô nẽ ra kupê xàpkur ho àpkur o pa.

Na htem arĩ àhyr o pa. Na htem gwrahô nẽ rõrtihô nẽ rõrehô nẽ õr ho àhyr o pa. Nẽ axwýj pô ho àhyr o pa.

Kota mẽhkĩnh nhũm mẽ amnhĩto mex. Na htem amnhĩjók nẽ amnhĩ kumẽ nẽ kukrêx ho amnhĩjamrê. Na htem gwra ho prõt nẽ gãm o pøj nẽ kumẽ nẽ pãnhã amỹkry wýr ôkrepøj nẽ krĩ kape hã harĩ nẽ mãanên krur o prõt.

Arĩ panhĩ Apinaje ja kot amnhĩ nhĩpêx xohtôô.

Kagã jahkrexã.

Kupê jamaxpêr kot kagã jahkre xà pàkrax pê Tekator krã nhĩpêx mýrapê nhũm tee ri amnhĩ nhĩpêx. Nhũm kagã jahkrexã nhõ Pahija tee kot tanhmã amnhĩ nhĩpêx to kaxyw nom hamaxpêr totuj anê. Kot anhỹr mýrapê kagã jahkrexã piitã kupê jamaxpêr kõt amnhĩ nhĩpêx nom pumẽ papê kagã jahkrexwýnhjaja ja pumunh kêt nẽ ãm mẽ kõt pakukwýr.

Jakamã kot pumẽ pahtõ mẽ pajamaxpêr kõt rý pahte amnhĩ nhĩpêx kõt mẽmoj nhĩpêx kêt nhũm panhõ ahkrexãja kêp omnuj nẽ. Te mẽhõ jamaxpêr kupa hã amnhĩ nhĩpêx pyrãk. Ka amã ate amnhĩ nhĩpêx kõt amã mẽmoj nhĩpêx prãm kaprý. Jakamã apê rý papê kagã jahkrexwýnhjaja kyj pumẽ axkõt pajamaxpêr nẽ pahte amnhĩ

nhîpêx mẽ amnhîjahkre ho mō. Pakrajê nê patâmnhwýjê nê panhō kagà pumunh xwýnhjaja mã.

Kamê krî kwýjê nê kagà jahkrexwýnh kwýjê kot amnhî nhîpêx pumu.

Mê pahte amnhî nhîpêx kot anhÿr na kêt mex nê ihtýx. Kamê kôt karō pumu.

1. Kagà jahkrexà pê Tàmkkàk

Foto 1 – Alunos da Escola Tàmkkàk e Kōkre na Aldeia Bonito. Apresentação de cantoria com maracá. Abril de 2018.



Fonte: Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé.

Kagà jahkrexà pê Tàmkkàk kamã na kagà jahkrexwýnh kupê axkruz nê panhî axkruz. Na htem kãm panhî kapêr nê kupê kapêr jahkre. Nê mãanên tōhã kagà pumunh xwýnhjê mã mẽ àhyr jahkre nê amnhîjōk jahkre. Nom ò pix na pÿnhre. Na grernhōxwýnh nê òkrepōx kanêjaja. Ja mÿrapê na pa htem tÿx inhōkrepōx punuj ho ixkukwÿr. Tÿx ri harê nhũm mẽ umar xwýnhjê mẽ ixtã akunha. Nom anhÿr tã nhũm grernhōxwýnh nywjê htem harê nhũm òkrepōx kanê nywjaja mẽ kôt harê.

Amnhĩ nhĩpêx anhỹrja o mõi mẽ amnhĩ kôt mēnywjê mã ahkre o mõi. Kagà jahkre pix kaxyw kêt. Mãanên mēnywjê mã pahte amnhĩ nhĩpêx jahkre. Kot anhỹr mýrapê na kagà jahkrexà pê Tãmkkak hamaxpêr nê mẽ umar xwýnhre ho akuprõ nhũm mẽ kãm àhpumunh jahkre. Mēhprĩrejaja rý mēnywjaja mẽ kã àhpumunh prãm nê umar prãm. Nom mẽ kãm mẽ pahte amnhĩ nhĩpêx kaxyw ahkrexwýnh kêt.

Foto 2 - Alunos da Escola Tãmkkak e Kõkre na Aldeia Bonito. Apresentação de cantoria com maracá no pátio. Abril de 2018.



Fonte: Alessandra Pires Silva.

Nom mẽ kãm mẽ pahte amnhĩ nhĩpêx kaxyw ahkrexwýnh kêt. Jakamã tokyj pumê papê kagà jahkrexwýnhjaja axpênma nê panhõ kagà pumunh xwýnhjê mã pahte amnhĩ nhĩpêx kwý jahkre. Mēhõj na pu ri mẽ amnhĩtã amã. Pýjare nhũm mẽ amnhĩjaêr pê tee ri harênh mã akwa gyw. Nom tã arĩ kot amnhĩ nhĩpêx ho amnhĩ nhĩpêx prãm.

Foto 3 – Alunos da Escola Tãmkkà e Kõkre na Aldeia Bonito. Após a cantoria com maracá no pátio. Abril de 2018.



Fonte: Alessandra Pires Silva.

Pa mẽ amã amnhĩ jarê: Ixpê na Kamêr nê krĩ pê Olho D'água kamã na pa hte ixpa. Kormã panhĩ kapêr kamã krĩ nhĩxi kêt. Nê axwýj ixpê kagà jahkrexà pê Tekator nhõ kagà jahkrexwýnh na pa. Mãanên kormã mestrado Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social kamã kupê nhõ kagà pumu. Hipêx ri mẽ papê panhijê xyrpê ijamaxpêr o ixpa nê kwý hã kagà kamê omu. Pa hte mênwýjê mã

ijamxpêr rûnh o ixa. Mě pahte amnhĩ nhĩpêx xyrpê. Jakamã na pa hte mẽ kãm inhumar pÿnh jarênh o ixkukwÿr nẽ mãanên mẽ àhpumunh xwÿnhjê mẽ mẽ. Ja mÿrapê pa mẽ kôt axkamẽ nẽ mẽ kot amnhĩ nhĩpêx pumu.

Foto 4 – Cantores jovens Apinajé: Juliano Nhĩnô, Orlando Kôpti, Gilson Pêpkrâhô, Júlio Kamêr, na Aldeia Bonito, durante o mini documentário “Ahkrexwÿnhjaja”. Outubro de 2017.



Fonte: Rosilene Fernandes da Costa Apinagé.

Ja mýrapê na kagà jahkre xwýnh Kamêr Kagà jahkrexà pê Tekator kôt Grernhõxwýnh nywjê nhîpêx (Projeto ‘Fortalecimento da Cantoria entre os Jovens no ritual Apinajé’) Amgrà pê 2015 hã na pre ho krax. Tã na ka mẽ karõ kamã omu. Nom kormã mẽ pahte amnhî nhîpêx kot anhýrja kagà jahkrexwýnhjaja kot ho amnhî nhîpêx kêt mýrapê na hte ri omnuj pyrãk. Mẽ àptàrjê kapêr kamã ka mẽmoj pumunh kêt nhũm apê omnuj nê.

2. Kagà jahkrexà pê Pêpkro

Foto 5 - Orientações dos anciões em relação à cantoria, na Escola Pêpkro, durante a atividade sociocultural na Aldeia Botica. Abril de 2018.



Fonte: Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé.

Mãanên mẽ àptàrjê kãm mẽ panywjê mã ahkre prãm nom kot ãm mẽmoj tanhmã kute pix kamã ri awjarê nhũm hapêx. No xahtã mẽ pamã ujarênh pê ujahkre ho pa kêt nê. Nom pu ri mẽ axwýj ri hã paxãhkukjêr kêt nê. Kagà jahkrexà pê Pêpkroja mãanên õ kagà

pumunh xwýnhjê mã àhpumunh jahkre ja na ãm mex. Kot xahtã kagã jahkrexwýnhjaja amnhĩ nhĩpêx anê nhũm mex nê.

Nom na hte kagã jahkrexã ho amnhĩptãr xwýnh (SEDUC-TO/ DIRETORIA – SUPERVISÃO) mẽ ixkaxpar kêt nê. Mẽ ixte amnhĩ nhĩpêx ho ihtýx kaxyw. Axtem nê ãm “sala” kre pix wýr mẽ ijano. ãm mẽ ixte kagã pix jahkre kaxyw. Kot paj mẽ tanhmã amnhĩ nhĩpêx to nhũm ra mẽ ijarê. Mẽ inhmã àmnênh xwýnhjê mã ãm “sala” pix kamã na kãm mẽ ixkuhê prãm. Nom kot anhýr kêt jakamã kyj pumẽ panhõ kagã pumunh xwýnhjê mã pahte amnhĩ nhĩpêx piitã ahkre.

Foto 6 - Cantor educador Apinajé e seus alunos, durante a atividade sociocultural na Aldeia Botica. Abril de 2018.



Fonte: Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé.

Arĩ mẽ panhõ grernhõxwýnh nom mẽ pahte axpênmar kêt mýrapê hte mẽ papê amrakati pyrãk. Kot ãm mẽmoj tã mẽhkĩnh nhũm rĩ mẽ kôt tamhmã amnhĩ nhĩpêx to.

Jakamã tokyj pumẽ pakrajê nê patãmnhwýjê mã pahte amnhĩ nhĩpêx kwý jahkre. No kot anhýr kêt pumẽ ho pajamakêt kati pa nhũm omnuj nê.

Mê ixujahkrexà ho ixpa xwýnhjê nhĩxi na Ahkrexà pê:
Tekator nê Kagàpxi nê Kôkre nê Tàmkaç nê Pêpkro nê Katàmjaka.

Tôe na pu wa mê amnhĩ pumu. Ra pajahkrexà kêt mýrapê
amnhĩkrâhkôt mê àhpumunh rênh rý mê àhpumunh pýnh o ri tamnhã
amnhĩ to ho pakukwýr.

Kyj pumê panhõ kagà jahkrexà ja tanhmã ho kê axtem amnhĩ
nhĩpêx.

Ijamaxpêr na ja.

Mê ixte amnhĩ nhĩpêx kwý pumu.

Foto 7 - Corrida de tora na Aldeia Botica, durante a atividade sociocultural. Abril de 2018.



Fonte: Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé.

Foto 8 - Chegada com a tora ao pátio, na Aldeia Botica, durante a atividade sociocultural. Abril de 2018.



Fonte: Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé.

Conclusão

O povo Apinajé possui ainda a maior parte de sua organização sociocultural. Além disso, ainda pratica rituais e cantorias, utiliza adornos e pinturas e é falante da língua panhĩ kapêr. Temos orgulho de nossa língua e nossa cultura. Dessa forma, permanecemos fortes, lutando e impondo nosso modo de pensar e agir dentro dos currículos e grades escolares. Isso enriquece a ciência Apinajé. Mas temos enfrentado muitas dificuldades, e, ainda assim, continuamos propondo e enfatizando novas propostas de educação escolar panhĩ.

Referência

Conhecimento e Cultura Panhĩ Apinajé - Aldeias Botica, Bonito e Escolas Tãmkkàk e Pêpkro.

Recebido para publicação em fevereiro de 2018.

Aceito para publicação em maio de 2018.

METODOLOGIAS PARA INCORPORAR EL DIALOGO DE SABERES EN LA FORMACIÓN SUPERIOR DE DOCENTES DE PUEBLOS INDIGENAS

Ingrid Guzmán Sota¹

RESUMO

O presente artigo discute possibilidades de metodologias interessadas em, por meio do diálogo intercultural, incorporar os saberes ancestrais dos povos originários nos cursos de formação superior de professores indígenas, visto que essa é uma antiga demanda dos povos indígenas da América Latina. A incorporação desses saberes ancestrais garante a permanência de uma diversidade cultural que permite a adoção de uma pedagogia intercultural, o que contribui para a formação de docentes indígenas que efetivamente produzem ações que perpetuam esses saberes e inovam nas metodologias de ensino das escolas indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes ancestrais. Metodologias de ensino. Formação superior indígena.

RESÚMEN

El presente artículo discute posibilidades de metodologías interesadas en, a través del diálogo intercultural, incorporar los saberes ancestrales de los pueblos originarios en los cursos de formación superior de profesores indígenas, ya que esa es una antigua demanda de los pueblos indígenas de América Latina. La incorporación de esos saberes ancestrales garantiza la permanencia de una diversidad cultural que permite la adopción de una pedagogía intercultural, lo que contribuye a la formación de docentes indígenas que efectivamente producen acciones que perpetúan esos saberes e innovan en las metodologías de enseñanza de las escuelas indígenas.

PALABRAS CLAVE: Saberes ancestrales. Metodologías de enseñanza. Formación superior indígena.

1 Professora da Pontificia Universidad Católica Del Perú. Lima, Peru.
E-mail: ingridweber@mec.gov.br.

ABSTRACT

The present article discusses possibilities of methodologies interested in, through intercultural dialogue, to incorporate the ancestral knowledge of the native peoples in the courses of superior formation of indigenous teachers, since this is an old demand of the indigenous peoples of Latin America. The incorporation of these ancestral knowledge guarantees the permanence of a cultural diversity that allows the adoption of an intercultural pedagogy, which contributes to the formation of indigenous teachers who effectively produce actions that perpetuate these knowledge and innovate in the teaching methodologies of indigenous schools.

KEYWORDS: Ancestral knowledge. Teaching methodologies. Indigenous higher education.

1. Acercamiento Conceptual

Respecto al diálogo de saberes en los últimos cincuenta años se han desarrollado múltiples experiencias en el marco de los procesos de la educación popular y comunitaria, y la reflexión al respecto se remonta a los años 60 y 70, cuando desde la investigación acción participativa se propone un diálogo de saberes, “en ese momento referido al encuentro entre un mundo académico en crisis y unos actores sociales que surgían con fuerza a nivel global, pero especialmente en los países en proceso de descolonización” (ARCHILA, 2017). Sobre la conceptualización del diálogo de saberes asumimos que “...constituye la relación mutuamente enriquecedora entre personas y culturas, puestas en colaboración por un destino compartido” (ISHIZAWA, 2016).

Desde la vida de los pueblos originarios en Latinoamérica, el diálogo de saberes constituye una demanda sentida y una práctica vivida de diversidad cultural. Aprendemos de ellos que para mantener la vida sobre la base de la biodiversidad “se requiere de ambos saberes o forma de conocimiento, el occidental moderno que se enseña en la escuela y el propio que surge como componente esencial de un modo de vida distinto, se consideren como pares o en una relación de equivalencia.” (ISHIZAWA, 2016).

Desde la mirada de estudiosos del desarrollo como Thomas Berry “...El diálogo de saberes es una vía de comprensión de los dilemas que plantea la crisis ecológica, como resultado del proyecto globalizador de dominación, que debe traducirse en soluciones que se complementan y orientan estrategias y acciones conjuntas; dado que ninguna cultura, en particular, posee la sabiduría necesaria para revertir sola los efectos negativos del desarrollo de las últimas décadas” (BERRY, 1999)

Berry destaca la cuádruple sabiduría que constituye la fuente de conocimiento que podría contribuir a enfrentar los retos presentes:

1. La sabiduría indígena que se distingue por “su intimidad con, y participación en, el funcionamiento del mundo natural”.
2. La sabiduría de las mujeres que consiste en “unir el conocimiento del cuerpo con el de la mente, reunir alma y espíritu, intuición a razonamiento, conciencia sintiente y análisis intelectual, intimidad y desapego, presencia subjetiva y distancia objetiva”.
3. La sabiduría de las tradiciones clásicas (hindú, china, occidental, griega, bíblica, romana, [...]) basada en las experiencias de un dominio espiritual, trascendentes e inmanentes en un mundo visible en torno nuestro, y en la capacidad de los humanos, de participar en ese mundo para lograr la completitud de su propio modo de ser”.
4. La sabiduría de la ciencia que “devela el proceso del universo como una secuencia de transformaciones en un inmenso período temporal. A través de estos episodios de transformación, el universo ha pasado de una menor a una mayor complejidad en estructura y de un menor a un mayor modo de conciencia...esta conciencia es el gran aporte de la ciencia occidental moderna”.

En último término, el diálogo de saberes apuntaría a la convergencia de esta cuádruple sabiduría para orientar un vivir humano en armónica relación con la cosmogénesis que es el universo, siempre y cuando se genere condiciones para una equivalencia de las culturas y cosmovisiones puestas en juego en el diálogo y el reconocimiento mutuo de la intrínseca legitimidad de los participantes.

En el marco de la política nacional EIB y del nuevo currículum para la formación de docentes EIB en Institutos Pedagógicos de Perú se precisa que el diálogo de saberes se entiende: “como un proceso de

interrelación dinámica, enriquecedora y permanente entre sistemas de conocimientos de diferentes tradiciones culturales, que se aborda pedagógicamente y permite responder a problemáticas y desafíos locales y globales. Busca superar la concepción de la existencia de un único medio válido -universal- de interpretar la realidad y actuar en ella.” (Ministerio de Educación de Perú: DIFOIB- DEIB, 2017).

Una aproximación a los procesos didácticos de diálogo de saberes debería recoger las formas de concreción señaladas por el ministerio de educación, pero su dimensión didáctica deberá expresarse en:

- Organización de los saberes locales
- Investigación de saberes de otros
- Síntesis y diseño de prácticas transformadoras.

Lo que implicaría que el docente formador asuma un rol de acompañante intercultural y que desarrolle los procesos didácticos acompañado de expertos en la sabiduría local, que pueden encontrarse entre los mismos alumnos o en sus pueblos de origen: este acompañante/formador tendría que:

1. Saber escuchar la sabiduría de los abuelos, poniendo en suspenso sus habilidades profesionales y su pretendida autoridad cognitiva en su relación con los que acompaña (desprofesionalización).
2. Saber desaprender, es decir, saber poner en cuestión lo que da por sentado para reflexionarlo con los colegas y con los que acompaña (descolonización).
3. Tener conciencia de que se mueve constantemente entre cosmovisiones radicalmente distintas y que esta situación exige saber en cada situación desde qué cosmovisión se encuentra actuando y cuáles son las consecuencias de las elecciones conscientes o inconscientes que está haciendo (ISHIZAWA, 2016).

2. Un Acercamiento desde la Experiencia

La metodología general del diálogo de saberes

En la formación de docentes EIB la pedagogía intercultural se constituye en el marco orientador para construir procesos de afirmación identitaria de los estudiantes en formación, la identificación de formas diversas de discriminación, el análisis de sus causas y consecuencias y la construcción de mecanismos para afrontarla; el reconocimiento y valoración de diversas formas de entender la realidad y de distintas maneras de construir el conocimiento y de aprender; y la toma de conciencia de la existencia de derechos individuales y colectivos y la reflexión sobre el ejercicio de los mismos, en esencia en este proceso se va construyendo un diálogo intercultural que sigue más o menos este proceso:



Esta configuración de la pedagogía intercultural no puede solo teorizarse, abordarse conceptualmente en la formación de los futuros docentes, sino que debe reconstruirse vivencialmente desde la propia historia de aprendizajes, permeada muchas veces por experiencias poco estimulantes, con dolorosas situaciones de ruptura y vergüenza social, sobre todo cuando se refiere al espacio escolar: *cuando era pequeña el maestro nos amenazaba con la evaluación, si no contestábamos igual que lo que decía el profesor no valía, me sentía inútil, que no valía (Estudiante 1:2017).*

El análisis de la vivencia permite identificar en la experiencia de socialización cultural procesos educativos legítimos y valiosos para la conformación del ser docente, por ejemplo en el campo de la evaluación educativa, a modo de contraste con la experiencia escolar, un estudiante menciona:

No me había dado cuenta que las ferias de mi distrito eran espacios para evaluar lo que las familias saben y hacen, además allí ninguna familia vale más, todas son necesarias, las que cultivan maíz, las que hacen chuño (papa deshidratada al frío) las que hacen charki(carne de llama o alpaca seca salada, cada uno tiene su sabiduría, lo importante es que tengan un buen producto para que intercambien bien con otros....así debería ser la evaluación en la escuela (Estudiante 2:2017).

La reflexión de la vivencia apertura un espacio para reevaluar desde una dimensión crítica reflexiva la experiencia escolar y alimentar desde la revitalización de la sabiduría comunitaria formas alternativas de evaluación dentro de la pedagogía intercultural en este caso.

La reconstrucción de una vivencia puede cuestionar y poner en tensión los valores y prácticas comunitarias también:

Ser duros y exigentes con los hijos es parte de la vida de la comunidad...yo me sentía mal, nunca estuvo para apoyarme mi padre, no era bien visto, era como ser débil...y a mí en la escuela me hacían aparte... pero él no me apoyaba...más me desvalorizaba” “Pero yo aquí en dialogo con muchas personas he aprendido a quererme y valorarme como persona (Estudiante 3: 2017).

Este testimonio nos da cuenta del cuestionamiento de los roles asignados en la pervivencia familiar a varones y mujeres, los cuales se socializan en un escenario de exigencia, dureza, y distancia afectiva; para el caso de muchas familias, en esta cultura originaria. Estas pautas de relacionamiento se redimensionan en los espacios urbanos, incorporando la noción y el valor del derecho individual y la equidad en la relaciones entre individuos.

La pregunta es ¿cómo se aborda la vivencia en el proceso de diálogo de saberes?. En la experiencia desarrollada es siempre el momento que apertura el abordaje de un tema o noción, la vivencia pasada se recupera desde una situación de aprendizaje afectiva que te pone en dialogo con un par, otro joven varón o mujer que escucha y también comparte, espacio que adicionalmente sirve para tejer lazos de cercanía y confianza, pese a las diferencias culturales, de género y de edad.

Es preciso preguntarse si la vivencia individual es suficiente para recomponer los vínculos con la cultura y hacer consciente la racionalidad que subyace a los saberes locales?... sin duda es insuficiente, se requiere recuperar los significados profundos de estas sabidurías desde diferentes voces, entretejiendo las experiencias y las reflexiones e identificando organizadores de información que permitan expresar en su real dimensión el aprendizaje, es preciso entonces abrirse al diálogo con la comunidad y sus actores: los ancianos, las mujeres, los especialistas en diferentes sabidurías, para escuchar y asumir el desafío de organizar esta información para hacerla comunicable a otros.

La experiencia muestra que los organizadores gráficos expresan mejor el universo de significados de la cosmovisión de los pueblos originarios, su belleza e integralidad para plasmar articuladamente las comprensiones del mundo, es reconocida desde el tiempo de la invasión y colonización y es un bien cultural que trasciende de generación en generación.

Sin embargo no importa solo la dimensión expresiva en este momento, es clave además mirar los saberes en contexto, y dar cuenta de su condición de subordinación, de los desafíos que se enfrenta por las limitaciones en su propia estructura por pérdida o desuso, fruto de un desarrollo cultural impuesto y marginalizador de todas las expresiones de los pueblos originarios o asimilador de su dinámica para beneficio propio. Sin duda surgen desafíos que comprometen a los jóvenes con la reproducción cultural situada y

crítica, en el desafío de hacerse visibles desde la especificidad de su sabiduría.

Los y las jóvenes requieren además incorporar otras visiones sobre los hechos o conceptos que comprometen su formación y acercarse a aproximaciones de otros pueblos originarios sobre los mismos hechos, para empezar a tejer solidaridades y reconocerse como parte de una colectividad mayor capaz de desarrollar una fuerza que luche por la hegemonía del poder desde el conocimiento compartido que maneja.

Pero es también importante dialogar con visiones teóricas/prácticas construidas desde la ciencia positiva o interpretativa, menuda tarea que reviste una complejidad mayor dadas las deficiencias en su formación básica donde con frecuencia fueron compulsivamente obligados a apropiarse de la lectoescritura en otra lengua que no era su lengua materna. La lectura recreativa ayuda a hacer más amable este proceso, los organizadores de ideas expresados en mapas mentales donde se aprecian la relación entre conceptos son también claves, porque precisamente se enganchan con la visión totalizadora del mundo de nuestros pueblos originarios.

Un soporte valioso para la comprensión de contenidos teórico/prácticas de las ciencias pedagógicas es su redimensionamiento a través de medios expresivos más lúdicos y amigables como la creación de canciones, teatralizaciones, poesías, murales. Comprendidos los contenidos desde estas otras perspectivas recién los jóvenes de pueblos originarios pueden una postura personal frente a ellos, hacerla entrar en diálogo con el saber originario y otorgarle validez para afrontar los problemas sociales y educativos.

Desde la visión de los pueblos originarios un aprendizaje es efectivo solamente si es práctico, es decir ayuda a resolver un problema del contexto, si transforma el ser personal pero además el espacio colectivo y aporta a diseñar herramientas concretas de actuación: una sesión de clase innovadora que aporta a la convivencia intercultural, un mural que da cuenta de la visión educativa de los pueblos originarios, una intervención educativa en escuelas urbanas para que comprendan y respeten las cosmovisiones andinas, una campaña en la universidad para interculturalizar las relaciones, los enfoques y las miradas de formación, todas esas acciones son aplicaciones concretas y visibles de lo aprendido.

La presencia pública a través de los productos de sus aprendizajes, poniendo en evidencia el valor de los saberes de los

pueblos originarios y sus posibilidades de ser sistemáticos, científicos y de constituirse en referente formativo en los diferentes campos del conocimiento ha devuelto orgullo, identidad y afirmación a los estudiantes de educación intercultural bilingüe de estos pueblos. Es ese el corolario de un proceso que no solo es pedagógico sino político.

3. Orientaciones para la Acción

Este proceso construido en acciones de investigación acción participativa con los estudiantes e la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, nos lanza a desafíos mayores que debemos sopesar de manera colectiva, quienes estamos interesados y comprometidos con hacer de la formación superior en las Universidades un escenario de equidad en la diversidad y de convivencia intercultural:

- La viabilidad de construir un diálogo de saberes en la formación pedagógica, reside en la acción de centrar la enseñanza-aprendizaje en la comprensión y solución de los problemas de inequidad existentes en el servicio educativo en desmedro de las poblaciones originarias, así como la conflictiva relación entre escuela y comunidad para diseñar soluciones originales reconociendo el aporte de los saberes locales, saberes de otros pueblos y de la ciencia positiva.
- Incorporar los discursos y cosmovisiones de los pueblos originarios en la comprensión de la ciencia pedagógica es una condición necesaria para devolverle legitimidad a la pedagogía comunitaria y establecer una pluralidad académica en la formación de los jóvenes.
- Se precisa descolonizar la forma de relación entre el conocimiento académico dominante y las comprensiones del mundo de las poblaciones originarias, repensando las exclusiones y prejuicios a través del fortalecimiento del protagonismo de otros actores sociales en la educación superior, como los propios alumnos y los especialistas de sus comunidades, portadores todos ellos de su sabiduría ancestral.
- Utilizar formas diversas de cifrar la comprensión y construcción del conocimiento, que no pase solo por el

recurso de la lectura y escritura académica, aprovechando los recursos ancestrales de la oralidad, la representación iconográfica y los recursos audiovisuales.

- Incentivar la investigación en diversos paradigmas (cuanti y cualitativos) desarrollando los saberes en función de su utilidad para enfrentar los grandes problemas que enfrenta en la actualidad la educación intercultural bilingüe en diversos escenarios de desarrollo y revitalización.
- Generar espacios de resolución efectiva de conflictos entre diversos a partir de la participación activa de los estudiantes, centrada en el objetivo de articular soluciones dialogadas a las situaciones de discriminación y exclusión.

Bibliografía

AGUADO, T. (2003). *La pedagogía intercultural*. Madrid: S.A. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA DE ESPAÑA.

ARCHILA, M. (2017). ¿Cómo entender el diálogo de saberes? *ON LASA 2017*, 61-62 pp.

BERRY, T. (1999). *The Great Work: Our Way in to The Future*. New York - USA: Harmony/Bell Tower.

EDWARDS, V. (1995). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria*. Santiago de Chile: IIPE.

HUBERMAN, S. (1996). *Como Aprenden los que Enseñan*. Buenos Aires - Argentina: Aique.

ISHIZAWA, J. (2016). Comunidades Epistémicas para el diálogo de saberes. En *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinaridad*. Bolivia: Plural Editores.

MERINO, J. Y. (mayo - agosto de 1995). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía. Madrid, Madrid, España.

Ministerio de Educación de Perú: DIFOIB- DEIB. (2017). *EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA*. Lima: MINEDU.

Recebido para publicação em maio de 2018.

Aceito para publicação em junho de 2018.

CANTOS FILOSÓFICOS E A POSSIBILIDADE DE UMA PLURIVERSIDADE

Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé¹
Alexandre Herbetta²

RESUMO

O presente texto busca apontar questões centrais para uma reorganização da universidade brasileira, com o intuito de que a instituição se torne efetivamente democrática e se relacione simetricamente com as diversas epistemologias presentes no país. Deste modo, comenta-se sobre a violência epistêmica presente na imposição e na reprodução de uma matriz de conhecimentos eurocentrada, o que acontece normalmente nas academias brasileiras. Por fim, propõe-se a elaboração de uma pluriversidade, composta por princípios contra-hegemônicos, ecológicos e interculturais como meio de se fortalecer a autonomia do país.

PALAVRAS-CHAVE: Pluriversidade. Epistemologias. Colonialidade. Universidade. Autonomia.

ABSTRACT

The present text seeks to point out central issues for a reorganization of the Brazilian university in order that the institution becomes effectively democratic and symmetrically related to the various epistemologies in the country. In this way, we comment on the epistemic violence present in the imposition and reproduction of an Eurocentric knowledge matrix, which usually happens in Brazilian academies. Finally, it proposes the elaboration of a pluriversity, made up of counter-hegemonic, ecological and intercultural principles as a means of strengthening the autonomy of the country.

-
- 1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor na Escola Indígena Tekator. Aldeia Olho D'Água, TO, Brasil. E-mail: apinajekamer@hotmail.com.
 - 2 Doutor em Antropologia pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP. Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás, no Curso de Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI), e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS). Goiânia, GO, Brasil. E-mail: alexandre_herbetta@yahoo.com.br.

KEYWORDS: Pluriversity. Epistemologies. Coloniality. University. Autonomy.

Os povos indígenas estão intimamente ligados à questão da terra. A terra para nós é muito mais do que mercadoria. A terra para nós é muito mais do que um pequeno pedaço de terra negociável. Nós temos uma relação espiritual pela terra de nossos ancestrais. Nós não negociamos direitos territoriais. Terra para nós representa a vida. Terra é mãe. E mãe não se vende! Não se negocia! Mãe se cuida. Se defende. Se protege!.

Sônia Guajajara

No evento intitulado “Conversas IMPEJ/Núcleo Takinahaky”, realizado na etapa de estudos do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI) da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, em janeiro de 2017, indígenas e não indígenas refletiram sobre as implicações resultantes de grandes projetos desenvolvimentistas, típicos das políticas brasileiras, como Belo Monte, ou no caso, especificamente, o MATOPIBA. Debateram também sobre a responsabilidade da instituição universitária sobre a crise planetária.

O evento em referência vem acontecendo regularmente nas etapas de estudo do NTFSI. Conta com a organização do núcleo de pesquisa IMPEJ, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, e busca estabelecer espaços de discussão sobre temas relevantes ao país a partir de perspectivas indígenas e não indígenas.

Busca-se, assim, tomar “categorias e epistemologias endógenas a sério, com foco na produção de conhecimento”, assim como Oyewumi (2016, p. 01) faz em sua análise dos Yourubá do sudeste nigeriano. Para ela, deve-se explorar “até que ponto os conceitos, ideias e linguagem indígenas são levados em conta na pesquisa acadêmica” (Ibidem).

Segundo a EMBRAPA,

a expressão MATOPIBA resulta de um acrônimo criado com as iniciais dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. Essa expressão designa uma realidade geográfica que recobre parcialmente

os quatro estados mencionados, caracterizada pela expansão de uma fronteira agrícola baseada em tecnologias modernas de alta produtividade.

O claro objetivo é expandir a atividade agropecuária sobre vasta região brasileira, onde vivem diversos povos indígenas e quilombolas.

Tais projetos historicamente se apoiam na noção de “progresso”, relacionam a ideia de desenvolvimento a um crescimento econômico desigual e tratam de tentar aumentar o estoque de energia do país, a fim de intensificar a produção capitalista. Nesta direção, fazem circular somas imensas de recursos, intensificam a produtividade e, simultaneamente, tentam a todo custo minimizar e invisibilizar o valor dos intensos impactos ambientais, culturais e sociais.

No evento mencionado, vários estudantes indígenas denunciaram a destruição paulatina de seus territórios e comentaram sobre a ignorância geral presente no senso comum e nas políticas brasileiras acerca da riqueza potencial da “floresta em pé”. Lembraram ademais da constante desvalorização de seus modos de compreender e produzir seus mundos e, conseqüentemente, de suas relações estabelecidas com o território.

As afirmações indígenas acima expressas têm profunda relação com o que afirma Dietz e Mateus (2011) acerca de processos de dominação em sociedades latinoamericanas. Para eles,

o reconhecimento do caráter colonial das sociedades latino-americanas nos leva a intuir o caráter igualmente colonial de seus sistemas de conhecimento, de seu conhecimento. Essas continuidades e seu impacto em nossas percepções e autoimagens levantam a necessidade de uma “reconstituição epistemológica” (tradução dos autores, p. 59).

É o mesmo que acontece no processo que Lander denomina colonialidade do saber (2005). Do mesmo modo, os/as intelectuais indígenas presentes no evento afirmaram veemente a necessidade de se estabelecer um novo modo de pensar e gerir o país, com base em outra (s) epistemologia (s).

Todos se referiram ao fato de que cada população estabelece uma série de relações entre si, com outras populações, com o meio ambiente e com distintas espécies, constituindo seus universos

particulares, baseados dentre outras coisas em suas noções específicas de território, produção e bem-estar.

Para Ailton Krenak, um intelectual Krenak e brasileiro, “o mundo da botânica, da biologia é visto como entidade. Os índios são estigmatizados por considerarem suas florestas sagradas, enquanto o homem branco vê o sagrado no dinheiro” (AILTON KRENAK *apud* ALDÉ, 2013).

Para os Apinajé, que sofrerão as consequências do MATOPIBA, o território não é espaço apenas de intensificação da produção. Ao contrário, ele está conectado intrinsecamente com outros domínios da vida, como a organização social, os ritos, o acesso aos recursos naturais, à saúde e, por fim, à própria existência indígena. Para os Panhã, o cerrado é a fonte dos conhecimentos que se expressam na vida cotidiana das pessoas.

O bioma movimenta a cultura e contribui para que o indígena continue praticando seus saberes milenares, os quais foram aprendidos com a natureza por meio da vida espiritual.

A noção de terra e território tem a ver com a ação de viver e preservar, respeitando os espaços determinados pelo ciclo da natureza. A terra é mais do que o valor econômico próprio do capitalismo. Deve-se manter a fauna, a flora e os outros elementos vivos.

O povo Panhã conversa com a natureza por meio de cantos filosóficos. A pesquisa de Júlio Kamêr Apinajé tem como centro esta ideia. Segundo ele, para se proteger o território das queimadas, é preciso cantar as músicas tradicionais. Algumas músicas têm relação especial com lugares do território, os quais possuem recursos específicos, como o babaçu, que são constituintes de artesanatos, terapêuticas, da organização social, possuem história e música. Assim, cantar determinadas canções garante a sustentabilidade da população e do mundo.

Em oposição, destruir parte do território para gerar capital para poucos é evidente, implica destruir não só o território, mas todo esse conhecimento espiritualizado e milenar, que é aprendido da/ com a natureza e desarranjar uma série de relações estabelecidas ancestralmente.

Sem território, não há a possibilidade de existência Apinajé. É o fim de um mundo particular.

Esta trágica situação já foi notada em outros cenários. Para o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, alguns povos indígenas

são, inclusive, “especialistas em fim do mundo”. Isto, pois os Guarani e os Maias, por exemplo, já experimentaram tal destruição.

Há vários fins de mundo em curso.

A questão que se passou a discutir no evento era, então, o que a universidade está fazendo em relação a isso.

Para Vitarelli, tratando das universidades latino-americanas

algumas universidades públicas aceitaram o desafio e lançaram, na década recente, várias formas de pensar sobre essa nova realidade. Embora o currículo seja o centro do tratamento do assunto, para nós nessa oportunidade o que nos interessa mostrar é o lado sociopolítico que inaugura outras práticas e modos de agir (p. 46).

Apesar de avanços interessantes em algumas instituições, como evidencia o NTFSI – espaço e centro deste debate, onde cerca de 300 indígenas de 24 distintos povos pensam seus mundos e um novo país – a universidade brasileira, dentre outros lugares, ainda não permite o exercício político pleno de discentes indígenas como, por exemplo, em eleições e conselhos universitários. Também nota-se claramente a ausência de docentes indígenas e quilombolas nos quadros docentes, havendo pequeno número de docentes negros.

Apesar das políticas de ações afirmativas que proporcionam algum acesso a um contingente populacional antes excluído do espaço acadêmico, podem-se notar ainda mecanismos de exclusão presentes na burocracia universitária, como se vê em processos de seleção que exigem, por exemplo, a suficiência em outras línguas de origem indo-europeia ou a resolução de avaliações teóricas baseadas em gêneros textuais mais próprios da formação de populações não tradicionais. Há ainda problemas com os programas de permanência.

De maneira geral, a universidade, a despeito dos avanços mencionados, ignora os modos particulares de conceber o mundo de outros contingentes populacionais e reproduzem dinâmicas excludentes. Como se pode notar, as matrizes curriculares, práticas pedagógicas e projetos de pesquisa dos diversos cursos apenas reproduzem noções de uma matriz de conhecimentos eurocentrada, deixando de problematizar a situação de crise existente no país, ignorando e desvalorizando outras concepções de mundo.

Esta situação de imposição de uma única maneira de entender o mundo, muitas vezes disfarçada em programas e cursos de nível

superior, é similar à crítica de Munduruku sobre as políticas públicas de educação escolar indígena e, mais especificamente, sobre as políticas de formação superior indígena. Segundo ele:

basta lembrar, para isso, que o domínio da escrita do pariwat é justificado pela necessidade de ler a realidade brasileira que, a priori, não faz parte do imaginário indígena. De modo que, ao meu ver, foise criando uma necessidade nos jovens nativos de apreender conceitos e teorias que não cabem no pensar holístico e circular de seus povos. Esta agressão ao sistema mental indígena, fruto de uma história da qual não somos culpados, mas sobre qual temos responsabilidade, acaba se perpetuando nas novas políticas inclusivistas levados a efeito por governos nas três esferas. Conclusão: nossos jovens se vêm obrigados a aceitar como inevitável à necessidade de ler e escrever códigos das quais prefeririam não aprender e não lhes é dado o direito de recusar sob a acusação de preguiça ou descaso para com a “boa vontade” dos governos e governantes (2009, p. 2).

Esta crítica vai na mesma direção do que postula Linda Tuhiwai. Para a autora,

através do desenvolvimento de disciplinas acadêmicas e através da educação de elites coloniais e intelectuais indígenas ou nativos, o conhecimento e a ciência ocidentais são beneficiários da colonização de povos indígenas. O conhecimento adquirido através da nossa colonização tem sido usado, por sua vez, para nos colonizar no que Ngũgi wa Thiong’o chama de “colonização da mente” (TUHIWAY, 1999, p. 71, tradução dos autores).

Nesta direção, a universidade, instituição originalmente elitista e pensada para reproduzir a monocultura ocidental, apresenta ainda grandes dificuldades em se auto questionar e em promover mudanças estruturais em seus modelos pedagógicos e de gestão, de modo a acolher concretamente outras epistemologias.

Em outras palavras, o que a universidade (deixa de) aprender com os cantos Panhy?

Wallerstein nota a importância do momento vivido para os desdobramentos da situação mencionada. Segundo ele,

atualmente, o sistema mundial moderno enfrenta uma bifurcação fundamental. Passa por uma crise sistêmica, que conseqüentemente também afeta as estruturas do conhecimento. Assim, temos diante de nós não uma, mas duas grandes incertezas sociais: qual será a natureza do novo sistema histórico que estamos construindo e qual será a epistemologia de nossas novas estruturas e conhecimentos “(2004, p. 48).

Os presentes no “Conversa IMPEJ/Núcleo Takinahaky” conclamaram, então, à comunidade universitária a romper com estruturas e dinâmicas universitárias arcaicas, problematizar categorias colonizadoras e a construir novos modos de se produzir conhecimento e de se formar pessoas no país, de modo a colaborar com a possibilidade de existência de diversos mundos.

Esses programas apoiam-se na ideia de produzir um “conhecimento pluriversitário”, o qual, segundo Dietz, Guilherme e Sousa Santos (2016, p. 201), “promove os saberes ecológicos, plurais e contra-hegemônicos”. Para Sousa Santos (2005), “um projeto societário alternativo ao capitalismo global atribui às universidades uma participação ativa na coesão social, no aprofundamento da democracia, no combate à exclusão social, à degradação ambiental e na defesa da diversidade cultural”.

A universidade tem muito trabalho pela frente, pois ela vem se tornando, pouco a pouco, um espaço de acesso, permanência, interlocução e transformação em relação às populações indígenas. Para Wallerstein, “cá estamos nós: à beira de uma reestruturação epistemológica fundamental, uma reunificação de métodos de pesquisa nos diferentes campos do conhecimento” (2004, p. 52).

O desafio, então, é o da transformação.

Segundo a cosmologia Panhĩ Apinajé, somos criados por dois astros, o Deus Sol e o Deus Lua e somos parte da natureza do mundo. Se alguém pensa que haverá outro planeta igual a esse, está muito iludido. Cantamos para aprender com a natureza. Cantamos para sustentar o mundo.

Referências

ALDÉ, Verónica. *Sustentando o Cerrado na Respiração do Maracá: conversas com os Mestres Krahô*. Dissertação de Mestrado – Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

DIETZ, Gunther; MATEOS CORTÉS, Laura Selene. *Interculturalidad y educación intercultural en México*. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: Secretaria de Educación Pública (SEP), 2011.

EMBRAPA EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA E AGROPECUÁRIA. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/gite/projetos/matopiba/index.html>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

ISA INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/os-indios-sao-especialistas-em-fim-do-mundo-diz-o-antropologo-eduardo-viveiros-de-castro.2013>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, set. 2005. Colección Sur Sur, p. 21-53.

OYEWUMI, Oyronke. *What gender is motherhood? Changing Yourubá ideals of power, procreation and identity in the age of modernity*. UK: Palgrave Macmillan, 2016.

SOUSA SANTOS, B. *La universidad en el siglo XXI: por una reforma democrática e emancipatória de la universidad*. Buenos Aires: LPP - Mino y Davila Editores, 2005.

SIQUEIRA, Rodrigo. 2014. *Índio cidadão*. Documentário.

VITARELLI, Marcelo Fabian. *Pensar las practicas pedagogicas en el sur*. Buenos Aires: Editorial Autores de Argentina, 2017.

WALLERSTEIN, Imanuel. *Las incertumbres del saber*. Barcelona: Gedisa, 2004.

Recebido para publicação em fevereiro de 2018.

Aceito para publicação em maio de 2018.

O Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena no Estado do Maranhão

Aldir Santos de Paula¹

Marivania Leonor Souza Furtado²

RESUMO

No Brasil, a relação entre os povos indígenas e o colonizador sempre foi conflituosa, tanto no plano físico quanto no plano simbólico. Embora interligadas, os conflitos no plano simbólico acarreta(ra)m a destituição de práticas sociais diversificadas, por meio, mas não exclusivamente, da catequese e da escolarização nos moldes não-indígenas, tendo em vista que o paradigma assimilacionista, que pautou as relações entre povos indígenas e o poder central, perdurou por quase quatrocentos anos, e foi seguido pelo paradigma integracionista, implementado pelos órgãos oficiais de tutela. A mudança deste paradigma só foi possível com a Constituição Federal, de 1988, e mais tarde com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que asseguraram os princípios da educação diferenciada para os povos indígenas e as competências para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural, com vistas a fortalecer as práticas socioculturais e a diversidade linguística dos povos indígenas. Este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência do Curso de Licenciatura Intercultural proposto pela Universidade Estadual do Maranhão, que, entre alguns de seus objetivos formais, intenciona reverter o quadro deficitário de docentes indígenas atuando nas escolas indígenas, além de garantir o acesso desses povos aos conhecimentos universais acumulados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar indígena. Povos indígenas no Maranhão. Formação universitária. UEMA.

1 Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Faculdade de Letras da UFAL (FALE - UFAL). Maceió, AL, Brasil. E-mail: apu@uol.com.br.

2 Doutora em Geografia, área Produção Social do Espaço pela Universidade Estadual Paulista - Campus Presidente Prudente. Professora do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCS/CCSA – UEMA). São Luís, MA, Brasil. E-mail: dcsuema@yahoo.com.br.

ABSTRACT

In Brazil, the relationship between indigenous peoples and the colonizer has always been conflicting, both physically and symbolically. Although interrelated, conflicts on the symbolic plane bring about the removal of diverse social practices, through, but not exclusively, catechesis and non-indigenous schooling, in view of the fact that the assimilationist paradigm, which guided the relations between indigenous peoples and the central power, lasted for almost four hundred years, and was followed by the integrationist paradigm, implemented by the SPI. The change of this paradigm was only possible with the Federal Constitution of 1988 and later with the LDB (Law of Guidelines and Bases of National Education) of 1996, which ensured the principles of differentiated education for indigenous peoples and the provision of bilingual and intercultural school education, with a view to strengthening socio-cultural practices and the linguistic diversity of indigenous peoples. This work aims to present the experience of the Intercultural Licentiate Course proposed by the State University of Maranhão, which, among some of its formal objectives, intends to reverse the deficit of indigenous teachers working in indigenous schools, besides guaranteeing the access of these people to cumulative universal knowledge.

KEYWORDS: Indigenous school education. Indigenous peoples in Maranhão. University education. UEMA.

Introdução

A diversidade etnolinguística brasileira é significativa, quando comparada a outros países ou mesmo a outras regiões do planeta. Ainda assim, grande parte dessas línguas encontra-se ameaçada frente à língua majoritária, mesmo aquelas que possuem uma população acima de trinta mil falantes, o que não é comum em termos populacionais, tendo em vista que, distribuídos no vasto território do Brasil, existem muitos povos e línguas com poucos falantes.

Se, por um lado, existem povos considerados monolíngues em língua indígena, por outro, a maioria dos povos indígenas no Brasil vivencia graus variados de bilinguismo, derivado das diferentes formas de contato com a sociedade nacional e ainda existem povos

monolíngues em língua portuguesa. Desta forma, o monolingüismo em língua indígena, em certa medida, é a fase anterior ao bilingüismo, que é seguida pelo monolingüismo em língua portuguesa, que, neste cenário, poderia ser caracterizado como o ápice do processo glotocida engatilhado há cerca de quinhentos anos, com a chegada dos colonizadores europeus.

Atualmente, dos vinte e sete povos indígenas no Nordeste, apenas sete falam suas línguas originárias, um em Pernambuco, os Fulni-ô, que falam o Yaathê, e os demais no Maranhão, como será explicitado adiante, em uma população de mais de duzentos mil índios (IBGE, 2010), o que aponta para cerca de vinte povos indígenas que não empregam a língua autóctone funcionalmente em seus cotidianos. Nessa região, a diversidade linguística, portanto, foi profundamente afetada, não restando, para muitos desses povos, sequer registros ou informações, mesmo que imprecisos, sobre suas línguas. Embora, esse quadro de perda linguística não seja vivenciado exclusivamente na região nordeste do Brasil, nesta região, o grau do prejuízo é agudo; em outras regiões, entretanto, por conta ou da colonização tardia e/ou dos processos de produção recentemente incorporados à perda linguística, já pode ser sentida, especialmente, entre os povos que têm a transmissão linguística intergeracional prejudicada pela entrada progressiva da língua portuguesa.

Diante desse contexto de insegurança linguística, o papel da escola nas aldeias precisa levar em consideração esses aspectos. Dessa forma, a qualificação dos próprios indígenas como condutores de todo o processo de ensino aprendizagem nas aldeias deve ser prioridade dos órgãos públicos afetados pela demanda por educação escolar indígena.

Este artigo apresentará a experiência de um Curso de Licenciatura Intercultural proposto pela Universidade Estadual do Maranhão que apresenta, como um dos objetivos formais, reverter o quadro deficitário de docentes indígenas atuando nas escolas indígenas. Para tal, está dividido em três seções. A primeira, após esta apresentação, discute a configuração histórica e legal na qual se pauta a educação escolar indígena. Em seguida, faremos uma breve apresentação dos povos indígenas no Maranhão enfatizando os aspectos educacionais entre esses povos. E, por fim, discutiremos sobre a estrutura e funcionamento do curso de formação de professores indígenas sobre o qual apresentaremos uma abordagem crítica.

1. Antecedentes históricos e legais

De uma perspectiva histórica, com viés tradicional, a chegada dos europeus protagoniza acontecimentos, especialmente a partir do segundo quartel do século XVI, que resultará no estabelecimento de um estado, que se caracterizaria como brasileiro apenas quatro séculos adiante.

No período colonial, como habitantes originários do território, os povos indígenas, especialmente os do litoral, embora considerados como elementos marginais, foram os primeiros alvos do processo ‘civilizatório’ do estado português.

Ainda no período colonial, os povos indígenas foram se convertendo, de acordo com as circunstâncias e os objetivos do colonizador, de parceiros comerciais, nos primeiros contatos, para, em seguida, a mão de obra para a exploração dos recursos naturais ou ainda para as construções militares e/ou civis nos núcleos urbanos iniciais. Ainda nesta segunda etapa, foram alvos do processo de catequese, empreendido pelas ordens religiosas católicas.

Concomitantemente, a expropriação fundiária e a exploração da força de trabalho dos povos indígenas processam-se o quadro de expropriação linguística, o que ocasiona uma permanente, mas não pacífica, relação com a sociedade nacional, que nega os elementos de identidade cultural desses povos e os descaracteriza como povos originários.

Dessa forma, como consequência dos séculos de relação assimétrica de contato, muitos povos indígenas se assimilaram completamente e se voltaram, pelos mais variados motivos, inclusive pela violência, para a vida brasileira, enquanto outros povos, mesmo tendo que reconfigurar suas pertencas e aspectos simbólicos próprios mantiveram suas identidades indígenas e se reconhecem e/ou são reconhecidos como povos indígenas diferenciados da sociedade nacional.

Tal violência ocorre não apenas no plano físico, a partir da intensa dizimação dos povos indígenas no Brasil, seja por conflitos ou guerras, seja por doenças trazidas pelos colonizadores, ou ainda pelas novas formas de ordenamento territorial distanciadas das dinâmicas adotadas pelos povos indígenas, mas também no plano simbólico, como a destituição de práticas sociais diversificadas, por meio, mas não exclusivamente, da catequese e da escolarização nos moldes não indígenas.

Este paradigma assimilacionista, que pautou as relações entre povos indígenas e o poder central, perdurou por quase quatrocentos anos, e foi substituído pelo paradigma integracionista implementado pelos órgãos oficiais de tutela, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Ao ser extinto, o SPI cede lugar à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que, em 1973, estabelece o Estatuto do Índio, que tinha como propósito “integrar os índios à sociedade brasileira, assimilando-se de forma harmoniosa e progressiva” (ARAÚJO, 2006, p. 34). De forma geral, esta Lei não garante cidadania plena aos índios, o que implica em dizer que os índios não podem se autorrepresentar ou legislar, devendo ser tutelados pelo Estado.

Nessa linha histórica, somente a partir da Constituição Federal de 1988 que, juridicamente falando, os povos indígenas ganham novas possibilidades de articulação. Para Araújo (2006, p. 38), “a constituição de 1988 trouxe uma série de inovações no tratamento da questão indígena (...) indicando novos parâmetros para a relação do Estado e da sociedade brasileira com os índios (...) uma espécie de marco divisor para a avaliação da situação dos índios no Brasil”. Dessa forma, ficam assegurados os direitos permanentes e coletivos dos índios, de suas comunidades e organizações como ferramenta de defesa de seus direitos. Os povos indígenas, então, deixam de ser vistos pelo Estado brasileiro como objetos do processo civilizatório brasileiro, sendo reconhecidos como sujeitos destes.

Com base na Constituição Federal, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que asseguram os princípios da educação diferenciada para os povos indígenas e as competências para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural, com vistas a fortalecer as práticas socioculturais e a diversidade linguística dos povos indígenas, além de garantir o acesso desses povos aos conhecimentos universais acumulados, e a partir da demanda apresentada pelo movimento indígena em diversos fóruns, surge à necessidade de um curso de formação de professores em nível superior no Maranhão que se propõe a atender a realidade específica e diferenciada dos povos indígenas desse Estado.

2. Os povos e as línguas indígenas no estado do Maranhão

Atualmente, no estado do Maranhão são identificados, oficialmente, nove povos indígenas cuja população total é de mais de trinta mil pessoas (IBGE, 2010), distribuídas em duzentas e oitenta aldeias, localizadas em dezesseis terras indígenas situadas em dezoito municípios maranhenses e estão agrupados em dois troncos linguísticos: Macro-Jê e Tupi, como pode ser visto em seguida:

Quadro I – Distribuição das línguas indígenas por tronco linguístico.

Macro-Jê	Tupi
Apaniekrá (Canela)	Awá (Guajá)
Krenyê	Kaapor
Krepu'kateyé	Tenetehar (Guajajara)
Krikati	
Pukobyê (Gavião)	
Ramkokamekrá	

Fonte: Os/as autores/as.

A diversidade entre os povos se manifesta tanto nos aspectos linguísticos quanto na forma de organização política, social, econômica e nas manifestações simbólicas e rituais. Cada povo desenvolve formas próprias de contato, configurando assim específicas situações históricas de contato interétnico. Deste quadro, destacamos, por exemplo, os Tentehar, com mais de trezentos anos de contato, e os Awá/Guajá, com menos de meio século de contato com a sociedade majoritária.

Com isso, as situações de contato têm determinado a forma como os processos de escolarização se manifestam em suas respectivas aldeias. Os povos de contato mais duradouro e intermitente são, em sua maioria, bilíngues e reivindicam a escolarização em todos os níveis. No outro lado do espectro, encontram-se os Awá/Guajá, que, em sua maioria, falam somente a língua indígena e ainda não assumem integralmente os processos de escolarização em suas aldeias.

Os Awá formam uma das últimas sociedades que utilizam, como prática econômica predominante, a caça de animais e a coleta de frutos encontrados no território, que possui uma área total de 702.887 ha, entre a Terra Indígena Alto Turiaçu até a Terra Indígena Caru.

Este povo indígena tem apenas uma escola funcionando, com 39 alunos matriculados, todos na segunda etapa do ensino fundamental (6º a 9º anos). Nessa escola, atua somente um professor não indígena. Embora representem uma parcela expressiva da diversidade sociolinguística e cultural no Maranhão, os Awá-Guajá ainda não demandam por formação de nível superior e, portanto, não participam do Projeto em tela.

O povo Kaapor habita a terra indígena Alto Turiaçu, demarcada com 530.000 ha. e são habitantes da pré-amazônia maranhense. Constroem sua territorialidade de acordo com esse ecossistema e orientam suas atividades por um calendário definido pelos ciclos da natureza, assim como sua mitologia é elaborada a partir da floresta. Devido a esse fator, mantêm uma distância sociocultural e linguística bastante acentuada em relação à sociedade envolvente. Os indivíduos são todos falantes de sua língua indígena e poucos desenvolvem o bilinguismo.

Estão instaladas e em funcionamento doze escolas com mais de quinhentos e cinquenta alunos matriculados. O quadro docente atuante é composto por trinta e dois professores contratados pela SEDUC, sendo vinte e cinco indígenas e os demais não indígenas. A atuação desses professores restringe-se às etapas iniciais do ensino fundamental, devido à falta de formação dos docentes em nível superior. Além da formação restrita dos docentes, a escola também não conta com materiais didático-pedagógicos específicos à realidade do povo.

Os Tenetehar, povo indígena mais numeroso do Maranhão, iniciaram suas experiências escolares ainda com as missões jesuíticas, no século XVII e capuchinhas, a partir do século XIX. Atualmente, estão distribuídos em dez terras indígenas, que se localizam em vários municípios do Maranhão, principalmente às margens dos rios Corda, Mearim e Pindaré. Encontram-se também no Pará, às margens dos rios Gurupi, Guamá e Capim. Os do Maranhão são conhecidos regionalmente como Guajajara e os do Pará, como Tembé. No entanto, compartilham as mesmas características socioculturais e linguísticas, apesar de identificarem-se como povos distintos. Os Tenetehar estão em contato com a sociedade envolvente desde os primeiros tempos da colonização.

A reprodução material dos Tenetehar é obtida, basicamente, pela agricultura. Próximos a cada aldeia existem os “centros”, que são abrigos temporários localizados junto às roças e onde,

geralmente, estão instaladas as casas de farinha. A caça é uma atividade mais esporádica por estar escassa. Praticam também a pesca principalmente os que vivem em aldeias próximas a rios ou igarapés.

O povo Tenetehar possui duzentos e quarenta e quatro escolas, com um quantitativo de mais de doze mil estudantes matriculados. O número de professores que atende a essa demanda é de setecentos e noventa e um, sendo que trezentos e quarenta e sete destes são indígenas e os demais, não indígenas.

A prática de ensino bilíngue é restrita a algumas aldeias. Esse fato é determinado pela ausência de material didático específico e falta de formação docente para o exercício do magistério indígena.

Os Apaniekrá habitam uma única aldeia na Terra Indígena Porquinhos, demarcada com 79.520 hectares. Outro grupo também chamado pelos regionais de Canela são os Ramkokamekrá, que se localizam na área Indígena Canela, com 125.212 hectares. Mesmo sendo confundidos, os Apaniekrá se definem como distintos dos Ramkokamekrá.

Como os demais povos falantes de língua do tronco Macro-Jê, os Apaniekrá também distribuem suas casas na aldeia formando um círculo. Estão em contato com segmentos da sociedade nacional desde o século XIX e estiveram envolvidos em diversos conflitos com criadores de gado, fato comum na história dos povos de língua Macro-Jê, no Maranhão.

Para a sua reprodução material, praticam a agricultura, a pesca e o extrativismo, além de fabricar cestarias como obras de arte e as vendem como artesanato.

Os Apaniekrá praticam a corrida com tora e outros jogos próprios do povo e jogos interculturais, fazem os rituais de passagens e participam das festas dos parentes das outras etnias.

No território dos Apaniekrá, existe uma escola em funcionamento, que tem matriculados cento e cinquenta e nove estudantes e doze professores, sendo oito indígenas e quatro não indígenas.

Os Krenyê tiveram os primeiros contatos com a sociedade nacional através de forças militares, no final do século XVII, mas, apenas durante a última década do século XVIII, efetivamente, ocorreram incursões contra sua população e seu modo de vida.

A terra tradicional desse povo era localizada no Baixo Rio Mearim, uma das portas de entrada do processo de colonização do

Maranhão. Vivia na antiga aldeia Mangueira, localizada na região conhecida como distrito Pedra do Salgado, no município de Bacabal - MA.

Por volta de 1960, os últimos Krenyê, sobreviventes de uma epidemia de sarampo e encurralados por fazendeiros vindos do Ceará, foram, por orientação do SPI, obrigados a se mudar para a Terra Indígena Pindaré, do Povo Tentehar. Viveram entre este povo até a década de 1990, quando um grupo decidiu viver na Terra Indígena Governador, dos Pukobyê-Gavião, município de Amarante do Maranhão.

Durante todo esse tempo, o povo foi considerado extinto. Em 2003, começam a luta pelo reconhecimento étnico, que foi conquistado em 2009. Atualmente, parte desse povo vive na periferia de Barra do Corda, aguardando o cumprimento de decisão judicial da Ação Civil Pública, impetrada pelo Ministério Público Federal para compra de uma terra.

Os Krenyê possuem uma escola em seu território, com dezenove estudantes matriculados e apenas um professor não indígena.

Os Krikati habitam um território, parcialmente demarcado em 1997, e já homologado, com cento e quarenta e cinco mil hectares, localizados nos municípios de Montes Altos, Amarante, Sítio Novo e Lajeado Novo.

A população Krikati é de mais de setecentas pessoas que se dividem em aldeias situadas basicamente às margens da rodovia MA 280. Os primeiros contatos dos Krikati com a sociedade nacional apontam para meados do século passado, por volta de 1848, quando foi fundada a colônia militar de Santa Tereza, atual cidade de Imperatriz. Dessa forma, a situação histórica de contato desse povo é de quase dois séculos.

No território dos Krikati, existem cinco escolas em funcionamento, onde estão matriculados trezentos e dezesseis estudantes e atuam trinta e um professores, dos quais vinte são indígenas e onze não indígenas. Os professores Krikati atuam prioritariamente nas primeiras etapas do ensino fundamental e lecionam a língua indígena em toda a educação básica nas aldeias.

Os Pukobyê são conhecidos regionalmente por Gavião e têm uma população de mais de setecentas pessoas. Segundo Reis (1996 *apud* FURTADO, 2012), os Pukobyê foram um dos povos que mais resistiram aos processos de colonização implementados, devido à

sua localização geográfica, situada numa área denominada Fronteira, por ser “espaços incultos e despovoados em razão de numerosas povoações bárbaras e indomésticas que neles se observam”.

Até o final de 1960, os Pukobyê estavam distribuídos entre as aldeias Governador, Riachinho, Rubiácea e São Félix. Dez anos depois, estavam praticamente agrupados na aldeia Governador, cujo território demarcado leva o mesmo nome.

A Terra Indígena Governador situa-se no município de Amarante e foi demarcada, em 1978, com trinta mil e novecentos hectares. Esta área é cortada por uma rodovia municipal que liga Amarante à estrada MA 006, o que permite o contato permanente dos Pukobyê com os regionais e a sede do município de Amarante, bem como favorece o deslocamento frequente para Imperatriz, sede regional da administração da FUNAI e da SEDUC.

Existem seis escolas no território dos Pukobyê, que atendem mais de trezentos estudantes e onde atuam trinta e cinco professores, dos quais dezoito são indígenas.

Tanto os Pukobyê quanto os Apaniekrá têm participado de projetos educacionais desenvolvidos pelo CTI, como também atualmente pelo Instituto Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (IFMA), de Barra do Corda, que tem realizado cursos profissionalizantes em parceria com a FUNAI, para atender às demandas específicas desses povos, o que tem resultado em práticas interculturais consequentes de gestão dos territórios em setores específicos.

Os Ramkokamekrá habitam a terra indígena Canela, atualmente pertencente ao município de Fernando Falcão – MA, em uma aldeia de formato circular, chamada aldeia do Ponto ou Escalvado. Além dessa aldeia sede, existem outras menores, construídas perto das roças, as quais moram no grande período das atividades de agricultura.

Devido ao relativo isolamento dos centros populacionais, este povo mantém suas tradições, crenças e costumes ainda muito fortes. No território Ramkokamekrá, existem duas escolas em funcionamento, que têm setecentos e trinta e cinco estudantes matriculados e onde atuam vinte e oito professores, dos quais treze não são indígenas.

De modo geral, considerando os povos Tupi e Macro-Jê, podemos afirmar que, em sua maioria, os professores desses povos não têm material didático específico para o ensino das línguas

indígenas, em particular, e de outros materiais no geral. Outro traço comum entre estas escolas é a presença de professores não indígenas assumindo o processo escolar, que é bastante relevante, pois os professores indígenas dedicam-se, preferencialmente, ao ensino da primeira etapa do nível fundamental, enquanto as etapas subsequentes ficam sob a orientação de professores não indígenas contratados pelos municípios próximos, o que, além de contrariar os preceitos normativos e formativos da educação escolar indígena, aponta para a necessidade urgente de formação de professores indígenas para as diversas áreas de formação do ensino fundamental e médio.

3. O curso de formação e sua estrutura

O Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena, doravante CLINTEBASI, proposto e executado pelo Centro de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão, tem, como público-alvo, indígenas que já atuam como docentes em suas aldeias e para os quais disponibilizaram-se noventa vagas preenchidas por meio de um processo seletivo específico e diferenciado.

O CLINTEBASI objetiva formar professores indígenas em Licenciatura Intercultural, nas áreas das Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ciências da Linguagem, além de procurar preencher uma necessidade da maioria dos povos, como já descrito, pretende ainda possibilitar a produção de material didático específico e diferenciado, visando à garantia da autonomia político-pedagógica das escolas indígenas. Desta forma, o curso objetiva também criar condições teórico-metodológicas e práticas para que os professores indígenas possam se tornar agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico, planejamento e gestão da escola em que atuam.

Além de outros objetivos explicitados no projeto, com a formação de professores indígenas será possível estabelecer uma equidade numérica e, quando possível, a ampliação do número de professores indígenas em relação ao de não indígenas, atuando na Educação Básica Indígena, revertendo tanto o atual quadro de

desigualdade quanto a participação dos indígenas atuando nas escolas de suas aldeias.³

Com base na modalidade “parcelada” ou de “alternância” no desenvolvimento de suas atividades, o CLINTEBASI é composto por dois blocos. O Bloco I ou Núcleo Comum tem duração de 3 etapas de Tempo Universidade e 3 Etapas de Tempo Comunidade, com matriz referencial curricular para todos os acadêmicos e o Bloco II ou Núcleo Específico, com duração de sete etapas de Tempo Universidade e a mesma quantidade de Tempos Comunidade. O Curso está organizado nos três grandes temas referenciais de saberes especializados: Línguas e saberes sobre o mundo físico, da vida e quantificações interculturais (Área das Ciências da Natureza); Línguas e saberes sobre o movimento das sociedades no espaço (Área das Ciências Humanas) e Línguas indígenas em interação com Línguas Oficiais (área das Ciências da Linguagem).

Em cumprimento à modalidade da Pedagogia da Alternância, o CLINTEBASI será realizado em dois tempos: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). No TU, os professores indígenas, preferencialmente, mas não exclusivamente no campus da UEMA – São Luís, estudam em regime de caráter intensivo, presencial e coletivo previstos no desenho Curricular do Curso sob a coordenação dos docentes do curso. Essas etapas devem acontecer, prioritariamente, nos meses de janeiro, fevereiro e julho, atendendo ao princípio da formação em serviço dos professores cursistas, tendo em vista que, nestes meses, em média, as escolas indígenas estão em recesso. Nessas etapas longas, desenvolvem-se os conteúdos previstos no componente curricular bem como é o espaço de articulações políticas dos professores indígenas e de socialização de suas práticas culturais.

O TC corresponde às etapas que ocorrem no interior de cada aldeia, envolvendo monitores e cursistas, denominadas Atividades Acompanhadas I (Práticas Pedagógicas) e Atividades Acompanhadas II (Carga Horária Complementar dos Componentes Curriculares das partes específicas do Bloco II), além do Estágio Supervisionado, dos Estudos Individuais e de algumas atividades a serem relacionadas como Atividades Complementares.

3 Atualmente, conforme dados da SEDUC, temos mais de mil docentes atuando nas escolas das aldeias, destes mais de 50% não são indígenas.

Este período de atividades pedagógicas é mais individualizado, quando o cursista tira suas dúvidas, aprofunda conteúdos, analisa situações particulares, planeja e revisa ações pedagógicas das suas escolas, em alguns períodos, por um monitor e/ou bolsista integrante da equipe de formadores do Projeto.

Parte das Atividades Complementares pode acontecer no interior dos próprios territórios indígenas nos quais se realizam Encontros Pedagógicos e/ou Políticos nos quais os cursistas estejam diretamente envolvidos, promovidos pelas organizações indígenas e ou oficiais que tenham caráter científico, cultural e ou político/pedagógico e devem ser comprovadas com declarações e certificados apresentados à Secretaria Acadêmica do Curso.

Na formatação do percurso escolar a ser vivenciado, a articulação do curso em TU e TC coloca-se como fundamental para o desenvolvimento do projeto que visa à formação em serviço dos seus integrantes, respeitando e valorizando os saberes e as realidades dos povos envolvidos no processo de formação.

OCLINTEBASI deve possibilitar o fortalecimento das línguas, tradições e visões de mundo de cada povo e tem a interculturalidade como princípio norteador de todas as relações de formação e atuação da docência indígena. Desta forma, os componentes curriculares devem contribuir para que os professores indígenas sejam inseridos nos contextos de trabalho dentro e fora das aldeias.

Conclusão

Ainda em fase de execução, já foram realizadas todas as etapas do Bloco de Formação Comum e iniciou-se em janeiro de 2018 a formação específica. Os discentes selecionaram, por auto indicação as áreas de formação específica, ficando o CLINTEBASI assim dividido: 15 alunos na turma de Ciências da Natureza, 25 em Ciências Humanas e 32 em Ciências da Linguagem. A maior procura pela área de Ciências da Linguagem demonstra a preocupação dos cursistas com a situação sociolinguística de seus povos e a relação que a escola poderia favorecer quanto ao prestígio das línguas indígenas, assim assumida pelos próprios falantes.

A segunda maior procura pela área de Ciências Humanas pode ser entendida como a expectativa de que os discentes além de professores em suas aldeias desenvolvem papéis de lideranças

e representatividade das demandas de seus povos frente aos canais administrativos e, para isso, estão se apropriando dos saberes proporcionados pelas discussões sociológicas, antropológicas, histórico-geográficas, dentre outras.

A menor procura pela Ciência da Natureza reproduz no contexto da educação escolar indígena a dificuldade de formação de professores para essa área do ensino básico.

Do ponto de vista crítico, o CLINTEBASI pode ser analisado sob dois principais aspectos. Inicialmente, tomando como pressuposto a demanda reprimida por formação de nível superior para indígenas atuarem especificamente no magistério em suas aldeias, verificamos que o Curso se mostra como uma grande conquista do movimento indígena. Por outro lado, o grande desafio seria a efetivação do princípio da interculturalidade ir além do aspecto funcional, como é o que de fato ocorre, por ser uma proposta formalizada e implementada visando à inserção dos docentes na carreira do magistério que já está delimitada pelo Estado. Ainda temos a barreira das expectativas dos discentes em serem “funcionários públicos” e não, necessariamente, sujeitos críticos de um processo neocolonial que os seduz.

Dessa forma, o CLINTEBASI, enquanto processo, poderia ser entendido como passos iniciais para se efetivar uma sociedade mais plural, com uma presença indígena reconhecida e valorizada. Enquanto processo formativo, pode favorecer diálogos entre saberes construídos em bases distintas, entretanto, não se pode ter o controle do devir histórico.

Cabe ao movimento indígena redefinir os termos do diálogo entre a perspectiva ocidental/universalizante/colonial e os saberes indígenas em simetria.

Referências

ALMEIDA, M. R. M. *A gente vivis de trás dos outros: processo de reorganização social Krenyê*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). São Luís: UFMA – PPGCS, 2017.

ARAÚJO, A. V. (org.). *Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”*: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. (orgs). *Pedagogia da alternância e sustentabilidade*. Orizona: UNEFAB, 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Proposta de Diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível Superior*. Brasília. 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O índio e o mundo dos brancos*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNECEB nº 2/2001. Brasília.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Parecer CNE/CES 492/2001. Brasília.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2/2002. Brasília. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução CNE/CES nº 9/2004. Brasília.

CUNHA, M. C. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DE PAULA, A. S. Processos de manutenção e avivamento linguístico; o caso do Acre. In: HORA, D.; LUCENA, R. M. *Política linguística na América Latina*. João Pessoa: Idéia, 2008.

DE PAULA, A. S.; CUNHA, C. M. Política linguística para as línguas indígenas. In: SA JÚNIOR, L. A.; BARBOSA, T. M. N. (orgs.) *Práticas discursivas e ensino de língua(gens)*. p. 196-217. Natal: EDUFRN, 2014.

FURTADO, M. L. S. *A passos de meninos: uma análise da política educacional indigenista*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Fortaleza: UFC, 2001.

FURTADO, M. L. S. Do outro lado da ponte: um olhar sobre a política educacional indigen(ist)a. In: Max Maranhão Piorsky. (Org.). *Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro*. Fortaleza: Editora da UECE, 2009.

FURTADO, M. L. S. A (des)construção da multiculturalidade brasileira: uma análise do campo educacional indigenista. In: Terezinha Moreira Lima. (Org.). *Desenvolvimento, poder e cultura política*. p. 103-121. São Luís: UEMA, 2006.

FURTADO, M. L. S. *Aquilombamento no Maranhão: um Rio Grande de (in) possibilidades*. Tese (Doutorado). Presidente Prudente: UNESP / FCT, 2012.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE 01/2015*. Brasília, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. *Curso de Licenciatura Indígena. Projeto Pedagógico*. Grande Dourados: Mimeo, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Político-Pedagógico Educação Intercultural*. Goiânia: Mimeo, 2010.

PIMENTA, S. G. (org.) *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, M. Pedagogia da Alternância na educação rural do/no campo: projetos em disputa. São Paulo: *Educação e Pesquisa*. Vol. 34. N. 1. Jan/abr 2008. pp.27-45.

RODRIGUES, A. D. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, A. D. *Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas*. DELTA, vol. 9 (1): 83-103. São Paulo, 1993.

SEKI, L. *Línguas indígenas no Brasil no limiar do século XXI*. Revista Impulso, n°. 27, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. *Projeto do Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena*. São Luís: Mimeo, 2015. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2018.

Recebido para publicação em março de 2018.

Aceito para publicação em maio de 2018.

CONSTRUINDO DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARES: DISCUTINDO DIVERSIDADE CULTURAL-HUMANA JOGANDO PETECA

Mirian A. Mateus Gomes¹
Maria Cristina Bonetti²

RESUMO

O Brasil é um país de múltiplas caras, cores e signos, por esse motivo, é constituído de uma pluralidade cultural significativa e expressiva, arraigada de aspectos políticos e econômicos, o que torna sua constituição um processo extremamente complexo, contraditório, dicotomizado e muitas vezes segregador. Em razão desse contexto, nosso trabalho preconiza pela necessidade de conhecermos e valorizarmos a diversidade cultural, principalmente, dos sujeitos inseridos no processo educacional, considerando as influências e interferências das múltiplas nuances culturais existentes, na direção de uma educação complexa capaz de contribuir com o crescimento humano, com uma tomada de consciência ético-política, além da (re)elaboração do conhecimento. O mesmo tem como objetivo discutir o emprego do jogo tradicional de Peteca na perspectiva da Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, como elemento preponderante na discussão sobre diversidade cultural-humana, ao mesmo tempo em que promove a obtenção do conhecimento em suas múltiplas valências. Apurou-se que o uso de práticas inovadoras, assim como a renovação das práticas educativas tradicionais, comprometidas com a valorização da multiculturalidade, da diversidade humana e cultural, provocam no indivíduo a reelaboração não só de conceitos, mas também dos valores éticos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Prática educativa. Transdisciplinaridade. Diversidade. Cultura. Peteca.

-
- 1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Educadora Social da Secretaria Municipal de Cidadania. Goiânia, GO, Brasil. E-mail: Mirianap013@hotmail.com.
 - 2 Doutora em Ciências da Religião pela PUC-Goiás. Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Goiânia e Pirenópolis, GO, Brasil. E-mail: mcbonetti@gmail.com.

ABSTRACT

Brazil is a country with multiple faces, colors and signs. For this reason, Brazil is a significant and expressive cultural plurality, rooted in political and economic aspects, which makes its constitution an extremely complex, contradictory, dichotomized and often a segregator. Because of this context, our work advocates the need to know and value the cultural diversity, especially of the subjects inserted in the educational process, considering the influences and interferences of the multiple cultural nuances that exist, towards a complex education capable of contributing to growth human, with an ethical-political awareness, besides the (re) elaboration of knowledge. The purpose of this paper is to discuss the use of Peteca's traditional game in the perspective of Interdisciplinarity and Transdisciplinarity, as a preponderant element in the discussion of cultural-human diversity, while at the same time promoting the acquisition of knowledge in its multiple valences. It was found that the use of innovative practices, as well as the renewal of traditional educational practices, committed to the appreciation of multiculturalism, human and cultural diversity, provoke in the individual the re-elaboration not only of concepts but also of human ethical values.

KEYWORDS: Educational practice. Transdisciplinarity. Diversity. Culture. Peteca.

Introdução

O Brasil é um país de múltiplas caras, cores e signos, por esse motivo é constituído de uma pluralidade cultural significativa e expressiva, arraigada de aspectos políticos e econômicos, o que torna sua constituição um processo extremamente complexo, contraditório, dicotomizado e muitas vezes segregador. No intuito de modificar esse cenário, o Ministério da Educação e do Desporto, conjuntamente com alguns professores elaboram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que, entre outros elementos, busca contribuir a partir de uma concepção pedagógica crítica na formação de cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, cientes de seus direitos e deveres. O documento reconhece, ainda, que a prática pedagógica

é complexa principalmente em função da pluralidade cultural brasileira. Ao falar sobre pluralidade e diversidade, o documento aponta que

coexistem aqui culturas singulares, ligadas a identidades de origem de diferentes grupos étnicos e culturais. Essa composição cultural tem se caracterizado por plasticidade e permeabilidade, incorporando em seu cotidiano a criação e recriação das culturas de todos esses povos, sem diluí-las, ao mesmo tempo que permite seu entrelaçamento (BRASIL, 1997, p. 24).

As interconexões culturais e as interferências múltiplas que convivem entre as diversas culturas existentes em nosso território contribuem para a confluência de uma identidade cultural única e complexa em sua constituição e em suas formas de manifestação.

Convivem hoje no território nacional cerca de 206 etnias indígenas, guardando, cada uma delas, identidade própria, representando, em si, riquíssima diversidade sociocultural, além de uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos e um grupo igualmente numeroso de imigrantes e descendentes de povos originários de diferentes continentes, de diferentes tradições culturais e de diferentes religiões (BRASIL, 1997, p. 24).

Essa diversidade étnica e sociocultural torna nossa nação uma profusão de cores, sabores, rostos e gestos, expressos pela diversidade religiosa, linguística, racial/étnico, cultural. Encontramos facilmente “diferentes características regionais, diferentes manifestações de cosmologias [...], formas diversas de organização social nos diferentes grupos e regiões, multiplicidade de modos de relação com a natureza, de vivência do sagrado e de sua relação com o profano” (BRASIL, 1997, p. 24). Basta darmos uma circulada por qualquer lugar em nosso país para perceber como somos diferentes entre nós, temos uma infinidade de tons de pele, cores e texturas de cabelo, um leque quase interminável de linguagens e sotaques, indiscutivelmente somos um povo ricamente marcado pela diversidade cultural.

Nesta perspectiva, este projeto aponta para a necessidade de se desenvolver no espaço escolar novas práticas que contribuam para a formação de um sujeito multidimensional, multirreferencial

e auto-eco-organizador, ampliando suas percepções, assim como sua capacidade de análise crítica dos processos sociais, culturais e econômicos imbricados na construção do conhecimento por ele consumido.

Por sua vez, nos apropriamos dos conceitos e dos preceitos da Complexidade e da Transdisciplinaridade, que na prática pedagógica, segundo Nicolescu (1999), representa uma tentativa de superação, assim como a busca de novas ações e práticas que possibilitem a ressignificação de conceitos e fundamentos epistemológicos e objetivos. Tendo ao fim, como objetivo, a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Dessa forma, propomos uma educação que rompa com os processos unicamente formativos, a fim de contribuir para a (re)elaboração de conhecimentos que levem a uma consciência cidadã, humana, ética e solidária.

1. Os meandros da cultura: o elo preceptor da condição humana

1.1- Mas afinal o que é cultura?

Empiricamente, entendemos cultura como:

Um conjunto de costumes, ...construídos e pensados para os descendentes, ...passados de geração em geração (ENTREVISTADA 1).

É o modo de viver de um povo, os costumes, valores, vestimentas, hábitos (ENTREVISTADA 2).

Cultura é o mundo que criamos para viver; é como nos comunicamos com o mundo e como compreendemos, assimilamos valores, ideias e até mesmo padrões (ENTREVISTADA 3).

Essa nossa forma de percebermos e compreendermos a cultura descrita na fala de nossas entrevistadas não está de todo errada, pois, segundo os PCNs (1997), a cultura compreende um conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis por um grupo, a partir

dos quais os mesmos produzem seu conhecimento; conhecimento que é responsável pela formação do indivíduo, desde sua concepção, passa pela infância e, posteriormente, o introduz na vida adulta concedendo-lhe obrigações sociais para com o grupo e se desdobra por toda sua vida imprimindo-lhe os valores e a maneira como cada grupo social as concebe. Nesse contexto, a cultura, como código simbólico, apresenta-se como dinâmica viva.

Por estar ligada à dinâmica social, a cultura mostra-se em constante processo de reelaboração e introduz paulatinamente na sociedade novos símbolos, valores e hábitos, adaptando-se às necessidades do tempo-espço. A cultura pode ainda assumir sentido de sobrevivência, estímulo e resistência mediante às mudanças do tempo-espço. Ao mesmo tempo, apresenta-se como componente indispensável na defesa da individualidade, frente ao pluralismo característico da democracia (BRASIL, 1997).

Segundo Bauman (2012), a cultura funciona como um elo entre o indivíduo humano, o mundo que o cerca e o que ele percebe e elenca enquanto real. Dessa forma, cada sistema, cada indivíduo, cada grupo, a partir de suas escolhas, molda sua forma de ser, de viver, e de se expressar. Essas escolhas, na prática, representam uma função normativa com informações capazes de reduzir ações conflitantes entre membros de um mesmo grupo, ao passo em que promove uma unicidade entre as ações dos mesmos, criando uma relação de interdependência entre os indivíduos daquele grupo, diminuindo assim suas angústias e incertezas, instituindo o que hoje chamamos de “estrutura social”. (BAUMAN, 2012)

Podemos afirmar, então, que é por meio da cultura que os indivíduos projetam sua individualidade e subjetividade dentro da coletividade. No entanto, de modo geral, a cultura tem como principal função modelar. Segundo Bauman (2012, p.195), a cultura se objetiva, se torna palpável, observável e se perpetua a partir de suas “formas de abrigo, vestimenta, culinária, bebida, meios de transporte, padrão de lazer, etc”. Nesse viés, a cultura, entre outros aspectos, compreenderia as relações sociais e suas várias representações objetivas no mundo material, mas também, suas representações simbólicas, “incluindo características e valores econômicos, técnicas, estruturas políticas, comportamentos étnicos-morais, crenças, formas educativas e criações artísticas” (CUNHA 2010, p. 26).

Entretanto, esses elementos, ainda que representem um coletivo, uma unicidade, eles estão envoltos de subjetividades, de particularidades, e de individualidades, cada indivíduo escreve e introjecta seu modo de ser, de ver, de sentir nesses elementos, o que torna a cultura um elemento complexo, bem como, contraditória.

1.2. Diversidade cultural

A cultura humana, por ser um elemento complexo, contraditório e principalmente rico em subjetividades, apresenta uma gama quase que infinita de representações e de manifestações, vislumbradas por nós por meio de uma diversidade de elementos, símbolos e signos.

A expressão “diversidade” pode representar a compressão e a noção de diferença entre a espécie humana, a constituição física, a diversidade ambiental, assim como a complexa multiplicidade dos elementos constitutivos de nossa sociedade. Em uma perspectiva mais crítica, “diversidade pode ser entendida como um processo de ruptura com o modelo de educação que segrega e exclui aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos” (REIS e LOPES, 2016, p.154).

Pode ainda, significar “[...] o reconhecimento e o respeito à diferença, à riqueza dos múltiplos olhares e das diversas maneiras de ser e de pensar do ser humano que é complexo e constituído por identidades” (REIS e LOPES, 2016, p.155). Essa visão se aproxima do que entendemos como uma visão holística, uma visão voltada para a coletividade, envolta de uma percepção humana sensível, na qual a essência se faz mais evidente.

Dantas (2014, p. 344) afirma que “diversidade cultural implica diversidade e identidade”, para tal, devemos reconhecer a existência de uma sociedade marcada pela diferença e pela diversidade, ou seja, uma sociedade multicultural. Para pensar em uma educação transformadora, complexa e transdisciplinar antes de qualquer coisa, “é preciso romper a visão egocêntrica para pensar no “outro” como possibilidade para construir e estabelecer uma convivência mais harmoniosa pelo exercício da alteridade” (REIS e LOPES, 2016, p.156). Se compreendermos que a diversidade cultural-humana é o que torna nossa sociedade única, e que a mesma está presente nos diversos espaços sociais, como na família, no lazer, e principalmente

nos espaços escolares, estaremos conseqüentemente contribuindo com a consolidação de uma sociedade auto-hetero-eco-formativa.

2. Cultura e educação: uma união feliz na construção do ser complexo

Compreendendo que o desenvolvimento de uma sociedade está conectado a seus processos culturais, é que apontamos, na sequência, a importância da relação estabelecida direta e indiretamente entre educação e cultura:

[...] a cultura está indissociavelmente ligada à educação, na vertente formal como na vertente não-formal e/ou permanente, e de que esse vínculo assume, em termos históricos, uma assunção política recorrente [...], como, por exemplo: na ação das escolas populares e universidades livres; na construção da cidadania e nas elaborações e reivindicações de direitos e políticas culturais; nas proposições de democratização cultural e, ainda, nas formas de entendimento do multiculturalismo, em cadência com as questões atuais relativas à diversidade, ao respeito e reconhecimento (CUNHA, 2010, p. 10).

A cultura ajuda a construir a educação, assim como o processo educativo constrói e ressalta a cultura e suas representações. Nesse contexto, ao juntarmos as duas, criamos uma infinidade de possibilidades de formação, uma formação pautada em valores mais humanos, conscientes na construção de um mundo mais solidário e coletivo (CUNHA, 2010).

Se a educação é constituída em parte pela cultura, a escola se configura como um espaço sociocultural de encontro das diferenças, assim como o espaço privilegiado de cidadania. Sendo assim, a educação se apresenta como uma ferramenta imprescindível na tarefa de incluir socialmente as pessoas, bem como, de contribuir para o desenvolvimento da personalidade humana, promovendo e viabilizando direitos fundamentais necessários à promoção de uma vida digna, cooperativa, colaborativa e tolerante (PINHO *et al*, 2015).

Nesta conjuntura, devemos ensinar conteúdos condizentes com a realidade histórico-social vigente, e que trabalhem a partir da articulação dos saberes fundamentais para a educação do futuro. Dentre estes, os valores sociais, como a diversidade, o respeito mútuo, a indiferença, a compreensão da ética humana e a valorização de toda cultura, sem exclusividade ou rejeição. Na busca da transformação da prática pedagógica, faz-se necessário romper com o tradicional rumo ao novo e, muitas vezes, incerto, além de “buscar novas maneiras de pensar o presente pode nos permitir novas percepções, novas compreensões, novas concepções, novas cosmovisões e, quem sabe, novas possibilidades” (SUANNO, 2015, p. 28). Dessa forma, a Complexidade e a Transdisciplinaridade contribuem na construção de um novo olhar sobre o processo de formação do conhecimento ao religar os vários saberes e conhecimentos, ao articular saberes empíricos e saberes teóricos-científicos, e ao relacionar teoria e prática.

Suanno (2015, p. 263) ressalta que, na perspectiva complexa, ao religarmos os saberes, evidenciamos a práxis ao mesmo tempo em que potencializamos uma compreensão “sistêmica, organizacional e hologramática”. Logo, tanto o saber acadêmico-científico quanto o saber empírico-tradicional necessitam ser autoreferenciados de forma autopoietica, a fim de construir sentido e significado na transformação, no conhecimento e na realidade (SUANNO, 2015).

Nesse contexto, destacamos que um processo de ensino-aprendizagem desenvolvido a partir de um pensamento transdisciplinar procura articular os conhecimentos, a fim de construir uma práxis-social sólida, capaz de ampliar nos indivíduos uma noção autocrítica, contribuindo com sua sensibilização social e humana, além de imputar no indivíduo o comprometimento socioambiental para com o planeta (SUANNO, 2015).

2.1. O brinquedo e a brincadeira: brincar é coisa séria

Não é segredo para ninguém que brincar é uma atividade muito prazerosa para quem brinca, promove descobertas e estimula a imaginação, além disso, ela ajuda a enriquecer as relações interpessoais, ampliando a sociabilidade entre os envolvidos, ou seja, para a criança, brincar é uma coisa séria, vias de regra, a brincadeira seja espontânea ou direcionada representa um fator preponderante para o desenvolvimento físico, intelectual, bem como social.

Justamente por ser considerada coisa séria, é que a brincadeira em nosso país é garantida por meio de leis, brincar constitui um direito previsto e assegurado pela LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990, em seu Art. 16, inciso IV (ECA).

Acreditamos e defendemos a ideia de que o ensino deve ser aberto às experiências culturais inerentes às atividades corporais, orientadas por um processo de coparticipação mediando o conhecimento e a realidade histórico-cultural, respeitando a realidade dos alunos e as competências do professor. Sendo assim, as diversas práticas corporais presentes na sociedade, como as danças, as brincadeiras e os jogos, se apresentam como excelentes possibilidades pedagógicas para trabalhar e para desenvolver as noções históricas da cultura corporal, bem como, trabalhar o sentido lúdico e a criatividade sobre os aspectos do mundo do trabalho e do lazer. Nesse aspecto, enfatizamos que as brincadeiras, os jogos, assim como as danças no contexto escolar;

O homem, historicamente, buscou perpetuar sua história por meio de representações, objetivas (vestimentas, utensílios) e subjetivas (crenças e hábitos), e é nesse contexto de representação cultural que surge o jogo, “o jogo é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente” (Coletivo de Autores 1992, p. 66).

Através do jogo, podemos viver e alcançar a essência da vida, assim produzir transformações afetivas, psicológicas, sociais, espirituais e motoras. Segundo Brotto (1997), o jogo é mais que uma representação simbólica da vida, ao jogar, o indivíduo pratica direta e indiretamente um exercício de “coexistência de (re)conexão” com a vida, pois o jogo ajuda o indivíduo a desenvolver os aspectos afetivo, psicológico, social, espiritual e motor. Pontuamos, então, que a utilização de formas e de práticas corporais e educativas não convencionais, como o jogo e a brincadeira, no processo de ensino-aprendizagem, pode apresentar elementos constitutivos importantes para uma formação ampla e complexa.

Nesse viés, trabalhar com jogos e brincadeiras, no processo de ensino-aprendizagem, vem ao encontro com os preceitos da Teoria da Complexidade e da Transdisciplinaridade, isso porque, ao contrário da educação tradicional, que prima por uma educação na qual os alunos guardam montanhas e montanhas de conhecimento, distribuídos na escola por disciplinas desligadas e de forma mecânica,

assim como a complexidade e a transdisciplinaridade, o jogo e brincadeira possuem uma leveza e uma flexibilização invejável e deliciosa, sem perder o compromisso com o educar.

3. Relato de uma vivência

Esta proposta de intervenção aborda o jogo tradicional de Peteca na perspectiva da Complexidade, da Inter e Transdisciplinaridade, e a sua interconexão simbólica enquanto construção humana que reflete a miscigenação étnica na edificação da cultura popular brasileira. Buscando construir diálogos sobre a diversidade cultural-humana e, ao mesmo tempo, alavancar a obtenção do conhecimento em suas múltiplas valências. A escolha do jogo da Peteca, tido como um jogo tradicional da cultura indígena, se dá a partir da compreensão que essa brincadeira traça intersecções simbólicas importantes para a discussão da diversidade cultural e humana. Apesar de uma linguagem própria e peculiar, a peteca apresenta fatores sociais, econômicos e culturais complexos que influenciam inter e transdisciplinarmente as relações estabelecidas entre a criança e o meio social no qual está inserida.

Nessa perspectiva, a peteca contribuiria na aquisição ou até mesmo na ampliação de conhecimentos disciplinares-formais e conhecimentos informais. O jogo da peteca pode contribuir inter e transdisciplinarmente para uma melhor compreensão corporal, pois ajuda a trabalhar o equilíbrio, a lateralidade, a profundidade e o deslocamento. Pode contribuir, também, para a compreensão de texturas, formas, peso, espessura, parábolas, força em um contexto matemático. Pode ainda estabelecer uma relação com a linguagem quanto à sua origem fonética e escrita. Além dos elementos culturais que aparecem através da geografia, história, artes e da música. Poderíamos pensar todos esses conhecimentos trabalhados isolados, fragmentados, entretanto, ressaltamos que, apesar de suas especificidades, eles estão presentes em um único elemento: a peteca. O que nos traz de volta a nossa vivência.

Nossa intervenção começa com um questionamento: como trabalhar a diversidade tendo como instrumento pedagógico o jogo e a brincadeira? Daí a escolha do nosso objeto de estudo: a peteca. Sabe-se que os indígenas possuem muitos jogos e brincadeiras, alguns deles são comuns entre os vários povos espalhados pelo

Brasil e pelo mundo, outros também são comuns entre os não índios, como é o caso da peteca e da perna de pau. Como a cultura indígena possui fortes interconexões com o folclore brasileiro, principalmente por meio dos contos, lendas e histórias passadas de pai para filho, a brincadeira da peteca atravessou gerações, tornando-se um elemento folclórico por suas características de: anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, transformação e universalidade, entretanto, a peteca, ainda nos dias atuais, possui uma boa visibilidade, acessibilidade e, principalmente, aceitação.

Segundo informações disponibilizadas no site da Confederação Brasileira de Peteca, não se sabe exatamente quando a peteca surgiu, mas sabe-se que, desde antes do descobrimento do Brasil, ela já era praticada pelos povos nativos do Brasil. A palavra *Pe'teca* é de origem Tupi, e significa – bater com a mão, ou bater e se divertir, tradicionalmente, é feita de palha e penas. Sabe-se, ainda, que o jogo era utilizado pelos nativos como atividade esportiva para ganho de aquecimento corporal durante o inverno, como um instrumento de recreação, e também como instrumento ritualístico em festas, sua transmissão e propagação se deram de forma oral, espontânea e intergeracional.

Munidos dessas informações, propomos uma vivência às alunas da segunda turma de Pós-graduação em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação ministrado na Universidade Estadual de Goiás-Inhumas, junto à disciplina de Formação Cultural e Estética, ministrada por minha orientadora, Dr^a. Maria Cristina Bonette. Demos andamento em nosso trabalho, inicialmente, com uma explanação em sala de aula sobre o entendimento e a conceituação do objeto peteca, buscamos promover a compreensão de sua função e o papel na sociedade indígena e não indígena, sua história, suas aplicações e sua importância. Para então, posteriormente, após abarcarmos o valor e a ligação estabelecida entre o indivíduo e o objeto, partimos para a confecção propriamente dita da peteca. Para ilustrar o feitiço da peteca tradicional, confeccionada com palha de milho e barbante, exibimos um breve filme em sala, o que facilitou a apreensão das colegas para o manuseio do material disponibilizado para a confecção do brinquedo.

Nossa vivência foi realizada no pátio da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas, com duração de uma hora e meia e contou com a participação de trinta alunas e alunos, na sua maioria, professores das diversas áreas da licenciatura. Inicialmente,

as pessoas se mostraram curiosas, mas, ao mesmo tempo, receosas quanto à confecção da peteca, tendo em vista que a maioria nunca havia tido contato com o objeto confeccionado da forma tradicional. Apesar de termos dado preferência para a confecção da peteca tradicional feita apenas com a palha do milho, disponibilizamos para as alunas outros materiais diferentes como: corino, T.N.T, E.V.A, penas, brita, caixas de fósforo, tesouras, barbantes e jornal, essa ação embora simples denota o cuidado e o respeito com as particularidades e com a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos no processo, ou, como aponta Moraes (2015, p. 13), “em uma sala de aula, esses níveis de percepção e de compreensão variam muito, bem como os níveis de consciência”. Essa ação possibilitou com as alunas explorarem sua criatividade e sua habilidade de forma mais tranquila. A maioria delas preferiu trabalhar com os materiais alternativos disponibilizados, provavelmente, devido à dificuldade encontrada na montagem da peteca tradicional, que, apesar de simples, necessita uma certa habilidade manual.

Durante o desenvolvimento da oficina ou vivência, notamos várias reações, algumas de espanto, outras de ansiedade, algumas de desinteresse, mas, em sua grande maioria, de encantamento e felicidade em produzir e criar algo que teria a sua identidade, seu esforço. Essas sensações e reações podem ser explicadas pela ausência de “consciência” sobre o fenômeno vivenciado. Suanno e Silva (2016, p. 26) explicam a partir de Paul (2013) que o “nível de realidade” de algum fenômeno ou a forma como o indivíduo compreende e lida com algo estão relacionados com o “nível de percepção” e de “pensamento” do sujeito, em contrapartida, essa percepção está concomitantemente associada ao contexto ao qual o indivíduo está inserido. Nesse viés, a falta de vivência produz no indivíduo estranhamento diante do novo ou do diferente.

Passados os estranhamentos, notamos uma grande interação entre as participantes. Enquanto trabalhávamos, observamos uma constante troca de ideias entre elas, nas ações mais difíceis, como o corte do corino (material de couro sintético utilizado como base da peteca), e a amarração. Percebemos a colaboração entre elas, durante a atividade, a todo o momento, elas jogavam e experimentavam a peteca para acertar o peso e a quantidade de penas necessárias para o bom equilíbrio da peteca.

Creemos, ainda, que nossa intervenção seja considerada uma pequena ação diante do complexo processo de produção

do conhecimento formal. Apontamos um primeiro passo rumo à construção de uma auto-hetero-ecoformação, a partir de uma tomada de consciência que possibilita transformar não somente o indivíduo, mas o induz a perceber a realidade à sua volta, bem como as urgências da coletividade. Nossa vivência promoveu uma autoformação por promover “um sistema de relações pessoais com diferentes pessoas, espaços, culturas, oportunidades, sensibilidades, percepções” (FINGER, 1984 *apud*, SUANNO e SILVA, 2016, p. 42).

Percepção exemplificada na seguinte fala:

a confecção da “Peteca” possibilita a criação de algo em que “eu” enquanto produtor me perceba naquilo, logo, dou sentido, significado e as minhas características a este objeto. Deste modo, e perante a estas práticas que se tem a busca da reforma do pensamento complexo, que conduz a uma reforma de vida, podendo despertar aspirações no sentido da responsabilidade que cada um de nós tem na construção da formação de um cidadão planetário (ENTREVISTADO 8).

Nossa intervenção foi concluída com a produção de um texto por nossas participantes, um breve relato sobre a vivência e sua relação com uma atuação pedagógica transdisciplinar, pedimos também que ambas relatassem se elas percebiam a existência de uma relação entre cultura e formação educacional. E como a transdisciplinaridade dialogaria com o tema diversidade cultural dentro de um processo de formação?

Para nossas participantes, a cultura aparece como um elemento importante na formação do indivíduo: *A cultura tem influência na identidade educacional e humana apresentando-se como componente da vida dos povos (ENTREVISTADA 4).* Ou ainda, *quando falamos em cultura e formação humana é algo que está intrinsecamente ligado, interligado, pois não é possível desassociá-la. A cultura é algo que constitui o indivíduo sendo responsável pela construção da sua identidade pessoal e profissional (ENTREVISTADA 5).*

Essas falas reforçam o que havíamos dito, anteriormente, que não é possível desvincular o indivíduo de sua cultura, nem tampouco, retirar da educação os elementos constitutivos da cultura humana. E é nesse contexto de indissociabilidade que a transdisciplinaridade ganha destaque, uma vez que tal perspectiva

preconiza a compreensão do todo, das diferenças, do contraditório, do diverso. Essa compreensão fica clara em nossas entrevistas:

A Inter e a Transdisciplinaridade é uma perspectiva que possibilita a ligação com a diversidade cultural no sentido de resgatar a essência do ser, trazendo os aspectos da vida do educando para o processo de formação educacional, dessa forma a diversidade cultural está presente na existência do ser, fazendo parte da sua essência. Dessa maneira, a cultura é uma que contribui na constituição da identidade, perpassa por toda a formação tanto educacional quanto formação humana, por isso é indissociável a vida (ENTREVISTADA 6).

Essa percepção ocorre porque “o conhecimento transdisciplinar associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade” (Santos, 2008, p. 75). Por outro lado, sabemos que, para mudar o pensamento de forma definitiva, faz-se necessário modificar a prática, ou, nas palavras de Santos (2008), “essa mudança atitudinal condiciona-se à mudança epistemológica: mudar um determinado conceito exige, por sua vez, mudanças de outros correlacionados”. Uma prática educativa Complexa e Transdisciplinar deve, então, potencializar o trabalho coletivo, as relações interpessoais, a sensibilidade, a empatia, as emoções, a corporeidade, em outras palavras, é papel do professor que trabalha sob a égide da transdisciplinaridade envolver o aluno na construção do conhecimento, dando a ele significado e significância. Fato relatado na seguinte fala:

essas experiências foram muito importantes para repensarmos as nossas atitudes e nossa prática docente e nos inspiram a ter uma prática diferenciada com os nossos alunos. A transdisciplinaridade propõe essa integração dos conhecimentos científicos e a cultura popular. Melhor que ver e ouvir falar, é vivenciar essas experiências! (ENTREVISTADA 2).

Acreditamos ser importante introduzir e desenvolver, junto à prática educativa, o estudo das especificidades do cérebro, da mente, assim como da cultura e dos conhecimentos produzidos pelo

homem, simultaneamente a seus processos (MORIN, 2011). Ou, como aponta nossa entrevistada:

um profissional transdisciplinar, é aquele que reconhece que a formação dos indivíduos envolve a sua formação como ser humano, com um ser planetário, que se reconhece como parte do meio e por isso o respeita e o valoriza. Neste processo, deve-se considerar a construção de valores, princípios e respeitar o ritmo de cada aluno, bem como levá-los a compreender o ritmo da natureza (estações do ano, plantas e animais) e como isso influencia o nosso meio (ENTREVISTADA 1).

Esse raciocínio se dá porque nossa entrevistada compreende a necessidade de promover um conhecimento que seja capaz de abarcar, ao mesmo tempo, os problemas globais e locais, a fim de compreender as particularidades e as especificidades neles contidas. De forma conjunta, cabe à educação formal apresentar, descrever e ensinar sobre as múltiplas facetas do ser humano, assim como a diversidade cultural existente no mundo, garantindo a preservação, o respeito, e visibilidade da diversidade, bem como da individualidade dos diversos povos e culturas existentes.

Como apontam nossas entrevistadas, é possível promover conhecimento de forma diferente, que propicia ao aluno vivências além do seu repertório e cotidiano e contribui com sua ampliação de consciência, consequentemente, ampliando o respeito, a empatia, o comprometimento consigo mesmo, com o próximo e com a sociedade. Considerando que o estranhamento se dá pela falta de vivência, faz-se urgente promover experiências significativas nos espaços escolares, a fim de criar um espírito de coletividade.

Análises preliminares

Iniciamos nossa análise apontando mais uma vez que a educação pode e deve ser utilizada como instrumento no processo de formação humana. Esse posicionamento parte do pressuposto de que a educação possui elementos que possibilitam uma maior compreensão de si enquanto indivíduo e, consequentemente, do outro como seu semelhante. A visão de mundo descrita na fala de

nossas entrevistadas promoveria transformações tanto no plano individual, quanto no plano social-coletivo.

Para tal, defendemos a necessidade de se repensar nossa atuação nos diversos campos da vida, começando pela base que seria a formação humana. Apontamos, portanto, que o uso de práticas inovadoras, assim como a renovação das práticas educativas tradicionais, comprometidas com a valorização da multiculturalidade, da diversidade humana e cultural provocam no indivíduo a reelaboração não só de conceitos, mas também dos valores éticos humanos. Dessa forma, defendemos e compactuamos com a utilização de uma “prática pedagógica que busque a alteridade, a pluralidade cultural na qual todos poderão ser tratados mediante suas necessidades e especificidades” (REIS e LOPES 2016, p.162).

Nesse contexto, acreditamos que nossa proposta veio ao encontro das necessidades e das demandas apontadas anteriormente e, ao mesmo tempo, coaduna com os preceitos do paradigma da Complexidade, da Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, ao propor práticas simples, como o uso da peteca para discutir a diversidade cultural-humana, mas que representa na realidade uma mudança de paradigma educacional.

Ao sugerirmos tais alterações, estamos, na verdade, propondo a abertura para o diálogo, estamos vislumbrando ações socioeducacionais pautadas pela interculturalidade, pela diversidade humana, assim como pela pluralidade cultural-humana, a fim de valorizar, resgatar e, sobretudo, dar visibilidade aos atores sociais, muitas vezes escamoteados, negligenciados e esquecidos no contexto escolar.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2012.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente (1990). *Estatuto da criança e do adolescente* [recurso eletrônico]: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 13ª ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/estatuto_crianca_adolescente_13ed.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de

Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: mar. 2017.

BROTTO, Fábio Otuzi. *Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!* Ed. Re-Novada – Santos, SP: Projeto Cooperação, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE PETECA. Disponível em: <<http://www.cbpeteca.org.br/historia-da-peteca/>>. Acessado em: dez. 2016.

CUNHA, Newton. *Cultura e ação cultural: uma contribuição a sua história e conceitos*. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

DANTAS, Fernando Antonio de Carvalho. *Descolonialidade e direitos humanos dos povos indígenas*. In: Revista Educação Pública, v.23, n.53/1, p.343-367 (maio/agosto) Cuiabá, 2014.

FREIRE, João Batista. Prefácio. In: SILVA, Pierre Normando Gomes-da (Org.). *Oficina de brinquedos e brincadeiras*. – Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

MORIN, Edgar, 1921- *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. – 2ª ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NICOLESCU, Basarab. *Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade*. 1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP. Itatiba, São Paulo – Brasil: abril de 1999.

PETRAGLIA, Izabel. *Educação complexa para uma nova política de civilização*. Educar, Curitiba, n. 32, p. 29-41, 2008. Editora UFPR.

PETRELLI, Rodolfo. *Fenomenologia: teoria, método e prática*. Rodolfo Petrelli. – Goiânia: Ed. da UCG, 2011.

PINHO, Edna Maria Cruz; FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento; PINHO, Maria José de; BRINGMANN, Luiza Oliveira. A escola de mãos dadas com as diferenças: uma experiência de criatividade e colaboração no Sul do Tocantins são apresentados resultados significativo. In: Pinho, Maria José de. *Projetos criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem*. - Maria José de Pinho; Marilza Vanessa Rosa Suanno; João Henrique Suanno (orgs.). - Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015.

PINHO, Maria José de; MORAIS, Maria José da Silva; SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz; SOUZA, Marilúcia Abreu Lima; REZENDE, Scheila de Fátima C. Ações criativas na escola de tempo integral Daniel Batista. *In*. Pinho, Maria José de. *Projetos criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem*. - Maria José de Pinho; Marilza Vanessa Rosa Suanno; João Henrique Suanno (orgs.). - Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015.

PINHO, Maria José de; SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz; MORAIS, Maria José da Silva; OLIVEIRA, Ludmila Barbosa; LIMA, Maria de Lourdes Abreu. O universo da escola municipal de tempo integral Daniel Batista-Cotextualização. *In*. Pinho, Maria José de. *Projetos criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem*. - Maria José de Pinho; Marilza Vanessa Rosa Suanno; João Henrique Suanno (orgs.). - Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LOPES, Cristiane Rosa. Educação e Diversidade: uma relação de alteridade nas práticas escolares. *In*: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; FREITAS, Carla Conti de. *Razão sensível e complexidade na formação de professores: desafios transdisciplinares*. Anápolis: Editora UEG, 2016.

SANTOS, Akiko. *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SANTOS, Akiko. *Didática sob a ótica do pensamento complexo*. - Porto Alegre: Sulina, 2010- 2ª ed.

SUANNO, João Henrique. Emoção, cognição e corporeidade: os sete saberes necessários à educação do futuro na sala de aula do presente. *In*: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; FREITAS, Carla Conti de. *Razão sensível e complexidade na formação de professores: desafios transdisciplinares*. Anápolis: Editora UEG, 2016.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Pesquisa de natureza complexa e transdisciplinar na formação de professores. *In*: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; FREITAS, Carla Conti de. *Razão sensível e complexidade na formação de professores: desafios transdisciplinares*. Anápolis: Editora UEG, 2016.

Recebido para publicação em março de 2018.

Aceito para publicação em maio de 2018.

O ESTUDO DA GRAFIA DOS SUBSTANTIVOS EM XERENTE AKWE MRMÊZE

Valteir Tpêkru Xerente¹

RESUMO

O objetivo deste estudo é apresentar um resultado concreto, ou seja, a escrita padrão sobre o processo da grafia dos substantivos em Xerente (Akwê Mrmêze). Estaremos abordando especificamente os substantivos simples e compostos. A metodologia adotada na pesquisa ancora-se numa abordagem qualitativa, por meio de estudos bibliográficos, da análise documental de outros documentos produzidos a partir de programas e de ações voltadas para a educação escolar indígena Xerente, bem como da observação direta, do cotidiano e das práticas pedagógicas Akwê/Xerente, incluindo diálogos com moradores, entrevistas abertas, além das oficinas de leitura e escrita entre professores e alunos Xerente, além de outros instrumentos de pesquisa. O motivo da importância para a realização do estudo do processo da grafia dos Substantivos em Xerente Akwê Mrmêze é que a maioria dos professores indígenas Akwê Xerente continua escrevendo do seu jeito, ou seja, sem levar em consideração um padrão ortográfico para a escrita da Língua Xerente.

PALAVRAS-CHAVE: **Grafia.** Língua Xerente. Substantivos em Akwê Mrmêze.

ABSTRACT

The purpose of this study is to present a concrete result, that is, the standard writing on the spelling process of nouns in Xerente (Akwê Mrmêze). We will be specifically addressing simple and compound nouns. The methodology adopted in the research is anchored in a qualitative approach, through bibliographical studies, documentary analysis, other documents produced from programs and actions focused on Xerente indigenous school education, as well as direct observation, daily life and of the Akwê/Xerente pedagogical practices, including dialogues with residents, open interviews,

1 Licenciado no Curso de “Educação Intercultural” (Ciências da Linguagem) pela Universidade Federal de Goiás e Mestrando em Letras, Ensino de Línguas e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor da Educação Básica. Aldeia Karêhu, TO, Brasil. E-mail: valteir.xerente@hotmail.com.

besides the reading and writing workshops between teachers and Xerente students, besides other research instruments. The reason for the study of the spelling process of the Nouns in Xerente Akwẽ Mrmẽze is that the majority of indigenous teachers Akwẽ Xerente continues to write in their own way, that is, without taking into account an orthographic pattern for the writing of the Xerente language.

KEYWORDS: Writing. Xerente language. Nouns in Akwẽ Mrmẽze.

Introdução

O presente artigo busca documentar a escrita padrão sobre o processo da grafia dos substantivos em Xerente (Akwẽ Mrmẽze). Este trabalho fornecerá ao leitor Xerente informações das regras ortográficas dos substantivos simples e dos substantivos compostos em língua materna Akwẽ Mrmẽze. Tem por objetivo discutir o sistema da escrita de nomeação e os significados de nomes próprios, nomes de animais, nomes de peixes e nomes de lugares do Povo Akwẽ, ou seja, concretizar ainda mais as estruturas dos nomes tradicionais. Pretendo contribuir para fortalecer a minha cultura, junto ao processo de ensino nas escolas indígenas Akwẽ.

O objetivo principal dessa pesquisa é o fortalecimento da língua e da cultura tradicional do meu povo Akwẽ. Sinto-me honrado de estar fazendo parte desse povo guerreiro. Para tanto, serão analisados os documentos referentes a esse processo, produzidos principalmente pelos linguistas que documentaram a língua materna do povo Xerente (Akwẽ). Pensado desta forma, a coleta de dados para a investigação da língua Akwẽ se baseará nas práticas de trabalho de campo presentes na literatura linguística: a) verificação e processamento dos dados ouvidos e elicitados ainda nas escolas e nas aldeias; b) Gravações, em áudio e vídeo, CDs digitais, de palavras, de textos narrativos sobre atividades cotidianas, de aulas dadas por professores e alunos indígenas, de relatos de viagens, sobre os tempos antigos, os mitos, as lendas e os rituais, como forma de registro da ortografia dos substantivos Xerente.

Portanto, temos como meta levar essa proposta da escrita padrão em Akwẽ Mrmẽze para os professores e alunos Xerente das escolas do povo Akwẽ começarem a trabalhar a escrita padrão Xerente com os conhecimentos voltados para a própria realidade

sociocultural, na qual estão inseridos. Para essa prática, percebemos a necessidade de um trabalho de professor indígena interligado com a escola e com a aldeia, onde são ensinados os conhecimentos da cultura Akwẽ Xerente para crianças e jovens.

Por essa razão, escolhi esse tema para trabalhar na minha linha de pesquisa de mestrado “A grafia dos Substantivos em Xerente (Akwẽ Mrmẽze)”: Uma Proposta visando ao estabelecimento de regras ortográficas dos substantivos simples e substantivos compostos, a fim de promover estudos sobre a grafia dos substantivos em Xerente.

1. Nomes próprios e pintura corporal Xerente

Para o Povo Akwẽ Xerente, o nome não representa somente o nome, vai além do nome. Principalmente o nome masculino que traz consigo um grande significado, o respeito, a identificação do indivíduo na metade de clã. O nome feminino Akwẽ tem sua organização um pouco diferente dos nomes masculinos. Como por exemplo, o ritual da nomeação feminina é mais doméstico, porque os anciãos e os homens não saem da aldeia, esse ritual é realizado somente dentro da aldeia, simbolizando na cultura as atividades domésticas, que é mais dentro da aldeia. O ritual ou cerimônia de nomeação masculina/ambã, kwatbremĩ nĩsi é fora da aldeia, indicando que a atividade masculina é mais fora da aldeia, ou seja, representa roça, caça, pesca e outras atividades.

Por isso, os homens entram na mata e ficam acampados lá, cantando os cânticos em coletiva durante os dias que ficam dentro da mata, ou seja, até chegar o dia e a hora da cerimônia de batismo, que é realizado no pátio da aldeia, localizado no centro da aldeia. Com isso, a importância do nome significa muito na coletividade, na individualidade e na sociedade envolvente, nas práticas culturais e até mesmo no convívio cotidiano da pessoa.

Para os Akwẽ, cada nome possui seu significado e sua importância para cada indivíduo, por exemplo, o nome que a pessoa tem não é somente para indicar ou marcar a pessoa. Mas para a introdução da festa de nomeação dos meninos, costuma-se sair os nomes *Waikwadi* e *Brupahi*. O nome *Waikwadi* vem do peixe pacu e *Brupahi*, do nome andorinha.

Além da importância dos nomes próprios, uma das coisas que nos levam a pensar são os significados dos nomes, ou seja, o que eles

representam, pois, a maioria dos nomes está ligada com as coisas da natureza, nas quais muitos nomes são de animais, de peixes, de aves etc. Mas, o que mais nos impressiona é a beleza que os nossos nomes têm por si, ao recebermos um nome em Akwê, sentimos um grande orgulho de receber um nome verdadeiro, ou seja, que nos identifica como Akwê e mostra o amor que temos por nossa cultura e pela natureza. Na organização e nas distribuições de nomes próprios masculinos, os Akwê possuem dois sistemas para serem seguidos sem fugir da linha. Primeiro passo: os nomes são organizados por metades; segundo passo: os nomes são agrupados por clãs.

Para entendermos melhor essa organização social Akwê, deixo uma explicação bem clara, os Xerente são uma sociedade dualista. O grupo todo está dividido em duas metades interdependentes, possuindo, cada uma delas, três clãs distintos. Todo indivíduo Xerente pertence, obrigatoriamente, a uma ou à outra metade e esta identificação é recebida hereditariamente por parte do pai. A pintura clânica dos Xerente se dá por parte de pai desde antigamente até na atualidade. E assim foram montadas as figuras em formas de pinturas corporais de seus respectivos clãs, conforme descreveremos abaixo:

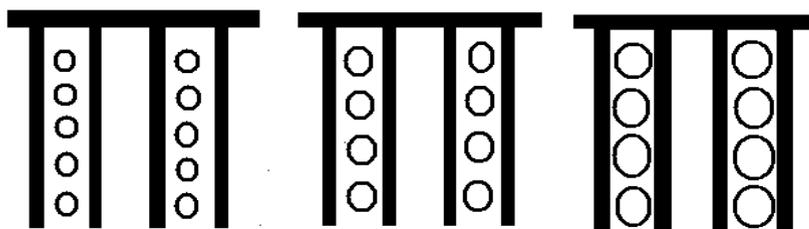
A primeira pintura mostra a organização da metade daqueles que se pintam em círculos, composta por três clãs: *kuzâ - fogo*, *kbazi – algodão* e *krito - mangaba*.

A segunda figura mostra a organização da metade daqueles que se pintam em listras, composta por três clãs, *wahirê – talo de buriti – Ísake – algo que tem listra* e *kräiprehi – cabeça vermelha*.

Desenho 1– Kuzâ (Fogo)

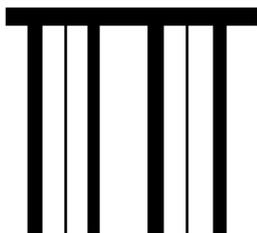
Desenho 2 – Kbazi
(Algodão)

Desenho 3 – Krito
(Mangaba)

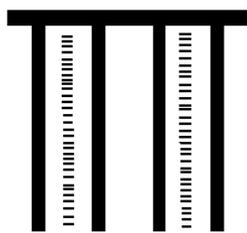


Fonte: Valci Sinã (2016).

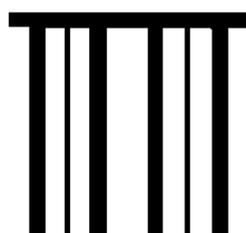
Desenho 4 – Wahirê
(Talo)



Desenho 5 – Īsake
(Listra)



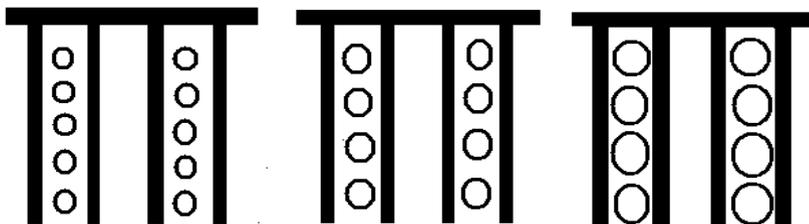
Desenho 6 –
Krāiprehi(?)



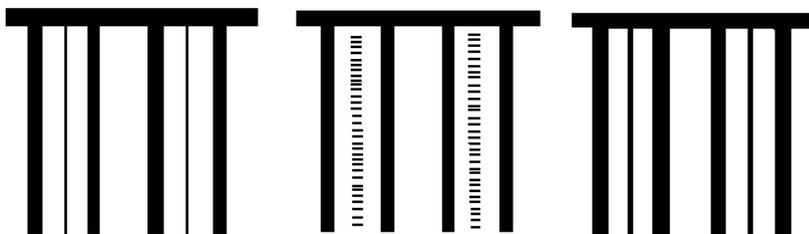
Fonte: Valci Sinã (2016).

Queremos também apresentar alguns exemplos de nomes próprios Akwê, conforme foi mencionado no texto acima, que cada nome pertence a uma metade da pintura, ou seja, do clã.

Exemplo1: Srêmtôwê, Kumnãse e Prase - pertencem à metade dos círculos.



Exemplo2: Pnĭkudâ, Wawêkrurê e Romtêpre - pertencem somente à metade de listras.



Portanto, a nomeação ou doação de nomes não deve ocorrer de qualquer forma, ou seja, a pessoa não deve nomear o filho conforme sua vontade própria. O filho ou o pai tem, por sua vez, a obrigação de seguir a linhagem do clã de seu pai, para não fugir da organização sociocultural de nosso Povo. A pessoa tem de conhecer os nomes da sua metade e de seu clã, pois caso surja alguma dúvida na escolha do nome do filho, ele deve procurar um ancião de seu clã ou um dos anciãos do clã oposto da outra metade.

2. A escrita dos nomes de lugar, rios e peixe em Akwẽ

Com base no nosso estudo da grafia de substantivo Xerente, mostraremos algumas definições da descrição de nomes de lugares da região do povo Akwẽ. São escritos juntos todos os elementos constituintes dos seguintes termos compostos por mais de uma palavra:

Nomes Compostos em Xerente

Srêmtõwẽ, Prase, Krtitmõwẽ, Dakmãnãrkwa, Datopskukwa, Wakedi, Brupahi, Sibãdi, Wakrtidi etc.

a) Nomes de Peixes

Exemplos:

Trêbã, Trêkrãipo, Suwaratomzdakrenẽ, Trêkatopre etc.

b) Todos os topônimos se tornam nomes específicos de lugares, rios etc.

Exemplos:

Nrõzawi, Kripre, Kuĩwdêpisi, Warewdêhu, Sakrêpra, Mrãiwahã, Ktêkakã, Hêspohurê, Ssuirêhu, Kãwawẽ, Kãwakmõrê etc.

Observação: Quando um topônimo formado por várias palavras é usado de modo geral, os componentes da designação são escritos isoladamente uns dos outros, por se tratar de uma frase. Porém, quando o mesmo topônimo se torna o nome de um lugar específico, esses componentes são escritos juntos.

Exemplos:

Ware wdê hu buritiraneira (lugar onde há muitos pés de buritirana)

Warewdêhu nome da aldeia Novo Horizonte

Hêspo hurê bananeiralzinho (pequeno lugar onde há muitos pés de banana)

Hêspohurê nome da aldeia Zé Brito

Nrõtom wdê hu najazeiro (lugar onde há muitos pés de najá)

Nrõtomwdêhu nome da aldeia Baixão

kâ wra kurerê rio de águas correntes e escorregadias

Kâwrakurerê nome da aldeia Brejo Comprido

Kri pre casa vermelha

Kripre nome da aldeia Salto

Kâ wawê rio grande

Kâwawê nome do Rio Tocantins

Quando um lugar determinado toma um topônimo por nome e lhe acrescenta alguma qualidade ou especificidade a mais, essa qualidade é escrita separadamente, por se tratar de uma modificação.

Exemplo:

Kâ wahâ ‘água fria/ qualquer rio de água fria’

Kâwahâ ‘nome do ribeirão Água Fria’

Reflexões Finais

Este estudo da grafia do substantivo Xerente é uma das primeiras pesquisas que estão sendo realizadas por um falante nativo, ou seja, por um Akwê. Sabe-se que não é uma tarefa fácil a de trabalhar com a escrita da língua, principalmente quando se trata de uma escrita padrão. Assim, este trabalho é um primeiro passo para

nós, enquanto estudantes, seja do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, sejam nos Programas de Pós-Graduação. Acreditamos, no entanto, na importância desse estudo e da pesquisa da escrita de nomes da língua Xerente para o conhecimento e preservação da nossa cultura e língua materna.

Acreditamos também que este estudo poderá auxiliar os professores Akwẽ na sua prática diária que está relacionada ao ensino da escrita e especialmente na grafia da língua Xerente. Portanto, estamos confiantes que este estudo poderá contribuir muito, principalmente para aqueles que querem estudar o processo de ensino da escrita de língua materna Akwẽ, configurando um processo de extrema importância para a manutenção linguística e cultural das tradições que nos cercam desde os primórdios de nossa sociedade.

Referências

KRIEGER, Guenther Carlos. *Dicionário Escolar: Xerente-Xerente; Português-Xerente*. Rio de Janeiro: Junta de Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira, 1994.

SIQUEIRA, Kênia Mara de Freitas. *Aspecto do Substantivo na língua Xerente*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Goiânia: UFG/Faculdade de Letras, 2003.

MATTOS, Rinaldo de. *Língua Xerente: Como se lê e como se escreve*. Material não publicado.

SINÃ, Valci. *Nomes próprios masculinos e femininos do povo Akwẽ Xerente e os significados dos nomes*. Monografia de Aperfeiçoamento/Especialização em Cultura e História dos Povos Indígenas. Fundação Universidade Federal do Tocantins, 2016.

Recebido para publicação em abril de 2018.

Aceito para publicação em junho de 2018.

CONSTRUYENDO JUNTOS LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN: NÚCLEO TAKINAHAKÿ: UFG, BRASIL

José Guadalupe Mayo Rosado¹
Maria do Socorro Pimentel da Silva²

RESUMEN

La finalidad es compartir algunas de las aportaciones académicas que se desarrollan durante el proceso de la formación de los docentes, entorno a la didáctica del aprendizaje y de la enseñanza de la lectura y la escritura, situación que se genera a partir del tema contextual³ “Procesos de alfabetización”, en una de las etapas del curso (julio de 2017) de la Licenciatura Intercultural de Formación Superior Indígena, programa que imparte la Universidad Federal de Goiás (UFG), de manera particular se pretende mostrar cómo los profesores-estudiantes a partir de sus saberes culturales y de sus prácticas sociales que comparten en forma grupal construyen otros conocimientos que les permiten ampliar el abanico pedagógico sobre la didáctica de la enseñanza de la lectura y la escritura a las niñas y a los niños de sus escuelas (alfabetización y letramento).

PALABRAS CLAVES: Procesos de alfabetización, formación docente, práctica docente.

ABSTRACT

-
- 1 Actualmente cursando el Doctorado en Pedagogía en el Programa de posgrado de la UNAM, en la ciudad de México. Profesor de educación primaria, en el estado de Quintana Roo, México. Ciudad de México CDMX, México. E-mail: josemayo2003@yahoo.com.mx.
 - 2 Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorado em Linguística pela UNI-CAMP. Professora do Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior Indígena (NTFSI) e da Pós-Graduação em Letras e Linguística/UFG. Goiânia, GO, Brasil. E-mail: smariapimentel@yahoo.com.br.
 - 3 Con el término “tema contextual” se hace referencia a los saberes, practicas, tradiciones y cultura del escolar, situaciones que deben ser aprovechadas como un medio y recurso de interés para propiciar el conocimiento académico.

The purpose is to share some of the academic contributions that are developed during the process of teacher training, in the context of the didactics of learning and teaching of reading and writing, a situation that is generated from the contextual theme1 “Processes of literacy”, in one of the stages of the course (July 2017) of the Intercultural Degree of Indigenous Higher Education, a program taught by the Federal University of Goiás (UFG), in a particular way aims to show how teachers-students from their cultural knowledge and social practices that they share in group form, they construct other knowledge that allows them to broaden the pedagogical range on the teaching of reading and writing teaching to the girls and the children of their schools (literacy and literacy).

KEYWORDS: Literacy processes, teacher training, teaching practice.

Introducción

Los procesos del aprendizaje y de enseñanza de la lectura y la escritura, encaminados hacia la alfabetización, es un acto de compromiso, de interés y reto, tanto para los docentes como para los escolares, “enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en un sentido estricto” (Lerner, 2004: 25), situación que debe, además, girar con claridad, al por qué y al para qué, entre otras premisas. El artículo comparte cómo los profesores – estudiantes de diferentes pueblos originarios de Brasil, durante el proceso de su formación en la licenciatura, a partir del análisis de sus prácticas docentes, juntos construyen, tanto la concepción de la alfabetización, como estrategias didácticas para propiciar en los escolares de sus escuelas, el logro de sus objetivos pedagógicos.

Las interacciones, así como las relaciones inter-étnicas, la socialización de saberes y conocimientos docentes en función de la enseñanza de la lectura y escritura fueron posible mediante situaciones dialógicas (Mercado, 2012: 35) propiciadas por la profesora del grupo. Teniendo en cuenta las características que dan bases epistemológicas y sustento teórico a la estructura del programa de la licenciatura y en lo específico, a la práctica académica mediante la cual se desarrolla el tema contextual “Procesos de alfabetización”, se hace un acercamiento a las aportaciones que distinguen a la teoría de la complejidad, Morín (2008), así como también se abordan

contribuciones de autores como Davini (2016), Schön (2010), Freire (2016, 2013, 1996), entre otros.

La participación como un integrante más del grupo permitió un acercamiento mayor y confianza entre los profesores-alumnos, situación que se aprovechó para abordar conversaciones, que se convirtieron en pequeños diálogos sobre la temática. El contexto me permitió estar como observador participante, Taylor (1996), se hizo el registro de actividades en la bitácora, el procesamiento y análisis de los datos, se abordan teniendo en consideración las orientaciones metodológicas que comparte tanto Tarrés (2013), Bertely (2000) y Strauss (1967) principalmente.

1. En el camino de la alfabetización

La formación de los profesores se da a través del curso de la Licenciatura Intercultural de Formación Superior Indígena, programa que imparte la Universidad Federal de Goiás (UFG)⁴², con sede en Goiania capital del estado, en Brasil⁵³, aunque esta licenciatura es muy reciente en la universidad (2007), existen otras universidades Brasileiras⁶⁴ que presentaron proyectos contemporáneos a la de otros países latinoamericanos (Bolivia 1994, Ecuador 1986, México 1984); el curso se desarrolla a través del núcleo Takinahaky, el plan de estudios tiene sus particularidades, ya que se desarrolla en función

4 El programa de la licenciatura funciona de manera independiente en comparación con el resto de las licenciaturas adscritas de acuerdo a las áreas de estudios a las diversas facultades de la Universidad Federal de Goiás (UFG); a finales del año 2016 se realizó el primer proceso de selección para ingreso y dio inicio en el año 2007.

5 Brasil, país ubicado en Sudamérica, caracterizado entre otras cosas por ocupar el quinto lugar en extensión territorial y demografía poblacional, es el territorio con mayor cantidad de cuerpos hídricos y espacio habitado por más de 220 pueblos originarios³ (Santos, 2006:12), esta riqueza cultural le permite ser único en cantidad de pueblos amerindios, pero también implica mayor responsabilidad para atender desde los diferentes servicios públicos los derechos que cada uno de los ciudadanos demanda en un plano de igualdad.

6 En Brasil a finales de 1990 las universidades que ofrecieron programa de licenciaturas indígenas fueron: UNEMAT Universidad Estadual de Mato Grosso, UFR Universidad Federal de Roraima, UFMG Universidad Federal de Minas de Gerais, entre otras.

tres conceptos claves: la interculturalidad, la transdisciplinariedad y la contextualidad, esta postura curricular es un llamado a las demandas de profesores convencidos de su cultura, tradiciones y saberes, en donde además, la lengua materna es uno de los pilares para promover la herencia cultural y con ello garantizar los saberes de los pueblos a las nuevas generaciones, sin perder la esencia de los fines de la educación.

Cabe señalar que es de gran interés pedagógico conocer cómo el tema contextual “Proceso de alfabetización”, contribuye en la formación de los docentes, se pretende compartir como en el desarrollo de las actividades didácticas, los profesores – estudiantes, socializan saberes cotidianos que forman parte de su riqueza cultural y cosmológica, situaciones que son encauzados pedagógicamente al proceso de la alfabetización.

En este sentido y tomando en cuenta la función e importancia que tiene el aprendizaje de la lectura y la escritura en todos los contextos sociales, pero que además en la actualidad existe preocupación e interés constante tanto por educadores e investigadores desde diversas disciplinas por la temática de la alfabetización en los escolares, la profesora coordinadora del tema contextual “*Procesos de alfabetización*”, nos permite adentrarnos a la forma de cómo se genera el ambiente académico en la formación de los profesores.

Enseñar a leer y escribir, no es tarea fácil, es preciso estar involucrado en conocimientos teóricos que van desde la psicología, la pedagogía, la didáctica y su enseñanza, entre otros, así como dominio del arte de la docencia en nivel básico (vocación), tener bien clara la meta, sobre porqué y para qué, por otra parte, discriminar entre los métodos de enseñanza para la lectura y la escritura las ventajas y las desventajas que ofrecen, sobre estos existen una variedad, mismo que se clasifican en dos grandes grupos los métodos sintéticos y globales, pero para algunos profesores va más allá de lo planteado pues implica conocer y dominar la lengua materna de los escolares así como conocer sus tradiciones y costumbres, en otras palabras, ser y estar integrado en la comunidad.

La preocupación por comprender los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, generó en algunos países: México, Argentina, España, Brasil, que a finales de las décadas de los 70’ del

siglo XX⁷⁵, iniciaran las primeras investigaciones sobre la temática de la lectura y la escritura, a la fecha, existen muchos estudios e investigaciones relacionados a la psicogenésis de la escritura, aportaciones sustentadas a partir de las teorías de Piaget, entre las que destacan los estudios de: Ferreiro (1983, 1985, 1992...2014), Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro y Palacios (1982), Teberosky (1985, 2003), Nemirosky (1999), Soares (1998, 1989, 1986), Palacios (1982), entre otros, mismas que coinciden en sus planteamientos y en los procesos del aprendizaje del sujeto en función de la escritura, este grupo de investigadoras desde una postura del campo de la psicología, sostiene (entre otras aportaciones) la idea que el aprendizaje del sistema de la escritura y de la lectura entre las niñas y los niños es un proceso que corresponde a patrones cognitivos casi similar y existen diversos factores que interfieren (ambientes alfabetizadores), sin embargo existen pocos estudios en aquellos contextos sociales y culturales en donde las tradiciones y los saberes cosmológicos son factores que interfieren en el proceso de la alfabetización, ejemplo de ello, son las practicas educativas que se da en los pueblos amerindios de Brasil y países con población originaria.

En este sentido y teniendo en consideración que en los procesos educativos la alfabetización (aprendizaje de la lectura y la escritura) en la lengua materna, es un derecho y propósito que todo escolar debe alcanzar, pues el aprendizaje de estos son herramientas elementales para entender las prácticas sociales comunicativas del lenguaje escrito, por una parte y por otra, es una herramienta que se demanda en cualquier contexto social, sin importar el lugar donde se ubique el escolar, le permite el aprendizaje de nuevos conocimientos académicos de los grados sucesores; por lo que se considera de suma importancia conocer cómo aprenden los escolares este proceso de alfabetización en función de la formación de los profesores y

7 Palacios, siendo directora de la Dirección General de Educación Especial, preocupada por la situación que se presentaban en muchas escuelas al tener mucho rezago educativo en función de la falta de aprendizaje de la lectura y la escritura en los escolares, junto con Emilia Ferreiro diseñaron algunas estrategias pedagógicas y con sus equipos de trabajos realizaron una serie de pruebas en diferentes lugares de México (Distrito Federal, Monterrey y Mérida), el trabajo fue laborioso pero les permitió fundamentar y proponer las primeras bases, sus investigaciones denominadas “Análisis de las perturbaciones en el proceso del aprendizaje de la lecto-escritura”, integrado en 5 fascículos;

entorno a los saberes culturales y comunitarios, en este sentido, “Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar” (Schön, 2010: 89)

En lo particular y en relación al tema contextual “Procesos de alfabetización” es de vital importancia difundir desde estos escenarios algunas de las experiencias que comparten profesores y profesoras entorno al aprendizaje y la enseñanza de la lectura y escritura como un todo, desde el contexto de cada pueblo, cabe señalar que las acciones involucran a toda la comunidad, además del profesor y de los escolares, es un proceso complejo, Morín hace referencia sobre la complejidad “cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, o sociológico, lo psicológico, lo afectivo, lo mitológico) y cuando existe tejido interdependiente, interactivo e Inter retroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes (2008: 14), en este sentido los procesos de aprendizaje y de enseñanza de la lectura y escritura no son acciones independientes y aisladas, sino que éstos tienen que tener de fondo, un tema de interés y de importancia al que se tiene que encausar pedagógicamente, vemos entonces que los procesos de alfabetización no son aislados, sino que éste es una tarea que se tiene que construir juntos, profesor -alumno, ambiente y agente alfabetizador.

En este sentido y con el interés de compartir una pequeña parte de lo que contribuye al trayecto formativo de los docentes de algunos de los grupos originarios del país de Brasil, a groso modo se describen actividades realizadas en la semana del trabajo de campo del 17 al 22 de julio de 2017⁸⁶, el registro de la práctica docente en la bitácora es uno de los instrumentos que dan pauta al sustento epistémico empírico de los profesores en su formación profesional, además de ser un testimonio que da solidez al presente trabajo, desde

8 La licenciatura se caracteriza por estar enfocada a profesores en servicios por lo que el sistema es semipresencial, distribuida en los periodos de recesos escolar o vacaciones como son: las semanas de enero a febrero y cinco semanas de los meses que van de julio a agosto.

esta perspectiva y como bien lo señala Schön (2010) reflejar el transitar académico de los profesores por la universidad como un espacio que contribuye en la formación profesional de la docencia y que les permite desenvolverse con mayor conciencia en el papel docentes en sus comunidades, sin olvidar que “Las practicas docentes están integradas por un amplio abanico de capacidades concretas relacionadas con los ejes centrales de la acción profesional, cualquiera que sea el contexto escolar específico en el que el docente particularmente se desempeñe” (Davini, 2016:83).

La etnografía de aula emprendida, permitió entender, cómo los profesores de los pueblos originarios de Brasil construyen juntos su formación docente en función de la temática citada, también me brindó la oportunidad de conocer las estrategias didácticas que desarrollan en sus prácticas docentes, lo que permite sostener que es un tema poco abordado por estudiosos desde el campo de la pedagogía.

De igual manera, esta oportunidad de hacer investigación en el aula mediante la convivencia entre iguales, pero diferentes, en la vía de la formación docente, permite ver las relaciones, los saberes que se comparten y los resultados que se generan al construir juntos nuevas estrategias didácticas sobre el aprendizaje de la alfabetización, para poder comprender las prácticas pedagógicas en las comunidades amerindias, en función de estos resultados generar ideas didácticas que permitan dar alternativas pedagógicas que apuntalen a democratizar la educación en los países étnicamente diferenciados.

2. El objetivo

Documentar la práctica docente del tema contextual “Procesos de alfabetización”, para conocer cómo los alumnos de la Licenciatura Intercultural de Formación Superior Indígena construyen juntos concepciones sobre la alfabetización, así como también diseñan estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura.

3. Objetivos particulares

Relacionar las estrategias didácticas desarrolladas en el tema contextual “Procesos de alfabetización”, y las formas de concebirlas

por los alumnos, para comprender los procesos de formación como docentes de la Licenciatura en Educación Intercultural.

Analizar de qué manera los estudiantes – profesores entiende el proceso de alfabetización y lo que conlleva implícitamente el proceso de aprendizaje y de la enseñanza.

4. Aprendizaje de la lectura y la escritura

La práctica académica del tema contextual, “Procesos de alfabetización” en la Licenciatura del programa de la UFG, es parte un “*curriculum*” que está en constante construcción a partir del compromiso profesional de la profesora a su cargo, el análisis de paradigmas pedagógicos a la par de la realidad sociocultural y geográfica de los estudiantes que son elementos considerados como principales para el desarrollo de la misma.

Leer y escribir son procesos complejos, también es una necesidad predominante en casi todas las sociedades, en algunas por ejemplo, no se puede acceder a un empleo si no se cuenta con niveles educativos de nivel medio, y para el logro de éste, es necesario cursar los grados escolares en la educación básica, lo cual demanda de lo fundamental, el dominio y desarrollo de la lectura y la escritura, de esta manera podemos observar lo elemental y la importancia de su aprendizaje en los escolares, son por lo tanto, “un artefacto cultural que es preciso manejar con soltura para alcanzar el éxito social, académico y profesional en sociedades como la nuestra, en las que el acceso al conocimiento y la información están altamente mediados por ella”, (Rodríguez, 2017: 19). El planteamiento señalado, es un discurso que encaja en un gran porcentaje de sociedades modernas, en las poblaciones que predominan ante las originarias de una región, de un país, pero, serán acaso las mismas necesidades y prioridades que se generan en los niños y en las niñas de los pueblos originarios, el denominar común y al que no se puede negar, es que, es un proceso complejo, más de fondo tiene otros fines como bien lo señala Pimentel (2016, 53) “las funciones sociales del aprendizaje de la lengua escrita tiene como finalidad... documentar saberes, (4) fortalecer la memoria; (5) incrementar la transmisión de saberes tradicionales de una generación a otra”, entre otros.

Ahora bien, pareciera fácil aprender a leer y escribir, pero esto es un proceso que requiere además de su tiempo, ambientes y

espacios en donde se reflejen los diferentes usos de la escritura y destinatarios, profesores que estén convencidos de la importancia de su función en la enseñanza de la lectura y la escritura, amén del dominio didáctico de la enseñanza, conocer la diversidad de elementos o factores que pudieran incidir en el proceso del aprendizaje de la niña y del niño, partiendo como base del conocimiento en sí de las características de los infantes, el contexto socio cultural y geográfico, en el que está inmerso, tener con claridad el rumbo e importancia de la alfabetización, entre otros,.

En relación a los procesos de la enseñanza de lectura y la escritura, se puede decir que, en el devenir histórico y desarrollo de la educación, en ciertas sociedades han perpetuado de generación en generación algunas de las didácticas de la enseñanza de la lectura y de la escritura, sin retroceder mucho al pasado de éstas, aún son conocidos métodos muy antiguos, como lo serían los Silabarios, con los cuales, y por muchas pero muchas décadas han aprendido a leer y a escribir millones de niñas y de niños, además ha funcionado como inspiración en la construcción de otros métodos didácticos⁹⁷ como: el método de mantilla, el método fonético, el método de palabras normales, entre otros (Barbosa, 1988, Rincón, 2003, Rébsamen, 1968), que son variantes de entre ellos, pero a veces conocidos con otros nombres; este planteamiento nos da un acercamiento a como también se dan los momentos que permiten construir ideas que conlleven hacia formas de ser más accesible el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Un avance significativo reflejado en la concepción de la escritura y su enseñanza inició a finales de los 70' del siglo pasado, investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) en Argentina, Ferreiro y Palacios (1982) en México, paralelamente Teberosky (1980) en España, luego Nemirosky (1984) en Argentina, permitieron un pequeño giro entorno al sentido y la forma de concebir de la

9 Uno de los factores que generaron la creación de la diversidad o adecuación de los métodos didácticos en México fueron sin duda alguna la preocupación de los profesores al enfrentarse a la diversidad cultural, contextual y geográfica ya que si bien la escuela rural mexicana tenía un plan educativo definido y ambicioso entre las cuales la castellanización también era de su interés por lo que la aplicación o uso de algunos métodos didácticos no eran efectivos ante la población escolar indígena, lo que propiciaba la preocupación en los docentes y con ello la adaptación o construcción de otros métodos didácticos.

escritura y la lectura, fundamentadas en las aportaciones de Piaget. Un dato de interés es que estas investigadoras, si bien emprendieron desde países diferentes sus investigación implícitamente trabajan juntas, conforman un equipo que investigan todo lo relacionado a la alfabetización, sus aportaciones han permitido a los docentes, entre otros saberes, conocer desde sus posturas teóricas, procesos y factores que interfieren en el aprendizaje en función de la lectura y de la escritura (psicogénesis), con ello dar más elementos pedagógicos a la función docente para abordar desde estos planteamientos la enseñanza de la escritura y la lectura.

De igual manera estas aportaciones dieron pauta a la construcción y ajuste de nuevas definiciones y formas de comprender los conceptos de la lectura y la escritura desde posturas teóricas casi similares, así por ejemplo Ferreiro plantea que la escritura “puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes y, según sea el modo en que se la considere, las consecuencias pedagógicas difieren drásticamente. La escritura como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras” (1997,13).

Cabe hacer mención que el grupo de investigadoras citadas proceden de un mismo campo de estudio, además como bien lo indica Ferreiro y Teberosky (1979, 285) “Hemos usado el marco conceptual de la psicología genética para elaborar nuestra hipótesis. Este libro es la reiterada prueba de la pertinencia y fruto de la teoría piagetana para la comprensión de los procesos de la adquisición del conocimiento de un dominio no estudiado por el propio Piaget”, las aportaciones de estas autoras respecto al libro “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” no plantea métodos didácticos para la enseñanza de la lectura y la escritura, sin embargo a partir de las publicaciones han generado un revuelto en los docentes, por otro lado, la postura de este grupo de investigadoras (citadas con anterioridad), son partidarias de la idea, que la enseñanza de la lectura y la escritura debe partir de lo general a lo particular, en cierto grado, están en desacuerdo en los usos de los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, sobre todo de los llamados

métodos de marcha sintética¹⁰⁸. De la misma manera opinan que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo.

Otra investigadora reconocida en Brasil por sus aportaciones a la temática de la alfabetización es la profesora Magda Soares¹¹⁹ (1998, 1989, 1986), su trayectoria en función de la enseñanza de la lectura y de la escritura y como ella lo denomina aprendizaje inicial de la lengua escrita, en su tesis principal “aprendizaje inicial de la lengua escrita” explica la implicación de dos procesos como son: **alfabetización** y **letramento**.

El proceso de alfabetización es llanamente la adquisición del sistema de alfabeto, los pasos de cómo transformamos nuestro idioma en letras y fonemas (grafías) hasta lograr dominarla, que sería el letramento (uso de la lectura y escritura en los diversos contextos), pero además de éste, implica del desarrollando de habilidades de uso de la tecnología escrita, tanto uno y para el otro es también necesario ambientalizar los espacios (aulas escolares) con libros, trabajos de los alumnos etc.

El letramento es por lo tanto, producir un texto con sentido y destinatario, hacer uso de la escritura, redactar un oficio, hacer una carta con los elementos que la caracterizan, etc.

La profesora Soares también argumenta que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, es necesario partir de temas reales y vivenciales de los escolares para que descubran el sentido de los procesos de representaciones, de igual manera es indispensable ambientalizar los espacios escolares con textos, publicaciones y

10 Inicialmente, el aprendizaje de la lectura y escritura es una cuestión mecánica; se trata de adquirir la técnica de descifrado del texto. Porque la escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral, como su imagen (imágenes más o menos fieles según los casos particulares), leer equivale a decodificar lo escrito en sonido... (1979, 19)

11 Possui graduação em Letras Neolatinas pela Universidade Federal de Minas Gerais (1953) e doutorado em Didática também pela Universidade Federal de Minas Gerais (1962). Atualmente é *membro* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, *membro de comitê assessor* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, *consultora* de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior, *conselheira da Communauté économique européenne*, professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino-aprendizagem.

libros. En este sentido y como lo plantea Lerner (2004), participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucre el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos... (25).

Se puede decir que las propuestas didácticamente están encaminadas a propiciar la alfabetización, pero no funcionan de forma aisladas, no solo por el hecho de que los escolares tengan acceso a los textos, se alfabeticen, sino que es necesario propiciar el interés para que los escolares se acerquen a explorar dichos materiales, a conocer y consultar, entonces es donde entra al escenario del docente, su creatividad para generar las condiciones que conlleven al escolar el acercarse a los materiales, el proceso de alfabetización es entonces una tarea que se tiene que realizar en equipo, juntos alumnos – docente, docente alumnos, pues es necesario aprovechar el interés, el contexto y los estilos o ritmos de aprendizaje del escolar, y tener en cuenta las áreas de oportunidad, pero a su vez el escolar demanda al profesor una atención personalizada, propicia las condiciones para integrarse a trabajos entre pares o en grupales.

Sin embargo y en este sentido, teniendo en cuenta que aún en la actualidad no todos los infantes tienen acceso a libros, folletos o publicaciones y que en muchas comunidades rurales y marginadas tampoco existen las cantidades suficientes de ambientes alfabetizadores (carteles, anuncios etc.) que permitan el contacto a las letras para poder emprender las opiniones ya mencionadas, *leer leyendo, escribir escribiendo*, por lo que esto permite comentar y a la vez se coincide con lo que argumenta Toboada (1997) “existen algunos puntos que merecen ser analizados desde la concepción de la lectoescritura y sus vínculos con el constructivismo de Piaget”, además “por limitarse a considerar los conocimientos previos de los y las niñas, sin motivar la activa participación y profundización en la vida cultural de sus pueblos” (2015: 16), comenta y agrega Carrillo (2009), “en los procesos del aprendizaje de la lectura y la escritura, no se puede generalizar las formas de enseñar, ni se pueden esperar resultados grupales en tiempos determinados”, el aprendizaje no sólo se reproduce en sesiones con instrucciones específicas, es necesario tener presente que cada niño posee características totalmente diferentes en los estilos y ritmos de aprendizaje, ante la realidad imperante en los diferentes contextos socioculturales y geográficos de los escolares.

Existen otras líneas de investigaciones en función de los procesos de aprendizaje de la lectura y de la escritura, me refiero a los trabajos realizados por algunos estudiosos¹²¹⁰ quienes han reorientado y enfocados sus temas de estudios en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje en los escolares de los pueblos originarios, desde sus contextos sociales culturales y cosmológicos, compartiendo que existen estilos u formas alternas a las aportaciones de las teorías psicológicas descritas con anterioridad, los resultados de estos estudiosos permiten relacionarlas a los sustentos de la teoría socio - cultural.

Ejemplo de ello son los trabajos de Gasché (2009), Bertely (2008), Pimentel (2017, 2016, 2007), entre otros, tienen la intención de compartir formas alternas a las tradicionales e impuestas practica docentes, en el caso particular de los dos primeros autores, los procesos de sus investigaciones aterrizan en el conocido Método Inductivo Intercultural, en voz de uno de sus protagonista comenta, “va un paso más allá; nos exige no solo quedarnos en el conocimiento previo del niño, sino que nos demanda participar de la vida cultural de la comunidad y profundizar en ella”¹³¹¹.

Como se ha planteado hasta aquí, las producciones de las investigadoras citadas nos pueden servir de ejemplo, sobre la importancia del trabajo en colegiado, permite enfrentar con mayor solidez los retos y lograr con mayor facilidad los objetivos, en los párrafos siguientes veremos que también los procesos del aprendizaje y de la enseñanza se pueden lograr en equipo.

En esta sintonía, veremos cómo los estudiantes – profesores, juntos construyen otras formas de concebir los proceso de alfabetización, además de socializar sus estrategias didácticas, en función de las experiencias de sus contextos socio - culturales, en

12 En este caso, existen publicaciones de artículos propuestos: Gashé (2008, 2009,) Podestá (2006), Bertely (2009, 2012, 2016) de igual manera, cabe señalar que el CIESA, unidad central (ciudad de México) emprendió un proyecto de investigación enfocado en el contexto intercultural del cual se orientó en trabajos anteriores y realizados en la Amazonía peruana por Jorge Gasché, “Método Inductivo Intercultural,” en México el equipo era coordinado por María Bertely...

13 Este comentario se extrajo de una plática la Dra. María Bertely, realizada en la ciudad de Goiás, Brasil, la Dra. fue homenajeadada en el III Congreso Internacional de la REF FIAL, celebrado del 26 al 29 del mes de julio del año 2017.

algunas de las veces derivadas de la tradición oral: aprendizaje y enseñanza de los cantos, el aprendizaje y enseñanza del respecto y cuidado hacia la naturaleza, el aprendizaje y enseñanza sobre la vida de la fauna y la flora, el aprendizaje y enseñanza de la propia cosmovisión y las múltiples maneras de entrar en relación en ella, entre otros, situaciones que son catalogadas como temáticas, por lo tanto, conforman actitudes, valores y habilidades que entran en juego en el aprendizaje de los escolares en relación a la adquisición de la lectoescritura¹⁴¹², centradas a la realidad y a su contexto, son actividades de la vida cotidiana de los escolares, por lo tanto son motivo de desarrollarse pedagógicamente, teniendo en cuenta que debe ser en la lengua materna.

Situación que las investigaciones de las primeras autoras citadas poco han abordado e involucrado en sus proyectos, en cambio, podría decirse que el interés de Pimentel¹⁵¹³, radica en defender la importancia de la enseñanza de la lectura y la escritura en las lenguas indígenas, por diversos motivos, pues la enseñanza de la lectura y de la escritura en la lengua materna va más allá de lo que han venido considerando algunos investigadores, así por ejemplo, una situación a la que hace frente, Pimentel da Silva, es que, “las lenguas indígenas son consideradas como lenguas de menor prestigio social, económico, político y epistémico, realidades que pone a sus hablantes sentimientos de inferioridades... (Pimentel da Silva, 2016:52), en este sentido vemos como la profesora empoderada del saber y de la práctica docente enfrenta la defensa de los pueblos, a través de la pedagogía, que pocos otros investigadores asumirían, y como muy bien lo argumenta Davini “Cualquier profesión se funda en un cuerpo de conocimientos y de algunos criterios y reglas de acción práctica. La docencia no constituye una excepción: se apoya en un espacio estructurado de conocimientos y criterios y estrategias de acción que, aunque van evolucionando con el tiempo, pueden analizarse en sí mismos” (2016, 21).

14 Al respecto existen pocas investigaciones en función de los procesos de los aprendizajes y de enseñanza de la lectura y la escritura en contextos interculturales (Gaiche, 2008; Bertely, 2009).

15 Se utiliza la palabra de interés, debido a que ha sido una de las características de profesional de la profesora que ha manifestado a lo largo de tu trayectoria académica en función del tema contextual “Procesos de alfabetización”, mismo que tiene de base y parte de la lengua materna.

Las aportaciones de las investigadoras abordadas en los primeros párrafos, de manera general y a groso modo, da un referente sobre lo que juntas vienen haciendo, sustentadas en el campo de la psicología, en las líneas sucesivas se procura socializar el desarrollo del tema contextual “Procesos de alfabetización”, y la participación de los profesores en su proceso de formación docente.

Los planteamientos se generan desde posturas pedagógicas “propias”, muy en lo particular de la profesora a cargo del desarrollo del curso, pues ella, a partir de las experiencias y realidades de los escolares de las diversas comunidades originarias de Brasil ha logrado reorientar la pedagogía, manifestada a través de las actividades académicas, que le permiten socializar desde esas realidades contextualizadas otras concepciones del procesos del alfabetización, como bien lo detalla en su programa del periodo escolar 2017, “la alfabetización como un proceso más amplio de aprendizaje de la lectura y de la escritura. En el contexto social del niño y su relación con el mundo de la escritura” ...

Como se ha mencionado, las prácticas académicas convertidas en experiencias, le permiten argumentar que “La concepción de alfabetización es un proceso ante el cual se debe tener en cuenta la finalidad cómo coadyuvar en el desarrollo del escolar si deprenderse los saberes de la realidad y en este sentido, las estrategias didácticas aplicadas deben de proporcionar el desarrollo potencial del escolar y habilidad lingüística” ¹⁶¹⁴, aspecto que se debe tener como base para la enseñanza de la lectura y de la escritura, no se puede y ni es válido pretender la enseñanza de la lectura y la escritura desde una imposición haciendo uso de estrategias didácticas poco comprensibles para los escolares.

Los planteamientos que Pimentel sostiene en sus prácticas académicas durante los procesos de formación en los docentes indígenas se han construido además de la realidades pedagógicas que le ha tocado convivir en los diversos pueblos étnicos del Brasil, en las aportaciones teóricas en las que figuran Freire (2016, 2013, 2011, 2003, 1994) y Vigostky (1995, 1984, 1979, 1972), respecto a la teoría sociocultural, coincide con lo que se plantea (Vigotsky, 1979) “el lenguaje escrito es un artefacto cultural que constituye un sistema simbólico, y que representa en gran medida al lenguaje oral,

16 Párrafo tomado del programa del tema contextual “Procesos de alfabetización” (2017), realizado por la profesora.

otro sistema simbólico más primario que a su vez representa a la realidad”.

Cabe señalar que de los diversos textos de Vigotsky (1995,1984,1979) se puede distinguir, la importancia de hacer pasar a los niños por sistemas simbólicos primarios, como el lenguaje oral, el gesto o el dibujo, para llegar a comprender el potencial simbólico del lenguaje escrito, “también desde esta corriente se ha resaltado el valor de la narración como una forma de facilitar la comprensión del mundo físico y social a los niños, se aboga por utilizar esta forma de expresión como un medio para ayudarles a manifestar sus pensamientos e ideas” Bruner (1988; 1991) citado por Rodríguez (2017). Planteamientos que coinciden con las prácticas académicas de la profesora.

De esta manera se puede evidenciar que el tema contextual “Procesos de alfabetización” impartido en el curso la licenciatura citada y diseñado por la profesora Pimentel da Silva, es el resultado multifactorial y transdisciplinar, el cual también se ha venido construyendo en torno a la reflexión de varios campos de conocimientos “propios de la educación indígena como lo es la lingüística, psicolingüística, antropología, entre otros ¹⁷¹⁵”, saberes que contribuyen a la creación de nuevas posturas en el desarrollo de la alfabetización del niño y de la niña indígena.

La interacción textual de la profesora con los investigadores citados y la práctica docente en diversas aldeas de los grupos étnicos ha contribuido a un estilo propio de aprender y enseñar los procesos de alfabetización, como bien lo dice Mercado (1994), “los saberes docentes son pluriculturales, históricos y socialmente construidos”, en este sentido, y como se ha mencionado en párrafos arriba, la profesora retoma y hace uso de las aportaciones pedagógicas del pensamiento Freiriano, con la intención demostrar que en los procesos de alfabetización debe de ser “la escuela centrada en la palabra” (Freire, 2001: 86), proceso denominado por la profesora como “metodología contextualizada” por lo que se deben realizar o construir estrategias didácticas desde el interés de los escolares pautados por los saberes y prácticas comunitarias.

17 Párrafo tomado del programa del tema contextual “Procesos de alfabetización” (2017), realizado por la profesora.

5. La alfabetización inicial en vía de aprendizaje en comunidades diversas: los pasos

En las siguientes líneas se trata de ilustrar el trabajo de campo realizado desde la perspectiva de la etnografía escolar (Tarrés, 2013; Rockwell, 2009; Bertely, 2000), el análisis realizado se hace desde un corte interpretativo (Frederick en Wittrock, 1997), todo esto se ha logrado teniendo como base la aplicación y uso de metodología propias de la investigación cualitativa orientadas y pautadas por las aportaciones de autores diversos como: Taylor (1996), Tarrés (2013). Se tuvo la postura de la observación participante desde donde se hicieron uso de instrumentos para recabar datos (diario de campo, pláticas informales), en este informe también se presentan y se comparten imágenes fotográficas ya que la mayor parte del tiempo de las clases se abocó a la elaboración de material didáctico. El análisis de los datos se presenta teniendo como respaldo teórico aportaciones de Schön (2010), Davini (2016), la intención es reflejar escenas que evidencien estrategias que contribuyen en la formación de profesores reflexivo, pues se deben “estudiar las experiencias del aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial. Y debiéramos fundamentar nuestros estudios en la hipótesis de trabajo de que ambos procesos son inteligentes y –dentro de los límites aún por descubrir- comprensible se retoman aproximaciones teóricas y metodológicas de autores diversos que en su conjunto hacen aportaciones importantes para la construcción de nuevos conocimientos (Schön, 2010: 29).

La etapa de investigación de campo transcurrió a lo largo de una semana, durante la cual se sumaron dificultades y se enfrentaron (poco dominio del idioma portugués). Así como se hace camino al andar, la investigación etnográfica de aula se hace al adentrarnos al escenario, la inquietud pedagógica por aproximarme a esos otros saberes y conocimientos, en lo específico a esas otras formas de aprender y enseñar la lectura y la escritura, desde la lengua materna a la par de estrategias didácticas diversas, pues formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los conocimientos fundamentales de la profesión (Davini, 2016:42).

La información y datos que se presentan en este artículo fue posible entre otras cosas, gracias a la autorización de acceso al salón de clases, donde a través de la observación participante se realizaron los registros de una semana intensiva en que se desarrolló el tema contextual¹⁸¹⁶ “Procesos de alfabetización” coordinado por la profesora Maria do Socorro Pimentel da Silva. El horario establecido es de 8:00 am a las 12:00 am y de las 14:00 horas a las 17:00 horas, tiempo en el cual se desarrollan las actividades didácticas estructuradas mediante el programa elaborado por la profesora.

El grupo es integrado por dos generaciones (turnas) de profesores y profesoras pertenecientes a diferentes grupos étnicos de los estados de Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Pará, Tocantins (ver mapa 1, para geo referenciar), como se describen a continuación.

Cuadro 1 – Alumnos de la Licenciatura en Educación Indígena (Núcleo Takinahakỹ, UFG).

Generación	Grupos étnico	Hombres	Mujeres	Total
2014	Abtsiré	1		1
	Guajajara	1	1	2
	T seretsu	1		1
	Xerente	2		2
	Tapirapé	3		3
	Tsuwaté	1		1
	Karaja	2	3	5
	Javaé	1		1
	Tseredzawe	1		1
	Wa´omopté	1		1
	Dupredzamo	1		1
	Tsoro´rwe	1		1
	Tserenhowadawe	1		1
	Kamaiura	1		1
	Wadzatsé		1	1
	Weree	1		1
2015	Tsiruwe we	1		1
	Waura	1		1
	Xerente	2	1	3

18 Todo este material forma parte del archivo etnográfico, producto del trabajo de campo.

Generación	Grupos étnico	Hombres	Mujeres	Total	
2015	Tapirapé	1		1	
	Waura	1		1	
	Moritu	1		1	
	Karaja		1	1	
	Krahó		1	1	
	Gaviao		1	1	
	Canela		1	1	
	Krahó	1		1	

Fuente: Cuadro elaborado a partir de los datos obtenidos del registro de asistencia, julio de 2017.

El grupo es integrado por profesores y profesoras de las generaciones 2014 y 2015 se aprecia también lo siguiente:

La presencia de profesoras¹⁹¹⁷ son muy pocas en relación a los varones, también lo es muy poco la representatividad de los grupos étnicos en relación a los más de 220 pueblos del Brasil, las edades son muy contrastante ya que van desde los 23 a los 55 años de edad, unos datos que no se reflejan en el cuadro (pero la información se obtuvo mediante los diálogos establecidos en el aula) es que no todos son profesores frente a grupo, algunos realizan actividades administrativas en las escuelas, existe poco dominio del segundo idioma que es el portugués, pero existe un compromiso muy fuerte con sus pueblos.

19 Uno de los datos obtenidos en función a la falta de mayor presencia de mujeres como profesoras en las aldeas de las comunidades amerindias de Brasil corresponde a supuestos como: los varones son los que tienen la responsabilidad de generar la relación con el hombre blanco para evitar posibles discriminaciones, entre los pueblos tienen la idea de que la mujer es el medio de transmisión y conservación de la lengua de la aldea, es más fácil para el hombre movilizarse para asistir a las reuniones cuando se realizan en ciudades de otros estados..... estos datos fueron proporcionados por el profesor Canela, integrante del grupo

6. El programa “Procesos de alfabetización²⁰¹⁸”, su descripción

El programa, tiene una carga de *64 horas*, están divididas, 30 horas destinadas a las actividades teóricas y 24 horas a las actividades prácticas. Como base epistémica parte al establecer que: La alfabetización como inicio de un proceso más amplio de aprendizaje de la lectura y la escritura. El contexto social del niño y sus relaciones con el mundo escrito; la adquisición de lenguaje escrito a partir del mundo de los niños.

Como objetivo General establece: Posibilitar a los estudiantes un espacio de estudio y de construcción como base epistémica, a partir de un ambiente sociocultural y pedagógico que propicie la elaboración de procesos interactivos y contextuales en relación con los procesos de alfabetización de los conocimientos indígenas. Lograr lo señalado, lo prevé mediante el desarrollo de objetivos específicos como: Investigar los temas de conocimientos relevantes para la formación sociopolítica indígena, la alfabetización por medio de interacciones contextuales del mundo de los niños y desenvolver en estos procesos de aprendizaje a leer y escribir en su lengua materna, Desarrollar actividades de juegos con letras, palabras y pequeños textos, Promover actividades que retomen saberes de la oralidad.

Asimismo, el programa se sustenta al reconocer que: estudios realizados por investigadores indígenas han construido significativamente para comprender como es la educación de los niños en las sociedades indígenas. Esa educación se basa a partir de formas como cada comunidad piensa y organiza la vida colectiva, así como la formación de la ciudadanía, que normalmente está orientada con ejemplos...etc. con base a esas referencias se integran los temas a considerar que son: Ciclo de formación de personas, Pedagogía indígena, Palabras contextualizadas, Aprender a leer conociendo el territorio, juegos y actividades, Jugando con letras y formando palabras del medio ambiente.

La Metodología a desarrollar se sustenta en contexto de los alumnos, partiendo de la realidad, de que, la alfabetización de los conocimientos indígenas reivindica la adopción de metodologías contextuales, las cuales permiten trabajar los conocimientos por

20 Los datos que se presentan son extraídos del programa diseñado por la profesora.

medio de temas que forman parte de lo cotidiano de los niños indígenas, aprovechando todas las sabidurías que se hacen en varios espacios comunitarios en los que ellos conviven y aprenden. A partir de esas referencias, serán promovidas actividades de lectura y escritura por medio de juegos, música, es importante percibir la escuela como un espacio para que los niños vivan como un medio para desenvolver los aprendizajes de alfabetización. Otro de los elementos en que integran el programa es la evaluación, para ello considera la participación en clases, la producción individual y en grupo, el desarrollo de actividades propuestas, creatividad pedagógica relacionada con la práctica docente y el conocimiento de estudio.

Por último, cerramos este apartado señalando que la enseñanza es una actividad intelectual que involucra complejas situaciones y decisiones, en donde además se tienen que echar a mano y poner en prácticas diversas estrategias didácticas que propicien el logro de los aprendizajes, y a su vez, la reflexión crítica en los escolares en vía de la formación docente.

7. Desarrollo de una práctica docente

La clase inicio con el pase de lista a cargo de la asistente de la profesora (actividad que se realizó todos los días de la semana que abarco el curso y en ambas jornadas, mañana y tarde), seguidamente la profesora después de dar la bienvenida al curso y de mi integración al grupo, mostro el juego de mesa “la lotería mexicana”²¹¹⁹, luego

21 El juego de la lotería, ampliamente difundido en México, tiene su origen en las Ferias mexicanas durante las décadas de los 50 del siglo XIX, es un juego de azar que consta de 54 cartas y un número indefinido de tarjetas llamadas “tablas” con 16 imágenes de las cartas escogidas aleatoriamente. Cada vez que se extraiga una carta del grupo, ésta se anuncia, suele usarse un verso (hay muerte, que vienes a ser, si se muere mi mujer me caso con mi cuñada, “LA MUERTE”), los participantes deben marcar esa carta en sus tablas si la tienen. El ganador será quien primero forme en su tabla la alineación que se haya especificado al inicio del juego con las cartas marcadas y grite “lotería”, aunque la lotería se acostumbra a jugar en lugares públicos (ferias, kermeses, festivales escolares, etc.), también es un popular pasatiempo casero, por lo que resulta muy sencillo encontrar a la venta este juego en mercados públicos, papelerías o tiendas de autoservicio. Incluso existen variantes en que las imágenes son adaptadas en referencia a alguna ocasión especial...

de ello, empezó a explicar algunas normas del juego (de manera general) georeferenciando la procedencia, la profesora solicito que participara para compartir algunas otras características del juego y las reglas, mientras tanto, ella y su asistente distribuía los tableros y pidiendo al grupo que observaran bien el contenido, agregó, “así como ese tipo de juego de mesa, existen otros juegos con temáticas específicas: animales domésticos, números, frutas, flores, animales acuáticos, etc... que pueden generar interés a los niños, porque la manera en que se juegan resultan ser divertidas”.

Continuó diciendo, que estaría bien organizar y hacer algo parecido como un recurso más de los materiales didácticos para ofertar a los escolares en la etapa del aprendizaje de la lectura y escritura de sus comunidades, pues en el proceso de la alfabetización es necesario, echar mano de muchas estrategias, para ello solicito que se integraran en equipos de acuerdo al idioma, para hacer más cómodo el trabajo.

La actividad docente realizada, permite argumentar lo que indica Davini (2016, 47), “Es evidente que quienes enseñan necesitan saber o tener un relativo dominio sobre el conocimiento, la habilidad o experiencia que desean transmitir. Pero conocer o poseer este saber no es suficiente: se necesita también pensar para qué enseñarlo, cómo enseñarlo y tomar decisiones...” entre otras cosas. La profesora sabe hacia dónde dirige su enseñanza, basada de los objetivos de su programa, encauzo al grupo a construir juntos estrategias didácticas, desde los contextos sociales y culturales de cada profesor, con ello, abordar el tema de la alfabetización y aprender como se generan los procesos del aprendizaje.

Los estudiantes se organizaron, la profesora a través de la asistente les proporcionó material didáctico (cartulinas, reglas, tijeras, marcadores, crayolas, colores, entre otros), los equipos de trabajo tomaron el material pertinente, dialogaron para acordar sobre que temática realizarían el material didáctico, las normas del juego y la finalidad, las actividades permitieron escuchar que los maestros externaron las diferentes fuentes de conocimiento cotidiano relacionado con las prácticas culturales de sus pueblos, y que seguramente también y como lo aborda Mercado “provenientes de diversos contextos experimentales que ellos articulaban en torno a sus problemas de enseñanza” (2012, 37). Al mismo tiempo la profesora pasaba a cada equipo para saber sobre las decisiones y acuerdos tomados por cada los grupos. (ver imagen 1).

El texto planteado, da elementos y permite argumentar con solidez, para anunciar que en algunas situaciones “Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos... les inician en las prácticas en las tradiciones de las prácticas” (Schön, 2010: 29).

La profesora reconoce que cada profesor porta un estilo pedagógico propio, que lo hace único en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de la alfabetización (ver imagen 1), no descarta la idea que en la formación y desarrollo de esta habilidad y conocimiento es determinada en parte por las situaciones diversas por la que atraviesa la escuela, a través de los factores externos (la precarias situaciones económicas, los avances y usos de la tecnología en contraposición de la riqueza cultura las comunidades, considerando la relación hombre - naturaleza). En este sentido, es importante tener presente que “No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele” (Schön, 2010: 29), a tal grado que cada estudiante vaya descubriendo a leer la direccionalidad que señala la brújula de acuerdo a lo que precisa lograr.

Imagen 1 – Integración de equipos de trabajo de acuerdo al idioma de los integrantes del aula.



Fuente: Propia, profesores elaborando sus cartillas como material didáctico para la enseñanza de la lectura y escritura en sus escuelas. 17 de julio de 2017, UFG, Goiânia, Brasil.

Los profesores organizados en grupos poco a poco fueron desarrollando la actividad acordada, aunque partieron del ejemplo de

la “lotería mexicana” cada equipo tenía un diseño propio. “el alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede ver por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo diga, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver” (Schön, 2010: 151).

Una de las características del desarrollo de la práctica docente fue, que la profesora no estableció, ni señaló tiempo para la conclusión de la actividad, cada grupo trabajó a su ritmo, teniendo en cuenta que debían concluir en un tiempo considerado²²²⁰, por lo que tener prejuicio con el tiempo, terminaron sus materiales didácticos, fueron dos las sesiones que ocuparon en sus dos turnos, mañana y tarde, la profesora estuvo siempre dando acompañamiento y preguntando sobre las estrategias a realizar con los escolares para la socialización del material y el acercamiento de los escolares al letramento (aprendizaje de la escritura y la lectura).

Imagen 2 – Elaboración de Material didáctico.



Fuente: Propia. 18, Julio de 2017, UFG, Goiânia, Brasil.

22 Esta acción permite pensar que puede ser un reflejo de la actitud que promueven los profesores en sus centros escolares hacia y con sus alumnos, además una de las características de los profesores originarios de Brasil, en ciertos aprendizajes, el tiempo no se mide, factor que en las escuelas de educación básica generales se aplica como disciplina, a los escolares se les presiona en la elaboración de sus actividades.

En la tercera sesión, la profesora abordó el programa del tema, haciendo énfasis en algunos puntos sobre la alfabetización entre los que destacó:

En los procesos de enseñanza y del aprendizaje de la lectura y de la escritura es necesario tener en cuenta factores que intervienen favoreciendo en el escolar el aprendizaje, por lo cual es necesario que se consideren prioritarios, estos son las actividades cotidianas de cada pueblo, por lo que se deben partir de esas experiencias vividas y de interés del escolar.

En las diversas comunidades, aunque existen estratificaciones de edades, esto no es un factor que impida a los niños involucrarse en las diversas actividades comunitarias (Maybury-Lewis, 1974) por lo que en los procesos del aprendizaje de la lectura y la escritura (letramento) se deben considerar las acciones (ceremonias, rituales, etc.) más familiares como temáticas para el acercamiento a los procesos de la alfabetización. Cuando los temas son de pertinencia cultural, promueven diálogos entre las voces presentes, que rescatan amigablemente los ausentes, vitalizando, asimismo, los saberes milenarios” (Pimentel da Silva, 2017: 208).

En la sesión de la tarde, profesora propicio la participación de los alumnos a socializar algunas de las practicas cotidianas de sus comunidades, al concluir esta fase, los profesores continuaron con sus actividades didácticas, “las cartillas”.

Siguiendo con la temática, el cuarto día de sesión, la profesora dio las instrucciones para que cada grupo pasara a socializar sus actividades realizadas:

Imagen 3 – Socialización de trabajos.



Fuente: Propia. 19, Julio de 2017, UFG, Goiânia, Brasil.

Al siguiente día, al concluir las presentaciones de los trabajos de las cartillas didácticas, la profesora propuso realizar “una sopa de letras”, para ello pidió que todos los que habían realizado tarjetas con letras, las depositaran en un solo lugar, para hacer un banco de letras, posteriormente la profesora externó que ella diría las palabras y los integrantes de grupos las formarían con las tarjetas; las palabras fueron las siguientes: sol, luna, nube, agua, casa, árbol, paloma.

Los integrantes de cada grupo se coordinaban para formar las palabras, ya que se tenía que seleccionar las tarjetas. La profesora externó que, así como cada uno de los integrantes del grupo se involucraba a la actividad didáctica, a los escolares también se les hace interesante estos tipos de actividades, ya que se parten de los saberes y del contexto de la niña y del niño. (Ver imagen 5). La situación didáctica también permite argumentar que la concepción del objeto de enseñanza en función de los aportes lingüísticos y la concepción del sujeto que aprende a leer y escribir... es una condición importante para contribuir, al cambio de la propuesta didáctica en se vive en muchas de las escuelas (Lerner, 2004:64).

Imagen 5 – Formando palabras, “material didáctico”.



Fuente: Propia. Julio de 2017, UFG, Goiânia, Brasil.

8. Una forma propia del proceso de alfabetización: reflexiones finales

Las experiencias compartidas por los profesores que asistieron al tema contextual “Procesos de alfabetización”, son testimonios que permiten plantear que los docentes se convierten en sujetos únicos y verdaderos al conducir el rumbo y sentido pedagógico de la educación en sus comunidades, en ellos recae una gran responsabilidad, como lo es la alfabetización (la enseñanza de la lectura y escritura), que se aborda mediante, las acciones pedagógicas que emprenden, mismas que determinan la seguridad y orientación de sus pueblos, en tanto sus acciones, en teoría y práctica son coherentes con la realidad epistemológica en la que interactúa, sus aportaciones son lecciones que se deben tomar como ejemplo para ser socializadas, pues, “Se puede aprender mucho de quienes son capaces de hacer cosas en los contextos reales de la práctica” (Davini, 2016: 20).

La convivencia pedagógica y actividades didácticas derivadas de los encuentros, cuando se tiene un fin común, permiten evidenciar que los procesos para el aprendizaje y la enseñanza de la alfabetización se enriquecen aún más cuando se construyen juntos, pues las participaciones en donde permitieron conocer las experiencias de cada uno de los integrantes desde sus contextos contribuyeron a la construcción de nuevas actividades didácticas, esas prácticas docentes son un derrotero que permite ampliar el abanico de estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y de la escritura, (la alfabetización).

A través de la convivencia y el desarrollo del tema contextual “Procesos de alfabetización” se puede predecir que los procesos de alfabetización en las niñas y niños de los diferentes grupos étnicos brasileños se inician y son pautadas teniendo en cuenta las prácticas culturales de cada pueblo, la relación con la naturaleza, la cosmovisión, en los saberes de lo cotidiano, por ejemplo: el canto, los juegos infantiles, las narraciones (cuentos, leyendas e historias de vida), pero además, las formas de abordarlas se convierten en didácticas pedagógicas propias, los profesores parten de ellas con la finalidad de perpetuar y transmitir a las nuevas generaciones la riqueza de los saberes y de la cultura de cada pueblo para pasar de ello al aprendizaje de la lectura y la escritura, la alfabetización.

Los procesos del aprendizaje de la lectura y de la escritura no parte del supuesto teórico derivado de la psicogénesis de la escritura, planteado por investigadoras citadas, en estos contextos no se da mayor importancia al desarrollado logrado del infante respecto a los niveles conceptuales de la escritura, lo que se le apuesta con mayor énfasis, es al interés que van desarrollando los escolares respecto a los temas abordados que les permitirá alfabetizarse sobre la temática, por consiguiente, comprender la relación y necesidad de hacer uso de la lengua escrita y de la lectura.

Las construcciones sociales colectivas de los profesores son desarrolladas en la dimensión de la vida cotidiana ya evidencia líneas de pensamientos proveniente de distintos ámbitos culturales de las comunidades, lo expresado por los profesores es producto de su pensamiento construido a partir de su cosmovisión, la oportunidad como observador participante permite externar que la trayectoria de formación docente también se construyen teniendo como base el saber cotidiano sobre la enseñanza en determinados contextos definidos como situaciones particulares, lo que da pauta a considerar que es necesario

continuar produciendo conocimientos que permitan resolver los múltiples problemas que la enseñanza de la lengua escrita plantea, y de hacerlo a través de estudios cada vez más rigurosos, de tal modo que la didáctica de la lectura y la escritura deje de ser materia “opinable” para constituirse en un cuerpo conocimiento de reconocida validez (Lerner, 2004, p. 67).

Los principios didácticos, fueron evidentes mediante las actividades didácticas realizadas por la profesora, los cuales encauzaron los intereses de los estudiantes, los que a partir de sus experiencias en función de sus contextos socioculturales se involucraron para construir juntos otras estrategias didácticas que los encaminó a la comprensión del proceso de la alfabetización, en este tenor fue evidente el logro de los objetivos establecidos en el programa del tema, como bien lo señala Davini (2016, p. 48), la necesidad de formar docentes capaces de reflexionar y de elaborar alternativas, fortaleciendo su juicio y su papel de profesional.

Fuentes de consultas

BARBOSA, H. (1968). *Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. México: Galve.

BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

DAVINI, M. (2016). *La formación docente en la práctica docente*. Argentina: Paidós.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: S. XXI.

FERREIRO, E.; RODRÍGUEZ, B. (1994). *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*. México: CINVESTAV.

FERREIRO, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos*. México: CREFAL.

_____. (1997). *Alfabetización teoría y práctica*. México: S.XXI.

FERREIRO, E.; GÓMEZ, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: Dirección General de Educación Especial, SEP – OEA.

FREIRE, P. (2016). *El maestro sin receta*. México: S. XXI.

_____. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. México: S. XXI.

_____. (2006). *La importancia del acto de leer*. Venezuela: Laboratorio educativo.

_____. (2003). *Por una pedagogía de la autonomía*. México: S. XXI.

_____. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: S. XXI.

LERNER, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela*. México: SEP.

MAYBURY, D. (1974). *Akwé Shavante Society*. Brasil: Libreria Francisco Alves

MERCADO, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.

MORÍN, E. (2008). *La cabeza bien puesta*. Argentina: Nueva Visión.

_____. (2002). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.

OLMOS, A.; CARRILLO, A. (2009), *Juegos y alfabetización*. México: UNAM.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. (2017). A pedagogia da retomada: decoloni-zação de saberes. En: Articulando e Construindo Saberes. *Saberes indígenas na escola*. Vol. 2, N. 1. Brasil: UFG. pp. 203 -215.

_____. (2016). Alfabetização pelos conhecimentos indígenas: reflexões sobre suas possibilidades e limitações. En: *Saberes indígenas na escola*. Vol. 1, N. 1. Brasil: UFG. pp. 15 – 20.

_____. (2016). *Diversidad cultural indígena brasileira e reflexões no contexto de educação básica*. Brasil: Espaço Acadêmico.

RINCÓN, C. (2003). *La enseñanza de la lectura y de la escritura en Colombia*. Colombia: Cooperativa editorial magisterio.

RODRÍGUEZ, I. (2017). *Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo*. Una reflexión desde las creencias de los docentes en: Perfiles educativos tercera época Volumen XXXIX número 156.

SANTOS, L. (2006). *O Índio Brasileiro o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasil: MEC/UNESCO.

SCHÖN, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.

SOARES, M. (1989). *Alfabetização no Brasil: O Estado do Conhecimento*. Brasil: Inep/Reduc.

_____. (1986). *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. Brasil: Ática.

TARRÉS, M. (2013). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México.

TAYLOR, S. J. Y R. B. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.

TOABADA, A. (1997). Colonialismo en la educación: ¿hasta dónde pueden llegar sus consecuencias? En: Propuesta educativa. Año 8 No. 17, Argentina. pp. 56 – 58.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

VIGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica y Aprendizaje.

_____. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.

_____. (1978). *Psicología y pedagogía*. Argentina: Aique.

WITTROCK, M. (1997). *La investigación de la enseñanza II*. España: Paidós.

Anexo Galería de actividades académicas

Material didático



Fuente: Propia. Julio de 2017, UFG, Núcleo Goiânia, Brasil.

Socialización de trabajos



Fuente: Propia. Julio de 2017, Goiânia, Brasil

Socialización de trabajos



Fuente: Propia. Julio de 2017, Goiânia, Brasil

Socialización de trabajos



Fuente: Propia. Julio de 2017, Goiânia, Brasil.

Socialización de trabajos



Fuente: Propia. Julio de 2017, Goiânia, Brasil.

Socialización de trabajos



Fuente: Propia. Julio de 2017, Goiânia, Brasil.

Recebido para publicação em maio de 2018.

Aceito para publicação em junho de 2018.

LA LENGUA ZAPOTECA Y SU PROCESO DE REVITALIZACION, SIERRA JUAREZ, OAXACA, MÉXICO

Arturo Ruiz López¹

RESUMEN

En este artículo se abordan los factores socioculturales que están incidiendo para la revitalización de la lengua zapoteca en la Sierra Juárez, Oaxaca, México. Estos factores están incidiendo para que se dé un cambio paulatino en términos de actitud hacia la lengua originaria, en este caso la lengua zapoteca. Esto ha dado lugar a una resistencia lingüística frente al desplazamiento lingüístico a partir extensión del español en diferentes espacios comunicativos. Se aborda también la manera en cómo la lengua zapoteca está recuperando algunas funciones comunicativas en algunos espacios (escuela, radio, espacios públicos, iglesia etc.), dando lugar a un proceso de revitalización de la misma. Así mismo se tienen las opiniones de los padres de familia sobre la importancia y la función de la lengua originaria y del español a nivel familiar y comunitario, en donde se observa una visión clara de la función de cada una de estas lenguas por parte de los usuarios. Hay resaltar que es un cambio que se da desde las comunidades, hace falta un cambio de actitud sociolingüística de la sociedad en general respecto a las lenguas originarias. Otro aspecto que se aborda es el papel que juega la escuela en este proceso de revitalización, lo que ésta hace y lo que opinan los padres de familia en cuanto al uso de la lengua originaria en el aula y la alfabetización en esta lengua en contraste con el español.

PALABRAS CLAVES: Bilingüismo. Educación. Comunicación. Desplazamiento. Lengua originaria.

ABSTRACT

This article addresses the sociocultural factors that are influencing the revitalization of the Zapotec language in the Sierra Juárez, Oaxaca, Mexico. These factors are influencing a gradual change in terms of attitude towards the original language, in this case

1 Profesor del Tiempo Completo del IISUABJO – Universidade Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Cidade Oaxaca, Estado de Oaxaca, México. E-mail: rarturo1@hotmail.com.

the Zapotec language. This has given rise to a linguistic resistance against the linguistic displacement from the extension of Spanish in different communicative spaces. It also addresses the way in which the Zapotec language is recovering some communicative functions in some spaces (school, radio, public spaces, church, etc.), giving rise to a process of revitalization of it. The opinions of the parents on the importance and function of the native language and Spanish at the family and community level are also taken into account, where a clear vision of the function of each of these languages is observed by the users. It should be noted that it is a change that occurs from the communities, it requires a change of sociolinguistic attitude of society in general with respect to the original languages. Another aspect that is addressed is the role played by the school in this process of revitalization, what it does and what parents think about the use of the original language in the classroom and literacy in this language in contrast to the Spanish.

KEYWORDS: Bilingualism. Education. Communication. Displacement. Native language.

Introducción

En este apartado se hará una descripción de los factores socioculturales que consideramos han influido para detener el desplazamiento paulatino de la lengua originaria por el español. A partir de diversos trabajos de investigación y de trabajo de campo realizado, en un periodo amplio de manera intermitente, en algunas comunidades de la región de la Sierra Juárez, Oaxaca, México, nos hemos percatado que se están generando algunas acciones que están deteniendo este proceso de desplazamiento.

Si bien es cierto que la escuela es una instancia que ha contribuido desde los años 20 del siglo pasado en este proceso, vemos actualmente que desde la escuela se están haciendo algunos esfuerzos que están contribuyendo a la revitalización de la lengua originaria. Pero también, consideramos que no es suficiente lo que se hace desde la escuela como se verá en la presente exposición. Hay otros factores socioculturales que puede tener mayor repercusión o en su caso, nos atrevemos a decir que en su conjunto pueden dar lugar a que las lenguas originarias logren revitalizarse y ocupen un

papel importante en la vida cotidiana y en el proceso escolar como consecuencia.

Encontramos en los testimonios ideas y posiciones relevantes respecto al uso y funciones de una y otra lengua, dependiendo del espacio y del contexto es cómo valoran la importancia de cada una. En el mismo sentido hay opiniones contrastantes respecto a la enseñanza de estas lenguas en la escuela. Sin embargo, hace falta desde nuestra perspectiva un mayor conocimiento, por parte de los padres de familia, autoridades comunitarias y docentes, de la importancia de la lengua materna (en este caso de la lengua zapoteca) en el proceso enseñanza aprendizaje.

1. Factores socioculturales que han favorecido la lengua zapoteca en la Sierra Juárez, Oaxaca, México

En este apartado daremos cuenta de la forma en que consideramos se ha detenido el desplazamiento de la lengua zapoteca en la Sierra Juárez de Oaxaca. A pesar de la tendencia hacia el monolingüismo en español que existe en esta región, se presenta un proceso importante en cuanto a la revaloración de la lengua indígena, en donde han intervenido varios factores; entre los que tenemos: a) la escuela, b) la formación de los docentes indígenas, c) el alfabeto práctico para la escritura de la lengua zapoteca, d) la producción de textos, e) la radio, f) actividades académico/culturales, g) la música, h) la migración. Si bien es cierto que se trata de un proceso que se da “desde dentro”, hace falta conocer en qué medida el “otro”, la población no indígena, está cambiando su actitud hacia las lenguas indígenas y hacia los hablantes de estas lenguas.

1.1. La escuela y el papel que ha jugado en la revaloración de la lengua indígena

Precisamente la escuela es una de las instancias que ha favorecido el bilingüismo, lo que ha dado lugar a un paulatino desplazamiento de la lengua zapoteca por el castellano en las situaciones comunicativas públicas de mayor importancia. Todo esto es parte de un proceso general de cambio social, donde tienen gran peso los medios de comunicación, los servicios públicos (la

escuela) o privados con los que cuentan las comunidades, así como la población emigrante.

Uno de los problemas relacionados con lo anterior tiene que ver con la cultura escolar, de manera específica, el uso de la lengua indígena en el aula, debido a las diferentes actitudes de los padres de familia y los maestros bilingües respecto a su uso o no como lengua de instrucción.

Son principalmente los padres de familia, quienes abogan porque se hable el español en la escuela, ya que consideran que representa prestigio y movilidad social. Lo que se deduce de esta posición es que los padres de familia tratan de evitar un problema económico y/o social a futuro para sus hijos, pero no reflexionan sobre los problemas de aprendizaje que implica esta situación de conflicto lingüístico, ya que afecta en los alumnos en los aspectos pedagógico, psicológico o sociocultural en los alumnos.

Esto era lo que teníamos hasta los años ochenta, en donde la escuela jugó un papel muy importante en cuanto al desplazamiento de la lengua indígena en los diferentes espacios comunicativos. Sin embargo, es oportuno señalar que hoy día se está dando un cambio paulatino en cuanto a la actitud de los padres de familia, maestros y autoridades comunitarias respecto al uso de la lengua indígena en el proceso escolar, dado que cada vez hay una mayor aceptación del uso de la lengua indígena como lengua de instrucción. Aunque la escuela no será, la única instancia que detendrá este proceso como lo veremos más adelante.

La escuela comienza de una manera incipiente a utilizar la lengua indígena, ha desarrollar contenidos étnicos, a producir literatura indígena; en fin, inicia acciones tendientes a la revitalización del zapoteco; aunque finalmente la escuela no es y no va ser la única instancia en donde se pueda lograr este cambio lingüístico y cultural.² Sin duda es importante el papel que está jugando la escuela en la región, y de manera particular en las comunidades en donde se tiene el sistema de educación indígena.

2 Se apuesta fuertemente, por ejemplo, a un proceso de alfabetización en lengua indígena, como una forma importante para revitalizar esta lengua.

1.2. La formación de los docentes para la educación indígena

Otro elemento que está presente en el cambio de actitud hacia la lengua indígena es la formación académica de los docentes indígenas (Cf. Mena y Ruiz, 1997). Si bien es cierto, esto no es determinante, como no lo es ninguno de los otros factores, sólo en su conjunto han influido y podrán seguir impactando en este proceso. El hecho de que existan docentes formados académicamente no significa que existan cambios sustanciales en el campo educativo, ni en cuanto al uso de la lengua oririgiaría como lengua de instrucción. Esto lo hemos observado en la región, hay maestros que han estudiado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), pero no se observa ningún cambio en su práctica docente relacionado con el uso de la lengua indígena en el proceso escolar o la recuperación de contenidos comunitarios, ni un cambio de la actitud ante la diversidad lingüística y cultural. Por el contrario, también hemos conocido maestros que sin tener formación universitaria están desarrollando actividades a favor de la lengua y cultura indígena dentro de su práctica docente. Deducimos entonces que uno de los problemas principales que padece la educación indígena se deriva de la formación de los docentes que prestan sus servicios en el Sistema de Educación Indígena.

Después de la creación del Sistema Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües en 1963, se realizaron varios intentos para profesionalizar a los docentes indígenas. En Oaxaca, siguiendo la idea integracionista se crea el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO), el cual tuvo vigencia de 1968 a 1976, mientras que a nivel nacional se establecieron algunos programas de licenciatura: en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), el Programa de Etnolingüística (1979-1982 y 1983-1987); en el Centro de Investigación e Integración Social (CIIS), el Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales (1981-83, 1984-1987). Sin embargo, debido a problemas políticos, se le retiró el presupuesto al CIIS y su segunda generación fue retomada por el CIESAS. Más recientemente la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional, ofertó en la Ciudad de México la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), a partir de 1982, en modalidad escolarizada.

Estos programas impartidos en la modalidad escolarizada, sirvieron para profesionalizar a los maestros de educación indígena

en servicio, quienes estudiaban gracias a una beca-comisión.³ Pero a partir de 1990 se establece la modalidad semiescolarizada con el programa de Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPyLEPMI, Plan 90), en 35 unidades distribuidas en 23 estados de la República Mexicana. En cada uno de estos programas escolarizados se propuso como objetivo formar cuadros docentes especializados en aspectos técnico-pedagógicos. Para el caso de Oaxaca, la mayoría de sus egresados ocupan puestos administrativos dentro de la estructura del Departamento de Educación Indígena en el Estado, hoy Dirección de Educación Indígena. Sólo algunos están en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), y otros más en Centro de Desarrollo de Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO). Únicamente los egresados de la licenciatura semi-escolarizada de la UPN, retornan a sus comunidades de trabajo, que de hecho nunca abandonan, dado que permanecen en éstas durante sus periodos de estudio, y es aquí en donde pudiera suponerse que modifican sus actitudes hacia la lengua y cultura indígena en general y sus prácticas docentes en particular.

De los programas de nivel Superior que se han implementado para profesionalizar al personal docente de educación indígena, actualmente sólo están en activo la LEI (Unidad Ajusco-UPN) y la LEPyLEPMI, en sus modalidades escolarizada y semiescolarizada, respectivamente; en el año 2000 se creó la Escuela Normal Bilingüe e intercultural, programa escolarizado que está captando a estudiantes indígenas del estado de Oaxaca. A nivel de Posgrado tenemos el Programa de Maestría en Etnolingüística (CIESAS-México), que capta no necesariamente a docentes indígenas, pero sí a hablantes de alguna lengua indígena, y el Programa de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe (UPN-Unidad 20-a Oaxaca).

Respecto a la LEPyEPMI, en el estado de Oaxaca funciona en tres Unidades: en la ciudad de Oaxaca, en Tuxtepec y una más en Ciudad Ixtepec. La Unidad 20-a Oaxaca, actualmente tiene cinco subsedes de las siete que llegó a tener; en todas estas

3 Estas becas comisión consistieron en mantener el sueldo de maestros para que pudieran realizar sus estudios de licenciatura en los lugares sede de cada programa.

subsedes (Tlaxiaco, Huautla de Jiménez, Huajuapán, Cacahuatpec, Jamiltepec) funciona la LEPyEPMI.

Una pregunta interesante respecto a los docentes que se han formado de 1990 a la fecha sería: ¿Cuál es el impacto educativo de los maestros que egresan de las LEPyLEPMI en el estado? Es un tema que requiere una investigación profunda, sobre todo para conocer la repercusión del trabajo de estos maestros en la educación indígena, ¿cómo están modificando sus prácticas pedagógicas a partir de elementos teóricos y metodológicos que reciben?, el tratamiento que le dan a la lengua y a la cultura indígenas, la forma como abordan los contenidos comunitarios y extracomunitarios, etc. Algunos comentarios en relación a su trabajo son los siguientes:

Yo creo que nada más algunos están interesados en poner en práctica lo que están aprendiendo, porque ahí mismo hay gente que va, pero por el papel, no van porque quieran hacer algo verdaderamente por la gente. Porque, yo les he dicho a los maestros que trabajen pensando en los niños, no pensando en el cumplimiento del director o el supervisor; ¡no! Sino qué clase de gente formar... Entonces hay quienes van a la Universidad porque hay exigencia de presentar un documento para asegurar la plaza, y terminan, ¿qué pueden hacer?, no hay interés. Yo lo veo, porque hay gente que nos llega, nos da tristeza que vienen de escuelas bilingües y traen boleta para cuarto, quinto o tercero, y niños que no saben leer; es una lástima. A mí, me da mucho coraje, quisiera denunciarlos, echan a perder a los niños, de la zona Chinanteca, por ejemplo. Y dicen: “es que los maestros se están dos tres días y se van”. La mayoría de los niños llegan mal, y qué hacemos, ni modos de regresarlos (HD, Zochina, 2003).

Ellos dicen, y sí, echan rollo, cuando hacemos cursos, pero es difícil observar cómo trabajan. No me ha tocado trabajar con ellos, con los que me ha tocado, algunos maestros sí trabajan, otros no. Lázaro de por sí lo ha llevado a cabo (el uso de la lengua indígena), sí se mete un poco, ha hecho poesía en zapoteco; pero los demás, ni porque sean o tengan otro poquito más de estudio... no sé, no les gusta, no entiendo si la

preparación influye o no. Le han entrado los maestros más grandes, pero los más chavos no le entran (SH, Zoochina, 2003).

Aquí la percepción es que hay maestros, sobre todo los de más edad, que sin tener una preparación universitaria, muestran interés y empeño en la enseñanza de la lengua indígena, ya sea mediante la alfabetización, del uso de esta lengua en el proceso enseñanza aprendizaje. Mientras que los jóvenes, aunque tengan más preparación, no se empeñan en la utilización de la lengua indígena.

1.3. El alfabeto práctico para la lengua zapoteca

La construcción de un alfabeto para la escritura de la lengua zapoteca de la Sierra Norte, al igual que el de otras muchas lenguas indígenas del estado de Oaxaca, ha pasado por diferentes procesos. Existen desde propuestas individuales, hasta propuestas respaldadas por alguna institución, o por alguna organización local regional. Una de las instituciones que ha trabajado en este tema ha sido el Instituto Lingüístico de Verano (ILV)⁴. Las comunidades de la Sierra Juárez no son ajenas a los trabajos realizados por el ILV, el cual, al conocer la diversidad lingüística de las comunidades, sus variantes dialectales, procedieron a crear alfabetos para cada comunidad en

4 El Instituto lingüístico de Verano (ILV) nace en México en 1936, con el beneplácito del Presidente Lázaro Cárdenas, quien brinda apoyo a su fundador William C. Townsend. El ILV es una asociación civil que tiene por objetivo el estudio científico de las lenguas autóctonas de país. Elabora y publica en distintos idiomas diccionarios y gramáticas, materiales para promover la lectoescritura, cuentos tradicionales y traducciones de textos bíblicos. Su influencia en las comunidades indígenas a través de las sectas religiosas ha sido bastante cuestionada por organizaciones, comunidades e investigadores (Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales de México), lo que dio lugar a su expulsión del país en 1982, por su política de penetración cultural con la excusa de realizar trabajos lingüísticos. En 1985, el titular de la arquidiócesis mexicana de Chihuahua, arzobispo Dizán Vázquez, aseveró que “la Agencia Central de Inteligencia (CIA) utiliza sectas religiosas como instrumento de penetración ideológica y transculturización” y agregó que, entre ellas, se encuentra el ILV, al que tildó de “ultraconservador, fanáticamente anticomunista y aliado del militarismo estadounidense”. Actualmente el ILV sigue trabajando en México con otra denominación y con otros “objetivos”.

donde se establecieron⁵. Otros alfabetos que se construyeron fueron: el de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), del lingüista Juan José Rendón; el de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI); el de la Asamblea de Autoridades Zapotecas y Chinantecas de la Sierra (AZACHIS), en 1981; el de la Dirección General de Culturas Populares, en 1984, entre otros alfabetos que fueron conocidos nada más al algunos pequeños grupos de personas, y que no fueron consensados; por lo tanto, no era posible leer los textos que se escribían con estos alfabetos.

Es hasta 1983 cuando surgen las Secundarias Bilingües⁶ y con ellas la necesidad de integrar una asignatura a la que se denominó “Lengua adicional”, en este caso “Lengua indígena”, como parte del programa de estudios. Sin embargo, ésta se convirtió en un problema que tuvieron que comenzar a resolver los directivos de estas escuelas con un proyecto de unificación de los alfabetos, un alfabeto que fuera consensado y pudiera ser utilizado por un sector más amplio de profesores y alumnos. Entonces hubo la necesidad de buscar el apoyo de otras instituciones, organizaciones o personas, para trabajar en torno a un solo alfabeto. Una de las personas que participaron activamente en este proceso y que además, fue directivo del Centro de Integración Social N° 8 de la comunidad de Zoogocho, opinó al respecto:

...tuvimos un primer acercamiento con los de Culturas Populares, donde dijimos: “bueno, intercambiamos ideas, es necesario unificar el alfabeto”. Entonces convocamos a las demás organizaciones que estaban trabajando con el alfabeto, y tuvimos la primera reunión en Zoogocho. Empezamos a discutir, cada quien comenzó a exponer su alfabeto, los motivos, los cuales fueron los fundamentos para dar cierta grafía o ciertos sonidos, cada quien dio su argumento... y era difícil que en una reunión sacáramos el producto ... y así seguimos teniendo reuniones. A medida que íbamos avanzando se iba agregando más gente para participar. Fue cuando se vio la necesidad de formar

5 Algunos alfabetos que se elaboraron fueron de las variantes dialectales de: Zoogocho, Yatzachi el Bajo, San Pedro Cajones, entre otros.

6 Estas secundarias no tuvieron continuidad y posteriormente fueron absorbidas por el Sistema de Secundarias Técnicas dentro del sistema educativo estatal.

una Coordinadora, así se llamó: Coordinadora de la lectoescritura. Y empezamos a trabajar, a dejarnos tareas, escribir palabras; y en otra reunión, a exponerlas como las habíamos escrito, y todo eso... (JL, Yatzachi el Bajo, 2002).

El proceso desarrollado fue muy importante, ya que participaron personas con diferentes niveles de escolaridad, desde personas con educación primaria hasta profesionistas, cuya participación fue sobre todo a partir de su interés por la construcción de un alfabeto práctico que sirviera a todos para escribir la lengua zapoteca. Otro aspecto rescatable en este proceso fue la participación de los ancianos, autoridades comunitarias y padres de familia, así como la de maestros de educación indígena de diversas comunidades indígenas, apoyos con los cuales se logró conformar un alfabeto práctico zapoteco.

Para darle seguimiento a este trabajo se estableció una Coordinadora para la lecto-escritura de la lengua *Sa* en la Sierra Norte. Esta representación fue la responsable de realizar diferentes reuniones de trabajo a lo largo de 16 años. En la última de esas reuniones, efectuada en la comunidad La Josefina, Ixtlán de Juárez, se acordó incluir en el alfabeto una sexta vocal, en función de las características de la variante dialectal del Sector Rincón: /ë/.

Cabe decir que en la actualidad un considerable número de maestros utiliza este alfabeto para la producción de textos, así como para alfabetizar a sus alumnos de Educación Primaria. Con este hecho se cumple con los compromisos contraídos con la Coordinadora, según lo manifiesta el mismo profesor entrevistado:

... pasaron como dos años hasta que quedó un alfabeto... hicimos un compromiso de que este alfabeto lo usaríamos todos, claro que hubo quienes se opusieron porque ya tenían libros, porque ellos ya tenían trabajo hecho, los que no teníamos nada, no teníamos nada que perder, porque estábamos empezando; sin embargo, después de todo aceptaron y empezaron también a usar el alfabeto. La primera institución con la que empezamos a emplear este alfabeto fue Culturas Populares, porque ella sí estaba trabajando sobre la lengua y fue la primera en usar el alfabeto (JL. Yatzachi el Bajo, 2002).

Otra institución que utilizó este alfabeto fue el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), con la participación de algunos integrantes de la Coordinadora, previa autorización de todos los miembros de la misma. Esos materiales recuperan las variantes dialectales de las comunidades del Sector Zoogocho, Cajones y Villa Alta, con una metodología de enseñanza que combina el aprendizaje del alfabeto a partir de las grafías que tienen mayor frecuencia de uso y por campo semántico. Desafortunadamente Culturas Populares no le dio los créditos por esto a la Coordinadora, lo que generó descontento, pues fue parte de los compromisos contraídos para la realización de estos textos (SEP-DGEI, 1993). Esta acción generó nuevamente desconfianza ante las instituciones gubernamentales. Es necesario aclarar que el grupo que constituyó la Coordinadora fue un grupo autogestivo, que no tuvo en ningún momento apoyo institucional, ni lo buscó, fue parte de su política de trabajo: construir un alfabeto a partir de un interés propio, que surgiera desde dentro de las comunidades, y que no fuera una imposición.

Una pregunta que está presente en todo este proceso es: ¿Qué pasa con las variantes dialectales? En un primer momento fue un problema enorme, dado que los maestros lo tomaban como un “buen pretexto” para no alfabetizar en lengua indígena, argumentando que los textos no eran acordes con las variantes dialectales de los lugares trabajaban. Afortunadamente este problema se está superando, y hoy día ya no se ve como un problema o como un obstáculo. Lo que se está haciendo es adaptar los materiales a las variantes dialectales de cada comunidad. Lo que demuestra que más que un problema era una actitud negativa, una barrera que se imponía el propio maestro para no utilizar el texto, para no llevar a la práctica la alfabetización en lengua indígena.

Si este proceso se hubiera dado de otra manera, quizá ahora nos estaríamos refiriendo a textos específicos para cada una de las variantes⁷, o inclusive para cada comunidad, pues la diversidad lingüística en la Sierra Norte es demasiado compleja: de una comunidad a comunidad la diversidad dialectal es notoria,

7 En esta región hablamos de cuatro grandes variantes dialectales de la lengua zapoteca: sector rincón, sector Villa Alta, sector Ixtlán y sector Zoogocho-Cajonos.

a nivel fonético, semántico o léxico.⁸ Si no se hubiese hecho así, se tornaría casi imposible escribir en la lengua zapoteca, además de dar lugar a la segmentación de la lengua en lugar de conseguir su estandarización. Por otra parte, si bien es cierto que existen maestros que todavía tienen una actitud negativa hacia el uso de la lengua indígena, también es cierto que este cambio es paulatino y deben transcurrir varios años más para tener un panorama distinto. Hace falta un proceso de concientización de los sujetos involucrados en este proceso, sólo una parte de este trabajo se realizó en la década de los noventa del siglo pasado: se efectuaron diferentes seminarios, talleres para la enseñanza del alfabeto a los maestros de Educación Indígena, con el apoyo de los integrantes de la Mesa Técnica de la Jefatura de Zonas de Supervisión de Guelatao de Juárez;⁹ También, entre 1994-95, se logró el nombramiento de una persona en cada zona escolar para darle seguimiento a los trabajos de lecto-escritura en lengua indígena. Esto favoreció enormemente el trabajo de socialización del alfabeto práctico para la escritura de la lengua zapoteca, así como su seguimiento en cada una de las escuelas. Uno de las personas entrevistadas, al respecto manifestó lo siguiente:

Del 84 para acá, podemos decir que en el magisterio bilingüe (de la región) hay 80% que sabe leer y escribir; porque anteriormente nadie sabía, y sí escribían, cada quien escribía a su manera, pero ahorita sí están alfabetizados en zapoteco y sí se están haciendo los trabajos. El Internado es una de las instituciones en donde más trabajan eso, ha desarrollado poesía, cuadros cómicos, con trabajo de los mismos niños; y hasta ahí veo el avance... pero, no sé yo la Dependencia, la DGEI, no sé si le esté dando seguimiento, mucho depende de arriba que siga incentivando a los maestros para que lo sigan desarrollando. (JL, Yatzachi el Bajo, 2002).

-
- 8 Por ejemplo, a nivel semántico, en Tabaá dicen: **Chego**, rápido, en Zochina **sees**; **Chaliá**, patio y **chhi'o**, Tabaá y Zochina respectivamente, son comunidades que están a una hora de distancia en autobús.
- 9 A nivel regional existe una Jefatura de Zonas de Supervisión en Guelatao de Juárez, que tiene bajo su administración siete zonas escolares ubicadas en los distritos de Ixtlán y Villa Alta. Esta tiene un equipo de apoyo académico y otro de apoyo administrativo. El autor de este texto participó en los trabajos de capacitación para el aprendizaje de la lecto-escritura en zapoteco de esta Jefatura.

Y agrega, a partir de su experiencia y el contacto que tiene con los maestros:

.... pero, yo pienso que se necesita más apoyo todavía, para que puedan desarrollar más los maestros todo, pero veo que ya no hay resistencia como en un principio, que no aceptan, que no entienden, que no se puede, eso ya no, ya no existe en los maestros, cualquier maestro ya platica sobre su experiencia, ya platica que ya lo ha hecho, que si le funciona, pero el problema es que terminan la primaria los niños y ahí se quedan, eso es lo malo, entonces no hay continuidad. (JL, Yatzachi el bajo, 2002).

Es evidente que en el nivel de Educación Primaria se está retomando la lengua indígena, pero, ¿qué pasará en los otros niveles educativos? Es otra de las preocupaciones que se tienen, la Secundaria Bilingüe desapareció, pero hoy día se están instalando escuelas de Educación Media Superior (bachilleratos) en la región, y habrá la necesidad de profesionistas que sepan leer y escribir en lengua indígena, ya que dentro de su cuadro de materia está la de “Lengua Indígena”.

1.4. Producción de textos

Otro elemento que es necesario mencionar es la producción de textos, revistas, literatura indígena, propuestas metodológicas, etc.¹⁰ Estos materiales han sido generados tomando como base el alfabeto práctico de la lengua zapoteca. Trabajos realizados de manera individual o de manera colectiva, con apoyo institucional o

10 Algunos de estos textos son: en Literatura: Molina Cruz, Mario, *El arco iris atrapado*, CID-Sierra, Oaxaca, 1995; Molina Cruz, Mario (Coord.), *Yi' kube (Fuego nuevo). Taller de lengua y tradición zapoteca de Yalalag*, Oaxaca, México, 1998; Castellanos M., Javier, *Yell chhia lhen xtila. Zanhe xbab Sa*, Segunda edición, Oaxaca, México, 1999; revista: CID-Sierra. *GWZIO. Revista Cultural, Zapoteca, Mixe, Chinanteco*, Oaxaca, México, enero-junio 1996; propuestas metodológicas: INEA, *Bzoy dilla xhon*, (Libro y Cuaderno de ejercicios), INEA, México, 1991; Muñoz, Héctor, *et al., Bene Xhon*, (Guía para alfabetización bilingüe y libro de trabajo), libros de Educación Primaria, primero, segundo y tercer ciclo, CID-Sierra, Oaxaca, México, 1995.

sin apoyo, pero con la intención de demostrar que la lengua indígena tiene todas las posibilidades de escribirse.

En la primera mitad de los años setenta, la DGE a nivel central trató de elaborar textos para la alfabetización en lengua indígena. Pero estos materiales no fueron aceptados en las escuelas, porque el alfabeto utilizado fue hecho por un pequeño grupo de maestros, asesorados por lingüistas de la DGEI, y porque no hubo una participación directa de los maestros de campo en la elaboración de éste. Estos textos no impactaron en las escuelas, hubo un rechazo porque los maestros no conocían el alfabeto, no estaban alfabetizados en lengua zapoteca, por lo que decidieron no aplicarlos. Es hasta los años ochenta cuando se revierte este proceso y se empiezan a elaborar otros textos, principalmente libros de narrativa y revistas¹¹, a partir de un alfabeto consensado y aceptado por un sector de población de la Sierra Juárez.

Posteriormente lo retomó la Dirección General de Educación Indígena, fue cuando agarró más auge el alfabeto, porque entonces se difundió en toda la Sierra, entonces la DGEI, dijo: “Sabemos que ya hay un alfabeto, queremos que nombren a las personas que vengan a elaborar los libros para los niños”; y ahí se nombró al maestro Fidencio. Se fueron tres personas de aquí a hacer el trabajo en México, ahí estuvieron haciendo los libros, primer ciclo, segundo ciclo, tercer ciclo. Ahorita ignoro si mandaron a hacer más libros, pero se sacaron con trabajos de los maestros, con trabajos de los niños, se hicieron talleres en diferentes escuelas, los niños empezaron a hacer sus producciones, en esos libros aparecen las producciones de los niños... (JL, Yatzachi el Bajo, 2002).

La producción de textos desde las comunidades ha dado mejores resultados porque participan los sujetos involucrados en este proceso. Esto ha sido posible gracias a que ahora se tiene un alfabeto práctico para la escritura del zapoteco. Actualmente existen diversos textos en zapoteco; entre éstos los libros para el primer,

11 Se editó la revista *GUZIO*, que publica literatura indígena y diversos temas relacionados con la Sierra Juárez tendientes a demostrar la riqueza de la lengua indígena zapoteca.

segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, literatura indígena, materiales didácticos de apoyo, etcétera.

Una estrategia interesante ha sido recuperar los escritos de los propios alumnos para la estructuración de los libros de texto. Esto ha sido muy motivante para los alumnos y los profesores, porque sus esfuerzos materializado en estos textos. En ese mismo sentido, también se incluyen los textos generados en los seminarios que se desarrollan con los propios maestros que se ven involucrados en este proceso.

1.5. La radio bilingüe como un espacio para la reivindicación de las lenguas indígenas

En el rubro del rescate de la lengua indígena también podemos mencionar a la radio. En la Sierra Norte existe una emisora de radio que ha sido muy importante en términos de difusión de la cultura indígena. Esta radiodifusora se conoce como “Radio Guelatao”, que inició sus actividades el 21 de marzo de 1990. Uno de los objetivos de esta radio es fomentar el rescate y el fortalecimiento de las culturas, principalmente de tres los grupos étnicos localizados en la Sierra Norte de Oaxaca; la mixe, la zapoteca y la chinanteca. Un objetivo más de esta emisora es “coadyuvar al mejoramiento de las comunidades en términos de comunicación, orientación y desarrollo”.

De los dos objetivos anteriores se desprende un objetivo adicional: “Contribuir al fortalecimiento de las lenguas, costumbre y otros medios de participación ciudadana”¹². En este sentido la radio ha influido en la población indígena, a través de sus transmisiones en las tres lenguas indígenas que se hablan en esta región: zapoteco, chinanteco y mixe. La transmisión radiofónica es variada: música regional, música clásica, cuentos, leyendas, relatos históricos, noticias locales, regionales, nacionales e internacionales, orientaciones jurídicas, etcétera.

Esta radiodifusora es muy aceptada en la región principalmente debido a su programación diversa y porque transmite en las tres lenguas originarias. Sin embargo, nuestro principal entrevistado nos mencionó lo siguiente:

12 Información proporcionada por uno de los locutores de Radio Guelatao.

Es muy poco lo que hace porque todo el programa es en español, el ochenta por ciento es en español, lo único que sacan son spots, nada más, “escucha tu radio en el número tanto”... y cantos de algunas comunidades: Pero no se ve el avance, tiene años que repiten lo mismo, una palabrita la repiten tres veces y es todo, no hay más. Una vez escuché una conversación (en zapoteco) de un viejito con su nieto, el abuelito estaba enseñándole el zapoteco al niño y repetían dos, tres palabras, pero hasta ahí nada más. Hay en ciertas horas, algunos programitas. Lo que pasa es que a esa hora no tienen tiempo de escuchar, están trabajando, y en las noches cuando realmente se puede escuchar, no hay programa. A las seis de la tarde ya para su programa y es la hora que llega la gente del campo. Solamente las amas de casa, escuchan... (JL, Yatzachi el Bajo, 2002).

Nuestro informante menciona que hacen falta más programas en lengua indígena, y reconoce que sí se invita a la gente para que participe en las transmisiones. Ha sido un espacio importante, existen horarios para la lengua originaria, así como reflexiones sobre la lengua y la cultura; algunos locutores hacen su transmisión en las lenguas mencionadas, lo que da lugar a la proyección de la lengua. Otro de nuestros entrevistados tiene otra opinión de la importancia que tenido la radio en este proceso de revaloración de la lengua indígena: “...no nos quita tiempo, no hay que sentarse para “verlo” como la tele, se puede estar trabajando y escuchando...”; y a la vez reconoce que existe la necesidad de que los docentes tengan un papel más activo en el proceso de producción radiofónica: “Sí, ...a nivel Jefatura han nombrado a un maestro para que participe en la programación, pero no funciona, nadie demuestra interés, porque sí nos pueden dar un espacio (HD, Zochina, 2002). Un entrevistado más menciona al respecto: “Yo, no sé por qué los maestros no le han entrado, yo creo que podrían implementar un programa para radio, pero también ellos como que no se dan a basto, porque tienen que preparar sus clases, materiales, que reuniones, que paros, todo eso”. (JL, Yatzachi el Bajo).

1.6. La música y la producción literaria en el proceso de revaloración de la lengua zapoteca

La música, cantos, cuentos, literatura indígena, etcétera, son otros elementos que están presentes en el proceso que hemos señalado. Algo que parecía imposible para algunos, pero factible para otros, es la actual producción de cantos, rondas y cuentos en lengua indígena. Inclusive en algunas comunidades se han producido canciones populares en lengua indígena¹³, acompañándose de bandas filarmónicas. Este fenómeno tuvo una repercusión muy importante en la región, ya que esta música era escuchada en todas las comunidades, ya sea a través de los altavoces o a través del radio; tanto niños, como jóvenes y adultos cantaban estas canciones que trascendieron las fronteras por los emigrantes de la región las pedían. Posteriormente, lo retomaron otras personas, así como otras comunidades. Es el caso de Santo domingo Yojovi, en donde los integrantes de la banda Filarmónica de la comunidad interpretan canciones en zapoteco.

Por otra parte, algunos maestros han generado sus propias poesías, cantos y rondas para utilizarlas en el proceso escolar. Es el caso del maestro de Yovego, quien con su grupo de niños de educación primaria y la banda filarmónica de su comunidad, hicieron una grabación de cantos y rondas infantiles en lengua zapoteca. Para los escépticos, los que decían que la lengua indígena solo tenía sentido para la oralidad, y en consecuencia priorizaban el aprendizaje del español, estas acciones les demostraron que sí era posible usar la lengua indígena para diferentes funciones comunicativas. Pero, ¿la difusión de estos materiales y su uso en las comunidades o en las escuelas, cuál es? Aquí es donde habría que revisar hasta dónde realmente se han convertido en un factor que está contribuyendo en la revaloración de la lengua indígena.

Fue evidente el impacto que tuvieron las canciones indígenas con banda de música de viento, que hoy día han perdido vigencia, ha faltado continuidad. Ahora se escuchan, tanto estas canciones como las canciones infantiles en lengua zapoteca, de manera aislada. Las personas reconoce su importancia, pero también aceptan que hace

13 Con el acompañamiento de bandas filarmónicas en algunas comunidades se cantan canciones populares.

falta mucho trabajo por realizar, como se puede leer en la siguiente cita:

Hay que saber ser sensible hacia lo que le gusta a la gente y de esa manera poder entrarle, ¿no? Bueno, si les gustan las canciones, vamos a seguir motivando para seguir haciendo canciones de ese tipo, o lo que más les guste, las canciones les gustaron y todo mundo quería una grabación de esas, porque se oía bonito; y lo entendíamos, a lo mejor es acercarse hacia qué quiere la gente.

Algunos maestros lo aplican (canciones, rondas), algunos, pero no todos. Que yo sepa ninguna escuela lo lleva... pues yo, cuántos años estuve en Tabaá, cuatro, nunca, alguna vez algún maestro retomaba eso, poesías, zapoteco-español, de ahí, nada... Ese día del curso lo cantaron (un canto infantil en zapoteco). Es que sí se puede, son los cantitos que hay que recuperar, se puede emplear el zapoteco, los niños aprenden, pero no todos lo hacen... se van con lo más fácil, el español (SH, Zochina, 2003).

A pesar de las circunstancias, concluimos que ha sido muy relevante la función que han tenido estas acciones para la socialización de la lengua indígena y la recuperación que hacen de su lengua materna las personas.

1.7. El uso de la lengua indígena en encuentros académicos y socioculturales

Un aspecto más en donde el docente de educación indígena ha intervenido para la revitalización de la lengua zapoteca es en la organización de encuentros académicos o culturales. Estos consisten en reuniones en torno a la poesía, cantos, leyendas, monólogos, comedias, etc., en donde participan niños de educación primaria. En estas actividades también participan las autoridades municipales y educativas de la región en calidad de evaluadores y/o organizadores. Dichos encuentros son interesantes dado que se observa el uso que puede tener la lengua originaria en una actividad concreta, como

también su funcionalidad en una actividad académica. Lo que se demuestra es la capacidad creativa de los niños a partir de su lengua materna, y la habilidad que han adquirido para la escritura de esta lengua zapoteca. La participación de los maestros, autoridades comunitarias y padres de familia, estimula el interés de los niños en esa actividad, y esto de alguna forma contribuye a un cambio de actitud hacia la lengua indígena, a partir de que se conoce más sobre el uso y la funcionalidad que ésta puede tener. Uno de nuestros entrevistados que ha participado como jurado en estos encuentros narra su experiencia de la siguiente manera:

Yo lo único que veo son los trabajos que presentan, pero de ahí, no lo he visto con los niños de forma directa (el uso de la lengua indígena)... el concurso (en lengua zapoteca) que hubo en Solaga. ahí hubo un concurso de niños, y sí sucedió algo curioso: primero nos llamaron como jurados, y ahí ya traían los lineamientos de cómo se iba calificar y dijeron... En verdad fue sorprendente porque los niños, en esa ocasión hicieron un trabajo formidable, ahí un niño de Betaza hizo un trabajo excelente, su letra no era muy clara pero (se) entendía lo que estaba escribiendo. Porque leyeron su trabajo, ya no fue un trabajo que llevaran de su escuela, sino lo hicieron allá en el salón, en el momento, cada quien escribió sobre cuentos, animales, a ese niño le tocó escribir sobre su comunidad.... Él escribió la problemática que vive su comunidad... (JL, Yatzachi el Bajo, 2002).

Lo anterior es una muestra de lo que es posible hacer cuando se tiene el “interés de trabajar”, como dicen los propios maestros. Esta frase lleva mucho significado, debido a que implica no sólo tener el conocimiento sobre el campo de trabajo o la formación académica, sino también el deseo de realizar tareas académicas pertinentes para los niños, dedicar el tiempo necesario para desarrollar estrategias de trabajo, en fin, la entrega en la labor docente. De aquí surgen nuevas estrategias y percepciones de trabajo para seguir impulsando esta actividad; por ejemplo, nos dicen:

...se han hecho exposiciones (en zapoteco), pero no toda gente pasa a leerlo y (aunque)... pasen a leerlo,

... no todos le ponen atención; entonces, aparte de que se va a exponer se va leer, también se van a hacer cuadernillos para repartir, porque hay gente que está alfabetizada pero no tiene donde leer, el problema es producir. (HD, Zochina, 2003).

Otra actividad relacionada con el uso y revitalización de la lengua indígena ha sido la organización de encuentros recreativos: de deportes, danza, bailes regionales, actos cómicos, etc. Es el caso de los eventos culturales en donde se observa la creatividad de las personas involucradas en este proceso. Respecto a las obras cómicas nos comentan lo siguiente:

... ya había visto una obra de teatro de Melitón... lo hace en zapoteco y sí está interesante y los niños hablan en zapoteco... son buenos actores los chamacos en zapoteco, la gente como entiende el zapoteco, se ríe, pues también como le buscaba algunos chistes por ahí, así como iban actuando, la gente se reía (SH, Zochina, 2003).

Lo hasta aquí referido es una evidencia clara de las diferentes actividades que se han realizado para demostrar las funciones de la lengua indígena, además de reconocer toda la riqueza que encierra la lengua indígena en términos del significado y la comprensión que de ella tienen los propios hablantes.

1.8. La población emigrante y su influencia en la revaloración de la lengua indígena

Otro factor que consideramos debe estar presente en este análisis es el fenómeno migratorio, pues pareciera ser que con ésta el desplazamiento de la lengua indígena se acelerara; sin embargo, no es así, al menos no ocurre esto en la región de referencia. En el caso de la Sierra Norte, la migración está jugando un papel muy importante en el proceso de revitalización de la lengua zapoteca. No sólo los emigrantes locales/temporales tienen una actitud positiva hacia la lengua indígena, sino también aquellos que han cruzado la frontera o aquellos emigrantes con residencia prolongada en los lugares de destino (Los Angeles California, EEUU, básicamente). Inclusive se tiene conocimiento de personas que aprenden la lengua

indígena al llegar a estos lugares. Otras personas más, aprenden el inglés y el zapoteco como primeras lenguas y el español como una tercera lengua. Por ello es importante considerar a esta población en este proceso.

Como podemos ver hay una serie de factores que están interviniendo en este proceso de revitalización y cambio de actitud hacia la lengua indígena. No es sólo a través de la escuela como vamos a poder lograr una educación indígena intercultural, debemos de tener en cuenta otros elementos, porque la escuela por sí misma no lo va a conseguir, al menos en nuestro contexto.

¿Cómo se manifiesta en la práctica esto que acabamos de mencionar? En el siguiente apartado vamos a considerar algunos espacios comunicativos en donde la lengua indígena tiene presencia y sus funciones comunicativas.

1.9. Espacios y funciones comunicativas de la lengua indígena

Como ya se ha referido, la lengua zapoteca, una de las lenguas indígenas que se habla en la Sierra Norte, Oaxaca, tiende a revitalizarse. En otro momento, en términos generales, hemos hablado de un proceso de desplazamiento de la lengua indígena por el español, pero para el caso particular del zapoteco de la Sierra Juárez, no podemos afirmarlo, por el contrario, lo que observamos es que se está generando un proceso que permite que esta lengua recupere espacios y funciones comunicativas que en otro momento eran exclusivos del español. Este proceso, si bien es cierto es notable, tendrá que pasar mucho tiempo para que pueda verse con mayor claridad o que pueda tener una presencia más amplia (véase cuadro 1).

Cuadro 1 – Espacios y funciones comunicativas recuperados por la lengua indígena, 1995.

ESPACIOS	FUNCIONES
<ul style="list-style-type: none"> • ESCUELA • RADIO • ESPACIOS PÚBLICOS • PROGRAMAS CÍVICOS O CULTURALES • IGLESIA • TEXTOS Y REVISTAS 	<ul style="list-style-type: none"> • DESARROLLO DE CONTENIDOS EDUCATIVOS Y/O “LENGUA PUENTE” • INFORMACION A TRAVÉS DE LA RADIO • CANTOS, POESÍAS, RONDAS • CANCIONES POPULARES • SERMONES • INFORMACIÓN / CONSULTA EN LA CLÍNICA O MUNICIPIO • DISCURSOS EN PROGRAMAS CÍVICOS

Fuente: Trabajo de campo en diferentes periodos en comunidades de la Sierra Juárez, 1995-1999.

En el cuadro anterior podemos observar los espacios comunicativos en donde la lengua indígena está teniendo presencia. En el contexto escolar, la cultura indígena está presente, y empieza a utilizarse para desarrollar contenidos educativos, en algunas ocasiones se emplea como lengua puente (Cf. Muñoz, 1987), como lengua para acceder al español.

Los espacios públicos, en el municipio, en el centro de salud, en la escuela, se usa la lengua indígena sin ninguna restricción. De igual forma tenemos que en la iglesia esta lengua se hace presente, por ejemplo en los “sermones”, lo que da lugar a un mayor entendimiento de lo que se dice.

En los programas cívicos, anteriormente se empleaba el español para decir el discurso alusivo, no obstante hoy en día, en esos espacios se empieza de manera sutil a hablar el zapoteco. Una de las reflexiones importantes al respecto es que las lenguas indígenas pueden perdurar no necesariamente a partir de su escritura, sino a

partir de su uso en diferentes situaciones comunicativas. En este sentido se hace necesario crear conciencia en los sujetos, de tal suerte que se haga uso de la lengua indígena en las reuniones comunitarias, en los tequios (trabajo colectivo), en la relación intra e interfamiliar, en las comunidades en donde el español es utilizado como lengua de interacción. Otro de nuestros entrevistados, que forma parte del cabildo municipal de su localidad expresó lo siguiente:

Pero ahora la gente de aquí de mi pueblo, como ya estoy acá muchos ya me hablan zapoteco ahora, cuando recién regresé me hablaban puro español, pero ahora hasta con los muchachos con quienes no hablaba yo (zapoteco) y ahora que estamos en el municipio al hablar con el Presidente y con los otros regidores que hablan zapoteco, en una reunión tenemos que hablar en zapoteco, en ese momento es cuando ya nos dirigimos en zapoteco con el otro y con el secretario que es más joven (MC, Solaga, 1999).

2. La lengua indígena en el ámbito familiar-comunitario y en el aula

2.1. La lengua indígena y su perspectiva

En la actualidad, la gran mayoría de la población indígena en el estado de Oaxaca se caracteriza por tener algún grado de bilingüismo (desde un nivel incipiente hasta un bilingüismo coordinado), esto como resultado del contacto con el mundo hispanohablante, ya sea a través de las instituciones públicas o privadas, los servicios, los medios masivos de comunicación, o la migración. Pero, habría que destacar la función que ha tenido la escuela en este proceso, en donde impera la premisa de que quien aprende la lengua dominante tiene mayores éxitos académicos, y en consecuencia mayores posibilidades de movilidad social, hecho por cierto bastante cuestionado en la actualidad. Aunado a esto tenemos las presiones de los padres de familia, quienes influenciados por la ideología dominante, piden que se les enseñe a sus hijos la lengua de “prestigio” (el español), debido a las expectativas ya señaladas.

Sin embargo, en varias comunidades de la región, a nivel familiar la lengua de mayor uso es la lengua indígena, es la lengua de interacción cotidiana, es la que aprenden la mayoría de los niños, es la que utilizan para comunicarse con los padres, con los abuelos, con los vecinos. Esto es evidente y así lo manifestaron la mayoría de los entrevistados, sobre todo en las comunidades como Yojovi, Yahuio, Guiloixi y Yaganiza. Desde luego que en algunas familias de estas comunidades hay padres que hablan fluidamente el español y hacen todo lo posible por enseñar esta lengua a sus hijos; otros padres, quienes poseen un español incipiente no logran los mismos resultados. En el caso de Solaga, la situación es un tanto diferente, es una comunidad con un índice de bilingüismo más alto; por lo tanto, hay más familias que emplean el español en las interacciones familiares. A pesar de esto, se presentan diferentes situaciones comunicativas en estas comunidades, como los siguientes ejemplos:

... Sí, les corrijo porque como les enseño puro español y su mamá también les habla puro español, y entonces ellas fallan pues porque no saben muy bien hablar, entonces muchas cosas les fallan. Pero ya al salir de la escuela y jugar con sus compañeritos ya les enseñan, pero no pueden pronunciarlo muy bien porque están acostumbradas a que les hablamos puro zapoteco. Yo les corrijo y les digo, esto es, ... esto se dice así, esto se llama así, tal parte se llama así (*en español*) (DM, Yojovi, 1999).

Pues casi la mayoría está hablando puro zapoteco, como cuatro o cinco casas donde les hablan a sus hijos puro español, pero los niños son los que sí llegan platicando y no olvidan el zapoteco, pero sus padres y madres les hablan español, como cuatro casas están acostumbrados a hablar puro español (OA, Yaganiza, 2000).

Otro aspecto que merece mencionarse es el hecho de que hay familias en donde uno de los padres es monolingüe en español, o habla una lengua indígena diferente a la de la comunidad, entonces la familia tiene la necesidad de hablar el español como lengua de interacción, de comunicación. Aquellos padres que han vivido en

la ciudad y regresan a vivir en sus comunidades, consideran una ventaja que sus hijos puedan ser bilingües.

... pues ahorita mi hija que tengo acá, es una nada más, porque las otras nacieron en la Ciudad de México. Yo radiqué un tiempo en la Ciudad de México, estuve once años allá, entonces, ya de ahí nos venimos porque mis padres quisieron que llegáramos acá... entonces ya trajimos a dos niñas, pues ellas ya hablaban español, pues, para hablarles zapoteco, pues ellas no entendían, entonces nosotros les seguimos hablando español. La que nació aquí es la que sí está hablando muy bien el zapoteco y español, ahora está en quinto año. Entiende muy bien el español y el zapoteco también, ya lo está escribiendo (DM, Yojovi, 1999).

A nivel comunitario esta situación es más diversa, depende del lugar en donde se esté o con quién se dialogue; allí los espacios comunicativos influyen de alguna manera la lengua que se ha de utilizar. En la tiendas, en la calle, en la casa municipal, o entre vecinos, la lengua más utilizada es el zapoteco, nada más se habla español cuando la interacción es con alguien ajeno a la comunidad o con personas que trabajan en las instituciones públicas. Normalmente se habla en español con los maestros, por ejemplo. También se escuchan cambios de códigos o la mezcla del zapoteco y el español, además de préstamos, aunque esto último, como se dijo, no es bien visto. Uno de nuestros entrevistados al respecto comentó lo siguiente:

Por ejemplo, yo he escuchado del secre (secretario) que dice: “cherha autoridad municipal”, entonces, este, “autoridad municipal” o sea es español, lo que está hablando y a la vez zapoteco, pues está hablando las dos cosas, porque autoridad municipal tiene su nombre, ¿no?, en zapoteco y no lo dijo en zapoteco... (DM Yojovi, 1999).

Lo anterior es muy frecuente sobre todo al anunciar por los altavoces de la comunidad, es aquí donde es posible darse cuenta de esta situación, que si bien algunas personas consideran que se trata de una forma “elegante” de hablar, otras la rechazan, porque

consideran que deteriora el habla y apelan por una manera correcta de hablar la lengua zapoteca, sin préstamos y sin mezclas.

...el que vive aquí dice: hay que hablar puro zapoteco, no revuelvan el español, como el secretario de acá de Tabaá... se oye cerca el aparato (altavoz) de Tabaá cuando hacen un anuncio. Ahí revuelven el zapoteco, casi una mitad de zapoteco y la mitad de español hablan cuando "hablan zapoteco". (DM, Yojovi, 1999).

Este modo de hablar el zapoteco, con préstamos del español, también se observa en los espacios escolares, debido al proceso de castellanización incipiente que se inicia desde la casa, con padres que no dominan esta lengua. Esta situación provoca que se deje de hablar "correctamente" la lengua indígena, al recurrir a los préstamos, a pesar de que los equivalentes de estas palabras sí existen en el léxico cotidiano de los hablantes en zapoteco. Una de nuestras entrevistadas, desde su experiencia áulica nos comentó:

...ya hay muchos préstamos, demasiados, se nos hace más fácil. La gente también como que los toman, como podría decir, como para demostrar que sí dominan el español. Eso lo escucho mucho en Tavehua cuando voy, ocupan mucho los préstamos, porque sí existen en nuestra lengua muchas de las palabras; al menos con los niños allá en el CIS cuando vamos a hacer algún trabajito y empiezan a platicar en zapoteco les digo: si van a hablar zapoteco, hablen zapoteco; pero es que no existe, dicen; cómo no va existir; sí existe, hay que hacer el esfuerzo y hay que preguntarles a los papás, a los abuelos, ellos lo sabrán y, si no, pues hay que retomarlo de los que sí lo saben y si lo tiene (HD, Zochina, 2003).

Otra pregunta frecuente en los usuarios de la lengua originaria es: ¿Qué ocurre con los maestros o funcionarios que plantean una educación indígena bilingüe o con aquellas personas que reivindican la lengua indígena? En este aspecto también encontramos diversidad de comportamientos, distintas maneras de reproducción de la lengua indígena. Aquellos maestros o funcionarios que sí les enseñan a sus hijos a hablar la lengua indígena, que son la minoría y los que

no enseñan la lengua indígena; esto último es lo más común, y la siguiente cita lo demuestra con mucha precisión:

En el campo de la SEP, por ejemplo, si usted entrevistara a una supervisora de educación indígena, o llegara casualmente a su domicilio, se daría cuenta que a su familia le habla en español. Un maestro de educación indígena, si va usted a su casa, y que tenga hijos, se va a dar cuenta que todos hablan español. Hay un amigo maestro, es escritor, cantautor en zapoteco, que a sus hijos les habla en español, sus hijos no pueden hablar zapoteco. Son casos que yo he visto no, ... (EL, Yojovi, 1999).

Como se puede observar, existen diversas actitudes respecto a la lengua indígena y dependiendo de las situaciones y su función específica, se recurrirá a ella o no. Así podemos observar en la Casa Municipal, en la clínica, en las tiendas, es evidente el cambio de código: en las pláticas, en las peticiones, en las preguntas, se usan las dos lenguas indistintamente, sin mayores problemas ni prejuicios.

En la Sierra Juárez existen escuelas de educación indígena y escuelas de educación formal. Estas últimas funcionaban en los años setenta y ochenta con maestros hispanohablantes procedentes de otros estados de la república mexicana. No se autorizaba la contratación de muchos maestros por escuela, por tanto había grupos multigrado; además había mucho ausentismo de los docentes debido a la lejanía de las comunidades, combinado con el horario de trabajo, solo se laboraba en el horario de matutino (un solo turno). En tanto el sistema de educación indígena planteaba proyectos extracomunitarios durante los días laborables, incluyendo los fines de semana, y dotaba a sus escuelas de suficientes profesores hablantes de la lengua indígena y con una presencia permanente en la comunidad para atender a los alumnos con horario de doble turno.¹⁴

Por este motivo, muchas comunidades optaron por cambiar de sistema educativo, pasaron al modelo de educación indígena, para que los niños fueran mejor atendidos y no hubiera tanta repetición de grado, como ocurría al ser atendidos por los maestros hispanohablantes,

14 La permanencia de los maestros en la comunidad hoy día, solo es para cubrir sus 4 o 5 horas de trabajo al día, en algunas escuelas con horario continuo, y sin trabajos extras.

debido al uso exclusivo del español en el proceso enseñanza aprendizaje, al menos ese era el supuesto. Además de contar con una educación en donde a los niños se les ayudara a desarrollar la lengua indígena, así como a leer y a escribirla, en paralelo al aprendizaje correcto del español. La siguiente cita nos resume de alguna forma lo que se espera de esta educación:

En aquel entonces aquel muchachito que hablara español en la escuela, todos sus demás compañeritos se burlaban de él, le decían “ba chhun bigolhen” (él presumes mucho)... los niños forzosamente tenían que hablar zapoteco para no ser burlados... los maestros que estaban trabajando eran de Chihuahua, de Jalisco, de Zacatecas, no, no sabían ni una palabra en zapoteco, ellos hablando español y los niños en zapoteco. Terminaban y les daban su certificado de sexto año. Pero tenían que ir los muchachos al internado de Zoogocho a repetir cuarto grado, porque llegaban ahí y les aplican un examen (y no aprobaban) Entonces eso fue una de las cosas que orilló a que cambiara el sistema,... esa idea de que hubiera educación indígena, porque decíamos que necesitábamos a los maestros que hablan en su lengua (zapoteca), les explicaran a nuestros hijos qué quería decir tal cosa y a la par enseñarles un español completo, ...no un español coloquial que se viene aprendiendo, ... (EL, Yojovi, 1999).

Entonces, desde la escuela, ¿qué se ha hecho para desarrollar la lengua originaria, en este caso la lengua zapoteca, en el ámbito escolar? En el siguiente apartado desarrollaremos este punto. En el mismo sentido, no existe la enseñanza de una segunda lengua, es decir que la segunda lengua no se tiene como lengua meta, se utiliza únicamente como medio de instrucción o como lengua puente. De esta forma, los niños indígenas al ingresar a la escuela se enfrentan con una lengua diferente que no conocen, teniendo como resultado problemas en el proceso aprendizaje al no dominar la lengua de instrucción.

Este es un tema que ha sido analizado en otros contextos en donde se tienen poblaciones bilingües o multilingües y se ha demostrado que existen ventajas cuando se utiliza la lengua materna en el proceso escolar antes de adquirir una segunda lengua.

Sin embargo, en nuestro contexto, en las escuelas ubicadas en las comunidades indígenas, sean escuelas de educación bilingüe o escuelas de educación formal, sigue siendo un problema. ¿Cómo enfrentar esta realidad en los casos en donde se tiene esta situación o cómo llegar a un bilingüismo coordinado? ¿Cómo se puede, por un lado, resolver problemas psicopedagógicos y cognitivos en los estudiantes indígenas; y, por otro, adquirir una segunda lengua sin desvalorar la propia?

2.2. ¿Qué piensan los hablantes sobre la lengua indígena?

Este aspecto también es relevante porque como hemos dicho, la escuela ha sido uno de los espacios en donde se ha desprestigiado la lengua zapoteca, se le ha subestimado por carecer de una gramática, de literatura, de un alfabeto, de diccionarios, etc.; por lo tanto, se le ha considerado peyorativamente un “dialeto”, un medio de comunicación de los ignorantes, de los iletrados, de los pobres, de los indígenas. Con esta idea la escuela rural mexicana educó en español desde los años veinte del siglo pasado, en consecuencia mucha gente vivió esta discriminación, esta humillación, inclusive castigos por hablar su “dialeto”.

La situación que se señala originó un desplazamiento paulatino del zapoteco por el español. En este punto encontramos opiniones encontradas de padres de familia, autoridades comunitarias, maestros y líderes comunitarios. Mientras algunas personas insisten en que se siga hablando y se utilice la lengua zapoteca en el aula, otros no saben exactamente qué es lo mejor: si continuar el empleo de la lengua indígena o cambiarla por el español; alguna personas más no dudan en decidirse por el español. Quienes dicen que es importante seguir hablando la lengua zapoteca, se debe a que tienen algún antecedente con su uso o porque no han tenido conflictos o no han sufrido discriminación en los espacios donde interactúan.

Pues también, es algo que no se puede olvidar, es muy bueno porque de esa manera también hay veces, que por ejemplo, yo estuve, como le digo, estuve en la ciudad, había veces que no podíamos platicar algún secreto con otros, ¿verdad?, pues unas palabras así, pues no, no toda la gente entiende y rápido nos hacen señas, es una ventaja. Pero a la vez también es una

desventaja, porque eso hace que entorpecemos un poco el hablar el español, no lo hablamos con fluidez, precisamente porque... nos dedicamos a hablar el zapoteco ... no es tan bueno seguir platicando el zapoteco (JG, Yahuio, 1999).

No obstante, estas mismas personas, conforme van reflexionando sus repuestas, ellos mismos argumentan que sería mejor hablar el español, por la experiencia que han tenido, la manera como han sido tratados en otros contextos. La misma persona de la cita anterior, por ejemplo, está a favor de la lengua indígena pero, en su reflexión se contradice, esto es muy recurrente en los hablantes de lenguas subordinadas, sobre todo de lenguas en conflicto; el entrevistado además mencionó lo siguiente:

Pues yo, de mi parte, bueno, es el punto de vista que yo tengo, ¿no? Considero que no es tan apropiado (el zapoteco) en el sentido de que, como le digo, hay veces que salimos a la ciudad y se habla bastante español, que desconocen casi la lengua materna (indígena), entonces hay mucha discriminación. Lo digo por experiencia, cuando estuve en México, no muy bien podía yo hablar el español, apenas empecé, pues, nos rechazaron, decían: “sí, oaxaco”. Una discriminación muy fuerte. Entonces eso hace que uno se sienta inferior a ellos, por no poder hablar bien el español. Entonces yo considero que en nuestro caso estaría bien que todos los niños hablaran el español, para que cuando salgan a la ciudad no les sea tan problemático, ¿verdad?, hablar el español. Es la discriminación que yo he visto, que yo he vivido las veces que he salido a la ciudad. (JG, Yahuio, 1999).

Como puede constatarse, quienes se manifiestan a favor del desplazamiento de la lengua indígena, se remiten a sus experiencias, al trato que han recibido en los contextos en donde han estado, a la necesidad de comunicarse de manera eficiente con el otro, a la posibilidad de que sus hijos tengan otras oportunidades de sobrevivencia; por lo tanto, quieren aprender la lengua franca, la lengua que les permita desplazarse en otros contextos, y con ello la posibilidad de seguir estudiando y tener mejores oportunidades de vida. Esto significa que priorizan el uso del español por la

posibilidad que les da para resolver sus problemas económicos y sociales, en cuanto que es una región que expulsa población hacia las ciudades nacionales o el extranjero. En las siguientes citas podemos leer entrelíneas tal situación:

Bueno, antes cuando yo iba a la escuela, no nos permitían hablar el zapoteco, nos prohibían hablar el zapoteco y nos castigaban si hablábamos, pero ahora veo que los maestros ya enseñan a los niños a hablar el zapoteco y ya no le dan importancia a hablar el español, y el español creo que es más necesario, y con el zapoteco creo que no nos beneficiamos en nada, por eso es así como estamos. Por eso yo pienso que es mejor que enseñen a los alumnos el español lo mejor que puedan y ojalá supieran el inglés, que lo enseñen, pero el español es lo más principal, porque ... cuando salimos a las ciudades, cuando salimos nos atoramos,... ya salimos a otros países ya necesitamos un poco de inglés y con el zapoteco no nos beneficiamos nada, ... bueno yo pienso ya con lo que sabemos es suficiente y para qué queremos aprender más del zapoteco, si ya lo sabemos pues, ya sabemos eso, ya no necesitamos saber hablar eso, por eso estamos ignorados (MC , Solaga, 1999).

No, no estoy de acuerdo porque veo mi situación como estoy ahorita y quiero que mis hijos se vayan mejorando, dominando el español, entonces ya pueden enfrentarse a cualquier persona que hable el español, así como están ahorita ni quieren saludar a una persona, por qué, porque no pueden hablar bien el español (DN, Solaga, 1999).

En el cuestionamiento que realizamos sobre la opinión de los hablantes zapotecos respecto a su lengua, emergen otros elementos como el emotivo. Al respecto refieren que es la lengua de los antepasados, que es “bonito” seguirla hablando, que no debe de desaparecer, porque sirve para establecer la comunicación interna, y que además, sobrevivirá por mucho tiempo. De igual manera insisten en que la lengua indígena tiene el mismo valor que el español, porque tiene gramática, porque se puede escribir, ya sean cartas, cuentos o la historia misma de la comunidad; y, lo más evidente, es que en

la acción, a pesar de su contradicción que aparece en el discurso, los hablantes del zapoteco interactúan por medio de esta lengua zapoteca en diferentes contextos y cada vez de forma más abierta (Cfr. Fishman, 1970).

2.3. La lengua de preferencia en el hogar y en la escuela

Hay comunidades en donde la población es bilingüe incipiente, caso Yahuio, Guiloixi, Yojovi y Yaganiza, en donde la lengua cotidiana de la mayoría de las familias es el zapoteco; en otras, como Solaga, existen familias cuya lengua de interacción es el español, inclusive es la lengua que aprenden los niños a hablar en primera instancia. Lo anterior es consecuencia de las experiencias migratorias y el contacto temprano con instituciones públicas y los medios de comunicación masiva. Lo anterior en términos generales, porque existe una gran diversidad de uso de las lenguas, tanto indígena como el español. Uno de los motivos para que el español sea lengua de uso cotidiano es la exigencia de los padres de familia para que a los niños se les hable y se les enseñe en español en la escuela, mientras que en la casa se habla exclusivamente la lengua indígena. Esto, como hemos mencionado es evidente, se manifiesta en las respuestas de las entrevistas, así como en la observación: los niños aprenden la lengua indígena desde muy temprana edad. Cabe mencionar que la gran mayoría de las familias indígenas se caracteriza por ser familias ampliadas, por lo tanto, se vive y se convive con los abuelos, tíos o tías; entonces, es a través de las personas mayores como se reproduce la lengua indígena, sin olvidar los casos que hemos mencionado más arriba.

Una de las expectativas de los padres de familia es que sus niños aprendan español en la escuela, pero en la escuela (sea indígena o no indígena) el maestro no enseña español, no es la lengua meta, aunque los maestros digan lo contrario. Por lo tanto no se cumple el objetivo de los padres de familia. Tenemos algunos testimonios de padres de familia respecto a la enseñanza del español en la escuela, ellos dicen: *“Si se enseña español, porque así me dice mi hija”, “Cuando pasamos por la escuela, escuchamos que el maestros habla español”, “Porque todos los libros que estudian vienen en español”, “Como los niños hablan español y también muchas veces cuando nos fijamos en sus cuadernos o sus libros si los leen bien”* (Yojovi, 1997).

Por todo lo mencionado hasta aquí, se deduce que las actitudes de los sujetos involucrados en este proceso ha cambiado, no queremos decir con esto de que exista un consenso respecto al uso de la lengua indígena en el aula y la alfabetización en esta lengua, los discursos que encontramos son contrastantes, pero sí podemos decir **que es otra la actitud respecto a la que se tenía antes de los años ochenta, ahora se tienen una actitud más positiva hacia la lengua zapoteca.** Los discursos que encontramos en las comunidades indígenas son:

Yo creo que las dos cosas (las dos lenguas)... sería bonito que hablaran español, pero el zapoteco, por ejemplo, cuando va uno a una comunidad que hable zapoteco y si uno no entiende el zapoteco, es como si uno fuera a Los Ángeles (EUA)... no entiende inglés... dicen que la lengua materna (tiene más valor) quién sabe cuál, pero es mejor saber los dos idiomas (zapoteco/español). (MC, Solaga, 1999, tiene experiencia migratoria).

Los dos (español y zapoteco), por ejemplo el español se puede hablar con personas que no entienden el zapoteco y el zapoteco para las personas que no entienden el español. Es importante leer y escribir en zapoteco, pero lo que me interesa más a mí es que aprenda en español... el zapoteco es muy bonito, pero a la vez ellos sí necesitarían aprender más el español que el zapoteco, eso ya lo saben, y quiero que sepan más el español... (DN, Solaga, 1999).

...los dos, quiero español y quiero zapoteco ...porque hay gente que no habla español aquí, puro zapoteco ...se necesita el español para cuando salimos a otras partes, como los niños que ahora ya crecen y van a México, a Los Ángeles, necesita español, pero aquí puro zapoteco (MC, Solaga, 1999).

...es muy necesario (el español) porque cuando hay necesidad de ir a la ciudad se necesita hablar el español o pedir de comer... tiene uno que hablar el español porque allá en la ciudad no dominan el zapoteco.

Como se puede observar, las opiniones son diversas, pero en cada una de ellas existe claridad de lo que se quiere y por qué se quiere aprender una u otra lengua. La función que estas lenguas cumplen en diferentes situaciones comunicativas está presente en la argumentación que se hace al respecto, y cuando de manera específica se pregunta sobre el uso de estas lenguas en el aula, el discurso se torna más reflexivo, como se puede observar en las siguientes citas:

No, no estoy de acuerdo porque veo mi situación como estoy ahorita y quiero que mis hijos se vayan mejorando. Dominando el español, entonces ya pueden enfrentarse a cualquier persona que hable el español. Así como están las cosas ahorita, ni quieren saludar a una persona, ¿por qué?, porque no pueden hablar bien el español (MC, Solaga, 1999).

Estoy muy de acuerdo (pero) ...que nos dijeran cuál es el beneficio de aquí a diez años para un niño que pueda aprender más el español.

...cuando sea dentro de sus materias, porque siempre es más indispensable el español.

Esta situación es explicable dado que no existe claridad respecto a la función de la lengua indígena en el aula tanto en los docentes como en los padres de familia. Muchos docentes de educación indígena no han comprendido las implicaciones pedagógicas y psicológicas que tiene la lengua materna (sea indígena o no) en el proceso escolar. Por lo tanto, tampoco se ha informado a los padres de familia y a las autoridades comunitarias sobre las ventajas del uso de la lengua indígena en el proceso educativo de los niños indígenas, cuando esta es la lengua materna de la mayoría.

2. 4. El zapoteco en la escuela

Como ya quedó demostrado, uno de los problemas agudos que se vive en las escuelas de las comunidades indígenas es la ausencia de la lengua originaria, la lengua zapoteca; en donde, inclusive se castiga al alumno que hace uso de esta lengua en el ámbito escolar. Los maestros al igual que los padres de familia consideran que si se utiliza la lengua indígena en el aula, los niños

pueden tener problemas de aprendizaje o confundirse más, y en consecuencia tendrían repercusiones en su vida escolar futura hecho que en otros contextos y experiencias se ha demostrado que no es así (Cummings, 1987). Argumentan que el fracaso escolar es consecuencia de que no se hable el español. Por el contrario, en la escuela no se logra desarrollar la lengua originaria ni adquirir una segunda, el español. Algunos maestros han entendido que usar la lengua indígena es *transferir contenidos* del español a la lengua indígena. A nivel de discurso los maestros mencionan lo siguiente: a) Se usa la lengua indígena sólo cuando los niños no entienden un concepto o una palabra, b) la lengua indígena es un obstáculo en el proceso enseñanza aprendizaje, y c) la lengua indígena debe ser utilizada en el aula, “porque es bonita”, “es la lengua de nuestros antepasados”. Esto se reconoce como *lealtad ideológica* respecto a la lengua indígena, situación que no contribuye a mejorar los procesos de aprendizaje (Cfr. Ruiz, 1993). Finalmente lo que se observa en el aula es el uso frecuente del español, y como se ha dicho, la lengua indígena sólo se utiliza como lengua *puente* (Cfr. Muñoz, 1987). Los maestros así lo reconocen:

Pues como herramienta de trabajo podríamos decir que a diario no, no durante toda la clase sino en partes, donde a veces los niños no logran entender, y he visto que sí, este, si le entienden hablándoles en su lengua (originaria) a los niños, ... hay algunas partes en donde no entienden (en español). Ahora tenemos establecido ... un horario, tengo dos horas de designadas para la lecto-escritura (en zapoteco) a la semana. (SB, Solaga, 1999).

El hecho de que la lengua de instrucción sea el español, y que se haga uso de esta lengua en todo el proceso enseñanza-aprendizaje causa serios problemas en los niños que no la dominan, ya que no existe comprensión del discurso pedagógico. Por eso algunos docentes hacen uso de la lengua indígena para romper la *barrera lingüística* que existe y que impide un entendimiento cabal (cfr. Lewin, 1990). Así tenemos que, la participación/interacción de los niños se reduce cuando los maestros hablan únicamente el español y nada más participan aquellos que tienen cierta competencia comunicativa en esta lengua. También se ha observado que en aquellas escuelas en donde el maestro utiliza la lengua indígena, la situación se revierte

el proceso, hay mayor comprensión, mayor participación de los alumnos (Ruiz, 1993, Mena, Muñoz y Ruiz, 1996).

En este mismo sentido, Cummins (Cummins, 1987) nos dice que existen diversos estudios en donde se tienen experiencias del uso de la primera lengua en el proceso escolar y no se tienen problemas como los anotados más arriba, por el contrario, nos dice el autor, existen ventajas cognitivas, pedagógicas y psicológicas en los niños, cuando la instrucción se da en su lengua primaria. Además, menciona que:

...la mantención y el uso del idioma primario como medio de instrucción durante la mayor parte del día en la escuela, no tiene ningún efecto negativo en el desarrollo del segundo idioma y en muchos casos tiene efectos muy positivos (Cummins, 1987: 133).

Algunos de estos planteamientos han sido mal entendidos, y lo que se observa en la práctica docente es una explicación en lengua indígena de las instrucciones de ejercicios o tareas académicas a realizar. En otros, se da un proceso de transferencia de los contenidos programáticos a la lengua indígena, y con esto se cree que se está utilizando dicha lengua como lengua de instrucción.

Utilizar la lengua indígena en el ámbito escolar es algo más complejo, se requiere de un conocimiento más amplio respecto a la lengua que se enseña, se necesita conocer a los niños que se atienden, las necesidades de éstos, el contexto en donde se desenvuelven, etc.; en resumen, se requiere de un saber interdisciplinario (Brown, 1994) para poder hacer realidad este principio del uso de la lengua materna en el proceso escolar. Sin embargo, en las escuelas de la zona de estudio, lo único que se ha logrado es, a partir de la imposición del español como segunda lengua, una actitud negativa respecto a la primera lengua, aunque si bien es cierto hoy día esta imposición no está relacionada con castigos ni sanciones como en otros tiempos.

Los maestros que trabajan en las comunidades indígenas, de manera general, al igual que los padres de familia, consideran que el uso de la lengua indígena en el aula es un retroceso con respecto a la “civilización”. Además, se argumenta que esta lengua, el español, es la que les va ser útil en su vida; pero, no se piensa en el problema psicopedagógico que tiene el alumno frente al docente que solo usa el español en el proceso escolar. Otro argumento que se escucha

repetidamente es el siguiente: “El maestro debe enseñar el español, porque el zapoteco ya lo saben (los niños), eso lo aprenden en la casa...” (YA-1996).

Otra pregunta que está latente en los padres de familia y los maestros es: ¿Qué va pasar con los niños cuando terminen sus estudios de educación primaria si se les enseña en lengua indígena? En este aspecto existe una gran preocupación en cuanto al uso de la lengua originaria en el aula, pues los niños al término de la educación primaria tendrán que salir de la comunidad para continuar sus estudios o trabajar; por lo tanto, se exige la enseñanza del español. No obstante, encontramos dos situaciones; por un lado, no se ha entendido el por qué se plantea el uso de la lengua indígena en el aula, ni la función pedagógica y psicológica que esta cumple en el aula, cuando esta es la primera lengua. Y por el otro, el hecho de que no se enseñe el español como lengua meta. El español como segunda lengua, lo aprenden los niños a través de la interacción y del contacto cotidiano con otros medios.

Para poder superar el desconocimiento de la lengua de instrucción, en muchas ocasiones los maestros castigaban física o psicológicamente al alumno o los multaban por utilizar su lengua nativa en el ámbito escolar, con la finalidad de aprender el español. En otros casos piden a los padres de familia introducir a sus hijos en el aprendizaje del español, con resultados muy negativos, como acertadamente lo menciona Cummins (1987), ya que en este caso la mayoría de los padres de familia no tienen un dominio pleno del español, en consecuencia no existe la posibilidad de usar el español en el ámbito familiar, y cuando se realiza, no se obtiene el objetivo deseado. Muchos padres de familia son bilingües incipientes, por lo tanto no hay posibilidades de ayuda para el aprendizaje del español como segunda lengua.

La actitud respecto a la lengua indígena es otro factor que ha incidido en cuanto a la función de la lengua en el aula. Históricamente la población indígena ha sufrido una discriminación no sólo como sujeto, sino también como un portador de una cultura y una lengua diferentes. En este sentido, existe una actitud negativa en relación a la lengua indígena, la cual en algunos contextos indígenas ha sido desplazada, en otros se ha reducido su funcionalidad en el ámbito familiar o comunitario. En otros casos, la situación es más alentadora, debido a que existen espacios en donde la lengua indígena está

recuperando su función comunicativa, como la escuela, en donde se hay un proceso de revaloración, producto de un proceso muy largo.

Al respecto se tienen algunas experiencias muy interesantes en algunas escuelas, en donde se ha propiciado el desarrollo de la lengua materna en los primeros grados de educación primaria, con resultados muy favorables (Cfr. Mena y Ruiz, 1996; Mena y Ruiz, 1996a; Mena, y Ruiz, 1997). En términos de alfabetización en lengua indígena se tiene, por ejemplo, una experiencia interesante en dos comunidades de la Sierra Juárez, en las cuales se ha demostrado lo que se conoce como *proceso de transferencia lingüística*, en donde, después de que los niños se alfabetizaron en la lengua indígena, fue para ellos relativamente más sencillo adquirir el código escrito de la segunda lengua (Cfr. Mena, Muñoz y Ruiz, 2000). Pero, es lamentable decir que este proceso de alfabetización en lengua indígena es cuestionado por muchos maestros, pues se piensa que son dos procesos diferentes de adquisición de la lengua escrita y que por lo tanto les significaría doble tiempo hora-clase. En consecuencia, se niegan llevar a cabo este proceso.

Una experiencia más se refiere a un grupo de alumnos de tercer grado de educación primaria, quienes en el primer ciclo escolar se alfabetizaron en lengua indígena y se comprobó que su nivel de comprensión de lectura fue más alta que la de aquellos alumnos que no tuvieron este proceso. Estas son algunas experiencias en donde se utiliza la lengua materna como lengua de instrucción. Pero existen muchos espacios escolares en donde está ausente dicha lengua. En este sentido Cummins anota lo siguiente:

Hay dos razones principales por las cuales el idioma primario de los niños puede promoverse en la escuela sin interferir con el desarrollo del idioma predominante: 1) los niños tienen muchas oportunidades de escuchar el idioma predominante en su medio ambiente, por ejemplo, en la radio y en la televisión; y 2) el desarrollo de conceptos lingüísticos desempeña un papel principal en el desarrollo intelectual y académico de los niños y una vez que estos conceptos se han desarrollado en el idioma primario pueden transferirse fácilmente al idioma predominante (Cummins, 1987: 137).

Aunque si bien cierto que es otro el contexto al cual hacemos referencia, también lo es que este proceso de contacto con diferentes medios de comunicación se está dando de manera paulatina en las comunidades indígenas, y el porcentaje de personas en contacto con los medios de comunicación masiva es cada vez más alto.

2.5. Alfabetización en lengua indígena

A nivel aula ¿qué se ha hecho en cuanto a la enseñanza de la lengua originaria? Existen algunas experiencias en la Sierra Juárez, aunque no todas registradas, porque difícilmente se les puede dar seguimiento, debido a que los profesores no fácilmente permiten el acceso a las aulas, pues las consideran un espacio privado. A pesar de ello, tenemos evidencias de estas experiencias en Yovego, Solaga, Yaganiza, Yojovi, Guiloxi, Zochina y Yahuió, en donde los docentes nos han dado la oportunidad de observar sus prácticas escolares. En estos espacios se han apreciado procesos incipientes de alfabetización en lengua indígena o el uso de la lengua indígena en el proceso escolar. Aquí hay que tener claridad respecto al uso de la lengua indígena en el aula, ya que no la utiliza para desarrollar contenidos étnicos o comunitarios o el proceso de adquisición del conocimiento, lo que se hace es transferir contenidos del programa escolar a través de la lengua indígena o hacer breves explicaciones en esta lengua.

A pesar de todo, las experiencias de algunos maestros de educación indígena son importantes, en tanto que han hecho el mayor esfuerzo por lograr una práctica docente diferente. La experiencia en la Escuela Primaria de Yovego, la clase se desarrolló en lengua indígena durante todo el primer año escolar (primer ciclo escolar), realizando diferentes actividades con distintos contenidos. No sólo se alfabetizó en lengua indígena, sino abarcó las otras áreas programáticas: matemáticas, historia, ciencias naturales, civismo, etc. Se observó de igual forma que el docente generó sus propios cantos y rondas en lengua indígena, los cuales le sirvieron para motivar a sus alumnos, en otros casos tradujo cantos y rondas del español al zapoteco, que también es motivo de reconocimiento.

Aunque, el hecho de utilizar la lengua indígena en el proceso escolar, no implica que los alumnos vayan a aprender los contenidos de manera automática. Se hace necesario también recurrir a otro tipo de metodologías de enseñanza, en donde no sólo se mejore

la interacción maestro alumno, sino también se propicie un mejor desarrollo de las capacidades cognitivas, en donde no únicamente se use la repetición, memorización, asimilación, recepción de conocimientos (Cf. Freire, 1984) sino una educación que propicie la reflexión, la crítica, así como actitudes y valores en torno del aprendizaje de la lengua materna y la segunda lengua (Cf. Cassany *et al.*).¹⁵

En el seguimiento que realizamos en la experiencia de Yovego y Yaganiza, se aplicaron tests para conocer el desarrollo de habilidades lingüísticas de los niños. La evaluación mostró un mayor desarrollo de habilidades en los niños de Yovego respecto a la experiencia de Yaganiza. Lo anterior se debe a que la experiencia en la primera escuela fue básicamente en lengua indígena, mientras que en la segunda, la clase se desarrolló en español y la lengua indígena se utilizó como lengua puente (Cf. Mena, Muñoz y Ruiz, 2000). Como se menciona arriba la experiencia en Yovego se dio durante el primer ciclo (1º y 2º grado de educación primaria), en segundo grado se consolidó el proceso de alfabetización e inició con el español oral. Aquí surge otro problema, el desconocimiento de una propuesta metodológica de enseñanza de segundas lenguas. Pero a pesar de ello, la experiencia de Yovego fue interesante ya que se inició con diálogos y expresiones orales a partir de un tema elegido por el maestro o por los alumnos.

Desafortunadamente, las pocas experiencias que existen no tienen seguimiento, no son registradas ni evaluadas. Cuando se tiene la oportunidad de sistematizar la experiencia, como el caso de Yovego, se truncan y no existen posibilidades de conocer sus resultados a más largo plazo. El seguimiento que se le dio a esta experiencia quedó en el primer ciclo. Existía la intención del docente de realizar esta experiencia durante los seis grados de educación primaria; por cuestiones fuera del control del maestro, que tienen que ver con los propios compañeros docentes, con la comunidad, con el apoyo de las autoridades educativas, esta experiencia no tuvo continuidad. El caso de Yaganiza, Solaga o Yojovi, fueron

15 Siguiendo con algunos de los postulados de algunas experiencias en contextos similares de bilingüismo, se ha llegado a la conclusión de las ventajas cognitivas y académicas que se obtienen si se parte en la primera lengua del niño (Cummins, 1987).

experiencias con prácticas de uso o enseñanza de la lengua indígena pero de forma menos sistemática.

Una cuestión relevante en esta experiencia es el hecho de la transferencia lingüística, que consiste en que los niños aprenden con alguna facilidad el código escrito de una segunda lengua cuando son alfabetizados en su lengua materna primero, en este caso, la lengua zapoteca. El docente pudo comprobar esta afirmación a partir de su propio trabajo, pudo observar a través del tiempo que sus alumnos iniciaban a leer en español sin muchos problemas. Este proceso de transferencia de habilidades lingüísticas es poco aceptada por los docentes. En sus testimonios se nota esta posición “... *es trabajar doble, primero les voy a enseñar a leer y escribir en lengua indígena, y cuándo les enseño en español, el programa de estudios me pide que lo haga en español*” (FG, Solaga, 1999).

Otro problema que se presenta es la falta de apoyo didáctico, materiales, textos, etc.; sin embargo esto no es ningún obstáculo cuando se está consciente de lo que se quiere hacer en el campo educativo. Para el maestro de Yovego, él elaboró en el proceso los materiales didácticos que iba requiriendo, así como los cantos, rondas, cuentos, etc., de acuerdo con los objetivos de clase.

El objetivo general del maestro fue la alfabetización, sin descuidar las otras asignaturas, retomando los objetivos generales del Plan y Programa de Educación Primaria, fue elaborando su plan de actividades y su clase la desarrolló en lengua indígena. Esta experiencia fue única, porque la enseñanza de la lengua indígena o el uso de ésta como lengua de instrucción en las otras escuelas se dio de manera diferente. En la escuela de Guiloxi, por ejemplo, la maestra atendía a los alumnos del grupo multigrado a una hora determinada dando la clase de “lengua indígena”, que consistía básicamente enseñar a leer y escribir en zapoteco. La misma situación se repitió en Solaga pero con alumnos de sexto grado, en Yojovi con los alumnos de quinto grado y de manera muy elemental con los alumnos de primer grado. Estas algunas experiencias que se tienen de manera aislada y con poco continuidad y seguimiento.

2.6. Por qué se valora positivamente el español

La mayoría de los entrevistados en las comunidades indígenas consideradas en este trabajo, valoran positivamente el aprendizaje del español porque tiene funciones prácticas. Hasta los

años noventa la discriminación hacia la lengua indígena y quienes la hablaban era muy fuerte; por lo tanto, la gente pedía aprender el español y renegaba su lengua originaria. Hoy en día esta actitud ha cambiado, aunque siguen persistiendo la necesidad de aprender el español por diversas razones, por ejemplo, el hecho de que los niños tienen que continuar sus estudios, o emigrar a otros contextos para buscar trabajo o inclusive el desempeñar un cargo municipal en la comunidad, por ello es prioritario aprender el español.

Bueno es que cuando nosotros salimos de nuestro pueblo, vamos a una ciudad y ahí vemos que la gente habla bien el español, por eso queremos igualar a esa gente, imitar a esa gente, lamentablemente no lo podemos hacer, no podemos expresar bien el español (YA, 1996).

Le digo que he oído que el inglés puede favorecer algo a un niño o una niña, puede encontrar un trabajo, puede hablar el inglés y fácil puede encontrar un trabajo en una ciudad, pero hablando el zapoteco, qué va a conseguir ahí (MC Solaga, 1999).

Existe pleno convencimiento de la necesidad de una lengua franca, en este caso el español, que se utiliza para la comunicación con gente que no domina la lengua zapoteca o la variante dialectal del lugar, así como con aquellos que son hispanohablantes. La comunicación entre los sujetos es imprescindible, ya que existe la necesidad de interactuar, de intercambiar productos o fuerza de trabajo, por ello es necesario aprender el español para poder desplazarse a otros contextos. En ese sentido, los entrevistados ven el aprendizaje del español como algo importante, y dicen:

Que se aprenda hablar el español pues, sí, es importante porque es lo que se habla en México, yo considero de que lo que se habla es lo que se tiene que hablar y aprender muy bien para que se tenga más comunicación, porque de otra manera no podríamos comunicarnos. Por ejemplo, en algunos pueblos rurales marginados, anteriormente todavía, ahora ya se ve diferente. Anteriormente en este pueblo nadie podía hablar español, entonces veían alguna persona que hablaba el español se echaban

a correr o se escondían, en algunos otros pueblos todavía sucede eso verdad, no sé exactamente qué pueblos, pero se oye de que pues no saben español y mejor se esconden y luego nosotros si queremos ir por ejemplo por ahí por los Mixes, por aquí el Rincón todavía nos entendemos un poco, pero cómo vamos a platicar, cómo vamos a comunicarnos si ellos usan un dialecto y nosotros otro, entonces no nos podríamos comunicar, y conociendo únicamente el español si nos podemos comunicar, en ese aspecto sí es muy necesario que se aprenda el español (JG, Yahuio, 1999).

Es muy necesario, porque muchas veces salimos fuera de la comunidad y a otras partes y es necesario saber español para tener comunicación verdad, para poder hacer preguntas a las personas, porque si hablo en zapoteco no me van a entender (Yojovi, 1999).

Enseñar una segunda lengua es otro problema en las escuelas de las comunidades indígenas. Aquí cabría preguntarnos: ¿El maestro enseña una segunda lengua? En primera instancia, podríamos decir que sí enseña una segunda lengua, en este caso el español, ya que es la lengua que utiliza el docente durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta es precisamente la respuesta que dan los padres de familia al hacerles dicha pregunta. Se cree que con el hecho de que el maestro hable español durante toda la clase se está enseñando esta lengua; pero como hemos mencionado, no existe tal objetivo, el español no se tiene como *lengua meta*, se usa como lengua de instrucción con resultados poco favorables. Al término de ciclo escolar o de la educación primaria, uno de los grandes problemas que se presenta es que los alumnos no comprenden o no entienden lo que se les explica o lo que leen.

Esta situación crea una falsa expectativa tanto en los maestros como en los padres de familia, porque ni se ayuda a desarrollar la lengua materna del niño (lengua indígena), ni se enseña una segunda lengua (el español). Podemos asegurar que en ninguna escuela en la región o en el estado se conoce una propuesta metodológica para aprender español como segunda lengua. Los alumnos aprenden de manera indirecta esta lengua, a través de la lectura, del discurso del maestro, con sus compañeros, del contacto con otras personas que

hablan español o por el contacto que se tiene con los medios masivos de comunicación como la radio o la televisión, en donde se cuenta con estos medios.

El uso del español en el aula de manera general, impide la comprensión del discurso pedagógico; así como la interacción activa en el aula. De igual forma ocurre con los textos, en el momento en que se realiza la lectura individual o coral, en muchas ocasiones existen problemas semánticos debido a que los textos contienen palabras desconocidas para los niños, y si pensamos en niños de primero y segundo grados de educación primaria, el problema aún es mayor.

Por ello, es indispensable desarrollar el lenguaje del niño partiendo de su lengua materna, para posteriormente acceder a la segunda lengua. El objetivo final debería consistir en el hecho de que el niño se convierta en un sujeto con competencia comunicativa en ambas lenguas. Pero, para lograr este tipo de bilingüismo, es necesario tomar en cuenta lo que señala Cummins:

Los padres deben darse cuenta de que el bilingüismo no se desarrolla automáticamente por el solo hecho de que el niño está expuesto a dos idiomas. El desarrollo completo de ambos idiomas en un ambiente en el que el idioma propio es otro que el predominante, requiere de los padres planear deliberadamente formas de promover el idioma primario tanto dentro como fuera de la casa (Cummins, 1987: 137).

Por lo expuesto podemos decir que el bilingüismo no causa ningún problema cuando se tiene claridad en cuanto la función de cada lengua y que existen ventajas académicas e intelectuales, cuando se canaliza bien este tipo de enseñanza. Es una necesidad el aprender de manera eficiente la cada una de estas lenguas, dado que la población se enfrenta a diferentes situaciones comunicativas, el siguiente testimonio nos lo demuestra:

Para nosotros, en la comunidad, pues el zapoteco, pero si va uno a la ciudad de Oaxaca, pues el español, yo pienso que son importante los dos. Porque se nos dificulta, si salimos a una ciudad y no sabemos el español, no puede uno salir; si uno es de esta comunidad y no sabemos el zapoteco también se dificulta. Hay paisanos que no pueden hablar el

zapoteco aún siendo de aquí, para mí que el zapoteco y el español... Aunque mi dialecto es mejor, porque lo puedo platicar con mis paisanos o con cualquier persona de la región, se puede uno expresarse mejor con el zapoteco (AC, Yaganiza, 2000).

Lo ideal es que la escuela ayude a que los niños desarrollen un bilingüismo coordinado para poder ser competentes en las diferentes situaciones comunicativas. Sin embargo, las experiencias nos indican que estamos lejos de lograr este objetivo.

Conclusiones

La lengua zapoteca como un elemento de cohesión y de identificación, ha sufrido diversos embates, en consecuencia está en una situación frágil, en una situación de lucha constante de revaloración y revitalización, de recuperar espacios comunicativos importantes. Para algunas lenguas indígenas se habla de un proceso de desplazamiento o de extinción, para el caso del zapoteco en las comunidades de estudio esto no es así, por el contrario hay una proceso de revitalización, gracias a los diferentes factores socioculturales que hemos mencionado. La escuela por ejemplo, es un espacio que se tiene que pensar de otra manera, con un modelo educativo diferente.

Uno de los grandes objetivos de nuestras sociedades actuales es ser más humanos, objetivo tal vez un tanto utópico. La tendencia de una educación intercultural es buscar el respeto a la diversidad, la tolerancia y la internalización de valores que lleven a lograr estos propósitos. En este sentido, el respeto a la lengua y revaloración de la cultura en el proceso escolar debe ser fundamental.

Para que la escuela juegue un papel crucial, existe, por un lado, la exigencia de formar nuevos cuadros de profesionistas que atiendan este sector de la población. Que tengan una visión menos fragmentada de la educación, con una idea de educación más igualitaria. Por el otro lado, la obligación de que la sociedad no indígena aprenda a respetar y a valorar las culturas minoritarias con las cuales convive cotidianamente. En este sentido, existe la necesidad de una reeducación de toda la sociedad, tanto a nivel local, estatal, nacional e internacional, de tal forma que podamos

entender, comprender, valorar y respetar las diferencias culturales y lingüísticas que prevalecen en nuestras sociedades.

Uno de los problemas graves en el ámbito educativo, y de manera especial, en aquellas comunidades donde trabajan maestros de educación indígena intercultural, que se supone tienen cierta formación para poder llevar a cabo una educación bilingüe e intercultural, es no entender el papel que puede desempeñar la lengua materna de los niños en el proceso escolar. Existen muy pocas escuelas en donde se está poniendo en práctica el uso de la lengua indígena como lengua de instrucción. Desafortunadamente en nuestro contexto oaxaqueño no existe ninguna experiencia en donde se pueda hacer una investigación de manera longitudinal y demostrar lo expuesto en este trabajo. Solo se tienen experiencias aisladas en los primeros grados, con resultados muy favorables, pero que no se conocen con amplitud.

Se le ha apostado mucho a la construcción de alfabetos prácticos para resolver los problemas de la educación indígena. Se ha invertido en recursos humanos, económicos y mucho tiempo en esta actividad y el modelo de educación indígena no se ha hecho realidad. Después de aproximadamente 20 años de haberse generado un alfabeto práctico para la lengua zapoteca, no se observan cambios o avances sustanciales, creemos que el alfabeto práctico no es el punto medular en la Educación Intercultural Bilingüe, existen otros factores que han quedado sin resolverse como: la formación docente, propuestas metodológicas de alfabetización bilingüe, métodos para la enseñanza de segundas lenguas, mayor difusión de las lenguas indígenas, el uso y las funciones de las lenguas indígenas y el español, etcétera.

Al respecto debemos de reconocer que la lengua indígena está en una situación de lengua subordinada, en el sentido de que ocupa espacios reducidos de comunicación. Se usa en el hogar y en la comunidad, en la escuela de alguna forma empieza a utilizarse. Pero no puede aún sustituir al español en procesos comunicativos más “formales”, en el proceso enseñanza-aprendizaje, no logra convertirse en *lengua de instrucción*, aunque ya existen textos en lengua indígena para la educación básica indígena, pero hay maestros que se resisten a utilizar estos materiales. Aunque, también creemos que no es únicamente a través de la escuela como se puede revalorar la lengua zapoteca y las lenguas indígenas en general, como se ha mencionado, sino se requiere de otros espacios, como los medios

masivos de comunicación y de otros factores socioculturales como los mencionados; además de hacer realidad las reformas constitucionales y la ley de los derechos lingüísticos.

El bilingüismo es una necesidad, como se demuestra en los testimonios de los sujetos investigados, se tiene claridad respecto a la importancia de una lengua u otra, dependiendo de las situaciones y espacios comunicativos. Por ello se exige que se enseñe el español por ser considerada la lengua franca, la lengua que se utilizará en contextos donde solo se hable esta lengua y la lengua zapoteca porque es la lengua originaria de nuestros pueblos y es útil en nuestros contextos.

Bibliografía

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo (1967). *Regiones de Refugio*. Instituto Indigenista Interamericano, México.

BARTH, Fredrik (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Fondo de Cultura Económica, México.

BRICE HEATH, Shirley (1986). *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación*. Edit. INI, México.

BROWN, Douglas H. (1994). *Principles of Language, Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs.

CASSANY, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz (1994). *Enseñar lengua*. Grao, Barcelona.

CASTELLANOS M., Javier (1999). *Yell chhia lhen xtilla*. Zanhe xbab Sa, A.C. Segunda edición, Oaxaca, México.

CID-SIERRA (1996). *GWZIO. Revista Cultural, Zapoteca, Mixe, Chinanteco*. Oaxaca, México, enero-junio.

COULON, Alain (1995). *Etnometodología y Educación*. Edit. Paidós, México.

CUCHE, Denys (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Edit. Nueva Visión, Buenos Aires.

CUMMINS, Jim (1987). “Conservando la lengua madre en los niños que hablan un idioma diferente al idioma predominante: algunos conceptos erróneos”, en *Colección Pedagógica Universitaria*, N° 15. Universidad Veracruzana, México, pp. 133-138.

DE LA FUENTE, Julio (1949). *Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia*. México.

DE LA FUENTE, Julio (1989). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. Edit. INI-CNCA, México.

DIETZ, Gunther (2001). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación*. Granada, España.

FRIERE, Paulo (1984). *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México.

GEERTZ, C. (1992). *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

GIMÉNEZ, Gilberto (1999). “La importancia estratégica de los estudios culturales en el campo de las ciencias sociales”, en Rossana Reguillo Cruz y Raúl Fuentes Navarro (coords.): *Pensar las Ciencias Sociales hoy*, ITE-SO, México.

GIMÉNEZ, Gilberto (2000). “Territorio, cultura e identidades: La región sociocultural”, en: Rocío Rosales Ortega (coord.) *Globalización y regiones en México*, UNAM-FCPyS/Porrúa, México.

GIMÉNEZ, Gilberto (2001). “Identidades étnicas: estado de la cuestión”, en Leticia Reyna (coord.) *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, CIESAS-INI-PORRÚA, México.

GIMÉNEZ, Gilberto (2000b). “Identidades en Globalización”, *Revista Espiral*, Sep-Dic., Volumen VII, Universidad de Guadalajara, México.

GUMPERZ, John J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press. USA.

INEA, (1991). *Bzoj dilla xhon*. INEA, Libro y Cuaderno de ejercicios, México.

INEGI (1997). *Anuario Estadístico del Estado de Oaxaca*. Edición, INEGI, México.

INEGI. *Censo General de Población y Vivienda*, INEGI, México, 2000.

LEWIN, Pedro (1990). “Conflicto sociocultural y conciencia lingüística en Oaxaca”, en: Barabas, Alicia y Miguel Bartolomé (Coord.). *Etnicismo y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*. Edit. CNCA, México.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos indígenas. Comisión de Asuntos Indígenas y Comisión de Educación y Servicios Educativos. Cámara de Diputados, LVIII Legislatura, México, marzo de 2003.

MENA, Patricia y Arturo Ruiz L. (1997). “La formación docente: una de las necesidades prioritarias en el contexto de la educación indígena”, en: *La educación indígena hoy*. IEEPO-Huaxyácac, México, pp. 170-182.

MENA, Patricia y Arturo Ruiz (1996). “Práctica docente y actitudes de los maestros de Oaxaca hacia la educación indígena”, en: *Reportes de Investigación educativa. Formación y actualización de maestros*. Edit. SEP, México, 1996.

MENA, Patricia y Arturo Ruiz (1996a). “Actitudes lingüísticas e ideologías educativas en comunidades indígenas de Oaxaca”, en: H. Muñoz y Pedro Lewin (Coords.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. UAM-I-INAH-Oaxaca, México.

MENA, Patricia, Héctor Muñoz y Arturo Ruiz (2000). *Identidad, Lenguaje y Enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca* (2ª. Edición) Edit. UPN-UABJO, México.

MOLINA CRUZ, Mario (1995). *El arco iris atrapado*, CID-Sierra, Oaxaca, México.

MOLINA CRUZ, Mario (Coord.) (1998). *Yi' kube (Fuego nuevo)*. Taller de lengua y tradición zapoteca de Yalalag, Oaxaca, México.

MUÑOZ, Héctor (Ed) (1987). *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*. Universidad Veracruzana, México.

MUÑOZ, Héctor *et al.*, (1995). *Bene Xhon*. Guía para alfabetización bilingüe y libro de trabajo, CID-Sierra, Oaxaca, México,

MUÑOZ, Héctor y Pedro Lewin (1996). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. UAM-I-INAH, México.

RENDÓN, Juan José y Bárbara Cifuentes (1983). “Algunas observaciones acerca de la función de la lengua en una comunidad lingüística zapoteca”, en: *Nueva Antropología*. Vol. 1, N° 22, México.

RUIZ LÓPEZ, Arturo (1993). *Educación Indígena: del discurso a la práctica docente*. UABJO, México.

SEP-DGEI, (1993). *El bilingüismo en la práctica docente indígena* (Antología) SEP, México.

THOMPSON, Jhon (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, UAM-X, México.

Recebido para publicação em maio de 2018.

Aceito para publicação em junho de 2018.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INDÍGENAS: REFLEXÕES EPISTÊMICAS

Odair Giralдин¹

RESUMO

Neste texto apresento algumas reflexões para pensar sobre bases epistêmicas para uma educação escolar ligada aos povos indígenas. Reitero inicialmente que é preciso construir uma perspectiva baseada na pluralidade e na multiculturalidade com foco nas especificidades linguísticas e culturais de cada povo indígena. A partir dessa base, em que se valoriza o conhecimento dos regimes ontológicos, das filosofias e saberes ameríndios, podemos então perspectivar a interculturalidade (entendida como campo resultante da interação entre um povo com os não-indígenas e com outros povos indígenas). E, assim, podemos pensar em educações indígenas, uma vez que valorizamos a especificidade local de cada povo indígena. Nessa base, podemos finalmente refletir sobre políticas de educação escolar direcionadas aos povos indígenas.

PALAVRAS-CHAVES: Episteme. Ontologia. Educação. Multi/interculturalidade.

ABSTRACT

In this text I present some reflections to think about epistemic bases for a school education linked to indigenous peoples. I reiterate that it is necessary to build a perspective based on plurality and multiculturalism, focusing on the linguistic and cultural specificities of each indigenous people. From this base, where the knowledge of the ontological regimes, of the Amerindian philosophies and knowledge, is valued, we can then envisage interculturality (understood as the field resulting from the interaction between a people with non-indigenous peoples and other indigenous peoples). And so we can think of indigenous education, since we value the local specificity of each indigenous people. On this basis, we can finally reflect on school education policies directed at indigenous peoples.

KEYWORDS: Episteme. Ontology. Education. Multi / interculturality.

1 Doutor em Antropologia pela Universidade de Campinas (Unicamp). Professor na Universidade Federal do Tocantins e coordena o Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI). Coordenador Adjunto da Ação “Saberes Indígenas na Escola”. Porto Nacional, TO, Brasil. E-mail: giralдин@uft.edu.br.

Introdução

Muito tem sido escrito sobre povos indígenas no Brasil, na mesma proporção com que se escreveu sobre educação escolar indígena. Porém, há mais sobre a educação escolar que sobre a educação indígena, ou melhor, sobre as educações indígenas. Eu prefiro utilizar a expressão no plural (*educações indígenas*) para enfatizar a pluralidade étnica e cultural existente no Brasil (e no mundo) e marcar a característica multicultural dessa pluralidade.

Um primeiro ponto a ser ressaltado numa reflexão sobre bases epistêmicas para a educação escolar baseada nos saberes indígenas é a pluralidade. Singularizar nossa abordagem e pensar em *educação indígena* nos levaria a uma ilusão de conhecimento acreditando que todos os povos indígenas teriam um mesmo processo de socialização de seus membros visando à transmissão dos valores éticos e morais fundamentais para a existência de seus coletivos. Penso, ao contrário, que existem processos próprios de ensino e aprendizagem tão plurais, quanto são os povos indígenas que vivem no Brasil.

Outro ponto a considerar refere-se aos regimes ontológicos diversos possibilitados por essa pluralidade. Refiro-me a *regimes ontológicos* para expressar aquela característica presente na cosmologia de diversos povos indígenas em não realizar as mesmas separações entre humanos e não humanos ou entre natureza e cultura, tal qual se realiza no pensamento ocidental. Na ontologia religiosa do cristianismo, por exemplo, os humanos se opõem radicalmente aos animais, sendo os animais criados no quinto (aves e animais aquáticos) e no sexto dias (animais terrestres, além do homem e a mulher).

Assim, desde sempre humanos se distinguem totalmente dos animais vez que os primeiros teriam sido criados à imagem e semelhança do Criador (Genesis, caps. 1 e 2). Já na ontologia científica ocidental há uma relação de continuidade animal nos humanos, mas eles são considerados ex-animais, devido ao processo de evolução humana a partir de primatas ancestrais. Nessa ontologia, a inserção da cultura (restrita aos humanos), os distingue dos outros animais. Mas, para a maioria dos povos indígenas, os animais é que são ex-humanos, pois são resultados de transformações que ocorreram devido à quebra de alguma regra social, em algum momento do processo histórico vivido por cada povo.

Nessas ontologias ameríndias há diferenças radicais de explicação do mundo, de tal forma que precisamos aceitar que não vemos (todos nós, os Humanos) o mesmo mundo de formas diferentes (o que seria uma característica do relativismo), mas que cada regime ontológico vê mundos diferentes (o que seria uma abordagem perspectivista).

É por essa razão que, refletindo sobre os limites da episteme, Cesarino (2012) afirma que:

Essas e outras leituras de diversos estudos dedicados aos limites da episteme moderna mostraram, assim, que a compreensão das especificidades de tradições orais ameríndias (e de seus critérios de pensamento) não estaria apenas na capacidade de comunicação entre línguas tao distinta entre si como o português e o bororo, mas também, e mais fundamental, na passagem entre distintos regimes ontológicos (CESARINO, 2012, p. 75)

Portanto, ao nos debruçarmos sobre as educações indígenas e as políticas e ações voltadas à educação escolar indígena, temos que levar em consideração a especificidade linguística, cultural e ontológica de cada povo e não os tratar de forma generalizante. Dessa forma, mais eficaz que a noção de interculturalidade, será a noção de multiculturalidade. Deve-se partir desta para aquela ao pensarmos a relação entre ontologias distintas (as ameríndias e a ocidental). Voltarei a isso na conclusão.

Antes, pretendo apresentar alguns outros pontos de reflexão etnográfica que considero importantes para serem considerados para essa reflexão sobre as bases epistêmicas para pensar a educação escolar baseada nos saberes indígenas.

1. Holismo

Para pensar uma base epistêmica sobre a educação escolar baseada nos saberes indígenas e nas suas formas de aprender e ensinar, é preciso considerar a qualidade holística que perpassa as cosmologias dos povos indígenas. Para os povos ameríndios, o universo não é pensado como um todo composto de esferas disjuntivas como se expressa no pensamento ocidental (religioso e científico). Por isso, enquanto pensamos em reino vegetal e utilizamos esse

termo para separar as plantas dos animais, colocados no reino animal e separamos ambos do reino mineral, nas cosmologias ameríndias esses elementos do mundo estão todos interligados e, por isso, não há uma separação categórica entre eles.

Ainda que entre os Timbira haja um termo para terra (*pjê* entre os Timbira Orientais, *pika* em Apinajê), não há um termo para plantas no geral, nem para animais. E essa não separação ontológica se dá exatamente porque os seres que existem no universo são pensados como sujeitos.

É certo que os povos ameríndios não confundem uma árvore com uma anta. No entanto, atribuem a ambos uma mesma capacidade agentiva, pois árvore e anta são sujeitos, têm volição e comunicabilidade. Portanto, com capacidade de ocupar um determinado ponto de vista, uma perspectiva.

2. Perspectivismo

Essa capacidade de assumir um determinado ponto de vista bem como a qualidade subjetiva é atribuída a todos os seres que vivem no universo, desde os astros (Sol e Lua desceram à terra e a formaram com suas ações [mitos Timbira], *Caxekwyj* [Timbira] e *Tainahakỳ* [Karajá] desceram do céu e ensinaram os humanos a utilizar as plantas cultivadas), passando pelos animais (o rato ensinou os Kisedjê e os Kayapó a utilizarem o milho, os urubus e gaviões curaram *Hartâte* e ensinaram a técnica do xamanismo [Krahô] e festa do *Pep-cahàc* [Ràmkkòkamêkra e Apãnjekra/Canela) e as plantas (as abóboras e as batatas que fizeram a festa da batata e a ensinaram os *mêhĩ* [Krahô], ou as árvores que ensinaram seus poderes curativos para as pessoas [Ràmkkòkamêkra/Canela]). Entre os Ràmkkòkamêkra/Canela, uma forma vocativa para chuva é *mê pahkrit-xwyjê*. Este termo liga-se a uma situação em que um grupo de jovens estava na habitação tradicional dos *Pep-cahàc*, localizada fora do círculo de casas da aldeia. Eles contam que num dia que ameaçava chuva forte, ninguém se importou em cuidar do grupo de jovens. Após ter passado a tempestade, foram até a casa dos *Pep-cahàc* mas não encontraram nenhum dos jovens lá. Eles haviam sido carregados pela chuva. Por isso, referem-se e relacionam-se intersubjetivamente com a chuva como uma turma de jovens, chamando a chuva por esse termo respeitoso que indica relação de amizade formal (SOARES, 2015, p. 141, nota 41).

Mesmo sem conhecimentos linguísticos específicos, arrisco-me a dizer que a maneira como se expressam em português para se referirem a alguns elementos e situações, demonstram isso.

Exemplo – 1) Quando ocorre uma queda da tora durante uma corrida, não se afirma: “Eu cai com a tora”, como dizemos em português, mas sim “A tora me derrubou”. Isso porque se atribui à tora a capacidade de sujeito, de agente. Lembro-me de uma conversa com meu *hópĩ* (Dodanim *Piikên*, da aldeia Manuel Alves), quando ele me contou que quando era jovem, uma vez a tora o derrubou e o feriu. Então, ele recorreu aos tratamentos que eram com lapadas de folhas nas pernas e nas costas. Uma pessoa olhando de fora poderia ver isso como um castigo por ele ter derrubado a tora, mas para os Krahô era um tratamento para se fortalecer porque aquela queda foi um indicativo de que se ele não se fortalecesse a tora continuaria a derrubá-lo e poderia o ferir seriamente.

Exemplo – 2) Também ouvi do meu *hópĩ* numa viagem da Pedra Branca para a Manuel Alves, ele me dizer em português que “a chuva choveu”. Em português, não falamos isso exatamente como não dizemos “o trovão trovejou” ou o “vento ventou”. E não o falamos assim porque nossa cosmologia não perspectiva não atribuiu aos fenômenos da natureza, sobretudo os climáticos, a capacidade de agentes com subjetividades. Mas para as línguas indígenas, faladas por povos que tem essa cosmologia holística e atribuindo capacidade agentiva a todos os seres, é perfeitamente adequado dizer que a chuva choveu, ou que o trovão trovejou ou que o vento ventou, ou que a tora me derrubou ou que a doença me pegou.

3. Corpo e Pessoa

Assim, pensando numa base epistêmica para a educação escolar baseada nos saberes indígenas, precisamos compreender também a importância do corpo e da pessoa nas várias cosmologias ameríndias. A visão holística nelas presentes concebe uma potencialidade transformacional entre os seres. Veja-se que no início dos tempos todos, os seres eram humanos, sendo que os humanos atuais são os que continuaram com os mesmos corpos, enquanto que os animais atuais são ex-humanos (exemplo dos Iny em que

Tainahakÿ provocou transformações de humanos em animais; dos Akwẽ e o casal de velhos que se transformou em *padi* [tamanduá-bandeira]; da história do *tutule* dos Apinaje, em que as crianças se transformaram em pássaros). É importante salientar a qualidade corpórea porque o ponto de vista se dá a partir do corpo. Mas o corpo deve ser compreendido não enquanto as características fisiológicas de um ser, mas corpo enquanto um conjunto de “*afetos e afecções ou capacidades que singulariza cada espécie de cada espécie de corpo: o que ele come, como se move, como se comunica, onde vive, se é gregário ou solitário...*” (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 128).

Então, é preciso cuidar dessa capacidade corporal desde o nascimento atuando-se para que ele tenha a agentividade humana. Por isso, as mulheres Kayapó modelam as cabeças dos bebês recém-nascidos para terem o formato humano adequado. Ou então, como faziam os Kambeba, que moldavam os crânios deformando-os para terem a aparência humana concebida. É por isso que não se pode pintar as crianças pequenas Xerente com pinturas corporais clânicas, mas apenas com pintura de *huku* (onça). Por isso, também, a realização dos resguardos corporais que os pais devem fazer, evitando-se diversas comidas ou ações enquanto as crianças são muito pequenas. É em função disso, ainda, que podemos compreender a festa do mel entre os Inÿ quando se oferece o primeiro mel para o bebê, como forma de agenciá-lo na humanidade.

Por isso, os investimentos em reclusões como o *Ihkrere* dos Krikati e Gavião, ou o *Ketuwayê* e *Pepjê* dos Ràmkkòmãkãkra e Apãnjekra/Canela, períodos nos quais se investe na formação corpórea dos noviços e noviças, para que seus corpos aprimorem, paulatinamente, a condição humana adequada e definida pelas suas cosmologias. Todos esses investimentos no corpo e na sua formação objetivam formar as pessoas adequadas para manterem-se enquanto plenamente humanos e conservarem esse ponto de vista, essa perspectiva (o que se faz necessário para ser *mẽhĩ, panhĩ, akwẽ, inÿ*) e capazes de desempenhar papéis como membros de sua sociedade.

4. Coletividade

Precisamos pensar a partir da coletividade ao refletir sobre o processo de aprender e ensinar. Sempre nos acostumamos e naturalizamos que o processo de aquisição de conhecimento se dá numa relação entre ensino e aprendizagem. Ou seja, enfatizamos que haja alguém habilitado e competente para ensinar e um conjunto de pessoas sem esses conhecimentos e com capacidade para aprender. Essa relação coloca a autoridade pedagógica na figura do professor que deve assumir uma postura hegemônica e de autoridade para exercer seu cargo de professor. Entre os Timbira e os Akwê o processo se dá mais no sentido inverso: tudo se passa em processo de aprender e ensinar.

O passo inicial é a existência de alguém com desejo de aprender e que manifeste esse desejo para um mestre que possa lhe ensinar. Através de um processo prático, o aprendiz será conduzido a aprender, a experienciar e iniciar o processo de relacionamento com os conhecimentos. Ressalto a palavra experienciar, porque de fato não podemos entender os conhecimentos como um conjunto de coisas (ainda que imateriais) que possam existir independentemente da experiência de cada pessoa. Conhecer, para a maioria dos povos indígenas, é experimentar no corpo as transformações necessárias para exercer as atividades de cada especialidade de saber (Coelho, 2016).

Por isso, o desejo de aprender e sua execução através do processo prático ensejam uma relação holística, dialógica e menos violenta da aprendizagem. Frequentemente, é comum verificarmos grupos de pessoas debatendo um determinado assunto e chegando a alguma consensualidade sobre o mesmo. Isso é o que ocorre frequentemente no pátio Timbira ou na casa de *Wyhty*. Ou dialogando coletivamente sobre histórias ou sobre locais de caça ou locais de roça. Isso significa que o processo de aprendizagem, e podemos estender isso, sobretudo, ao processo escolar, não é visto como resultado de um esforço individual e solitário de aquisição do conhecimento, mas sim, fruto de um processo coletivo, dialógico que permite a interlocução e a aprendizagem pela prática.

Há, porém, possibilidade de aprendizagem individualizada, sobretudo quando se dá pela aquisição de conhecimento através do contato com seres cosmológicos. Vamos citar alguns exemplos. Os Akwê que adquirem conhecimentos sobre músicas, por exemplo, através dos sonhos, que são momentos de viagens oníricas da alma,

que pode deixar o corpo, temporariamente, durante o sono ou em caso de enfermidade. Há também possibilidade de aprendizagem pela interlocução entre seres espirituais e seres humanos, como no caso de aquisição de capacidade xamânica quando se entra em contato com seres espirituais do universo animal, vegetal ou mineral. Esse é um dos objetivos dos resguardos, por reclusão, entre os Ràmkkôkamêkra e Apãnjekra/Canela, ou no sofrimento dos jovens Xavante no ritual de *Wai'a Rini* e sua capacidade de ver através dos sonhos (Tserehahu, 2001). Há também possibilidade de alguém aprender conhecimentos a partir do contato individual com os espíritos. Ouvi um exemplo entre os Ràmkkôkamêkra/Canela que um rapaz recebeu os conhecimentos do *mê karõ* (parte espiritual) de uma árvore, depois que a tora o derrubou e o machucou. Ao andar pelo cerrado, caçando, ele ouviu o *mê karõ* de uma árvore dizendo a ele que a enfermidade dele poderia ser curada usando a parte interna da casca da árvore.

Considerações finais

Penso que para refletirmos sobre as bases epistêmicas para a educação escolar, devemos partir da pluralidade. Precisamos pensar, inicialmente, que há uma grande diversidade de epistemes, filosofias e ontologias em convívio na contemporaneidade. E reconhecer essa diversidade não é tarefa pouca. Sobretudo porque somos e estamos (nós brasileiros, não indígenas) em um regime ontológico e epistêmico que, tradicionalmente, negou validade ou mesmo negou-se a reconhecer e conceber que houvesse outros regimes ontológicos ou epistêmicos, distintos do ocidental. E replicamos isso através do nosso processo educacional que trata a diversidade cultural de forma generalizante, imergindo paulatinamente as crianças nessa negação.

A partir dessa compreensão plural é que podemos buscar conhecer e compreender cada regime ontológico particular para, a partir dele, podermos compreender como esse povo em particular relaciona-se com o nosso regime ontológico e, como consequência, com nossa educação escolar. Por isso, a interculturalidade, entendida como o campo no qual se conjugam o mundo de cada povo indígena e de suas interações com os não-indígenas e também com outros povos indígenas, deve derivar da multiculturalidade, ou seja, a valorização focada na especificidade de cada cultura, filosofia e regime ontológico particular.

Acredito que uma interculturalidade nascida a partir da multiculturalidade torna-se muito mais condizente com o respeito que se deve ter com cada povo indígena, em particular, e com suas ontologias, epistemes e educações próprias.

Referências

CESARINO, Pedro N. - *Os relatos do Caminho-Morte: etnografia a e tradução de poéticas ameríndias*. Estudos Avançados 26 (76), 2012.

SOARES, Ligia Raquel Rodrigues – “*Eu sou o gavião e peguei a minha caça*”. *O ritual Pep-cahàc dos Ràmkkòkamëkra/Canela e seus cantos*. Universidade Federal do Amazonas, Museu Amazônico, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 300 p. Tese (Doutorado) 2015.

SOUZA, Marcela S. Coelho – *Conhecimento indígena e seus conhecedores: uma ciência duas vezes concreta*. In CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. N., Políticas Culturais e Povos Indígenas. SP, Editora UNESP, 2016.

TSEREWAHÚ, Divino - *Wai'a Rini*. O poder do sonho. Vídeo documental, 114 min. 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo - *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio*. MANA 2 (2):115-144, 1996.

Recebido para publicação em março de 2018.

Aceito para publicação em maio de 2018.

**TEXTOS Y VOCES MAPUCHE EN CHILE
ACTUAL:
DESCOLONIZACIÓN Y DEBATES POR
AUTONOMÍA**

**TEXTOS E VOZES DE MAPUCHE NO CHILE
ATUAL:
DESCOLONIZAÇÃO E DEBATES POR
AUTONOMIA**

Pedro Canales Tapia¹
Marie Urrutia Leiva²

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe teórica y metodológicamente en los cimientos de la historia postestructuralista que reclama dentro del concierto académico un espacio para las miras que siempre estuvieron pero que desde las hegemonías nunca fueron consideradas o requeridas. En este sentido, analizar y evaluar el debate Mapuche respecto de su historia nacional, y las implicancias que esta conlleva es aparte de una discusión mayor en occidente; lo que ha sido denominado “emergencia indígena” es hoy arista de una reflexión que cuestiona desde lo mapuche las etiquetas que la chilenidad impone.

PALABRAS CLAVES: Historia – Pensamiento indígena – Intelectualidad Mapuche – “Conflicto Mapuche”.

1 Historiador. Instituto de Estudios Avanzados. Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile. E-mail: pedro.canales@usach.cl.

2 Historiadora tesista. Dpto. Historia. Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile. E-mail: marie.urrutialeiva@gmail.com.

RESUMO

O presente trabalho inscreve-se teoricamente e metodologicamente nos fundamentos da história pós-estruturalista que reivindica dentro do concerto acadêmico um espaço para as visões que sempre foram mais que das hegemonias nunca foram consideradas ou requeridas. Nesse sentido, analisar e avaliar o debate mapuche a respeito de sua história nacional e as implicações que isso acarreta estão além de uma discussão mais ampla no Ocidente; o que tem sido chamado de “emergência indígena” é agora a ponta de uma reflexão que questiona os mapuches que os rótulos que a chileanização impõe.

PALAVRAS-CHAVE: História - Pensamento indígena - Intelectualidade mapuche - “Conflicto Mapuche”.

Introducción

La historia Mapuche luego de la consumación de la ocupación militar chilena en los antiguos territorios conocido como *Wallmapu*, fue escribiendo nuevos capítulos marcados por la pauperización material y lo que los observadores externos llamaron en distintas épocas “una crisis cultural”. En este sentido, durante el siglo XX la “diáspora” Mapuche a las ciudades fue una constante que comenzó a develar la crisis de subsistencia de este pueblo “reducido” luego de 1883 en tierras escasas y habitualmente -desde una mirada occidental- de baja calidad productiva.

En este nuevo escenario, los Mapuche en Chile fueron asumiendo nuevas lógicas de sociabilidad y organización social; laboralmente como mano de obra barata, insertos en trabajos precarizados; socialmente discriminados y sujetos a abusos y violencia por parte de la sociedad dominante y políticamente invisibilizados en cuanto Mapuche, cuestión que derivó en la definición para los miembros de este pueblo de “obreros” en la ciudad y “campesinos pobres” en sus comunidades, también conocidas por sus habitantes como *lof*. Sin duda que estos procesos marcaron fuertemente la historicidad Mapuche hasta hoy; en parte nos referimos a las “zonas grises” de las que habla Héctor Nahuelpan (2013: 9-31), cuando quiere dar cuenta de un ejercicio analítico complejo, como es develar la historia de sujetos, en este caso “María”, que mediáticamente

pareciera no hicieron gran contribución a la emancipación de su pueblo, en gran medida por el impacto del colonialismo internalizado como indica el autor en las prácticas y reelaboración de memoria y significados de vida, pero que en la cotidianidad atesoran memoria, sabiduría y relatos en contextos no-mapuche.

Ahora bien, un punto axial a la hora de analizar la historia Mapuche -como ya se indicó- es la ocupación militar del antiguo territorio mapuche, también conocido como *Wallmapu*. Detengámonos un momento en este hito bélico. Una de las tesis más reconocidas en este caso es la que indica que “(...) la ocupación de la Araucanía, y hablo derechamente de ocupación, obedeció a una necesidad que impuso el modelo exportador chileno del siglo XIX cuando una crisis coyuntural, la del 57 al 61, afectó su estabilidad” (Pinto, 1990: 10). Sin duda, que este hito bélico, marcaría la historia posterior mapuche, signándola con la marca de la resistencia secular. Así mismo, podemos consignar la decisión de invadir territorio Mapuche, fue una decisión “(...) tomada en la zona central, más precisamente en Santiago, por los grupos de poder que manejaban el país, cuya acción fue capaz de designar a las fuerzas que sostenían la ‘frontera’” (Pinto, 1990: 15).

Así, luego de consumada la invasión militar del territorio Mapuche, su población fue “reducida” en terrenos escuálidos y habitualmente de baja calidad agrícola; la autoridad nacional entregó Título de Merced a los *lonkos* (Canales, 1997: 133). En la vereda del frente, los colonos chilenos y extranjeros se adjudicaban tierras y ayuda material para iniciar la entronización, se pensaba desde las esferas del poder, de la “civilización”, el “orden” y el “trabajo” en terrenos “despilfarrados” por la “decidida” y “holgazanería” de sus ocupantes “primitivos” según la jerga de esos lustros.

El ingreso al siglo XX para los Mapuche, como indicara José Bengoa entre otros autores, fue traumático. De pueblo independiente pasaron a ser una “minoría étnica” avasallada y en creciente pauperización material y cultural. Pablo Marimán, Sergio Caniuqueo y otros historiadores en Escucha, Winka (2006), han sostenido la urgente necesidad de pensar y repensar su historia, apuntando a la creación de nuevas expresiones epistemológicas que den cuenta de lo que podríamos denominar, en palabras de Armando Marileo, como mundo Mapuche (Marileo, 1998).

En este sentido, para los Mapuche la historia es un aspecto relevante; poseen varias expresiones y formas que dan cuenta del

pasado, la memoria y sus raíces. El *epew* por ejemplo, es un cuento que como tal tiene un basamento empírico y pedagógico; el *nütram* es un relato diacrónico de o sobre un sujeto o una comunidad, y el *ülkantun* es el canto, expresión fidedigna de las historias Mapuche que conforma un todo. De esta manera, la importancia y reto de la intelectualidad Mapuche es amplio y claramente un desafío. Como indica más adelante Pablo Marimán, en la Universidad los Mapuche que ingresan a sus aulas aprenden habilidades investigativas en archivos y fondos escritos, no obstante, la comprensión del mundo Mapuche no nace desde dichos focos informativos sino desde aspectos como la cotidianidad, oralidad y pensamiento holístico de los *peñi* y *lamngen* (Marileo, 1998).

Frente al escenario en cuestión, cabe preguntarse: ¿Cuál ha sido el sitio de la intelectualidad Mapuche en el debate reciente? Es más, ¿podemos hacer alusión a la existencia de una “Intelectualidad Mapuche” como grupo consolidado y vinculado ente sí? Ahora bien, si así fuere ¿Qué están -parafraseando a Claudia Zapata- pensando los Mapuche? (Zapata, 2007).

Volviendo a mencionar a Zapata y su matriz post colonialista de análisis, el año 2004 en la Universidad de Chile se llevó a cabo un Congreso internacional al cual fueron convocados pensadores, académicos e intelectuales indígenas de América Latina; el 2007 esta actividad se vio materializada en el libro “Intelectuales indígenas piensan América Latina”³. En este texto Zapata profundiza al menos cinco ideas preponderantes. En primer término señala que es necesario visibilizar el trabajo y pensamiento de este grupo; en segundo lugar, que la voz y trabajo de esta intelectualidad es la

3 Ver Zapata, Claudia (edit). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*, Quito, Universidad Simón Bolívar, 2007. Este libro recoge las ponencias de intelectuales indígenas de América Latina, luego de un encuentro llevado a cabo en la Universidad de Chile el año 2004. Indiquemos que los grandes temas discutidos en dicho encuentro fueron los asuntos de Memoria e Historia, lenguas indígenas y demandas indígenas entre otras. Otros trabajos referidos a intelectualidad indígena en América Latina son los de Blanca Fernández, Álvaro Bello, Pedro Canales Tapia, Jan Rapaportt y Álvarez-Monroy, en todos ellos se denota la importancia que ha ido amansando la intelectualidad indígena en la región, como expresión de transformaciones en las diferentes sociedades nacionales, bajo un fuerte influjo decolonial; además de ser bastiones que rescatan los saberes y pensamientos históricos propios de sus pueblos y nacionalidades.

expresión adecuada para responderle al colonialismo vigente en la región y a sus redes; en tercer lugar, que la consolidación de figuras indígenas en el ámbito intelectual ha permitido remecer y reflexionar acerca del ethos occidental cientificista; en cuarto lugar, sostiene la autora, que la intelectualidad indígena ha venido a renovar el trabajo y las formas de investigación social. En quinto y último lugar, que es perentorio poder activar el dialogo entre los diferentes actores de las sociedades latinoamericanas (Zapata, 2007: 16).

En este orden argumentativo, no se puede dejar de mencionar la situación de tensión entre los estudiantes indígenas que ingresan a las Universidades; sin duda un escenario conflictivo, en el cual el “aprendizaje previo” no tiene mayor valor, en donde el colonialismo del conocimiento occidental y cientificista hacen su trabajo: borrar el valor del *kimvn* o saber Mapuche. Por ejemplo, antes del Congreso efectuado en 2004, la Universidad de La Frontera publicó en 1997 un libro referido a esta discusión: Universidad y Pueblos Indígenas; llegando a ciertas conclusiones como las siguientes: las universidades siguen obedeciendo a una lógica racional y cientificista que rechazó hasta hace poco otras formas de conocer; las universidades en los últimos años han comenzado a valorar la presencia indígena en sus aulas; “se evidencia que no existe una forma única de acercamiento de estos dos “mundos” hasta ahora distanciados” (Aylwin, 1997: 115) y por último “(...) se constata por último las dificultades y tensiones que estas experiencias deben enfrentar en los ámbitos en los cuáles se desenvuelven , tanto al interior de las universidades como de los mismos pueblos indígenas” (Aylwin, 1997: 115).

¿Qué se pretende al fin de cuentas en estas líneas conjugadas? Sin duda que hay más de una motivación, más todas se condensan en la intención de historiar el proceso de construcción epistemológica de nuevas formas de comprender, captar e investigar la realidad social circundante desde nuevos espacios y lógicas de acción que propenda a atenuar y erradicar todo atisbo colonialista en los procesos de recuperación y redefinición de la historia Mapuche o *We kuiŋike* (Canales, 2014), como en algún momento indicara un *chachay/anciano* en la provincia de Cautín.

Los debates abiertos

En las últimas tres décadas, la producción de conocimiento social por parte de investigadores Mapuche ha ido en franco aumento y visibilización. En este sentido, podríamos destacar como referentes a José, Pedro y Pablo Mariman Quemenado, profesores de Historia egresados de la Universidad de La Frontera, hoy diseminados en diferentes labores de rescate y reinterpretación de los procesos históricos que incumben al pueblo Mapuche, desde sitiales de colonización explícita de dominación y hegemonía. No obstante, el número de estudiantes Mapuche que pasa al ruedo de la escritura, el debate y la intervención en foros de rango académico ha ido creciendo sostenidamente con el paso de los años.

Comencemos consignando que luego de la entrada en vigencia del decreto-ley 2.568 en marzo de 1979 (emanado desde la dictadura militar que controló el aparato estatal hasta iniciada la década de 1990), las organizaciones sociales y políticas Mapuche comenzaron a recomponerse; habían sufrido todo el peso de la persecución y represión post golpe de Estado. Destacaron en aquellos años los Centro Culturales Mapuche y luego *Ad Mapu* (Leyes de la tierra). Frente al decreto-ley antes mencionado, estas organizaciones tanto en Chile como el exterior, asumieron la defensa de las comunidades Mapuche o *lof*, luego de que las autoridades uniformadas -asumiendo de plano la lógica neoliberal- declararon el fin de estas expresiones territoriales, culturales y materiales. En este sentido, José Bengoa, sostiene que este Decreto Ley más la emergencia indígena, como él la llama, han sido motores de cambios efectivos en la vida de los Mapuche, tanto en ciudades como en la ruralidad (Bengoa, 2001: 13).

Las movilizaciones contra dicho cuerpo legal no se hicieron esperar y es así como de organizaciones como *Ad Mapu* fueron eclosionando expresiones de recomposición identitaria, tales como la celebración del *We Tripantü* o año nuevo Mapuche en la Plaza de Armas de Temuco. Corría el año 1983, lustro complejo, inicio de lo que se conoce como jornadas de protesta nacional contra la dictadura (Mariman, 2013). La sabiduría, según los *peñis* involucrados, nació desde el recuerdo de los ancianos y ancianas, lo cual permitió reconstruir la forma y dinámica de este momento axial en el mundo Mapuche pre reduccional, energético y revitalizador.

Las universidades, especialmente las regionales, comenzaron a experimentar el sostenido ingreso de estudiantes Mapuche, venidos de zonas urbanas como rurales, lo que comenzó a hacer de estos espacios uninacionales, recintos en los cuales comenzó a aflorar la *morenidad* y diversidad de estos territorios. En el seno de estas casas de estudios comenzaron a verse trabajos de titulación acerca de comunidades o *lof*, *lonkos*, movimiento mapuche, *machis*, cantos y otras expresiones de esta índole. Sin contar las tesis de grado de los hermanos Marimán Quemenedo, en 1998 por citar un caso, Gloria Merivilu y Janette Segovia, en la Universidad de La Frontera, defendieron su tesis para optar al título de profesoras de Historia, a partir de un estudio vinculado las instituciones Mapuche en contextos educativos comunitarios; investigación que se articuló a partir de postulados de historia oral y memoria propios de *peñis*, y *lamngens*. Así saltó a la palestra el rol, por citar un caso, del *wewpin* y el impacto colectivo del *wewpin/orador*, *depositario de la memoria*.

Pero ¿Podemos referirnos a los profesionales, académicos y/o investigadores Mapuche, como intelectuales, en circunstancia que este es un concepto eminentemente occidental?

Sin duda que esta interrogante es parte de un debate complejo. Elisa Loncón, lingüista Mapuche, por ejemplo, no acepta esta noción en sí misma, sino que adhiere a la idea de intelectual orgánico postulada por Gramsci, con lo cual rechazar la imagen del intelectual como un individuo sumido en su trabajo y archivos, distante de la base social y sus problemas (Loncon, 2012). El historiador Juan Ñanculef, por otro lado, considera que la cultura Mapuche posee sus propios intelectuales, académicos y academias -desde antes de la irrupción hispánica en América-, consignando que “Nuestros Fütxakeche (Antiguos - ancianos), fueron grandes investigadores científicos, que probaban una y otra vez los fenómenos de la naturaleza, hasta obtener de ello un hecho cierto, y que luego era probado una y otra vez, hasta establecerlo como cíclico y exacto” (Ñanculef, 2013). Siguiendo con la discusión, Pablo Mariman define qué es ser intelectual Mapuche en este contexto de colonialismo. Indica el autor:

(...) hay personas que mediante el ejercicio mental, oral, escritural pueden extraer lecturas sobre los hechos, las cosas, la información, etc, interrelacionándolas y creando o sugiriendo pautas de interpretación y de

acción concreta para sí mismo, su comunidad y/o la sociedad. Sus dominios (...) tienen que ver con el *kimvn* (MARIMAN, 2011, p. 86).

Este autor advierte que existe un segundo tipo de intelectuales mapuche; aquellos que “(...) portando la identidad étnica, no tienen dominio del *kimvn*; sin embargo, son sujetos adiestrados en el pensamiento lógico-racional” (Mariman, 2011: 86). De acuerdo con Ximena Levil, esta intelectualidad promueve y resalta “(...) sus raíces culturales y ya no intentan blanquearse”, “(...) un porcentaje importante de ellos tiene una profesión o una especialización técnica” y posee preparación adecuada para instaurar diálogos con autoridades de gobierno y de la sociedad (Mariman, 2011: 86-87).

Por otro lado, las universidades, desde la reflexión y discusión Mapuche -extrapolable en las líneas pretéritas- han sido espacios hostiles a sus personas, identidad étnica y conocimientos previos. Pablo Mariman en este ámbito plantea cuatro puntos que delatan la fricción con el sistema educacional superior. En primer lugar, está lo que el autor denomina relación maestro-discípulo; en segundo término, una tensión paradigmática; luego la relación profesional-comunidad y por último la relación instituciones-sociedad. A propósito, Mariman indica: “(...) la universidad, si bien promueve intelectualidad e intelectuales en la sociedad de la cual es tradición, no necesariamente genera el mismo fenómeno en otra de la cual no es tradición, como la indígena” (Mariman, 2011: 93). Antes, sostiene este autor:

Si los profesionales (algunos potenciales intelectuales) han sido formados monolingüísticamente, sin percibir la construcción étnica de la sociedad, es probable que visualice estructuras sociales, como una comunidad, sin el cordón umbilical que las ata a una matriz que no tiene como procedencia las estructuras y lógicas estado-nacionales (MARIMAN, 2011, p. 86).

Antes de cerrar esta sección del trabajo, no podemos dejar de poner en la mesa, respecto de la discusión precedente, la importancia de la historia para los Mapuche (Canales, 2010), como un ejercicio permanente que reúne al *kimvn* o conocimiento Mapuche con el *rakiduam* o reflexión, en torno a los escenarios diversos que han impactado en el desenvolvimiento social-cultural-político. Si

relacionamos esta propuesta con la situación Mapuche en los últimos veinte años, en los cuales la judicialización y criminalización del movimiento mapuche y sus reivindicaciones, nos podemos dar cuenta de un cuadro que nace y finaliza en el sentido de la historia entre los Mapuche (Mariman et al 2006; Correa y mella, 2010; mella, 2007). Esto tiene que ver con la memoria y el legado que los ancianos, los antepasados o ancestros dejaron a las futuras generaciones: la tierra y todas sus riquezas como parte de un conjunto complementario y armónico.

Las invasiones “de occidente” sufridas por los Mapuche -la primera desde el siglo XVI y la segunda desde el siglo XIX- fueron desestructurando la territorialidad y cultura Mapuche (Pinto, 1996: 43); la pérdida de territorios, la muerte de hombres, mujeres y niños en las guerras de resistencia y la posterior pérdida total de este legado, hicieron -y hacen- de la “causa Mapuche”, un continuo reconocido y valorado por población no Mapuche, tanto en Chile y el exterior, que hacen de esta historia un constante ejercicio de reflexión y discusión política.

Ideas con historia

¿Cómo han podido articularse los y las investigadores Mapuche en contextos marcados por rasgos colonialistas? Un caso emblemático respecto de esta discusión es el Centro de Estudios y Documentación Mapuche “*Liwen*” (Amanecer). Este centro de estudios nació en 1989 con el claro propósito de ser una voz autorizada y sostenida en la apertura de discusión post dictadura tales como la autonomía política Mapuche y el debate acerca de la autodeterminación. En este sentido, iniciada la década de 1990 la “cuestión Mapuche” como se dio a llamar, se encontraba en un lugar expectante entre las nuevas autoridades democrática: fue creada la Comisión Especial para Pueblos Indígenas -CEPI- con el mandato de crear una nueva ley indígena, inclusiva y preocupada de los problemas de esta población. Junto a esto, nacieron instituciones académicas e investigativas no Mapuche que ingresaron al debate y pretendieron aportar a la discusión; es el caso, entre otros, del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera de Temuco, encabezado por el abogado José Aylwin.

El periodista Pedro Cayuqueo, en este sentido, sostiene respecto de *Liwen*: “Fueron ellos, un grupo de intelectuales liderados por José Mariman, los autores de una osada propuesta de abordaje político del por entonces llamado “conflicto indígena” (Cayuqueo, 2012: 101). Junto a esto, Cayuqueo esgrime: “A corriente del indigenismo de Estado y su paternalismo y sus subsidios y sus mapuchitos descalzos que ya asomaban en el horizonte de la Concertación, *Liwen* apostaba sobre todo por el empoderamiento político mapuche” (Cayuqueo, 2012: 101), rechazando la discriminación positiva; “nada de guetos” dijeron. El diagnóstico de esta organización planteaba que el problema Mapuche nacía de la hegemonía del poder (Cayuqueo, 2012: 101). Cayuqueo resalta el potencial de la propuesta de *Liwen* denominada “Descentralización del Estado y Autonomía Regional”, con “Asamblea regional” incluida. Respecto del punto anterior, José Marimán ha sostenido que *Liwen* surgió para ingresar en el debate político y poder plantear los procesos de autonomía y autodeterminación en la esfera nacional, ingresando claramente en los lindes del poder y la política. Con el paso de los años, aclara Marimán, la desilusión comenzó a empañar el entusiasmo inicial en relación al aporte y alcance de *Liwen*. En palabras de este historiador y cientista social, esta organización comenzó a cambiar su perfil, pareciendo cada vez más una ONG en vez de un centro de estudios y pensamiento (Mariman, 2012). En este escenario, Marimán sale de Chile en 1994 y se radica en Estados Unidos.

A propósito de la situación actual de la producción de conocimiento/reflexión en el seno de entidades como *Liwen* y otras, Marimán apunta que:

En el terreno de la política, donde yo me he movido, yo creo que hubo un momento interesante en los 90, donde se generaron varias propuestas; la mayor partes de la propuestas, por ejemplo, la auto determinación, autonomía que se generaron por esos años están situadas en esa época; mucha muy incompleta digamos, con muy pocos elementos, pero aparte de fines de los 90 por ejemplo, no produjo más ideas en ese terreno, entonces yo pienso que hay una especie de estancamiento (Canales, 2013).

Agregando:

(...) ahora veo que algunos intelectuales que estuvieron incluso en el terreno de la política, trabajando o teorizando en los 90, hoy día muy (...) golpeados porque no hay espacios para ellos económicamente; han cambiado sus ideas en función de buscar espacio dentro de los organismos estatal para poder sobrevivir (Canales, 2013).

Otra voz involucrada en esta discusión es la de Pablo Marimán nuevamente; éste sostiene que *Liwen* se “(...) propuso dotar al movimiento mapuche de una reflexión que permitiera precisar los argumentos por una autonomía política territorial” (Mariman, P, 2012: 14), no sólo para los Mapuche sino que para toda la población de la Araucanía. Según este autor:

Lo esencial en este diagnóstico era que la guerra de conquista que nos hizo el Estado a finales del XIX nos transformó, de pueblo independiente, en una “minoría étnica” dominada y subordinada; despojada y expoliada económicamente y oprimida culturalmente (MARIMAN, P, 2012, p. 14).

Pablo Mariman reconoce que con los años se fue observando una situación compleja entre quienes estudiaban y proponían elementos teóricos y políticos a la discusión - llamada por el autor “habilidades para sustraer información de fuentes, sistematizarlas y organizarlas en función de un discurso político mapuche”- con las prácticas de conocimiento Mapuche -*kimvn*- emanadas de la historia oral, “las que cargaban nuestros “alumnos” comuneros...y nosotros mismos” (Mariman, P, 2012: 14).

Hacia el año 2011 surge una entidad de recambio, que reactivó el legado de *Liwen* proyectándolo y dándole nuevos bríos. Nos referimos a la Comunidad de Historia Mapuche, que ha publicado dos libros colectivos y auto-gestionados, denominados en castellano “Nuestras diferentes formas de pensar” -o *Tai ñ fijke xipa rakizuameluwün*, en mapuzungun- (2012) y Violencias coloniales en Wajmapu -o *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew*- (2015), textos que expone la diversidad de puntos de partida e interpretación entre intelectuales Mapuche, que trabajan desde las humanidades

y las ciencias sociales. En este sentido, algunos de sus miembros fueron parte de *Liwen*; uno de ellos es precisamente Pablo Mariman. Sin duda que leer y analizar la literalidad del texto publicado por la Comunidad, posibilita remarcar los focos temáticos y discursivos de esta nueva expresión de trabajo investigativo entre estos y estas intelectuales. En la introducción del primer texto, por ejemplo, se sostiene:

Formados y formadas en distintos campos del conocimiento académico, compartimos la voluntad de contribuir en la reconstrucción de las historias y las memorias Mapuche, asumiendo el potencial que estas albergan en la interrogación crítica y desmantelamiento del colonialismo. *Tai ñ fijke xipa rakizuameluwün* ha sido la forma de pensar y pensarnos, decir y decirnos, en conjunto y en conjunción desde una perspectiva de diferencia y autonomía (NAHUEL PAN, H et al, 2012, p. 15).

Consignando además, en este orden argumental, que este texto es continuación histórica-simbólica del texto editado en 1911 por los Anales de la Universidad de Chile, denominado “Comentarios del pueblo Araucano”, de autoría del profesor Manuel Manquilef. Sostienen al respecto los historiadores e historiadoras de la Comunidad:

Somos parte de esa historia escritural ignorada por la sociedad chilena, subestimada por la arrogancia y tutelaje académico de quienes se han erigido en especialistas de “la” historia o “la” cultura Mapuche, y lamentablemente desconocida por la mayor parte de los Mapuche “educados” en el dominio *wingka* de la escuela (NAHUEL PAN, H et al, 2012, p. 17).

El documento en cuestión centra su presentación en cuatro ámbitos de análisis e interpretación: la independencia mapuche; los territorios de reconstrucción sociopolítica; los cuerpos de resistencia y las estrategias multiculturales, y los temas de memoria, voces y comunicación “para permanecer en el tiempo”.

Ahora bien, sin duda, que uno de los desafíos que se encuentra detrás de la Comunidad de Historia Mapuche es el ítem sustentabilidad y consolidación de la autogestión como expresión

de rechazo a los lazos colonialistas, los que atrapan y envuelven los espacios académicos e investigativos. Luego del cierre de *Liwen* el 2005 este “fantasma de la cesación” es un aspecto inquietante para las organizaciones Mapuche en general. Apuntemos que el apoyo internacional (de agencias y otras entidades de apoyo a los estudios étnicos e interculturales) ha bajado ostensiblemente en este ciclo de las causas indígenas y los movimientos de este tipo a nivel continental, cuestión que se evidencia en entidades como CONAIE en Ecuador: su influjo a nivel nacional, respecto de las decisiones políticas ha decrecido ostensiblemente en los últimos diez años. Víctor Toledo Llancaqueo considera acerca de esta indicación, que los movimientos indígenas y sus demandas experimentaron un ciclo proclive a sus propuestas en todo el continente; estos se desarrollaron entre 1990 y 2003; durante este último lustro, indica el autor, habría comenzado -sin fecha de término- un segundo ciclo, complejo y difícil para estos movimientos y otras organizaciones indígenas, en gran medida por la profundización y reacomodo de políticas neoliberales en los países de la región y el permanente ingreso a territorios indígenas de trasnacionales y megaproyectos de explotación de los recursos naturales en dichos suelos (Toledo, 2005: 68).

Podríamos decir -para cerrar este punto- que vivimos los tiempos del neoextractismo, una fórmula de control de territorios -muchos de ellos indígenas-, que destruye los lazos comunitarios, pone en jaque la memoria local, enemista a sus miembros, explota los territorios y daña el ecosistema circundante.

Nuevos antecedentes

El año 1999 Eduardo Curin Paillavil y Marco Valdés (1999) presentaron a la opinión pública -y específicamente a los Mapuche- un documento en el cual llamaban a repensar lo que ellos denominaron “Cuestión Mapuche”. Dicho documento interpeló y criticó fuertemente el accionar y producción teórica de los intelectuales orgánicos Mapuche y el poco trabajo de éstos respecto de la noción de autonomía, en gran medida porque “(...) dicho planteamiento presenta en lo inmediato ciertas carencias respecto del problema más global de la territorialidad mapuche” (Curin y Valdés, 1999: 8).

Al respecto, y a manera de engarzar el comentario anterior con el venidero, podemos sostener que recientemente se han presentado a la opinión pública, cuatro textos interesantes y propositivos, referido precisamente al reclamo de Curin y Valdés: la autonomía; dos de ellos de autores únicos, otro dialógico Mapuche y No Mapuche y uno con varios autores, analizado ya en líneas anteriores (Nahuelpan, H at al, 2012).

En primer lugar, detengámonos en el trabajo de José Marimán -Autodeterminación se denomina. Este autor, aludido varias veces por Curin y Valdés, da cuenta -en su libro-de más de veinte años de trabajo investigativo y reflexión, sin duda un aporte a la discusión, después de años de persistencia de los mismos textos, por decirlo de alguna manera. Marimán resalta, parafraseando a Milan Stuchlik (1974) que es hora de que los Mapuche hablen de su historia, después de décadas en que otros lo hicieron.

Como punto de partida de este ejercicio analítico, consideremos las palabras del historiador Fernando Pairican respecto del texto de José Marimán. Al respecto, Pairican dice que este libro:

(...) se inscribe en este ámbito, en la continuidad y en la búsqueda de explicar, dar a conocer y hacer entender la reivindicación Mapuche, centrado en el que sea tal vez el proyecto que han venido planteando con mayor notoriedad desde los 90' el Movimiento Político Mapuche (PAIRICAN, 2012, p. 1).

En este sentido, si comenzamos a hilvanar el análisis desde las impresiones vertidas por este autor, podemos advertir que el trabajo de José Marimán es expresión de un continuo propositivo, además de ser el cierre de un ciclo. Recordemos que el autor escribió acerca de autodeterminación y autonomía cuando la década de 1990 comenzaba a despuntar, esfuerzo que reforzado y actualizado en 2012 cuando presentó Autodeterminación, un libro que esclarece precisamente este tema.

En este sentido, Autodeterminación, como libro, es un llamado fundado y preciso a comenzar a definir posturas, veredas y proyectos entre los Mapuche involucrados en movilizaciones y defensa de los derechos territoriales, políticos y culturales; también es un llamado a dialogar con la otredad no Mapuche respecto de discusiones, de una u otra forma, comunes. Este libro es expresión palpable de lo que

ocurre hoy dentro del movimiento mapuche y -a pesar de que no lo verbaliza en su integridad- es una propuesta para pensar la unidad Mapuche, desde los diferentes rincones geográficos y discursivos.

Otro texto que ha dado que hablar, en este período es “Solo por ser indio” del escritor y periodista Pedro Cayuqueo (2012), un intelectual Mapuche que ha sido protagonista de varios momentos significativos de la historia reciente Mapuche, como periodista, escritor y también militante de la causa etnonacional. De este trabajo, presentado como una compilación de artículos y crónicas escritas por Cayuqueo en diversos medios de comunicación, se ha dicho -como lo hace Pablo Vergara del periódico *The Clinic* en el prólogo del texto- que suma velocidad y dramatismo en la descripción de momentos complejos y dolorosos, experimentados por el movimiento social Mapuche en los últimos años. A lo anterior, podemos proponer al menos tres aspectos que resaltan en el trabajo de este intelectual Mapuche; primero, la mirada crítica y reflexiva que el autor hace del pueblo Mapuche “desde dentro”; segundo, la propuesta interpretativa que éste hace de la sociedad chilena en general, y tercero, la cartografía que entrega el texto en sus líneas del dialogo (o no dialogo) entre sociedad Mapuche y no Mapuche en la “Era de la Información”.

Otro texto que da luces del pensamiento Mapuche reciente y su proyección política (emanado desde la cárcel), es el articulado por Héctor Llaitul y Jorge Arrate; el primero, icono de los procesos de resistencia del pueblo Mapuche en democracia; el segundo, un político de izquierda tradicional, desconocedor -y así lo declara el mismo- de la historia y reivindicaciones Mapuche, deseoso de tender puentes entre los pueblos, como lo indica en su trabajo.

En un escenario complejo y de tensión, en el cual Llaitul y la Coordinadora Arauco -Malleco fueron criminalizados y encarcelados a partir de una operación de inteligencia conocida como “Operación Paciencia”. La presentación del libro *Weichan, Conversación con un weychafe en la prisión política* (Llaitul y Arrate, 2012), es un antecedente claro de la apertura de un nuevo capítulo de la historia Mapuche en contextos colonialistas y represivos. Si bien, ni Llaitul ni Arrate son parte de lo que hemos denominado intelectualidad Mapuche, ambos autores articulan una narración – declaración de principios, desde el conocimiento situado y el peso de la historia. Jorge Arrate reconoce esta arista señalando que:

No soy historiador, ni antropólogo, ni sociólogo, ni jurista especializado en derechos humanos. Carezco de una condición académica que respalde una tesis sobre la materia. Desde mi personal punto de vista -agrega-, estas páginas aspiran a ser, sin un falso afán de modestia, un aporte a dar más visibilidad a la causa mapuche, que sistemáticamente se oculta o se deforma (Llaitul y Arrate, 2012, p. 12).

Llaitul por su parte, desarrolla varias tesis en su relato y reflexión. Este líder Mapuche se refiere a la concepción de *weychafe* como “(...) un luchador social, un transmisor de ideas, un militante” (Llaitul y Arrate, 2012: 25); los nuevos invasores son las “forestales, las empresas hidroeléctricas, las exploraciones y explotaciones mineras” (Llaitul y Arrate, 2012: 57); lo indígena y popular como conjunción de una misma lucha; la recuperación del territorio y la creación de la CAM “(...) en reuniones amplias donde participaban muchos grupos distintos, cruzados por legítimas diferencias, entre otras la de ser o no miembro de un partido y la de a cuál partido adscribían los que hacían” (Llaitul y Arrate, 2012: 119); por otro lado, lo que Llaitul denomina “el crimen de resistir”; las visiones políticas en cuestión y el horizonte de una lucha centenaria.

En este plano de la discusión, resulta elemental conocer el diagnóstico que Llaitul hace del pueblo Mapuche y de las reivindicaciones en marcha, al menos por dos motivos: por un lado, porque siempre resulta aclaratorio conocer la mirada política de un dirigente emblemáticos; por otro lado, porque así podemos cotejar cuan vinculados se encuentra este pensamiento con el trabajo de investigadores y científicos sociales Mapuche hoy por hoy. Postula el dirigente: “Al realizar un diagnóstico histórico en los aspectos económicos, social, político y cultural de nuestra realidad, se concluyó que el Pueblo Mapuche estaba en un proceso de exterminio, cuyo principal responsable era el sistema capitalista y la oligarquía nacional y transnacional” (Llaitul y Arrate, 2012: 285). Añadiendo que:

De esta forma, la resistencia mapuche, para la CAM, asumía un carácter anticapitalista. Pero nuestra concepción ancestral, nos obligó también a definir nuestra lucha con un carácter nacionalitario, en tanto nos definimos como un pueblo ocupado y oprimido por el Estado chileno (Llaitul y Arrate, 2012, p. 285-286).

Ahora bien, en palabras de Fernando Pairican y Rolando Álvarez, sin perder el punto de vista de Llaitul, y por ende de la CAM: “(...) a partir del año 1997 comenzó una nueva forma de hacer política en el mundo mapuche” (2011: 46). A partir de la indicación precedente, el ejercicio de reflexión y memoria de Llaitul se condicen con los afanes contra coloniales y de construcción de pensamiento autonómico existente, a partir del estudio de sus escritos y proposiciones, entre los investigadores e intelectuales Mapuche en su gran mayoría. Llaitul está preso, el libro se pensó desde la cárcel; ha estado en huelga de hambre un par de veces; su voz resuena en documentales y reportajes y en muchos medios de difusión digital, en estas tierras y por el mundo; su voz y su pensamiento, encerrado, pero en el mundo.

Avanzando en el tiempo, durante los años 2013 y 2017, la reflexión Mapuche se concentró en varios textos, cada uno desde su propio prisma, puso en la mesa algunos aspectos relevantes para los Mapuche en su conjunto. José Luis Cabrera Llancaqueo, por ejemplo, asume la discusión en torno a la autodeterminación y los derechos indígenas a partir del libro *Machi mangen tani Santiago warria mew* (Vida de una machi en la ciudad de Santiago, 2013), complementando este trabajo con el artículo Complejidades acerca del colonialismo (2016); también se difunde un dossier de historia mapuche en la revista de historia social y de las mentalidades de la Universidad de Santiago, destacando el ya mencionado texto acerca de las “zonas grises” en la historia Mapuche (Nahuelpan, 2013).

Cierran esta revisión los trabajos, Malón del ya mencionado Pairican (2014), que centra su mirada y foco de atención en las luchas signadas por la autonomía como horizonte de discusión y movilización; sumando recientemente a su haber la biografía de Matías Catrileo (2017). Por su parte, Sergio Caniuqueo, publicó en el dossier antes mencionado de la Universidad de Santiago (2013) y en una compilación de Claudio Barrientos (2014), con meridiana claridad reflexiones acerca del colonialismo chileno reconfigurada en los tiempos de la dictadura de Augusto Pinochet, Más recientemente, Caniuqueo ha sido parte del libro *Zuamgenolu* (2016), escribiendo acerca del trabajo reivindicativo y de resistencia en el seno del movimiento mapuche a partir del teatro. Por último, destaca en esta revisión los escritos de Enrique Antileo referidos al pensamiento de Frantz Fanon y su impacto en el movimiento mapuche reciente (2013), la racialización del trabajo en la ciudad de Santiago (2014:

71); el vínculo entre Munizaga y Aillapan también en *Zuamgenolu* (2016), y el trabajo en conjunto con Claudio Alvarado Lincopi, titulado *Santiago waria mew* (2017), textos que son cruzados por el debate en torno al colonialismo interno, la subalternidad y las voces y memorias mapuche resignificadas en la *waria/ciudad*. También han comenzado a destacar los trabajos y las miradas de investigadores como Jaime Antimil (2015, 2016a, 2016b), Patricio Macaya (2016), Juan Porma (2015, 2016a, 2016b), y Ana Rubio (2016), todos ellos coincidentes en una reflexión que pone énfasis en la revitalización de aspectos políticos, sociales y culturales mapuche, lo que amplía el debate y se comienza involucrar con el mapudungün y su revitalización, la escuela colonial y el debate epistemológico.

Algunas conclusiones

Como corolario de este trabajo, podemos sacar en limpio al menos cinco ideas centrales a la hora de reconocer la vital importancia que detentan hoy en día los intelectuales Mapuche (investigadores, profesores, científicos sociales, post graduados, entre otros) en la construcción de una propuesta de historia y de una solución a los problemas estructurales-coloniales que aquejan a este pueblo, más aún, hoy en que sus demandas y movilizaciones se encuentran criminalizadas y fuertemente perseguidas.

El primer punto se refiere al rol gravitante que debe detentar la autoafirmación cultural y política Mapuche a partir de la investigación sistemática y la vinculación con la cosmogonía Mapuche; lo que varios investigadores Mapuche han denominado la búsqueda de una nueva epistemología, esta vez una propia y surgida desde la propia cultura, vale decir una epistemología Mapuche.

Si bien el desafío de articular dicho proceso epistemológico es gravitante y complejo, resulta necesario que la intelectualidad orgánica Mapuche pueda reflexionar en torno a los elementos que a primeras luces parecieran contradictorios entre su quehacer y la lógica cientificista y occidental. ¿Qué quiere decir esto? Principalmente que es necesario desentrañar la discusión y proponer preguntas teóricas y respuestas afines al transitar entre lo *wingka* y lo propio; entre las academia y el *kimvn*. La idea no es anular sino que aclarar, delimitar y dilucidar los lazos y vínculos entre conceptos, debates y discusiones entre Mapuches.

En segundo término, cabe resaltar y reconocer de una vez por todas la emergencia de voces Mapuche recientes que han rescatado y puesto en valor el *kimvn* o conocimiento mapuche, o el *rakizuam* o reflexión, para luego poner estos aspectos en perspectiva y mostrar a la opinión pública la dinámica histórica Mapuche desde las redes del colonialismo y la resistencia etnonacional.

Sin duda alguna, que el ejercicio de pensar y pensarse, decir y decirse, como indica el libro *Tai ñ fijke xipa rakizuameluwün*, es un paso en la construcción de una nueva sociedad que reconozca los pueblos y nacionalidades que existen dentro de sus límites territoriales, que viva dentro de lineamientos plurietnicos. Cuando se plantea esto, surgen voces que rechazan estas afirmaciones y asumiendo un discurso del terror y el cataclismo social, desdeñan profusamente el sentido de justicia que existe en la publicación de textos del Mapuche acerca de su historia y su sociedad, y ensalzan el viejo discurso del “indio pendenciero”, que es un peligro y una barrera para el “progreso” de la nación.

En tercer lugar, resulta urgente la redefinición de la academia y la investigación de corte occidental, como expresión del principio del fin de las prácticas colonialistas en el seno de sociedades como la nuestra. Más de alguien puede pensar que este cambio pasa necesariamente por un acuerdo político mayor y puede que esta vía no sea descartable, no obstante, la producción de conocimiento social, especialmente desde las agencias estatales de financiamiento de éste -a pesar de ser acusadas de elitistas y segregadoras por el poco impacto que detenta en la base social- deben asumir que para crear nuevo conocimiento existe muchas otras formas y caminos para conseguirlo; en este sentido, el saber mapuche, antes denominado *kimvn*, debe comenzar a asumir un sitial preponderante, marcando estas nuevas sendas y expresando conclusiones preliminares.

El *kimche* u hombre sabio, el *wewpin* y su recuerdo de la memoria colectiva de su comunidad, son dos ejemplos de las compuertas que hay que comenzar a abrir. En muchas universidades la medicina alternativa, natural, ha comenzado a ingresar a las aulas como expresión de nuevas alternativas y miradas respecto del tratamiento de enfermedades. En las humanidades y ciencias sociales, esto debe comenzar a ser efectivo, no para incluir o agregar “algo”, sino para construir un nuevo fuselaje investigativo.

En cuarto lugar, consideramos que debemos darle la importancia que le corresponde al diálogo permanente en

condiciones simétricas entre Mapuche y No Mapuche. No hacerlo es aceptar, legitimar y reproducir prácticas asimétricas, abusivas e impresentables hoy por hoy. Por el contrario, activar este diálogo en condiciones de simetría, de saber que el otro es un par y por lo tanto la interlocución se basa en perspectivas, propuestas y fuentes de información, no debe volver a anular el debate por la cuna o el origen étnico de quien está al frente.

Sin duda que este punto es elemental. En primera instancia parece uno de los aspectos más factibles de llevar a cabo, hasta que aflora en el otro no indígena la lógica del “hombre blanco” diseminada como representación social válida y validada por ilustrados y no ilustrados; lo anterior a partir del positivismo liberal decimonónico, que negó sistemáticamente el valor histórico, social, político y cultural de los Mapuche. “No nos extrañan las similitudes de estos discursos actuales con aquellos que circularon durante la invasión militar de nuestro territorio en el siglo XIX” sostiene los investigadores Mapuche. Claramente este es otro desafío para las intelectualidades que escriben en pos del fin de las relaciones coloniales en Chile y Latinoamérica.

Por último, en quinto término, sin declarar una visión optimista o autocomplaciente de la situación estudiada en este trabajo, podemos postular que las voces Mapuche escrituradas y difundidas en foros y sitios de internet hoy, dan cuenta (de forma incipiente) de otro Chile, en gran medida gracias al empuje y arrojo propiamente Mapuche.

De forma panorámica, podemos reconocer al menos dos Chile. El primero es el que persiste en la reproducción de un ethos de nación única y no acepta la diferenciación de pueblos como el Mapuche, pues “todos somos chilenos”, “así lo establece la Constitución” y otros comentarios. Esta facción no conoce y por lo tanto no visibiliza el trabajo de investigadores e intelectuales Mapuche; ellos siguen viviendo en un Chile “sin indios”. Ese visión sigue apelando al orgullo nacional citando frases como “de atrás pica el indio”, “no me molestes que se me para la pluma” u otras frases estereotipadas y fuertemente xenofóbicas. Es lo único que observan de los otros. Pero está el otro Chile, aquel que reconoce y promueve el trabajo de esta intelectualidad; intelectualidad que creció y maduró en término académicos de forma tensionada con las universidades y los espacios académicos, y que hoy quiere que la chilenidad sepa que

escriben, leen, investiga y quieren presentar su mirada de la historia propia y ajena.

Sin lugar a dudas que este debate recién comienza a desplegarse y es necesario hacerlo, impulsarlo, corregirlo y difundirlo. Mientras esto decanta, la Araucanía -el antiguo *Wallmapu*- es un territorio movilizad: los Mapuche reivindican sus derechos territoriales, culturales y políticos, y los descendientes de colonos, reclaman frente a este cuadro; hablan de “violencia rural”. Los meses estivales, como sucede todos los años, extendiendo la tensión hasta mayo de este año, reflejan con creces el cuadro en cuestión.

Bibliografía

Antileo, Enrique. “Frantz Fanon Wallmapu püle” en Oliva, Elena et al (edit) Frantz Fanon desde América Latina. (Argentina: Corregidor. 2013).

Antileo, Enrique. Trabajo racializado. Una reflexión a partir de datos de población indígena y testimonios de la migración y residencia mapuche en Santiago de Chile. Revista Meridional, Núm 4. (Universidad de Chile. 2014).

Antileo et al. Violencias coloniales en Wajmapu. Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. (Temuco: Comunidad historia mapuche. 2015).

Antileo, Enrique y Alvarado, Claudio. Santiago waria mew. (Santiago: Ediciones Comunidad de historia mapuche. 2017).

Antimil, Jaime. Pu püchi kona. La vida de niñas y niños alquilados en el Gülu Mapu en Antileo, Enrique et al (edit). Violencias coloniales en Wajmapu. Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. (Temuco: Comunidad de historia mapuche. 2015).

Antimil, Jaime. Colonialismo y procesos sociolingüísticos en Territorios del Ngulumapu en Canales, Pedro y Castilho, Mariana (edit). Los Claroscuros del debate. Pueblos indígenas, colonialismo y subalternidad en América del Sur. Siglos XX-XXI (Santiago: Ediciones Ariadna. 2016a)

Antimil, Jaime. Panko, Wenumalal ka Tranantúe mapu ñi tukulpazungun. Reconstrucción del territorio ancestral de comunidades Mapuche a través del rescate del Kuifykezungun, Wajmapu, 1981-1989 en Canales, Pedro (edit). Zuamgenolu. Pueblo mapuche en contextos de estado nacional chileno. Siglos XIX-XX (Santiago: Ediciones Usach. 2016b)

Aylwin, José. (comp) Universidades y pueblos indígenas. (Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera, 1997).

- Bengoa, José. Historia del pueblo mapuche. (Santiago: Lom. 2001).
- Bengoa, José. El tratado de Quillin. (Santiago: Editorial Catalonia. 2007).
- Bengoa, José. Mapuche, procesos, políticas y culturas en el Chile del Bicentenario. (Santiago: Editorial Catalonia, 2012).
- Cabrera Llancaqueo, José. Machi mongen tañi Santiago warria mew. (Santiago: Grupo de Trabajo Kuifike, 2013).
- Cabrera Llancaqueo, José. Complejidades conceptuales sobre el colonialismo y lo postcolonial. Revista Izquierdas. N° 26. (Chile: IDEA-USACH. 2016).
- Canales, Pedro. “Historia de un pasado que no marcha. Emergencia y tránsito de la comunidad Gallardo Tranamil”. Revista Última Década, Núm 7. (Viña del Mar: CIDPA, 1997). 1-13.
- Canales, Pedro. Intelectualidad mapuche, problemáticas y desafíos. Conversación con el historiador José Marimán Quemenedo. Revista Cuicuilco N° 56 (México: INAH. 2013).
- Canales, Pedro. Tierra e historia. Estudios y controversias acerca del pueblo Mapuche en Chile, 1950-2010. (La Serena: Editorial Universidad de La Serena. 2014).
- Caniuqueo, Sergio. “Colonialismo chileno” en Barrientos, Claudio. Aproximación a la cuestión Mapuche. (Santiago: Ril editores. 2014).
- Caniuqueo, Sergio. Tacum. El grupo de teatro de Ad mapu. Un espacio para la practica anticolonial Mapuche, 1981-1989 en Canales, Pedro (edit) Zuamgenolu. Pueblo mapuche en contextos de estado nacional chileno. Siglos XIX-XX. (Santiago: Ediciones Usach. 2016).
- Cayuqueo, Pedro. Todo por ser indio y otras crónicas Mapuche. (Santiago: Editorial Catalonia, 2012).
- Correa, M. y Mella, Víctor. Las razones del Ilkantün. (Santiago: Ediciones Lom, 2010).
- Curin, Eduardo y Valdés, Marco. “A los intelectuales o, de cómo resulta necesario repensar la cuestión mapuche”. Mapu Net. 1999. 11 febrero 2013 < <http://www.mapunet.org/documentos>
- Llaitul, Héctor y Arrate, Jorge. Weichan conversaciones con un weychafe en la prisión política. (Santiago: Ediciones CEIBO. 2012).
- Entrevista a Loncón, Elisa. Santiago. 20 marzo 2012.

Macaya, Patricio. Las misiones capuchinas en la Araucanía en Canales, Pedro (edit). Zuamgenolu. Pueblo mapuche en contextos de estado nacional chileno. Siglos XIX-XX (Santiago: Ediciones Usach. 2016)

Marileo, Armando. “Cosmovisión Mapuche”. (Temuco: Comunicaciones Xen Xen. Mimeografía. 1998).

Mariman, Pablo; Caniuqueo, Sergio y otros autores, !!!...Escucha, winka...!!!
Cuatro Ensayos de Historia Nacional Mapuche y un Epílogo Sobre el Futuro. (Santiago: Editorial Lom. 2006).

Mariman, Pablo. “Formación de intelectuales indígenas: ¿el rol de la educación superior?”. (Temuco: Congreso internacional Equidad, interculturalidad y educación superior. 2011).

Marimán, Pablo. Pensar y hacer como mapuche. (Lasforum Winter XVIII. 2012): 14-16.

Mella, Víctor. Los Mapuche ante la justicia. (Santiago: Ediciones Lom, 2007).

Nahuelpan, Héctor; Huinca, Herson; Mariman, Pablo y otros autores. Taiñ fijke xipa rakizuameluwün, historias, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche. (Temuco: Edición Comunidad de Historia Mapuche, 2012).

Nahuelpán, Héctor. “Las “zonas grises” de las historias Mapuche”. Revista de Historia Social y las Mentalidades. N° 17. (Santiago: USACH. 2013). 9-31.

Ñanculef, Juan. La academia y la ciencia Mapuche en Canales, Pedro y Rea, Carmen. (edit), Claro de Luz. Descolonización e “intelectualidades indígenas en Abya Yala, siglos XX y XXI. (Santiago: Ediciones Congreso Ciencias, Tecnologías y Culturas. USACH. 2013).

Pairican, Fernando y Álvarez, Rolando. “La nueva guerra de Arauco, Una década en movimiento”. *OSAL*, Núm 32. (Argentina: 2011). 45-68.

Pairican, Fernando. “El pensamiento mapuche si expresa diversidad”. CARCAJ. 2012. 12 abril 2013. < <http://www.carcaj.cl/2012/07/el-pensamiento-mapuche-si-expresa-la-diversidad/>

Pairican, Fernando. Malón. La rebelión del movimiento mapuche en Chile. (Santiago: Pehuén editores. 2014).

Porma, Juan. Violencia colonial en la Escuela: el caso de la comunidad José Porma en el siglo xx en Antileo, Enrique et al (edit). Violencias coloniales en Wajmapu. Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. (Temuco: Comunidad de historia mapuche. 2015).

Porma, Juan. Historia de la comunidad José Porma. Estudio generacional del abandono del mapudungun en respuesta a la dominación colonial en Canales, Pedro (edit). Zuamgenolu. Pueblo mapuche en contextos de estado nacional chileno. Siglos XIX-XX (Santiago: Ediciones Usach, 2016)

Pinto, Jorge “La ocupación de la Araucanía en el siglo XIX. ¿Soluciones a una crisis del modelo exportador?”. *Revista Nüttram*, Núm 3, Año VI. (Santiago: Centro Diego de Medellín). 1990.

Pinto, Jorge “Integración y desintegración de un espacio fronterizo”, en Jorge Pinto (edit) Araucanía y Pampas. (Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera, 1996).

Rubio, Ana et al. *La historiografía mapuche entre tensiones y luchas. Revista Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, N°18 (Chile: UFRO, 2016).

Toledo Llancaqueo, Víctor. “Políticas indígenas y derechos territoriales en América Latina: 1990-2004”, en Pablo Dávalos y Víctor Toledo, Pueblos indígenas, estado y democracia. (Argentina: CLASCO, 2005).

Zapata, Claudia (edit) *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. (Quito: Ediciones Abya Yala y Universidad Simón Bolívar, 2007).

Recebido para publicação em maio de 2018.

Aceito para publicação em junho de 2018.

INY IJYY- MY

Kaorewygoo Tapirapé¹

RYBÈBÙTE

Riu bdedyynana waõmysydyyna, iny irbi tuhuti rusare, taikimy tahè retere idi araõmysydyynykremy isby iny rierykremy timybo juhu hyyna mahadu rariunymy ryiramyhy-my, mykimy tahè iny ierydu mahadu isiko reijyydyynyrenyre riu timybo juhu hyyna mahadu rariunryiramyhy-my, sòèmy ièrydu mahadu riwawiòhenanyrenyre.

PALAVRAS-CHAVE: Iny Òlòna-my ijyy. Riu-my ijyy. Wyhy. Ohote. Waxiwahate. Bdedyynana.

RESUMO

O tema do meu projeto extraescolar é *Riù*. Hoje são poucas usadas as técnicas e as armas na caçada, e por isso escolhi esse tema para trabalhar. Fiz as pesquisas, buscando as informações sobre os conhecimentos que estão sendo desvalorizados pelos jovens de hoje. Com ajuda dos entrevistados, aprendi através do meu trabalho as regras que se utilizavam desse conhecimento. Espero que as pessoas tenham prática novamente para seguir as regras dos seus antepassados.

PALAVRAS-CHAVE: Origens do povo. Caçada. Flecha. Borduna. Arco. Conhecimentos.

ABSTRACT

The theme of my out-of-school project is *Riù*, today there is little use of techniques and weapons in the hunt, so I chose this theme for me to work on, I researched the information about knowledge that is being devalued by today's youth, with the help of the interviewees I learned the rules that were used of this knowledge through my work, I hope people practice again and follow the rules of their ancestor.

KEYWORDS: Origins of the people. Hunt. Arrow. Borduna. Arch. Knowledge.

1 Licenciado no Curso de Educação Intercultural (Ciências da Cultura) pela Universidade Federal de Goiás. Professor da Educação Básica. Escola Estadual Indígena Hawalòra. Pesquisador da Ação “Saberes Indígenas na Escola”, Rede UFG/UFT/UFMA. Aldeia Hawalòra, MT, Brasil. E-mail: kaorewygoo.tapirape@gmail.com.

Introdução

Iny berohokỹ ixiju inatãore (3), wii riwirarèamyhỹrenyre Javaé, ixabiòwa, berohokỹ mahādù, berohokỹ mahādù sòètyhy-my roimyhỹre, Mato Grosso ki, Goiás, Tocantins, Pará, kia estado ki iny ixiju ijòdire. Kaa waòmysỹdỹỹna riòrykre timybo iny berohokỹ mahādù rariunymyhỹre.

Kaa waòmysỹdỹỹna extraescolar riu bdèdỹỹnana tai awimy rahare, tai tahè retere butuna dèè tako-ò riwyrènykre-my, rièryrènykre-my, timybo iny rexiywinymyhỹre riu-my, kaa waòmysỹdỹỹna he awi rarè, Tori dèè rièryrènykre-my timybo iny rariunymyhỹre rièryrènykre-my. Jiarỹ kaa watyirtina waèryna ariwinykre-my tako-ò, ariijekre-my juhu mahādù ijyy adiwykre-my ièryna rèny hetxina, kiè-my wijina mahādù riuheòmehỹre, kiarbi tahè relekre juhu mahādù èryna tby, rièryrènykre-my isby wijina mahādù.

1. Resumo

Kaa waòmysỹdỹỹna extraescolar ki ariteòsinykre aòherekibo inydèèrèny iny-my awire riu bdèdỹỹnana-my, timybo juhu iny hỹỹna mahādù riu-my èlèlèlè-my rirahùmehỹre, timybo rexiywimyhỹrenyre riu-ò inylsina-u.

2. Referência teórica

Kaa waòmysỹdỹỹna ki aòbo aonityhy-my rauhèmyhỹre riu-ki raèrykre-my, riudù mahādù hèmý ramý rètèhè-my raèrykre-my timybo riudù mahādù rariunymyhỹre, tibdeòbo rirahùmehỹre riu-my. Kaa waòmysỹdỹỹna retere tkièmý rèèrybinare juhu mahādù timybo rariunymý rãiramyhỹ, timybo rexiywinymyhỹrenyre riu-ò, inyumý mahādù wna rèwinyre tii bòhò wako relyrènyre riu bdèdỹỹnana-my timybo juhu hyyna mahādù rariuny-my rãiramyhỹ. Iny dèè awire isby raèrykre-my timybo juhu mahādù rariuny-my rãiramyhỹ rusakèlau juhu mahādù èryna, rauhèhyy rarekre-my wijina mahādù-my, iny bdèdỹỹnana-u iwysemy tahè wijina mahādù rièrytyhykre-my riu bdèdỹỹnana.

3. Metodologia

Inatxi (2) hãwã-ò reijere ijydu Hãwãlòra-ò, Santa Terezinha, Mato Grosso ki roimyhỹ, Buridina-ò, Aruanã, Goiás ki roimyhỹ, Dezembro 2015 ú, Agosto/2016 ú, Buridina-ki. Riu-ù riudu mahãdu sohoji sohoji rëtyraxiny myhỹ, arirtinykre-my timybo iny rariunymyhỹre-my, dyyraxina-ù tahè delyymyhỹdenyde aõtyhytyhybo riu-ki rürumyhỹre, inatao(3) riu-my rare jyrè mahãdu hè-my.

4. Iny Òlona-my Ijyy

Juhu rki hëka iny bèrahatxiwo-my rasjñnomy rãiramyhỹ. Ruu sohoji-my, inataõ iny rki rürù-my txuu idi rëamyhỹre. Iwèdùrèny tamyreny rarybèmy raremyhỹ, sùù-my rarunymyhỹrènykè-my. Tarkihè ijoi mahãdu raubtymyhỹrenyre ijõ rki irarù-ò rëarènyre, ibràra-ò, beà-ò, ibòò-ò rki. Iroorèny-my Tarkihè sohoji ibòò-ò rëare. Tarkihè ryy itxiriè-my roiredile Tarkihè ralòmny rëare. Ryiremy kiè rki kawse hãlùù ijò mna wotxi.

- “Idi knyini aralò aõhebo arutyynykrelemy”.

Idi rkihe ralò-my rare, ralò-my rara hkyhky Tarkihè rexidoruny-my rëare. Kia Tarkihè kabdè roire, ynyra, nawii rexijjany-my roimyhỹ, kia Tarkihè rètèhèmy runyra.

“Be! Aõherewe bdè wihiky-txi rëara”. Kia Tarkihè rètèhèmy mna tyretyredi rare, rarahkyhky Tarkihè sùù-ò rèhèmnyre.

Hebe! rjyiremy rki Hèljỹre rùwò-my, Wòrèhèkjỹ, Wraura, jua. Ityti tyhy-ò rèhèmnyra-u Tarkihè Hãlòè-le rariamy rare, Bròre, Òri, Uwè. Ahù ijà ldu he rare, rara hkyhky tarki Ixy ijoi wna le witxi rëare, rariamy rara hkyhky kuatxi rëamy Tarkihè bdèraty-txi rëare, Urà, Samò, Horeni, ixby tako-ò rariara-u tarki ynyra-le roire.

Hèèbe! Bero Tarkihè roire.” Aõherewe sòwe bdèwi”. Ynyra-ò rùnnyre, ruri rehe rki riwinyre, tamy bdèraty-sò rihynykre-my, èlèlèlè-my rkihè rihynymyhỹ bdèraty-sò.

“Ariwykreini”

Myy rkihè rexirybènyre. Itxèrèna-my riwykre-my, ibdè-ki ijõdire hãrele tarki riwyre, bdèraty-sò òtaòta sòèwe-my. Idi Tarkihè nade tku wo-ò, ijoi ko-ki ralore mahãdu rki roire rexijjany-my, tamyreny riwahinyre.

“Ijoi rèny! Aõkõre inihè wabdèsamy inihe rare”, rawyhyrarònymy rkihè rare.

“Bètèhèbèny ini bdèraty-sò rèwyreri-ò”. Kia tarki urile riruidjyryre, “Taruiteri! Kaa bdèraty-sò kamy rjirale tèwytèri ùrile jiarj boho biwawasarbuny bènykemy òsyny tarùtenytèri”, myle rki tamy rarybèrènyre, tai Tarkihè ùrile rabdèwore. Rare tarki bdèraty-di tawèdù-ò, tarki tule tamy rarybere ijoi mahādù rybè yrbule, urile rarùirerile-my.

“Aōkōrehe inatàhà-my ādèè rarybè reri, kaa tukō keki ta ādèè anakè aōkō rare. “ Bde awi hēka katxi doide”.

Ixby rki tadinōdù rèny-ò rarybère.

“Tùù ijoi taditeranymyhjde-ki hēka iwahimy ādèè rarèri, tukō keki ta tiu ādèè iwahimy anakè aōkō rare”.

Myki Tarkihè, riwoijaranyre tadinōdurèny.

“Hebose aratyhynkreini, ta urile mykre, iny dèbò sohoji bidykre ixihè-my. Tai awimy ijyy-di bditèhèmnybènykre-my awire aōbo?”.

Hitxi rkihè rexiywiny my rekoa, roire hkyhky tarki rèhèmnyrènyre hālùù ijò-ò idirèny.

“Rkòireny bdewo rènyōmyta rikiòlònyrènykre”. Tarkihè riòlònyrènyre raworènyra Tarkihè ihèmy rara mahādù, ynyra-ò rki idirèny rùbehere. “Kaò inihè inywèdurèny kdèòbykre”. Rkòirèny tahè.

Tarkihè rèhèmnyrènyre hāwā-ò, hitxi rki dirahu ijoi mahādù tamyrèny rarybère ruidùleheky ixihèmy ridyre-my. Tai Tarkihè tki boho tuu robirènyramy relyy my ratxirènyreri, idi wisdyky-di txuu ralore. Bdèsò-my Tarkihè tamyrèny rarybère.

“Mykre inihè ādèèrèny ararybekre, iSinamy Bòibènykre ibutomy ijoi rèny. jiarj le ta ārārikre hāwy-di itxèrèdù-my. Myy rkihè taijoi rènydèè rarybère. Taita rkihè ijo biurasòm y rki rirahùre tamy itxèrèmy, ijoi Tarkihè ròhònyra tasdè-di kabdè-ò, idi Tarkihè rètèhèmy roire, kaò rkòirènykre itxèrè-my”. Bdèrahy-di rkihè ririranymy ratxirènyrèri, rarahkyhky Tarkihè rùbèhèrènyra bèra ijà-ò kianihè ihyde, utura, òtuni rki robirènyra, ixy , hālà tule rki tùù sòèmy rji reri. Tarkihè tamyrèny rarybère.

“Bètèhèbèny ta inihè, tiwaruidjyrynymyhjtenyte wahe. Tii mahādù rarybère.

“Inatàhàmyhè tuu wadèèrèny tarybètèri,aōkōre syna raholarènyre inatàhà-my bohe tadelyymyhjtenyte. Kaini iny wèdùrèny rarerikre ixbyle, Rkòirèny tahè”.

Ròireri hkyhky tarki ixy-ò ditèhèmnyde, ijoi rabdèsa-my dèhèmnydenyde. Ijoina-ki Tarkihè tùù relyyrènyre, tai tarki tawèdu reny-ò relyyrènyre, tai tarki iwèdureny narybede.

“Heboxe rkòirenykre, iny-õ rarikre hāwyy-di itxèrèdù-my, jiarỹ tahè retxiõnyreri-ki arakre tulobixi-my”.

Idi tarki rirahùra wèdu-di iitxèrèdỹny. Hebe bdè-my Tarkihè raworèra.

“Inatàhàkyle-my kòri mama wako tadelyymyhỹtenyete, rùisana ādoholamyhỹde, kahè reijèwahare kawsè, tai rki ru-my bdè riijerènyre. Tulerki awimytai rahare, urileta maaõmysỹdỹnybenykre. riaõmysỹdỹnyrènyre tarki èlèlèlè-my, riaõmysỹdỹnyrènyre hkyhky Tarkihè taõmysỹdỹna rahurènyre, titxibo inataõ txuu inaubiòwa-di òsny rihurènyre.

Ròhònyra Tarkihè ixy mahādù awi-my rki tai raharènyra. Tasỹrèny riywiny-my ryireri sòemy, rèamy Tarkihè tamy rỹireri. Tarki tamyrèny rarybera.

“Aõkõre hèka katxi weryry hāwāna-ki rèamy doimyhỹde awi hèka rare hāwāna-ki. Taita rkihè dòidènyde, ityamy rkihè tki kdòhònykre-my namyhỹde Iwèdùrèny, delemny rkihè ijõ ròhònyra tule hāwā-ki awimy raharènyra, tkiè hky tararù ridèrènyreri idinodùrèny ròhònyreri kia Tarkihè iwè kaa rare kyboi rki inire. Ijõ Tarkihè ihewo-ki rarirèri mahādù kdòhònydenykre-my ròirènyreri tawèdùrèny hèmny, kiata rkihè aõkõhykyre tkiè-my Iwèdùrèny ròhònyõhykyre, iwenihiky reki wahè. Òlòmny Iwèdùrèny ramyhỹre rki katele-my ròhònymyhỹre. Biu-ò rki hèka ròhònymyhỹre iumy, bde-ò Tarkihè urile reàrenymyhỹre, uritrè rki òlòmny riwisnymyhỹre Tarkihè iwo rexièryre ixirbi, Tarkihè tajjoireny dèè rarybere,

“Aròrònyõkreinyhe, kiatchi wasỹ ròhònymy ramyhỹre mahādù ixybyle kdòsèdènykre, ijõ mahādù tahè kaki-le reokròmny watxireri. Myy Tarkihè naõhykydenyde ixybyle rki riòksèrènyre, hewo-ki rarire mahādù wana. Kia-my rki hèka iny ròhònymy kabdè-ò roimyhỹre.

5. Riu-my ijyy

Hābu le hèka riu-my ramyhỹre, juhu hèka irodu dè-di rỹiramyhỹ, iny berohokỹ mahādù riu riuhèmnyhỹre inatxi-my, èlèlèlè riu-my iny rawna rki inyinataõ-my ramyhỹre oworu-my aõi tki ijodi tyhy wna, iny sòemy riu Tarkihè wii riwirarèamyhỹre, ijõ rkihè iròdù riraomyhỹre titxibo ibèmomona-ò, dè tikibo sòemy iwary tmyramy

robi rênryawna tai riraòmÿhÿrenyrene, bdêraty sô sôwêki tule riudu mahâdù riijemÿhÿre iròdù. Kaa riu-my rirahùmÿhÿre ijasò dò-my kia he rki butunahakÿ-my rirahùmÿhÿre bjiu-txi, bdero-txi, aotxile iròdù-txi rèakre-my kiamy rki riu iny sôèhekÿ-my riwinymÿhÿre rare, riu na rkihè biu ò-u awire iny deè kiémÿ rkihè iròdù iu sôémÿ rÿirèrimÿhÿre bdèro-my, bdèbira-my, bjiu-my irutaò-my , iu rkihè iròdù rexijuamy rÿirèrimÿhÿre, biu ranananymÿhÿre-u rkihè riu aòhètyhyòrè, iròdù riu-ù rirbunymÿhÿrenyrene , òritxi, hãju, hãuri, otubuna, juhu hÿÿna-u waxiwahatè, wyhy, òhòtè, tònori, myy riuhemÿ rÿiramÿhÿ riu-ù, wiji tahè myawa-di rariunymÿ dÿimÿhÿde ijòròsa-di tule.

6. Ijaso osoro-my ijyy

Hÿÿna mahâdù tahè ijaso riòsùhomyhÿre-u ibùtù-my jyrè mahâdù rirahùmÿhÿre isiòhidÿÿmy, Tarkihè ixÿ-txi, ràlà-txi, hãuri-txi, òritxi-txi, rèamÿhÿrenyrene riu-ki, Tarkihè idi dirahùmÿhÿte worysy rryhyky-my bdèrahy rbi, ijoina rbi Tarkihè riwymÿhÿre jyrè mahâdù ijasò se-ò iròdù dedi.

7. Tarÿÿ-u riu-my ijyy

Kaa ijasò raryyny myhÿre-di rexiòhinymÿhÿre-u Tarkihè iwitxira-my idi rirahùmÿhÿre, idi tÿhi-my titxi rirahùmÿhÿrenyrene, juhu hÿÿna bdè-u rkihè sôémÿ ixÿ, ràlà, utura, otuni rÿiramÿhÿ, jyrè mahâdù rkihè rirahùmÿhÿre ibùtùmy isiòhidÿÿmy, ibùtùmy rkihè ijasò ridymÿhÿrenyrene, bdèrahy-ki Tarkihè ijasò reserèrimÿhÿre, iòhidÿÿdu hitxi-my rÿirèrimÿhÿre ixÿ, ràlà rijemy, kaa ijasò rèserèrimÿhÿre rkihè ibròldudi-my rèserèrimÿhÿre, iywidÿÿmy rkihè ibròldu rimymÿhÿre tai iòwydi-my ròtarèrimÿhÿre, otuni, ixÿ, ràlà, Kia rkihè ritarèrimÿhÿre, hãwã-ki hãwy rèserèrimÿhÿre yrbù-lè, hèradù rkihè tulè iywidÿÿmy rimymÿhÿre, tahèra òwy-di ròtarèrimÿhÿre tulè ijasò bròldu wsèlè isy, ràlà, otuni rkihè ritarèrimÿhÿre, kaa sôémÿ rèèrynymÿhÿrenyrene-u Tarkihè widèè rarybèmyhÿrenyrene ijoihè raa ,joi raa my Tarkihè dirahùmÿhÿde, ruwètya rkihè rèhèmnymÿhÿrenyrene hãwã-ò iny tÿhilemy rkihè wii rotymÿhÿre, ijasò ijoina-ki rawinymÿhÿre-u hkylè, Tarkihè iny mahâdù rexixamÿhÿre, kie-my rkihè tadò-di relòlòlò-my rÿirèrimÿhÿre, débòitùè txu waaitùè txu bdè rkihè riwymÿhÿrenyrene riu-ki.

Foto 1 – Juhu rki ijoi riu-my rirahùkreko-ki raxiwèmyhÿre tytyby-ò, lateni-ò, txyreheni-ò kia boho dèè rkihè aònityhy rexitòènymyhÿre, kie-my rkihè tii boho aònityhyre.



Fonte: Kaorewygoo Tapirapé.

Foto 2 – Kaki tahè jyre mahādù bütùna-my riu-my rirahùra ixy riudÿÿmy, ahu ijyki tamy rohula renyra-u.



Fonte: Kaorewygoo Tapirapé.

Foto 3 – Ahu ijyki tahè jyrè mahādù widèè rarybè rènyreri wii riwirarèarènykre-my,ibdò-ò irarù-ò ijo réakre-my.



Fonte: Kaorewygoo Tapirapé.

Foto 4 – Bdèru wòò risõre kia tyaki tahè kumairu, tei, hāwālari, hādòri, mylauri kia boho ixy-ò roholarènyreri.



Fonte: Kaorewygoo Tapirapé.

Foto 5 – Kaki tahè bdèro-di ix̃y-di retyy-my rirahurèri, kiemy juhu kawse idi rirahùmhỹre bdèro-di.



Fonte: Kaorewygoo Tapirapé.

Foto 6 – Kawse tahè reuròmhỹre ix̃y ryrò-di bütùnahāk̃ỹmy, iò tarkihè itxi ijràdù tamy rèamyh̃ỹre rirbunymh̃ỹre inatxi dè inataò aobo irbi, tarkihè idi namyhède worysy.



Fonte: Kaorewygoo Tapirapé.

Foto 7 – Juhu bde-u rkihè iny mahādù ynyra-my raxyny-my rjĩramyhỹ taiki-my tahè ixj rubèhèmyhỹre, iòlè tamy rèamyhỹrènyre irutaòle-my.



Fonte: Kaorewygoo Tapirapé.

Recebido para publicação em março de 2018.

Aceito para publicação em maio de 2018.

LA FORMACIÓN DE INTELLECTUALES INDIGENAS EN CONTEXTOS DE INTERNACIONALIZACIÓN: ESTUDIO DE UN CASO

Esteban Rodríguez Bastos¹

RESUMEN

El artículo tiene como propósito presentar un avance de la investigación que actualmente realizo en el proceso de formación Doctoral, el cual se desarrolla en el contexto de internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, la investigación se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN-C) por medio de la participación de estudiantes indígenas, académicos (tutores) y académicos (cotutores extranjeros), que participaron en el programa de movilidad internacional de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN-M) impulsadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), es importante remarcar la formación de intelectuales indígenas a través de sus experiencias de movilidad internacional, por lo que presentaré algunas categorías que se están trabajando y experiencias que se generaron durante el desarrollo de su formación de investigadores complementada a partir de la vivencia de la movilidad y estancia académica internacional presentándolo bajo un estudio de caso.

PALABRAS-CLAVE: Internacionalización. Movilidad Internacional. Formación. Intelectuales Indígenas. Interculturalidad.

ABSTRACT

The article aims to present an advance of the research that I currently do in the Doctoral training process, which is developed in the context of internationalization of Higher Education Institutions (IES) in Mexico. (UPN-C) through the participation of indigenous students, academics

1 Grado de Maestría en Pedagogía otorgado por la UNAM México, Lic. en Sociología egresado de la Universidad Autónoma Metropolitana campus Xochimilco (UAM-X). Actualmente es Doctorante de Pedagogía en la UNAM, académico-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional y en la FES Aragón UNAM. Ciudad de México CDMX, México. E-mail: estirdi@gmail.com.

(tutors) and academics (foreign contributors), who participated in the international mobility program of the Master's in Educational Development (MDE) of the University (UPN-M) promoted by the National Council of Science and Technology (CONACyT), it is important to highlight the training of indigenous intellectuals through their experiences of international mobility, so I will present some categories that are being worked on and experiences that were generated during the development of its training of researchers complements based on the experience of mobility and international academic stay presented under a case study.

KEYWORDS: Internationalization. International Mobility. Training. Indigenous Intellectuals. Interculturality.

1. De donde nace todo

No puedo dejar de compartir el proceso donde se gestó el presente proyecto, el dar cuenta de una experiencia de investigación que me ha llevado a dar un vuelco a mi vida y la cual no se inicia precisamente en mi lugar de trabajo, que es de donde aportaré el presente artículo, inicia en una experiencia propia como Misionero Laico² en la Selva Amazónica del Perú en donde destine algunos años de mi vida a trabajar con comunidades rivereñas e indígenas en actividades pastorales, educativas, defensoría de la vida, equidad de género, ecología y preservación del río y la selva de la amazonia peruana a través de temas de sustentabilidad ambiental etc., dentro del Vicariato Apostólico de San José del Amazonas que abarca territorialmente de Iquitos Perú hasta las tres fronteras (Perú, Colombia y Brasil), y circunda con la frontera de Ecuador.

La llegada a estas tierras, me invito el aceptar que mi identidad (la cual ya se encontraba convencida de saber muchas

2 La Constitución Dogmática *Lumen Gentium* afirma que la vocación del Misionero Laico consiste en "iluminar y organizar todos los asuntos temporales a los que están estrechamente vinculados, de tal manera que se realicen continuamente según el espíritu de Jesucristo y se desarrollen y sean para la gloria del Creador y del Redentor" (n. 31). El Decreto conciliar *Apostolicam Actuositatem* indica que forma parte de esta vocación el apostolado de los laicos a partir de aportar su profesión o conocimientos técnicos, relacionados con una vida de fe que puedan a portar mejoras a las comunidades donde se insertan.

cosas de la vida) necesitaba de la apertura de los sentidos y humildad ante todo para poder aprender cosas nuevas, más que intentar enseñar. Esto implicaba iniciar una nueva etapa de aprender cómo encontrar el sentido a mis teorías apropiadas ante una nueva práctica de vida en la selva, donde no había servicios propios de la urbe o la metrópoli como el servicio de luz, el agua potable, centros de salud, las comunicaciones son muy restringidas y al capricho del clima; donde el Estado no hace presencia para acompañar a sus comunidades a través de sus instituciones; en donde más que artefactos electrodomésticos se requiere de la habilidad humana y los saberes del diálogo con la naturaleza para poder vivir el día con día; en donde la explotación de los recursos naturales en la tala de árboles, la búsqueda y explotación de yacimientos petroleros y el narcotráfico son las opciones que hacen de los indígenas y riverenses sean empleados (esclavos) para poder sacar adelante a sus familias; en medio de esa realidad de la selva me pregunte ¿Cómo aprender a sobrevivir y como vivir dignamente en una cultura distinta a la nuestra? ¿Qué aprendizajes son los que más se valoran y como darles su justo valor? ¿Cómo legitimarlos para experiencias futuras? Etc.

2. Reincorporación: encuentro con la Movilidad Internacional

Al retornar a la Ciudad de México (CDMX) lugar donde vivo actualmente, tengo la necesidad de reinsertarme en la vida laboral y el destino me brinda la oportunidad de regresar a trabajar en la UPN-M³, lugar del cual renuncie antes de irme hacer la experiencia de Misionero Laico hace algunos años... hoy retornaba para incorporarme al espacio de los posgrados de la UPN-M, un espacio que cuenta con programas de doctorado, maestría y especialidades que son los programas que se ofertan y que constantemente buscan el

3 La Universidad Pedagógica Nacional de México es una institución pública de educación superior, creada por decreto presidencial el 29 de agosto de 1978. Tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. Ofrece, además, otros servicios de educación superior como diplomados y cursos de actualización docente, realiza investigación en materia educativa y difunde la cultura pedagógica, la ciencia y las diversas expresiones artísticas y culturales del país.

reconocimiento de pertenencia a la lista de los Programas Nacionales de Posgrados de Calidad⁴ (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología⁵ (CONACyT) el cual dota de estímulos por parte del Estado para la institución y el desarrollo de cada uno de los actores, académicos, administrativos y estudiantes, otorgándoles a estos últimos la posibilidad de acceder a una beca de manutención y de movilidad nacional o internacional.

La UPN-M cuenta dentro de la oferta de programas con el de *Maestría en Desarrollo Educativo* el cual tiene como propósito: “Formar profesionales de alto nivel para desempeñarse en las variadas funciones educativas–docentes, pedagógicas, de gestión y administración, de planeación, de instrumentación y operación de políticas- requeridas en el Sistema Educativo Nacional, capaces de diseñar y llevar a cabo proyectos educativos de intervención, innovación y desarrollo, coadyuvando así a la comprensión y mejoramiento de prácticas educativas en el sector educativo” (revisado en el portal UPN-M (2018)).

Tener el reconocimiento como programa PNPC, se logra a través de un riguroso proceso de evaluación de pares académicos y se otorga a los programas que muestran haber cumplido con los más altos estándares de calidad y pertinencia. Para lograr lo anterior, se ha definido un conjunto de Políticas que orienta en desarrollo del PNPC:

- Impulsar nuevas formas de organización del posgrado para favorecer el desarrollo nacional en la sociedad del conocimiento.
- Incrementar la capacidad de absorción del conocimiento científico, tecnológico y de innovación en los sectores de la sociedad.

4 El PNPC: fomenta la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, para incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país, que incorporen la generación y aplicación del conocimiento como un recurso para el desarrollo de la sociedad y la atención a sus necesidades, contribuyendo así a consolidar el crecimiento dinámico y un desarrollo más equitativo y sustentable del país.

5 El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) es un organismo público descentralizado del gobierno federal mexicano dedicado a promover y estimular el desarrollo de la ciencia y la tecnología en México. Tiene la responsabilidad oficial para elaborar las políticas de ciencia y tecnología nacionales”. Revisado en la página de CONACyT (2018).

- Posicionar el posgrado mexicano de alta calidad en el ámbito internacional. Revisado en el portal CONACyT (2018).

En la investigación me enfocare en el tercer punto de las políticas que orientan al desarrollo del PNPC, es donde se deslinda mi investigación y la misma se desarrolla a partir de posicionar el posgrado mexicano de alta calidad en el ámbito de internacionalización, ya que este proceso invita al desarrollo de movilidad de estudiantes, académicos y administrativos a la par de construir vínculos interinstitucionales para una formación que aporte elementos para la generación del conocimiento. Retomo mis preguntas clave de estancia en el Vicariato apostólico en Perú con las que regrese de mí experiencia, para poder indagar a los estudiantes que se enfrentan a una movilidad académica y que, para mi sorpresa, compartimos muchos puntos en común en su procesos de formación durante su estancia internacional, pero principalmente en su desarrollo por un semestre en una cultura académica y una cultura en general totalmente diferente a la suya. Esta información quedo asentada en la tesis que lleva como título: *La movilidad académica internacional: como una experiencia dinamizadora de la formación en los posgrados*.

Un primer momento fue indagar sus *experiencias de formación*⁶ durante la movilidad internacional vivida, algunos aportes del estudio de maestría mencionado me otorgan herramientas y datos los cuales hoy me tienen atrapado en el proceso de mi formación Doctoral, parte de la información me arrojó, donde se destaca que en el programa de Maestría en Desarrollo Educativo que durante tres convocatorias para la realización de Movilidad Internacional a tres generaciones de estudiantes (2008-2010) (2010-2012) y (2012-2014) los cuales se integran en sus 3 campos de formación y a sus 11 Líneas de Aplicación y Generación del Conocimiento (LGAC).

6 *Las experiencias de formación durante la movilidad internacional vivida* es un término que generé durante el desarrollo de mi tesis de maestría y el cual serán entendidas como: todas aquellas acciones que produjeron principios de subjetividad en los actores y que se plasmaron en nuevos aprendizajes externos a los estudiantes y que trascendieron como producto de las relaciones sociales que vivieron durante su estancia. Lo que diría Silvia Satulovsky (2009) “Como la operación de transformación de sí mismo”.

3. Formación e intelectuales

Los conceptos y teorías que serán parte de esta investigación, son producto del proyecto trabajado en la maestría y la suma de nuevas necesidades a la investigación doctoral generando la base de este nuevo proyecto, inicio con la *formación*, la cual se ve exigida por la necesidad de construir a generaciones del siglo XXI, que se caracterizan por vivir procesos de globalización, en donde las tecnologías cumplen un papel acelerador, por la capacidad de producción en bienes y servicios a la cual tienen que dar respuesta en la aldea global y esa globalización es con tintes como nos dice Edgar Morín:

globalización comprendida casi siempre para describir únicamente la mundialización de las dimensiones económica y tecnológica, aunque muchos críticos han señalado que la globalización es una dinámica multidimensional, es decir ecológica, cultural, política y social, todo ella en mutua interdependencia; aun así no deja de ser un término que pertenece a una visión unidimensional y reductiva del devenir del devenir humano del planeta (2003:79).

A las exigencias y condiciones que imperan en el mundo es importante que dejemos de pensar en una formación que solo se logre al interior de las instituciones, superar las barreras de la enseñanza con base en teorías sin la posibilidad de confrontarlas, experimentarlas y ponerlas a prueba para intuir y descubrir su eficiencia y valía por la sociedad, la cual da su aval ante la posibilidad de cubrir y dar respuesta a sus necesidades.

Así la formación implica la tarea de integrar los procesos filosóficos, culturales, económicos, políticos de acuerdo a las necesidades de las comunidades y a lo anterior aportare una primera aproximación de la formación que en palabras del Dr. Antonio Carrillo: “Es el resultado de experiencias de vida (positivas y negativas) que adquieren los sujetos a lo largo de su vida”, la cual se complementara con el termino de formación que rescata el Dr. Gerardo Meneses de Honore:

Honore supone la formación: como una marcha ascendente y progresiva hacia el desarrollo de los procesos reflexivos, de generación de imágenes y sensibilidades acotadas en la objetivación en el ser y el espacio y tiempo delinear. Para él la formación se refiere más específicamente a la búsqueda del cambio personal, que rompe las formas rígidas que bloquean el ser (2015:80).

El académico investigador Gilles Ferry los aporta él nos dice:

para realizar una formación no es más que, en el mejor de los casos una ocasión para formarse, aunque en realidad ninguna persona se forma a través de sus propios medios (Es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución ni por otra persona” por lo que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura (1990: 43).

Lo anterior me permitió construir el término de: *Las experiencias de formación durante la movilidad internacional vivida*, ya comentado.

Hablar de *intelectuales* me invita a retomar la obra de Antonio Gramsci, el que nos lleva por todo un proceso histórico, político y económico en el cual nos ayuda a tener en cuenta una opción de como comprender que los hombres, al actuar en el mundo, crean la cultura, que es la obra humana en la realidad natural. Para Gramsci todo ser humano es un intelectual, claro dividido en dos categorías muy precisas:

- Los intelectuales tradicionales.
- Los intelectuales orgánicos

En los intelectuales tradicionales enmarca a todos aquellos que se encargan de respetar los procesos de producción, los procesos de técnicos y que se forman siempre al interior de la Universidad, son modelos reproducidos y que van marcando el surgimiento de nuevos intelectuales según las necesidades sectorizadas o parciales para que respondan a esas necesidades productivas y de dominación.

Los intelectuales orgánicos son aquellos que más allá de los procesos técnicos y reproducidos buscan romper lo establecido a

través del diálogo con la cultura donde se logre nos solo transformar la industria, si no la evolución de la sociedad civil contemplándola como agente que cambia y para eso es importante romper y dialogar constantemente con los nuevos procesos de estado a tal grado que para Gramsci el intelectual Moderno aterrice en que no sean simplemente escritores, sino directores y organizadores involucrados en la tarea práctica de construir la sociedad.

4. Construyendo a partir de la teoría fundamentada

La metodología que se emplea en la investigación es de corte cualitativo con base en la teoría fundamentada, que en palabras de Sandoval no dice que es: “una Metodología General para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptualizar” (1997:71). Así las entrevistas, trayectorias y revisión de documentos con el fin de generar cruces de información con la ayuda de la teoría de análisis del discurso pretendo aportar los artefactos generados y que den cuenta de la formación de indígenas en espacios de movilidad internacional.

5. Los estudiantes Indígenas y su participación en la movilidad

Se destaca que la mayoría de los estudiantes que participan en las movilidades internacionales del programa de maestría en la UPN-M son estudiantes Indígenas de la línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística; otra información grata de destacar es que de estos estudiantes de la línea que han participado son los primeros en titularse en tiempo y forma del programa de maestría, situación que ha impactado en las evaluaciones ante CONACyT logrando posicionarnos como un programa consolidado; y por último destacaría que estos estudiantes indígenas con sus proyectos se han destacado con reconocimientos a las mejores tesis, artículos publicados internacionalmente y una destacada participación dentro de un Colectivo de investigación de educación Bilingüe intercultural e interinstitucional donde participan la Universidad Nacional

Autónoma de México (UNAM), la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), y la UPN-M.

Los estudiantes Indígenas han logrado destacar en la institución a partir de logros académicos y eso nos remite a pensarlos desde otra perspectiva, su constante participación en foros, coloquios, encuentros tanto nacionales como internacionales nos permiten reconocerlos como modelos de estudiantes para todas las generaciones que cursan estos estudios, ello me lleva a indagar acerca de su formación, acerca de la movilidad la cual ubico a la misma como un Artefacto académico (que más adelante explicare) destacando que convoca a indagar ¿Cómo impacto la movilidad académica internacional en su formación? ¿Por qué los estudiantes indígenas después de una movilidad primaria (al salir de sus comunidades) continúan experimentando ahora con una movilidad internacional al encuentro nuevas culturas académicas? ¿Cuál es su proceso de transformación ante las experiencias de interculturalidad vividas? Etc.

6. La complejidad del estudio

El estudio es complejo ya que el estudiante indígena vive una triple movilidad, la primera saliendo de sus comunidades para incorporarse a procesos formativos en las ciudades o metrópolis del país donde viven es decir ya viven una primera movilidad y estancia fuera de su cultura; la segunda es la que viven en su inscripción al programa de movilidad internacional y salir a una estancia de seis meses en una institución en el extranjero y a partir de su incorporación a la institución del país que los recibe; aquí en algunos casos inicia una tercera movilidad la cual consiste en movilizarse dentro del país que los acoge. En término de experiencias es una construcción constante y estas tres etapas de movilidad aunadas al referente del término “etnointelectual” entendido en el proceso formativo como la “Formación de Intelectuales” nos dice Pedro Canales Tapia:

ser etnointelectual reviste una contradicción flagrante y hasta ignominiosa. En gran medida esta tención nace de “figuras” o “representaciones” sociales que impulsan a la población a definir a este sujeto de acuerdo con estereotipos. De este modo, no es posible la existencia de este grupo, pues los

indígenas no construyen su saber y cosmovisión desde la modicidad científica con estas prefiguradas, como herencia de la modernidad eurocentrista, sino a partir de la experiencia holística con la naturaleza y los antepasados, lo cual se aleja de la traducción cartesiana. Pablo Marimán hace alusión a esta tensión, cuando plantea que hay intelectuales indígenas que se valen del saber occidental para llevar a cabo sus labores, mientras otros desarrollan sus actividades a partir de los códigos del saber étnico comunitario, lo que el autor denomina Kimvm o conocimiento mapuche transmitido por los(as) antiguos(as) los(as) ancianos(as) los(as) sabios(as) (Formación de intelectuales, 86).

Si alternamos o hacemos un cruce del desarrollo formativo entre los tres momentos de la movilidad académica internacional (salida de comunidad, estancia de movilidad internacional, e inserción a las culturas internas del país de estancia) y el procesos de formación de intelectuales indígenas, en los cuales la investigación se adentra en el proceso y choque de la formación occidentalizada en la que las universidades en su mayoría se ven inmersas, produce la necesidad de generar modelos de educación que propicien espacios de dialogo ya que los indígenas no aceptan del todo los procesos formativos occidentalizados y por ende se ven invitados a experimentar desarrollar sus propios procesos formativos que los ayude a sobrevivir en medio de culturas distintas a las de su origen.

En este momento me gustaría aporta un cuadro donde podremos apreciar como una estancia de movilidad internacional acciona, fue construida en el marco de la teoría de Alan Touraine de la construcción de sujetos (Ver cuadro 1).

Cuadro 1 – Referentes teóricos con base a la teoría de sujetos de Alan Touraine.



Fuente: Esteban Rodríguez Bustos.

El proceso enmarca la movilidad internacional que todo estudiante vive y el mismo nos señala que el sujeto es el estudiante que toma la decisión de realizar una estancia de movilidad internacional, en el momento en que es aceptado se transforma en actor de un nuevo proceso formativo en una cultura académica diferente, este actor vive *procesos de integración* a la nueva cultura académica vista a través de una interculturalidad en donde es un encuentro y vivencia entre culturas en la que es recibido y de ello nos dice:

Primera experiencia.

Toda experiencia es rica en cuanto conoces y convives con persona de diferentes contextos a los tuyos, experimentas otras formas de pensamiento y en la cuestión académica otras formas de conocimiento”. (Estudiante de la generación 2012-2014 de la MDE).

En lo social la música, los espacios, los lugares con los que te encuentras con personas te hacen sentir en un ambiente más de confianza. En Colombia a mí me

tocó ver que la gente ahí, no sé si por las condiciones de violencia que se viven y que vivieron en el pasado, pero son personas muy humildes, son personas muy accesibles, muy sociales y sociables, que te hacen sentir en confianza en su país, claro que eso no quiere decir que ya este pintado Colombia de color de rosa, si no también tienen sus índices de violencia, hay razones para los que lo hacen, pero en el ambiente social ahí las personas son muy amables y cuentan con lugares muy bonitos, que tú puedes experimentar al salir y conocer, que te sirven como el espacio de relajamiento, para que tampoco te sientas como asediado de tanto trabajo académico” (Estudiante de la generación 2012-2014 de la MDE).

Todo podría parecer igual en los países de América Latina, pero los signos y símbolos desde el lenguaje hasta la cultura escrita son un mundo que nos divide, pero que a la par nos invitan a descubrir y renovar procesos de sociedades en las que nos insertamos, a la par el termino enseñanza-aprendizaje nos invitan a insertarnos a partir de referentes críticos que contemplan la historia, que contemplan la música y sus referentes culturales que dan una identidad a las personas y que se enmarcan del procesos con el cual los estudiantes se insertan en las comunidad que en medio de experimentar la humildad y la confianza que generan los colombianos eso le ayudan a destacar valores que ayudan a su integración.

Parte de la experiencia del estudiante nos aporta de que la *innovación de la enseñanza* es un elemento que constantemente aparece como parte de un dialogo de culturas académicas así las experiencias de aprendizaje dan cuenta de ello:

Segunda experiencia.

En Colombia a mí me gustó mucho la movilidad, por las teorías que manejan, por el sentido crítico con el que desarrolla la educación, hablo de la universidad. Desde mi punto de vista esas experiencias, constituyen una base para generar otras propuestas metodológicas de investigación, otras propuestas didácticas de trabajo de campo, de trabajo de aula, porque la dinámica en la que se trabaja o en la que se trabajan los maestros, los docentes, con los que estudie allá en Colombia, es distinta a la que se trabaja en la UPN

México. Aquí en México es el texto, la discusión a modo de seminario y la sesión se termina; allá en Colombia es el texto, el seminario, la discusión del seminario, pero además esa parte didáctica en la que se hace práctica el conocimiento” (Estudiante de la generación 2012-2014 de la MDE).

En el texto anterior se aprecia como el estudiante vive un proceso comparativo de la educación y también nos indica como esta didáctica le permite una apropiación y el despertar de un sentido crítico de ambas culturas, lo que para él le permite ver referentes innovadores en una práctica comparada de enseñanza aprendizaje, en la metodología, en la creación de propuestas didácticas para la enseñanza, en el trabajo de campo, en el trabajo del aula, todos estos procesos en un acercamiento comparativo entre las dos universidades UPN-M y UPN-C.

Las estrategias que desarrolla el estudiante es una constante y para muestra el siguiente texto:

Tercera experiencia:

Otra es la apertura al dialogo, en Colombia los asesores más allá de sentirse sujetos que saben más que tú y por ser académicos que por tener niveles de estudio más avanzados como posdoctores, son personas humildes que te dejan pensar a tu propio criterio , te dejan libre a tu criterio y lo único que te dicen es: bueno pues si piensas así, pues trata de sustentar lo que estás diciendo y aquí están estas lecturas, revísalas y ya después las platicamos, pero más allá de decir: “No, no es así”, no nunca nos dijeron eso, al contrario que bueno que piensas así, que bueno que tienes esta idea y yo creo que con estos textos vas a fortalecer lo que tú conoces, entonces esa humildad de los asesores, esa colaboración de los asesores, como que te permite darte cuenta de donde estas tu equivocado, así te dan la autonomía como estudiante, como universitario, entonces esa autonomía también en su momento llega a formar parte de esa identidad a través de la lectura que se vuelve en tu formadora.

En esta parte de la entrevista se aprecia al dialogo como un eje constructor de pensamiento, de autonomía, de disciplina y a final de cuentas construye el sentido de la lectura como en

elemento identitario del formado, sin necesidad de imposiciones, antes bien como una necesidad para consolidar las ideas expuestas del estudiante, para argumentar, para consolidar el su pensamiento crítico.

Y por último el sentido de *subjetivación* en el cual se relaciona con los procesos de interculturalidad que se viven y estos se reproducen constantemente derivado de la interrogante ¿Qué entiendes por la interculturalidad a partir de tu experiencia de Movilidad? Nos responde:

Cuarta experiencia:

Creo que ayer en mi examen lo decía y lo vuelvo a recalcar, el concepto como tal, no me voy a remitir al concepto, pero si tengo que hablar del concepto como tal como se entiende desde lo que lees, la interculturalidad como tal dices es un encuentro, es una vivencia entre culturas donde inicias una forma de relacionarse con los demás.

Catherine Walsh dice que como la interculturalidad está muy definida como concepto, está muy sesgada como concepto, pero hace falta que esa interculturalidad en las culturas no existe, sin embargo existe en los procesos, pero no como lo definen los intelectuales, Fidel Tubino por ejemplo, que es un especialista y hace una reflexión no solo teóricas, si no filosóficas de la interculturalidad y a partir de esos referentes que de los que plantea Catherine, lo que plantea Fidel Tubino, lo que plantea Boaventura de Sousa Santos, a partir de la lectura de estas personas de un gran conocimiento que no definen el conocimiento de interculturalidad, si no debaten la interculturalidad. Me ceo yo la idea de que la interculturalidad es una condición humana, atraviesa una línea horizontal que no solo se reduce a la convivencia, al encuentro, a la relación armónica como dicen otros, sino la interculturalidad atraviesa una línea de conocimiento, de saber, de poder, de ser, que tiene que ver no solo con un encuentro, una convivencia, una armonía, sino que tiene que ver con una relación del ser humano social, cultural y natural y esa condición humana apertura de la sensibilidad de los demás.

La experiencia nos permite apreciar como el estudiante en movilidad, ya inicia un trabajo de manejo de conceptos y razonamiento crítico sobre el proceder de los autores y sus alcances en torno al concepto.

Conclusiones

A partir de esta primera aproximación observo que todo renace en la persona a partir de nuestras experiencias, de la capacidad de emplearlas para dar un sentido, se renuevan la identidad y sabiduría a nuestras decisiones, y eso sucedió en la selva amazónica del Perú y el estudiante en estancia en la UPN-C, donde la estancia ayuda a romper los referentes e iniciar una nueva etapa de procesos de aprendizaje para insertarme a una cultura diferente y en donde las sociedades nos enseñan a caminar con ella a través de sus saberes y cosmovisiones, para lograr sobrevivir en un mundo de explotación a las comunidades riverleñas e indígenas a través de procesos de explotación de este mundo globalizado, en el caso de la UPN-C para lograr procesos formativos en medio de culturas académicas diferentes y lo vivido nos permite ver con otros ojos la importancia de la movilidad internacional, permitiéndonos construir nuevos planteamientos que nos aproximen a dialogar con la subjetividad de las experiencias.

Con base en la movilidad, al encuentro, al intercambio y a la construcción de experiencias podemos ver como los estudiantes indígenas se han empoderado de los procesos de formación en ambientes de internacionalización y eso les ha permitido construirse y adquirir procesos de autonomía que se ven reflejados en sus logros, en sus cumplimientos, pero más allá de cumplir por cumplir, se aprecia en una primera aproximación los empoderamientos de discursos propios realizados bajo el encuentro de teorías y como resultado escriben tesis, escriben artículos, escriben libros, participan en congresos en otros países y ello nos invita a pensar que la movilidad a nivel de la educación superior (Aclarando que desde la educación media superior muchos países inician sus procesos de movilidad internacional, pero casi siempre enfocados en el aprendizaje de idiomas) implica la vivencia de experiencias y un procesos de interculturalidad en los sujeto y las culturas.

Los sujetos que viven una movilidad internacional académica, entran en un proceso de formación de intelectuales indígenas, si hacemos un recuento de ambos términos apreciamos a lo que nos enfrenta este estudio en el sentido de que las experiencias de movilidad vividas van otorgando a la movilidad internacional el carácter de artefacto académico, en sentido de que todo artefacto es un detonador de cambio y transformación, de rompimiento y reconstrucción, propiciar como se forman nuevos sujetos, pero a la par se construyen nuevas metodologías, un pensamiento crítico y autocritico, que nos conducen a una autonomía en la toma de decisiones para la investigación que ayude a reconstruir o construir a las sociedades.

El estudio tendrá que desarrollar todo un procesos epistémico a la par de los estudiantes, para el cruce de las participaciones a través de las intervención del tutor y el cotutor, lo que nos permitirá ver la influencia de estos sujetos en el procesos formativo, y poder describir su labor formativa y probablemente logremos apreciar un modelo para la formación de intelectuales indígenas a través de la vivencia de una movilidad internacional, lo repito empleando el modelo de estancias de movilidad internacional como artefactos académicos.

Referencias

Concilio Vaticano II (1964). *Constitución Dogmática sobre la Iglesia (Lumen Gentium)*. Roma.

Concilio Vaticano II (1965). *Decreto sobre el apostolado de los Seglares (Apostolicam Actuositatem)*. Roma.

Ferry, G. (1993). *Pedagogía de la formación*. Eds. FFL-UBA. Novedades Educativas.

Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México.

Marimán, P. (2010). *Formación de intelectuales indígenas: ¿El rol de la educación superior? Ponencia presentada en el congreso de "Equidad, interculturalidad y educación superior"* Temuco Chile.

Meneses, G. (2015). *Formación y Pedagogía*. España lucerna DIOGENESIS.

Morín, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa, España.

Rodríguez, E. (2016). *La movilidad académica internacional: como una experiencia dinamizadora de la formación en los posgrados*. Tesis, UNAM, México. Revisado en la página de la UPN (2018). Disponible em: <<http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/posgrados/18-estudiar-en-la-upn/113-maestria-en-desarrollo-educativo>>. Revisado en pagina de CONACyT (2018) www.conacyt.gob.mx.

Sandoval, C. (1997). *Investigación Cualitativa*. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Medellín.

Zapata, C. (2007). *Intelectuales indígenas piensan en América Latina*. Editorial Abyala. Quito Ecuador.

Recebido para publicação em maio de 2018.

Aceito para publicação em junho de 2018.

APONTAMENTOS CRÍTICOS SOBRE A COLONIALIDADE DO SABER: EM DEFESA DA PLURALIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Naiara Cristina Santos de Souza¹
André Marques do Nascimento²

RESUMO

Neste artigo, problematizamos sobre como o modelo de produção de conhecimento eurocêntrico marginaliza outras epistemologias em nome das alegadas neutralidade e racionalidade instauradas pela geopolítica do conhecimento no mundo moderno/colonial. Interessa-nos, a partir dos estudos decoloniais, discutir como a violência epistêmica é perpetuada, principalmente, através da estruturação da própria universidade. A partir de uma breve análise de manuais de metodologia do trabalhado científico, buscamos apontar como textos veiculados no espaço acadêmico perpetuam a supremacia do conhecimento eurocêntrico. Argumentamos, assim, que a escrita é uma ferramenta que sustenta e mantém fortemente a violência epistêmica na universidade, excluindo identidades, subjetividades e saberes outros. Nesse sentido, apontamos a interculturalidade crítica como uma perspectiva viável para construção de uma universidade mais democrática e comprometida com a pluralidade cultural e epistemológica existente no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Colonialidade do saber. Escrita acadêmica. Interculturalidade Crítica.

1 Mestranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, Brasil. E-mail: naiaracristn@gmail.com.

2 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professor Adjunto no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás. Anápolis, GO, Brasil. E-mail: marquesandre@yahoo.com.br.

ABSTRACT

In this article, we discuss how the Eurocentric model of knowledge production marginalizes other epistemologies in the name of the alleged neutrality and rationality established by the geopolitics of knowledge in the modern/colonial world. We are thus interested in discuss how epistemic violence is perpetuated, mainly, by the structuring of the university itself. From a brief analysis of methodology manuals of scientific work, we seek to point out how texts transmitted in academic space perpetuate the supremacy of Eurocentric knowledge. We argue, therefore, that academic writing is a tool that sustains and strongly maintains epistemic violence in the university, excluding other identities, subjectivities, and knowledge. In this sense, we point to critical interculturality as a viable perspective for building a more democratic university committed to the cultural and epistemological plurality in the world.

KEYWORDS: Coloniality of Knowledge. Academic writing. Critical interculturality.

Introdução

Com a colonização da América, é instaurada uma matriz colonial do poder constituída, segundo Mignolo (2010), por uma estrutura complexa de níveis entrelaçados que exerce o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade e da subjetividade e do conhecimento. Esta estrutura de poder não se findou com a descolonização política dos territórios colonizados, mas continua atuante e se renova até a contemporaneidade, em múltiplas e variadas formas de colonialidades. A colonialidade do saber, como uma das mais pervasivas dimensões dessa matriz de poder, se mantém e é atualizada no privilégio de uma perspectiva eurocêntrica de produção do conhecimento – racialmente hierarquizada – que elimina outras racionalidades e outras formas de conhecimento (WASH, 2008, p.137). Esse privilégio epistemológico é perpetuado na contemporaneidade, sobretudo em espaços de produção e transmissão de conhecimentos, como a universidade. Buscamos, nesta direção, problematizar como a colonialidade do saber opera e corrobora com as violências epistêmicas que são geradas e mantidas pela geopolítica do conhecimento, tendo em

vista que o legado do colonialismo e do imperialismo, como aponta Porto-Gonçales (2005, p.3), não se limita à desigualdade e à injustiça social, mas se estende ao legado epistemológico eurocêntrico que não nos permite pensar o mundo a partir de outras epistemes.

O conhecimento ocidental, calcado em um pensamento canonizado pela ciência moderna, perpetua o ideal de racionalidade que deve ser priorizado na produção do conhecimento científico. Castro Gómez (2005), que critica veemente o pensamento filosófico ocidental, se refere a esta posição de privilégio como a *hybris do ponto zero*, que seria, alegadamente, uma lente transparente para a construção do conhecimento. Segundo o autor (2005, p. 25), a *hybris do ponto zero* se refere a um ponto absoluto de partida para a produção de conhecimento, situado numa posição hegemônica de poder, a partir do qual “o observador faz tábula rasa de todos os conhecimentos aprendidos previamente”.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a *hybris do ponto zero* delimita fronteiras em relação à legitimidade dos conhecimentos, visto que é considerado um começo epistemológico absoluto. Isso significa dizer que instituir é, ao mesmo tempo, localizar-se no ponto zero e ter o poder de representar e construir uma determinada visão de mundo alegadamente universal e a única, reconhecida como legítima (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 25). Neste sentido, o *ponto zero* hierarquiza, subalterniza e silencia a pluralidade de epistemologias existente no mundo, assim como institui performaticamente, ao mesmo tempo em que hierarquiza as identidades e subjetividades dos sujeitos colonizados. O *ponto zero* gera, assim, uma das mais violentas consequências da colonialidade do saber, uma vez que, conforme Mignolo (2011, p. 80), toda forma de conhecer que não se conforma à epistemologia do ponto zero é posicionada no passado, sendo, portanto, situada em categorias inferiorizantes, como as do mito, da lenda, do folclore ou do conhecimento “tradicional”.

É precisamente por esta estratégia de poder que o pensamento científico eurocentrado se posiciona como a única forma válida de produção de conhecimento e a Europa, retoricamente instituída como auge civilizacional, adquire privilégio, ao mesmo tempo em que justifica sua hegemonia epistemológica sobre todas as culturas do mundo (CASTRO-GÓMEZ, 2005; MIGNOLO, 2011). As experiências que sobreviveram a esse epistemicídio são contemporaneamente submetidas à epistemologia dominante, sendo, muitas vezes, autodefinidas como saberes locais, utilizados como matéria prima

para avanços científicos (SANTOS E MENEZES, 2009, p. 10). O epistemicídio é, dessa forma, não somente uma perda gnoseológica, mas uma perda ontológica, visto que os colonizados foram colocados como seres inferiores que produzem saberes, também, considerados inferiores (SANTOS E MENEZES, 2009, p. 10).

A universidade como instituição que legitima a produção do conhecimento científico é representativa no cenário da perpetuação da colonialidade do saber, visto que, ao longo dos séculos, tem difundido padrões eurocêntricos, que marcam as formas de produção do conhecimento. Desse modo, a geopolítica do conhecimento, instaurada pela modernidade/colonialidade, funciona como uma violência epistêmica que tem colocado os povos colonizados em lugares específicos, os concebendo como seres incapazes de produzir conhecimento válido para a modernidade. Conforme Mignolo (2010, p. 37), utilizamos o termo *geopolítica do conhecimento* para fazer referência à localização geohistórica e à autoridade das enunciações epistemológicas hegemônicas, bem como à atribuição de posições subalternizadas às enunciações que foram/são negadas e desvalorizadas pelas políticas imperiais do conhecimento, posições que correspondem, respectivamente, à Europa e aos territórios colonizados e, naturalmente, às suas populações.

Alçando-se à universalidade, essa geopolítica inviabiliza a legitimidade das outras narrativas e massacra todo o mosaico cultural e epistemológico que constitui as sociedades pós-coloniais. Os efeitos da colonialidade do saber são, assim, desastrosos para todos os povos que vivenciam de maneira mais contundente as consequências da colonização, ou seja, a colonialidade, e se tornam ainda mais salientes na contemporaneidade intercultural pós-colonial, quando, cada vez mais, corpos, histórias, experiências e conhecimentos subalternizados passam a ocupar espaços nos centros legitimados de produção de conhecimento, como são as universidades.

No que diz respeito, especificamente, ao enfrentamento da colonialidade do saber, nos afiliamos a alternativa proposta por Mignolo (2010) de um *desprendimento epistêmico*, compreendido como um importante caminho para a descolonização epistemológica, de modo a gerar “uma nova comunicação intercultural, um intercâmbio de experiências e significações, como base para uma outra racionalidade que possa pretender, com legitimidade, alguma universalidade” (MIGNOLO, 2010, p. 16) e, ainda, “aportando os conhecimentos adquiridos por outras epistemologias, outros

princípios de conhecer e de entender e, assim, outras economias, outras políticas, outras éticas” (MIGNOLO, 2010, p. 17) e que conteste, por exemplo, a racionalidade e a lógica que direcionam as pesquisas; os critérios de legitimidade do conhecimento científico, visto como universal; e, de modo geral, a própria estrutura colonizada e colonizadora das universidades, assim como de seus mecanismos de poder, como a própria “escrita acadêmica”.

1. A estruturação da universidade eurocêntrica

Como apontado na seção anterior, compreendemos que a universidade perpetua a colonialidade do saber ao reproduzir a ideia da universalidade do saber eurocentrado, em nome da lógica racional que funciona como critério para a validação das pesquisas científicas. Propomos, dessa maneira, nesta seção, problematizar como a universidade eurocêntrica promove a violência epistêmica.

Castro Gómez (2007) argumenta que, tanto na dimensão epistemológica como em sua estruturação, a universidade está inserida na estrutura triangular da modernidade. A estrutura triangular da modernidade, segundo Mignolo (2010), faz referência à colonialidade do ser, à colonialidade do poder e a colonialidade do saber. Nesse sentido, Castro Gómez (2007) destaca que há uma estrutura arbórea do conhecimento e da universidade que é representada pelo pensamento disciplinar. Isso significa dizer que essa estrutura hierárquica das disciplinas marca a diferença entre campos de saber e delimita fronteiras epistêmicas que não podem ser transgredidas (CASTRO GÓMEZ, 2007, p. 81). Ao traçar essas fronteiras epistêmicas, o pensamento disciplinar cria cânones – em grande parte baseados numa matriz eurocêntrica – que devem ser usados como referências básicas para validação de pesquisas científicas.

Assim, como afirma Lander (2000), há na universidade diversas formas de reprodução das perspectivas hegemônicas como, por exemplo, a formação profissional recebida pelos alunos, os textos que circulam o espaço acadêmico, a estrutura dos programas de pós-graduação, as avaliações aplicadas e os parâmetros de reconhecimento dos profissionais que trabalham na educação superior. Na mesma perspectiva, Suárez-Krabbe (2011, p.191), ao discutir a necessidade da descolonização das metodologias nas pesquisas antropológicas,

argumenta que, na própria universidade, encontramos expressões de um *apartheid* global, representado por um aparato seletivo que funciona em prol da manutenção das estruturas coloniais de poder, atuando por várias formas de “controle das fronteiras”.

Suárez-Krabbe (2011) ainda acrescenta que esses regimes ditatoriais das universidades são constituídos por pesquisadores que, mesmo situados fisicamente no Sul, são intelectualmente dependentes das práticas excludentes do Norte, ou seja, são intelectualmente colonizados. Dessa maneira, o controle das fronteiras diz respeito ao fato de que projetos científicos devem ser adequados aos interesses das elites transnacionais para conseguir financiamentos. No mesmo sentido, há um “patrulhamento” que aponta os critérios que são estabelecidos, a partir da lógica eurocêntrica, para definir o que é conhecimento científico relevante. Corrobora para a manutenção dessa estrutura a “vigilância” sobre quais são os requisitos estabelecidos para os pesquisadores publicarem em revistas específicas que são, também, coordenadas pelos “patrulheiros da fronteira”. Nesse sentido, podemos afirmar que há toda uma configuração administrativa que trabalha a favor da manutenção da colonialidade do saber. Todos os mecanismos de “controle de fronteira” são, portanto, formas de garantir a alegada universalidade científica. Confrontar e problematizar tais formas de controle é um dos grandes desafios para enfrentar e subverter a estrutura colonial do saber, ou seja, promover o desprendimento epistemológico.

No cenário brasileiro, por exemplo, podemos afirmar que a busca pela internacionalização tem reforçado o “controle das fronteiras” que, em nome dos “padrões de qualidade” das pesquisas realizadas no nosso país, aponta critérios de cientificidade que direcionam pesquisas e projetos, muitas vezes, definindo o financiamento de bolsas e pesquisas. A própria classificação dos periódicos científicos, dessa forma, aponta para critérios que são usados para classificar a produção científica que é produzida nos programas de pós-graduação.

Rita Segato, em comunicação intitulada “Brasil: Colonialidad, elites y universidad: inversión, gestión, evaluación y la reproducción de una universidad que no da sus frutos”, critica o sistema de avaliação direcionado ao sistema de pós-graduação no Brasil. Nessa discussão, a pesquisadora destaca como a classificação de revistas e programas de pós-graduação começou a priorizar a quantidade de pesquisas publicadas, o nível de impacto e a internacionalização

em detrimento da qualidade das pesquisas publicadas. Esse modelo imposto pela geopolítica moderno/colonial do conhecimento faz com que pesquisadores e docentes calculem, antes de escrever pelo autêntico interesse, qual tipo de artigo pode ser aceito em uma revista que tenha uma boa pontuação, ou seja, escrevem tendo em vista não os seus interesses, mas a partir de ideias que podem ser aceitas em revistas científicas com maior nota, normalmente as revistas que seguem fielmente parâmetros hegemônicos e altamente excludentes de divulgação da produção científica, seguindo, ainda, o modelo das ciências exatas e naturais, e priorizando o gênero artigo, em detrimento de outras configurações textuais. Baseados na discussão empreendida por Segato, podemos afirmar que tal estruturação, focada em um olhar sempre do e para o Norte e nas línguas e configurações textuais hegemônicas, distancia-nos das redes de interlocuções locais, reforçando o caráter mercadológico a que a “universidade corporativa” tem servido (cf. TLOSTANOVA; MIGNOLO, 2012). As próprias interlocuções locais são, portanto, apagadas academicamente, visto que muitas universidades latino-americanas não são vistas como atrativas para muitos pesquisadores. Isso fica evidente quando, por exemplo, temos nas universidades periféricas parâmetros que conceituam os programas de pós-graduação por produtividade de pesquisas. Universidades com maior vínculo local e com conceitos considerados inferiores são, dessa maneira, invisibilizadas pela elite acadêmica transnacional localizada intelectualmente no Norte.

Etapa necessária para a descolonização do saber é, assim, a problematização dos critérios de cientificidade que amparam a produção acadêmica e como esses atendem às demandas das diferentes sociedades, ou se eles funcionam, ao contrário, a serviço da manutenção da colonialidade do saber. Como aponta Castro Gomez (2007, p.85), a universidade tem se tornado uma empresa capitalista prestadora de serviços que serve a planetarização do capital, sendo legitimada por sua performatividade, ou seja, pela sua capacidade de gerar efeitos de poder, que está diretamente ligada à produção de conhecimentos úteis para a biopolítica global. Por essa razão, é imprescindível repensar tanto a estrutura colonial como os novos dispositivos de poder que ancoram os pilares das nossas universidades latino-americanas, para que possamos torná-las um espaço aberto à pluralidade de epistemologias que constitui as sociedades do mundo,

assim como um espaço que funcione, principalmente, a serviço do bem-estar das nossas sociedades, ou seja, a serviço da vida.

2. Manuais científicos como instrumentos de manutenção da colonialidade do saber

Até aqui, fizemos apontamentos críticos em relação à geopolítica do conhecimento que nos impede de construir uma universidade mais democrática e pluralista. Nesta seção, buscamos discutir como a manutenção da colonialidade do saber é promovida e preservada, também, por manuais que visam apresentar parâmetros de cientificidade ao trabalho acadêmico. Afirmamos, portanto, que há uma vasta literatura engajada em reproduzir os discursos de universalidade da produção do conhecimento. Propomos, assim, uma breve crítica em relação a essas produções, a partir de manuais de metodologia do trabalho científico, mais especificamente, os de Marconi e Lakatos (2003), Severino (2010) e Köche (2011).

O primeiro ponto que desejamos destacar é como esses manuais são categóricos ao apontar o conhecimento científico como soberano em relação a outros conhecimentos. Marconi e Lakatos (2003), ao apontar a diferença entre conhecimento científico e popular, afirmam que

o conhecimento vulgar ou popular, às vezes denominado senso comum, não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: *o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do “conhecer”*. Saber que determinada planta necessita de uma quantidade “X” de água e que, se não a receber de forma “natural”, deve ser irrigada *pode ser um conhecimento verdadeiro e comprovável, mas, nem por isso, científico*. Para que isso ocorra, é necessário ir mais além: *conhecer a natureza dos vegetais, sua composição, seu ciclo de desenvolvimento e as particularidades que distinguem uma espécie de outra* (MARCONI E LAKATOS, 2003, p.76 *Grifos nossos*).

Nesse sentido, segundo as autoras, objetos ou fenômenos podem ser observados tanto pelos cientistas como por pessoas “leigas”, mas o que caracteriza o conhecimento científico é justamente a forma de observação. Além disso, apontam que a “Ciência” preza pelo ideal de racionalidade que, por sua vez, prima pela “sistematização coerente de enunciados fundamentados e passíveis de verificação” por meio de teorias, enquanto o conhecimento comum “é entendido como partes ou ‘peças’ de informação que são frouxamente vinculadas”, possuindo, dessa maneira, uma objetividade racional limitada, pois está ligada à percepção e à ação (MARCONI E LAKATOS, 2003, p.76). A partir dessas colocações, fica nítido que somente a ciência com seu aparato teórico-metodológico oferece uma lente mais transparente e racional em relação aos fenômenos que ocorrem no mundo. Por isso, o conhecimento popular é caracterizado como “superficial”, “sensitivo”, “subjetivo”, “assistemático”, “acrítico”. Em contraposição ao conhecimento popular, o conhecimento científico é baseado, nessa perspectiva, em teorias que não são meras especulações, mas um conjunto de princípios fundamentais que constituem um instrumento científico apropriado para explicar os fatos (MARCONI E LAKATOS, 2003, p.162). No mesmo sentido, Köche (2011, p. 27) aponta que

[o] poder de revisão e de crítica objetiva do senso comum, portanto, é muito fraco, contribuindo para elevar a sua dependência das crenças e convicções pessoais, restringindo-o a uma subjetividade significativa. Por isso, pelo baixo poder de crítica que dificulta a localização de possíveis falhas, as crenças do senso comum são aceitas por longos períodos de tempo e apresentam uma durabilidade e estabilidade muitas vezes superior às da própria ciência (Grifos nossos).

Como podemos observar, a própria concepção de conhecimento também aponta para a totalização e universalização dos parâmetros da ciência moderna. Severino (2010, p.27-28) destaca que o conhecimento é elemento específico fundamental para construção do destino da humanidade, apontando a educação como “processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza”. Nessa linha de raciocínio, o trabalho científico deve ser

extremamente rigoroso, não havendo lugar para “espontaneísmo”, “diletantismo”, “senso comum” e “mediocridade”, já que se exige a “logicidade” e “competência” (SEVERINO, 2010, p. 212). Como na produção de Marconi e Lakatos (2003), observa-se que, em nome na racionalidade da produção do conhecimento, prioriza-se a lógica, que está completamente distante do conhecimento entendido como “popular” de “senso comum”.

A produção de Köche (2011) também é representativa nesta discussão, visto que, nesse manual é mostrada claramente a dicotomia entre conhecimento de senso comum e conhecimento científico: o conhecimento de senso comum é uma consequência que surge a partir da necessidade de resolver problemas da vida prática (conhecimento não planejado), sendo elaborado de forma espontânea e instintiva. Por isso, o autor pontua que esse conhecimento é um “viver sem conhecer”, já que ele não apresenta razões ou fundamentos teóricos para demonstrar o uso de soluções e informações para determinados problemas (KÖCHE, 2011, p. 24). Assim, esse conhecimento, conforme o autor, está no “nível superficialmente consciencial”, ou seja, sem “aprofundamento crítico e racionalista”. Nesse sentido, por ser um tipo de conhecimento que muitas vezes resolve a vida prática das pessoas, é transformado em simples “convicções” e “crenças” que são passadas de geração em geração, o que ocasiona o desconhecimento dos limites de sua validade. É importante ressaltar que tal conhecimento coloca o homem como “espectador demasiadamente passivo da realidade” implicando o “baixo poder de interferência e controle” em relação aos fenômenos apresentados na sua realidade cotidiana.

A crítica ao conhecimento de senso comum também é estendida para a discussão em relação à subjetividade, que é caracterizada por representar uma “objetividade superficial” e “limitada”, justamente porque está presa “à vivência, à ação e à percepção orientadas pelo interesse prático imediatista e pelas crenças pessoais” (KÖCHE, 2011, p. 25). A subjetividade, desse modo, é vista como uma forma de estabelecer relações superficiais e vagas com a realidade, proporcionando, na maioria das vezes, uma visão distorcida da realidade. A afetividade e a emoção são, nesta perspectiva, uma lente que embaça a tão prezada racionalidade científica. Dessa maneira, a pluralidade de interpretações é vista como negativa, “fruto do viés utilitarista e imediatista”. O senso comum, portanto, é entendido como uma perspectiva de conhecimento que possui “baixo poder

de crítica” e com “tendências dogmáticas”. No entanto, convém indagarmos se os próprios parâmetros de cientificidade e a estrutura disciplinar das universidades não apresentam tendências, também, dogmáticas, visto que a própria construção de cânones, como aponta Castro- Gómez (2007), são marcadamente representações dogmáticas que não podem ser contestadas, visto que fazem parte do conhecimento considerado universal e, portanto, considerado uma verdade universal.

O conhecimento, nesta perspectiva, visa a atingir o ideal de racionalidade (verdade sintática) e objetividade (verdade semântica). O primeiro relacionado à sistematização coerente e lógica do conhecimento a partir de teorias que funcionam como padrão de aceitação ou rejeição (padrões de verdade sintática) por uma determinada teoria ou pela comunidade científica, já o segundo ideal ligado à representação fiel da realidade pelas teorias científicas (KÖCHE, 2011, p. 25). Nesse raciocínio, segundo o autor, convém apontar que a intersubjetividade é exigida pela ciência com o intuito de minimizar os erros que a subjetividade pode trazer à investigação, por isso a intersubjetividade, juntamente com verdade sintática e semântica, consegue propiciar a verdade pragmática do conhecimento científico e, conseqüentemente, a universalidade e objetividade do conhecimento científico.

3. A geopolítica da escrita acadêmica e a colonialidade do saber

A partir do exposto, verificamos que a colonialidade do saber é sustentada por vários mecanismos que estruturam a ideia de conhecimento científico que é mantida nas universidades. Observamos que o próprio conhecimento científico estabelece critérios de cientificidade e universalidade que alicerçam o pensamento disciplinar das áreas do conhecimento. Destacamos, também, que há toda uma estrutura administrativa que, em nome do almejado “padrão de qualidade”, funciona a serviço do modelo eurocêntrico de fazer ciência. Ressaltamos, ainda, que há literaturas que circulam no meio acadêmico que veiculam a soberania de uma epistemologia que trata “saberes outros” como conhecimentos de senso comum. Nesta seção, em continuidade à discussão anterior, problematizaremos como as literaturas que abordam a produção de

textos científicos afirmam a geopolítica do conhecimento, também, ao apresentar concepções de escrita acadêmica universais.

Como podemos observar, especificadamente em Severino (2014, p. 150-151), os trabalhos científicos devem apresentar um estilo “sóbrio” e “preciso”, prioriza-se, então, a “clareza” em detrimento de qualquer outra característica estilística. O autor ainda enfatiza a necessidade da construção de uma ordem lógica, que deve ser entendida sem o impedimento de uma linguagem “hermética” ou “esotérica”, pontuando, também, o distanciamento do “verbalismo vazio” e da “linguagem sentimental”. Nessa perspectiva, todas as marcas identitárias devem ser apagadas em nome da objetividade e neutralidade científica, que é reforçada quando o autor aponta que a condição existencial de empiricidade e liberdade do homem e as interferências pessoais e culturais colocam em risco a prezada objetividade da comunicação (SEVERINO, 2014, p. 53). Trata-se, em nossa interpretação, da operacionalização, através das práticas de escrita acadêmica, da *hybris do ponto zero*, que visa a apagar o posicionamento geo e corpo-político dos sujeitos produtores do conhecimento. Este processo de purificação da linguagem científica é parte constitutiva da lógica racionalista eurocentrada, como demonstram, por exemplo, Bauman e Briggs (2003).

Nesse mesmo viés analítico, podemos constatar que Marconi e Lakatos (2003, p.76) enfatizam, também, o ideal de racionalidade marcada por imagem da realidade “verdadeira” e “impessoal” como critério para a construção da escrita acadêmica. A partir disso, conhecimentos de “senso comum” são considerados com uma objetividade limitada, visto que, devido a esse fator, estão diretamente ligados à percepção e à ação. É nítida, portanto, a divisão categórica entre conhecimento popular ou local e o conhecimento científico, sendo aquele considerado “superficial”, “sensitivo”, “subjetivo”, “assistemático” e “acrítico” (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 77). Por isso, em relação à escrita acadêmica/científica, as autoras ressaltam a importância de uma linguagem técnica (cognoscitiva e racional), que preza a impessoalidade, simplicidade, imparcialidade (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 250).

A produção de Köche (2011) também é expressiva em relação à padronização da linguagem científica. Nessa produção, o senso comum é caracterizado por apresentar uma “linguagem vaga” e “baixo poder de crítica”. A construção dos conceitos, portanto, é “produto de um uso individual e subjetivo espontâneo que se

enriquece e se modifica gradualmente em função da convivência num determinado grupo” (KÖCHE, 2011, p.26). No entanto, como frisa o autor, a significação de termos fica dependente de contextos, do nível cultural e da intenção do indivíduo que os utiliza, por isso uma linguagem do senso comum proporciona uma “vaguidade” e “falta de especificidade da linguagem” que impedem a delimitação de significados e o controle na realização de experimentos. Desse modo, a “linguagem vaga” corrobora para “significações imprecisas” e “arbitrárias” vinculada ao uso cultural, reforçando, assim, o “caráter subjetivo do senso comum”, que impossibilita a construção de um diálogo crítico. O conhecimento científico, portanto, deve, nessa perspectiva, prezar por uma “linguagem correta”, pela “objetividade” e pela “clareza”. No entanto, contrapondo essa visão apresentada pelos manuais de metodologia do trabalho científico que vimos até aqui, surgem pesquisas com o interesse de contestar a geopolítica da escrita científica, ou seja, investigações engajadas em uma visão mais sensível em relação à pluralidade da construção dos conhecimentos, destacando como a ideia de “senso comum” e de “conhecimento local” se intersecciona com categorias de diferença forjadas pela colonialidade, como a hierarquização racial.

Zavala (2010), por exemplo, destaca, a partir de entrevista a uma estudante universitária quéchua, como as práticas de letramento acadêmico funcionam como um dispositivo de poder que tende ao apagamento de identidades e subjetividades que prima pelo “distanciamento” entre o texto e a estudante. Como podemos observar no relato da aluna quéchua reproduzido por Zavala, é nítido que conflitos identitários perpassam a escrita acadêmica. A aluna aponta que “resiste” aos padrões de escrita acadêmica, não podendo, portanto, colocar suas próprias ideias. Além disso, a “engrenagem” das formas de escrita acadêmica é apontada como alheia a ela. Há, dessa maneira, uma “outra forma de dizer”, uma forma que não é aceita pela academia:

me dou conta que resisto muito ao escrever de forma acadêmica, eu não resisto, mas aprendo e vejo que essa forma não entra na engrenagem comigo, não é parte dos meus parafusos e então sinto que tenho um parafuso alheio a mim. Eu podia escrever um texto na forma impessoal, mas sempre que leio ou ponho minha ideia fico incomodada porque estou dizendo

não da forma como sinto comodidade de dizer às pessoas com quem estou vinculada, mas, sim, sinto comodidade de dizer às pessoas com quem não tenho tanto vínculo nem cultural nem econômico. Eu sinto que meus professores vão estar cômodos porque eu já estou nessa onda mas não me sinto tão cômoda porque queria que meus professores aprendessem a outra forma como vou dizer. (ZAVALA, 2010, p. 82 Grifos nossos).

Da mesma forma, Nascimento (2014), discutindo práticas de letramentos acadêmicos em contexto intercultural indígena, aponta características textuais a partir da escrita de acadêmicos indígenas enfatizando a necessidade do reconhecimento de outras lógicas de conhecimento, linguagem e escrita na universidade. Nesse sentido, o autor (NASCIMENTO, 2014, p. 292) argumenta que esses estudantes, mesmo tendo contato com textos acadêmicos baseados em padrões hegemônicos, deixam características de suas práticas de conhecimentos na construção de textos. Por isso, os processos de pesquisa e escrita são marcados pela voz pessoal, caracterizada pelo tom narrativo, que se mistura a relatos reflexivos e descrições realizadas a partir da interação com anciãos e anciãs indígenas, baseadas nas vivências e realidades dos povos indígenas.

Segundo Castillo (2013), para os povos indígenas, falar e pensar muitas vezes são ações que se entrelaçam, ou seja, são ações inseparáveis, desse modo, as características da oralidade como, por exemplo, a repetição e a reiteração de ideias fazem parte da escrita desses povos. Dessa forma, podemos afirmar que as práticas acadêmicas na universidade é um obstáculo para os estudantes, principalmente porque as práticas ocidentais hegemônicas dão um valor excessivo para a escrita acadêmica, dando ênfase a gêneros que são consagrados academicamente, em detrimento de textos narrativos (CASTILLO, 2013, p. 49).

A partir dessas colocações, é importante indagar se a universidade contemporânea está disposta a legitimar tanto a pluralidade epistemológica dos povos colonizados como as formas de transmissão e difusão do conhecimento que são produzidas por esses grupos marginalizados pela geopolítica do conhecimento. Nesta direção, compreendemos que o grande desafio a ser enfrentado, principalmente pelas universidades latino-americanas, é justamente superar a hierarquização das formas de construção dos conhecimentos.

Contra-pondo-nos às ideias apontadas em Köche (2011), entendemos que linguagens que envolvam as vidas e as realidades dos povos indígenas não são um tipo de linguagem “vaga” ou com “baixo poder de crítica”, mas que, ao contrário, demonstram que a subjetividade, a identidade e as formas de produzir conhecimento estão imbricadas de modo inequívoco e imprescindível. Impor formas de produção de conhecimento eurocêntricas a povos que partem de outras epistemes para significar/explicar o próprio espaço, é, portanto, uma violência epistêmica que marca o desejo de universalidade e da supremacia da cultura dominante sobre culturas e povos que são considerados inferiores intelectualmente. Afirmamos, desse modo, que as literaturas hegemônicas focadas em metodologia do trabalho científico que circulam no espaço acadêmico, cotidianamente, reproduzem discursos excludentes que descartam toda a pluralidade de formas de produzir conhecimento existente no mundo.

Há, desse modo, barreiras linguísticas e culturais no sistema de ensino, principalmente universitário, que convoca a necessidade de desenvolver estratégias de acordo com as formas de aprender próprias dos contextos culturais dos estudantes, ou seja, é preciso implementar políticas de equidade educativa que reconheçam a pluralidade existente na sociedade, dando um tratamento pedagógico às diferenças sem anulá-las (ZAVALA E CÓRDOVA, 2000, p.15).

Castillo (2013), ao colocar em pauta as representações sociais, interesses, necessidades e expectativas que alunos afrodescendentes e indígenas possuem em relação à escrita acadêmica, destaca a necessidade de considerarmos que a palavra escrita não possui o mesmo valor para todos os povos e culturas, já que há povos em que a oralidade é fonte de todo conhecimento e ação, principalmente no caso de culturas indígenas. A escrita, desse modo, funciona historicamente como dispositivo de poder que trabalha em prol da exclusão. A universidade colombiana, segundo a autora, é representativa no processo de exclusão das minorias étnicas – principalmente de povos indígenas e afrodescendentes – em processos de ingresso na universidade, além disso, a permanência desses alunos, que conseguem ingressar no nível superior de ensino, ainda é preocupante, visto que as universidades ainda não estão preocupadas, de fato, com a reestruturação de um sistema de ensino mais democrático:

as universidades só se preocupam em cumprir as leis de cotas de ingresso que são impostas pelo Estado e o que posteriormente ocorra com os estudantes, não é uma preocupação de quase ninguém. Quem sabe a causa [da evasão e da dificuldade para terminar a universidade] tenha a ver com as práticas acadêmicas próprias da Universidade, em que a escrita ocupa um lugar central e o espanhol é a língua oficial, em detrimento de outras práticas, como a oralidade e o uso de línguas indígenas como línguas maternas (CASTILLO, 2007, p.11).

A escrita, portanto, deve ser pensada além do conjunto de habilidades e competências, ou seja, deve ser considerada como uma prática social que é produzida dentro de uma cultura com fins diversos, considerando que existem sujeitos que escrevem, sujeitos que possuem histórias e ideias e que reclamam por reconhecimento (CASTILLO, 2013, p.132). O que vimos anteriormente, a partir de uma breve análise de concepções de conhecimento e de formas de produzir conhecimento veiculadas em alguns manuais, é que, longe de ser uma prática social, a escrita em espaços acadêmicos tem sido considerada simplesmente como uma habilidade sem relação com as histórias das pessoas que escrevem. Por essa razão, entendemos que a escrita acadêmica, sem dúvidas, é uma ferramenta que sustenta e que mantém fortemente a violência epistêmica nas universidades. Zavala e Córdova (2010, p.18) apontam como as diferenças linguísticas exercem uma dominação simbólica a partir da construção de diferenças que são silenciadas. O controle dos recursos linguísticos é, nesse sentido, uma forma de legitimar determinadas práticas comunicativas de grupos dominantes. Para as autoras, o uso do “motoseo” (um uso linguístico de falantes que possuem o quéchua como primeira língua e o castelhano como segunda língua) é visto com inferioridade no Peru, o que aponta para ideologias linguísticas em relação a esse uso, principalmente veiculado pelas instituições de ensino. Para as autoras, quando um estudante é tachado de “ignorante” por ser “motoseo” e falar o quéchua, perpassa a ideia de que é incapaz de pensar de forma coerente por não ter aprendido as convenções ditadas pela escrita acadêmica. Nesse sentido, a discriminação não se estende apenas ao âmbito acadêmico, mas interfere na aquisição de outros recursos sociais. Tais constatações são importantes porque ilustram de forma profícua como os sistemas de ensino reproduzem

a inequidade social e racial a partir da construção de uma linguagem valorizada e considerada “legítima”, falada por falantes “normais”. Entende-se, então, que

as discussões sobre quais tipos de práticas linguísticas deveriam ser consideradas “boas”, “normais”, “apropriadas” ou “corretas” não são neutras nem puramente técnicas, mas são desenvolvidas no marco de orientações ideológicas que estão conectadas a interesses sociais, econômicos e políticos de grupos dominantes da sociedade. Isso ocorre, por exemplo, quando nas universidades são geradas discussões com relação ao uso do quéchua em certos espaços, as variedades do castelhano que usam os estudantes bilíngues ou as práticas letradas – ou formas de ler e escrever – esperáveis na educação superior. Quando se privilegia certas práticas sobre outras há interesses sociais em jogo. Sempre há alguns grupos que ganharão e outros que perderão com a representação da realidade que se consegue impor. (CÓRDOVA E ZAVALA, 2010, p. 46).

A partir da legitimação de práticas acadêmicas como, por exemplo, a legitimação de determinadas concepções de escrita, ocorre a censura do “motoseo” como uma prática de higiene verbal, em que usos linguísticos como o quéchua, o castelhano andino e outras formas de pronúncias são vistas como “incorretas” “primitivas” e “toscas” (CÓRDOVA E ZAVALA, 2010, p. 52). Tal higienização, difundida, também, pelos sistemas de ensino, é representativa na construção de ideologias linguísticas que apontam para uma “limpeza” da linguagem veiculada pelos próprios falantes que almejam “melhorar” e “limpar” a linguagem, numa nítida manutenção da lógica moderna/colonial (BAUMAN E BRIGGS, 2003). Para Córdoba e Zavala (2010), esses discursos representam um controle social de grupos hegemônicos que apregoam uma concepção de escrita e de língua baseadas na utópica “neutralidade” e “tecnicidade”, quando, na verdade, camuflam os conflitos em relação à raça, cultura, classe e gênero. Dessa maneira, a higiene linguística para eliminar o “motoseo” não é uma problemática somente linguística, mas aponta para conflitos sociais e raciais, que ficam nítidos quando pensamos que a repulsa pelo “motoseo” também está vinculado a imposição de

uma identidade ocidentalizada (que faz referência desde a mudança de costumes até a forma de falar) às pessoas que usam o “motoseo” cotidianamente para se comunicar.

A partir dessas considerações, afirmamos que as pesquisas latino-americanas, como as de Castillo (2013), Nascimento (2014) Córdova e Zavala (2010), têm apontado a necessidade de uma mudança na universidade, principalmente em relação às padronizações que ditam e que excluem as diversas formas de produzir conhecimento no ambiente acadêmico. Por isso, de acordo com Sito (2016, p. 255), entendemos que enunciar a pluralidade nos modos de escrita acadêmica é fundamental para a formação mais justa de grupos sociais que foram subalternizados pelo poder hegemônico. Neste sentido, é fundamental criar esforços pela mudança das convenções de produção escrita acadêmica. Nessa lógica, para que possamos subverter a lógica colonial que estrutura as universidades latino-americanas, é necessário construir uma universidade que consiga, de fato, legitimar práticas de escrita e conhecimentos outros que foram/são silenciados pelo poder hegemônico. Por isso, como alternativa para subverter a estrutura colonial de poder que guia nossas práticas acadêmicas, propomos a necessidade de uma universidade pautada na interculturalidade crítica, para que, dessa maneira, possamos construir efetivamente uma universidade mais democrática e comprometida com uma educação libertadora.

4. A interculturalidade crítica como perspectiva para descolonizar a universidade

Em continuidade à problematização empreendida até aqui, buscamos, nesta seção, discutir como a interculturalidade crítica pode ser um caminho viável para (re)pensarmos a lógica colonial, que tem guiado as práticas acadêmicas nas universidades latino-americanas. Entendemos a interculturalidade crítica, conforme Walsh (2006; 2010), como um projeto alternativo de caráter político-social-epistêmico-ético e como base para uma pedagogia decolonial que propõe-se como um pensamento “outro”, comprometido com as diferentes formas de pensar, sendo, portanto, considerado “pensamento, prática, poder e paradigma de e desde as diferenças, desviando-se das normas dominantes e, ao mesmo tempo, radicalmente desafiando-as, abrindo, assim, a possibilidade para a descolonização” (WALSH, 2006, p. 21).

Dessa maneira, podemos afirmar que o projeto da interculturalidade crítica e do pensamento decolonial caminham juntos, pois a construção da interculturalidade implica o desprendimento como etapa necessária para

[t]ransgredir, interromper e desmontar a matriz colonial ainda presente e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver que distanciam-se do capitalismo e da sua razão única. Similarmente, a decolonialidade não terá maior impacto sem o projeto e esforço de interculturalizar, de articular saberes, modos e lógicas de viver dentro de um projeto variado, múltiplo e multiplicador, que aponta para possibilidade não de co-existir, mas de *con-viver* (de viver “com”) em uma nova ordem e lógica que partem da complementariedade das parcialidades sociais (WALSH, 2012, p. 69).

Corroborando para tal afirmação o fato de a interculturalidade, ao contrário de construtos teóricos que foram criados na comunidade acadêmica, ser um conceito que emerge, principalmente, no seio do movimento indígena latino-americano, representando nitidamente uma configuração conceitual que é por si mesma “outra”, visto que nasce de um movimento étnico-social e não como parte de um pensamento baseado em legados eurocêntricos ou nas perspectivas da modernidade; e, finalmente, não surge a partir dos centros geopolíticos de produção representativos do conhecimento acadêmico (WALSH, 2006, p. 21-22). Podemos dizer, desse modo, que a interculturalidade visa promover as formas de pensamentos que foram subalternizadas e apagadas pela colonialidade do poder. Como aponta Mignolo (2008), o próprio pensamento decolonial é um pensamento que promove o desprendimento de estruturas coloniais trazendo a lume as possibilidades que foram “encobertas”, ou seja, colonizadas e desprestigiadas pelos padrões da racionalidade moderna. Dessa maneira, a perspectiva da interculturalidade crítica pode promover um verdadeiro desprendimento epistêmico, que é fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Como podemos observar em Walsh (2012), Candau (2013), Tubino (2014), a partir da década de 90, surgem na América Latina políticas educacionais direcionadas especificadamente aos povos indígenas e afrodescendentes. Nessa década, o termo interculturalidade

começa a ser usado como forma de simplesmente acrescentar a diversidade no sistema e modelos existentes, o que de fato reduz a interculturalidade a um novo multiculturalismo neoliberal (WALSH, 2012, p.64). Esse olhar em relação à diversidade é chamado por Tubino (2014) de interculturalismo funcional, entendido como um discurso e práxis que servem aos interesses do Estado e do sistema capitalista, por invisibilizar as assimetrias sociais e as relações de poder que subjazem a toda a estrutura colonial de poder. Candau (201, p.154) aponta que, na lógica da interculturalidade funcional, conteúdos relacionados a diferentes culturas são introduzidas nos currículos educacionais, mas sem afetar a “cultura comum” e os conhecimentos e valores que são considerados historicamente universais.

O projeto da interculturalidade crítica, no entanto, aponta para uma política cultural preocupada com uma transformação sociohistórica que vai além do reconhecimento da necessidade de inclusão. Isso significa dizer que esse projeto visa a apontar alternativas para uma civilização e sociedade que convocam uma política e pensamento que além de confrontar a colonialidade do saber, possa de fato propor outra lógica radicalmente oposta àquela imposta pela matriz colonial do poder, uma lógica que ofereça uma alternativa de organização da sociedade, da educação e do governo baseada na ideia de que a diferença não seja vista simplesmente de maneira aditiva, mas como constitutiva das sociedades do mundo (WALSH, 2006, p. 34). Por isso, a interculturalidade crítica pode nos oferecer perspectivas outras para problematizarmos as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história contra grupos que foram marginalizados. Como um projeto político-social-epistêmico-ético e, também, decolonial, a interculturalidade crítica é um caminho que pode viabilizar a construção de sociedades igualitárias a partir da construção de relações novas entre diferentes grupos socioculturais, empoderando as minorias que foram inferiorizadas historicamente (CANDAU, 2013, p.152). Nessa perspectiva, consideramos que a interculturalidade crítica é fundamental para repensarmos a epistemologia considerada universal que é veiculada em formulações curriculares, para que possamos construir um diálogo com diferentes cosmovisões e saberes que constituem diversos grupos sociais (CANDAU, 2013, p.155).

Nesse sentido, podemos afirmar que, apesar dos avanços que dizem respeito às formas de acesso, ainda impera uma perspectiva

multiculturalista (interculturalidade funcional), que exclui grupos que foram historicamente subalternizados, visto que, como apontamos anteriormente, há toda uma estrutura eurocêntrica que sustenta os pilares da universidade. Assim, compreendemos que a inclusão de grupos marginalizados pela matriz colonial do poder deve ser repensada e colocada em pauta não a partir da interculturalidade funcional que, conforme Tubino (2014), invisibiliza as assimetrias sociais existentes, perpetuando a estrutura colonial sem questioná-la.

Entendemos, portanto, que a perspectiva intercultural crítica é viável para propormos mudanças significativas que visem a tornar os espaços acadêmicos como lugares de diálogo, troca de saberes e intercâmbio cultural, que abarquem modos de pensar, bem como a pluralidade de conhecimentos produzidos por grupos sociais que são marginalizados por universalismos eurocêntricos, ou, como propõe Mignolo (2010, p.17), que a comunicação intercultural seja, inequivocamente, uma comunicação interepistêmica. A universidade eurocêntrica nunca conseguiu atender às demandas de uma sociedade que sempre foi plural e que, cada vez mais, está presente nos espaços acadêmicos. No entanto, a democratização dos espaços acadêmicos não se limita ao simples acesso de povos indígenas e afrodescendentes às vagas que são garantidas, por exemplo, por meio do sistema de cotas ou de cursos específicos. É fundamental abrir espaços para a pluralidade ao invés de perpetuar a violência epistêmica veiculada pelas visões cientificistas estimuladas, principalmente, pelos sistemas de ensino.

A colonialidade do saber, nesse sentido, usurpa a enunciação dos povos colonizados, por isso, é fundamental o processo de descolonizar o saber a partir de políticas interculturais que nos permitam “falar a partir das nossas próprias vozes, desde nossos próprios lugares e com nossas palavras”, propiciando, então, “possibilidades não só de conhecimentos diferentes, mas de sentidos diferentes de existência”. Nesta direção, a academia deve aprender o “potencial não só epistêmico, mas sobretudo ético, estético e político” da interculturalidade (ARIA, 2010, p.469).

A interculturalidade, portanto, é uma alternativa viável não só para a reconstrução dos sistemas de ensino que são marcadamente coloniais, mas é um projeto de sociedade que surge a partir de um pensamento fronteiriço, por atores que vivem a colonialidade com seus próprios corpos e subjetividades, que por meio das suas lutas pela vida constroem novas perspectivas tanto de nação como

de civilização e de existência, almejando transformar a estrutura colonial dominante (ARIA, 2010, p. 462). As universidades latino-americanas devem, dessa maneira, por meio de interlocuções locais, da práxis pedagógica e da pesquisa criar esforços para a construção de um novo modelo de universidade que possa ser, de fato, mais democrático e que trabalhe em prol da construção de sociedades mais justas, que reconheçam a pluralidade como constitutiva da vida humana.

Considerações finais

Procuramos discutir, ao longo deste artigo, como as universidades, marcadamente eurocêntricas, trabalham a serviço da matriz colonial do poder. Apontamos, ainda, como a geopolítica do conhecimento, a partir de 1492, instaurou-se no mundo a partir da visão do homem branco e europeu, apagando, desse modo, a pluralidade epistemológica existente no mundo e invisibilizando as formas de produção de conhecimento dos povos que foram colonizados. Vimos, portanto, que colonialidade do saber é hoje perpetuada, principalmente, pela universidade, por meio dos dispositivos de poder que foram configurados para manter a lógica eurocêntrica e universal que ampara os modelos de produção de conhecimento.

Enfatizamos, dessa forma, a necessidade de uma (re) construção das universidades latino-americanas, que só poderá ser reconfigurada, principalmente, a partir dos (as) pensadores localizados nas margens do poder hegemônico. Para isso, apontamos a interculturalidade crítica como um projeto alternativo de carácter político-social-epistêmico-ético e como pedagogia decolonial que pode, de fato, propiciar uma mudança possível nas instituições acadêmicas.

Como escreveu o antropólogo equatoriano Patricio Guerrero Arias em “*Corazonar: una antropologia comprometida con la vida*”, a interculturalidade só será possível a partir da insurgência da ternura. A diversidade sempre esteve presente em nossos espaços, mas devemos hoje legitimá-la cotidianamente, pois os projetos homogeneizantes e universalistas que visam a uniformizar as diferenças causam intolerâncias e conflitos, que só podem ser combatidos a partir da ternura das diversidades. Essa ternura nos

permitirá *corazonar* a vida e abrirá possibilidades para combater e enfrentar a colonialidade do poder, do ser e do saber, para que possamos “imaginar formas diferentes de ser, de fazer, de sentir, de pensar, de imaginar, de dizer, de nomear e significar” (ARIA, 2010, p. 279). É preciso, portanto, lutar contra a colonialidade do poder que transforma a universidade em uma empresa capitalista, eurocêntrica, branca, estruturada a serviço do neoliberalismo. É preciso, dessa forma, *corazonar* as práticas acadêmicas para que possamos assumir o locus de enunciação que nos é negado cotidianamente pela geopolítica do conhecimento.

Referências

ARIAS, Patricio Guerrero (2010). *Corazonar: una antropología comprometida con la vida: Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. I*. Equador: Ediciones Abya-Yala.

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles L. (2003). *Voices of Modernity: language ideologies and the politics of inequality*. New York: Cambridge University Press.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (2013). Educación intercultural crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (orgs). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo i: 1. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala.

CASTILLO, Sandra Teresa Soler (2013). *Usted ya en la universidad y no saber escribir: escritura y poder en la universidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

CASTRO GÓMEZ, Santiago (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO GOMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colômbia, Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2005). *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Colombia, Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

CÓRDOVA, Gavina; ZAVALA, Virginia (2010). *Decir y callar: Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. 1 ed. Peru, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010.

DUSSEL, Enrique (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In: Lander, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas Buenos Aires: CLACSO. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

KÖCHE, José Carlos (2011). *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 23 ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes.

LANDER, Edgardo (2010). *¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos* [S.l.: s.n.]. Disponível em: <<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/81.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.

MIGNOLO, Walter (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina, Buenos Aires: Ediciones del Signo.

MIGNOLO, Walter (2008). La opción de-colonial: desprendimento y apertura. Um manifesto y un caso. *Tábula Rasa*, nº8. Colômbia, Bogotá. Disponível em: <<http://revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

MIGNOLO, Walter (2011). *The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options*. Durham/London: Duke University Press.

NASCIMENTO, André Marques do (2014). Geopolíticas de escrita acadêmica em zonas de contato: problematizando representações e práticas de estudantes indígenas. *Trabalho em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 53, n. 2, p. 269-297. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstractEpid=S010318132014000200002EInlg=ptEnrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2017.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter (2005). Prefácio (Edição em português) In: LANDER, Edgardo (orgs.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas Argentina, Buenos Aires: CLACSO. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em: 13 set. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria de Paula (2009). Prefácio. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria de Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Portugal, Coimbra, Portugal: Edições Almedina.

SEGATO, Rita. *Comunicação: Brasil: Colonialid, elites y universidad: inversión, gestión, evaluación y la reproducción de una universidad que*

no da sus frutos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1XOUANRVpsc>>. Acesso em: 05 maio 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez.

SITO, Luanda Rejane Soares (2016). *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/304864>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

SUÁREZ-KRABBE, Julia (2011). En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. *Tabula rasa*, nº14. Colômbia, Bogotá. Disponível em: <<https://www.noexperiencenecessarybook.com/ad3L/en-la-realidad-hacia-metodolog-as-de-investigaci-n-descoloniales.html>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

TLOSTANOVA, Madina V.; MIGNOLO, Walter D. (2012). *Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas*. Columbus: The Ohio State University Press.

TUBINO, Fidel (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: SAMANIEGO, M.; GARBARINI, C. G. (Comps.). *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Universidad Católica de Temuco. Disponível em: <http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2017.

WALSH, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: III-CAB. Disponível em: <www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

WALSH, Catherine (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaça, v.15, n.1-2. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

WALSH, Catherine (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine. WALTER, Mignolo. LINERA, Alvaro Garda. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, 1 ed, Buenos Aires, Del Signo.

WALSH, Catherine (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Colômbia: Bogotá. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (Orgs). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Recebido para publicação em fevereiro de 2018.

Aceito para publicação em maio de 2018.

RETOMANDO A IDENTIDADE TRADICIONAL

Cleberson Iakymytywgi Tapirapé¹

RESUMO

O meu objetivo do projeto de estágio é amplo, pois há o cultivo de conhecimento. Descobrir valores da cultura por meio da pesquisa e buscar das pessoas mais velhas que conhecem a história e que guardam em si muito conhecimento. Por meio da minha pesquisa consegui deixar para os estudantes da minha escola conhecimentos que voltam a circular na comunidade. Isso porque os livros didáticos vindos de fora não conseguem esse efeito cultural. Essa atitude pedagógica é relevante para escola e, principalmente, para a alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimentos tradicionais. Identidade tradicional. Alfabetização.

ABSTRACT

My goal of the internship project is wide, as there is the cultivation of knowledge. To discover values of culture through the search and search of the older people who know the history and who keep in themselves much knowledge. Through my research, I have been able to let the students of my school know that they are moving back into the community. This is because textbooks from outside do not achieve this cultural effect. This pedagogical attitude is relevant for school and, especially, for literacy.

KEYWORDS: Traditional Knowledges. Traditional Identity. Literacy.

1 Licenciado no Curso de “Educação Intercultural” (Ciências da Cultura) pela Universidade Federal de Goiás e Especialista em “Educação Intercultural e Transdisciplinar: Gestão Pedagógica”, pela mesma Universidade. Professor da Educação Básica. Escola Estadual Indígena Hawalôra. Pesquisador da Ação “Saberes Indígenas na Escola”, Rede UFG/UFT/UFMA. Aldeia Hawalôra, MT, Brasil. E-mail: iakymytywgi@gmail.com.

1. Aprendizagem dos Alunos

A segunda aprendizagem dos alunos é a educação escolar, porque a primeira da vida é recebida dos pais. O conhecimento aprendido pelas crianças na casa não é ensinado como na escola, porque na escola os professores ensinam os alunos com várias explicações do letramento e ilustração. Já, em casa, eles aprendem praticando a realidade, falando sobre ela, nas brincadeiras, entre outros. As meninas aprendem a cozinhar, a fazer artesanato, enquanto os meninos aprendem a caçar e a pescar. Assim, eles vão se preparando para a fase adulta.

Aprendendo na escola

Foto 1 – Aprendendo na Escola Hawalòra.



Fonte: Cleberson Iakymytywgi Tapirapé.

Aprendendo na Comunidade

Durante cinco anos de estudo na educação intercultural, a minha experiência como pesquisador e como acadêmico foi muito

importante para a sala de aula, porque me ajudou bastante no desenvolvimento de prática de sala de aula: descobrir a cada dia, uma coisa nova.

Antes, seguindo a imagem dos não índios, não pensávamos que o peixe poderia acabar e que alguns peixes já se encontram quase em extinção, como Pirarucu, Tucunaré e a Tartaruga. Para nós, indígenas, esses peixes têm muito valor para a realização de nossos rituais e para as famílias terem uma vida saudável.

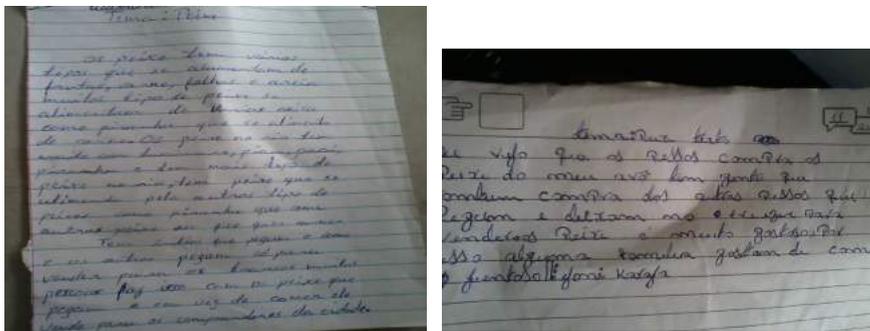
Foto 2 – Pescando com arco e flecha.



Fonte: Cleberson Iakymtywygi Tapirapé.

Em sala de aula, a meta era procurar mais informações para debater com nossos alunos. Buscamos conhecimento na comunidade para levarmos para a sala de aula. Os alunos produziam textos referentes às pesquisas realizadas.

Foto 3 – Atividades escritas produzidas pelos alunos.



Fonte: Cleberson Iakymytywgi Tapirapé.

Foto 4 – Desenhos produzidos pelos alunos.



Fonte: Cleberson Iakymytywgi Tapirapé.

E os alunos, no início, tiveram dificuldades de trabalhar com a pesquisa, mas isso não impediu que levasse adiante meu trabalho, fiz várias exposições para facilitar e reforçar o conhecimento dos alunos que já é praticado na convivência na comunidade. Esse conhecimento é lembrado na hora de ser produzido no texto. Os alunos foram excelentes e dedicados em cada momento na realização dos trabalhos.

No planejamento de minhas aulas, levei em conta a concepção de educação intercultural e transdisciplinar. Essa concepção ajuda a buscar o que está sendo esquecido pelos mais jovens. No meu estágio, aprendi coisas que eu não sabia da minha cultura e isso me fortaleceu para fazer um bom trabalho com os jovens, movimentando as gerações. Por exemplo, tempo atrás, as festas, caçadas e pescaria

não aconteciam envolvendo a todos, era só individual. Hoje, o pessoal está voltando a ser como antigamente, ou seja, tudo em conjunto na pescaria e na caçada.

Recentemente, o pessoal foi matar tartaruga para mostrar para o jovem. Isso não acontecia mais. Não foi fácil o curso de educação intercultural, mas de tanto eu procurar as respostas do meu objetivo, achei o caminho do meu trabalho, e descobri muita coisa que as pessoas deixaram de usar. Sempre quando realizava o meu relato do trabalho com um ancião, no meio da conversa dele, ele falava da geração nova, que estão esquecendo muitas coisas, canto, dança, artesanato, confeccionar enfeite de uso pessoal e até a própria língua está se misturando com o português, quando estão se expressando entre eles mesmos.

Desde o começo, esse curso teve grande valor no fortalecimento das tradições da cultura por meio da pesquisa e facilitando o ensino na sala de aula. Meu trabalho foi realizado em duas aldeias: Tapi'itãwa e Myryxitãwa, junto com o senhor Iapire'i Tapirapé, senhora Mareapawygi Tapirapé, Awaetekato'i Tapirapé e demais que foram entrevistados. Essas pessoas colaboraram bastante na minha pesquisa por estarem sempre dispostos no momento de contribuir contando histórias, mitos, entre outros.

Além de todas as dificuldades, esse curso me fez renascer e acordar vivendo novamente na minha comunidade, aprendendo por meio das pesquisas e entrevistas, praticando hoje por todas as pessoas, vendo que fomos transformados de novo. Através desse curso, a nossa comunidade tem a visão que a própria sociedade indígena não tinha valorizado a sua cultura e hoje já teve avanço de realizar, mostrando para as crianças e vendo tão bonito as crianças imitando também, aprendendo desde pequenas.

Então, isso para a comunidade foi elogiado: que os acadêmicos têm resgatado várias coisas que existem na cultura. Para minha experiência própria, hoje me sinto ampliando a visão sobre o meio em que vivemos, tenho uma visão mais rica do nosso conhecimento. Tudo isso aprendi e conheci estudando no curso de Educação Intercultural da UFG.

Foto 5 - Danças de rituais Tapirapé.



Fonte: Cleberson Iakymytywgi Tapirapé.

Foto 6 – Crianças com vestimenta cultural de acordo com a sua idade.



Fonte: Cleberson Iakymytywgi Tapirapé.

Agradecimento

Agradeço, primeiramente, ao Senhor Deus, por levar minha vida mesmo diante de todas as consequências por que passei, ausente da minha família. Em segundo, a todos que me ajudaram, me incentivaram para seguir em frente com meus estudos, todas as minhas famílias, às pessoas que colaboraram para a realização do meu trabalho e a todos professores do meu primeiro ensino na escola e hoje são as pessoas mais importantes que estiveram sempre atenciosas, não só comigo, mas sim com todos os colegas de estudo, professores da Educação Intercultural, no incentivo do trabalho, colaborando para que os projetos cheguem em seu objetivo, com avanço e, principalmente, à Maria do Socorro Pimentel da Silva, por esse projeto tão importante, pois os povos indígenas retomam suas tradições na comunidade por meio do estudo.

Referências

PIMENTEL DA SILVA, M. do. S. *A pedagogia da contextualização intracultural e intercultural*. Texto inédito, 2012.

_____. Pedagogia da retomada: decolonização de saberes. *Revista Articulando Saberes*. Vol. 1. , nº 2, pp. 203 a 215.

IAKYMYTYWYG, Cleberson Tapirapé. *Relatório da Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: Gestão Pedagógica*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, 2016.

Recebido para publicação em abril de 2018.

Aceito para publicação em junho de 2018.

ENCANTARIAS BRASILEIRAS. A EMERGÊNCIA DE RELIGIOSIDADES HÍBRIDAS AFRO-AMERÍNDIAS: O CASO DO MESTRE IRINEU SERRA – DAIME

Leandro Mendes Rocha¹

Marcelo Henrique Ribeiro Borges²

RESUMO

Este artigo aborda as tramas da emergência de religiosidade híbridas de matrizes afro-ameríndias centradas no uso ritualístico da ayahuasca a partir do estudo do caso do Daime, religiosidade cuja linhagem foi fundada pelo maranhense Raimundo Irineu Serra, em Rio Branco, Acre, durante o chamado ciclo da Borracha. Trata-se do estudo de religiosidades híbridas frutos de processos identitários diaspóricos em espaços transnacionais das fronteiras amazônicas, marcados por tradições dos encantados, num universo onde há a ausência da separação entre o mundo e o sagrado, em que se mesclaram o xamanismo e a pajelança ameríndia-cabocla com as matrizes africanas formando novas religiosidades, embora também fortemente influenciadas pelo discurso hegemônico cristão.

PALAVRAS-CHAVE: Encantarias. Religiosidades híbridas. Religiosidade afro-ameríndias. Identidades.

ABSTRACT

This article deals with the emergence of hybrid religiosity of Afro-Amerindian matrices centered on the ritualistic use of ayahuasca from

-
- 1 Doutor em História pela Sorbonne Nouvelle - Paris III e Pós-doutor pela Université de La Rochelle. Professor Titular da Faculdade de História (FH) e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Goiás (UFG); Coordenador do Projeto AMBAIA. Goiânia, GO, Brasil. E-mail: leandromrocha@uol.com.br.
 - 2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG. Pesquisa intitulada “Teias e tramas dos encantados na Ilha dos Lençóis: os paradoxos da arqui-escritura Del-Rey Dom Sebastião (1991-2010)”; sob a orientação do Dr. Leandro Mendes Rocha. Goiânia, GO, Brasil. E-mail: mhrborges@gmail.com.

the study of the Daime case, a religion whose lineage was founded by Maranhão Raimundo Irineu Serra in Rio Branco, Acre during the so-called cycle of Eraser. It is the study of hybrid religiosities, fruits of diasporic identity processes in transnational spaces of the Amazonian frontiers, marked by traditions of the enchanted ones, in a universe where there is the absence of the separation between the world and the sacred, in which shamanism and pajelance Amerindian-cabocla with African matrices forming new religiosities, although also strongly influenced by Christian hegemonic discourse.

KEYWORDS: Incantation. Hybrid Religiosities. Afro-Amerindian religiosity. Identities.

Introdução

Frutos de processos identitários diaspóricos³, encontraram-se as tradições dos encantados⁴. Visões de mundo em que uma pedra talvez não seja apenas uma pedra, mas, dependendo de seu olhar e

3 No lugar de identidades estáveis e bem definidas, assiste-se hoje ao surgimento de identidades múltiplas, instáveis e muitas vezes sem referenciais geográficos definidos. A reinvenção das diferenças inerentes à era globalizada se efetua em diversos níveis. Localmente, às vezes se traduz pela exarcebação de particularismos identitários. Surgem então processos identitários marcados por hibridismos nunca totalmente coesos ou uniformes, fragmentados, descontínuos, amálgamas singulares de múltiplos espaços identitários. Há um claro deslocamento das identidades desterritorializadas aos hibridismos da multiterritorialidade. As identidades diaspóricas apresentam-se como espécie de laboratório das experiências sócioespaciais pós-modernas que convivem paralelamente com a fragilização de Estados nacionais, fluidez econômica e os hibridismos culturais. As identidades diaspóricas forjadas no Brasil permitem uma releitura da história social e cultural brasileira. O conceito de diáspora, delicado e escorregadio, busca considerar na análise processualista e situacional, o agency, envolvendo as populações afro-brasileiras e ameríndias.

4 Por encantado, entendemos as entidades espirituais (ver Prandi, 1997, 109-133) que teriam vivido na Terra e que não morreram, se encantaram, tornaram-se invisíveis (Ferretti M., 2000, 2008; Maués & Villacorta, 2001; Prandi & Souza, 2001); ou que sempre estiveram na condição de encantados, nunca teriam sido mortais; e haveria mesmo alguns encantados de origem totalmente desconhecida (Ferretti, S., 1996; Leacock, R. & Leacock, S., 1972).

relação com ela, esta seja um portal para o *mundo dos encantos*, terra paradisíaca em que o mito atravessa a carne, em que o sobrenatural penetra o material, e este, por sua vez, ressignifica a mente e o mito. *Entre-lugar* em que mortos não morrem, mas se encantam e são levados para *lugares-além*, por sereias, botos, princesas e rainhas d'além-mar. Tal o caso do Rei da Turquia e sua família; ou Dom Sebastião, mítico desde Portugal, que foi encontrar abrigo no Maranhão, numa terra vista abaixo do mar na Ilha dos Lençóis. Dizem que, em noites de luar, caminha pelas praias e dunas como o Touro feroz, guardião com uma estrela de ouro cravada no alto da cabeça e no centro da testa:

se alguém conseguir ferrar a estrela de ouro com a vara de ferrão⁵, os Lençóis vão desaparecer e vem abaixo o Maranhão, como diz o refrão de uma das toadas mais conhecidas (FERRETTI, S, 2013, p. 273⁵).

Há ainda as plantas que abrem portais, encantadas por sua própria natureza, portadoras de memória que contam sobre quando deuses caminhavam na floresta com pés no chão, comiam, bebiam, dançavam e amavam. Sepultados, tais deuses renasciam no corpo de plantas-sagradas, os sacramentos ancestrais que abrem portais – dos encantos e da percepção, a exemplo daquelas consagradas em linhagens xamânicas e de pajelança, como a jurema, peyote, paricá, ayahuasca e outras (Charles Grob & Dennis McKenna, 2002).

O tema geral das *encantarias brasileiras* constitui-se o eixo central do “Projeto AMBAIA: Amazônia Brasileira, Ancestral, Indígena e Africana”⁶. No entanto, a tecitura deste artigo pauta-se no recorte das tramas de *emergência de religiosidades híbridas* de

5 Sérgio Ferretti esclarece que: “vara de ferrão é um instrumento de madeira com cerca de dois metros, enfeitado com papel de seda colorido e recortado. Costuma ser usado em certos grupos de bumba-meu-boi de São Luís” (2013, p. 273).

6 Projeto de pesquisa que vimos desenvolvendo no âmbito do PPGH/FH/UFG, que tem como escopo estudar os fluxos diaspóricos e as dinâmicas de tradução cultural (Bhabha, 1998; Derrida, 1999; Hall, 2013) entre comunidades de matrizes ameríndias e africanas em espaços transnacionais de fronteiras amazônicas, com ênfase nos fluxos diaspóricos de relações identitárias em meio a processos migratórios que promoveram a intensificação do contato entre povos ameríndios e africanos e sua respectiva hibridação cultural.

matrizes afro-ameríndias centradas no uso ritualístico da ayahuasca, pelo estudo de caso do Daime, linhagem fundada por Raimundo Irineu Serra, negro, maranhense, em Rio Branco, Acre (1930-1945). Uma doutrina sacramental cristã com práticas purgativas de pajelança. A *linhagem daimista* é designada como pioneira das *linhas raízes*⁷ (Labate, 2004), nasceu nas tramas diaspóricas⁸ da primeira metade do século XX, durante o Ciclo da Borracha: 1877 a 1948 – referenciais de início e fim dos grandes processos de exploração do látex, quando têm vez as primeiras levas migratórias nordestinas ao território adjacente à *Sierra Madre de Dios*, correspondente hoje ao estado do Acre; e o fim dos grandes investimentos internacionais após a II Guerra Mundial, representado pela falência da *Ford Company*.

Portanto, trata das relações identitárias interculturais em meio aos processos migratórios da diáspora da borracha que promoveram a intensificação do contato entre religiosidades de matrizes ameríndias, caboclas e afro-maranhenses, ensejando, assim, as tramas de

7 Expressão corrente a designar as três comunidades religiosas (sincréticas/híbridas) vinculadas ao uso ritual de doutrina cristianizada da ayahuasca. O atributo de cada fundador é “Mestre”. Os fundadores dessas comunidades: Daime, Raimundo Irineu Serra, iniciado nos anos 10 e 20, líder religioso nos anos 30, 40, 50 e 60 – até 1971; Barquinha, Daniel Pereira de Mattos, iniciado em meados dos anos 30 e líder religioso nos anos 40 e 50 – até 1958 (ambas em Rio Branco, Acre, adotam o termo daime à bebida, as inúmeras vertentes genericamente são adscritas como linhas daimistas/cultura daimista); e a União do Vegetal, José Gabriel da Costa, iniciado nos finais dos anos 50 e líder religioso a partir de meados dos anos 60 – até 1971 (Porto Velho, Rondônia, adota os termos hoasca e/ou vegetal na designação da bebida. Suas inúmeras vertentes genericamente são adscritas como caianinhos e hoasqueiros/oasqueiros).

8 Diáspora vista como metáfora do deslocamento de identidade em situações de desterritorialização, típicas dos processos migratórios. Releitura de termo abstraído da literatura e tradição judaicas perante narrativas sobre êxodo forçado, cativo e holocausto, aplicado por Stuart Hall ao estudo da dispersão africana, em especial através das rotas atlânticas; também trabalhado em situações de culturas asiáticas (Hall, 2013).

hibridação cultural⁹. A partir dessa abordagem, compreendemos que aproximamo-nos melhor da possibilidade de reconhecimento das *noções encantadas de território e territorialidades*. Manifestações de espacialidades simbólico-identitárias concebidas nas e pelas culturas híbridas de matrizes ameríndias e africanas.

As manifestações de religiosidade ameríndias e africanas se organizaram no Brasil por meio de várias práticas de resistência aos imputos coloniais e de processos de reconstrução de sentidos simbólicos. Tais manifestações são elementos de expressões híbridas em diferentes níveis de contato e fusão, responsáveis por garantir a uma significativa parte dos sujeitos diaspóricos, o direito a uma identidade, de caráter religioso, porquanto, étnico e cultural. Registra-se que as estruturas sociais constitutivas destas tradições permitem interpretar os processos de colonialidades de poder e os mecanismos coloniais que imputaram historicamente situações de subalternidades aos seus praticantes. Com esse estudo, reconhecemos a necessidade da produção de outras formas de saberes que busquem a descolonização das culturas, das crenças, das paisagens e dos territórios.

Portanto, a partir dos fluxos migratórios amazônicos,¹⁰ é possível pensar num melhor reconhecimento das relações de *território e territorialidades* das encantarias, vistas como manifestações e espacialidades simbólico-identitárias concebidas nas e pelas culturas híbridas de matrizes afro-indígenas e caboclas/mestiças, no processo migratório em meio à pujança da colonização amazônica. Num turbilhão de transformações, permeado por processos de distintos agentes colonizadores, a ênfase central volve

9 Hibridação cultural entendida enquanto uma *condição* e uma *relação processual*. É uma condição do discurso colonial na sua enunciação, dentro da qual a autoridade colonial/cultural é construída em situações de confronto político entre posições de poderes desiguais. É também um processo de negociação cultural (como posteriormente García Canclini e Stuart Hall apontam), ou, no que poderia ser entendido como um lapso foucaultiano e freudiano/lacaniano, “um modo de apropriação e de resistência, do pré-determinado ao desejado” (BHABHA, 1994, p. 120).

10 Fluxo é um termo que se refere a coisas que não permanecem no seu lugar, mobilidades e expansões variadas: “Fluxo” [...] aponta, portanto, para uma macroantropologia, um ponto de vista bastante abrangente da coerência (relativa) e da dinâmica de entidades sociais e territoriais maiores do que aquelas convencionalmente abordadas pela disciplina. (HANNERZ, 1997, p. 11).

à investigação sobre estratégias de elaboração de *religiosidades* no fluxo das *linhagens encantadas*. Em vias de regra, religiosidades são carentes de elementos rígidos de *institucionalização*, característicos de estruturas de poder em sistemas religiosos que se pautam, em grau maior, pela primazia de intersecção com o *sagrado*, tendo exclusividade sobre perdão e salvação:

a religiosidade, na sua condição de característica exclusivamente humana, revela um atributo humano de busca do sagrado, sem especificar o que seja esse sagrado, tanto como fuga, quanto como explicação para o real vivido, ou ainda mesmo para negociações e entendimentos com a ou as divindades na procura de resoluções de problemas cotidianos. Esse atributo humano não está referido a nenhuma religião específica, e é um domínio mais pertinente aos antropólogos e psicanalistas do que ao historiador.

Por essa razão, as práticas da religiosidade, muitas vezes entendidas como bruxaria, feitiçaria, “espiritismo”, nada mais são do que manifestações não institucionalizadas da religiosidade e exatamente por isso são sincréticas, livres e além de qualquer ortodoxia dominante (MANOEL, 2007, p. 107).

O caráter *encantado* está relacionado às cosmologias multidimensionais da *natureza* na encantaria amazônica: intervalo entre o “aqui” e o “ali”, “isso” e “aquilo”; fendas em que a *matéria* e o *etéreo* cruzam sobre si mesmos – paradoxos *par excellence*. O poder que faz *abrir os encantos* se opera por mistura dos planos *espiritual* e *natural*, temporal e espacial. Magia que traz à geração os encantados: “*as entidades sobrenaturais no Maranhão e na Amazônia são também denominadas de encantados, pois vivem num mundo ou reino especial, a encantaria*” (FERRETTI, S., 2013, p. 265-266). Nesse universo, há a ausência de separação entre o *mundo* e o *sagrado*, santuários e percepções de deslocamento de realidade por visões de encantamento do mundo: movimento de transmutação de *corpos* em níveis *substanciais* do mundo vivido. Metamorfoses entre humanos, animais, plantas, pedras, elementos e *locais*, os *encantes*, moradas dos encantados no *fundo* das águas, escondidas no ar, ocultas nas rochas, abaixo das dunas, no espírito das plantas, na magia dos animais, no poder do fogo... *Ad infinitum*.

A emergência de religiosidades híbridas

A chegada de Raimundo Irineu Serra no início do século XX ao Acre e todos os eventos que deram origem à sua transformação em Mestre Império Jurumidam (Labate, 2004) e fundação da linhagem do Daime na década de 1930, podem ser vistos como parte de um processo de tradução cultural¹¹ que permeou os processos de colonização amazônica, em maior ou menor grau. Destacamos que as manifestações de religiosidades afro-indígenas, caboclas/mestiças, constituíram-se por meio de várias práticas de resistência ao imputo do discurso da autoridade cultural e também como estratégias de reconstrução de suas narrativas históricas, seja com o viés da demonização perpetrada pelo discurso cristianizado que intentou homogeneizar tais tradições no campo simbólico do maligno e da feitiçaria; seja pela repressão institucional de pretensão caráter científico, em que se aportou o Código Penal de 1940, criminalizando suas práticas religiosas-terapêuticas enquanto ameaça à saúde pública – uma fria ironia. Isto levou à perseguição de líderes e praticantes de religiosidades híbridas afro-ameríndias, que cada vez mais se refugiaram na periferia dos grandes centros urbanos. No processo de agenciamento¹² de tramas das encantarias, muitos dos adeptos destes segmentos buscaram camuflar suas identidades em vertentes até mesmo de matriz africana:

a necessidade dessa mudança de identidade dos curadores e pajés tem sido ainda explicada pelo fato do Código Penal de 1940 (Decreto-Lei nº 2848, Art, 284), ainda em vigor, ter enquadrado o curandeirismo como crime contra a saúde pública e pelo fato da umbanda ser reconhecida como religião (FERRETTI, M., 2012, p.93).

11 Perspectiva processual e relacional sobre a vivência de sujeitos inseridos na dinâmica de deslocamento de identidades do hibridismo: “um processo de tradução cultural agonístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade” (HALL, 2003, p. 74).

12 A noção de agência/agenciamento, *agency*, atribui ao ator individual a capacidade de processar a experiência social e de delinear formas de enfrentar a vida, mesmo sob as mais extremas formas de coerção (Anthony Giddens, 1981; Deleuze & Guattari, 1995).

A realidade dos seringais amazônicos traduz diretamente a relação transnacional do capital, pois se transformaram em verdadeiras engrenagens de produção e fornecimento do látex para o mundo do asfalto, recém-erguido ao norte do Atlântico – a irônica ambivalência do hibridismo¹³. O empenho de exploração da seringueira – *Hevea brasiliensis* – alimentou a engrenagem mortífera das Guerras Mundiais; além das “carruagens autômatas” de Ford, o que provocou a intensificação do processo migratório da diáspora da borracha, com suporte oficial do Estado brasileiro através do projeto dos “soldados da borracha”. A negociação cultural esteve posta sob a égide da sobrevivência dos seringueiros: índios, caboclos, negros, *retirantes dispersados*... Todavia, habitava em suas memórias o passado de sua “terra natal”, de sua “gente natal”. Logo, se lançaram ao desafio da fronteira desconhecida. Foi esse o contexto em que se inseriu o xamanismo e a pajelança ameríndia-cabocla, que, em contato com as matrizes afro-maranhenses dos seringueiros, promoveram ações decisivas no equilíbrio da saúde comunitária, e ainda alimentaram o *ethos social* de uma experiência singular. Essa negociação encontra, na formação de novas religiosidades, as expressões fenomenais de *fusão de mundos* e *rompimento de fronteiras*, que agregaram em sua existência os signos de uma teia cultural subalterna, perseguida e massacrada, enquanto dialoga com os valores da cultura hegemônica, tanto pela relação capital-trabalho, quanto pela absorção, introjeção e reinterpretção de preceitos e discursos hegemônicos, cristianizadores. Há a permanência de dogmas da moral cristã, porém, numa cosmovisão avessa à catequese romana – o verso e reverso do hibridismo: “*um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade*” (HALL, 2003, p. 74).

A emergência de religiosidades híbridas afro-ameríncias, como o Daime no ambiente dos seringais, abarca problematizações

13 Metamorfoses culturais, sociais e espirituais a partir do encontro com *o outro*. Bahbha compreende o hibridismo enquanto uma condição e um processo. É uma condição do discurso colonial na sua enunciação, dentro da qual a autoridade colonial/cultural é construída em situações de confronto político entre posições de poderes desiguais. É também um processo de negociação cultural (como posteriormente García Canclini e Stuart Hall apontam), ou, no que poderia ser entendido como um lapso foucaultiano e freudiano/lacaniano, “um modo de apropriação e de resistência, do pré-determinado ao desejado” (BHABHA, 1994, p. 120).

entre *etnohistórias* e *relações étnicorraciais*. Mesmo com a influência do discurso hegemônico cristão, características sinérgicas de outras matrizes atuaram com intensidade nas dinâmicas de interação cultural, a começar pela própria troca de experiências entre negros nordestinos, maranhenses por maioria, com os habitantes da fronteira, outros personagens que vivenciaram a emergência híbrida de referenciais identitários, diaspóricos, em meio aos desafios de sobrevivência em sua própria terra-natal (indígenas e não-indígenas). Não obstante, estranhamento e medo, a *diferença* assusta. Maldita feitiçaria, gritava o (re)verso de ódio. Na ânsia de promover um ataque público a Raimundo Irineu Serra, um trovador de Rio Branco que alegava ser matuto, fizera uso do relato de um alegado pesadelo em que visitara a comunidade originária do Daime, por onde haveria de ter descoberto a “identidade maligna” do fundador¹⁴:

Pesadêlo

Sonhei: em deserto, um campo amarelado
Um negro, de peito amplo, pescoço grosso,
Esbelto, forte, mesmo um colosso
Pés descalços dentes alvos, um olho encarnado.
Perguntou-me: que queres em meu reinado,
Vai-te embora, grande impostor
Tudo que veis aqui eu sou senhor
Este reino que estais, é encantado.
É do povo Dumbanda, domina Belzebu
Sou eu, seu ajudante, o Jacaré Assú.
Comecei a mexer-me com extorsão.
Acordei-me então muito cansado,
Meu Deus, que sonho atormentado
Nunca jamais, irei a tal sessão.

14 Raimundo Nonato Messias, em “Os macumbeiros – Pesadêlo. Trovador Matuto”, Rio Branco Acre, 1961. Ver: OLIVEIRA, Rosana Martins de. “De folha e cipó é a Capelinha de São Francisco: a religiosidade popular na cidade de Rio Branco – Acre (1945–1958)”. *Master’s thesis*, Recife: UFAC/UFPE, 2002, p. 17).

Dizendo ter encontrado com um negro de peito amplo e pescoço grosso: o senhor do reinado *dito* encantado do “povo Dumbanda, dominado por Belzebu”, o negro era seu ajudante, o Jacaré Assú! Entre o rol de perseguições contra o fundador da linhagem que galgaria ao Acre o título de “berço da ayahuasca”, destaca-se esta, proferida por Raimundo Nonato Messias, em circulação na capital acriana no ano de 1961, permeada, no mínimo, por *ressentiment*¹⁵. Representa a um só passo, toda perseguição sofrida por linhagens de *magia e encantaria*, não só nos ambientes amazônicos, mas em todas as Américas, inclusive pelos filhos de Umbanda, mal-dita pelo trovador.

Por fim, o “Pesadêlo” manifesta seu intento: “*jamais irei a tal sessão*”, fechando com estas palavras, a sentença de condenação. Ironicamente, Raimundo Irineu Serra veio a ser o nome do maior e mais populoso bairro de Rio Branco. Seu dignatário, venerado como filho de Nossa Senhora da Conceição, herdeiro do trono celestial. Não Jacaré Assú, mas Mestre Irineu. Não servo de Belzebu, mas Imperador Juramidam (ironia do destino, diríamos). O que criara, virara tradição. Viajou por mares, penetrou em diferentes lares, fez de sua vida uma missão. Inspirado, deixou o registro de um rico hinário, hoje já espalhado mundo afora, cantado em sessões de caráter sagrado – *sua palavra da salvação*. Tomando *daime*¹⁶, rompendo fronteiras, alterando destinos, dando voz ao *verbo*, modificando a percepção: aos discípulos, um novo Evangelho, e, mestre Irineu, o redentor: “*Eu estou aqui / Foi Deus do céu quem me mandou / Sou filho da virgem mãe / Lá no céu Jesus Cristo salvador*” (O Cruzeiro, Hino 11, UNAQUI)¹⁷.

15 “Guardar ressentimento é como tomar veneno e esperar que a outra pessoa morra”, Willian Shakespeare.

16 Ressaltamos: *daime*, distinção ao homônimo da vertente (Daime), atribuído à ayahuasca pelo fundador, em tese, por alusão a um preceito divino de rogativo, “dai-me”, signo de um gesto de *humildade, sujeição e submissão* à divindade.

17 Seguimos por este padrão de citação d’*O Cruzeiro Universal*, de Raimundo Irineu Serra – e demais hinários arrolados no decorrer da escrita. Trabalhamos com o arquivo referente às versões revisadas por dona Percília Matos em maio de 1964, personagem contemporânea ao *mestre fundador*, já falecida. Por mestre irineu ordenada como *Gerente-Geral do Hinário*, e, a meu ver, maior narradora das histórias do Daime e de seu mestre.

Em análise sobre a diversidade de vertentes originadas deste culto, Clodomir Monteiro da Silva¹⁸ enuncia os “Sistemas de Juramidam” e registra a identidade messiânica da linhagem – curiosamente, o tema não mereceu muito interesse acadêmico em trabalhos posteriores, vejamos:

são os centros ligados a uma mesma narrativa mítica primordial. A organização do culto e estrutura das colônias não se diferem acentuadamente. O panteão é o mesmo, a linha das entidades que entregam os hinários harmonizam-se em torno de uma única hierofania cósmica e Juramidam, o próprio Deus manifestado em carne na pessoa de Raimundo Irineu Serra (SILVA, 1983, *página não numerada nº 56 – Os Sistemas de Juramidam*).

A formação da comunidade ocorreu no decurso de longas quarenta décadas sob a liderança de Irineu Serra, 1,98 m, retirante, negro, nascido em São Vicente Ferrer, Baixada Maranhense, em 15 de dezembro de 1890, um colosso – facto. Por volta de 1912, chegou à Amazônia, primeiro em Manaus e depois às fronteiras do então conquistado Território Federal do Acre. Período em que a maioria dos relatos registra esta data, porém, não há precisão consensual que confirme esta e outras informações. Ao pesquisar a história do Daime anos atrás, nos deparamos com uma questão complexa, saindo da narrativa comum (*vulgata populis*). Logo descobrimos que, além da imprecisão sobre sua chegada à Amazônia, a partida do Maranhão também estava envolta em névoas. Até mesmo seu ano de nascimento fora publicado/registrado equivocadamente, conscientemente ou não, por décadas, até que a historiadora Rosana Martins de Oliveira, a mesma responsável em trazer o “Pesadêlo” ao escrutínio histórico-antropológico, resolve pesquisar nos arquivos da Casa Paroquial de São Vicente de Ferrer, sua terra natal:

todos os trabalhos produzidos até os dias de hoje apontam a data de nascimento de Raimundo Irineu Serra no ano de 1892, no entanto, em recente

18 Primeiro trabalho acadêmico (em nível de mestrado) voltado à religiosidade daimista, *O Palácio de Juramidam – Santo Daime: um ritual de transcendência e despoluição*, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Cultural, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1983 (Labate et al., 2008).

pesquisa no arquivo da casa paroquial de São Vicente Ferrer, encontramos no livro de registro de batismo da paróquia a data do seu nascimento de 1890 (OLIVEIRA, 2002, p. 49).

Compreendemos que estávamos diante um caso clássico de quando o *Homem encarna o Mythos*: suas pegadas costumam metamorfosear-se junto de sua condição¹⁹. A narrativa histórica nem sempre é escrita pela linguagem hegemônica, nalguns casos, como o citado a seguir, a *verdade* não é examinada pelo escrutínio dos arquivos, pelas fontes formais/oficiais, mas sim por outros centros referenciais, em que a confiança na palavra dada se configura como critério de autoridade, são as vicissitudes das tradições inventadas nos processos identitários. Sobre este tópico, faz-se *jus* de citação o relato de Marcus Vinícios Neves²⁰, que investigou os mesmos arquivos na Casa Paroquial em São Vicente Ferrer. Não temos conhecimento na escrita dele, se antes já conhecera a referência do trabalho de Rosana Martins Oliveira. O notório é que lhe veio a mesma constatação. Desta vez, o pesquisador encaminhou a novidade à viúva de Irineu, Peregrina Gomes Serra; observemos a sutileza da relação entre *discurso oficial* (cartorial/paroquial) e *narrativa histórica* (referenciais de pertencimento):

lá conheci o lugar vazio onde antes havia existido uma tapera de adobe e palha, na qual, segundo os moradores locais, teria nascido Irineu. Pouco depois, encontrei com um sobrinho de Irineu que conhecia bem a história do jovem que partiu para ganhar o mundo e voltou como um homem feito dono do mundo, importante líder de uma comunidade. E, finalmente, fui ao pequeno e improvisado arquivo da

19 Mesmo assim, grande número de publicações acadêmicas e/ou jornalísticas acaba ainda incorrendo no mesmo equívoco. Ao longo de dez anos busquei reunir os possíveis relatos dispersos, muitas vezes contraditórios, da biografia de Raimundo Irineu Serra.

20 Presidente da Fundação Garibaldi Brasil, Rio Branco, AC. No artigo “Acre – Esfinge Amazônica”, publicado como um tópico entre o Prefácio e a Introdução do livro “Eu venho de longe: Mestre Irineu e seus companheiros”, de autoria de Edward MacRae (antropólogo) e Paulo Moreira (historiador): a data de registro SIBI/UFBA-CDD é de 2011 e da 1ª reimpressão em 2014 – de acordo com os autores/organizadores.

paróquia da cidade, onde encontrei o livro de registro de batismos no qual me deparei com uma informação nova. Ao invés de nascido em 1892, como difundido no Alto Santo e por todos seus demais seguidores, constava que Irineu havia nascido em 1890.

Esta, portanto, deveria ser uma informação importante para toda a comunidade daimista. Trouxe, então, a fotografia do registro onde constavam os nomes do pai e da mãe de Irineu, ou seja, sem margem à dúvida. E, assim que cheguei, fui ao Alto Santo dar conta à Madrinha Peregrina⁷ do que havia encontrado. Ao que ouvi surpreso. “Que Bom! Você encontrou um documento sobre ‘Meu Velho’. Mas, se ele disse pra nós que nasceu em 1892, então nasceu em 1892 mesmo. Obrigada” (NEVES *In.* MACRAE & MOREIRA, 2014, p. 30).

A questão originária destas reflexões veio com a imprecisão da biografia de Irineu. Isto se dá, em tese, devido ao alcance do mito, mas também à incrível longevidade do peregrino, que fez dele um timoneiro em zonas úmidas da floresta cultural amazônica. Tratamos as diferentes narrativas de sua história, respeitadas as *contingências* (Derrida, 2008) histórico-culturais de suas elaborações, respeitada a *dignidade humana* do velho Juramidam e de seu povo. Reconhecer seus *meios de agenciamento político* (Arruti, 1997; Pacheco, 1996) é trazer à luz suas estratégias de sobrevivência e ressignificação do mundo; objetivamente e pela simbologia metafísica, a começar por sua peculiar interpretação do cristianismo. Por tal sorte, o personagem teve um feito melhor que muitos, registrou sua narrativa em hinários – vistos como fontes primordiais.

Fazemos esta abordagem no sentido de já trazer ao debate um dos problemas mais caros aos historiadores, na certeza que aos antropólogos também: o trato com as fontes. Uma das maiores dificuldades em pesquisar a história do Daime e/ou de seu fundador está justo em saber qual fonte é confiável, não no sentido estrito de fraude, mas fundamentalmente no de equívoco/mal entendido – falta

de conhecimento²¹. Por algum motivo, perderam-se informações aparentemente simples da história de mestre Irineu, mas importantes, o que dificulta em demasia o ofício de historiar, narrar. Por vezes, falta de registro; por outras, imprecisões às narrativas, versões conflitantes, divergentes; noutros, momentos, silêncios. A problemática sobre a proliferação de versões em alguns temas importantes de sua biografia quebraria o núcleo duro da mais cientificista das escolas Históricas do século XIX. Distúrbios identitários em tempos de globalização, Agier (2001), talvez nos ajude a melhor compreender essa névoa que paira sobre a biografia do Mestre Irineu. Para esse antropólogo, identidade é formada por um caldeirão de enunciados ou de declarações de identidades alimentadas por suas relações com alhures, sempre múltipla, inacabada e instável. Esse autor se refere a processos que ele denomina de grandes empreendimentos identitários que se utilizam, em sua constituição, de conceitos e de raciocínios de diversas origens e conformações. Ao analisar o caso do grupo carnavalesco baiano Ilê Ayê, em uma pesquisa que o conduziu em direção a livros, etnólogos e numerosas agências e agenciamentos culturais e étnicos que emergiram nesse processo intimamente relacionado às memórias do grupo, operacionalizados por deslocamentos, apagamentos e outros processos identitários, observou como os seus fundadores e membros, por caminhos heterodoxos fabricaram suas tradições. E com o Daimê não seria diferente.

Compreendemos que o exemplo que abordamos, sua data de nascimento, de modo algum seja fugaz, mas sim muito emblemático, porque já adianta o terreno movediço que esta pesquisa precisa atravessar. Há muito nos deparamos com a questão: se por longa data, publicações, acadêmicas/jornalísticas, estiveram fundadas num equívoco sobre algo tão básico, como a data de nascimento do personagem central da trama, o que mais poderia incorrer em equívocos nas narrativas míticas envolvendo essa personagem

21 Michel Agier traz uma formulação extremamente pertinaz a esta análise: Quem chega à fronteira passa por um processo bastante lógico, recorrente e, por vezes, patológico de desidentificação pela perda ou pelo afastamento dos lugares, dos laços e dos bens que formam sua identidade. Em situações de faixas de fronteira, as pessoas não podem ultrapassá-la completamente e não conseguem, pois, encontrar um lugar, um estatuto; não têm reconhecimento nem “cidadania” plena no local de destino. Elas se tornam “homens-fronteira” em “lugares-fronteira”. A desidentificação tira da pessoa a possibilidade de se transformar em outra existência” (AGIER, 2016, p. 02).

histórica? A única alternativa que temos, ao buscar cumprir com o ofício, foi tentar correlacionar o maior número de fontes e narrativas possíveis, sem *merecer* ou *desmerecer* nenhuma matriz de recordação. No decorrer dos percursos de pesquisa, estas questões sempre estiveram postas, foi quando percebemos, em grau maior, o quanto as religiosidades marginalizadas são maltratadas no Brasil, o quanto do discurso hegemônico colonial mantém-se no poder. Não dar o direito à memória, pior condenação ao outro após a sua morte – e, neste caso, não dar o direito à memória, consistiu no não-interesse oficial (estatal/acadêmico) em investigar, auferir, registrar, enquanto fosse possível.

Sendo um evento histórico importante ocorrido no Acre, questiona-se: o porquê de os jornais da época terem registrado tão pouco sobre a emergência daquela comunidade e suas práticas religiosas? Não lhes coube muita atenção sobre a formação de uma comunidade religiosa por seringueiros nordestinos? A peculiaridade de estarem inseridos na vivência de uma nova experiência mítica não lhes causou curiosidade? Não se indagaram que aquela nova religiosidade poderia vir a ser responsável em iniciar a transmigração da ayahuasca do mundo xamânico às esferas urbanas – modernas, brancas e cristãs? Em sentido contrário à intenção do “Pesadelo” de Raimundo Nonato, registra-se o fato desta publicação como um registro da história do Daime, pautar-se na emergência da religiosidade, despertando a ira de quem se pôs a persegui-lo, um fato não muito distante das perseguições sofridas pelas religiosidades encantadas amazônicas e nordestinas, por onde o Maranhão se ergue na fronteira.

O vulto de Irineu figurou-se como um dos grandes responsáveis em começar a mudar o rumo de um dos mais antigos sacramentos da história: Aya Waska, *la madrecita* (Luna, 1986). Incrivelmente, a travessia que ele começou quando saiu do Maranhão cumpriu um feito dos mais extraordinários, em sentido literal: sua sina para ir “*conhecer o mundo, saber quanto custa 01 kg de sal e 01 kg de açúcar*”²², foi muito mais intensa do que o jovem homenzarrão poderia imaginar. A ressonância de sua travessia do Maranhão ao Acre cumpriu o passo de promover a transmigração de um dos

22 Conforme seu tio e pai de criação, Paulo Serra, teria lhe recomendado aos 17 anos quando, por algumas narrativas, Irineu lhe compartilhou que desejava se casar com uma moça que estava enranchado. A tratativa desta narrativa constará nesta secção, mas especialmente em capítulo específico (II).

elementos considerados mais sagrados do xamanismo sul-americano às culturas metropolitanas da contemporaneidade – (pós)modernas²³.

Uma bebida sacramental e purgativa ameríndia, adorada como *encantada e senhora dos encantamentos*. Sem dúvida, um dos mais antigos *sacramentos vivos* da Terra, isto é, pertence à categoria de signos (substâncias, gestos, traços) sacramentalizados por percepções metafísicas desde tempos antigos da (“pré”) história²⁴. Ainda em rito vivo de comunhão por alguma forma de herdeiros/descendentes de culturas originárias da acepção sagrada do xamanismo. Aliás, uma planta cujo *poder* é imanente ao seu *spiritus sanctus*: os corpos encantados pela natureza, *cipó e folha*, capazes de transportar a percepção do peregrino a outros modos de recordação, compreensão e sensação.

Tal é a *presença cultural* da ayahuasca, planta-de-poder em linhagens de cosmologias xamânicas (*ver adiante*), celebrada como sacramento de comunhão divina, integração cósmica – em linguagem corrente na contemporaneidade, *expansão da consciência*, ou em trabalhos de cura da pajelança, a *medicina da floresta*, em que a bebida é trabalhada/ministrada em busca de limpeza, purgação, purificação no tratamento de moléstias, condição em que o espírito precisa ser tocado para alterar a realidade do corpo, quando o xamã empreende o *voo além*, uma travessia que transporta o espírito do paciente a *outros mundos* para o tratamento e obtenção da cura: êxtase ou voo xamânico, êxtase ou voo mítico (Eliade, 1998²⁵; Ferretti, S., 2001²⁶; Langdon, 1996²⁷; Lewis, 1971²⁸).

23 No momento de escrita deste artigo (março-julho/2017), em pesquisa do termo “ayahuasca” no *Google* foram apresentados “aproximadamente 4.940.000 resultados (0,47 segundos)”.

24 Noutras noções: primeira manhã da linguagem, inscrição da *presença cultural*, rasura constituinte do *nome próprio*: arqui-escritura (Derrida, 2008); aurora de Eros, o princípio da vida, momento de organização das sociedades primevas (Freud, 2006).

25 ELIADE, Mircea. “O xamanismo e as técnicas arcaicas do êxtase”. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

26 FERRETTI, Sergio. “Etnografia e etnopoiesia: Estudos sobre a Casa das Minas”. *Pandaemonium Germanicum*, n. 5, p. 101-114, 2001.

27 LANGDON, E. Jean Matteson. “Xamanismo no Brasil: Novas Perspectivas”. Florianópolis: Ed. U.F.S.C., 1996.

28 LEWIS, Ioan Myrddin. “Êxtase religioso: um estudo antropológico da possessão por espírito e do xamanismo”. *Perspectiva*, 1971.

Um feito grande ao jovem maranhense que decidira conhecer o preço das coisas. Ainda no sentido de surpresa comentado por Neves, não houve comoção à Peregrina Gomes Serra com esta nova informação. Se “seu Velho” houvera de dizer 1892, o fato é este. O interessante, e ainda não apreciado pela literatura, reside em investigar/interrogar a(s) intenção(ões) dele em registrar este ano, e não o que, presumidamente, ele tivesse ciência de ser o factual. Outra questão instigante, é que, apesar de ser mundialmente conhecido como Raimundo Irineu Serra, seu sobrenome paterno foi adotado pelo mesmo em homenagem ao tio que lhe criou, Paulo Serra, enquanto que o de registro e batismo é Matos. Data de nascimento e sobrenome alterados, por vontade do próprio sujeito. Uma questão intrigante, no mínimo. No Acre, inclusive, se registrou com este nome, recebeu documentos, terras, fez negócios. Sua viúva o assina, o bairro da cidade é Serra. São muitas as contingências influenciadas por esta escolha, tão pessoal e livre, autêntica.

Edward MacRae e Paulo Moreira, já no primeiro parágrafo de os *Agradecimentos* do livro *Eu venho de longe: Mestre Irineu e seus companheiros* (2014) trazem à baila justo um pouco desta problemática tratada anteriormente. Num tom cortês, brincam que certamente devem ter incorrido em equívocos, pelos quais se responsabilizam pessoalmente, mas que os acertos que porventura tenham alcançados, só foram possíveis devido à ajuda de muitos amigos etc.:

Mais do que uma obra de cunho puramente acadêmico, este livro é fruto de sentimentos de carinho e respeito pelo Mestre Irineu, os quais pulsam no coração de muitos dos envolvidos em sua realização. Em nossas andanças para levá-lo a cabo, encontramos muitas pessoas cujas vidas haviam sido tocadas pela sua influência. Alguns tiveram o privilégio de conhecê-lo pessoalmente, outros através de seus ensinamentos. Para muitos, ele ocupa um lugar central em suas vidas. Conscientes disso, buscamos uma postura respeitosa em nosso trabalho, ao mesmo tempo em que procuramos fazer um relato fidedigno de sua vida. Certamente devemos ter incorrido em equívocos, pelos quais nos responsabilizamos pessoalmente, mas os acertos, que porventura tenhamos alcançado, somente foram

possíveis graças à ajuda de inúmeros amigos e de suas variadas formas de apoio, seja compartilhando conosco seus conhecimentos sobre a vida de Mestre Irineu e seus companheiros, seja cedendo fotos, documentos e partituras, seja ajudando de diversas outras maneiras na execução do texto final. A todos eles somos muito gratos. Tentaremos, em seguida, nomear alguns desses importantes colaboradores, mas desde já estendemos a nossa gratidão a um grupo ainda maior, que não pôde ser lembrado aqui em sua totalidade (MACRAE & MORAIS, 2014, *página não numerada nº 07 – Agradecimentos*).

Podemos tomar essas observações que fizemos como nota. Cremos que o melhor a ser feito seja justamente reconhecer nossas limitações, e, infelizmente ou felizmente, tomar consciência que uma parte do passado foi perdida. O que nos resta a fazer é arqueologia – em perspectiva foucaultiana: escavar, caçar, farejar os indícios, os sinais, os rastros, os detalhes. Trabalhar o campo da etnografia e não adotar uma versão restrita ou unilateral, tomar o partido sobre *essa* ou *aquela* narrativa, levar em demasia se *uma* ou *outra* versão faltaria com o respeito ao mestre. Temor desnecessário, Irineu nem precisaria disto, o velho Juramidam soube se virar bem, não há, até onde pesem os registros históricos, um ato ou fato que comprometa seu caráter. Um homem não ficaria ao longo de quarenta anos à frente de um projeto tão complexo quanto o dele, caso não tivesse o reconhecido comunitário de sua ombridade: realizar a transmigração da ayahuasca ao mundo urbano (pós)moderno, trazê-la hoje à comunhão pública, inclusive inscrevê-la à medicação ocidental²⁹.

Há questões importantes que, portanto, nos conduzem à conclusão de que não será possível reconstituir passado do modo apropriado, como, em tese, deveria. Tanto desta trama como de outras que trazem a mesma sina de caminhar no subterrâneo do discurso hegemônico, de ter boa parte de sua memória, “preservada” por seu inimigo. Então, neste caso, o que teríamos não é bem uma *preservação*, mas *(re)construção de memória* – um projeto de

29 Questões sobre a contemporaneidade da ayahuasca, uso terapêutico, pesquisas (nacionais/internacionais) etc., constituem-se em temas a outro trabalho.

poder. Desconstruir este discurso é uma condição *sine qua non* à investigação³⁰ e considerações que ora fazemos.

Por gosto de uma fria ironia dos tempos, aquilo que em sua época infringiu dor e sofrimento aos atores da trama, foi o que possibilitou reconstituir a narrativa de inúmeras outras linhagens de encantarias e pajelanças afro-americanas. Mundicarmo Ferretti o fez a partir de registros audiovisuais de Oneyda Alvarenga³¹ e casos policiais vinculados à imprensa, no cumprimento da função de incitar a sociedade e o Estado contra pajés e pajoas. Em pesquisa com as linhagens de *religiosidades afro-indígenas* no Maranhão e Pará, identificamos o Babassuê, um enigma escondido no véu do tão inocente “folclore”. Filho de mãe nagô e pai jeje, filho da floresta, Babassuê³², Brinquedo de Santa Bárbara:

há quem afirme que a pajelança de terreiro do Pará é mais próxima de modelo indígena e da pajelança encontrada em 1948 por Eduardo Galvão em Gurupá (PA), em comunidade do Baixo Amazonas – por ele descrita em Santos e Visagens¹⁴ –, do que da pajelança do Maranhão, sobre a qual temos direcionado nossa atenção nos últimos anos. Infelizmente não dispomos de informações que nos permitam fazer uma avaliação mais aprofundada das semelhanças e diferenças existentes entre elas. Os dados da pesquisa realizada pela Missão Folclórica em Belém,

-
- 30 Dois autores que se tornaram grandes referenciais da pesquisa pautaram seus trabalhos em desconstruir narrativas, no mínimo, equivocadas, sobre as religiosidades postas à margem da narrativa oficial, universos culturais altamente complexos, nascidos do encontro das pajelanças ameríndias e africanas, cujas narrativas míticas formam a *terra de encantaria*: Sérgio Figueiredo Ferretti e Mundicarmo Maria Rocha Ferretti.
- 31 ALVARENGA, Oneyda. “Babassuê: registros de folclore musical brasileiro”. São Paulo: Biblioteca Pública Municipal, 1950; ALVARENGA, Oneyda. “Babassuê: registros sonoros de folclore nacional brasileiro II”. São Paulo: Biblioteca Pública Municipal, 1950.
- 32 A ‘descoberta’ do babassuê pelo *Brasil* remete primeiramente a Mario de Andrade, quando na década de 30 esteve em pesquisa no Pará e identificou um tipo de pajelança, até então desconhecido pelos círculos intelectuais e artísticos que convivia. Descreve ele que era um culto/rito africano muito específico – começo da ruptura com as visões de não-presença africana na Amazônia (o que ocorrera de modo tardio).

no terreiro de Satiro, são mais completos sobre o Babassuê ou Brinquedo de Santa Bárbara (que corresponde a uma mina de caboclo) do que sobre a pajelança realizada por Satiro. Em 1938, quando os pesquisadores paulistas estiveram em São Luís e em Belém registrando “músicas de folclore”, os terreiros precisavam solicitar licença à polícia para realizar ‘toques’ de mina e ninguém ousava solicitar licença para realizar rituais de Cura, pois a pajelança era proibida. Isso explica por que as músicas de pajelança, gravadas em Belém naquela oportunidade, tenham sido cantadas por Satiro no hotel em que estavam hospedados aqueles pesquisadores e não durante a realização de um ritual, como as do Babassuê¹⁵ (FERRETTI, M., 2014, p. 62).

Se não havia precisão sobre a data de nascimento, sobrenome, partida do Maranhão e chegada de Irineu às fronteiras dos seringais, muito menos precisão há de haver sobre seus primeiros contatos com a ayahuasca. Na versão comum circundante às linhagens daimistas, Irineu teria ido junto de seu amigo e companheiro de seringal, Antônio Costa, à selva peruana e participado com *caboclos* de uma cerimônia com ayahuasca. Estes caboclos são os *maestros vegetalistas*, linhagens de sacerdotes curadores, praticantes da *medicina da floresta*, o *vegetalismo* (Demange, 2002; Luna, 1986). Conhecedores e guardiães dos segredos das plantas, médicos da floresta, naturalistas, *herberos*, *doctor plants*, *brujos*, aqueles que *falavam a voz dos animais*, *naguais*. Curandeiros de *linhagem antiga* do xamanismo e de traços *mestizos*, pertenciam às cosmologias xamânicas e expressavam elementos de fusões religiosas e culturais sincréticas/híbridas.

A história da ayahuasca, segundo a literatura pertinente (Luna, 1986; et al.), tem sua origem na experiência do sagrado, por isso durante todo o trabalho abordamos a visão do sagrado na experiência humana com a ayahuasca, partindo de vestígios das mais antigas expressões xamânicas de comunhão do *sacramento* e sua consequente transmigração para outras formas de culturas. Quando as próprias tradições indígenas se transmutaram para experiências de mestiçagem e sincretismo – humano, espiritual, social e cultural do *caboclo*, um híbrido. Uma nova dinâmica se formaria, havendo a inserção de elementos simbólicos e ritualísticos provindos de

inúmeras matrizes: assim germinou no interior da América a cultura dos caboclos, a pajelança mestiça, curandeira, as linhas de tambor, maracá, pena e magia. Linhas de água salgada (africanas) e de água doce (indígenas) se cruzando (Ferretti, S., 2013), outro sincretismo em operação, mesmo que de alguma forma ligados ao catolicismo, mas numa zona maior de interatividade, autonomia, troca, partilha, reconhecimento: divindades híbridas começaram a se manifestar em toda a América Latina, mesclando rastros, referenciais, identidade. Culturas ligadas diretamente à floresta, aos rios e ao mar, uma nova e arrebatadora experiência com o suprassensível, tão profunda, que representa a própria história de miscigenação e sincretismo latino-americano, dando vida aos *vegetalistas*, *naturalistas* e *curandeiros* das fronteiras amazônicas, bem como aos *pajés*, *pajoas*, *pais e mães de santo* do Pará e Maranhão.

A cultura dos caboclos percorreu caminhos distintos de resistência e sobrevivência ao domínio das potências colonizadoras europeias, ao mesmo tempo em que absorveu, dentro do caos, aquilo que melhor lhe foi possível da cultura cristã. Um dos pontos mais intensos de cruzamento de visões de mundo de tão distintas linhagens pode ser identificado nos *encantos* do encontro entre Amazônia e os Andes, a atual tríplice-fronteira entre Brasil (Acre), Bolívia (Pando) e Peru (*Madre de Dios*): o *lugar do não-lugar*. Terra singular da experiência humana, em que a ayahuasca fervilhou nos caldeirões dos seringais com a chama acesa da recordação, transmigrando-se, a partir dali..., para um novo *feitio*³³ no mundo *dito* moderno.

A década de 10 será a época de Irineu viver sua *iniciação* e receber a *revelação* de sua missão como filho da Rainha da Floresta, Clara, a Lua Cheia: a mesma senhora mãe do salvador cristão, Virgem Maria (Borges, 2012; Labate, 2004; Silva, 1983). Característica bem peculiar à vertente, que, além de apresentar um caráter messiânico inovador, registra a presença acentuada de divindade feminina. Contudo, somente a partir de 1930, é que proceder-se-á a formação de sua comunidade, o *Batalhão da Rainha*, que percorrerá prioritariamente os próximos quinze anos com a formação da *doutrina*, seu campo moral-discursivo. Essa é a travessia que correlacionamos, por inspiração da leitura de Andion Arruti (1997) sobre os *agenciamentos políticos da mistura* em meio à *etnogênese*,

33 *Feitio* é nome em que nas *linhas daimistas* é conhecido o rito/*Trabalho* de preparação da ayahuasca.

evento de emergência identitária latino-americana³⁴, com a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora (Pacheco, 1997). No caso em questão, uma comunidade religiosa formada majoritariamente por seringueiros negros nordestinos. Nessa perspectiva, a trama do Daime encontra três grandes cenários:

Primeiro Período, 1912 a 1930, momento de encontro com a bebida de sacralidade ameríndia, início do tempo de vida nos seringais. Época em que também participou da primeira vertente urbana de uso religioso da ayahuasca no Brasil, o *Círculo de Regeneração e Fé (C.R.F.)*, criado e extinto entre 1913 e 1916 pelo mesmo amigo Antônio Costa e seu irmão, André. Posteriormente servirá às Forças Armadas na demarcação dos limites de fronteiras entre Brasil, Bolívia, Peru e Colômbia, principalmente. Sabe-se pouco dos contatos que mantivera no transcurso deste tempo de fluxo absoluto, porquanto, faz-se razoável compreender que deva ter tido oportunidades de partilha em *ritos encantados*, tanto com *los maestros vegetalistas*, quanto em cerimônias em *complexos culturais xamânicos* (Langdon, 1996), ou por trabalhos de cura com pajés. Aos fins da I Guerra Mundial, Irineu Serra se retirou dos seringais, a mão de obra ficara obsoleta com a queda da demanda mundial, no entanto, as Forças Armadas interessaram-se por utilizar a capacidade produtiva do jovem colosso do Maranhão, e depois o aparato militar policial do território acriano. Acre havia inclusive sangrado em pouco antes, guerra, separatismo, proclamação da independência e sucessão de três repúblicas até a anexação final ao Brasil – num intervalo extremamente rápido. Os seringais estavam em ebulição, o Exército era o Estado, *pacificar* aquela gente era preciso, viver não era.

Segundo Período, 1930 a 1945, trama central. Pede baixa do Exército e decide começar uma comunidade religiosa aos redores de Rio Branco, hoje Vila Ivonete, antes, terras do próprio Exército. Durante todo este período permanecerá como posseiro do Estado, assim nasceu o Daime. Exercerá o comando de poder, autoridade indiscutível entre os seus, líder carismático e autoridade política,

34 No texto, Arruti faz referência a um evento de caráter histórico-regional, se referindo aos casos de etnogênese dos índios misturados do Nordeste. Pretendo trabalhar com a categoria de análise deste conceito nos casos de emergência identitária nas religiosidades encantadas, de influência amazônica e andina.

possuía amizade com poderosos coronéis³⁵ – o que foi fundamental para resolver o conflito do cerco armado em 1945 –, mas primeiro, companheiro de trabalho na dureza da lavoura, o que lhe conferia respeito entre os seus – ao findar sua travessia era um grande produtor agropastoril. Entre estas *contingências* (Derrida, 2008; Nietzsche, 2006), constituir-se-á o campo doutrinário cristianizado do chá, identificação de símbolos religiosos, fardamento e, sobretudo, a formação do hinário *O Cruzeiro Universal* e o batismo da missão: “dai-me”, do rogativo ao imperativo. Um pedido e símbolo de devoção. Primeiro atribuído à ayahuasca, depois homônimo do agrupamento, identificado nesta época por *Centro Livre*. Registra-se que no Daime a transe mediúnicamente não foi aceita por Irineu Serra, sua doutrina consiste em receber instruções, curas, encantos, por meio da doutrina cantada nos hinos, da força de dedicação do discípulo, geralmente nomeada nas linhagens daimistas por *firmeza*.

Terceiro Período, 1945 a 1971, procedeu-se à institucionalização doutrinária: estatuto legal, registro civil, hierarquia diretiva, fixação em território definitivo, recebido por “doação de major do Exército” (*sic*), hoje, o bairro de seu nome. Enfim, sua adequação ao mundo urbano. Marcus Vinícios Neves apresenta em três parágrafos uma análise sobre as relações políticas de mestre Irineu a partir das especificidades do Território Federal do Acre, refutando os argumentos de que ele teria transformado suas amizades com os mandatários históricos do Território, em apoio político à Ditadura Militar.

por força de seu contexto político diferenciado, como Território Federal desde 1904, os acreanos não tinham direitos políticos que os possibilitassem ter partidos e disputas eleitorais que consolidassem espectros ideológicos claramente definidos.

Daí, por exemplo, porque a Legião Autonomista que originou o PTB local e que teoricamente representava setores mais populares e “autonomistas” da sociedade, foi contra o projeto que transformava o Território Federal em Estado Autônomo, ao final dos anos 50. Ao passo, que o PSD, originado do antigo Partido

35 Ver: CARONE, Edgard. “Coronelismo: Definição Histórica e Bibliografia”. Revista de administração de empresas, v. 11, n. 3, p. 85-92, 1971; DE CARVALHO, José Murilo. “Mandonismo, coronelismo, clientelismo”. IESP-UERJ (*version online*), vol. 40, n. 02, 1999.

Construtor e, portanto, pelo menos teoricamente, mais conservador, elitista e favorável às políticas do governo federal, foi quem levantou e defendeu o movimento que resultou na tardia criação do Estado do Acre, em 1962.

Da mesma forma, não se pode transformar a amizade de Mestre Irineu com o Cel. Fontenele de Castro e com o Governador Guiomard Santos líderes maiores do PSD acreano, que após 1964 seria transformado na Arena, em um possível apoio político à Ditadura Militar. Esta tentativa pode não ser mais do que uma extrapolação de inexistentes composições políticas e sociais do contexto acreano. Ao passo que se constitui num dos temas mais importantes do trabalho desenvolvido neste livro (NEVES *In*. MACRAE & MOREIRA, 2014, p. 31-32).

A comunidade será na década de 1960 um polo produtor agropastoril com a capacidade de abastecimento da capital, Rio Branco, fazendo de Irineu um senhor de posses, respeitado. Sua comunidade é apresentada como um modelo de organização social, inclusive, o mesmo mostrou muito empenho à fundação da Escola Cruzeiro (atualmente com seu nome) e zelava para que a mesma estivesse em bom funcionamento, da janela de sua casa, o Alto Santo, era ele o diretor. Irineu deixou a vida com uma comunidade ordeira e exemplar à Lei. Estes anos finais será de institucionalização da *religiosidade encantada*. Nesse período, se dará a forma final ao rito (no sentido de todo o corpo místico da *performance*, porque, de fato, não há um único rito em si) através do registro de um estatuto em cartório, documento que refletirá a visão moral e religiosa da doutrina, estabelecendo preceitos claros sobre a conduta esperada dos membros, ao mesmo tempo em que rejeita e reprova outras formas de comportamento: a materialidade do *discurso de poder* – feito até ‘comum’ do comportamento humano, consolidar regras após estado de emergência identitária. Aqui estaria uma visão de mundo impressa na realidade pelo *daime*, e esta visão é a noção de verdade manifesta pela grande revelação da missão de Juramidam.

A vertente receberá sua designação final: *Centro de Iluminação Cristã Luz Universal (CICLU)*³⁶, já sob a influência de linhagens místico-esotéricas, como a *Ordem Rosacruz (AMORC)* e o *Círculo Esotérico da Comunhão do Pensamento (CÍRCULO)*, além do espiritismo kardecista e catolicismo popular. Em dezembro de 1970, pouco tempo antes de falecer (*cerca de 06 meses antes*), de acordo com Percília Matos, Irineu “recebeu” os *Hinos Novos* de uma só vez, seu último hinário contendo 14 hinos, sua palavra final³⁷. A respeito do campo doutrinário, mestre Irineu declarou que “*o professor é o Daime e o livro é a palavra do Mestre*”, deixando a ordem para que ninguém alterasse nada da doutrina por ele estabelecida, pois tudo estava pronto: “*Eu vou sair e deixar uma doutrina pronta, sem precisar nem de um pingo no i*”.

No entanto, no interior das comunidades religiosas há uma forte valorização por parte das vertentes que se consideram originais à fundação, enquanto “puras”, preceito manifesto por expressões como “as antigas”, “da origem”, “originais”, “verdadeiras”, fundamentos do discurso de “raiz”. Uma operação em que vertentes oriundas de processos de rupturas e/ou novos agenciamentos posteriores ao falecimento dos fundadores, são, em vias de regra, classificadas como “clandestinas”, “impuras”, formas de corrupção da *doutrina*. Registra-se forte disputa entre algumas destas vertentes sobre a primazia maior de sucessão dos fundadores, em especial no Daime, mas também na União do Vegetal. Por outro lado, muitas das linhagens novas se afastaram em demasia de aspectos litúrgicos, ritualísticos, indumentário e outros, da época de fundação, o que inclui até a adoção do uso sacramental de outras plantas/substâncias psicoativas além da ayahuasca. Enquanto que há também a construção de um discurso de pureza a partir de *novas revelações e missões* de seus fundadores, postos como “herdeiros espirituais” dos “mestres da origem”.

36 Conhecido à época como *Alto Santo*, devido ao nome da sede, donde se originará após seu falecimento a expressão *santo daime*: em tese, os adeptos começaram a misturar os nomes, como em conversas que diziam em ir ao Alto Santo, ao Daime... ao *santo daime*.

37 “Recebimento” é a noção de inspiração astral/mediúnica para composição dos hinos, que *terrenamente* são de autoria de Irineu, mas, por esta concepção, o próprio autor atribui a primazia à Nossa Senhora da Conceição, a Rainha da Floresta.

Neste cenário, o pensamento organizador desse artigo localiza-se nas dimensões de como ocorreram os processos de reconstituição de narrativas históricas no fluxo de religiosidades encantadas durante o Ciclo da Borracha. A noção de *linhas cruzadas* contém o preceito de que não há, em absoluto, a sobreposição de um elemento simbólico a outro(s), embora reconheçamos que possa pontualmente ocorrer, mas que se acentuam principalmente pela superação do distanciamento que antes as antagonizava. Percebemos a emergência de *linhas cruzadas* inserida em interstícios paradoxais: referenciais distantes, às vezes antagonísticos entre si, mas que se misturam e se fundem sob novos panoramas, se cruzam horizontalmente por capilaridade em um ponto de mutação: o *ponto cruzado* que amarra as *linhas*, vistas aqui por significados familiares a linhagens de cosmovisões, tradições metafísicas e/ou vertentes religiosas.

Porém, alguns paradoxos nos aparecem ao examinarmos estas questões sob a ótica da transmigração da ayahuasca aos centros urbanos. Situamos nosso ponto de observação na pluralidade das possibilidades. São “os paradoxos” das *linhas cruzadas*: quais as possibilidades de cruzamento quando o tecido temporal se dobra à engenhosidade do gênio humano, expresso em maior grau pela força arrebatadora da linguagem metafísica? Centramos a investigação nestes dois campos de problematizações: o paradoxo de cruzamento dos referenciais identitários metafísicos, as *linhas cruzadas*, e no paradoxo da relação presente-passado-presente. Como os personagens históricos se moveram? Mantiveram ou superaram os rastros de hegemonia colonial em suas *missões sagradas*? Reconheceram ou negaram o legado de ancestralidades tão perseguidas quanto eles próprios em seus presentes? Enfim, como inscreveram seus nomes na história? Por certo que será no presente que almejamos ter algum êxito em responder; no presente dos personagens, por isto a noção de que o presente está cercado por dois passados, o primeiro de onde vieram, que ousamos ainda chamar de *passado real*, o segundo, o que projetaram, o *passado ideal*. Quanto a isto, as problematizações são: como se locomoveram, quais seus referenciais, suas angústias, seus desejos, suas necessidades, suas estratégias, seus medos, suas conveniências, suas pretensões...? O valor das palavras ditas. Que escritura buscaram inscrever no tempo? Nos intriga o messianismo existente nas *linhas raízes*. No Daime, o *mestre fundador* é reverenciado como a encarnação de uma segunda vinda do Cristo à Terra.

No final de sua jornada, Raimundo Irineu Serra – o homem – se encontrou angustiado por não ter a quem deixar o legado. Entre os discípulos de então, nenhum se mostrava qualificado a assumir o posto de comando que ele havia erguido com tanto labor. Esta foi sua sentença, sem meias palavras. Clodomir Monteiro da Silva destacou este processo:

enquanto esteve vivo o Mestre Irineu autorizou vários de seus oficiais mais adiantados a fazer o Daime e ministrar o serviço em suas próprias casas. Tal fato justificava-se especialmente no inverno, quando as estradas se tornam de difícil tráfego e os ramais secundários praticamente desaparecem. Exigia desses novos líderes que doassem a metade da bebida feita ao centro sede, que fizesse o Daime de acordo com seus ensinamentos, recomendando a participação de pessoas previamente instruídas e preparadas. Contudo, a morte de Mestre Irineu suscitou acirrada disputa entre os novos líderes. Tal fato ocorreu em virtude da estrutura do grupo não prever mais de um mestre. Mesmo a sagração de Irineu Serra foi parcialmente contestada pelos freqüentadores do CRF. Lá Antonio Costa ocupava o cargo de general, tendo Raimundo Irineu Serra “comandante em chefe” (XIII) (SILVA, 1983, *página não numerada nº 61 – A Legitimação dos Mestres*).

A caminhada final será marcada por intensas palestras do mestre, afirmando que o dever de cada um seria manter a paz e a harmonia da comunidade após a sua despedida. Instruiu que continuaria a amparar a todos quando necessário ou chamado. A ordem era para ter união e trabalho, relata-nos a grande maioria dos depoentes que vivenciaram o momento. Sua cadeira à mesa dos trabalhos permanece sempre vazia em simbologia à presença do Imperador Juramidam, a dirigir os Trabalhos. Por fim, o terceiro período finda-se em 1971, com o falecimento de mestre Irineu, em 06 de julho de 1971. Antes de ir, deixou a inscrição de sua visão sobre morte e permanência:

Pisei na terra fria
Nela eu senti calor
Ela é quem me dá o pão
A minha mãe que nos criou
A minha mãe que nos criou
E me dá todos ensinosa
A matéria eu entrego a ela
E o meu espírito ao divino
Do sangue das minhas veias
Eu fiz minha assinatura
O meu espírito eu entrego a Deus
E o meu corpo à sepultura
Meu corpo na sepultura
Desprezado no relento
Alguém fala em meu nome
Alguma vez em pensamento³⁸

Por fim, ponderamos que, ao estudar a constituição de religiosidades híbridas em espaços transnacionais de fronteiras amazônicas, encontramos, na perspectiva do Pós-Estruturalismo de Derrida (2008), a abertura necessária para o alargamento dos horizontes teóricos e metodológicos. Inclusive, a compreender a metafísica de tais comunidades enquanto meio de linguagem, uma forma de comunicação do mundo e com o mundo. Posto que é isto que nos significaria a arqui-escritura, o jogo diferença na linguagem, o rastro identitário, as formas de compreensão e de relação dos sujeitos com a sua própria história, marcadas desde a primeira manhã da linguagem pela inscrição do *nome próprio* num sistema cultural. Ao passo que a própria questão afro-ameríndia no Brasil vem rompendo com tradições historiográficas, um dia já cristalizadas pelos mesmos

38 “O Cruzeiro Universal, Hino 129, PISEI NA TERRA FRIA” – na estética de *escritura* (Derrida) do hinário, os títulos sempre estão com todas as letras em maiúsculo, portanto os manterei pelo mesmo padrão de registro. Cada estrofe é repetida duas vezes neste hino. Último d’*O Cruzeiro*, cantado apenas à *capella* em ritos excepcionais, sempre revestido com muita solenidade no fechamento de *Trabalho/Sessão*.

caminhos de afirmação do eurocentrismo, época em que “*havia a Europa, e nisso se resumia a história*”³⁹:

Considerações finais

Evidenciam-se em nossas breves considerações, os referenciais de emergência de outras epistemologias ao campo do saber histórico, outras ontologias. Uma vez que as chamadas *narrativas subalternas*, não europeias ou europeizantes, estiveram postas ao “esquecimento”, referendando com tal prática o discurso de “povos sem história”. Hoje já se consolida uma *virada* na escrita da história, não só linguística, mas, sobretudo, na formação de uma memória histórica capaz de fundamentar um novo campo ao trabalho historiográfico, não mais negando o direito à história aos sujeitos diaspóricos, e sim operando pela inclusão de novos temas e abordagens a partir da própria descolonização do pensamento.

Ao buscar correlacionar o maior número de fontes possíveis desta história, tivemos que embaralhar as versões e jogá-las à mesa, para que se misturassem e comesçassem a desenhar a(s) narrativa(s). Através desta operação, buscar os vestígios, os rastros, os indícios, os sinais de uma meta-fala, que perfura os tecidos do tempo e possibilita o empenho de reconstituir narrativas históricas/arqui-escritura: diferentes possibilidades de caminhos para a mesma travessia. Percebi, em definitivo, que a verdade está na relação de *um com todos*, com *tudo*, no conjunto total do que foi processado a recordar – e como recordar. Matéria-prima de primeira qualidade, rabiscos de escritura. Não se trata de negar confiança a determinado depositário da memória, narrador, (erudito/acadêmico e popular/adepto) ou de privilegiar outro por critério de autoridade, mas deixar que estas narrativas se cruzem, se atravessem, se penetrem – talvez, da tensão entre elas, possamos escutar o silêncio: aquilo que todos se silenciaram, eis aqui o ponto de interrogação da investigação.

Ao embaralharmos as versões e jogá-las na mesa, buscamos também nesse artigo seguir as trilhas dos encantos e encantados em sua jornada diaspórica do Maranhão ao Acre. Através da figura do mestre Irineu, percorremos diversos caminhos, trilhas nos levaram a

39 Reflexão de Henri Moniot na abertura de seu capítulo “*A história dos povos sem história*” (p. 99) na obra “*História: novos problemas*”, organizada por Jacques Le Goff e Pierre Nora (1988).

esse ser humano diaspórico e seus processos identitários em espaços transnacionais. Ele mesmo, o “Mestre Império”, um mito inventado, criado e recriado. Um soldado da borracha que vivenciou diversas outras experiências com indígenas e caboclos, que traduziu, fundiu velhas práticas e tradições e inventou, através de suas traduções, novas práticas e experiências. Um quase encantado em suas metamorfoses e vivências amazônicas. Esse maranhense que nos é apresentado como o fundador da linhagem do Daime, é ele próprio o resultante de um amálgama de diversas crenças e práticas indígenas, africanas e europeias – mestiças. Um mestre, uma voz subalterna, que nos fala profundamente na alma com seus encantados e encantamentos, seu contato metafísico com a Virgem Maria, Rainha da Floresta e seus encantos.

Referências Bibliográficas

AGIER, Michel. Nova Cosmópolis – As fronteiras como objetos de conflito no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 31, n. 91, jun-2016, p.1-11. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais: São Paulo, Brasil.

AGIER, Michel. *De la frontera a la condición cosmopolita: La antropología más allá del multiculturalismo*. *Frontera norte* 26.SPE3 (2014): 57-73.

AGIER, Michel. *Distúrbios identitários em tempos de globalização*. *Mana* [online]. 2001, vol.7, n.2, pp.7-33. ISSN 0104-9313.

ALVARENGA, Oneyda. *Babassuê: registros de folclore musical brasileiro*. São Paulo: Biblioteca Pública Municipal, 1950.

ALVARENGA, Oneyda. *Babassuê: registros sonoros de folclore nacional brasileiro II*. São Paulo: Biblioteca Pública Municipal, 1950.

ANKERSMIT, F. R. *A escrita da história: a natureza da representação histórica*. Londrina: Eduel, 2012.

ARRUTI, José Maurício Andion. *A emergência dos “remanescentes”:* notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, v. 3, n. 2, p. 7-38, 1997.

ARRUTI, José Maurício Andion. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. *Revista Estudos Históricos*, v. 8, n. 15, p. 57-94, 1995.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares*. Papirus Editora, 1994.

- AUGÉ, Marc. *Para onde foi o futuro*. São Paulo: Papiro, 2012.
- BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BORGES, Marcelo Henrique Ribeiro. *História da Ayahuasca no Brasil: Um estudo ontológico sobre as fronteiras da travessia humana com o supracensível*. Goiânia: Kelps, 2012.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.
- DERRIDA, Jacques. *Margens da Filosofia*. São Paulo: Editora Papirus, 1991.
- DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que Amanhã*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- ELIADE, Mircea. *O xamanismo e as técnicas arcaicas do êxtase*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. Encantados e encantarias no folclore brasileiro. Anais seminário de ações integradas em folclore, 6, (pp. 1-6). São Paulo: Comissão Paulista de Folclore/Abaçai Cultura e Arte 2008. Recuperado em 13 de fevereiro de 2009, de <http://www.gpmina.ufma.br/pastas/doc/Encantados e encantarias.pdf>.
- FERRETTI, Mundicarmo. Encantaria maranhense: um encontro do negro, do índio e do branco na cultura afro-brasileira. Em Anais da reunião brasileira de antropologia, XXII (pp. 11-20). Brasília: Universidade de Brasília. 2000. Recuperado em 12 de janeiro de 2009, de <http://www.divinoemaranhado.art.br/pag/grl/lit/0600300003.doc>.
- FERRETTI, Mundicarmo. Maranhão encantado: encantaria maranhense e outras histórias. UEMA Editora, 2000.
- FERRETTI, Mundicarmo. Mina, uma religião de origem africana. São Luís, SIOGE (1985).

FERRETTI, Mundicarmo. Pajelança do Maranhão no século XIX: o processo de Amélia Rosa. CMF/FAPEMA, 2004.

FERRETTI, Mundicarmo. Pajelança e cultos afro brasileiros em terreiros maranhenses. *Revista Pós Ciências Sociais*, v. 8, n. 16, 2012.

FERRETTI, Mundicarmo. Repensando o turco no tambor-de-mina. *Afro-Asia*, 15, 56-70, 1992. Recuperado em 10 de março, 2010, de http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n15_p56.pdf

FERRETTI, Mundicarmo. Tambor-de-mina e diversidade afro-brasileira no Maranhão. Em *Anais reunião anual da SBPC*, 53. Salvador: Universidade Federal da Bahia 2001. Recuperado em 24 de novembro, 2008, de www.divinoemaranhado.art.br/pag/grl/lit/0600300002.doc

FERRETTI, Mundicarmo. Tambor de mina em São Luis: dos registros da missão de pesquisas folclóricas aos nossos dias. *Pós Ciências Sociais*, 3(6), 1-11. 2006. Recuperado em 11 de janeiro, 2009, de http://www.pgcs.ufma.br/Revista UFMA/n6/n6_Mundicarmo_Ferretti.pdf

FERRETTI, Mundicarmo. Tambor de mina e umbanda: o culto aos caboclos no Maranhão. Em *Seminário cultural e teológico da umbanda e das religiões afro-brasileiras*, II (pp. 10-13). Porto Alegre: CEUCAB, 1996. Recuperado em 12 de janeiro de 2009, de <http://www.geocities.com/Augusta/1531/tambor.htm>

FERRETTI, Mundicarmo. *Terra de caboclo*. SECMA, 1994.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. *Candomblé da Bahia*. Afro-Asia (UFBA. Impresso), v. 40, p. 267-274, 2011.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. Encantaria Maranhense de Dom Sebastião. *Revista Lusófona de Estudos Culturais* 1.1 (2013): 262-285.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. *Querebentã de Zomadonu: etnografia da Casa das Minas*. São Luís: EDUFMA, 1996.

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GIDDENS, Anthony. Agency, institution, and time-space analysis. *Advances in social theory and methodology. Toward an integration of micro-and macro-sociologies*, p. 161-174, 1981.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GINZBUG, Carlo. Sinais, raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GROB, Charles. A Psicologia da Ayahuasca. In: *Ayahuasca – alucinógenos, consciência e o espírito da natureza de Ralph Metzner*. Edição traduzida para o português. Rio de Janeiro: Editora Gryphus, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: dp&a, 1997.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

HANNERZ, Ulf. *Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional*. Mana, v. 3, n. 1, p. 7-39, 1997.

LABATE, Beatriz Caiuby. *A Reinvenção do Uso da Ayahuasca nos Centros Urbanos*. Campinas, São Paulo: Fapesp, 2004.

LANGDON, E. Jean Matteson. *Xamanismo no Brasil: novas perspectivas*. Florianópolis: Ed. U.F.S.C., 1996.

LEWIS, Ioan Myrddin. *Êxtase religioso: um estudo antropológico da posseção por espírito e do xamanismo*. Perspectiva, 1971.

LUNA, Luis Eduardo. Vegetalismo. In: *Shamanism among the mestizo population of the peruvian Amazon*. Estocolmo, Almqvist & Wiksell International, 1986.

LUNA, Luis Eduardo & AMARINGO, Pablo. *Ayahuasca visions. The religious iconography of a peruvian shaman*. Berkeley: North Atlantic Books, 1991.

MANOEL, Ivan Ap.. História, religião e religiosidade. *Revista de Cultura Teológica*. ISSN (impresso) 0104-0529 (eletrônico) 2317-4307, n. 59, p. 105-128, 2007.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. *Outra Amazônia: Os santos e o catolicismo popular*. Norte Ciência, v. 2, n. 1, p. 1 a 26, 2011.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. *Um aspecto da diversidade cultural do caboclo amazônico: a religião*. Estudos Avançados, 19(53), 259-274.2005. Recuperado em 13 de dezembro, 2009, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142005000100016&lng=en&nrm=isso

MAUÉS, Raymundo Heraldo; VILLACORTA, G. M. Pajelança e encantaria amazônica. Em R. Prandi. (Org.). *Encantaria brasileira: o livro dos caboclos, mestres e encantados* (pp. 11-58). Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

MCKENNA, Dennis. Ayahuasca: uma história etnofarmacológica. In: *Ayahuasca – alucinógenos, consciência e o espírito da natureza de Ralph Metzner*. Rio de Janeiro: Editora Gryphus, 2002.

MONIOT, Henri. *A história dos povos sem história*. LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: Novos Problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MOREIRA, Paulo; MACRAE, Edward. *Eu venho de longe: Mestre Irineu e seus companheiros*. SciELO-EDUFBA, 2011-14.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. São Paulo: Hemus, 1981.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. O caboclo e o brabo: notas sobre duas modalidades de força de trabalho na expansão da fronteira amazônica no século XIX. *Encontros com a civilização brasileira* 11 (1979): 101-140.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. *Uma etnologia dos “índios misturados”?* *Situação colonial, territorialização e fluxos culturais*. *Mana*, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.

PRANDI, R. Nas pegadas dos voduns: um terreiro de tambor-de-mina em São Paulo. Em C. E. M. Moura (Org.). *Somavó, o amanhã nunca termina* (pp. 63-94). São Paulo: Empório de Produção, 2005.

PRANDI, R.; SOUZA, P. R. Encantaria de mina em São Paulo. Em R. Prandi (Org.). *Encantaria brasileira: o livro dos caboclos, mestres e encantados* (pp. 219-280). Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

ROCHA, Leandro Mendes. Memorial apresentado à Faculdade de História da UFG para ascensão a classe de Professor-Titular. Goiânia, UFG, 2015.

SILVA, Clodomir Monteiro da. *O palácio de Juramidan. Santo Daime: um ritual de transcendência e despoluição*. Dissertação de mestrado em Antropologia Cultural/UFPE. Recife, 1983.

TAUSSIG, Michael. Transgression in: TAYLOR, Mark (Editor) *Critical Terms For Religious Studies*. University of Chicago Press, 1998.

TAUSSIG, Michael. *Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Recebido para publicação em fevereiro de 2018.

Aceito para publicação em maio de 2018.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CANTADORES RÀMKÔKAMÊKRA/CANELA

Ligia Raquel Rodrigues Soares¹

Ricardo Kutokre Canela²

RESUMO

Este texto apresenta o processo de formação e confirmação pública de cantadores entre os povos Ràmkôkamêkra/Canela da aldeia Escalvado, município de Fernando Falcão, no estado do Maranhão. Esses povos fazem parte do “coletivo” Timbira, povos Jê do Brasil Central. Enfatizamos como se constrói o corpo de um cantador e quais instrumentos e adornos estão associados a essa formação. Para isso o texto busca compreender a importância dos rituais de formação masculina (*Kêtuwajê*, *Pepjê* e o *Pep-cahàc*) a partir do idioma da corporalidade como dispositivo de fabricação para compreender a importância da figura do cantador como aquele que auxilia no processo de re(produção) do universo.

PALAVRAS-CHAVE: Cantadores. Ràmkôkamêkra/Canela. Timbira. Cantos. *Amji kîn*.

ABSTRACT

This text presents the process of formation and public confirmation of singers among the Ràmkôkamêkra / Canela peoples of the village Escalvado, county of Fernando Falcão, in the state of Maranhão. These peoples are part of the “collective” Timbira, Jê peoples of Central Brazil. We emphasize how a singer’s body is built and which instruments and

1 Pós-doutorado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e *University of Florida* em Gestão participativa da biodiversidade em terras indígenas atingidas por barragens hidrelétricas na Amazônia brasileira. Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora formadora do Projeto de Extensão Saberes Indígenas na Escola (MEC/Secadi e NEAI/UFT). Pesquisadora efetiva do Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas da UFT e do INCT Brasil Plural. E-mail: ligiarrsoares@gmail.com.

2 Graduando em Educação Intercultural (UFG), diretor e professor da alfabetização na Escola Indígena Estadual General Bandeira de Melo. Aldeia Escalvado, MA, Brasil. E-mail: kutokrelicardocanela@gmail.com

adornments are associated with that formation. For this, the text seeks to understand the importance of male training rituals (Kêtuwajê, Pepjê and Pep-cahàc) from the language of corporality as a manufacturing device to understand the importance of the figure of the singer as one who assists in the process of re production) of the universe.

KEYWORDS: Singers. Ràmkkôkamêkra/Canela. Timbira. Cantos. Amji kîn.

Introdução

O universo músico-ritual dos Ràmkkôkamêkra/Canela³ foi especialmente aprendido e apreendido com outros seres, através da aventura de alguns sujeitos, que eram *caj* (xamã) ou que se transformaram em *caj* nesse processo, e de seus aprendizados durante as suas experiências xamânicas (Soares, 2015).

Para cada *amji kîn*⁴, os Ràmkkôkamêkra/Canela possuem histórias que contam a saga de algum *mehĩ* que trouxe de outros lugares todo o repertório músico-ritual, assim como as pinturas corporais utilizadas nesses *amji kîn* e que são atualmente executado por esses povos. Um exemplo é a saga de *Puhretê*, ao aprender os cantos e as performances do *amji kîn* do peixe (*Tep jàrkwa*). Também os cantos e movimentos do *amji kîn* do *Côhkrit* foram apreendidos por *Jawỳr*. Foi ele também quem conquistou o grande cocar *Hàc jara* de um outro povo, através de suas estratégias de grande guerreiro e dos poderes transformativos que possuía. Esse cocar é utilizado pelos cantadores de *krĩcape*. Já os cantos e performances do *Pep-cahàc* foram apreendidos por um homem adoentado que foi levado

3 Autodenominação utilizada pelos Canela. Mesmo se tratando de uma composição de vários povos Timbira é necessário destacar que estas autodenominações são acionadas apenas frente aos não-índios. Para mais informações ver Soares e Melo (2018).

4 Expressão utilizada pelos povos Timbira para designar os grandes rituais. A palavra literalmente significa alegra-se (reflexivo), alegra-se uns aos outros (Soares, 2010). A maioria das palavras escritas em Ràmkkôkamêkra/Canela neste texto foi conferida com o dicionário Canela na versão mais recente, atualizada por Grupp (2015) a quem agradecemos imensamente por ter cedido uma cópia do mesmo.

ao céu, no mundo dos pássaros, onde foi curado e onde aprendeu tudo sobre esse *amji kîn*.

1. Todos os seres realizam *amji kîn* e todos tem o ‘alegriar’ como a fonte de (re)produção do *pjê cunêa*⁵

Os Ràmkkôkamêkra/Canela possuem uma vida ritual muito intensa. Constituída por diferentes rituais que possuem finalidades específicas dentro do processo de vida, essa vida ritual está ligada não só aos povos Ràmkkôkamêkra/Canela, mas do *pjê cunêa* (Universo).

Os grandes *mê amji kîn* são, em sua maioria, compostos por resguardos e cantos que entre os Ràmkkôkamêkra/Canela funcionam como um elo que interliga seres (Ràmkkôkamêkra/Canela, animais, plantas, espíritos) estabelecendo relações, recriando momentos primordiais que servem para fundamentar a existência e a importância de se viver em grupo e das relações estabelecidas entre consanguíneos e afins, relação essa que se estende para outros seres do *pjê* (terra), assim como acontece com os Apinaje (Giraldin, 2004). Os *amji kîn* garantem as condições para a criação, recriação e reprodução dos seres do universo através da alegria estabelecida ao realizarem os *mê amji kîn* e as performances musicais com seus ornamentos e pinturas corporais. Esses eventos proporcionam ao *krî* (aldeia) e ao mundo, o movimento necessário para a produção da vida, afastando dessa forma forças antissociais, como as doenças.

Entre os Ràmkkôkamêkra/Canela os *mê amji kîn* servem como um ato comunicativo, pois é uma das formas de estabelecer, mas também de continuar a ter contato com os seres do universo através dos cantos. Aqui não é o ato da fala que produz as condições necessárias, mas são os cantos. Alegando-os, contribuem para que eles possam se reproduzir com mais amplitude, reproduzindo assim as espécies existentes do *pjê cunêa*. Mas é importante frisar que essa reprodução do *pjê cunêa* também se estende aos Ràmkkôkamêkra/Canela, pois sem *amji kîn* não há reprodução da própria sociedade.

Na interpretação Ràmkkôkamêkra/Canela os *mê amji kîn* agem como atos preventivos com relação as doenças. Nesses momentos rituais ocorre a reprodução das espécies, através da alegria e do

5 Tudo o que está sobre a terra (todos os seres) ou toda área, incluindo o território e tudo que nela existe é designado por *pjê cunêa* (Soares, 2010).

amor (com o sentido de gostar muito de) que se proporciona aos seres através dos cantos. Sem a realização dos *mẽ amji kĩn*, os seres humanos e não-humanos ficam tristes e, nessa condição, as doenças podem aparecer e contaminar todos os seres (aldeia, roça e a chapada). Assim, quando os espíritos das doenças ouvem as aldeias em festa, desviam-se dela porque não gostam de barulho. A festa é, então, uma forma de manter o mundo saudável, harmonioso e produtivo.

Os *mẽ amji kĩn* com seus cantos associados aos resguardos, às pinturas e aos instrumentos musicais, têm o poder de formação e transformação dos corpos em “*corpos feitos, fortes e belos*” (Amorim Oliveira, 2008, Rolande, 2017). Não somente corpos físicos, mas também corpos mentais e emocionais preparados e construídos (Seeger et alii, 1979), sejam através dos resguardos efetivados ao longo da vida cotidiana, sejam nas reclusões durante os *mẽ amji kĩn* e também durante as execuções dos cantos que sustentam corpos e preparam estes para a vida adulta. Isso pode ser observado nos três rituais que tem por objetivo a formação masculina: *Kétuwajê*, *Pepjê* e o *Pep-cahàc*.

A existência de comunicabilidade entre todos os seres que vivem no *pjê* (terra) possibilita que os *mẽ amji kĩn* proporcionem a alegria necessária para a promoção de reprodução de todos eles. Esta condição decorre da concepção de que todos os seres que vivem no *pjê* possuem algo em comum: o fato de possuírem agencialidade⁶, pois todos os seres possuem vontades, pensamentos, linguagem e estados emocionais (Giraldin, 2001, Soares, 2010), assim como todos os humanos. Isso garante a todos os seres a capacidade de serem sujeitos ou de terem uma perspectiva de si e dos outros seres que ali estão presentes. Portanto, todos os seres ao possuírem agencialidade também executam seus *mẽ amji kĩn* e vivem em suas aldeias com seus parentes como os humanos. Através desses rituais, que proporcionam alegria, é que se tem a fonte de produzir e reproduzir o mundo.

Para os Ràmkkôkamêkra/Canela, no início dos tempos todos os seres se comunicavam numa mesma língua e, por algum motivo, essa foi perdida em algum momento. Com relação a essa perda, os Ràmkkôkamêkra/Canela enfatizam que falar com os outros

6 Entende-se por agencialidade ter um ponto de vista (ter um corpo), ter comunicabilidade e possuir capacidade de escolher e decidir sobre a sua conduta. (Viveiros de Castro, 2002).

seres era algo comum e que por isso muitos dos aprendizados foram transmitidos por eles. Mas essa perda não impossibilitou a comunicabilidade, que se restringe atualmente as atuações dos *caj* (xamãs, curador) (Melatti, 1978: 82; Crocker, 1990: 311; Giraldin, 2000: 34).

Entre os Ràmkôkamêkra/Canela a preparação de um *amji kîn* e a execução os cantos com suas performances, são situações que necessitam de muita seriedade, extremo rigor e de uma preparação adequada do corpo e da memória por parte do cantador. Muito embora não exista um resguardo alimentar específico para esse fim (além do interesse e empenho do aprendiz que passa a ser a palavra guia do aprendizado) existem algumas ações necessárias para essa finalidade. Mas além do interesse, pode-se associar ao aprendizado utilizar uma pena de papagaio na orelha e, sempre que o ouvido coçar, esta pena deve ser utilizada para essa ação. Também pode o aprendiz colocar dente de tatu pepa dentro do maracá. O uso destes elementos facilitará o aprendizado do jovem cantador.

A rigorosidade da performance musical (Seeger, 2004) e suas “operações de extrema complexidade e rigor” (Tugny, 2009, 2011) fazem dos *mê amji kîn* fontes epistemológicas de aprendizado, comunicação e formação dos Ràmkôkamêkra/Canela.

Uma boa parte do tempo e dos recursos (financeiros e materiais [roças]) desta sociedade é canalizada para os *mê amji kîn* e, assim como para os Kîsêdjê, “*o que é expresso pelo canto é crucial, não incidental.*” (Seeger, 1980: 103). Porque é através dos cantos que os Ràmkôkamêkra/Canela constituem seus sujeitos, estabelecem a comunicação com outros seres, realizam a absorção de suas forças e outros atributos deles. Portanto, o ato de cantar é fonte inesgotável para adquirir e absorver forças que irão sustentar e transformar o corpo físico e mental. Essa absorção faz com que os seres vivam muito mais e tenham força como a onça e sejam fortes como a pedra (Soares, 2015).

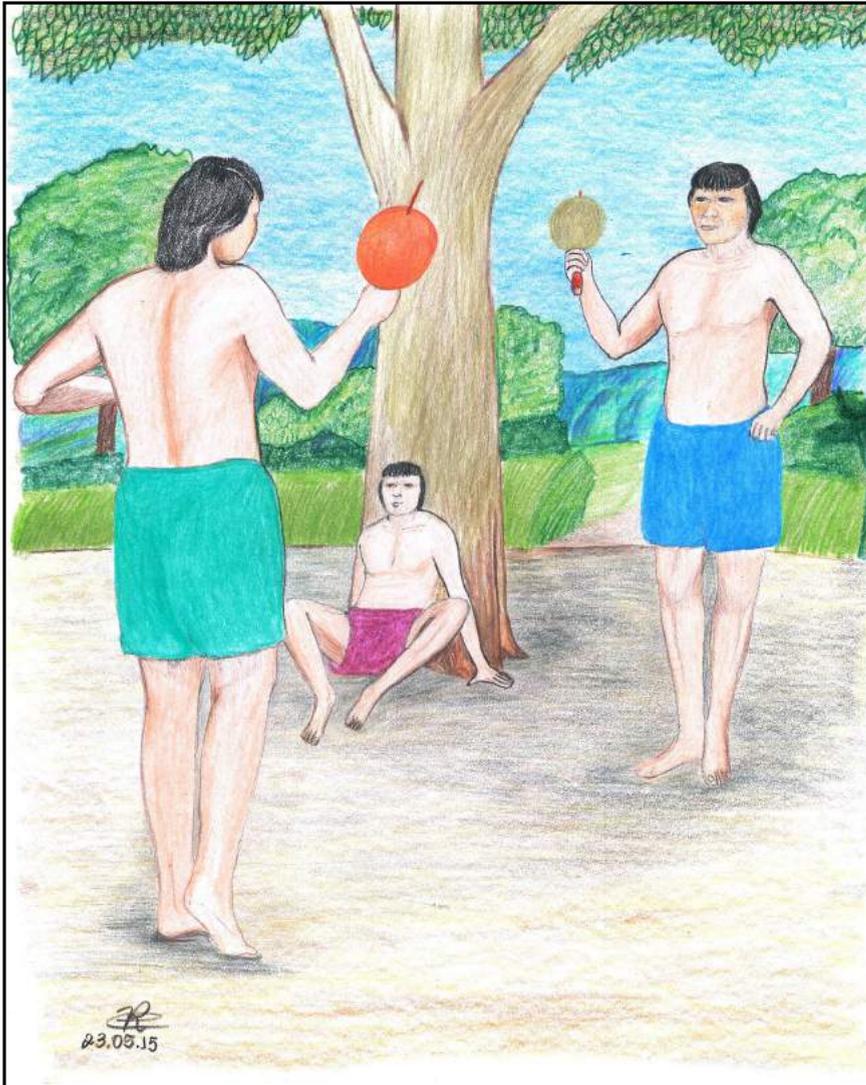
Sempre que a música é tocada numa sociedade indígena, um evento importante tem lugar, não só pela profundidade ou multiplicidade de seus significados, como também pelos processos sociais que os índios acreditam estarem ocorrendo nessas ocasiões (Seeger, 1986, p. 174).

2. A formação de um cantador Ràmkôkamêkra/Canela

Os três *mê amji kîn* de iniciação e formação masculina respectivamente (*Pepjê*, *Kêtuwajê* e *Pep-cahàc*) tem como um dos pontos centrais a premiação de jovens cantores e cantoras, como forma de estimular o interesse e o aprendizado por parte dos jovens para a prática do canto. No caso masculino, o estímulo e a formação de novos cantadores é um dos focos centrais entre os Ràmkôkamêkra/Canela, pois todos os três *mê amji kîn* investem na preparação desses jovens durante o período de reclusão. Isso acontece tanto aos jovens em geral, mas especialmente aos *mê capôn catê*⁷. Investimento individual, quando recluso isoladamente (*Pepjê*), ou de forma grupal (*Kêtuwajê* e *Pep-cahàc*) quando estão juntos na casa de reclusão ou fora dela aprimoram suas habilidades, às vezes de forma secreta, no meio do cerrado, acontecem os treinamentos por interesse exclusivamente do jovem (figura1). Ou publicamente, após a saída da reclusão, mas ainda conjuntamente com seu grupo.

7 Todo grupo de jovens quando passa pelas reclusões e forma uma classe de idade tem dois comandantes que são os *mê capôn catê*. São considerados para essa função aqueles que demonstram habilidades para entenderem tudo sobre os rituais e os seus desenvolvimentos, assim como possuem conhecimentos sobre os cantos. Mas esse conhecimento musical pode vir a ser desenvolvido, ou não, pelo recluso *mê capôn catê*, após a sua saída da reclusão dos *mê amji kîn* de iniciação e formação masculina. Mas a investidura nessa função leva em consideração a expectativa que ele também tenha interesse e desenvolva capacidade de cantor. Nesses rituais existem sempre dois *me capôn catê*, um mais velho chamado de *mê capôn catêpej* (sênior) e um mais jovem o *mê capôn catêcahàc* (júnior) (Soares, 2015).

Figura 1- Jovens cantadores ensaiando e treinando no cerrado.



Fonte: Ricardo Kutokre Canela.

Os Ràmkkômêkra/Canela nominam a existência de dez classes de idade, sendo cinco de cada metade. Porém as classes que estão em processo de sucessão, são as quatro primeiras de cada metade. A quarta (*Prohkam*, da metade *Harã* e *Cukoiti kãm mã*, da metade *Kỳj*) está na posição final nesse processo sucessivo. A classe

Prohkam forma o conselho dos anciãos, os quais têm a prerrogativa da tomada de decisões finais em qualquer questão da vida social da aldeia. Algumas pessoas até brincam associando essa classe a Polícia Federal ou ao Supremo Tribunal Federal, pois a decisão ali proferida não cabe recurso a nenhuma outra instância. A quarta classe da metade *Kỳj catêjê* (*Cukoiti kãm mã*) apesar de ser última fase de sucessão, ela não faz parte do conselho de anciãos e não participa das decisões finais. A quinta classe da metade *harã* são os *Prohkam tũm* (*Prohkam* velho) ainda vivos, mas que já foram sucedidos pela nova classe ascendente. A quinta classe da metade *Kỳj*, são também aqueles velhos que foram sucedidos pela última turma ascendente, porém, ao contrário dos *prohkam*, recebem outro nome, *Cahyhti kãm mã*, que significa amendoim grande.

Quadro 1 – Metades e Classes de idade Ràmkkàmêkra/Canela.

Metade <i>Harã catêjê</i>	Metade <i>Kỳj catêjê</i>
1) Capria kãm mã	1) Hác-ti kãm mã
2) Pàn-rã kãm mã	2) Wakõti kãm mã
3) Ron kãm mã	3) Crõti kãm mã
4) Prohkam (conselho)	4) Cukoiti kãm mã
5) Proh-kãm mễhtũm (conselho velho)	5) Cahyhti kãm mã

Fonte: Os/as autores/as.

Para formar uma nova classe de idade de uma metade, demora-se em torno de 10 anos. Nesse período de formação ocorrem dois *Pepjê* e dois *Kêtuwajê*. Além de outros possíveis rituais, como o do *Pep-cahàc* e *Tep jàrkwa*. Enquanto uma metade realiza a formação de uma nova turma, a outra metade aguarda. Dessa maneira, para a composição de uma nova classe de idade em ambas as metades, demoram-se em torno de 20 anos. As classes ocupam lugares pré-estabelecidos no pátio e vão mudando de local a cada vez que ingressa uma nova. Assim, cada classe é nominada de maneira diferente a cada mudança de lugar no espaço do pátio. A última classe dos *Harã*

catêjê é a dos *Prohkam*. Essa classe é exclusiva aos membros dessa metade e ela exerce o papel de autoridade suprema na aldeia.

Quando uma classe está no processo final de sua formação, ou mesmo quando já se formou recentemente, o *prohkam* começa a observar e escolher os possíveis *mẽ hõ pahhi increr catê* para aquela turma. Mas para chegar a esse ponto, alguns passos são fundamentais para a formação de um novo cantor.

A- Reclusão e resguardo:

Desde cedo os jovens reclusos são observados durante as reclusões, sejam elas individuais ou coletivas. Das reclusões os jovens saem especialistas em algumas funções essenciais para a continuidade do ser *Ràmkkôkamẽkra/Canela*. Durante a reclusão o jovem prepara o seu corpo através dos resguardos alimentares e sexuais com a finalidade de sintonizar o seu corpo com algumas das principais especialidades (cantador, caj, corredor, caçador). A reclusão, e posteriormente os resguardos preparam o corpo do jovem cantor a se emparelhar com outros elementos importantes no processo de formação do corpo e da mente do cantor.

A saída da reclusão desses *mẽ amji kîn* são estimuladoras da produção de jovens cantores de forma intensiva. Estes momentos são considerados pelos jovens um ponto demarcador em suas carreiras enquanto cantadores e nos compromissos para com o seu grupo. Esses *mẽ amji kîn* servem de um primeiro ensaio, assim como a casa da *wỳhtỳ*⁸ ao qual pertence, pois é na casa de *wỳhtỳ* que muitos deles iniciam as suas carreiras enquanto cantadores. Os ensaios começam pelo manuseio do maracá e depois vão se estendendo para os cantos junto aos seus grupos na *wỳhtỳ* ou no cerrado. Esses momentos servem para treinar e para testar as habilidades, bem como ter dimensão do que sabe e do que necessita aprender e compreender sobre esse universo dos cantos.

8 Casas relacionadas a jovens escolhidas, com idade entre três a cinco anos, para serem rainhas representantes de cada uma das metades (*harã catêjê e kỳj catêjê*). Essa casa se torna ponto de reunião de membros da metade enquanto durar o seu “mandato”. Esse somente se encerra quando elas atingem a idade de se casarem (Giraldin e Soares, 2017, p. 90). Nesse ambiente são executados cantos apenas vocais, sem o uso de nenhum instrumento.

B - Interesse, disciplina e contato com um pahhi dos cantos

O interesse do aluno pelo aprendizado, assim como a disciplina e os treinos constantes, são sinais de que o aluno poderá vir a ser um grande cantador. Os Ràmkkôkamêkra/Canela, assim como quase todos os povos indígenas, apontam que o interesse é um ponto fundamental para o aprendizado do aluno. Ou seja, no aprendiz está centrada toda a perspectiva com relação aos conhecimentos possíveis de adquirir, como destaca Giralдин (2010) sobre o processo de ensino/aprendizagem centrado no protagonismo do aprendiz. Mas para isso acontecer é necessário que o aprendiz tenha contato com um *pahhi* dos cantos ou, então, com uma mestra cantora que saiba os mais diferentes repertórios para que seja instruído de forma correta com relação ao ordenamento, sequencialidade, além das letras e das performances musicais.

O aprendiz, diante desse contexto, torna o aprendizado algo constante em sua vida. Dessa forma em todos os dias são reservados momentos para esse aprendizado. Ele recorre à escrita das letras das músicas no caderno; grava em celular e escuta constantemente; treina no cerrado os cantos e o manuseio do maracá; mostra aos seus avós sobre o seu aprendizado recitando a letra da música e, por vezes, mostrando sobre a performance a ser realizada. Essa relação se dá preferencialmente com os avós, ou com o tio nominador porque esses são os professores por excelência de seus netos, assim como de seus sobrinhos que possuem o mesmo nome.

O *pahhi* dos cantos sempre está à disposição daqueles que o procuram com a intenção de aprender sobre os cantos. Ocasionalmente pode até ocorrer pagamento, mas se este *pahhi* for seu avô, ou outro parente que idealmente é seu professor, como por exemplo o tio nominador, dificilmente esses pagamentos irão ocorrer. Mas pode acontecer de um parente realizar um pagamento para um outro parente com vias a ensinar um filho ou um neto.

C - Ter sido escolhido como *mê capôn catê* ou ter sido um jovem recluso da turma que está sendo formada e que demonstre publicamente habilidade para a função de cantador

Ser *mê capôn catê* durante o ciclo de formação dos Ràmkkôkamêkra/Canela é um indicativo inicial forte de um sujeito

ideal para ser cantador. Nesse jovem é, normalmente, enfatizada e cultivada sua predisposição para ser um cantador. Durante todas as fases de reclusão, o ideal é que a família desse jovem invista nele com relação ao aprendizado sobre os cantos.

Nesse aprendiz também se centra todos os conhecimentos rituais, pois o *mẽ capõn catê* terá um papel fundamental para sua classe de idade em momentos futuros e durante as atividades rituais em período de *amji kîn*, pois cabe ao *mẽ capõn catê* de uma determinada turma a movimentação da madrugada para a execução dos cantos de *increr cati* e de *increr cahàc*. O *mẽ capõn catê* tem um papel de execução cerimonial ritual. Ele é quem convida as cantoras mestras ao pátio para a execução dos cantos. Ele também tem o papel de convidar o cantador para o pátio, além de outras atribuições relacionadas a sua classe de idade e sua metade.

Todos os rapazes são observados ao longo da reclusão e também fora dela pelo *prohkam* e pelo *prohkam tûm*, com o intuito de perceber sobre o interesse que esses rapazes apresentam e como eles têm desempenhado tais funções cultivadas durante o período de reclusão.

Os membros da classe de idade em formação vão observando os desempenhos dos jovens iniciantes a cantadores, vendo os seus interesses. Observam, também, até se eles resolvem ir em busca dos mais velhos para obter mais conhecimento. O aprendizado se dá aos poucos e com muito treino e interesse por parte do aprendiz. O treinamento, a coragem e o interesse são os principais atributos na construção de um jovem cantador. Enquanto estes investem em obter mais conhecimento, o *prohkam* e o grupo da classe de idade da metade oposta à dele, vai observando cuidadosamente as habilidades dos jovens cantadores. Dessa observação começam a apresentar os primeiros comentários sobre esses jovens cantadores e do interesse que eles apresentam pelos cantos.

D - Investidura: treinamento e testes no pátio

Os treinamentos do jovem aprendiz se tornam constantes nessa fase. Durante esse período o tio nominador do rapaz, que está em processo de aprendizado, prepara para ele um *cuhõtj* (maracá). Esse período é marcado especialmente pelos resguardos. No caso do rapaz que estiver em processo de aprendizado deve evitar ingerir carnes de algumas caças consideradas inadequadas para quem está

em processo de aprendizado dos cantos, assim como também não deve ingerir o caldo dessa caça. Esse maracá é entregue ao jovem aprendiz, após a família dele ter dado o *Hàcwyr*⁹ ao *prohkam* no pátio.

No período de investidura ocorrem muitos testes no pátio, tanto das cantoras (Canela e Soares, 2017, p. 245) como dos cantores. Esse momento é marcado pela confecção e uso de ornamentos para os iniciantes. No caso dos cantores são confeccionados ornamentos de palha de buriti, como pode ser observado nas figuras adiante 05-*ihTexê* e a figura 06 – *Ihpaxê*. Também é utilizado por esse cantador iniciante um *ihkrã kà* (enfeite para a cabeça do homem feito com palha de buriti). Esses são os momentos de aprendizados na prática para esses jovens, momento de perder a vergonha e demonstrar sua coragem ao se apresentar em público. Nesse momento todos os olhares estão voltados ao jovem aprendiz e ao seu desempenho. Os conselhos são constantes durante esse momento e geralmente são dados pelos *mẽ hõ pahhi increr catê* e *pelas hõkrepôj* (cantoras mestras). Tais conselhos são escutados com muita atenção e levados enquanto experiências práticas para as próximas apresentações. Na maioria das vezes os jovens iniciantes executam cantos de *increr cahàc-re* (Giraldin e Soares, 2017).

E - Confirmação pública: ser escolhido como *mẽ hõ pahhi increr catê*

Escolhe-se dois rapazes a partir da avaliação do *prohkam*. Essa escolha é feita com base no empenho e dedicação que esses aprendizes têm com relação a cantoria e também pela voz que esses rapazes possuem.

O *Prohkam*, em consonância com o grupo da classe de idade da metade oposta à dos jovens cantadores, resolve escolhe-los para

9 Comida cerimonial ofertada ao *Prohkam* (conselho). Feita geralmente com carne e mandioca, comida cotidiana, mas quando ofertada ao pátio é conhecida por esse nome. Essa refeição é oferecida aos *Prohkam* quando uma pessoa se ausenta da aldeia por um tempo prolongado e retorna, quando a pessoa adoeceu e saiu do estado de doente; quando sai do estado de luto; quando saem do estado de resguardo pós-parto; para marcar a mudança de um status individual ou a mudança de um estado sazonal, como o início da temporada de uma nova fruta ou de um produto da roça.

serem os cantadores oficiais do grupo, os chefes dos cantos de maracá, ou seja, os *mẽ hõ pahhi increr catê* (o chefe dos cantos, o chefe dos cantos daquele grupo) daquela classe de idade. Eles têm necessariamente que pertencer a um grupo de classe de idade da metade oposta ao grupo que os escolhem.

O *prohkam* leva inicialmente essa decisão aos avôs ou tio, para que este leve ao conhecimento da família.

Após a decisão tomada, o comandante (*mẽ capõn catê*) do grupo dirige-se à casa dos pais desses jovens cantadores e demonstram o interesse do grupo em fazer dos jovens cantadores iniciantes os cantadores de maracá daquele grupo. Os parentes escutam com cuidado a proposta do comandante e com isso as famílias aceitam.

Cada grupo faz suas escolhas e estes levam aos mais velhos. Dessa forma acontece a cerimônia de dois cantadores de uma mesma metade. Com isso o *mamkjêhti*¹⁰ providencia espingarda, caldeirão, machado e outros materiais que serão usados como agrado à família dos jovens escolhidos em retribuição à permissão da família para que esses jovens cantadores sejam os *mẽ hõ pahhi increr catê* do grupo. Após a reunião desses materiais, os grupos têm por obrigação conseguir almecega e os outros materiais para a cerimônia de *mẽ hõ pahhi increr catê*. Diante dos materiais já providenciados, o conselho marca o dia para a realização da cerimônia que tornará os jovens cantadores chefes de um determinado grupo.

Ao amanhecer os rapazes são levados ao córrego, onde ocorre o banho e depois o trazem para o pátio e o colocam no centro. Chamam a *pahhikwýj*¹¹ que logo vem portando a sua tesoura para o corte dos cabelos dos rapazes que se encontram no centro do pátio. Nesse momento os grupos estão com seus membros para a pintura já reunidos, para que os futuros chefes de cantos (outra forma de se referir a esses dois cantadores) sejam pintados e empenados.

10 Líder da fila e chefe do *amji kîn*. Chefe que mostra aos seus seguidores como praticar o bem, corrige os erros com palavras duras, mas não com castigos. Geralmente esses se destacam futuramente como chefes políticos, *pahhi* da aldeia, major ou outros cargos ligados ao pátio. Em cada um dos *mẽ amji kîn* de iniciação e formação masculina *Pepjê*, *Kêtuwajê* e *Pep-cahàc* existem dois *mamkjêhti*. Na formação dos reclusos existem dois desses líderes, um mais velho que já passou por outras reclusões e um mais jovem, como forma de estimular o aprendizado entre esses companheiros.

11 Chefe das Mulheres.

Quando termina essa cerimônia os grupos rodeiam os seus *mê hõ pahhi* de maracá (como também chamam aos dois cantadores), chamam os velhos e estes vão aconselhar e explicar como é a vida do *pahhi* dos cantos. Explicam aos grupos que eles têm que considerar e respeitar os *me hõ pahhi*, e estes também têm atribuições para com o seu grupo.

Figura 2 - *Mê hõ pahhi increr catê*.



Fonte: Ricardo Kutokre Canela.

Estes *mẽ hõ pahhi increr catê* sempre estão muito próximos entre si, pois são ambos da mesma metade, oposta à do grupo que os escolheu, e com os quais idealmente não poderão falar, como demonstração de respeito. Mas na prática quando ocorre necessidade de diálogo, esses são respeitosamente realizados. Isso funciona como sinônimo de respeito ao novo *pahhi* dos cantos. E é por isso que são consagrados dois cantadores de uma metade, para a outra metade oposta. Dessa forma os dois cantadores serão companheiros, irmãos nesse sentido, pois terão muitas atividades que farão conjuntamente e terão um ao outro para conversar, especialmente quando estiverem conjuntamente com a sua metade oposta.

Ao término do aconselhamento sobre o respeito, os velhos seguem cantando e dançando na rua circular, com os chefes dos cantos, até suas casas e lá os deixam. Os grupos o seguem portando os materiais que serão ofertados aos parentes do cantador.

A alimentação é preparada entre meio dia até à tarde pelos parentes dos cantadores jovens. Após os cantos dos jovens *mẽ hõ pahhi increr catê*, estes pegam os alimentos preparados por seus parentes e segue para compartilhar junto ao seu grupo no pátio.

Após o reconhecimento público do *mẽ hõ pahhi increr catê*, este recebe, durante a finalização dos *mẽ amji kĩn* de formação, os ornamentos feitos com linha de algodão ou miçanga (*ihxexê, ihpaxê e ihkrã kà*) como sinal de reconhecimento do status que agora esse *pahhi* ocupa. Tais ornamentos são confeccionados pelos familiares. Durante as apresentações, a partir da confirmação pública de *mẽ hõ pahhi increr catê* o cantador deve utilizar seus ornamentos, assim como o *harahpê* confeccionado com linha da folha de tucum rasteiro ou de miçanga (ver figura 2). Esse reconhecimento também pode ser observado pelo repertório, pois a partir do momento que este cantador obteve a confirmação pública, o seu repertório é composto, na maioria das vezes, por cantos de *increr cati e increr cahác* (Giraldin e Soares, 2017). Nessa fase o cantador começa a executar os repertórios dos principais *mẽ amji kĩn* durante o acontecimento de tais rituais.

A vida após tornar-se *mẽ hõ pahhi increr catê*

A partir deste momento, o retorno deles ao pátio se dá enquanto o *pahhi* de canto de um determinado grupo. Agora todos sabem,

pois foi publicado no pátio, que eles são cantadores, *mẽ hõ pahhi increr catê*, daquele grupo e que investirá nessa carreira. Com isso, passa a estudar mais e mais com os cantadores mestres, aprendendo de pouco a pouco os vários conjuntos de cantos que possuem e as performances necessárias para realizar os cantos de forma correta.

Caso eles adoeçam ou façam uma viagem longa, o grupo tem responsabilidade sobre ele com relação à caça para produção do *Hàcwyr* para o pátio. Mas o corte de cabelo e a pintura são funções de suas *krixwý*¹² (amigos formais) e de suas famílias que reúnem a alimentação necessária para retribuir a prestação desses serviços.

Apenas o cantador de maracá é denominado por *mẽ hõ pahhi increr catê*. O domínio da performance musical é centrada no *increr catê* (aquele que domina o canto). Aprendizes e dançarinos ficam atrás do cantador realizando apenas os passos performáticos, nas performances do pátio.

O cantador, em compasso harmônico com seu corpo, gira e manuseia o seu maracá estridente, mostrando que a voz do instrumento, como ele assim denomina o som produzido pelo instrumento, é alegre, forte e capaz de sustentar o canto com muita alegria e animação, fator esse que atrai consideravelmente os cantadores *Râmkôkamêkra/Canela*.

Dentre as principais ações do cantador podemos destacar o desempenho dele nos cantos do *cà* (pátio) que é uma ação fundamental e, por isso, ele desloca-se de um lado a outro em frente ao coro de mulheres que se encontra no centro do pátio. Ele dá várias voltas, salta, mostrando dessa forma a maleabilidade do corpo, indo e vindo sem parar no que ele chama de “viagens da dança”. São esses momentos que os passos e movimentos de braços das cantoras se modificam e acompanham as três principais classificações relativas à velocidade dos cantos: *Ihkên pôc*, *Ihkyjkyj* e *Ihkên pej* (Soares, 2015). Nesse momento não mais poderá haver erros por parte do cantador. Caso isso aconteça ele será envergonhado pelo coro feminino que ali se encontra com mulheres especialistas nos cantos que estão sendo executados.

A fileira de mulheres, especialmente àquelas mestras em cantos (*hõkrepôj*), compõe um coro que replica o canto puxado pelo cantador num tom acima ao dele e em diferentes tonalidades

12 Para mais informações verificar Crocker (1990; 2009); Giralдин (2000), Soares (2010; 2015; 2017).

comparadas com as outras mulheres que fazem parte desse coro, efetuando dessa forma um degradé de sons ascendentes, descendentes e ondulados (Soares, 2015). Há uma rigorosidade ao canto a ponto de reproduzir uma ressonância estridente entre a glote e a caixa torácica, tanto do cantador quanto das cantoras.

As vozes ecoam e se espalham pela aldeia circular de forma convidativa àqueles que estão dentro das casas. O coro mostra força, desempenho, desembaraço e coragem, atributo que eles enfatizam sempre ao conversar sobre a formação das jovens cantoras de que para cantar é preciso ter coragem para enfrentar os olhares.

As várias vozes femininas entoadas ao mesmo tempo formam um ambiente sonoro que destaca e dá suporte a voz masculina. Somado a toda beleza vocal realizada naquele momento nos cantos de pátio, são efetuados movimentos corporais desenvolvidos pelas cantoras que acompanham o ritmo dos cantos de forma sincrônica e perfeita acompanhando o cantador.

Aqui gostaria de refletir sobre a natureza relacional dos conhecimentos entre conhecedores e aprendizes. Como coloca Coelho de Sousa (2016), o processo de transmissão de conhecimento é uma relação social estabelecida a partir das experiências e vivências do indivíduo em seu processo social. Portanto, cada conhecedor, cada cantador no caso deste texto, irá experimentar e experienciar conhecimentos diferentes, e sua experiência com esses conhecimentos também será única. Conhecer é estar numa relação particular com outros, nos quais efeitos específicos são gerados e reconhecidos.

3. Alegriar para reproduzir: os instrumentos musicais

Os instrumentos musicais¹³ utilizados durante os cantos e na vida cotidiana da aldeia possuem uma importância vital na música vocal dos Rãm-kôkam-êkra/Canela. Pois alguns cantos, especialmente àqueles entoados no pátio, devem obrigatoriamente ter presentes instrumentos como o maracá (instrumento idiofônico¹⁴),

13 Para mais informações sobre os instrumentos musicais utilizamos o livro: *Timbira, nossas coisas e saberes: coleções de museus e produção da vida* (Ladeira, 2012).

14 Instrumento musical em que o som do seu corpo provoca som, sem a necessidade de nenhuma tensão.

as “buzinas” (trompete de cabaça e trompete de chifre), o apito (flauta de casca ou raiz) e a cabacinha (flauta de cabacinha) esses são instrumentos aerofônicos¹⁵ (IZIKOWITZ, 1970). Considerado por esses povos como os instrumentos alegres e que disseminam a alegria, “os instrumentos de alegrar” são considerados instrumentos imprescindíveis para os cantos executados no pátio e na formação dos jovens cantores.

Assim como os cantos, os instrumentos musicais também compartilham a mesma importância entre os Ràmkkòkamèkra/Canela. Eles são destacados por esses povos como objetos detentores de subjetividade e características particulares (como por exemplo possuírem diferentes tipos de vozes) e por esse motivo devem ser bem tratados por possuírem uma relação intersubjetiva com seus donos. São dotados de vida social e necessitam de um tratamento atencioso e cuidadoso.

Entre os Ràmkkòkamèkra/Canela os principais instrumentos relacionados aos *amji kîn* são: o *Cuhtôj* (Maracá – figura 2), instrumento que está relacionado diretamente ao mestre dos cantos e a sua consagração enquanto *pahhi*, aquele que domina os cantos vocalmente dos grandes rituais e cantos do *increr cati* e *increr cahàc* (cantos de pátio), aquele que domina com maestria o manuseio correto do maracá; Já o *Hôhhi* (trompete de xifre), *Cuhcônre* (Flauta de cabacinha), *Cuhcônkyt* (Flauta de casca ou raiz) e *Pàtwy* (trompete de cabaça) são instrumentos dominados por especialistas, mas estes não são cantadores ou *pahhi* dos cantos. O *Xy* (cinto chocalho masculino utilizado geralmente pelo cantador – figura 8), *Aacà* (cinto chocalho masculino utilizado pelos corredores de tora e dançarinos no pátio – figura 9) são adornos corporais que se transformam em instrumentos em determinados rituais¹⁶.

Mas como em esse artigo estamos nos propondo a tratar da formação do *pahhi* dos cantos optamos por tratar somente do *cuhtôj* (maracá) enquanto instrumento que está associado diretamente a formação e consagração do cantador, assim como dos ornamentos e instrumentos relacionados a essa formação.

15 Instrumento musical em que o som é produzido principalmente pela vibração do ar contra a borda de um orifício ou por meio de uma válvula, sem a necessidade de membranas ou cordas e sem que a vibração do corpo do instrumento influencie significativamente no som produzido pelo instrumento.

16 Para mais informações ver Soares (2015).

Tanto os instrumentos musicais, quanto os ornamentos sejam masculinos ou femininos, possuem uma subjetividade e uma vitalidade agenciativa na visão dos Rãmkkãmẽkra/Canela. Para compreender a importância de instrumentos e adornos é necessário compreender não só suas funcionalidades, mas também a complexa relação que se estabelece através daquele que fabrica o instrumento ou ornamento.

***Cuhtõj* (Maracá)¹⁷**

Instrumento idiofônico¹⁸, classificado como instrumento de chocalho oco, utilizado quase que exclusivamente no pátio e em algumas ocasiões no *krĩcape*. Este instrumento tem como uma de suas principais funções alegrar o povo. Instrumento utilizado em todos os *mẽ amji kĩn* somente pelo *increr catê* (aquele que tem o domínio dos cantos) ou *mẽ hõ pahhi* (cantadores de maracá que são consagrados mestres durante o seu período de formação enquanto jovens cantadores).

Figura 3 – Maracá.



Fonte: Ricardo Kutokre Canela.

17 Todos os desenhos desse artigo são de autoria do co-autor deste texto, Ricardo Kutokre Canela.

18 Instrumento musical em que o som do seu corpo provoca som, sem a necessidade de nenhuma tensão.

O *cuhtôj* é um instrumento fabricado com *cuhtôj kà*, conhecido regionalmente como coité (*Crescentia cujete L.*). O som estrondoso, ou estridente, e ao mesmo tempo leve desse instrumento é proporcionado pelas várias sementes de *pàmre hỳ*, planta conhecida como cana da índia, cana do brejo ou beri (*Canna x generalis, família Cannaceae*) associado a uma acústica muito bem observada entre a cabaça e tais sementes. O cabo deste instrumento é feito com a madeira *cyhêka tyt* (pau brasil – *caesalpinia echinata lam*) e adornado com algodão ou linhas de crochê adquiridas na cidade e posteriormente tingidas com urucum. Possui diferentes tamanhos entre os vários povos Timbira. Entre os Ràmkkàmêkra/Canela a preferência são pelos que possuem um diâmetro considerado grande, em torno de 16 centímetros, perfurado pelo cabo de madeira que ultrapassa de um lado a outro. Numa extremidade fica a empunhadura e, na outra, uma pequena ponta. Ambas as extremidades são enfeitadas. A parte da ponta tem a função de dar sustentação para prender a circunferência. O enfeite do cabo é feito com linhas de algodão e também um pequeno laço para prender o maracá ao punho do cantador.

Diferente de outros povos indígenas em que é vedada a visão, o toque e uso de alguns instrumentos musicais, como é o caso de algumas flautas em diferentes povos indígenas (Tukano, Baniwa, Wauja, p. ex.), entre os Ràmkkàmêkra/Canela isso não acontece em relação ao maracá. Existem mulheres, especialmente as *hõkrepôj catê*, consideradas mestres de canto que possuem o maracá com a finalidade de convidar os jovens cantadores para cantar no pátio. Geralmente o jovem cantador ainda não possui seu instrumento de uso, pois cabe ao seu tio nominador a função de construir o referido instrumento ao jovem aprendiz. Essas mulheres, geralmente durante os períodos de *mẽ amji kĩn*, de *wỳhtỳ*, convidam os jovens cantadores a se apresentarem no pátio durante a noite para “alegriar” todos da aldeia.

Além desse exemplo entre os Ràmkkàmêkra/Canela, vale a pena citar outro, observado entre os Apinaje e os Pyhcop catiji/Gavião, que possuem uma brincadeira em que os homens passam a ser *hõkrepôj catê* e uma das mulheres, geralmente mestre, se coloca enquanto *increr catê*, usando o maracá. Estes exemplos são para refletir sobre as possibilidades de tabu com relação ao maracá entre os Timbira. Assim como com o maracá, nenhum outro instrumento musical é vedado às mulheres. Em nenhum momento do campo encontrei mulheres tocando nenhum tipo de instrumento musical.

Não há por parte delas nenhum interesse em aprender a tocar esses instrumentos. Ao que me parece, na concepção dos Ràmkôkamëkra/Canela as pessoas já nascem com uma predisposição a possuírem determinadas habilidades, assim como cantar e manusear instrumentos.

O maracá é um instrumento musical que exige habilidades para a sua construção e também para o manuseio musical. A construção desses instrumentos passa pelos ouvidos apurados e refinados de grandes cantadores que estão atentos às qualidades sonoras existentes nesse instrumento. Ao se reportarem as diferenças existentes entre o seu maracá e de outros Timbira, que possuem o maracá menor, os Ràmkôkamëkra/Canela enfatizam a autenticidade do “seu” instrumento, por ser um instrumento considerado original. Para sustentar esse argumento, se referem à história da aldeia grande, na qual todos viviam juntos e que, por razões diversas, muito tempo depois se separaram. Aqueles que saíram e foram embora não teriam levado seus instrumentos e tiveram que produzir outros. Dessa forma produziram maracás menores e com sons bem diferentes por conta da qualidade da cabaça utilizada para a fabricação do instrumento. Somente os Ràmkôkamëkra/Canela teriam mantido os instrumentos originais, com tamanho maior e com som mais alto que aqueles dos demais povos Timbira.

As habilidades para tocar tal instrumento se dão no processo de formação desses jovens que, por horas a fio, treinam a pegada do maracá, tanto na aldeia, quanto no cerrado. Mas os aprendizes só chegam a se apresentar no pátio quando possuem as técnicas e práticas da execução necessárias a este instrumento. Eles têm uma atenção especial das mulheres cantoras que ficam atentas ao desempenho do jovem aprendiz. Ele poderá ser exposto publicamente a brincadeiras, especialmente pelas cantoras que ali se encontram se não apresentar as habilidades de cantador. Essa exposição tem como finalidade fazer com que o cantador estude mais o repertório que está aprendendo, fazer também com que o cantador iniciante perca a vergonha e timidez em se apresentar publicamente. As cantoras também estimulam o jovem aprendiz para melhorarem suas performances corporais, pois todo o tempo que este aprendiz se encontra no pátio, ele fica boa parte do tempo dialogando com as cantoras sobre o que e como melhorar o seu desempenho musical e performático. As cantoras chegam a apontar a sequência certa das partes musicais, do *hirôn xà* e do *hicôn*

*xà*¹⁹ e do repertório que está sendo executado pelo jovem aprendiz. Há uma relação dialógica o tempo todo que estimula e contribui para a formação do jovem aprendiz.

A plateia que assiste a essas apresentações é exigente, pois qualquer erro do aprendiz vira brincadeira, constrangedora para ele. Tanto homens como mulheres, cantores e não cantores, enfatizam a coragem daqueles que se apresentam publicamente.

As jovens cantoras e rapazes jovens solicitam ao jovem cantador aprendiz que vá ao pátio para se apresentar e alegar a noite com cantos de *increr cahàc-re* e brincadeiras de pátio. Com isso, estimulam os jovens cantadores iniciantes para cantar, chamando-os para o pátio para se apresentar e alegrar a aldeia.

Já as cantoras experientes têm um papel primordial no aprimoramento desses cantores que ainda estão em processo de incorporação do domínio completo dos repertórios. Algumas cantoras chegam a ter um maracá exclusivo de seu uso para solicitar ao jovem cantador que se apresente. Ou, as vezes, àquele cantador jovem que já foi confirmado publicamente, mas que ainda não possui o domínio completo de todos os repertórios.

Manusear o maracá de forma correta, como o cantador faz, na concepção dos *Ràmkkâmēkra/Canela* não é uma função simples, pois exige muito aprendizado e dedicação.

Assim como o uso do maracá, instrumento primordial de seu status de cantador, os ornamentos também possuem o seu caráter formativo e informativo com relação a posição que este cantador ocupa dentro da sociedade: se este é um cantador iniciante ou se já foi consagrado publicamente.

4. Os ornamentos dos cantadores *Ràmkkâmēkra/Canela*

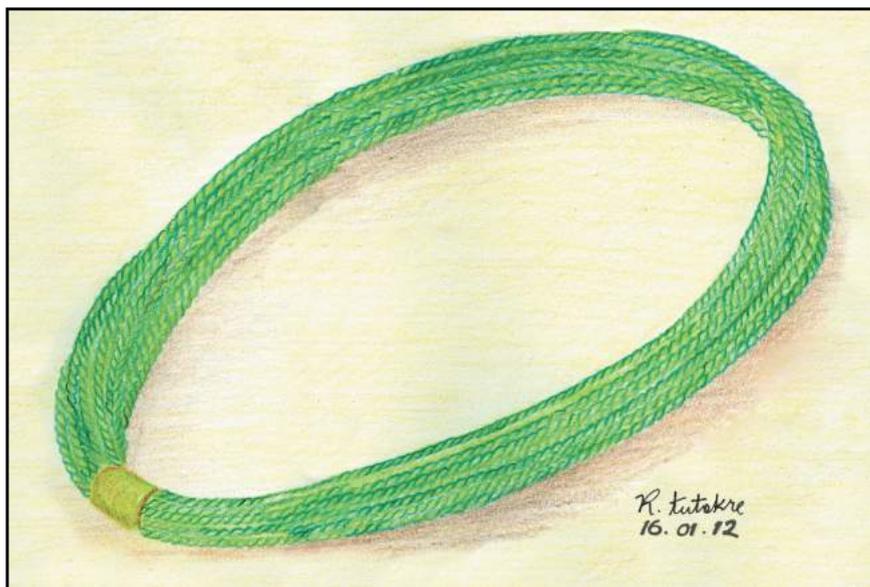
Harahpê

Cordão para cruzar no peito e nas costas. Utilizado por cantadores, dançarinos e reclusos. Este cordão é feito com fios

19 *Hirôn xà* – momento em que o canto sobe (sons agudos) e desce (sons graves) provocando uma sucessão de sons constantes – agudos e graves – com a mesma duração e acentuação dos sons e das pausas. *Hicôn xà* – ponto que marca a separação dos andamentos em partes sequenciais de um determinado conjunto cancional.

de tucum rasteiro (*Astrocaryum campestre*) e depois pintado com folhas de mamoeiro para dar o tom esverdeado, com raiz de urucum (*Bixa orellana L.*) para dar o tom amarelado ou com o caroço do bacuri (*Platonia insignis Martius*) assado para dar o tom preto (este utilizado pelos *Pep-cahàc* durante todo o período de reclusão). Atualmente, também está sendo feito com fios de tucum e revestido com miçangas. O cantador e os dançarinos utilizam especialmente de cores bem alegres em tons de vermelho, laranja e azul. Já os *pep-cahàc* utilizam com miçangas pretas. Esse ornamento é muito comum nos homens durante as diferentes corridas de toras e pelos cantadores durante a execução dos cantos no pátio.

Figura 4 – *Harahpê*.

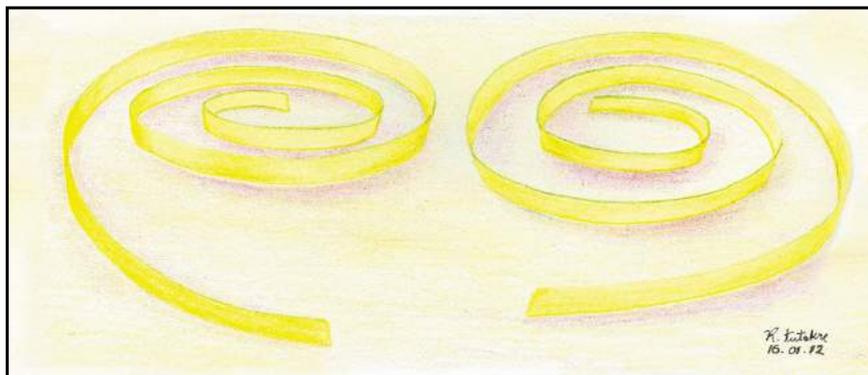


Fonte: Ricardo Kutokre Canela.

***Ihtexê* (tornozeleira)**

Ornamento para utilizar no tornozelo, feito com embira de buriti (*Mauritia flexuosa l. f.*). Usado por cantadores, corredores e chamadores. Utilizado por homens e mulheres no *pĩxô jô amji kãn* (festa das frutas).

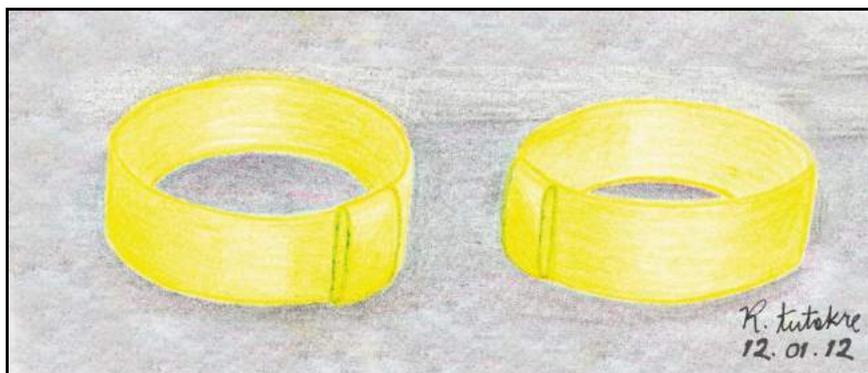
Figura 5 – Ihtexê.



Fonte: Ricardo Kutokre Canela.

Ihpaxê (braçadeira)

Figura 6 – Ihpaxê de palha.

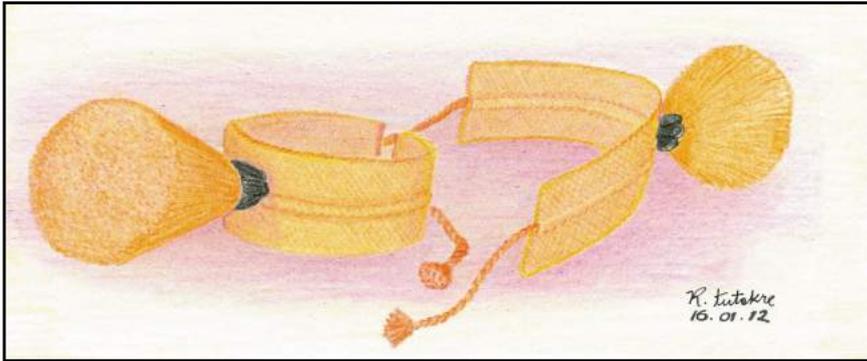


Fonte: Ricardo Kutokre Canela.

Ihpaxê é a braçadeira utilizada pelo cantador de maracá. Os cantadores novos inicialmente utilizam uma braçadeira leve, feito com as palhas das folhas novas do buriti que ainda não desabrocharam.

Ihpaxê (braçadeira de algodão)

Figura 7 – Ihpaxê de algodão.



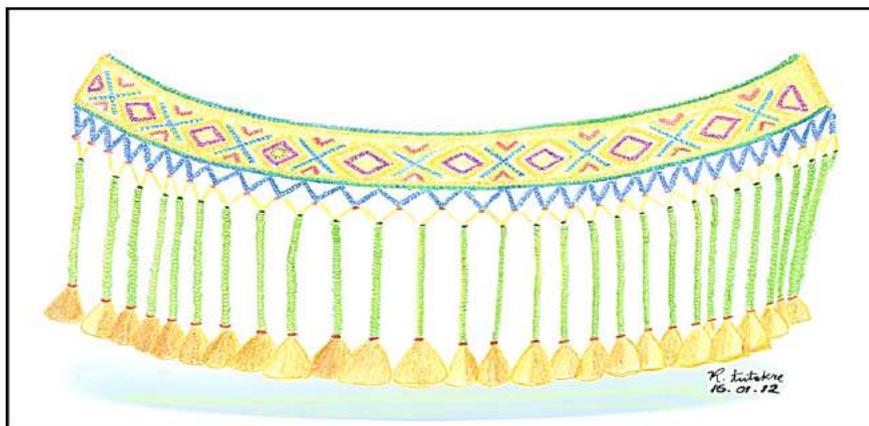
Fonte: Ricardo Kutokre Canela.

Os ornamentos confeccionados de forma mais elaborada, são destinados aos seus donos durante os *mê amji kîn* de iniciação e formação. Nesse momento essas braçadeiras são feitas com fio de algodão e linha. Esse tipo indica destaque e status pois somente aqueles escolhidos pelo *Prohkam* podem utilizar o *Ihpaxê* largo feito de algodão. Este enfeite é produzido para a cerimônia do *Avaiticpo*, conhecida como cerimônia das moças – cantiga das moças de festa (Nimuendajú, 1946:222). Em todas as festas de iniciação e formação masculina (*Kétuwajê*, *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 (Canela e Soares, 2017). 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.

Os três rituais de iniciação e formação masculinos têm como foco, além da preparação de jovens para a vida social, também serem espaços de grande estímulo para formar novos *increr catê* e novas *hòkrepôj catê*. Pois são nesses rituais que são preparados e posteriormente distribuídos os principais objetos que, publicados no pátio, anunciam a todos quem são os jovens cantores e cantoras daquele povo.

Xÿ (Cinto chocalho)

Figura 8 – Xÿ (cinto chocalho com pontas de cabacinhas).

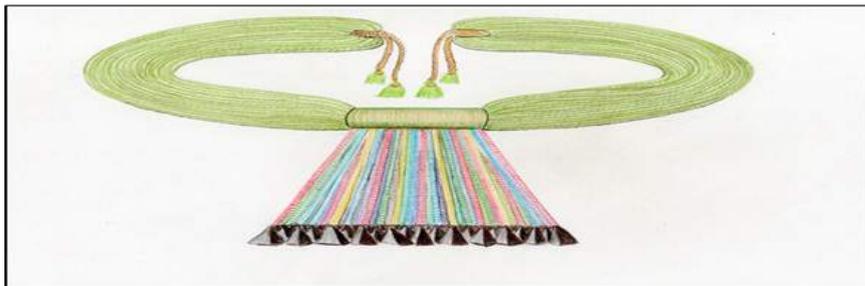


Fonte: Ricardo Kutokre Canela.

Idiofone de chocalho com pontas de cabaça, unhas e bicos de animais. É um cinto masculino tem a mesma função do *aacà*, usado no canto da tora *pàr*, e nos mẽ amji kĩn *Kêtuwajê*, *Pepjê* e *Pep-cahàc*, também utilizado nos cantos do *krĩcape* sem o *cuhtõj* (maracá). Feito com embira, fibra retirada da folha da palmeira de tucum rasteiro (*Astrocaryum campestre*) que, ao ser trançado, vira uma linha muito resistente; *kênre* (miçanga) e pontas de cabaça pequena (*lagenaria vulgaris*) misturado com bico de tucano (*rõkryt – Ramphastos toco*) e unha de anta (*kukryt jĩ xwa – Tapirus terrestris*). Utilizado na cintura ou na parte inferior da perna, abaixo do joelho.

Aacà

Figura 9 – Aacà (cinto chocalho com pontas de unha e veado do campo ou de ema).



Fonte: Ricardo Kutokre Canela.

Cinto chocalho masculino utilizado pelos corredores e dançarinos masculinos. Ele é confeccionado por uma irmã que o presenteia ao seu irmão quando ele termina a uma das reclusões do *Pepjê*. O jovem terá esse cinto chocalho como um emblema do seu estágio de formação e o usará sempre nas corridas de tora, nos cantos e danças. Pode ser utilizado para substituir o *x̣ỵ* no canto do *p̄ar* (tora pesada) e também no pátio. Feito com embira de tucum rasteiro (*Astrocaryum campestre*), cujas linhas (*hokrô*) pendentes são enfeitadas com *kênre* (miçanga), unha de veado do campo (*põjixwa* – *Ozotoceros bezoarticus*) ou de ema (*mã parcôp* – *Rhea americana*).

Considerações finais

Os cantos, em todo esse universo, fazem parte de diferentes sistemas em si conectados ao pátio, ao *kr̄icape* e a *w̄ȳht̄ȳ*, exceto o *p̄ixô amji k̄in* (festa das frutas) que parece ter independência dentro do universo analisado, pois sua realização não se dá no pátio, mas no espaço entre as casas (Soares, 2015).

A rigorosidade das performances faz-se necessário porque no universo músico-ritual desses povos os cantos são emissores, veículos de sustentação destinados a formar, preparar, transformar, adquirir, aprender, apreender, absorver e fortalecer, alegrar, reproduzir e

manter esses seres. Esses princípios comandam os grandes rituais, aqueles que ocorrem no *wýhtý kam*²⁰.

Assim, os cantos para os Ràmkkôkamêkra/Canela promovem o ato de *alegriar* e promovem a produção e fortalecimento de corpos possíveis de reprodução, seja dos iniciados, das plantas cultivadas e não cultivadas e dos animais.

Através dos cantos, os corpos são dotados de alegria, combatendo-se dessa forma a tristeza e a doença. Os cantos são responsáveis pelo treinamento e preparação para a vida, garantindo a sobrevivência do povo Ràmkkôkamêkra/Canela, assim como a reprodução e manutenção de tudo que existe sobre a terra (Soares, 2010; 2015), em especial plantas e animais e dos próprios Ràmkkôkamêkra/Canela.

A produção de cantores e cantoras sempre foi um dos pontos principais dos rituais dos Ràmkkôkamêkra/Canela. Só conseguimos confirmar essa afirmação após realizarmos etnografias dos principais *mê amji kîn*. A produção e a formação desses sujeitos movimentam o mundo desses povos, porque só a partir da alegria é possível re(produzir) re(criar) sujeitos dos mais diferentes tipos (animais e vegetais). Esse investimento de estimular, fabricar e formar em série bons cantores e cantoras tem como principal objetivo o futuro do universo.

Segundo declarações dos Ràmkkôkamêkra/Canela, não pode haver lugar para a tristeza na aldeia, pois esta induz à doença e à morte. Por isso tem que ser combatida com tanta intensidade, pois as doenças, vendo que a aldeia está triste, ela vem e ataca a todos gerando morte. Essa situação sem movimentação e sem festas (situação de tristeza) gera o contrário do ideal de vida e saúde, proporcionado pelas festas e pelos cantos, os quais produzem alegria e consequentemente produzem vida. Uma aldeia triste é uma aldeia doente, fadada para a morte e propícia para que as doenças ataquem com mais voracidade.

Há um empenho muito grande por parte desses povos em combater a tristeza e proporcionar a alegria, porque somente a alegria é capaz de proporcionar as condições adequadas para gerar o *pjê cuneã* e tudo o que contém nele. Por isso é necessário estimular esses jovens aprendizes para que sigam esses caminhos (de cantadores,

20 Um dos tempos referente ao calendário dos Ràmkkôkamêkra/Canela. Para maiores informações verificar Soares, 2015.

cantoras, chefes cerimoniais, chefes políticos, xamãs) que são indispensáveis a (re)produção social e física do universo.

A alegria deve ser espalhada e vivida, a tristeza tem que ser combatida e aniquilada. Por esse motivo é necessário a produção e existência de motivadores da movimentação para esses povos, no caso aqui são os cantadores e cantoras que espalham a alegria através dos cantos de pátio.

Por isso é primordial para esses povos a formação de cantores e cantoras e o empenho que estes investem nesse processo formativo. Realizar os rituais significa dar continuidade à vida e à existência desses seres que habitam o universo. Os cantos são, por assim dizer, um meio que proporcionam um fim, um canal de produzir vida. Portanto, formar cantadores é uma das ordens existenciais para esses povos.

Referências bibliográficas

AMORIM DE OLIVEIRA, Ana Caroline - *Ritos, corpos e intermedicalidade: análise das práticas de resguardos de proteção entre os Rãmôkamekrá, Canela*. Recife, UFPE, 2008. Dissertação de mestrado em Antropologia.

CANELA, R. K.; SOARES, L. R. R. *Processos e ornamentos: como formar uma nova hõkrepôj (cantora) entre os Rãmôkamekrá/Canela*. Revista Articulando e Construindo Saberes, Universidade Federal de Goiás. – Vol. 2, nº 1 (2017). – Goiânia: CEGRAF, 2017.

CROCKER, W. H. *The Canela (Eastern Timbira): an ethnographic introduction*. Smithsonian contributions to anthropology, n. 33, Washington: D.C.1990.

_____. *Os Canelas: parentesco, ritual e sexo em uma tribo da Chapada Maranhense*. Série Monografias, Rio de Janeiro, Museu do Índio, FUNAI, 2009.

COELHO DE SOUSA, Marcela Stockler. *Conhecimento indígena e seus conhecedores: uma ciência duas vezes concretas*. In: *Políticas culturais e povos indígenas*, organização Manuela Carneiro da Cunha, Pedro de Niemeyer Cesarino. – 1. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2016.

GIRALDIN, O. *AXPÊNPYRÁK: história, cosmologia, onomástica e amizade formal Apinaje*. 296f. Tese. (Doutorado em Antropologia Social) – IFCH, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. *Ver, ouvir, aprender: O processo próprio de aprendizagem e a educação escolar entre os Akwê-Xerente*. Anais da 27ª Reunião Brasileira de Antropologia Brasil Plural. Conhecimentos, saberes tradicionais e direitos à diversidade. Belém (PA), 01 a 05 de Agosto de 2010. http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_27_RBA/arquivos/grupos_trabalho/gt26/og.pdf

GIRALDIN, O.; SOARES, L. R. R – “*Você quer mesmo escutar e cantar increr cahàc-re?*” As classificações dos cantos de cà (pátio) para os Ràmkkâmẽkra/Canela. IN: Saberes e Ciência Plural: diálogos e interculturalidade em Antropologia, Deise Lucy Oliveira Montardo, Márcia Regina Calderipe Farias Rufino (organização). Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

GRUPP, Bernhard. *Dicionário Canela*. 2º edição revisada, MICEB: 2015.

IZIKOWITZ, Karl Gustav ([1934] 1970). Musical and other sound instruments of the South American Indians. *A comparative study*. Yorkshire, England, S.R. Publishers.

LADEIRA, M. E. *Timbira, nossas coisas e saberes: coleções de museus e produção da vida*. São Paulo: CTI – Centro de Trabalho Indigenista, 2012.

MELATTI, J. C. O sistema social Krahô. *Tese. (Doutorado em Antropologia Social)* – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1970.

_____. *Ritos de uma tribo Timbira*. São Paulo: Ática, 1978.

NIMUENDAJÚ, C. U. *Os Timbira Orientais*. Belém do Pará, 16 de julho de 1944, monografia publicada em 1946, *post-mortem*.

_____. *The Eastern Timbira*. University of California, Berkeley and Los Angeles, 1946.

ROLANDE, Josinelma Ferreira. Moços feitos, moços bonitos. *A ornamentação na prática Canela de construir corpos*. São Leopoldo: Oikos, 2017.

SEEGER, Anthony – *Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras*, Rio de Janeiro, Campus, 1980.

_____. - *Novos horizontes na classificação dos instrumentos musicais*. In: *SUMA etnológica brasileira*. Edição atualizada do Handbook of South American Indians. Arte Indígena. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

_____. - *Why Suyá Sing: A Musical Anthropology of an Amazonian People*. University of Illinois Press, [1987] 2004

_____ - *The sound of music: Kĩsêdjê song structure and experience*. Cultural Survival Quarterly, Cambridge: Cultural Survival, v. 20, n. 4, p. 23-8, 1997.

SEEGER, Anthony e DAMATTA, Roberto. & VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras*. Boletim do Museu Nacional n. 32, 1979.

SOARES, L. R. R. Mẽ amji kĩn e pjê cunã: cosmologia e meio ambiente para os Rãmôkamêkra/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 Rãmôkamêkra/Canela e seus cantos. *Tese (Doutorado em Antropologia Social)* – PPAS, Universidade Federal do Amazonas, 2015.

TUGNY, Rosângela Pereira (2009). *Cantos e Histórias do Gavião-Espírito*. Rio de Janeiro: Editora Azougue.

_____ (2009). *Cantos e Histórias do Morcego-Espírito*. Rio de Janeiro: Editora Azougue.

_____ (2011). *Escuta e poder na estética tikmũ'ũn Maxakali*. RJ: Museu do Índio

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Perspectivismo e multiculturalismo na América indígena*. In: *A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

Recebido para publicação em março de 2018.

Aceito para publicação em maio de 2018.

ATITUDE PEDAGÓGICA DECOLONIAL

Nelson Wanahowa Karajá¹

RESUMO

O trabalho, na minha prática pedagógica do estágio, é um trabalho constituído de temas contextuais inter e intraculturais que foram desenvolvidos através da pesquisa nas aldeias. O trabalho desenvolvido no estágio tem como finalidade resgatar e fortalecer a nossa cultura entre os jovens na escola e na comunidade. São temas contextuais de fortalecimento culturais. O estágio pedagógico contém vários temas contextuais que atendem demandas da minha comunidade. São experiências minhas de ensino e aprendizagem na escola e na comunidade. Uma experiência de várias descobertas que mudou o meu olhar em relação à minha cultura. O meu estágio tem como princípios pedagógicos a interculturalidade e a transdisciplinaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Estágios pedagógicos. Experiências. Resgate e fortalecimento cultural.

TURYBÈNA BUTÈ

Waõmysÿdÿÿna rèòrarunyre-u hãwãhãwã-my rèare tyyrti ariwahinykreki, matuari, senado bdèery mahādù mynamyna rariare ryyraxi-my, waõmysÿdÿÿna iny bdèdÿÿnana-my tyyrti idi ãriwahinykre-my. Inatão bèòra-di iruyrè-my aõmysÿdÿÿna remyre tyyrti idi ariwahinykre-my iny bdèdÿÿnana-my. Kaa waõmysÿdÿÿna rewinyre iny bdèdÿÿnana idi ãritnynynykre-my, ijoì tuù arinohòti ijranikyre-my, timybo juhu-u iny hÿÿna reny rÿiramyhÿ-my dÿÿraxi rbi rèery rahù-di tyyrti rèwahinyre. Tule tori bdèdÿÿnana-my tyyrti rèwahinyre, timybo rybè rèlèmyhÿre-my tyyrti rèwahinyre. Waõmysÿdÿÿna rèwinyre tyyrti dÿÿ-du tyhy-my ãrelekre-my, waijoi ariwiòhènykre-my. Myy waijyy rèwinyre dÿÿraxi rbi. Iny bdèdÿÿnana ãrierykre-my, irbi tahè ùladù ãrièrynykre-my tyyrtina wo-ki.

1 Licenciado no Curso de Educação Intercultural pela Universidade Federal de Goiás. Professor da Educação Básica. Escola Estadual Indígena Tapirapé. Pesquisador da Ação “Saberes Indígenas na Escola”, Rede UFG/UFT/UFMA. Aldeia Mayeritawa, MT, Brasil. E-mail: wananelson@gmail.com.

ABSTRACT

The work in my pedagogical practice of the stage, is a work composed of contextual themes Inter and intracultural that was developed through the research in the villages. The work carried out at the internship is aimed at rescuing and strengthening our culture among the youth in school and in the community, are contextual themes of cultural strengthening. The pedagogic stage contains several contextual themes that meet the demand of my community, are my experiences of teaching and learning in school and in the community. An experience of several discoveries that changed my look regarding my culture. My internship has pedagogical principles of interculturality and transdisciplinarity.

KEYWORDS: Pedagogical internships. Experiences. Rescue and cultural strengthening.

Apresentação

Neste artigo, apresento como aconteceu meu estágio pedagógico no curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás. Foram dois anos e meio de estágio. Durante esse período, experimentei trabalhar com temas contextuais intraculturais, interculturais e, até mesmo, transculturais, fato que é possível quando problematizamos o tema e ele se estica em dimensão política e epistêmica. Sempre fiz um plano de estudo que se constituía de leituras e pesquisa, uma orientação dada pela nossa orientadora Maria do Socorro Pimentel da Silva. Aprendi nos meus estágios a ser um professor preocupado com a valorização do nosso saber, mas também a articular saberes, pois a escola de indígena precisa dos dois saberes, do indígena e do não indígena. Por isso, meu trabalho está baseado em autores Karajá e em Pimentel da Silva (2017).

1. Meu Estágio I

No primeiro estágio, escolhi um tema intracultural sobre a classificação tradicional de animais. Escolhi este tema porque é um tema que é extremamente importante para meu povo. As crianças precisam aprender como antigamente os Iny/ Karajá classificavam os animais. Antes de tudo, fiz a minha pesquisa na comunidade Karajá,

aldeia Itxala e aldeia Hawalora. Pesquisei vários anciãos e anciãs e também os professores da Escola Estadual Indígena Hawalora. A minha linha de pesquisa foi em relação à classificação de animais, de como antigamente os Iny classificavam os animais. Descobri na pesquisa que os Iny tinham uma classificação diferente em relação à classificação científica. Nosso conhecimento se organiza de modo bem diferente das ciências ocidentais. Antes do curso da Educação Intercultural, nosso conhecimento era apagado na escola.

No meu primeiro estágio, fiz uma aula teórica com os alunos da EJA. Apreendi muitas coisas com eles e foi a minha primeira experiência na sala de aula. Nesse trabalho, descobri que a pesquisa não foi apenas para eu fazer a minha prática pedagógica, mas sim foi uma prática de retomada de saberes, como bem afirma Pimentel da Silva (2016). Só pude perceber isso no andamento do estágio. Fiz juntamente com os alunos a discussão sobre várias espécies de animais.

A palavra “animais”, na língua Karaja é IRÒDÛ

Nessa pesquisa descobri que nós, Iny, temos apenas três grandes grupos de animais: IRÒDÛ (animais), NAWII (aves), UTURA(peixe). Esses são os três grandes grupos. Além disso, existem outras espécies de seres vivos, como abelhas, formigas, camaleão, tartaruga, jacaré e outras espécies de animais que são conhecidas apenas pelos nomes, não fazem parte desses grandes grupos. Assim, fiz o meu primeiro estágio com vários questionamentos e foi uma discussão riquíssima de reflexões. Percebi como nós, professores, estamos adotando uma educação decolonizadora dentro das nossas escolas indígenas e, assim, ensinando as nossas crianças a pensarem sobre a nossa realidade primeiro. Precisamos discutir mais sobre uma educação escolar indígena, incluir mais a realidade indígena na escola, para que ela seja valorizada pelos jovens.

2. Estágio II

No estágio II, trabalhei com o tema contextual ÆXI (uma pescaria coletiva do povo Iny/ Karajá). Primeiramente, fiz uma pesquisa, depois planejei a minha prática pedagógica na sala de aula. Fiz a minha pesquisa nas aldeias Hawalora e na aldeia Majtyri sobre

o ÑXI, como antigamente os Iny faziam a pescaria com timbó e, nessa pesquisa, descobri várias coisas sobre essa pescaria e como os Iny faziam essa prática e como a praticam hoje.

Busquei as informações adotando as seguintes linhas de pesquisa. Usei na pesquisa com os entrevistados as seguintes perguntas:

- Origem do ñxi, como os Iny descobriram o cipó?
- Como era essa prática?
- Quem pode fazer, homem ou mulher?
- Quais as divisões de trabalho?
- Qual o tempo de bater timbó?

Essa linha de estudo, usei para me orientar durante a minha pesquisa. Depois da minha pesquisa, levei os vários dados coletados para a sala de aula. Primeiro, juntamente com os alunos, fizemos uma aula teórica de acordo com o plano de aula. Fizemos um levantamento de tudo que é necessário para fazer o ÑXI. Mas, percebi que a aula teórica não foi uma aula produtiva, então tive um papel de proporcionar aos alunos uma amostra de como essa pescaria é praticada. Nesse estágio, tive a participação de todas as comunidades e alunos das aldeias. Fiz um planejamento de três dias.

No primeiro dia, fizemos as flechas.

No segundo dia, com todos os alunos (meninos) e membros da comunidade fomos pegar o timbó na mata.

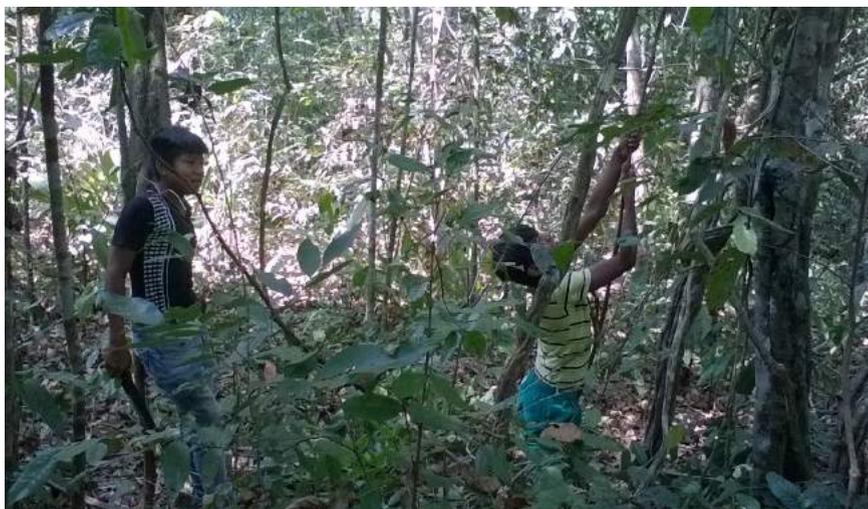
No terceiro dia, fizemos a pescaria no lago.

Foto 1 – Orientação para coletar timbó no mato. Timbó tem a função de facilitar a captura de peixes para alimentar a comunidade.



Fonte: Nelson Wanahowa Karajá.

Foto 2 – Os meninos são orientados para tirar o cipó com cuidado. Depois de tirar os cipós, cortam os tamanhos iguais e carregam para o local escolhido, ou seja, um lago tamanho pequeno.



Fonte: Nelson Wanahowa Karajá.

Então, nesse estágio, fiz uma aula teórica e uma aula prática. No estágio II, tive a percepção de que uma aula teórica é importante, mas um conhecimento Iny não pode ficar apenas na teoria. Ao se trabalhar com tema contextual intracultural, como *ãxi*, é um tema que pode ser tanto na teoria quanto na prática. Temas assim envolvem não só os alunos, mas também a comunidade.

Foto 3 – Pescando com timbó.



Fonte: Nelson Wanahowa Karajá.

O estágio II me proporcionou pesquisa e, através dela, tive várias descobertas interessantes em relação à pescaria com timbó. Isso foi essencial durante a minha prática pedagógica no estágio.

3. Estágios III e IV

No estágio III, trabalhei com tema contextual: derivação das palavras em língua portuguesa, esse tema contextual foi um dos maiores desafios em relação a tudo. Antes das minhas práticas pedagógicas na sala de aula, fiz a minha pesquisa na internet, nos livros de língua portuguesa e com os outros professores mais experientes. Esse tema contextual, “Derivação das palavras”, teve

como objetivo que nós, professores, abordássemos o conhecimento não indígena, como as palavras são formadas.

Fiz a minha pesquisa colhendo várias informações. Depois, fiz o meu plano de aula para trabalhar com elas na sala de aula. Nesse estágio, tive como meu objetivo mostrar para os alunos como as palavras são formadas. Usei como exemplo o que aprendi durante a minha pesquisa. Que existem dois processos básicos pelos quais se formam as palavras; derivação e composição. No estágio III, abordei apenas as derivações prefixal e sufixal, ou prefixação e sufixação. Exemplos que utilizei durante a minha prática pedagógica do estágio.

Derivação prefixal ou prefixação:

- Feliz = infeliz
- Terra = enterrar
- Ler = reler

Derivação sufixal ou sufixação:

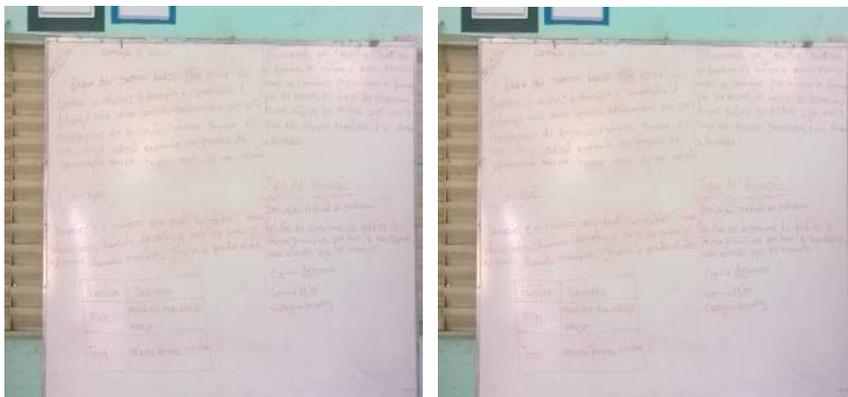
- Terra = terreiro
- Feliz = felizmente
- Pedra = pedreiro

Derivação sufixal e prefixal:

- Infelizmente

Esses são alguns exemplos que utilizei durante o meu estágio. Mas, percebi que só o estágio III não seria suficiente para trabalhar com um tema contextual dessa proporção, ou seja, 5 aulas, com o tema bem contextualizado. Percebi que podia continuar o trabalho no estágio IV. Então, continuei o meu estágio sobre derivação das palavras, para um melhor aperfeiçoamento do meu estágio pedagógico. Isso não foi bom só para os alunos, mas sim para mim também, pois na minha formação tive várias dificuldades. Primeiro, por conta de que a língua portuguesa não é a nossa primeira língua. Segundo, vi que os alunos tiveram muitas dificuldades, mas, apesar disso, vi também que eles gostaram desse tema contextual.

Foto 4 – Atividades escritas da aula.



Fonte: Nelson Wanahowa Karajá.

Assim foram os meus estágios III e IV, na sala de aula, com os alunos em relação à língua portuguesa. Um tema rico em discussão, tanto na língua portuguesa quanto na língua Iny Karajá. Por isso, esse tema foi muito produtivo na sala de aula.

4. Estágio V

No estágio V, trabalhei com o tema contextual “Mensageiros da natureza”, um tema intracultural, que escolhi porque percebi durante uma visita na aldeia Itxala, onde uma senhora Iny estava contando que ela teve um presságio através de um pássaro que lhe contou que aconteceria um evento importante na aldeia. Isso motivou muito a escolha do tema contextual. Percebi ali que nós, jovens, estávamos esquecendo das mensagens vindas da natureza.

Então, comecei a minha pesquisa como sempre vinha fazendo na minha prática pedagógica do estágio. Primeiro, fiz a minha pesquisa nas aldeias Majtyri, Hawalòra e Itxala. Nessas aldeias, colhi várias informações importantes em relação às mensagens da natureza.

A pesquisa nas aldeias é fundamental para elaborar o plano de aula e também para promover várias outras pesquisas. Pesquisa é uma descoberta, e um aprendizado para quem pesquisa e também é um momento de relembrar o conhecimento adormecido dos anciãos. E, nessa pesquisa, descobri que as mensagens que a natureza traz

vêm de várias formas. Através de várias espécies de ser vivo ou em forma de espíritos.

De acordo com o plano de aula, primeiro fizemos juntamente com os alunos, as listagens de mensageiros: animais, aves, plantas, espírito e outros seres.

Lista do nome de mensageiros da natureza nas falas feminina e masculina, respectivamente:

- Wekò = weò
- Ijybikò = ijybiò
- Xika = xika
- Kybdò = ybdò
- Itxòròsa = ijòròsa
- Kotxixa = otxixa
- Jyijyi = jyijyi
- Hawkynimyraha = Hawyynimyraha
- Halokòè = Halòè
- Itxòrò = ijòrò
- Ijybikò = ijybiò
- Kukasa
- Krauramysa = yrauramysa
- Halokoeni = haloeni
- Dorè
- Isidèrikò = isidèriò
- Raradòkò = raradò
- Biri

Essas são as informações que colhi na pesquisa e que levei para sala de aula. Isso me ajudou muito durante a minha prática pedagógica. O estágio nos proporciona não apenas a nossa formação de professores, mas também, a valorização do nosso conhecimento. Pela minha percepção, o estágio não é apenas na sala de aula, ele é também praticado fora da sala de aula, na comunidade.

Assim, foi a minha prática pedagógica no estágio que fiz, todos na Escola Estadual Indígena Tapirapé com os alunos do ensino fundamental e EJA, alunos Karajá que vivem nessa aldeia. Durante meus estágios, percebi como é importante a educação intercultural crítica. Como é importante para a sobrevivência dos nossos conhecimentos, o trabalho com temas contextuais. Hoje me sinto professor. Sei pesquisar. A pesquisa é algo importante no

aperfeiçoamento diário do professor. Sempre serei um professor transdisciplinar. Esta proposta faz o professor se comprometer com a retomada dos saberes milenares, mas também com a articulação de saberes em relação respeitosa.

Referências bibliográficas

KARAJÁ, Leandro Lariwana. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahaky de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2011.

KARAJÁ, Kuhanama. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahaky de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2011.

KARAJÁ, Txiarawa. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahaky de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2011.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Pedagogia da retomada: descolonização de saberes. *Revista Articulando e Construindo Saberes*. Goiânia, v. 2, n. 1, p. 204-2015, 2017.

Recebido para publicação em abril de 2018.

Aceito para publicação em junho de 2018.

A EXPERIÊNCIA DA ANCESTRALIDADE NA BASE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INY

Maria do Socorro Pimentel da Silva¹
Mônica Thereza Soares Pechincha²

RESUMO

O presente texto propõe uma discussão, pautada nas experiências de professoras e professores Iny no Curso de Educação Intercultural da UFG, acerca de questões como “a perda da cultura” e sua relação com dilemas que seu povo enfrenta, especialmente com os mais jovens, como as mortes autoprovocadas. Aborda o papel da comunidade e, principalmente, da experiência da ancestralidade e do sentimento de pertencimento refletidos na ação de uma escola descolonizadora. Mostra como estes dilemas repercutem nos diálogos travados e nas reflexões de professores e professoras Iny em suas pesquisas e em seus esforços de construção de uma escola própria.

PALAVRAS-CHAVE: Povo Iny. Interculturalidade. Ancestralidade. Escola indígena.

ABSTRACT

This paper proposes a discussion, based on the experiences of Iny teachers in the UFG Intercultural Education course, on issues such as “the loss of culture” and its relationship with dilemmas faced by their people, especially with the younger ones, as self-defeating deaths. It addresses the role of the community and, above all, the experience of ancestry and the sense of belonging reflected in the actions of a decolonizing school. It shows how

1 Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorado em Linguística pela UNICAMP. Professora do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) e da Pós-Graduação em Letras e Linguística/UFG. Goiânia, GO, Brasil. E-mail: smariapimentel@yahoo.com.br.

2 Doutora em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Faculdade de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, GO, Brasil. E-mail: ppantanalmonica@hotmail.com.

these dilemmas resonate in the dialogues held and in the reflections of Iny teachers in their research and in their efforts to build a school of their own.

KEYWORDS: Iny people. Interculturality. Ancestry. Indigenous School.

Apresentação

O que nos motiva a escrever este artigo é a tentativa de aproximação a certas proposições das professoras e professores indígenas no diálogo intercultural que travamos em nossa participação no Curso de Educação Intercultural da UFG, aqui especificamente sobre o que elas e eles têm chamado de “retomada” da cultura frente a desafios que têm enfrentado as gerações mais jovens. Partimos do suposto de que aquilo que elas e eles aludem como sendo suas culturas e tudo o que abarcam sobre este conceito intercultural, já que circulante em seus contextos a partir das interpelações históricas que lhes colocaram esta questão diverge do que temos como conceito acadêmico e antropológico, apesar das assimilações recíprocas e distâncias.

Certamente, esta suposição ecoa a distinção feita por Carneiro da Cunha (2009) entre cultura e “cultura”. A autora distingue cultura *com* e *sem* aspas, esta última forma remetendo aos esquemas próprios interiorizados que dão sentido à ação e percepção indígenas, enquanto a “cultura”, que grafa com aspas, refere-se a um metadiscurso articulado entre os indígenas a partir da sua ampla circulação no mundo pós-colonial, ligado ao sistema interétnico, bem como ao posicionamento político indígena neste sistema. Longe de pretendemos relegar a segundo plano a politização dos usos da “cultura”, nossa indagação dirige-se mais a um de seus corolários, especificamente o do que, na experiência indígena, se estaria perdendo quando lamentam e dizem reear a “perda da cultura”.

No que se segue, vamos examinar essas proposições a partir do caso Iny/Karajá, ainda que não lhes seja exclusivo. O fazemos tanto pelo conhecimento aprofundado que uma das autoras deste texto acumula sobre esse povo, a quem estuda e com quem convive há décadas, bem como por estas questões se nos apresentarem não só, mas também, pela conjuntura sociocultural que cerca os dilemas que vêm sofrendo com mortes “autoprovoçadas” de seus jovens nos últimos anos. Estas últimas não são o tema deste texto, mas

suscitam discussões em torno de alterações em seu modo de vida e organização, temas que perpassam a reflexão sobre a construção própria do projeto de educação escolar Iny, que é o foco das ações na formação de professores no curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás.

Algumas complexas afirmações desse povo nos guiam em nossas reflexões. As primeiras delas são considerações em torno de uma dimensão de relação das pessoas com uma “realidade invisível”, que assim denominamos precariamente, na ausência de um léxico preciso que nos permita qualificá-la conceitualmente. Diante do entendimento conceitual de cultura enquanto experiência simbólica e, portanto, cognitiva, de linguagem e psíquica, nos deparamos com a proeminência de relações sensíveis, traduzidas para português como “espirituais” ou também como de relações espirituais com a “natureza”. Além desta dimensão, se acresce como questão de interesse em nossas reflexões interculturais a afirmação dos Iny de que, se em suas comunidades não se fala mais a língua indígena, ou não se cumprem ritos originários, não se tem a cultura. Estas afirmações se conjugam com a preocupação de professoras e professores Iny de que estejam ou possam vir a “perder” sua cultura.

Com efeito, existe também uma reflexão própria sobre as transformações, com o contato intercultural, naquilo que consideram como inevitável ou mesmo como parte do dinamismo intracultural. Tudo isso guarda relação com a transmissão de saberes, que são tema central no diálogo sobre as ações pedagógicas no âmbito de um curso de formação de professoras e professores indígenas. Nessa percepção, a educação situa-se, prioritariamente, nos direitos dos povos indígenas, na vivência cultural; na consideração do saber e das experiências ancestrais; no cuidado com as crianças e com os jovens; na inclusão de projetos sociais/comunitários. Estes são os paradigmas centrais dos projetos políticos pedagógicos feitos por docentes indígenas no curso de especialização em educação intercultural e transdisciplinar: gestão pedagógica.

Partimos da constatação da mobilização de professoras e professores em direção à retomada cultural, com visíveis repercussões em suas comunidades. Esta mobilização, não obstante, se contrapõe à reclamação que fazem de não estarem os mais jovens cumprindo normas culturais, o que pode resultar em efeitos deletérios. É a partir desta contraposição que indagamos sobre o quê, na contemporaneidade, está desafiando a manutenção de relações

respeitosas internas, segundo a ética Iny, e que é, sem dúvida, uma das maiores de suas preocupações. Nossa hipótese é a de que a escola e a religião não indígena jogam um papel crucial nesta desestabilização. Mas, se nem escola nem missões são interferências recentes nas comunidades indígenas, por que hoje tal desestabilização estaria fugindo ao controle em algumas delas? Não podemos responder diretamente a esta questão, de forma que o objetivo deste texto é pontuar a maneira como os Iny lidam com e enfrentam este problema em seus projetos de pesquisa e extensão e de construção de uma escola própria.

1. Experiência da ancestralidade

Não é sem interesse a ênfase que as professoras e professores Iny atribuem ao tema do “respeito” e da “lei” de sua cultura quando têm em questão a transformação da ação da escola em favor do futuro e do bem-estar de suas comunidades. Interessa sublinhar que esses indígenas falam dessas relações de respeito em termos de saberes ancestrais, que dependem de suas formas próprias de transmissão. O sabedor e a sabedora de hoje trazem em sua sabedoria o saber dos ancestrais, avô/avó/tio/tia. É uma rede epistêmica que não se quebra. Os sábios de hoje não são novos autores, mas continuadores. Por exemplo, contamos com relatos de homens Iny que dizem terem aprendido todas as regras do Hetohokỹ, ritual de iniciação masculina, com seu pai, que aprendeu com seu avô, e assim o foi anteriormente desde tempos imemoriais. Neste movimento não surgem novas “escolas”, mas novos sábios e sábias que perpetuam o já existente.

É observável, também, que, para os Iny, a lei supõe aquela “realidade não visível”, que não é “paralela”, pois não é demarcada por uma linha que separaria interior e exterior, de cultura e de corpos e sujeitos. Entendemos aqui tanto as relações espirituais, quanto a atualização de uma ética Iny de relações, em termos do que chamaremos de uma “experiência da ancestralidade”. O termo “ancestralidade” sem dúvida está ligado ao processo temporal, mas, quando falamos nesta “experiência de ancestralidade”, não queremos remeter a algo passado que não existe mais e que tem que ser reinventado, pois os pesquisadores e as pesquisadoras Iny que participam do curso de Educação Interultural, quando falam de saberes e práticas ancestrais, falam em termos de “acordar”, de

despertar algo que está ali, mas deixado em certa medida de lado. Entendemos que não há nisto um sentido de nostalgia conservadora, nem tampouco de restaurar um tempo que não é mais como no passado. Eles e elas mesmas dizem que não teria sentido nem lógica que se reproduzisse um passado artificialmente. De outra forma, esta experiência é mais perceptível enquanto ligada ao campo das emoções, como se pode vislumbrar no seguinte relato de uma das autoras do presente texto:

reviver a memória coletiva constitui-se para os Karajá de Buridina um paradigma importante na retomada de conhecimentos. Certa vez, levei para essa comunidade o livro *Linguagem Especializada: Mitologia Karajá*, que foi produzido durante os encontros de professores, cantores, dançadores, pintores, ceramistas, historiadores Karajá, etc. O livro foi escrito em Karajá, nas falas masculina e feminina e em português. Distribuí o livro em todas as casas da comunidade e, no mesmo dia, à tardinha, voltei à aldeia. Para minha surpresa, muitas famílias estavam reunidas lendo e contando as histórias do livro para seus filhos e netos. Avós e pais se lembraram de outras histórias, recuperaram parte de histórias esquecidas, aqueceram a memória, sentiram saudades de muitos momentos de aprendizagem vividos com seus familiares. Muitas dessas histórias contam sobre a origem do mundo, do homem, das pinturas; outras falam da origem da vida, da morte, de como aprenderam a agricultura, os rituais, os cantos, como também a caçar, a cuidar da natureza e preservá-la.

A atitude deles não eram de avós contando uma história, mas de acesso aos saberes ancestrais.

Recentemente, um jovem Karajá, casado, sabendo da existência desse livro, quis adquiri-lo com a intenção de conhecer as histórias nele registradas. Dei-lhe um exemplar. Dias depois, ele me ligou e me contou que leu algumas narrativas para sua avó, e esta ficou muito feliz e entusiasmada, tendo ainda contado para ele outras histórias. O mesmo Karajá leu algumas histórias também 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 agora deseja adquiri-lo. E, ao ter acesso a esse saber, terá conhecimento de uma parte muito importante da sabedoria iny. Quando ele me contou sobre esse evento, falava com muita alegria e com desejo de acessar os saberes de seu povo. (PIMENTEL DA SILVA, 2017).

Percebemos no contexto do curso de Educação Intercultural, por um lado, uma grande ansiedade indígena com a “perda da cultura” e, por outro, a emoção indescritível quando sentem revitalizadas suas práticas e saberes culturais. Para nós, um momento de descolonização, sobretudo em como confronta a ação colonizadora da escola que lhes foi imposta. Para eles, a experiência de reativar algo que estava ali “adormecido” – eles sempre dizem que “não morreu” – mas cuja experiência lhes é muito particular. Não se assemelha com o sentimento que temos em ver o passado, ou a diversidade cultural em uma experiência de contemplação histórica, estética, educativa e mesmo afetiva ou religiosa. O que queremos sugerir é que, na experiência Iny, opera uma conexão entre os seres – humanos e não-humanos, incluindo as coisas “materiais” – de uma forma tão entrelaçada e, para nós, tão inacessível, que só podemos remetê-la àquela indivisão entre visível e invisível e entre interno e externo acima mencionada. Assim como a reiteração da forma considerada correta de se viver e de travar relações. A tudo isto estamos chamando de experiência ou sentimento de ancestralidade.

A lei, para os Iny, também subsume aquela “realidade não visível”, que atinge o ápice de intensidade no ritual masculino do Hetohokỹ, que é ocasião para a renovação da relação com espíritos de diversas naturezas: os mortos, os aõni, de condução masculina no ritual, mas a que a todos e todas estão sujeitos. Realidade não visível, que envolve conhecimentos e práticas, corpos, sujeitos e artefatos. Como os paramentos rituais, e outros que foram por nós incluídos na categoria “artesanato”.

O importante de se ressaltar é que tudo das ordens que chamamos de material e espiritual está entrelaçado na produção das pessoas Iny. Os professores e as professoras Iny falam sobre este entrelaçamento quando comparam a ideia de “transdisciplinaridade” com a forma de transmissão de saberes ancestrais. Estes não são,

em sua visão, compartimentalizáveis como conhecimentos que não se tocam e não se implicam mutuamente. Não se pode entender a transmissão de conhecimentos Iny sem conectar as múltiplas dimensões de se conhecer, de se fazer Iny e de usar esta sabedoria para manter a forma boa e correta de viver, apesar das interferências do contato progressivo com o mundo dos brancos.

Estes saberes precisam ser praticados, pois o saber vive no fazer. É praticando o saber que se o guarda e que se garante a sua circulação. Muitos professores Iny, por exemplo, com suas pesquisas, se surpreendem por não saberem muitos conhecimentos, porque não os praticaram ou porque não viram esses saberes serem praticados. Muitos dizem: “nem sabia que esse saber existia. Não aprendi quando jovem ou criança”.

Quando o pesquisador Iny começa a ter acesso a esses saberes, percebe-se neles sentimentos de alegria, de satisfação de pertencimento, que é o que estamos chamando de experiência da ancestralidade. É esse sentimento que se percebe durante o Hetohokỹ, ritual de passagem do menino para adolescência, compreendido pelos Iny como o ritual de maior expressão espiritual. Além da beleza, do colorido dos adornos, da diversidade dos grafismos usados nos corpos dos participantes e do longo preparo desse ritual, há a concentração diversificada e intensa de Anoni Anoni e Worysỹ (espíritos).

2. A busca do conhecimento Iny

Uma das experiências do curso de educação intercultural bem-vindas pelos professores e pelas professoras Iny é o estudo pela pesquisa. Este tipo de educação possibilitou-lhes rever valores e busca alternativa frente ao modelo escolar hegemônico vigente em nosso país. Para dar conta desse desafio, torna-se necessária a construção de práticas pedagógicas fundadas em perspectivas inovadoras de congregação de todos e todas envolvidas 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, capazes de incorporar as experiências da ancestralidade, apontando, assim, para outro projeto de educação, não mais fundamentado em estruturas governadas pelas concepções monolíngue, monocultural e disciplinar, que sempre excluíram os saberes indígenas da escola.

Temos na postura da educação intercultural crítica uma concepção de ensino que enfatiza a problematização e a reproblemática de quem se interroga movido pela curiosidade e inquietação. A contextualização da realidade, das questões, provoca leituras multirreferenciais que ultrapassam a disciplinaridade. Neste sentido, parece-nos que a questão da dialogia ancestral e da esperança são ângulos que permitem construir o encontro cultural de retomada de saberes, valores e respeito.

O que se almeja, é um processo de descentramento da autoridade disciplinar. Ou seja, o que está em jogo é que outras vozes reivindicam e conquistam espaço para se fazerem ouvir, se projetarem e legitimarem seus conhecimentos. A luta pela afirmação das diferenças, pela alteridade, são algumas características da contemporaneidade que põem em questão também a abordagem transdisciplinar clássica, que ao se fundamentar no paradigma da disciplinaridade, preserva a ideia do conhecimento científico como única forma de conhecimento válido, mesmo se espalhando. Desse modo, o diálogo epistêmico restringe-se aos saberes ditos científicos. Isso continuará provocando a exclusão dos saberes indígenas, por exemplo, provocando mais epistemicídio. Isso provoca medo nos intelectuais indígenas. O medo de perder a cultura. Isso não reflete nenhum saudosismo, mas realidade pura. São eles que sentem essas dores.

A proposta da educação intercultural e transdisciplinar faz esse chamado, quando se realiza em práticas de demandas sociais e de retomadas culturais, colocando nessa contextualização leituras outras, como, por exemplo, esticar saberes, retomada cultural, temas contextuais intraculturais, interculturais e transculturais. Isso são evidências de sinais de uma nova e dupla ruptura epistemológica – que é a do reencontro da ciência científica com as outras ciências, sem clausuras e apelidos coloniais, como as tais etnociências.

Nessa percepção de educação, os pesquisadores e as pesquisadoras Iny buscam conhecimentos em sua aldeia e em outras, e os coloca em pauta em animadas discussões no âmbito do curso de Educação Intercultural, além de muitas ocasiões que se estendem com as suas pesquisas e reflexões em suas comunidades. Esta nova forma de remexer em seus conhecimentos tem causado impacto e transformações docentes, como a avaliação do tipo de conhecimentos que a escola lhes ofereceu no passado não distante. Como disse o

professor Nelsom Wanahuwa: “Nunca mais serei um professor disciplinar. A disciplinaridade mata nossos conhecimentos”.

Diferentemente do saber ocidental, que separa oralidade e escrita, entre os Iny, a oralidade sempre está junto do saber artesanal, do saber espiritual, do saber ecológico, por exemplo. Isto porque o saber indígena não é só oral, ou não é apenas ensinado oralmente, pois existem outras formas e práticas entrelaçadas: artesanal, corporal, estética etc. Toda a geopolítica Inybdèdÿkÿnana (sabedoria Iny) é a do saber fazer, é a do praticar o saber: dançar, cantar, “artesanar”. Se isto não acontece, surge o sentimento da perda cultural.

O entrelaçamento e a prática dos saberes da oralidade, da pintura, do grafismo, da produção artesanal possibilitam a constituição humana fundada na ancestralidade, resistindo à pressão dos processos de dominação da modernidade/colonialidade e da mentalidade escolarizada, de base eurocêntrica.

Acreditamos que a arte Iny é um dos principais meios de movimento da sabedoria, ou da experiência da ancestralidade, de tal forma que ações pedagógicas dinamizadas na pesquisa e na produção artística se revelam como prioridades eleitas pelos professores e professoras, de evidente aspecto terapêutico, de vinculação do estético com o ético, da valorização do belo e de expressão da beleza de ser Iny.

As ritxoko, por exemplo, simbolizam aspectos dos rituais, de histórias/mitos, que guardam saberes importantes, como o ensinamento de como cuidar da natureza, de como não agredir o meio ambiente. É por meio da feitura dessa atividade epistêmica que meninas Iny aprendem, além de produzi-la, muitos outros conhecimentos, todos necessários à formação feminina. As mulheres educam os filhos, guardam os saberes, fazem o conhecimento circular nas comunidades e no mundo por meio da arte; documentam o saber pelo fazer cultural; sustentam a estrutura familiar e comunitária. São responsáveis por saberes especializados. Produzem e vendem as peças de artesanato e, com isto, participam também do sustento familiar. Contribuem com o ingresso financeiro nas comunidades. Assim, são muito amplas as vinculações da arte com a dinamização da experiência ancestral, além de usos práticos que se articulam com a produção artística.

A arte sempre retoma saberes, expõe outros, coloca muitos saberes em circulação. A epistemologia artesanal é valorosa na manutenção da sabedoria Iny, na conexão com as experiências

ancestrais. As artesãs não só ensinam modelar uma ritxoko (boneca de barro), como retomam nesse ensinamento histórias de sabedorias ancestrais, que se renovam nesse fazer.

As mulheres e os homens mais velhos são os guardiões da sabedoria ancestral, são bibliotecas, como dizem os Iny. Na medida em que algum desses saberes não é mais praticado, eles caem na invisibilidade, ou seja, não chegam à memória dos jovens. Como se observa na citação de um professor Iny abaixo, onde destaca o respeito, a forma correta de ser Iny e o ensinamento dos espíritos da natureza:

a vida dos jovens Iny (Karajá) a maioria deles (as) vem causando desrespeito contra a sua cultura, como por exemplo, a desobediência aos mais velhos, aos conselhos de suas tias e aos conselhos dos espíritos dos animais que ocorre durante a passagem para o ciclo de vida denominado de jyrè no ritual de hetohokÿ, a festa tradicional da iniciação do jovem para o ciclo de vida de adulto, denominado de weryrybò e wekyrybò na fala feminina, principalmente, meninos. As meninas quebram as regras ou normas de fazer jejum da alimentação, quando, estas passam para o ciclo de vida denominada de ijadòma e ijadòkòma na fala feminina, que é o ciclo de vida das moças, deixam de serem meninas a partir da execução do ritual. Na vida do Iny o respeito é a fonte de manter o equilíbrio de ser Inÿ, o **eu e você**, ou seja, **nós**. Na tradução dessa palavra ou significado é a pessoa ter honestidade e hospitalidade. A denominação do povo de Iny quer dizer ser honesto, humilde, ser uma boa pessoa.

... É nessa ideologia ou questão que faço a reflexão sobre a falta de ensinamento da natureza com os jovens de hoje. Quando estamos passando para o ciclo de vida denominada de jyrè, *a natureza está fazendo a sua parte de orientar na formação do jovem Iny. Ali estão presentes os espíritos dos animais da região* representada pelos jovens Iny, onde, eles cantam dançam cada qual com os seus pares. *São nesse momento que a natureza entra para fazer os seus conselhos, a sua participação é para amadurecer a memória do iniciante – jyrè -, traz para o ciclo de vida a fala dos ancestrais, a forma*

de educar, a norma de respeitar o outro e a própria natureza. É nessas condições ou formações que mantemos o respeito, a obediência e a forma de ser Iny (OLIVEIRA WAHUKÁ, 2015, p. 1, negritos do autor, itálicos nossos).

3. Lei e respeito

Para os Iny, “lei” e “respeito” caminham juntos. Em suas etnografias dos Iny, Nunes (2012, 2016) registra um aspecto peculiar da conduta esperada e exigida em fases distintas do ciclo de vida. Aqui nos interessa particularmente a observação de que, até antes do casamento, das jovens e dos jovens Iny não se exige a responsabilidade em atividades próprias a adultos, cujo status e obrigações adquirem com o casamento. Antes desta passagem, cabe aos progenitores e aos avós o suprimento de todas as suas necessidades e dos desejos das crianças.

Que as palavras dos parentes passem a entrar no ouvido das pessoas, significa que elas passem a agir com outros em mente. Mas as crianças, como disse, são puro desejo. E também os *weryrybò* e *ijadòdòma* [em nota: Categorias de idade de, respectivamente, rapazes e moças iniciados e solteiros, geralmente na faixa de 15 a 18 anos], ainda que em menor medida. Enquanto ainda solteiros, eles não têm obrigação de trabalhar, o que eles fazem é motivado principalmente por seu próprio desejo (NUNES, 2016, p. 200).

Nesta citação, fica patente a ideia de transmissão de saberes que devem entrar pelos ouvidos de uma pessoa, que ganha progressivamente a capacidade de ouvi-los. Esta transmissão de conhecimentos e atitudes se conecta com a ideia do sentimento de ancestralidade que acima evocamos. Já as exigências diferentes em cada ciclo de vida, com total liberdade e provimento das crianças e dos solteiros, poderiam nos induzir a especular sobre a relação entre não se cobrar muito, não se esperar que as crianças tenham ouvidos prontos para o conhecimento ancestral e o fato de os jovens não estarem praticando o respeito. Isto, com a ressalva de que, ainda que assim o fosse, não bastaria para entender por que anteriormente

a atualização da lei e do respeito demonstrou eficácia suficiente, enquanto que na vida atual estaria se enfraquecendo em algumas de suas comunidades entre os mais jovens.

Se é válido recorrermos aos mitos como modelos de comportamento, é interessante observar que, em inúmeros mitos Iny, as personagens em regra estão frente a decisões entre duas possibilidades de ação e realizam justamente a que configura uma desobediência. Acresce-se ainda a observação, na mitologia Iny, de ações que se realizam como a escolha das e dos protagonistas, menos que como imposição, embora não faltem também relatos míticos sobre punições exemplares. Estes motivos míticos permitem a interpretação de que correspondem a um contexto cultural no qual, filosoficamente, se consideraria a liberdade de escolha.

Embora tudo isto leve a pensar que a concepção de cultura Iny é de tal forma que não se fundaria na interdição de desejos, muito mais significativa é a ideia de formação da pessoa Iny a partir de exemplos a serem seguidos. Como se percebe, entre outras ocasiões, no ritual da primeira alimentação de uma criança, que passa a partilhar a mesma comida que os adultos, quando o/a parente convidado/a para fazê-lo, é um ou uma Iny reconhecido/a com portador/a de bom exemplo: ser bondoso/a, respeitoso/a, trabalhador/a, bem sucedido/a, não de riquezas, mas de atitudes.

O uso da língua Iny e a dedicação com que as professoras e professores conferem ao estudo e produção de material para leitura, em sua língua, também está ligado ao que estamos chamando de “experiência da ancestralidade”. Os Iny traçam uma clara relação entre perda da língua e a perda da cultura. Esta implicação é muito ressentida, por exemplo, nas reflexões de professores Xambioá, povo Iny que mais foi compelido ao uso quase exclusivo da língua portuguesa.

Todos os povos Iny contam com pessoas falantes de sua língua materna e do português e com pessoas falantes de apenas uma delas: há crianças e pessoas mais velhas que usam predominantemente a língua Iny, mas o português é de conhecimento geral. Seja pela inevitável necessidade, como também pela desvalorização pela escola convencional, os professores e professoras Iny reclamam da “força” da língua portuguesa e da cultura não indígena e seus efeitos negativos em termos de atualização de transmissão de conhecimentos e de formas de convivência.

Há repercussão dos usos que se fazem das línguas, por exemplo, na impropriedade de formas de referirem a parentes com o devido respeito, com os termos adequados de parentesco e os tecnônimos, que são por eles e elas considerados como propiciadores das relações de respeito. Como se preocupa um professor Iny:

Havia citado acima que a desobediência com os mais velhos causa o desrespeito à cultura; por que disse isso? É que muitos dos jovens hoje eles (as) não cumprimentam, principalmente os mais velhos (as). O cumprimento está ligado aos conhecimentos dos parentescos, quem são os tios e de que parte, materna ou paterna, mais novo (as) do que o pai ou do que a mãe. Essa forma de cumprimentar não se ouve mais em meios aos Iny, e outra é ser chamado pelo nome do filho (a), quando esta é o primogênito, a partir dessa sequência o avo (ó) passa a ser chamado também pelo nome do neto (a), ou seja, avo (ó) do fulano de tal (OLIVEIRA WAHUKÁ, 2015, p. 2).

Os Iny entendem que sua cultura é um conjunto de ações e conhecimentos aprendidos em um tempo primordial sobre o qual narram os seus mitos. Como narra o seu mito de criação, os Iny deixaram um mundo em que não havia morte e diferenças, para um em que as há, apesar de toda a sua beleza. Mas o que ressaltamos como mais relevante é que, mesmo neste mundo para o qual passaram, não se traçou definitivamente uma fronteira entre o interno e o externo da realidade visível e não visível.

Este entendimento da cultura pelos Iny não impede que se possa vivenciar outras experiências culturais, como a dos não indígenas, embora tenha rebatimento tanto no sentimento de perda, quanto nas ações de retomada e no lamento pelo descaso causado pela força da colonialidade.

Ainda assim, há uma teoria Iny de que se pode trocar de perspectivas segundo o contexto – indígena e não indígena – mantendo sob controle a agência em cada uma dessas perspectivas. Esta teoria foi registrada por Nunes (2012) em sua dissertação sobre os Karajá de Buridina, que vivem uma situação em que estão “misturados” de forma intensa com os não indígenas. Como fica claro na fala de Renan Wassuri, citado por Nunes (2009):

quando a gente vai pra cidade, quando atravessa o portão [da aldeia] ali, tem que tirar a memória indígena, guardar no bolso e colocar a memória de não-índio no lugar [gesticulando com as mãos como se tirasse e colocasse pequenos chips de memória em sua cabeça]. Quando chega pra cumprimentar alguém é “bom dia”, “como vão os senhores?”, se for uma mulher abraça e dá um beijo no rosto, ou então dá um beijo nas costas da mão. Aí vão saber que quem está ali é um cavalheiro. Porque os índios não se cumprimentam assim, é na distância, não se encostam. Aí quando passa do portão pra dentro tem que tirar a memória do não-índio da cabeça e colocar a memória indígena, que estava guardada [no bolso], no lugar. Aí volta a funcionar do nosso jeito. Então a gente tem que ter essas duas memórias, e as duas são muito importantes pra gente (NUNES, 2009, p. 14).

O perigo está, como adverte Nunes (2016), quando se transpõe este equilíbrio, perigo consonante com a queixa de Wahuká acima citada, assim como das professoras e professores Iny de outras comunidades que não Buridina. É bom ressaltar, conforme Pimentel da Silva (2016), que a comunidade de Buridina vive uma situação de retomada de saberes milenares por meio do projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, que se iniciou em 1994. Um projeto que conta com apoio dos Iny/Karajá de todas as aldeias (professores/as, cantores, artesãos, artesãs, desenhistas, narradores de histórias). Esses encontros acontecem anualmente. Conforme Pimentel da Silva (2009), o primeiro encontro feito em Buridina, em 1995, teve por meta iniciar a reconstrução dos lugares de narrar histórias, de produzir artesanato, de fazer os grafismos e as pinturas, de aprender e praticar as danças, de cantar. São lugares do fazer cultural e do falar em língua Iny/Karajá, mesmo em uma comunicação híbrida, de um bilinguajamento, um pensar entre línguas.

De uma ou de outra forma, consideramos que as assertivas dos Iny sobre sua cultura e língua, menos que uma aparente essencialização, tem a ver com o que estamos chamando de experiência da ancestralidade. A crítica já há muito desferida contra a essencialização da cultura e de atributos culturais tem pelo menos dois vetores: um o de que o universo do simbólico é por definição instável, portanto, sujeito a transformações e reinterpretações por

quem os vive; outra, mais afim à questão da identidade étnica, a de que esta não está colada a um repertório cultural imutável, sem que isto signifique que a diferença não permaneça, mas até que se intensifique e se fortaleça independentemente de distinção cultural. Nem uma nem outra destas postulações parecem recobrir o entendimento Iny. Isto porque, na sua concepção, vários planos da experiência dos seres estão conectados de uma maneira que o conceito simbólico de cultura não comporta inteiramente.

No nosso entendimento, também a língua Iny é entendida por eles enquanto meio imprescindível para se ter ou garantir a cultura, pois se vincula tanto à transmissão apropriada de saberes, quanto à experiência sensível da ancestralidade. O projeto Maurehi da aldeia Buridina, por exemplo, se fez na reconstrução dos espaços epistêmicos/culturais. A língua veio nesse fazer ancestral, no sentimento da força ancestral, na polifonia ancestral de todo o fazer cultural. A língua ganha vida na retomada dos saberes ancestrais. Há aí uma energia poderosa de ligação entre gerações, espaços e tempo.

4. A escola transforma os jovens Iny?

De todas as questões apontadas por professoras e professores Iny como relacionadas às tão sofridas mortes autoprovocadas de tantos jovens, cinco são recorrentes. Uma delas é o dinheiro: os jovens querem dinheiro para comprar objetos de desejo, como, por exemplo, celulares, e o não atendimento desse desejo pode resultar nessas mortes; outra é o feitiço, mas alguns dizem que o suicídio provocado por feitiço tem manifestação específica, pois o corpo fica de forma diferente; outra é o controle social não operante: isto se dá, sobretudo, quando os jovens do sexo masculino não recebem mais a educação própria para ser um bom homem, o que está ligado ao que chamam de falta de respeito e de quebra com a espiritualidade, de quebra com a “energia da natureza”; e ainda outra explicação seria a de alguém vítima de paixão amorosa, de índice aparentemente menor.

Escutando essas questões, e as contrapondo ao que temos argumentado neste texto, consideramos que a grande causa dos suicídios é, de fato, o modelo de uma sociedade capitalista imposto à outra. Com isso nascem outros desejos, falta de respeito, abandono cultural.

Tanto a triste situação das mortes de jovens, quanto os esforços das professoras e professores Iny em retomar a sabedoria ancestral e as consequentes expressões de satisfação de experiência da ancestralidade, as quais estavam se enfraquecendo, se justapõem em suas comunidades. Não é inequívoco que os jovens não apreciem sua cultura, como disse recentemente o professor José Kuriawa da aldeia Macaúba. Este professor é um grande pesquisador dos rituais e das músicas de Hetohokỹ e de Ijasó. Ele está organizando um grande encontro só de homens em uma praia do Araguaia, só para cantar e dançar Ijasò. Ele reconhece que todos gostam, que os jovens também apreciam. Por isso, precisa acontecer. Ou seja, os jovens não abandonam a cultura, mas são impelidos a isso por conta da colonialidade cultural.

Por seu turno, a sementinha de uma educação decolonizadora encontra muitos desafios. O sistema de ensino do Estado é monolíngue e monocultural. As universidades continuam com seus currículos fechados. Todavia, é visível o esforço das professoras e professores Iny para transformar e estão transformando a sua escola. Estão criando uma escola da e para a comunidade, com suas concepções em primeiro plano. Grande é a crítica que ora fazem aos riscos que se corre com o modelo até então operante de educação disciplinar, que tem desferido grande golpe na direção do desaparecimento dos saberes indígenas. Estas reflexões comparecem na fala e na escrita de professores Iny:

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 (KARAJÁ LARIWANA, 2011, p. 10).

Muitos professores estão presos na gaiola do conhecimento disciplinar (KARAJÁ KUHANAMA, 2011, p. 3).

Essa concepção de transdisciplinaridade e interculturalidade rompe com a educação colonial, pois a educação indígena deve caminhar com seus próprios pés (KARAJÁ TXIARAWA, 2011, p. 08).

De fato, é crescente a compreensão das professoras e dos professores indígenas de que a educação intercultural é, mais que tudo, uma abordagem crítica das imposições que têm vivido ao longo da história e em sua vida atual.

De nossa parte, não sabemos qual a transformação que a escola está gerando nos jovens. Acreditamos, no entanto, que uma movimentação direcionada a renovar positivamente o sentimento de pertencimento dos jovens esteja acontecendo, apesar da intervenção do estado, que insiste em manter uma escola colonizadora. Os professores e professoras Iny mudaram o entendimento restrito que tinham da ação da escola, estão produzindo ideias inovadoras, estão atuando como protagonistas. Não por conta dos saberes ocidentais, mas pela decolonialidade dos seus saberes e por sua retomada. Assim, que afirmam que trabalhar com temas de sua cultura e realidade, o que no curso de Educação Intercultural chamamos de “temas contextuais”, é para eles dar uma “aula rica”, uma aula de pesquisa, para o crescimento de alunos e professores e para os reais interesses de suas comunidades:

Na disciplina o professor é apenas um prestador de serviço. Na contextualização dos Temas Contextuais os alunos passam a pesquisar e conhecer seus saberes juntamente com o educador e com a comunidade. São assuntos a serem trabalhados para o crescimento dos professores e dos alunos através das pesquisas a serem realizadas tanto na área da qual o educador deseja lecionar, quanto de áreas que são demandas da comunidade e dos alunos (KARAJÁ MAIRU, 2015).

Algumas considerações

Neste texto, apresentamos algumas questões apontadas pelos/as pesquisadores/as Iny no que se refere à educação ocidental de modelo disciplinar e à educação intercultural que dialoga com as experiências da ancestralidade. Essas reflexões remetem a dois pontos

centrais: séculos de epistemicídio, que provocou o desperdício de uma imensa riqueza de experiências cognitivas, artesanais, espirituais, e linguísticas; e a educação intercultural decolonizadora, que se coloca em oposição à proposta de educação hegemônica. Este tipo de educação é vista pelos intelectuais indígenas como possibilidade de retomada de saberes milenares, abrindo, assim, espaços para o combate do epistemicídio, que gerou entre esses estudiosos o medo da perda cultural.

Há, sim, uma ameaça muito grande, pois muitos desses conhecimentos estão fora da matéria, do visível, do exterior, ocupa o espaço da memória. É por isso que os/as Iny dizem: *cada sábio/a que morre leva consigo uma biblioteca de nossos saberes*. Percepção inconcebível do ponto de vista do mecanicismo positivista da ciência moderna.

O desafio, então, é trazer, cada vez mais, o direito das diferentes formas de conhecimento dos indígenas a uma existência sem marginalização ou subalternidade. Não se trata, portanto, apenas da proposta traduzida como intercultural, mas de desbancar a tradição canônica das monoculturas do saber. A proposta é a superação da perspectiva colonialista de produção do conhecimento, e, assim, questionar a colonialidade em todas as suas dimensões, promovendo a desconstrução das práticas educativas hegemônicas.

Desse movimento vão surgir, ou estão surgindo, novos movimentos de educação decolonial. Por enquanto, a visão e a ação para a decolonialidade são orientações que coexistem em tensão com outras visões e sistemas de ideias (liberalismo, neoliberalismo, marxismo, cristianismo), bem como com orientações e visões disciplinares. De qualquer modo, é possível vislumbrar alguns deslocamentos interculturais, e os dos Iny é o da retomada de saberes milenares, e da atualização das experiências ancestrais. Não se trata, portanto, da inclusão dos indígenas em nossas lógicas de produção e reprodução de saber, mas de abrir espaços de diálogo em que suas linguagens e seus processos de produção de conhecimento possam ser, igualmente, legitimados em suas escolas, mas também em outros contextos educativos, políticos e de interações diversas.

Referências

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: _____. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 311-373.

KARAJÁ, Leandro Lariwana. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahaky de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2011.

KARAJÁ, Kuhanama. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahaky de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2011.

KARAJÁ, Txiarawa. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahaky de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2011.

KARAJÁ, Elly Mairu. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahaky de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2015.

NUNES, Eduardo S. *A cruz e o itxe(k)ò*: mestiçagem, mistura e relação entre os Karajá de Buridina, Aruanã-GO. Artigo com base na Monografia de Graduação. UNB, 2009.

_____. *No asfalto não se pesca*. Parentesco, mistura e transformação entre os Karajá de Buridina (Aruanã-GO). Dissertação de mestrado. Brasília, PPGAS/DAN/UNB, 2012.

_____. *Transformações karajá*. Os “antigos” e o “pessoal de hoje” no mundo dos brancos. Tese de doutorado. Brasília, PPGAS/DAN/UNB, 2016.

OLIVEIRA WAHUKÁ, Sinvaldo. A vida do jovem iny. Projeto de pesquisa, 2015. (manuscrito).

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Resistência e retomada da língua e do patrimônio Cultural Karajá de Buridina. *Revista Linguística*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 231-244, 2017.

_____. Pedagogia da retomada: descolonização de saberes. *Revista Articulando e Construindo Saberes*. Goiânia, v. 2, n. 1, p. 204-205, 2017.

Recebido para publicação em abril de 2018.

Aceito para publicação em maio de 2018.

A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA A LÍNGUA INY

Manaijê Karajá¹

RESUMO

O presente texto aborda as experiências interculturais adquiridas nas aulas de redação em língua portuguesa na aldeia Hawalò, da etnia Karajá. Refletimos, então, sobre a necessidade do ensino da escrita em língua portuguesa e como esse conhecimento deve ser acompanhado por práticas interculturais que garantem, também, a consciência da importância da língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita em língua portuguesa. Língua Karajá/Iny. Ensino intercultural.

ABSTRACT

This text deals with the intercultural experiences acquired in Portuguese language writing classes in the Hawalò village of the Karajá ethnic group. We then reflect on the need to teach writing in Portuguese and how this knowledge must be accompanied by intercultural practices that also guarantee awareness of the importance of the mother tongue.

KEYWORDS: Writing in Portuguese. Karajá/Iny language. Intercultural teaching.

Apresentação

Pretendo, neste pequeno texto, colocar algumas reflexões importantes sobre o ensino da língua portuguesa na minha escola. Sou professor e, atualmente, estou dando aulas de redação, o que é um grande desafio para mim, mas, ao mesmo tempo, uma grande

1 Licenciado no Curso de “Educação Intercultural” (Ciências da Cultura) pela Universidade Federal de Goiás e Especialista em “Educação Intercultural e Transdisciplinar: Gestão Pedagógica”, pela mesma Universidade. Professor da Educação Básica. Escola Indígena Malua. Pesquisador da Ação “Saberes Indígenas na Escola”, Rede UFG/UFT/UFMA. Aldeia Hawalò, TO, Brasil. E-mail: mn4dj3_kd@hotmail.com.

aprendizagem. A metodologia que uso nas minhas aulas é sempre considerar o que o aluno e a aluna sabem. É importante considerar o que todos e todas conhecem. Assim, começo a debater as formas de como se pode fazer uma redação em língua portuguesa. Começo sempre de algo bem conhecido, como, por exemplo, sobre as frutas, o rio Araguaia, a convivência com os não indígenas. Deixo que eles e elas façam o texto primeiro na oralidade, só depois na escrita. As redações podem ser pequenas, depois vão ficando maiores. Assim, os alunos e alunas vão perdendo o medo. Vão ficando motivados a escreverem em língua portuguesa.

Considerações sobre a língua portuguesa para os Karajá

A cultura da língua portuguesa, tanto oral quanto escrita, é para a população indígena no Brasil um grande desafio. Essa língua é economicamente forte, politicamente também. É a língua do poder brasileiro. Nós, indígenas, temos a obrigação de aprender a nos comunicarmos nessa língua. Sem isso, não conseguimos trocar conhecimento. Não conseguimos ter acesso a conhecimentos necessários para nossos líderes, que nos defendem. Precisamos do português para nossa defesa e, também, para conhecermos nossos direitos dentro da legislatura do nosso país.

Uma parte importante que deve ser colocada nas aulas de língua portuguesa é o valor cultural da nossa língua Karajá. Não podemos deixá-la de lado. Temos que mostrar para nossos alunos e alunas, o valor da nossa língua, mesmo nas aulas de língua portuguesa. Queremos fortalecer sempre a nossa língua materna, tanto na oralidade quanto na escrita. Pensar essa dinâmica é importante para a vida da língua. Toda língua muda ou, como afirma Pimentel da Silva (2009), muda para ganhar novas palavras, enunciados, belezas semânticas, mas pode mudar quando vai perdendo função e se enchendo da língua portuguesa, até ser extinta. Tudo isso deve ser discutido nas aulas de língua portuguesa. Nessas aulas, podemos atender as demandas dos estudantes, mas a política comunitária é de manutenção da língua materna.

Onde vivo, em Hawalò, situada na Ilha do Bananal, estado do Tocantins, a língua majoritariamente falada na comunidade é a língua Karajá. Mas, existe uma parte minoritária praticante de outras línguas, como a portuguesa e outras línguas indígenas. Normalmente,

esta é a situação de comunicação com os indígenas de outros povos que moram na aldeia citada.

Os Karajá têm oportunidade de aprender a falar as duas línguas, a língua materna e o português. Então, o cenário de ensino do português na escola é sempre de bilinguismo. Nesta realidade, temos que considerar alguns aspectos: que a primeira língua do aluno é a Karajá, iniciar a redação em português primeiro na oralidade, a redação deve ser de temas conhecidos primeiro, só depois de outros temas. Assim feito, poderei desafiar os/as estudantes. Ampliar os temas da redação com assuntos que eles precisam pesquisar, fazer leitura, buscar conhecimentos novos para escrever. É preciso formar os estudantes com formação política, mas também para manter nossos valores culturais. Manter nossos saberes. Nisto está a importância da educação intercultural.

O conhecimento do letramento e da escritura promovida dentro do mundo escolar precisa seguir sempre prestando atenção nos dois mundos. Formar nossos jovens para escrever em língua portuguesa, mas também para registrar o conhecimento e saber do próprio mundo Iny. Para redigir em língua portuguesa, acompanhando a complexidade do mundo que ela nomeia em termos políticos, econômicos e científicos. É importante que os estudantes compreendam essas diferentes narrativas. Aprendam os registros que essa língua traz; que façam dissertações de temas diversos; que aprendam a argumentar, uma linguagem de defesa e de justificativa de grande valor para nós, ensinar nossos jovens, pois alguns deles serão líderes em nossa comunidade.

A nossa necessidade tão imensa para aprender a escritura e o letramento da língua portuguesa é real, mas devemos ser cuidadosos para que, em nome dessa necessidade, não deixemos a nossa língua de lado. É verdade que o domínio da escritura da língua portuguesa nos dá uma independência política. Mas, a nossa língua é a nossa raiz, nosso maior patrimônio. Não somos nada sem ela.

Aprendendo a complexidade da língua portuguesa, podemos registrar o mundo do branco, ler seus códigos, de modo independente. Com isso, aprendermos a elaborar nossa gramática da língua Karajá, a criar nosso dicionário, a termos nossa enciclopédia do nosso saber. Aprendemos muito dessas coisas, com a abertura das universidades para população indígena, por meio das cotas e da licenciatura indígena e da Ação “Saberes Indígenas na Escola”.

A partir deste momento histórico, nós indígenas passamos a ser protagonistas do registro dos nossos próprios saberes e temos importância na lei como 11645 e no programa Saberes Indígenas. Penso que esses são exemplos de letramentos interculturais, que podem acontecer em português e na língua materna.

Referências Bibliográficas

PIMENTEL DA SILVA, M. S. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

Recebido para publicação em abril de 2018.

Aceito para publicação em junho de 2018.

A LÍNGUA AKWĒ E A LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTATO: AMEAÇA OU ENRIQUECIMENTO LINGUÍSTICO?

Sílvia Letícia Gomes da Silva Xerente¹

RESUMO

O presente artigo visa apresentar a situação sociolinguística do povo Akwê, discutir a situação de contato linguístico que existe entre esta língua e o português e, dessa forma, contribuir para a vitalização dessa língua e dessa cultura. Assim, acredito que os resultados, aqui apresentados, poderão levar a comunidade a refletir acerca da valorização de sua língua e de seus costumes, garantindo, então, a sustentabilidade dos conhecimentos desse povo. Dessa forma, o objetivo desse artigo é, além de apresentar a situação sociolinguística do povo Akwê, propor ações que contribuam com a sustentabilidade linguística desse povo.

PALAVRAS CHAVE: Língua Akwê. Valorização. Contato linguístico.

ABSTRACT

This article aims to present the sociolinguistic situation of the Akwê people, to discuss the situation of the linguistic contact that exists between this language and Portuguese and, in this way, to contribute to the vitalisation of that language and culture. Thus, I believe that the results presented here may lead the community to reflect on the value of their language and customs, guaranteeing the sustainability of their knowledge. So, the purpose of this article is, besides presenting the sociolinguistic situation of the Akwê people, propose actions that contribute to the linguistic sustainability of these people.

KEYWORDS: Akwê language. Appreciation. Linguistic contact.

1 Licenciada no Curso de “Educação Intercultural” (Ciências da Linguagem) pela Universidade Federal de Goiás e em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pós-graduada em Gestão Escolar. Professora do ensino fundamental, na Escola Municipal Professor Constantino Pedro de Castro, em Tocantínia; e da EJA, na Escola Estadual Indígena Sakruiwe. Pesquisadora da Ação “Saberes Indígenas na Escola”, Rede UFG/UFT/UFMA. Tocantínia, TO, Brasil. E-mail: silviaketi_gsx@hotmail.com.

Apresentação

O presente artigo traz uma reflexão sobre a situação sociolinguística do povo indígena Xerente. Para fundamentar tal artigo, foi desenvolvida uma pesquisa em diferentes aldeias das Terras indígenas Xerente e Funil. Assim, traz como eixos norteadores a sustentabilidade cultural, econômica, linguística e a diversidade, que são bases que sustentam os trabalhos desenvolvidos pelos professores indígenas nas comunidades de cada povo, representado na Ação “Saberes Indígenas na Escola”.

Durante a pesquisa, foram feitas entrevistas com anciãos, bem como membros da comunidade de diferentes faixas etárias, para termos um levantamento da realidade linguística do povo Akwê. Além disso, apliquei 207 questionários para crianças, jovens e adultos, de diferentes aldeias. Dentre as questões que investiguei nesses questionários, estão os espaços em que está sendo usada a língua Akwê e a língua portuguesa, qual faixa etária faz mais uso da língua portuguesa, se o uso dessa língua pode prejudicar a língua materna ou não.

Busquei, também, saber como está sendo vivenciado pelos Akwê, esse contexto de contato entre falantes de línguas diferentes e que sentimento eles têm pela sua língua materna.

A primeira parte desse trabalho traz uma reflexão sobre a organização social desse povo, pinturas clônicas e aldeias existentes, hoje, dentro das reservas Xerente e Funil. Na segunda parte, é feito um breve histórico do contato entre falantes da língua Akwê e da língua portuguesa, bem como os conflitos que existem nesse contexto. Na terceira parte, é apresentado o diagnóstico sociolinguístico do povo Akwê, bem como os contextos de uso da língua Akwê pelos seus falantes.

Durante a pesquisa, fiz várias leituras que indicam que há no Brasil grande ameaça de extinção de línguas indígenas emanada por inúmeros fatores. Entendo, assim, que essa pesquisa é de extrema relevância na tentativa de abrir e buscar caminhos para o processo de afirmação da língua indígena Akwê para que a mesma não desapareça.

Além disso, os resultados dessa pesquisa, aqui apresentados, possibilitarão o enriquecimento linguístico dos Akwê, na medida em que o trabalho discutirá os empréstimos linguísticos, suas vantagens e desvantagens, e o que poderá mobilizar a comunidade na criação

de novas palavras que venham substituir alguns empréstimos desnecessários.

Considera-se, então, que a ocorrência dos empréstimos linguísticos é algo inevitável na situação atual do povo Akwê, pois compartilhamos o mesmo território com os falantes da língua portuguesa, e também fazemos uso dessa língua para fins educacionais, políticos, econômicos etc. Dessa forma, esse artigo é de suma importância, pois contribuirá para uma reflexão sobre a criação de políticas linguísticas de fortalecimento dessa língua, além de servir para o nosso povo Xerente como material de pesquisa, bem como meio de reflexão sobre as mudanças que ocorreram e podem ocorrer na língua Akwê.

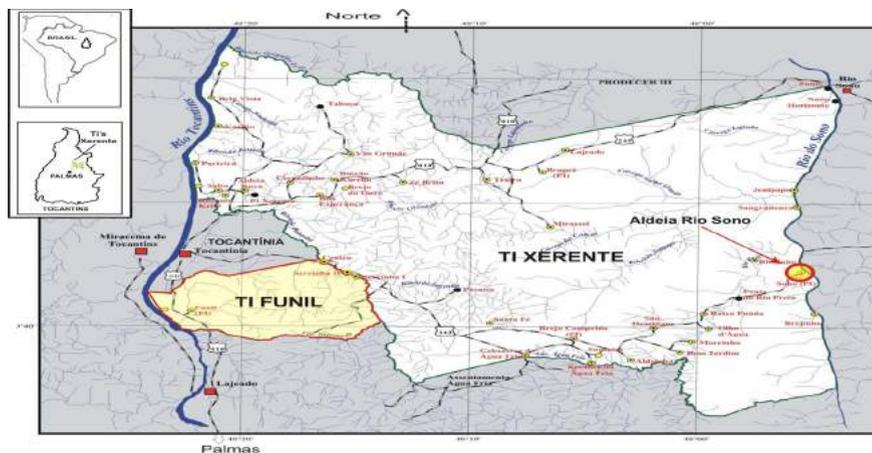
1. Uma reflexão geral sobre o povo Xerente

1.1 Histórico do povo Xerente

Nessa primeira parte do estudo, trarei um breve histórico do povo Xerente, explicitando como foi o contato dos mesmos com a sociedade não indígena, ao longo dos anos.

O povo Xerente se autodenomina Akwê, e fala a língua Akwê, que pertence ao tronco linguístico Macro-Jê. Segundo os dados da Fundação Nacional do Índio (2010), sua população chega a 3.200 pessoas, que vivem em 65 aldeias, localizadas na cidade de Tocantínia, na região central do estado de Tocantins. Seu território é dividido em Terra Indígena Xerente e Terra Indígena Funil, conforme veremos no mapa abaixo (Figura 1):

Figura 1 – Mapa de localização do Território Akwê Xerente.



Fonte: OPAN E GERA/UFMT, diagnóstico Etno-Ambiental, junho de 2000, apud Schroeder (2006).

As 65 aldeias são localizadas em cinco Regiões, sendo elas Xerente, Brupre, Brejo Comprido, Rio Sono e Funil.

Segundo Paula (1999), nós Xerente já temos cerca de 250 anos de contato com a comunidade não indígena, porém, apesar disso, não perdemos nossos costumes, nossa língua e nossa identidade social.

Assim, hoje ainda são praticadas pelos Xerente a caça e a pesca, apesar de haver dentro da reserva uma quantidade significativa de servidores públicos que possuem atividades e hábitos alimentares diferentes dos demais, por causa da sua rotina de trabalho pautada na lógica não indígena, que nos traz cada dia um novo modo de vida. As roças tradicionais também ainda são cultivadas para garantir a alimentação do povo, porém, já há pesquisas que apontam que as famílias Xerente estão consumindo mais produtos industrializados. Conforme afirma Xerente, “é muito comum essa relação comercial entre os Akwê e os não indígenas das cidades vizinhas, principalmente na cidade de Tocantínia. Nessa relação comercial a participação dos indígenas na compra de produtos industrializados é expressiva (...)”.

São confeccionados também artesanato em capim dourado pelas mulheres. Dentre as peças, geralmente são feitos brincos, pulseiras, bolsas, mandalas, porta moedas, dentre outras. Esses artesanatos geralmente são feitos para a comercialização na cidade de Tocantínia, para contribuir com a renda das famílias. Há compradores

que entram nas aldeias e adquirem os mesmos por preços baixos, o que faz com que os indígenas não obtenham um valor equivalente ao valor real do produto.

Há outros artesanatos confeccionados pelas mulheres que são para o uso em festas tradicionais e rituais como os sutiãs, saias, colares, esteiras, dentre outros. Já os homens fazem lanças, bordunas, cofos, arcos e flechas, cocares, tanto para o próprio uso, quanto para comercialização.

Quanto às fontes de renda, hoje há, dentro das aldeias, além dos funcionários da FUNAI, Estado e prefeitura, muitos que recebem bolsa família, bolsas de estudo, pensões alimentícias e aposentadorias. Há também os funcionários da saúde, e os funcionários do IBAMA, que trabalham com a prevenção de queimadas dentro da Reserva Akwẽ.

Apesar dos dados apresentados acima, o meu povo Akwẽ ainda possui uma tradição cultural muito forte, praticamos os nossos rituais, valorizamos a nossa língua materna e passamos os nossos conhecimentos de geração a geração.

Porém, alguns empreendimentos, como a Usina Lajeado, geraram impactos que incidiram simultaneamente sobre atividades de pesca e agricultura praticadas pelos Xerente, o que trouxe interferências na nossa dieta alimentar. No entanto, esses impactos não atingem tão somente as condições de reprodução da vida material, hábitos alimentares e saúde física dos Akwẽ, mas também o nosso mundo mental, considerando que nossos próprios nomes encontram-se muitas vezes associados àquilo que, ao olhar dos não índios, se apresenta estritamente como “*recursos naturais*”.

Ainda nessa mesma linha de pensamento, no próximo tópico, trataremos da organização social do povo Akwẽ, para entendermos melhor a relação disso com o respeito existente entre os pertencentes desse povo e a importância do tema dessa pesquisa.

1.2 A Organização social do povo Akwẽ

A organização social do povo Akwẽ está centrada na divisão entre as duas metades, que representam as divisões clânicas, são elas: *Doi* e *Wahirê*. A metade *Doi* inclui os clãs *kuzâptekwa*, *Kbazitdkwa* e *Kritoitdekwa*; já a metade *Wahirê*, inclui os clãs *Krozake*, *Kreprehi* e *Wahirê*. As duas metades se respeitam e não desobedecem às obrigações que cada uma tem que cumprir. Essas obrigações estão

relacionadas a vários rituais da nossa cultura, como *Damrôze* (casamento), *Dasîpê* (nomeação), *Kupre* (pós-funeral), dentre outros rituais. Neles, cada clã sabe da sua responsabilidade e assume, garantindo assim que os nossos saberes não se percam com o passar dos anos, apesar de termos o constante contato com a sociedade não indígena, e que esses conhecimentos continuem fortes nas aldeias, conforme afirma Xerente (2012), “a população Akwê ainda preserva sua língua materna influenciada por diversos interesses próprios deles. Os Akwê sabem conviver com duas culturas diferentes e com a natureza; sempre estão relacionados com saberes do passado” (XERENTE, 2012, p. 18).

Outra forma de identificação do povo Akwê é a pintura corporal, sendo que os clãs pertencentes à metade *Wahirê* são identificados pelo traço, que pode ser fino na horizontal (*wahirê*), médio na vertical (*Krozake*), ou grosso na horizontal (*krãiprehi*), para identificar a qual clã a pessoa pertence. Já as pessoas da metade *Dói* recebem em sua pintura corporal círculos pequenos (*Kuzâ*), médios (*Kbazi*) e grandes (*Krito*). Abaixo observaremos melhor essas representações clânicas:

Quadro 1 – Representação clânica.

Metades	Wahirê/Sdakrá – TRAÇO	Dói/ Siptatô – CIRCULO	
	Motivo	Motivo	
Clãs	1. Krozake/saptorê	1. Kuzâ (ou Kuumâ)	○ ○ ○
	2. Krozaketopa	2. Kbazi (ou Isrô)	○ ○ ○
	3. Kremprehi	3. Krito (ou Isibdu)	○ ○ ○
	4. Wahirê		

Fonte: Ivo Schroeder (2006).

Essas pinturas corporais ainda hoje são usadas pelos Akwê, e são uma forma de identificar cada família e, também, de repassar para as gerações futuras nossos conhecimentos organizacionais.

2. O contato entre falantes da língua Akwẽ e do português

Segundo Silva (2014), os falantes de diferentes comunidades linguísticas estão em constante contato, o que faz com que as línguas não sejam consideradas isoladas. Nesse contexto de contato, surgem os tipos de bilinguismo ou até mesmo multilinguismo dentro das comunidades indígenas.

Segundo as pesquisas de Rodrigues (2002), o número de línguas faladas no Brasil está entre 180 a 200. Assim, Filho (2000) afirma que muitas comunidades indígenas ainda são monolíngues em suas línguas maternas.

Por bilinguismo, entende-se, de modo popular, “o uso regular ou alternado que um falante faz de duas ou mais línguas no seu cotidiano” (GROSJEAN 2001: apud SILVA 2014: 36). Porém, há várias outras definições para tal termo. Conforme a autora citada acima, são vários os fatores que levam uma comunidade a se tornar bilíngue, como os casamentos interétnicos, o contato com outros povos nas relações comerciais, políticas, a morada na cidade, e os processos de colonização que foram impregnados nas comunidades indígenas, dentre outros.

Pimentel da Silva (2009) corrobora com essa ideia e afirma que são várias as circunstâncias que fazem com que os indivíduos se tornem bilíngues, dentre eles, fatores sociais, políticos e históricos, originados do contato entre falantes de línguas diferentes.

Já de acordo com Grosjean (apud Filho, 2000), o bilinguismo é o uso de duas ou mais línguas sendo este uso determinado pela necessidade. Para Martiny & Menoncin (2013), há várias definições de bilinguismo, porém destaquei somente uma delas, a seguinte: considera-se bilinguismo, o uso alternado de duas línguas, que pode se apresentar em diferentes níveis de conhecimento, sendo considerado desde o domínio mínimo até o domínio abrangente de ambas as línguas.

Nessa ótica, as autoras enfatizam que “a condição de bilíngue passa a ser vista como dinâmica, pois parte-se do princípio de que o falante bilíngue é aquele que pode produzir enunciados orais ou escritos em mais de uma língua, a depender de sua necessidade de competência linguística comunicativa” (MARTINY E MENONCIN, 2013, p. 22).

Desse modo, o tipo o bilinguismo passa a ser observado de acordo com o grau de uso das duas línguas pelos falantes, o domínio e

a variação de uso das mesmas. Para reforçar essa discussão, eu trouxe algumas notas produzidas em sala de aula no Curso de Educação Intercultural, sobre o conceito de alguns tipos de bilinguismo, criado por nós, alunos indígenas dos povos Akwê, Tapirapé, Javaé, Guajajara, Karajá, Krahô, Krikati e Gavião, em parceria com a professora Maria do Socorro Pimentel da Silva.

O bilinguismo responsivo se efetiva quando as pessoas entendem uma língua e falam outra.

Já no bilinguismo passivo, os falantes sabem uma língua e entendem um pouco de outra, mas não conseguem se comunicar em uma outra língua.

Há também o bilinguismo de memória. Nesse contexto, a língua materna fica na memória dos anciãos, mas não é mais usada, pois a língua de comunicação na sociedade é a portuguesa, no caso dos povos indígenas brasileiros.

Já no bilinguismo subtrativo, a língua portuguesa vai ocupando os espaços de uso da língua indígena. Para esse tipo de bilinguismo, Flory (2009) traz a seguinte definição: “bilinguismo Subtrativo, aquele em que a segunda língua é adquirida à custa da primeira, ou seja, ao adquirir uma segunda língua, perde-se a proficiência na primeira. Há também o bilinguismo Aditivo, aquele em que a segunda língua é adquirida sem perda de proficiência na primeira” (FLORY, 2009, p. 11).

Já no bilinguismo de revitalização, há lembrança da língua materna e, nesse caso, podem ser criadas políticas linguísticas para esse processo de revitalização.

Acredito, então, que o bilinguismo pode ser usado como instrumento de enriquecimento linguístico, porém, se for usado de forma correta, respeitando os espaços de uso de ambas as línguas.

Isso porque, geralmente, quando há línguas distintas em contato, é atribuído, de forma histórica, ideológica e política, um valor diferenciado a algumas delas. No caso do contato entre o português e a língua indígena, é dado mais privilégio à língua portuguesa, por estas razões citadas.

Nessa linha de pensamento, afirma Mori (1999) que, quando povos diferentes se encontram em um mesmo território, de certa forma, ocorre uma imposição da língua falada pela sociedade majoritária, pois esta possui maiores poderes sociopolíticos e militares, ou seja, há uma relação de *diglossia* na qual a língua oficial é sempre a do dominador, de forma que toda a comunicação entre

sociedade e Estado precisa ser feita nessa língua. Assim, o uso das línguas indígenas fica mais restrito ao espaço da aldeia, nos eventos cotidianos.

Dessa forma, Martiny & Menoncin (2013) afirmam que quando há o contato entre falantes de língua minoritária e de línguas majoritárias, há uma disputa desigual de forças, e que na maior parte das situações acaba emanando uma tensão entre essas línguas.

Portanto, observaremos que há cada vez mais aproximação entre essas culturas, pois as tecnologias estão adentrando as aldeias e, mesmo sem sair de casa, os indígenas, desde criança, já têm contato com a língua portuguesa. Além disso, na escola, há também a presença desse contato desde cedo, pois, mesmo tendo professores indígenas na maioria das escolas da reserva Xerente, os materiais que são usados por eles ainda são, em grande parte, na língua portuguesa e muito distante da realidade Akwẽ. Porém, ressalto que esse processo está mudando, ainda que timidamente, pois há alguns materiais confeccionados na nossa língua por professores indígenas em parceria com Universidades. Assim, Silva (2014) corrobora com essa ideia ao afirmar que

nesse sentido, contato massivo com a sociedade não indígena e, conseqüente, com a língua portuguesa, é algo que pode ser observado não somente pela introdução de novas tecnologias nas aldeias (internet, rádio, televisão, etc) como também pela crescente necessidade de comunicar-se em português. Seja para receber atendimento na área da saúde, para conseguir um emprego fora da aldeia, a relação com os não indígenas tem motivado o uso do português em cada vez mais situações de interação social (SILVA, 2014, p. 11).

O que se precisa saber é como lidar com esse contato linguístico de modo que o uso da língua portuguesa não enfraqueça a língua Akwẽ, então, cabe o seguinte questionamento: o que pode levar os falantes de uma língua indígena a usarem mais uma língua estrangeira, mesmo onde caberia sua própria língua? Melo (1996) afirma que essa atitude não somente é de ordem linguística, mas está relacionada diretamente com fatores sociais, econômicos, políticos, dentre outros fatores.

Nessa mesma linha de pensamento, Mori (2000, p. 6) afirma que, não só no Brasil, mas em toda América latina, “os falantes

indígenas atravessam, desde o momento de seu contato com a sociedade ocidental, processos de desestruturação étnica” e que, em decorrência da situação de dominação socioeconômica, “os povos indígenas vêm cedendo aos mecanismos de suplantação de línguas em favor daquelas faladas pelo opressor”, ou seja, vão se tornando monolíngues na língua majoritária.

Por isso, nesse trabalho discutiremos como está a situação atual da língua Akwẽ nesse contexto de contato com a língua portuguesa. Cabe ressaltar que segundo a pesquisa feita por Xerente (2012), a língua Akwẽ tem sofrido mudanças, porém continua sendo falada pela maioria dos pertencentes a esse povo e tem sido transmitida às novas gerações.

3. Diagnóstico da situação sócio linguística entre o Povo Akwẽ

3.1 A Língua Akwẽ

A língua Akwẽ pertence à família Jê, que faz parte do Tronco linguístico Macro-Jê. Do ponto de vista sociolinguístico, essa comunidade pode ser considerada como bilíngue, pois a maior parte desse povo faz uso de ambas as línguas, Akwẽ e portuguesa, e dos conhecimentos presentes nesses dois contextos. Há, dentro da reserva, casos de pessoas monolíngues em português, porém são casos isolados. Quanto ao monolinguismo em Akwẽ, observa-se que as crianças até aproximadamente os 06 anos se encaixam nesse perfil, conforme afirma Xerente (2012): “a criança fala somente a sua língua materna até os seis anos e quando frequenta a escola bilíngue na sua aldeia, começa estudar a língua portuguesa”.

Assim, acredita-se que a criação de escolas dentro da reserva, postos de saúde e as relações comerciais, dentre outros fatores, contribuíram para a efetivação da situação linguística atual do povo Akwẽ, o que para alguns anciãos pode servir como ameaça se não for bem proveitoso o aprendizado, conforme veremos na fala de Darêkêkwa Xerente, “os jovens precisam acordar para poder valorizar a nossa cultura. Por outro lado, é bom buscar novos conhecimentos dos não índios para poder defender os direitos do Akwẽ”.

Dessa forma, percebemos que os anciãos reconhecem que é importante aprender novos conhecimentos, mas sem permitir que eles prejudiquem a cultura do povo Akwê. E, sendo a língua um veículo fundamental de transmissão de conhecimentos, deve-se saber em que momentos é importante se apropriar da língua portuguesa, para que a mesma sirva como instrumento de defesa dos nossos direitos, como afirma acima o ancião, e não como mecanismo de negação da nossa própria identidade.

3.2 Resultados da pesquisa de campo: um olhar Akwê sobre sua realidade linguística

Para ter um levantamento mais concreto dessa realidade linguística, fui a campo trazer dados que subsidiarão as discussões desse trabalho. Descobri durante a pesquisa que a maioria dos entrevistados tem a língua Akwê como primeira língua, porém admitem que o português tem entrado no cotidiano da aldeia em contextos desnecessários. Podemos observar isso na fala de K.X, “com a capacidade que temos de nos comunicar entre si, conseguimos conversar ou traduzir qualquer assunto”.

Nessa mesma linha de pensamento o professor I. S. X, afirma que “qualquer língua é suficiente para qualquer grupo, sem intervenção de outra língua”.

Observei também que a língua materna, em faixas etárias diferentes, possui um espaço privilegiado, apesar da entrada do português no cotidiano Akwê, conforme o seguinte relato: “a língua Akwê, o bem mais precioso que foi deixado pelos nossos antepassados, é a única coisa que ninguém jamais conseguirá nos tomar” (K.X.).

Descobri também em quais contextos o português aparece mais: no jogo de futebol, discussão sobre as políticas da cidade, na escola (onde há professores não indígenas) dentre outros.

Em relação à influência que o português tem tido nas mudanças ocorridas na língua Akwê, observei que há a entrada do português no nosso cotidiano, porém, temos sido resistentes e muito dos nossos conhecimentos tradicionais permanecem vivos e são transmitidos na língua Akwê, para as gerações mais novas.

Xerente (2012) corrobora com essa ideia e afirma que as políticas linguísticas do povo Akwê estão relacionadas com a

organização social dos clãs, cujo princípio é o da patrilinearidade. Por exemplo, um homem *wahirê* se casa com uma mulher *kuzá*: todos os filhos desse casal pertencem ao clã do pai, o clã *wahirê*.

Outros valores estão agregados a essa permanência dos conhecimentos tradicionais entre o povo Akwê, como o respeito e as formas de tratamento.

Segundo Xerente (2013), ocorreram algumas mudanças na língua Akwê, especialmente, no que diz respeito à influência do português, porém aqui apresentarei somente alguns exemplos de empréstimos linguísticos do português para esta língua, conforme veremos no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Exemplos de empréstimos linguísticos.

Palavra em português	Empréstimo
Tia	Titirê
Mamão	Mãmã
Alho	Aire
Melancia	Mrâci
Laranja	Rara

Fonte: Sílvia Letícia G. S. Xerente.

Quanto aos espaços de uso da língua Akwê, observamos que é usada em todos os espaços sociais de convivência desse povo, do qual também sou pertencente. Ela é a língua usada no cotidiano da aldeia, na comunicação familiar, na educação dos filhos, no trabalho, nos rituais, nas brincadeiras, no lazer etc.

Apesar disso, as crianças estão aprendendo cada vez mais cedo a língua portuguesa, pois, mesmo sem sair de casa, já tem o contato com ela, através de desenhos que passam na televisão, jogos no computador, e, quando entram na escola, e se deparam com o material didático que ainda é a maior parte pautada nos moldes da educação ocidental.

Podemos afirmar que a língua Akwê ainda é falada tanto no cotidiano, quanto nos espaços especializados, forma que aqui pretendi classificar os nossos rituais de nomeação, *kupre*, manifestações do pajé, cerimônia de casamento, dentre outros que falaremos mais a frente.

3.3 Espaços de uso da língua Akwẽ

Conforme a pesquisa realizada, podemos observar que são vários os espaços de uso, tanto especializados, quanto cotidianos, da língua Akwẽ. Apresentamos, a seguir, alguns deles.

3.3.1 Espaços cotidianos em que é usada a língua Akwẽ

Kri (casa)- nesse contexto, a língua é usada para falar de vários assuntos, como as coisas que acontecem na aldeia, doenças, caçada, pescaria, educação dos filhos, e demais diálogos do cotidiano.

Bru (roça)- No momento do trabalho de plantação e colheita, a comunidade se reúne e a língua usada para a comunicação é a língua materna.

Pátio da Aldeia- Esse espaço, há algum tempo atrás, era conhecido como Warã, que segundo o ancião Raimundo K. Xerente: “Antigamente era a escola deles, onde aprendiam o suficiente para sobrevivência da língua, da cultura, das tradições e do povo”. Hoje esse espaço é usado para as brincadeiras, reuniões, festas tradicionais, e mesmo não existindo mais o Warã, esse local é bem respeitado por todos os Akwẽ.

Local de Banho- Nesse ambiente, há uma interação muito grande entre os Akwẽ, pois todos se divertem, brincam, realizam atividades domésticas como lavar louças, roupas e a língua falada é a língua materna, pelos adultos, jovens e crianças.

Local de caça- Esse espaço é reservado aos homens, pois, segundo a cultura Akwẽ, os homens são os provedores dos alimentos da casa e, portanto, esses são responsáveis pela caça e pela pesca. Apesar de termos algumas mudanças nos hábitos alimentares do povo Akwẽ, com a introdução de alimentos industrializados, ainda é bem presente entre nós, a nossa alimentação tradicional, pois há rituais que precisam de caça e pesca, conforme afirma Srõne (2013, p. 19): “em várias ocasiões da vida do povo Akwẽ, tem se mostrado diversas formas de preparos, usos, práticas e tipos de alimentação tradicional. Durante a festa de nomeação conhecida entre os Akwẽ como Dasîpê, há vários rituais que necessitam de alimentação tradicional específica”.

Assim, nesses momentos de caçada e pesca, quando são coletivas, o uso de nossa língua materna está presente. Os ensinamentos sobre as técnicas de caça e pesca são repassados

de pai para filho, através da língua materna, garantindo, assim, a sustentabilidade desses conhecimentos.

Local de colheita do capim dourado - Geralmente, a colheita do capim dourado é feita pelas mulheres Akwê e elas são responsáveis pela preparação desse material para a confecção dos artesanatos. Essa colheita é feita em grupos e, durante a colheita, há grandes trocas de experiências, conversas e uso da língua materna, principal ferramenta de compartilhamento dos nossos saberes.

Brejos - Nesse local, encontramos o buriti, que é utilizado de várias formas por nós. Do tronco é feito as toras que são utilizadas em atividades esportivas e festas tradicionais. Da palha é retirada a fita que é utilizada para fazer os acabamentos dos artesanatos de capim dourado e para a confecção de artesanatos de fita de buriti puros ou tingidos. Os frutos são utilizados para a alimentação e o óleo retirado dessa fruta serve para vários tipos de doenças. Homens e mulheres vão ao brejo, mas as atividades geralmente são divididas, as mulheres colhem os frutos, retiram a seda do buriti e retiram o óleo dessa fruta. Já os homens são responsáveis pela retirada e preparação da tora de buriti, utilizada em vários rituais do povo Akwê, como o Dasîpê.

Assim, podemos observar que o uso da língua Akwê é muito importante para a manutenção dos conhecimentos do nosso povo, pois, em todos os espaços apresentados acima, as atividades realizadas não são aleatórias, há sempre uma troca de conhecimentos que se efetiva por meio da língua Akwê.

Além dessas áreas citadas acima, em várias outras, acontece o uso de nossa língua, o que mostra que o povo, mesmo tendo contato com não indígenas e povos de outras etnias, há alguns séculos, estão sempre praticando a língua Akwê e construindo conhecimento por meio dela.

Trataremos agora de alguns dos espaços especializados onde só se usa a língua Xerente, regra respeitada até hoje por todos os Akwê.

3.3.2 Espaços especializados em que é usada a língua Akwê

Nessa parte, tratarei alguns espaços onde é usada somente a língua Akwê; essa é uma regra passada de geração a geração e é bem respeitada pelo nosso povo. Falaremos então de alguns rituais, como

eles acontecem, quem são os responsáveis por organizá-los e de que forma a língua é durante cada uma dessas etapas.

Antes de passarmos aos diversos espaços especializados, veremos o que significa a palavra “especializado”. Segundo o dicionário, trata-se do “Lugar onde os serviços são oferecidos de caráter único, próprio, exclusivo, diz se de algo autêntico, pessoal e idiossincrático” (Dicionário online. www.dicio.com.br/especializado/ acessado em 29/05/18).

Assim são os rituais aqui apresentados, para o nosso povo eles são autênticos, próprios de nossa cultura e com valor inestimável para todos os Akwê.

Começamos, então, pelo *Dasîpê*. Essa festa é muito importante para o povo Akwê. Essa é uma festa bem organizada pelos anciãos, pois antes da realização da mesma, há reuniões para que seja decidido o local, a data e os rituais a serem realizados durante a festa. Para auxiliar os anciãos na organização dessa festa, são escolhidos mensageiros que ficam responsáveis por cortar a tora de buriti, preparar o jenipapo para a pintura corporal dos participantes e ajudar os anciãos no que for preciso durante a realização dessa festa.

Primeiro, é feita a nomeação das meninas. Se forem muitas, esse momento de nomeação pode durar vários dias. Após a nomeação das meninas, ‘*pikôî nîsi*’, os homens partem para a mata para se preparar para a nomeação de meninos ‘*kwatbremî nîsi*’. Nesse local, somente os homens vão e sabem como é essa preparação, por isso, não posso dar muitos detalhes sobre essa parte.

Após essa parte de preparação dos homens, são escolhidos dois representantes de clãs diferentes, um homem e uma mulher denominados ‘*dakmâhrâkwa*’, nomeadores que representam, que são considerados donos das listras, e dois ‘*dazazêikwa*’ que confirmam os nomes e representam os donos dos círculos. Em cada festa de nomeação, somente duas mulheres escolhidas pelos anciãos vão até o local onde os homens ficam se preparando para a nomeação dos meninos. Lá, são preparadas para o momento de nomeação.

Após essa preparação, os homens saem da mata em duas fileiras acompanhados pelos nomeadores: *dakmâhrâkwa* e *dazazêikwa*, até o pátio onde acontece a nomeação. Depois desse momento, acontece o ritual do Padi e para encerrar, tem a corrida de tora grande (*Îsitro*).

O que quero aqui ressaltar é que, durante toda essa festa, desde sua preparação até sua finalização, são muitos conhecimentos que estão presentes e são repassados através da língua Akwê. Nessa

festa, o uso da nossa língua é feito por todos e, mesmo quando há visitas, não há tradução do que está sendo falado durante os rituais.

Outro ritual importante é o *Damrõze* (casamento). O casamento do povo Akwẽ deveria acontecer entre pessoas de clãs diferentes, porém, hoje, as coisas estão mudando e já acontecem casamentos entre pessoas do mesmo clã. Geralmente, os jovens Akwẽ não namoram muito tempo, assim que os pais descobrem que a filha está namorando, fazem reunião com os pais do namorado para realizar o casamento.

O tio da noiva é responsável por organizar esse ritual, que é bem breve. Após os noivos pintados e enfeitados, começa-se o casamento. Então, a noiva sai do local onde se arrumou, juntamente com os seus familiares e o seu tio, até a casa do noivo, onde acontece o casamento. A noiva leva consigo alimentos, e entrega para o seu noivo, esses alimentos são preparados pela esposa do tio da noiva.

A família da noiva também leva alimentos para o noivo, e após entregá-los, a noiva senta-se ao lado do noivo, que fica à sua espera, sentado em uma esteira. Após esse momento, dois anciãos fazem o discurso, falando das responsabilidades do casal, dos direitos e deveres deles e das duas famílias que se unem a partir dessa data.

Para finalizar, a família do noivo faz o ritual de choro, junto com o noivo, pois, após casar-se, o rapaz acompanha a noiva, para sua aldeia, onde passa a morar, juntamente com os sogros.

A família é uma instituição muito sagrada para o povo Akwẽ. No ritual de casamento, é presente sempre a língua Akwẽ, e acredito que sem essa língua seria difícil organizar esse ritual, que parece simples, mas possui um significado muito grande para todos os Akwẽ.

Já o *Kupré* é o nome que se dá a cerimônia realizada após o funeral. Segundo os anciãos, ela faz parte da história do povo Akwẽ e é considerada um ritual sagrado. A realização acontece na visita do sétimo dia.

Segundo Tpêkru Xerente (2011), hoje esse ritual acontece da seguinte maneira: os homens do clã da falecida(o) se reúnem com os anciãos na mata, então escolhem duas meninas dos mesmos clãs e as enfeitam. Após essa preparação, saem da mata em fileiras e ainda segundo o autor:

Ao sair da mata, os homens, acompanhados das duas meninas, dirigem-se a casa da falecida (o), com uma vara na mão. Batendo-o fortemente no chão, todos pulam num só ritmo, soltando um som que parece um gemido. Chegando a casa onde toda a família está reunida com as demais pessoas, eles se colocam diante da família e choram, expressando a dor da perda daquela pessoa (TPÊKRU, 2011, p.75).

Após esse momento, seguem para o cemitério, em fileiras, repetindo os mesmos movimentos rítmicos. Ao chegar em frente ao túmulo, os homens continuam em duas fileiras, e o pajé começa a realizar o ritual de choro novamente e todos os demais dão continuidade ao ritual de *kupre*. Depois, os homens começam a pular por cima da sepultura, de um lado para o outro, porém, ninguém pode triscar nela ou cair sobre a mesma, pois se isso acontecer, segundo os anciãos, essa pessoa pode morrer.

Para finalizar o ritual, os homens retornam à casa da família que se encontra em luto, realizam o ritual de choro, juntamente com a família, e depois retornam para a mata e lá recebem agrados, que são carne de caça, peixe, farinha e outros alimentos, e assim termina esse ritual.

Falaremos agora dos discursos. Desde cedo, nós Akwê aprendemos a valorizar os ensinamentos repassados pelos anciãos através do discurso. Eles nos ensinam também que o respeito é o pilar fundamental para a organização do povo Akwê.

Assim, os *Pëikwa* (Conselheiros da paz) são responsáveis por manter esse respeito dentro da nossa comunidade. Segundo Warõ Xerente, “a função deles é ensinar e dar conselhos que possam ser utilizados em meio a conflitos, contribuindo para que todos na aldeia vivam em harmonia.” Quando eles discursam, todos precisam prestar muita atenção, pois o que falam é sempre muito importante para a nossa convivência em comunidade.

Todos os ensinamentos passados por eles são através de nossa língua materna, promovendo, assim, a valorização dos conhecimentos tradicionais, da cultura, da língua e da oralidade. Assim, através da preservação da nossa língua, podemos a cada dia fortalecer as expressões culturais do povo Xerente, reconhecendo a sua importância para sustentabilidade cultural e garantindo aos mais jovens esse grande aprendizado.

3.4 Análise dos dados coletados

Nessa parte, trarei da análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo. Elaborei um questionário, que foi aplicado a várias pessoas, de diferentes faixas etárias, regiões e gênero. Gostaria de saber a perspectiva dos Akwẽ sobre sua realidade sociolinguística e a avaliação que os mesmos fazem sobre o contato deles com a língua portuguesa. Nesse questionário, havia perguntas abertas, que permitiam ao participante colocar seu ponto de vista sobre determinados assuntos tratados nele.

Durante a coleta de dados, também conversei com vários anciãos que me deram subsídios para a discussão do tema em questão e me ajudaram a entender a atitude afetiva dos falantes em relação às duas línguas em contato: Akwẽ e português.

Esse questionário é composto de dezoito questões que enfocavam o conhecimento das duas línguas, o uso dessas línguas em diferentes contextos sociais e atitudes dos falantes em relação a mesma. Além disso, ressaltamos o domínio da língua, tanto falada quanto escrita, a importância que o indivíduo dá a ela, em que momento ela é usada, em que momentos há a necessidade de falar em português e por quê. Tivemos também, com esse questionário, o objetivo de descobrir se o português influencia nas mudanças que vêm ocorrendo na língua Akwẽ.

Para se ter dados concretos da realidade sociolinguística do povo Akwẽ, apliquei questionários para pessoas de nove aldeias diferentes, sendo elas: Funil, Vão Grande, Cercadinho, Boa Esperança, Brejo Comprido, Zé Brito, Boa Vista, Porteira e Baixa Funda. Além disso, foi aplicado questionário em Tocantínia, para algumas famílias de indígenas que residem na zona urbana, e também na escola CEMIX que possui pessoas de várias aldeias da Reserva Xerente.

Foi um período muito difícil, pois tive que me ausentar muitas vezes da minha residência em busca dos dados, em dias de chuva e de sol, porém, acredito que valeu a pena, pois estou conseguindo registrar um pouco dos conhecimentos sobre meu povo.

Nas visitas às aldeias, tive a oportunidade de conversar com pessoas mais experientes que contribuíram com minha pesquisa, como alguns professores e anciãos.

Essa troca de conhecimento é muito importante para a sustentabilidade dos nossos saberes tradicionais que são passados de

geração em geração, através de nossa língua materna. Abaixo, trarei os dados colhidos durante a pesquisa.

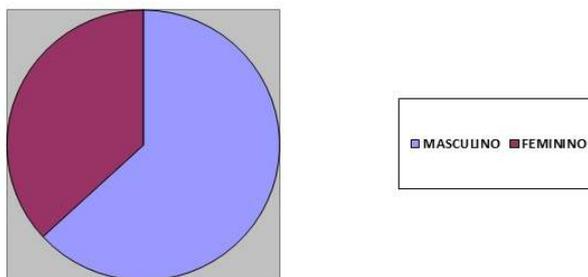
A cultura Akwê é patrilinear, isso é respeitado durante todo o ciclo de vida do povo Akwê. As mulheres se dedicam mais às atividades domésticas, à confecção dos artesanatos e à educação extraescolar dos filhos. Quando cheguei às aldeias para fazer minha pesquisa, poucas mulheres se pronunciaram, muitas se envergonham por não possuírem uma escolarização e outras, por respeito ao esposo, deixam que o mesmo responda às perguntas e somente se pronunciam com a autorização do mesmo, principalmente se o pesquisador for homem.

Como pertencente a esse povo, tive mais facilidade na conversa com as mulheres, pois sempre que chegava às aldeias começava primeiro conversando com as mesmas sobre assuntos como os filhos, alimentação e artesanatos e, nisso, já ia observando as línguas usadas por elas com os filhos. Assim, ia enriquecendo minha pesquisa.

Quando ia entrevistar homens, procurava ser o mais objetiva possível, com poucas conversas e mais aplicação das questões norteadoras do estudo, por uma questão de respeito, por nós designado com *wasiwaze* ‘nosso respeito mútuo’ às particularidades da organização social do nosso povo. Apesar disso, conforme veremos abaixo, a maioria dos entrevistados foi homem. Passemos ao perfil dos entrevistados na minha pesquisa.

Perfil dos entrevistados: gênero

Gráfico 1 – Gênero dos entrevistados.



Fonte: Sílvia Letícia G. S. Xerente.

Faixa etária dos entrevistados

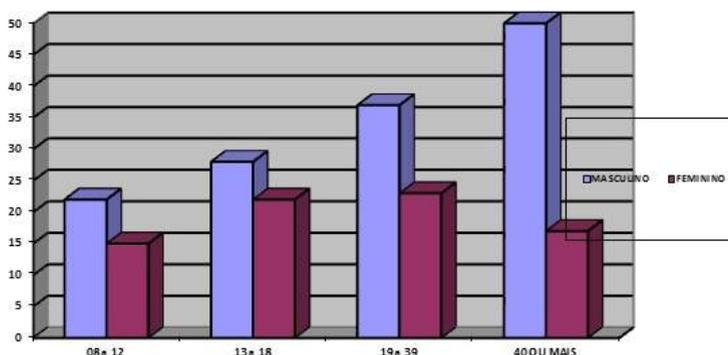
Uma hipótese da qual parti é a de que os jovens Akwẽ estejam falando mais português que as pessoas de faixas etárias mais avançadas, pois conforme afirma (Braggio apud Silva, 2014:11): “há uma disputa entre a língua indígena e o português pelos diferentes espaços/nichos comunicativos da comunidade”.

Ainda nessa linha de pensamento, a preocupação que trago aqui, subsidiada pela ideia de Braggio (2012), é a de que o futuro de nossa língua materna e cultura Akwẽ estão nas mãos dessa geração mais nova, os *Wapte* e, conforme suas atitudes, teremos valorização linguística, enfraquecimento, ou até mesmo morte da nossa língua. Pois ainda segundo Silva,

o conflito português-xerente como um efeito do cenário de tensão sociocultural e política estabelecido é manifestado tanto no comportamento linguístico do grupo, na medida em que se verifica uma superposição crescente do português (língua dominante) em relação à língua indígena (língua dominada), onde a língua portuguesa recebe cada vez mais funções e prestígio dentro da comunidade xerente, como em suas atitudes com relação à língua em contato (SILVA, 2014, p.11).

Dessa forma, verificaremos, então, no decorrer da pesquisa, se essa hipótese se comprova. Para isso, vejamos o gráfico abaixo que apresenta a quantidade de entrevistados por faixa etária e sexo.

Gráfico 2 – Idade x Sexo.



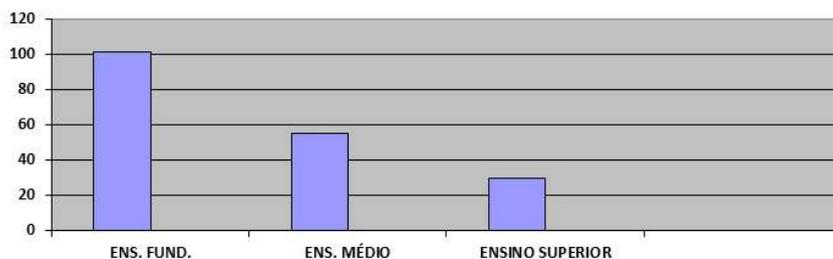
Fonte: Sílvia Letícia G. S. Xerente.

Procurei abranger muitas pessoas de cada faixa etária/sexo, em diferentes regiões, para trazer dados concretos e abrangentes sobre a realidade sociolinguística do povo Akwê. Esta foi uma tarefa bastante árdua, mas que me proporcionou um aprendizado único sobre a minha língua materna e a situação em que se encontra atualmente.

Escolaridade dos entrevistados

Além disso, quis também investigar se o fator escolaridade influencia nesse processo de aprendizado e uso da língua portuguesa pelos Akwê. Vejamos, abaixo, no Gráfico 3, o nível de escolaridade dos entrevistados.

Gráfico 3 – Escolaridade.



Fonte: Sílvia Letícia G. S. Xerente.

O número de pessoas que possuem um maior nível de escolaridade ainda é menor dentro do povo Akwê, mas tende a crescer pelas facilidades de acesso que estamos tendo ao ensino superior. Segundo Waikazate e Sirnãwe,

na família Akwê a Educação é ensinada na própria casa quando os pais repassam todas as regras de respeito para os seus filhos. Eles contam todas as histórias sobre os clãs, os parceiros que são respeitados de todos os clãs, a partir daí as crianças vão sabendo para a escola. Na escola só complemento os ensinamentos que eles aprenderam em casa (WAIKAZATE e SIRNÃWE, 2014, p.5).

Mesmo recebendo a primeira educação no ambiente familiar, os Akwê estão a cada dia aumentando o nível de escolaridade, uma conquista para o nosso povo, pois pode ser visto como um meio de nos capacitarmos cada vez mais e nos tornarmos autônomos e gestores de nossos processos de ensino, saúde e demais áreas.

Para isso, contamos com 30 escolas dentro da nossa Terra indígena, que oferecem Ensino Fundamental na modalidade regular e EJA, Ensino Médio também nas duas modalidades mencionadas anteriormente, além de cursos Técnicos Profissionalizantes, conforme afirmam Waikazate e Sirnãwe:

na maioria das aldeias, as escolas são de ensino fundamental, com turmas multiseriadas. Somente no CEMIX (Centro de Ensino Médio Indígena Xerente), que fica localizado próximo à aldeia Coqueiro, tem ensino médio. No CEMIX é oferecido ensino médio regular e profissionalizante. Já são oferecidos dois cursos profissionalizantes: técnico em enfermagem e técnico em informática. Tem muitas escolas que já têm EJA (Educação de Jovens e Adultos), como as escolas das aldeias Brejo Comprido e Salto, por exemplo. Na aldeia Salto, tem um centro municipal de Educação Infantil (WAIKAZATE e SIRNÃWE, 2014, p.5).

Quanto ao Ensino Superior, os Akwê têm que se deslocar até a cidade de Miracema ou Palmas para estudar. Há também o nosso caso, que estudamos em Goiânia no Curso de Educação Intercultural, conforme demonstram os autores citados anteriormente: “muitos jovens Akwê já estão cursando ensino superior na Universidade Federal de Tocantins, Universidade Federal de Goiás, na Faculdade ITOP (Instituto Tocantinense de Educação e Pesquisa) e em outras universidades” (Waikazate e Sirnãwê, 2014, p. 10).

Segundo Silva (2014), a educação escolar do povo Akwê tem como proposta o ensino bilíngue. Porém, há uma diferença entre o que está previsto em lei e o que ocorre nas escolas indígenas, pois o que se observa é que o português tem mais prestígio dentro do ambiente escolar do que a nossa língua materna, e um ensino bilíngue não se concretiza num ambiente em que haja a presença de desigualdades de tratamento entre as línguas e conhecimentos envolvidos.

Assim, nos preocupamos com o tipo de educação que está sendo desenvolvido dentro de nossas aldeias, pois, dependendo da forma como é desenvolvida, pode representar ponto positivo para os nossos saberes/língua indígena ou um fator de negação de nossos conhecimentos.

Leme (2009, p. 23, apud KETI 2012, p. 46) faz referência à psicologia cultural defendida por Jerome Bruner e diz que “(...) a escola, como sistema baseado na autoridade, corre o risco de promover a alienação, oposição e incompetência, e em última instância, comprometer a própria cultura”.

Assim, defendo uma educação que permita a valorização dos conhecimentos tradicionais do meu povo indígena e utilize esses conhecimentos para a construção de novos saberes universais, que garanta uma educação humanista a nós indígenas, conforme defendem as autoras,

entendermos que a educação é um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos em participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-los adiante. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola. E educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade desse trabalho- de caráter coletivo e interdisciplinar e que tem como objeto o conhecimento- é contribuir com o processo de humanização de ambos, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p. 80 apud CARVALHO, 2008, p. 155).

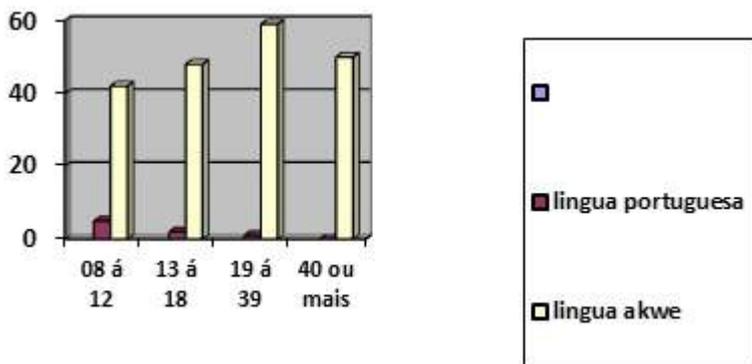
Assim, o que desejamos é uma educação com princípios pedagógicos que nos permitam a cada dia nossa ampliação de conhecimentos, que nos permitam também uma formação plena, que nos tornem aptos a exercermos nosso papel de cidadãos críticos e reflexivos, sem esquecermos nossa identidade indígena.

3.5 Atitudes linguísticas em contextos intraculturais

Para sabermos como está a situação da língua Akwẽ dentro das aldeias, fiz perguntas para pessoas de faixas etárias diferentes. Passo a discutir os resultados de cada pergunta, feita e respondida no questionário. A primeira pergunta foi: *Você sabe falar a língua Akwẽ?*

A partir da análise das respostas fornecidas pelos entrevistados, obtive o seguinte resultado: apenas 4% dos entrevistados afirmaram não saber a língua indígena, essas pessoas são monolíngues em português, enquanto que 96% afirmaram saber. Ressalto que desse percentual, todos são bilíngues, porém apresentam tipos diferentes de bilinguismo, pois há pessoas que têm o conhecimento mínimo da língua portuguesa, até outras que dominam, de forma abrangente, essa língua e os conhecimentos inerentes a ela. Veremos abaixo a representação gráfica desses dados.

Gráfico 4 – Domínio da língua Akwẽ.



Fonte: Sílvia Letícia G. S. Xerente.

Observemos que a concentração de pessoas que é monolíngue em português se dá entre os mais jovens, ou seja, entre pessoas com 08 e 18 anos. Entre os falantes com mais de 40 anos, não registrei monolíngues em português.

Segundo Waikazate e Sirnãwe, além da língua portuguesa, há outras línguas faladas dentro do território Xerente: “as línguas faladas são: língua materna, português, Javaé, Krahô, Xavante, Karajá, Xakriaba, Guajajara, Krikati, Apinãjé, Guarani, Bororo”

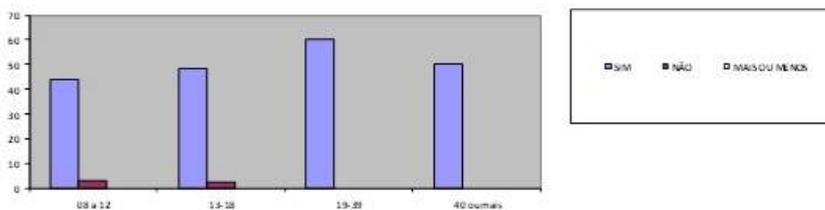
(WAIKAZATE e SIRNAWE, 2014, p. 12). Porém, segundo eles, as línguas mais faladas dentro das aldeias é mesmo o Akwẽ e português.

Ainda nessa mesma linha de pensamento, Silva (2014) afirma que “as escolhas dos falantes funcionam como um espelho que reflete e retrata as percepções do grupo acerca dos outros e de si mesmos, apontando para os sentimentos positivos ou negativos e percepções que os indivíduos possuem acerca das línguas e de seus usos” (SILVA, 2014, p. 42).

Percebo, portanto, que apesar do contato massivo dos Akwẽ com o português, a língua ainda encontra-se forte em maior parte, em todas as idades pesquisadas; isso representa o respeito que os falantes Akwẽ têm por sua língua.

Para entender qual atitude os Akwẽ têm em relação ao domínio da sua língua materna, fiz, então, a seguinte pergunta: *Você acha importante saber a língua Akwẽ?* Os resultados obtidos foram:

Gráfico 5 – A importância de falar a língua Akwẽ.



Fonte: Sílvia Letícia G. S. Xerente.

Podemos observar que a maior parte dos entrevistados acredita que é importante o uso da língua materna. Apenas uma pequena parte dos jovens entre oito e dezoito anos responderam que não. Os adultos e anciãos responderam que é importante o uso da língua materna. Esses dados demonstram o respeito que os adultos e anciãos têm pela língua, cultura, e conhecimentos próprios do nosso povo. Silva corrobora com essa ideia e afirma que “isso se deve ao fato de que, para estes, o uso do português sem que haja necessidade representa uma falta de respeito não só com os mais velhos, mas com a cultura e a identidade de ser Xerente” (SILVA, 2014, p. 66).

Quanto aos jovens, mesmo esses que declararam não achar importante o uso da língua Akwẽ, quando se deparam num diálogo com os *wawẽ* (ancião), precisam usar a nossa língua como um sinal de respeito aos nossos conhecimentos.

Trago uma reflexão aqui quanto a essa atitude dos *wapte* (jovem) de não achar a língua Akwê importante. Hoje, existem somente cerca de 180 línguas indígenas faladas no Brasil, muitas foram extintas por vários fatores. Com isso, essas comunidades que perderam suas línguas, perderam também muitos de seus costumes, tradições, bem como conhecimentos que são repassados de geração a geração.

Acredito que, se esses *wapte* não mudarem de ideia, pode ocorrer uma perda linguística para o povo Akwê e, conseqüentemente, as particularidades da nossa cultura, pensamentos, visões de mundo, dentre outras coisas importantes para o fortalecimento da identidade de um povo.

Quanto à terceira pergunta do questionário, *Você sabe escrever e ler na língua Akwê?*, para a análise de tal questão farei uma breve reflexão sobre o que vem a ser ler e escrever. Segundo o Dicionário Online, “a leitura é a forma como se interpreta um conjunto de informações (presentes em um livro, uma notícia de jornal, etc.) ou um determinado acontecimento. É uma interpretação pessoal”.

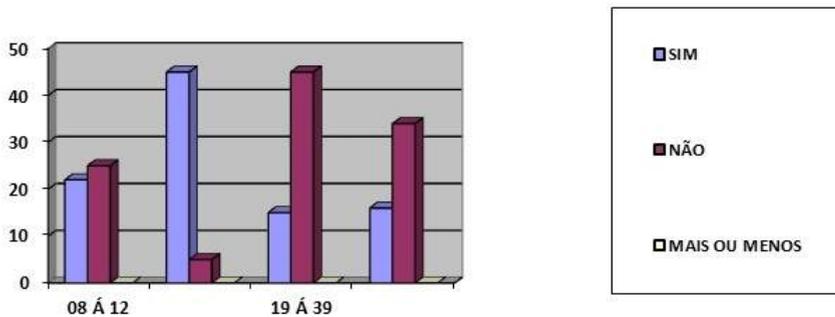
Há outras concepções para leitura que não podem ser aqui descartadas, como a leitura de mundo, que vem em complemento a leitura das palavras, conforme afirma Freire (1985), todo ser humano é capaz de fazer a leitura de mundo e essa vem antes da leitura das palavras. Esse tipo de leitura se faz muito presente no povo Akwê, pois muitos, mesmo sem serem alfabetizados, sabem fazer uma perfeita leitura do mundo que o cerca.

Mas para subsidiar a discussão da pergunta, partirei do primeiro conceito de leitura aqui apresentado, ou seja, leitura é um modo particular que o individuo tem de ver e interpretar o mundo ao seu redor, através do sistema da escrita alfabética.

Quanto à escrita, entendo por escrita a ação de expressar algo através de símbolos numéricos e alfabéticos, e assim expressar sentimentos, informações, notícias, dentre outros. Então, considere, para a análise do Gráfico 6, abaixo, uma pessoa que sabe escrever, não somente o que faz a representação desses símbolos de forma aleatória, mas também que compreende o que se escreve.

Observaremos o Gráfico 6, abaixo, como está essa questão da escrita e leitura no povo Akwê:

Gráfico 6 – Escrita e leitura em Akwê.



Fonte: Sílvia Letícia G. S. Xerente.

Quando se trata da leitura e escrita na língua Akwê, tem-se um movimento muito interessante, pois enquanto a maioria dos mais jovens afirma saber ler e escrever na língua Akwê, os adultos e anciãos afirmam não saber. Isso se dá por conta do processo de mudança que ocorreu na educação escolar indígena a partir dos anos noventa.

Antes desse período, o modelo de educação escolar era pautado pela catequização, civilização e integração forçada dos indígenas à sociedade nacional. Para se adaptar a essa lógica, as escolas implantadas dentro das aldeias não ensinavam a língua Akwê, por acreditarem que esta tinha menor prestígio que a língua portuguesa, que é vista como dominante. E, além disso, as escolas que havia dentro das aldeias, só ministravam aulas até a 4^a série do ensino fundamental, e quem desejasse continuar seus estudos, precisavam se deslocar até a cidade de Tocantínia para estudar.

A política de Educação escolar indígena passou a merecer maior atenção, a priori com a CF de 1988, em especial no artigo 210, o qual determina que devem ser “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

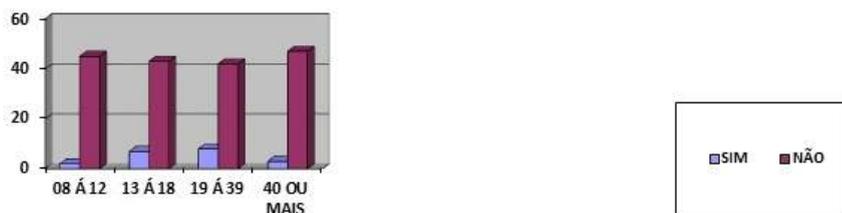
No parágrafo segundo, recomenda-se que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, partindo da reflexão do que está previsto em lei para a educação indígena.

Enquanto norma constitucional, percebemos um grande avanço para a melhoria da educação indígena, ao passo que se reconhece oficialmente a diversidade cultural e linguística e confere aos povos indígenas o direito a um aprendizado em língua indígena, ou seja, a um ensino diferenciado (culturalmente adaptado aos modos de vida dos povos indígenas).

Com esse avanço, as crianças e jovens têm o privilégio de serem alfabetizados em suas línguas maternas, e isso contribui de forma positiva para a sustentabilidade dos nossos conhecimentos.

Quando perguntei se tem assuntos que é difícil conversar na língua Akwẽ, ainda houve pessoas que responderam sim, porém, foram poucas pessoas, se levamos em conta o número de entrevistados, conforme veremos abaixo, no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Há assuntos difíceis de se falar em Akwẽ?



Fonte: Silvia Letícia G. S. Xerente.

Na pergunta seguinte perguntei quais são esses assuntos difíceis de conversar em Akwẽ. Os entrevistados me relataram que é futebol, políticas externas e relações comerciais. Essa dificuldade relatada pelos falantes de Akwẽ se dá pelo fato de haver uma disputa de posição entre a língua indígena e a língua portuguesa dentro das aldeias Akwẽ. Nessa disputa, em alguns casos, como os citados acima, a língua considerada majoritária, a portuguesa, acaba recebendo mais prestígio que a língua indígena.

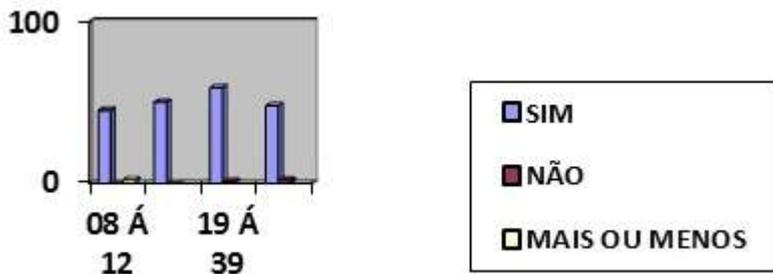
Segundo Nascimento (2012, p. 51), há nessa atitude apresentada acima, um contexto de diglossia, pois, “os falantes elegem a língua de maior status social e não a sua língua materna, porque os espaços de uso de sua língua nativa se reduzem a âmbitos mais informais, como a comunidade e a família”.

Se consideramos esse autor, apesar do quadro apresentado acima, é possível manter as línguas indígenas: “fortalecendo atitudes

e valores próprios da cultura, a partir da escola com eixo principal e com a comunidade e, especificamente, com a família para formar um todo integrado” (NASCIMENTO, 2012, p. 53).

Considero importante a ideia do autor, pois isso foi claramente comprovado na pergunta seguinte: *Tem assuntos que só podem ser tratados na língua Akwẽ?*

Gráfico 8 – Há assuntos que só se fala em Akwẽ?



Fonte: Sílvia Letícia G. S. Xerente.

Quanto a esses assuntos, foram citados os seguintes: reuniões internas, resolução de problemas da escola da aldeia, o discurso do *wawẽ*, sobre os clãs, casamentos tradicionais, festas indígenas, assuntos relacionados à convivência Akwẽ e aos nossos costumes, ensinamentos dos anciãos sobre formas de tratamento, respeito, dentre outros aspectos.

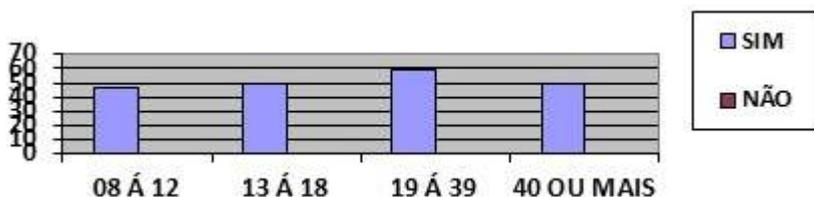
Assim, acredito que o uso da língua Akwẽ vai além dos contextos informais, pois muitos dos nossos conhecimentos mencionados acima são tratados somente em nossa língua materna, e são considerados pelo povo Xerente como formais e de fundamental importância para todos os Akwẽ.

Essa atitude demonstra resistência ao processo de dominação imposto pela língua portuguesa dentro das nossas aldeias, e é visto como ponto positivo, pois apesar de termos um contato massivo com essa língua, sabemos usá-la de forma cautelosa, não permitindo que a mesma sirva como ferramenta de extermínio de nossa língua materna.

Dando continuidade, fiz a seguinte pergunta: *Se você não sabe ou se não soubesse, gostaria de aprender a língua Akwẽ?*

Com as respostas, gostaria de saber qual o tipo de sentimento os Akwẽ atribuem a sua língua materna. Observaremos abaixo, no Gráfico 9, a representação das respostas:

Gráfico 9 – Respeito pela língua Akwẽ.



Fonte: Sílvia Letícia G. S. Xerente.

Acredito que as respostas evidenciam o valor que o povo Akwẽ dá à sua língua, pois todos os entrevistados responderam que sim, inclusive os que são monolíngues em português.

Waikazate e Sirnãwẽ (2014) enfatizam a importância dessa valorização, conforme veremos a seguir:

então é os próprios Xerente que são preservadores da sua própria língua materna principalmente a fala, conversar só em Akwẽ, para se comunicar só em língua mãe, porque a língua falada é único meio para se defender, é a principal arma para os Akwẽ se defender, para os velhos a língua materna é uma arma muito forte para ser valorizada, porque se perdemos a língua materna o jeito de se comunicar é muito ruim para o povo Akwẽ (WAIKAZATE e SIRNÃWË, 2014, p.28).

Esse tipo de atitude alegra os anciãos Akwẽ, pois o desejo deles é que as crianças e jovens não percam o interesse pela sua língua e que a cada dia valorizem-na para que a mesma se torne mais rica e resistente.

3.6 Usos linguísticos em contextos interculturais

Nesse tópico, farei reflexões sobre a segunda parte do questionário que trata do contato linguístico do Akwẽ com o

português. Para reforçar a discussão, uso como base algumas leituras como Silva (2010), Nascimento (2012), Munduruku (2002), Wdêkruwe (2012), dentre outros autores que abordam o uso do português por comunidades indígenas. Além disso, conversei com os anciãos Kakbupre, Wareti e Kanõse sobre esse assunto, o que me ajudou muito nas reflexões aqui apresentadas.

Conforme as leituras feitas, percebo que por muitos anos, os povos indígenas foram obrigados a acreditar que sua língua indígena era menos importante que a língua portuguesa, isso causou uma grande desigualdade entre os conhecimentos dos indígenas e dos não indígenas. Nesse processo, o conhecimento do não indígena era considerado o verdadeiro, enquanto os conhecimentos indígenas ficavam em segundo plano.

Dessa forma, muitos povos indígenas acabaram perdendo sua língua materna, conforme afirma Silva, “em 1500, no lugar em que hoje temos o território brasileiro, falava-se cerca de 1300 línguas indígenas. Atualmente, entretanto, restam apenas aproximadamente 180 línguas” (SILVA, 2010, p.3).

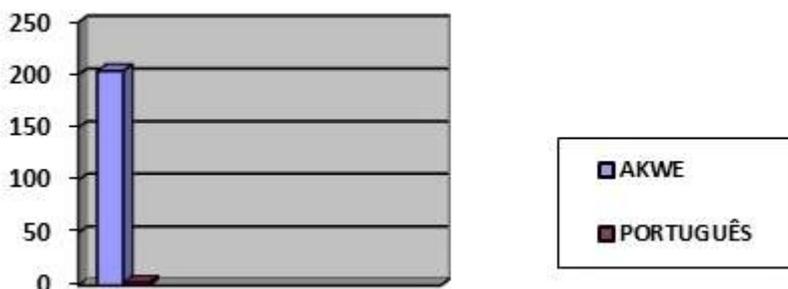
Nesse contexto, a língua portuguesa passa a assumir o papel de ameaçadora à língua indígena, uma vez que chega de forma silenciosa e ocupa o espaço dentro das comunidades.

Conforme afirma Nascimento (2012), “por outro lado a língua portuguesa se apresenta como um importante meio de comunicação intercultural, seja com a sociedade não indígena, ou com outros povos”. Assim, cabe a cada povo avaliar as formas de uso dessa língua para que a mesma não se torne uma ameaça para a língua indígena e que seja somente a língua das relações interculturais.

Faremos agora uma análise do uso do português pelo povo Akwẽ, conforme os dados colhidos na pesquisa de campo.

A primeira pergunta que fiz sobre esse assunto foi: *Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?* Então, obtivemos os seguintes números, trazidos pelo Gráfico 10:

Gráfico 10 – Primeira língua adquirida.



Fonte: Sílvia Letícia G. S. Xerente.

Dentre os entrevistados, apenas três pessoas disseram ter a língua portuguesa como primeira língua. Perguntei, então, porque isso ocorreu, pois essas três pessoas moram em aldeias. Então, essas pessoas me relataram o seguinte: a primeira disse que seu pai é indígena e sua mãe é branca, e como a mãe tinha uma relação direta com ela, aconteceu a aquisição da língua portuguesa primeiro. Porém, com o contato com as outras crianças, ela acabou aprendendo o Akwẽ e hoje ela domina as duas línguas.

A segunda pessoa relatou que sua mãe é Akwẽ e quando ela nasceu, morava na cidade e seu pai é não indígena. A mãe dela optou por ensinar a língua portuguesa para ela. Os pais se separaram e ela ficou morando com o pai na cidade, e sempre que possível visita os parentes na Aldeia. Segundo ela, hoje consegue se comunicar em Akwẽ, porém não sabe muita coisa dessa língua.

A terceira pessoa tem a mãe mestiça (pai Akwẽ e mãe não indígena), essa senhora foi criada pela vó na aldeia, e na adolescência foi morar na cidade onde conheceu o pai do entrevistado que é não indígena. A mãe sabe a língua Akwẽ, porém não ensinou aos filhos, por isso os mesmos só falam a língua portuguesa, mesmo quando estão na aldeia. Dessas três pessoas, duas moram na Aldeia e uma na cidade, são jovens, duas moças e um rapaz.

As demais pessoas que afirmaram ter a língua Akwẽ como primeira língua, são crianças, jovens e adultos, dessas, 10 moram na cidade e 180 nas Aldeias. Quanto às que moram na cidade, perguntei se usam a língua Akwẽ em seu cotidiano, elas afirmaram que sim e que só usam o português para se comunicar com os não indígenas.

Perguntei por que eles optaram por morar na cidade. Dois disseram que estão fazendo curso técnico em Miracema, e um está cursando Pedagogia, e os demais afirmaram que tem filhos em período de escolarização fundamental e média e trouxeram-nos para estudar na cidade, pois acreditam que a educação da cidade é melhor que da Aldeia.

Respeitei o ponto de vista dos que disseram que a educação da cidade é melhor que da Aldeia, porém, ao refletir, pude perceber que isso ainda é reflexo do processo de colonização que fomos submetidos ao longo dos anos. Nesse processo, os indígenas acabam acreditando que o que vem do seu entorno é mais importante que seu próprio conhecimento, e no tocante à educação, acreditam que a educação escolar ofertada nas escolas dos não indígenas é melhor que a educação construída nas escolas das aldeias. Isso porque muitos acreditam que não é necessário estudar a cultura, a língua e os assuntos relacionados aos nossos conhecimentos e que o importante mesmo é português, matemática e outras disciplinas que são cobradas em vestibulares, concursos e outras provas.

Segundo Munduruku (2002), essa é a lógica do dominador, que “desvalorizou as outras formas de leitura e de escrita do mundo e impôs seus olhares e métodos científicos fazendo-nos crer que sua escrita era mais perfeita que aquela infinitamente mais antiga” (Munduruku Apud Nascimento, 2012, p.52).

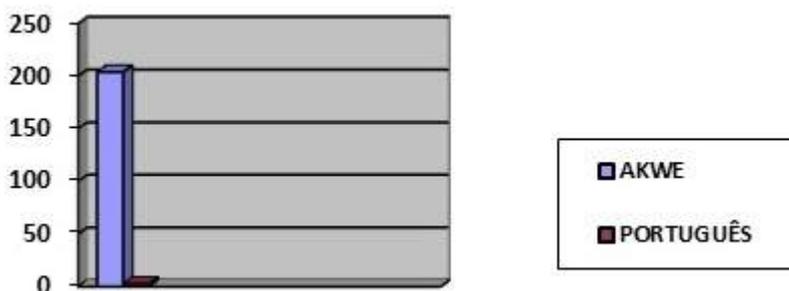
Nessa ótica, acabam desvalorizando a educação escolar indígena, um direito conquistado por nós que visa não somente a preparação do aluno para o mercado de trabalho, mas também a afirmação das identidades étnicas, recuperação das memórias históricas, valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, além da importante associação entre escola/sociedade/identidade.

Sobre as línguas usadas dentro da casa, no diálogo com os pais, formulei o seguinte questionamento: *Em que língua seus pais falam com você?*

Só coloquei como opção a língua portuguesa e a língua Akwẽ, que é o foco de minha pesquisa, apesar de Waikazate e Sirnãwẽ afirmarem que há outras línguas usadas nesses contextos.

Observemos, então, abaixo a representação gráfica dos resultados obtidos para esta pergunta, no Gráfico 11:

Gráfico 11 – Língua usada em diálogo com os pais.



Fonte: Sílvia Letícia G. S. Xerente.

De acordo com os dados, podemos observar que a maioria das pessoas se comunica com pais na língua Akwê, assim também é feito com os anciãos, pajés, o cacique, o conselheiro e as demais lideranças da aldeia. Segundo Wdêkruwê (2012), quando se dirige a fala a essas pessoas mencionadas acima, é preciso atentar para as formas de tratamento e de respeito, repassadas pelos nossos pais e avós.

Podemos, então, observar que a língua Akwê possui um local de destaque quando o assunto é família, pois o maior número dos participantes afirmou usar a língua materna no ambiente familiar com os pais.

Quanto aos que afirmaram que usam as duas línguas, são jovens que dizem que sabem a língua Akwê, porém como têm o contato maior com o português, principalmente no processo de escolarização, acabam trazendo para o contexto familiar, o que muitas vezes, segundo eles, desagradam os pais.

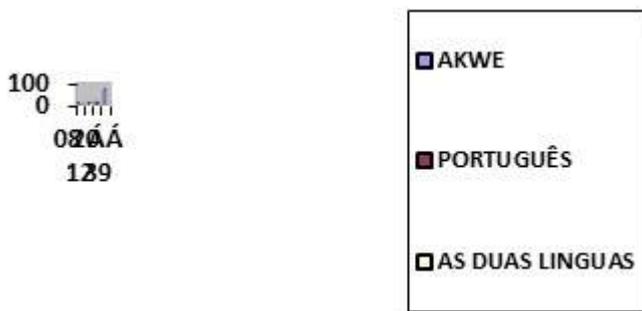
Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2014), afirma que:

a língua akwê prevalece como a língua da interação no ambiente familiar informal da casa, sendo, portanto, a língua mais falada e ouvida pelos jovens. No entanto, no que diz respeito às funções mais formais do uso linguístico, voltadas às atividades de escolarização, como as tarefas de leitura e escrita, o português é a língua predominante. (SILVA, 2014, p. 65)

Para essa autora, o uso da língua Akwê, no ambiente familiar, é de suma importância para garantir a sua sobrevivência. Concordo com a mesma, pois as políticas linguísticas mais eficazes precisam ter início dentro de nossas casas para, então, partirmos para um contexto mais amplo.

Dando continuidade à pesquisa, questionei aos entrevistados: *qual língua você mais usa no seu cotidiano?*

Gráfico12 – Língua mais usada no cotidiano.



Fonte: Sílvia Letícia G. S. Xerente.

Nesse gráfico, podemos observar que o português está presente, principalmente, no cotidiano dos mais jovens. Questionei, então, em que momentos mais usavam. Segundo eles, na escola; uns estudam em escolas indígenas, outros não. Outros afirmaram que usam quando estão nas redes sociais, ouvindo músicas, jogando futebol, nas festas que não são tradicionais do povo Akwê, dentre outros.

O português também é usado, conforme o relato deles, em reuniões da saúde, educação, para a reivindicação de direitos, elaboração de documentos para as autoridades não indígenas, em busca do atendimento das demandas de cada aldeia e nas relações comerciais.

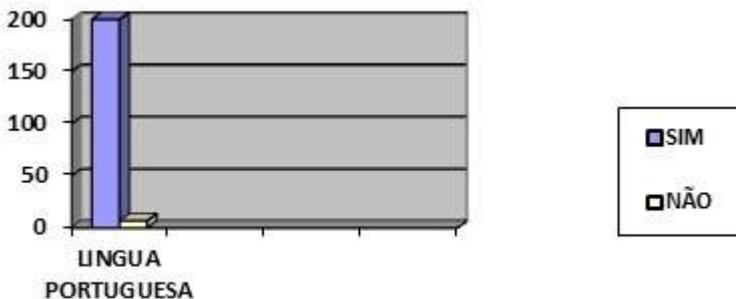
Na maioria dos casos, o uso da língua portuguesa está relacionado ao contato com o não indígena, ou com povos indígenas de outras etnias, conforme foi mencionado acima. Em apenas alguns casos haverá o uso da língua portuguesa entre falantes de Akwê, e quando isso acontece, essa atitude é avaliada de forma negativa pelos demais Akwê, segundo afirma Silva (2014):

dessa forma, não importava em que local ocorresse a interação, ou em que situação de formalidade ou informalidade se viam os participantes, se o interlocutor fosse xerente a língua escolhida seria o xerente. O português somente seria usado com o interlocutor não-indígena, monolíngue em português, ou em casos de outras etnias que também não fossem falantes de xerente.(...)quando questionados se conheciam alguém que conversasse em português com outro Akwê, a resposta era quase sempre afirmativa e o que se seguia era uma avaliação negativa dessa terceira pessoa, como se ela estivesse fazendo algo “errado” (SILVA, 2014, p. 108).

Cabe aqui ressaltar que mesmo em reuniões com a presença de não indígenas, sempre as lideranças fazem o seu discurso em Akwê e nem sempre traduzem o que estão falando, isso demonstra que estão em pleno usufruto de seus direitos linguísticos, mesmo sem perceber isso. O uso da língua portuguesa é mais restrito, mesmo nesses ambientes, o que demonstra também a resistência do povo Xerente.

Dando continuidade, perguntei se tem assuntos que só podem ser tratados em português. Vejamos no gráfico 13, abaixo, a representação das respostas:

Gráfico13 – Há assuntos tratados somente em português?



Fonte: Sílvia Letícia G. S. Xerente.

Questionei, então, que assuntos são esses, já que tanta gente respondeu que sim. Os entrevistados relataram que são os seguintes

que vêm complementar as afirmações da questão anterior: reuniões, assuntos na sala de aula, futebol, política etc. Porém, segundo K.X., “mesmo tendo assuntos que é necessário usar a língua portuguesa, os Akwẽ já estão dando o jeito de traduzir e falar nossa própria língua” (K. X., Aldeia Zé Brito).

Esses assuntos que são trazidos da sociedade envolvente para dentro das nossas comunidades, trazem consigo essa “necessidade” do uso da língua portuguesa, e em alguns casos esse uso pode ser positivo ou negativo, mas disso trataremos mais a frente.

Questionei se esse uso de português poderia acarretar em mudanças da língua Akwẽ. Então, relataram que isso pode acarretar mudanças na cultura, pois ela está diretamente ligada à língua. Segundo alguns entrevistados, essa mudança já é percebida, pois já são usadas palavras da língua portuguesa, mesmo tendo essa palavra em Akwẽ. Segundo eles, também há uma mudança de comportamento, conforme afirma S. X. “Alguns índios se influenciam muito rápido, começam a se exibir por aí, falando na língua portuguesa e deixando de lado a própria língua” (S. X., Aldeia Brupré).

Essa mudança, conforme um entrevistado, traz descontentamento aos pais e aos avós, pois a mudança linguística também é mudança cultural, segundo ele.

Essas análises feitas pelos entrevistados são muito importantes, pois eles demonstram saber as consequências que o uso desordenado pode trazer para o nosso povo.

4. O contato entre os falantes de português e os falantes Akwẽ, ameaça ou enriquecimento linguístico?

Após analisar os dados, e ler vários autores que abordam as temáticas **contato linguístico**, **mudanças** e **ameaças linguísticas**, pretendo neste capítulo, retomar a questão que motivou essa pesquisa e dizer se esse contato enriquece ou serve de ameaça para a nossa língua.

Durante a pesquisa, observei que a faixa etária que mais usa a língua portuguesa no seu dia a dia é a de jovens, motivados por vários fatores, como a ida à escola, a aquisição de recursos tecnológicos, o contato com não indígenas que trabalham nas aldeias, dentre outros.

Porém, observamos que esses jovens, mesmo usando essa língua, têm um respeito imenso pela sua língua materna.

Já as crianças estão tendo o contato bem mais cedo com a língua portuguesa, em comparação às crianças da geração passada. Isso porque com a chegada da energia elétrica nas aldeias, os pais adquiriram a televisão, e assim mesmo sem sair de casa eles já têm o acesso a essa língua.

Os anciãos ainda se mantêm conservadores e guardiões dos nossos conhecimentos tradicionais, e cobram muito dos mais jovens que valorizem essa cultura que é muito importante para todo povo Akwê. Quando se fala em contato linguístico, podemos dizer que quando há línguas em contato, há também culturas que entram em contato, portanto devem-se ver os pontos positivos e negativos desse contato.

A língua portuguesa pode ser considerada como enriquecimento linguístico quando é usada em contextos que se exige essa língua, conforme vimos durante a pesquisa, que são nas reivindicações inerentes a melhoria da educação, saúde, qualidade de vida da população Akwê.

Entretanto, ela serve de ameaça para a língua Akwê, quando passa a ocupar os espaços de uso desta língua. Quando as pessoas passam a usar o português nas aldeias, substituindo palavras que já existem na nossa língua, por exemplo.

Sabemos que o contato entre falantes de línguas diferentes traz mudanças para as línguas. Quando se fala de uma língua indígena em contato com o português, a chance da língua indígena sair na desvantagem é quase inevitável. Porém não é impossível mantê-la, ainda mais quando o povo tem respeito por sua língua.

No caso do povo Akwê, pude ver que temos um grande apressamento pela nossa língua, o que ajuda na preservação da mesma, pois um povo que gosta de sua língua não quer deixá-la morrer.

Assim, concluo que o contato entre falantes da língua Akwê e da língua portuguesa é viável, porém pode servir de ameaça ou enriquecimento, depende da forma como os falantes lidam com essa situação.

Para nós, apesar da língua portuguesa estar presente em algumas de nossas aldeias, ela não está enfraquecendo a nossa língua, porque nós ainda estamos preservando os nossos conhecimentos tradicionais, e passando de geração a geração.

Considerações finais

Todos os povos indígenas do Brasil vivem, hoje, em um processo diferente do que os seus antepassados viveram antes da chegada dos europeus. Em particular, os Xerente, um povo resistente ainda, vive nesse processo de transformação.

Muitas influências negativas vêm afetando gradativamente a língua, as tradições, a cultura e o seu modo particular de transmissão e construção de conhecimentos. As tecnologias como celular, televisão, bem como os livros das escolas indígenas em grande parte monolíngues em português, vêm afetando a língua Xerente.

Todos esses produtos, se usados de forma errada, podem possibilitar o esquecimento e a desvalorização dos conhecimentos milenares do povo Xerente.

Destaca-se que crianças e jovens Xerente estão nas escolas, o que inviabiliza muitas vezes o contato com os anciãos para adquirir conhecimentos tradicionais do nosso povo, uma vez que a maioria das escolas indígenas acompanha o tradicional modelo de educação ocidental que não valoriza esse tipo de conhecimento. Ressalto, aqui, que os professores não podem ser culpados por esse tipo de atitude, pois muitas vezes são obrigados a aceitar essas atitudes lamentáveis impostas pelo sistema de Ensino.

Como observamos durante a pesquisa, a contação de histórias no *warã*, pátio da aldeia que, para nós, é considerado o espaço de aprendizagens, teve seu uso diminuído com a chegada de televisão, computadores, internet, celulares, escola no modelo ocidental que apresentam recursos diferentes das utilizadas nos processos próprios de ensinamento do povo Xerente.

Com isso, o processo de educação do povo Akwẽ sofreu mudanças, pois no *warã*, os anciãos eram vistos como os professores de hoje, pois eles ensinavam para os jovens todos os conhecimentos necessários para a vida na comunidade e nos contextos interculturais. De lá saía o jovem preparado para ser o bom respeitador, caçador, pescador, arqueiro, dentre outras habilidades. Essa educação era pautada em valores culturais, o que difere dos modelos existentes hoje.

Apesar de todo esse contexto apresentado acima, os Xerente conservam seus conhecimentos através de transmissão oral. Conforme observamos durante a pesquisa, o povo preserva muito a língua Akwẽ e os conhecimentos que são passados através dela.

O uso de português é feito sim, em especial, pelos mais jovens, mesmo assim, todos eles têm a consciência de que a valorização de sua língua materna se faz necessário para a manutenção dos saberes tradicionais.

Não condeno, aqui, o uso do português, porém acredito que ele deve ser usado de forma sábia para reivindicar nossos direitos, buscar melhorias para as nossas aldeias, nos ajudar nos estudos na universidade, pois assim podemos contribuir com o povo.

Os anciãos também defendem essa ideia, e sempre orientam os jovens para que os mesmos não deixem que o português sufoque a nossa língua materna, mas que seja usado com cautela.

A hipótese levantada por mim no início da pesquisa de que o português estava sendo mais valorizado do que nossa própria língua foi negada, em todos os casos em que estive em pesquisa com os falantes de Akwẽ, eles demonstraram muito respeito pela língua materna e pelos conhecimentos tradicionais. Isso prova que, mesmo em contato com falantes de língua portuguesa, os Akwẽ são muito resistentes e não abrem mão dos seus conhecimentos repassados de geração a geração.

As transformações na cultura e em aspectos linguísticos não podem ser consideradas como aspecto negativo para nós, pois a cultura é dinâmica e vai mudando com o passar dos anos, mas devemos ficar sempre atentos à valorização e à preservação da nossa língua materna, cultura e os conhecimentos tradicionais.

Referências bibliográficas

Braggio, Silvia L. B. A aquisição do português escrito pela criança xerente akwên: aspectos cognitivos, sociolinguísticos e educacionais. *Anais Internacionais do IV SIMELP*, 1764-1777. Goiânia: UFG, 2014.

Braggio, Silvia L. B. Os diferentes tipos de situação sociolinguística e os tipos de empréstimo na adição do português ao xerente akwên: fatores positivos e negativos. *LIAMES* 12: 157-177. 2012.

BRASIL, 1989. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal.

Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras, linguística e suas interfaces nº40, p. 239-247, 2010.

CARVALHO, Isabel Cristina de Oliveira. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DE PAULA, Luís Roberto. *A dinâmica faccional Xerente: esfera local e processos sociopolíticos nacionais e internacionais*. Dissertação de Mestrado. USP: São Paulo, 1999.

FILHO, Sinval Martins de Sousa. *Aquisição do Português Oral pela criança Xerente*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2000.

FRANTOMÉ, Pacheco. *O ikpeng em contato com o português: empréstimo lexical e adaptação linguística*.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. In _____ Col. Polêmicas do Nosso tempo. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

GIRALDIN, Odair. *Educação indígena na área xerente, apropriação e reforço cultural*. In *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. ROCHA, Leandro Mendes; SILVA, Maria do Socorro Pimentel. BORGES, Mônica Veloso (Orgs). Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010.

MARTINY, Franciele Maria; MENONCIN, Camila. *O estudo do bilinguismo e da diglossia para uma perspectiva linguística educativa*. In: Web-Revista SOCIODIALETO: Bach., Lic., Mestrado – Letras – UEMS/Campo Grande, v. 4, n. 11, nov. 2013.

MELO, Elisângela Aparecida Pereira. *Investigação etnomatemática em contextos indígenas: caminhos para a reorientação da prática pedagógica*. Natal, RN, 2007.

MORI, Angel Corbera. *Aspectos de la morfología nominal Aguaruna (Jíbaro)*. Hein van der Voort & Simon van de Kerke (eds.), *Indigenous Languages of Lowland South America [Indigenous Languages of Latin America, 1]*, p. 213-223. Leiden: Research School of Asian, African, and Amerindian Studies (CNWS), 2000.

MUNDURUKU, Daniel. *A escrita e a autoria fortalecendo a identidade*. In: RICARDO B.; RICARDO, F.(orgs.). *Povos indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 200-202.

NASCIMENTO, André Marques do. *Português intercultural: atividades e reflexões sobre a língua de relações interculturais dos povos indígenas brasileiros*. Goiânia: FUNAPE/PROLIND, 2012.

NIMUENDAJÚ, Curt. *The Xerente*. Los Angeles: L. A. Press, 1942.

RODRIGUES, Aryon. Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo. Edições Loyola, 2002.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. 2005.

SCHROEDER, Ivo. Política e parentesco nos Xerente. Tese de doutorado. USP: São Paulo, 2006.

SILVA, Joana Aparecida Fernandes. Educação indígena na área Xerente, apropriação e reforço cultural. In *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. ROCHA, Leandro Mendes; PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

SILVA, Júlia Isabelle da. *Entre conflitos e resistências: Usos e atitudes linguísticas de jovens Akwê-Xerente*, Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2014.

XERENTE, Rogério Srône. O consumo de alimentos industrializados entre os Akwe, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Intercultural - Ciências da Natureza). Goiânia: UFG, 2013.

XERENTE, Sinval Waikazate de Brito. Estudo de palavras e variações sonoras na língua Akwe-Xerente: as falas dos velhos e dos mais jovens. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural). Goiânia: UFG, 2012.

XERENTE, Sinval Waikazate de Brito; XERENTE, Silvino Sirnãwe. Proposta de Projeto Político Pedagógico para as escolas do povo Akwê. Monografia de Especialização em Educação Intercultural: Gestão Pedagógica. Goiânia: UFG, 2014.

XERENTE, Valteir Tpêkru. Discurso dos Velhos Akwê Xerente. Romkrêptkã. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural). Goiânia: UFG, 2011.

WEWERING, Sillvia Thêla (org.). *Povo Xerente: Vida, Cultura e Identidade*. 1ª Ed. Belo Horizonte, 2012.

Recebido para publicação em maio de 2018.

Aceito para publicação em maio de 2018.

MEUS ESTUDOS PEDAGÓGICOS DURANTE O ESTÁGIO DO CURSO EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Maysi Karajá¹

RESUMO

Neste artigo, apresento o que aprendi durante meu estágio pedagógico no curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás. Foram muitos os desafios. Tive que entender como praticar aulas, de acordo com a concepção pedagógica do referido curso, ou seja, como planejar aulas fundamentadas nos princípios pedagógicos da interculturalidade e transdisciplinaridade. É essa experiência que comentarei a seguir.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio pedagógico. Interculturalidade. Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

In this article I present what I learned during my pedagogical internship in the course of Intercultural Education at the Federal University of Goiás. There were many challenges. I had to understand how to practice classes according to the pedagogical conception of said course. That is, how to plan classes based on the pedagogical principles of interculturality and transdisciplinarity. This is what I will comment on next.

KEYWORDS: Pedagogical training. Interculturality. Transdisciplinarity.

1. Estágios I e II

Estagiei na escola indígena Malua, aldeia Santa Isabel do Morro, no estado do Tocantins. O meu primeiro e segundo estágios foram realizados durante a noite, devido o meu trabalho durante o dia. Sendo assim, fiquei de observação na aula do Professor Tebuxiwe Karajá. Na sala de aula, observei a explicação, os debates,

1 Licenciado no Curso de “Educação Intercultural” (Ciências da Linguagem) pela Universidade Federal de Goiás. Membro da comunidade de Hawalò. Aldeia Hawalò, TO, Brasil. E-mail: maysi@gmail.com.

as atividades adotadas, as apresentações dos alunos acerca do tema. Os alunos apresentaram trabalhos referentes ao que entendem como arte Iny, se isso existe ou não?

O professor solicitou aos alunos que apresentassem o trabalho anterior e que discutissem com os demais colegas da sala, então, foi debatido um pouco. Na outra noite, também presenciei a aula do professor Tebutxiwe Karajá, ele abordou o tema: “o que é grafismo?” O mesmo solicitou aos alunos que apresentassem o trabalho das aulas anteriores, então apresentaram, discutiram, pois, na minha observação, todos tinham a noção do que o tema tratava, devido à explicação que ocorria na própria língua. Além disso, o professor teve o domínio de esclarecer, o que facilita o aprender do aluno. Essa foi a minha observação.

2. Estágio III

O meu terceiro estágio realizei sozinho, não foi nada fácil, porque estava praticando e, evidente, é diferente da teoria. Bom, teoricamente fiz um plano de tema contextual pretendido a trabalhar referente à pintura corporal Iny. Assim que entrei na sala de aula, não consegui mais olhar no plano, porque já estava no momento de dar atenção aos alunos.

Todos olhavam para mim, então, a aula se desenvolveu: primeiramente fiz uma pergunta se já ouviram sobre o que é a pintura corporal e o que ela significa? Alguns dos alunos contribuíram de acordo como compreendem, baseado conforme a mãe conta na visão da atualidade a respeito. Lembrando que na sala de aula não dá para compreender tudo devido aos tempos e minutos, mas, também, devemos aproveitar cada minuto para iniciar as reflexões sobre os valores dos conhecimentos.

3. Estágio IV

No meu quarto estágio, fiquei mais atento aos horários e minutos, bem como em aplicar a metodologia para alcançar o meu objetivo: assim sendo, consegui explicar o meu tema contextual, da importância sobre a pintura Iny de modo abrangente. Interessante que os alunos perceberam a explicação sobre o que o conhecimento quer discutir e refletir sobre a ciência Iny, na sala de aula, para o

aprendizado dos alunos. Ao aproximar de terminar a aula, solicitei alguns tipos de temas relacionados à pintura Iny como tarefa de casa para realizar uma pesquisa de acordo com tema escolhido por cada um deles, para depois contarem e discutirem sobre as experiências na sala de aula.

4. Estágio V

No quinto de estágio, trabalhei com a turma do 9º ano, abordei o tema sobre a pintura de uma criança recém nascida. A metodologia usada foi por meio de perguntas de forma oral numa roda em círculo. As perguntas elaboradas da seguinte forma: o que é e quando acontece a pintura de criança? Nenhum dos alunos souberam responder, porque existem especificidades. É um tipo de ritual que ocorre dentro de casa, envolve somente o movimento das mulheres no âmbito de comunidade, também não é contado para as crianças. Isso não significa que é proibido. Após as perguntas, fiz um esclarecimento na língua mãe para compreenderem. Nessa oportunidade, contei um pouco sobre a importância de pesquisar nossos conhecimentos para que não sejam esquecidos. Portanto, o objetivo da aula era exatamente provocar as reflexões sobre valores dos conhecimentos para educar nossos alunos.

5. Estágio VI

No sexto estágio, era à noite, para turma de 1º ano. Abordei o tema sobre a vida de arco e flecha, que se faz para comercializar e a pergunta foi da seguinte forma: alguém sabe como chegou ao ponto de comercializar? A invenção de grafismo, do material que se usa, de onde se retira, que tipo de material é adequado para usar ou qualquer material? Bom, poucos conseguiram participar. Essa pouca participação já era esperada, por isso, o método de aula foi bilíngue, exatamente para fazer reflexão.

Após o debate, solicitei uma pequena descrição na língua portuguesa sobre o que significa baseado na pergunta acima. A maioria fez, mas com poucas linhas. Retomei a explicação de valorizar o conhecimento Iny, a importância de pesquisar, conversar com mais velhos. Já imaginou na hora de fazer uma prova de redação sobre qualquer conhecimento Iny, ainda mais se for bilíngue. A ideia da

aula era isso: fazer com que os maiores refletissem sobre os valores tradicionais do povo Iny.

6. Impacto da pesquisa

Sem realizar a pesquisa ou sem buscar o conhecimento com os mais velhos e as mais velhas da nossa comunidade, não tem como fundamentar, organizar e criar os mecanismos para salvar, adotar e compartilhar conhecimentos na sala de aula com os alunos e com a comunidade. Assim, o estudo na sala de aula visa às várias maneiras de explicações que viabilizam o entendimento ou até mesmo o questionamento, dependendo da forma de conceito, uma vez que a ciência ocidental adotada na sala não coincide com a realidade e da maneira de nossa educação. Isso dificulta o aprendizado do nosso aluno. Sendo que existem nossos próprios meios de como acompanhar as ciências adotadas na escola.

Um dos meios para acompanhar e ensinar é através da pesquisa, porque o nosso aprender Iny não está somente na sala de aula, o nosso aprender está de acordo com nossos ancestrais, não existe lugar nem horário e acontece de forma natural, de acordo com cada contexto. Um exemplo: se faz leitura de mundo quando está na pescaria, quando está na caçada, quando está deitado na esteira, quando está dançando um ritual e outros ademais. Considerar as funções da pesquisa pedagógica, facilita o nosso aprender e amplia os nossos ângulos como multiplicadores e como alunos. Interessante que a pesquisa faz transbordar determinado saber que talvez se encontrava sem se movimentar por meio de registro. Para movimentar mais, precisa de prática. Isso pode variar. Exemplos: realizar uma oficina na sala de aula ou fora dela, realizar a pesquisa de campo, por meio de danças e cantos na sala de aula ou fora dela, e outros mais.

7. Desafios

Considero como desafio a questão de tempo, de minutos, porque o aluno quer aprender e o tempo não contribui e o professor tem vontade e amor por trocar o conhecimento. Outro desafio é a falta de alguns recursos tecnológicos como internet, que poderia muito bem contribuir com o aprendiz, porque já começou o registro

de conhecimento. O material didático cultural ainda não é suficiente. Imaginemos: se tivesse o material didático cultural para cada aluno no passeio de campo que mostrasse o que já se encontra documentado.

8. Uma pequena reflexão

Diante de algumas situações, o professor tem que ser criativo para pensar em uma aula dinâmica, porque ainda temos as nossas metodologias que é universo da natureza, nas quais estão os saberes milenares dos antepassados que favorecem os aprendizes a atualizarem os conhecimentos das suas comunidades. Isso é possível a partir da metodologia contextualizada, que é bem parecida com a pedagogia indígena.

Referências

LARIWANA, L. *Caderno de Estágio*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahaky de Formação

Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2011.

PIMENTEL DA SILVA, M. do. S. *A pedagogia da contextualização intra-cultural e intercultural*. Texto inédito, 2012.

Recebido para publicação em abril de 2018.

Aceito para publicação em junho de 2018.

MODOS DE EDUCAÇÃO¹

Joana A. Fernandes Silva²

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada.

Boaventura dos Santos

RESUMO

Neste texto, proponho-me a pensar nos modos de poder que envolvem as escolas frequentadas por alunos indígenas e a trazer um questionamento na fé que temos na ciência ocidental, ou o que o autor citado chama de epistemologias do norte. A escola será pensada a partir de uma perspectiva da dominação colonial e a partir das contribuições de alguns autores, entre outros, tais como Gersem Baniwa e Boaventura dos Santos, dois críticos da colonialidade do poder.

PALAVRAS-CHAVE: Escola indígena. Ciência. Epistemologia. Colonialidade e descolonização.

ABSTRACT

In this text, I propose to think about the modes of power that involve the schools frequented by indigenous students and to bring a questioning in the faith that we have in Western science, or what the author quoted calls Northern epistemologies. The school will be thought from a perspective of colonial domination and from the contributions of some authors, among

1 Percília e Silivan Panhi, do povo Apinajé, colaboraram com este texto.

2 Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo. Professora titular aposentada da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora efetiva da Pós-graduação em Antropologia Social (UFG); e professora no Curso de Educação Intercultural do Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior Indígena (NTFSI), também, na UFG. Santo Antônio de Goiás, GO, Brasil. E-mail: joana.fernandes@gmail.com.

others, such as Gersem Baniwa and Boaventura dos Santos, two critics of the coloniality of power.

KEYWORDS: Indigenous school. Science. Epistemology. Coloniality and decolonization.

Muitos argumentam, afirmou Boaventura em uma palestra na Universidade Federal de Minas Gerais, que o colonialismo já acabou! Mas ele continua a vigorar nos modos de poder, de saber, de interagir, no racismo, na xenofobia. Neste texto, proponho-me a pensar nesses modos de poder que envolvem as escolas frequentadas por alunos indígenas e a trazer um questionamento na fé que temos na ciência ocidental, ou o que o autor citado chama de epistemologias do norte.

Penso que o que se ensina, como se ensina e como se aprende tem um eixo orientador que está ligado com o tipo de sociedade que ensina, com o tipo de cosmologia e de visão de mundo e com o tipo de epistemologia dessa sociedade. O ato de ensinar é muito condicionado por essas variáveis.

O que se ensina a uma criança pequena? Um modo de ser? Conhecimentos? Técnicas? Filosofia? Cosmologia? Moral? Ciência? Essas perguntas permitem inferir que há tantas maneiras de educar, quantas sociedades existem.

Há processos muito distintos de ensinar e de aprender. Há muitos processos de aprendizagem de conteúdos que ocorrem de maneira diferente da instituição escolar, onde a cotação do aluno por notas são desnecessárias. Há também outras maneiras de aprender: “Menos atenção ao conteúdo”, como disse Gersem Baniwa³ e “mais atenção ao processo de aprendizado e ao uso do aprendizado”. Ele lembra que aprender em uma sociedade indígena é muito diferente do processo escolar. Nas tradições indígenas, muitas vezes o que importa são as formas de produção, de divulgação e de uso dos saberes, e não do conteúdo, segundo Gersem Baniwa.

Não há muitos estudos sobre a educação para membros de uma sociedade indígena. Ercivaldo Damsokekwa (2016) mostrou, em sua dissertação de mestrado, que entre os Xerente-Akwê há uma educação sistemática que se organiza e de acordo com a prontidão da

3 Conferência ministrada no III Congresso Internacional Formación en Educación Intercultural y Práticas de Descolonización en América Latina, 26 de julho de 2017.

classe de idade. Cada etapa de idade corresponde a certo conteúdo de aprendizado, que é passado pelos familiares.

No caso dos Xerente, povo Macro-jê, cujas aldeias contavam com o *warã*, ou casa dos homens, uma parte de educação formal era oferecida para meninos e para meninas a partir de oito anos até o casamento, quando, então, alguém passa a ser considerado adulto. Neste local, segundo Damsokekwa, no Warã, são repassados conteúdos ligados à tecnologia, história, cosmologia e aí, verdadeiramente, os conteúdos epistemológicos são apreendidos pelos meninos, meninas e jovens.

No entanto, Damsokekwa (2016) observa que:

o saber de um ancião, por mais que seja especializado, é abrangente. Já a educação escolarizada organiza os conhecimentos em disciplinas, que são ensinadas de forma isolada. Essa contradição entre a forma Akwê e a forma ocidental de ensinar e de aprender resulta em conflitos entre as gerações mais velhas, que se orientam pela oralidade e os jovens que frequentam a escola.

Davi Kopenawa critica nossa maneira de escrever e de pensar. Segundo ele, nossos pensamentos são confusos, pois vivemos no meio do barulho de carros, aparelhos; somente temos confiança no processo de aprender se colocarmos nossas ideias nas peles de papel. Os Yanomamo, como sonham, aprendem pelos sonhos, adquirem a sabedoria sonhando. Ele afirma literalmente: “Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus antigos com o pó de *yãkoana* que me deram” (2015).

O processo de transformação de um bebê, em um membro da sociedade, sabedor de sua cultura, de suas técnicas, de sua cosmologia, é mesmo um longo processo que, mesmo após o casamento, pode se estender pela vida adulta. Este é o caso da formação de cantores, de sábios que fazem discurso em uma língua Akwê-Xerente diferenciada da linguagem do cotidiano, de pajés, dos conhecedores de plantas medicinais e de cantores.

Há uma classe de papéis sociais, bem como campos específicos de conhecimento, tais como o de especialistas em plantas, entre os Xerente há diversos especialistas em plantas: em plantas da mata, plantas do campo, plantas do cerrado, entre outras. De modo que o

significado de plantas é muito distinto do que é para não indígenas. As plantas têm vontade própria, tem espíritos, tem donos. Não se pega uma planta como nós o fazemos. É necessário obter permissão de seu senhor. Violar essa regra pode significar ficar doente. Essa concepção, entre outras, traduz toda uma cosmologia que os não indígenas sequer desconfiam. E, também, eles não falam muito sobre isso.

Kopenawa, ao se referir à floresta entre os Yanomamo, afirma que há muitos seres vivos dentro dela, muitos espíritos. Ele critica fortemente os brancos por serem tão destrutivos e apenas preocupados com as mercadorias.

Entre os Bororo, aprender a cantar pode acontecer a partir dos 40 anos. Pelo menos quando estive entre os Bororo, eles me diziam que este era um processo muito demorado. Um cantor Bororo é uma figura de destaque nos rituais e, sobretudo, nos longos ritos funerários que esse povo realiza.

Outras atividades também demandam longo tempo de aprendizado entre os povos indígenas. A caçada, a pesca, a coleta, conhecer a localização dos rios, as histórias das aldeias, o calendário, saber quais as plantas são úteis. O próprio aprendizado de uma mulher que se casa e deve aprender a cuidar de sua casa, de seus filhos, por vezes de sua sogra e sogro. Os Apinajé, segundo o casal Percília e Silivan Panhi⁴, iniciam o processo de educação com as palavras adequadas:

O pai e a mãe educam seus filhos de acordo com o que foi ensinado, os pais conversam com os filhos que tem que responder com as palavras adequadas. O homem fala *Y, ka, kwako, ty, tk, pa*, e a mulher, *y, kema, ka, xema*. Se a criança responde com falta de respeito, ele pode pegar a criança e dar uma palmada para [aprender] a respeitar os mais velhos. Depois da palmada a mãe chama a criança e começa a caçar piolho.

No entanto, no dia de hoje as crianças não estão mais respeitando como antes;

4 Percília e Silivan Panhi colaboraram com esse texto explicando como o seu povo educa suas crianças. Eles enviaram suas observações via whatsapp, no dia 22 de maio de 2018.

só [querem] assistir TV, jogar bola, celular no ouvido o tempo todo. Com isso, os pais jovens não estão sabendo educar seus filhos como antes...

Percília e Silivan Panhi explicam que

Na etnia Apinajé há vários rituais que são repassados aos jovens e isso também são ensinamentos, porque vai ter que repassar às nossas crianças e jovens. Por exemplo, quando uma criança vai passeando na aldeia e o marimbondo pica a criança e a madrinha vê aquilo, ela vai até a casa dos pais da criança e fala o que aconteceu com o menino. O pai fala e a madrinha fala que vão fazer um ritual do marimbondo e marcam o dia para realizarem o ritual do marimbondo. Quando chegar o dia, os pais da criança e os padrinhos e a comunidade vão até a casa do padrinho da criança realizar a cerimônia, e o avô e a avó vão também, para levar até a criança. E os avós vão pegar o marimbondo que começa a picar os avós e assim termina a cerimônia do ritual do marimbondo.

Importante observar que os rituais também são considerados formas de educação e de passagem de ensinamentos. Perdemos no nevoeiro da ideia de que a educação indígena é informal e ela passa despercebida e sempre a colocamos em oposição à escolar. Alguns trabalhos que eu consultei limitam-se a afirmar que a educação ocorre pela observação de adultos e nas brincadeiras. Nada muito mais que isso. Somos ignorantes a respeito. Assim como somos ignorantes de muitas das coisas dos povos indígenas. Gersem Baniwa, durante a conferência mencionada acima, ressaltou que “as cosmologias, ontologias e epistemologias ameríndias são muito pouco conhecidas no mundo acadêmico”.

Recentemente houve um avanço nessa compreensão, depois que o antropólogo Viveiros de Castro formulou uma teoria sobre o que chamou de cosmologias ameríndias. As cosmologias ameríndias se opõem radicalmente à cosmologia não indígena, capitalista. Nesta, os seres humanos são separados radicalmente do restante da natureza, dos animais, dos rios. Todos os elementos da natureza estão sob o domínio da espécie humana e podem ser usados, estão à nossa disposição, doados pelo Deus do mundo cristão. Não há um planejamento de como usar os recursos naturais e nem uma

preocupação com o futuro da humanidade. O que vigora nessa apropriação é uma ganância sem fim. Por este motivo, Kopenawa, em seu livro, demonstra muita preocupação com o futuro, pois na sua cosmologia, as árvores sustentam o céu e o não indígenas estão acabando com as florestas. Se elas acabarem, o céu cairá e tudo se acaba.

Se para os índios não há oposição entre homens e natureza, o que são os animais? São humanos, segundo Viveiros de Castro, em pele de animais. Para os Yanomamo (Kopenawa, 2015), os animais são ancestrais que vestiram a pele e assumiram o corpo de animais, em um ato de sacrifício para alimentar seus descendentes.

Outros autores, tais como Philippe Descola (1986), que estudou os Achuar, também fazem a mesma afirmação; a maneira dos povos indígenas estarem no mundo, e de se comportarem no mundo é completamente diferente da do mundo capitalista, que os quer englobar.

É outra cosmologia, muito outra. É outra ontologia, outra maneira de ser, muito outra. Neste sentido, a escola do mundo colonial imposta aos indígenas, aos povos africanos, somente pode ser uma das facetas da violência desse mundo.

Michel Taussig (1987) reflete sobre o terror na dominação colonial que teve papel decisivo na tentativa de extermínio dessas outras ontologias, dessas outras formas de ser. Kopenawa também se refere à chegada do homem branco em suas terras. A violência imediatamente se expressou por darem um nome a ele quando, ele explica, o nome para o povo dele é uma coisa séria, não se pronuncia, não se fala.

Sabedores que somos agora (mesmo que superficialmente) dessas outras ontologias, dessas outras cosmologias e epistemologias, poderemos refletir com mais propriedade sobre as relações entre índios e não índios e imaginar a profundidade da violência do contato.

O que estou interessada, de agora para a frente, nesta reflexão, é sobre especificamente os saberes, indígenas e não indígenas. Auxilia-me, nesse momento, Boaventura dos Santos, o autor português muito crítico do sistema capitalista e da colonialidade.

Ele propõe o conceito de epistemologias (no plural) do sul, para opor ao que chama de epistemologia do norte. Esse sul não é geográfico, mas se refere a tudo o que está fora do norte colonizador e opressor. O norte é a Inglaterra, a França, a Espanha, Portugal,

enfim, os países que dominaram as Américas e África, sobretudo, impondo suas leis e sua ciência. A epistemologia do norte provocou um epistemicídio, ao lado dos canhões, das armas, das doenças levadas para a população dominada. Arrasou as populações da África e os povos indígenas das Américas, incluindo os da América do Norte, onde hoje estão os Estados Unidos.

Por sul, Boaventura entende um conjunto de saberes dos grupos sociais que sofrem injustiça, do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. A maior parte dos povos está no sul geográfico, mas há também no norte.

O que é que existe no Sul que escapa à dicotomia Norte/Sul, pergunta Boaventura.

Segundo esse autor, a ciência moderna é interessante, mas imaginar que é a única forma de conhecimento rigoroso e eliminar qualquer outro conhecimento, é absurdo. E essa política do conhecimento, que é muito agressiva, que aprofunda a dominação e o colonialismo. Essa política arrasa, destrói ou já destruiu muitos dos conhecimentos nas zonas coloniais. Ao lado do genocídio de povos dominados, ocorreu o epistemicídio, afirma Boaventura dos Santos. O colonialismo permitiu que os povos do “sul” tivessem passado, mas, o futuro era do colonizador. Por isso, se aprende na escola um índio no passado: “os índios eram, os índios moravam, os índios adoravam...”.

Alguém pode argumentar que o colonialismo acabou. Gersem Baniwa (conferência) argumenta que o colonialismo deixou uma herança que opera em nossas mentes. A isso se chama de colonialidade. Ela hoje se apresenta como violento racismo, ou nas teorias evolucionistas que hierarquizam, que afirmam serem os índios e os negros inferiores e incapazes – de aprender, de estudar, de trabalhar, de serem ricos.

A colonialidade é marcada pela prática capitalista, e junto com ela a epistemologia do norte, a ciência dos “brancos” continua prevalecendo e provocando as ausências de outras formas de conhecimento.

Boaventura tem uma postura muito interessante. Ele recomenda que a ciência ocidental não deve ser descartada, mas a escola ideal deve dar espaço e visibilizar outras epistemologias. É muito estranho chegar em uma escola indígena, em uma aldeia, em plena terra indígena e deparar-se com cartazes em português, trazendo mensagens contidas nos livros didáticos escritos muito

longe, tanto do espaço como da cultura do povo que frequenta aquela escola.

Há um abismo entre o conhecimento que se propaga para as crianças indígenas e o conhecimento produzido por seu povo. O ideal seria que crescentemente houvesse produção de material didático pelos sábios e professores indígenas; não estou, como Boaventura, advogando que o conhecimento dos “brancos” seja totalmente negado. Imagino que uma boa escola permita que o aluno indígena acesse a ciência do norte, mas que esse venha acompanhado com uma boa dose de qualidade dos conhecimentos indígenas, produzidos por eles próprios.

Segundo Walter Mignolo, a interculturalidade não se refere a relações entre culturas distintas, mas implica trocas simétricas das epistemologias, em que as ausências dos sistemas de conhecimento e de saberes, sejam eliminadas. Essa proposta converge com o que Boaventura (2002) chama sociologia das ausências. Temos uma dívida em relação ao apagamento histórico do saber indígena pela violência colonial, violência que se perpetua na maior parte das escolas que funcionam nas aldeias, onde os livros, currículos, conteúdos, metodologia, calendário, obedecem fielmente às epistemologias do norte⁵.

Os cursos de formação de professores indígenas nas universidades federais de Minas Gerais, Roraima, Goiás e o da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), representam um avanço, uma vez que são voltados apenas para alunos indígenas buscando uma preparação para a atividade docente nas aldeias⁶.

Boaventura dos Santos (palestra) recomenda que a universidade deve romper com a ignorância e conhecer a profusão de conhecimentos que há no mundo. Esses cursos de formação permitem que a universidade receba contribuições e que se enriqueça com a

5 Nossos alunos do curso de formação de professores indígenas na UFG, invariavelmente relatam pressões por parte das Secretarias Estaduais de Educação para que sigam fielmente todos os cânones das escolas não indígenas.

6 Na Universidade Federal de Goiás, o sistema de cotas para pós-graduação foi iniciada no ano de 2017. O programa de Pós-graduação em antropologia recebeu uma aluna Krahô e um aluno Apinajé. Em 2018, uma grande demanda por parte dos candidatos indígenas resultou na aprovação de um aluno Akwê-Xerente no doutorado e de quatro no mestrado, sendo dois Xerente, um Tapirapé e um Xavante.

presença dos alunos indígenas. De pouco adianta que se busque o conhecimento indígena através dos parâmetros do que chamamos de ciência, e tampouco que se transponha essa ciência para as formas de conhecimento indígena. Com esse formato de ensino, apenas se reproduz o poder colonial e se força que os paradigmas do conhecimento indígena sejam formatados nos moldes da nossa ciência ocidental.

É preciso que se compreenda que as epistemologias indígenas organizam o mundo e o conhecimento das coisas e seres nele contidos de uma maneira muito distinta com que operamos.

Os projetos extraescolares e o estágio escolar: formas de enfrentamento de um processo colonial e silenciador das epistemologias indígenas

Nesta parte, pretendo abordar a maneira que o curso da UFG trata essa ausência e o silenciamento das epistemologias indígenas, buscando reverter o quadro do epistemicídio.

O primeiro ponto é que o curso de formação de professores indígenas da UFG, a licenciatura intercultural, não é disciplinar, mas busca a transdisciplinaridade através do que se convencionou chamar de “temas contextuais”. As aulas são ministradas através de temas, como por exemplo, “terra e territorialidade”, “cultura e trabalho”, “corpo e saúde”, “cosmos e saberes”, “percepção cultural do ambiente” etc. Estes temas permitem abordagens ampliadas que levem em consideração aspectos diversos de um mesmo problema; como os alunos indígenas são formados em uma matriz de conhecimento holística, para eles é muito fácil operar de uma forma transdisciplinar e as aulas sempre recebem contribuições do campo de conhecimento que cada etnia traz.

O segundo ponto é a forma como os estágios e os trabalhos de final de curso, chamados de “projetos extraescolares” são realizados. Ambos são negociados com a comunidade e trata-se ainda de um diálogo entre epistemologias do norte e sul. Os alunos dialogam intensamente com os paradigmas de nossos conhecimentos, com o conhecimento que eles trouxeram e os que descobriram através do exercício da pesquisa, entrevistando pessoas das aldeias, autoridades, anciões etc. A ponte epistemológica é responsabilidade

deles. O principal aspecto dos trabalhos do estágio e dos projetos extraescolares é a pesquisa que devem realizar com seus familiares e conhecidos; neste momento, os mais velhos são os grandes responsáveis pela passagem das informações.

O estágio e os projetos extraescolares são uma busca de deixar o silêncio, as ausências de um sistema de conhecimento e trazê-lo para a ignorante universidade que acredita, que crê que a epistemologia do norte é a única referência segura e certa, e verdadeira, do conhecimento.

No caso dos alunos do povo Akwẽ Xerente, a quem acompanhei por nove anos, os alunos, ao fazerem seu estágio, buscam informações com seus *wawẽ*, as pessoas mais velhas e sábias. Esse exercício de, mais do que reforçar, ter segurança com o sistema de conhecimento está em andamento e todas as 26 etnias que frequentam o curso da Licenciatura Intercultural o fazem. Mas isso nem sempre é tão simples e tão fácil, pois nós, os professores da UFG, apesar de nossa posição crítica, ainda estamos presos ao modelo da epistemologia do norte e o aprendizado para nós exige um exercício de abertura e de rompimento com o campo disciplinar em que fomos formados.

Como superar essas barreiras? Gerssem Baniwa, em sua conferência, observou que a cultura colonial está internalizada dentro de nós, indígenas ou não. Para destruir a “barraca” da colonialidade, é preciso construir outros modos de vida, que passam necessariamente pelo reconhecimento e pela valorização de outros conhecimentos.

As pedagogias indígenas, afirma Baniwa, têm muito que nos ensinar. As distintas culturas indígenas são formas de vida que quebram a hegemonia absoluta do mundo capitalista. Os índios resistem há mais de 500 anos, lembra ele, e não há sinal de que vão abrir mão de seus modos de vida.

Como apontou Kopenawa, no mundo capitalista, o povo das mercadorias não entende a vida da floresta e está acabando com ela, e ao acabar com ela, o céu vai cair. Os “brancos” não sabem nada dessas coisas. Contentam-se em pensar que somos mais ignorantes do que eles, apenas porque sabem fabricar máquinas, papel e gravadores.

Pensar descolonialmente e praticar a desobediência epistêmica são elementos fundamentais para romper com a razão imperial e afastar decisivamente a colonialidade. Desta maneira, é possível atingir a abertura para a enorme variedade de conhecimentos para

além da epistemologia do norte. Os novos autores indígenas, tais como Gersem Baniwa, David Kopenawa e os alunos pesquisadores da licenciatura intercultural da UFG, crescentemente, concretizam essa realidade que há alguns anos atrás era quase inviável.

Para terminar, lembro com Pimentel da Silva (2011), que a experiência de produzir conhecimento é fundamental para o descolamento da colonialidade do saber e das políticas assimilacionistas. De acordo com ela, “produzir conhecimento não aponta apenas para o processo reconstrutivo técnico, mas principalmente para a habilidade de cada qual se tornar a fonte maior de suas oportunidades, na condição de sujeito que toma o destino em suas mãos” (Pimentel da Silva, 2011, p.06).

Referências bibliográficas

BANIWA, Gersem. Conferência proferida “A Gramática das Teorias Interculturais e o Império das Epistemologias Coloniais na Formação Superior”. III Congresso Internacional Formacion en Educacion Intercultural y Praticas de Descolonizacion en America Latina, 26 de julho de 2017.

DESCOLA, Philippe. *La Nature Domestique. Symbolisme et praxis dans l'ecologie des Achuar*. Paris, Éditions de la Maison des Sciences d'Homme, 1986.

KOPENAWA, David; ALBERT, Bruce. A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami. Editora Companhia das Letras, S.P., 2015.

LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

MIGNOLO, Walter. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008. *Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*.

PIMENTEL DA SILVA, M. do Socorro. *Políticas linguísticas no estágio e nos projetos extraescolares*, manuscrito, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro 2002: 237-280. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS

63.PDF>. Acesso em: 30 maio 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. As epistemologias do sul e a descolonização da universidade. Conferência do Ciclo UFMG, 90, 2017. Desafios Contemporâneos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WoBJb8fzAdg>>.

SILVA, Joana A. Fernandes. Rito das defesas de projeto extraescolar na terra dos Akwê: possibilidades de rompimento com a subalternidade e com a escola colonizadora. In: BORGES, Mônica Veloso; PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro (org.). *Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. 1ª ed. Goiânia: Editora da UFG, 2014, v. 1, p. 93-112.

SILVA, Joana A. Fernandes. Bororo Vive, encarte do disco com o mesmo nome, 1987.

TAUSSIG, Michel. *Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem. Um estudo sobre o Terror e a Cura*. Editora Paz e Terra, 1987.

XERENTE, Ercivaldo Damsokewa. Processo de educação Akwê e os direitos indígenas a uma educação diferenciada: práticas educativas tradicionais e suas relações com a prática escolar Xerente. Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, UFG, 2016.

Recebido para publicação em março de 2018.

Aceito para publicação em maio de 2018.

EXPERIENCIAS ACADÉMICAS Y BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS INDÍGENAS, EN UNA UNIVERSIDAD DE BRASIL

Antonio Carrillo Avelar¹

“Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.” (Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho foi escrito como um símbolo de luta e conquista do que podem ser boas práticas de ensino das línguas nativas do Brasil e do Português. Concretiza-se a ilusão de que outras instituições dedicadas à formação de professores implementam processos acadêmicos semelhantes aos que foram colocados em prática. Este curso é chamado: *Estudo Complementar: “Línguas Indígenas I*, um membro da Licenciatura em Educação Intercultural Núcleo Takinahaky de Ensino Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil. Aqui se abordaram os processos de construção social das línguas originais e do Português para treinamentos “intelectuais indígenas” (Foucault, 1976), uma das etapas mais relevantes e complexas de sua formação é decidir na etapa inicial de sua licenciatura. Este espaço acadêmico se destaca por mostrar a importância da redemocratização, do ensino do Português como uma estrutura morfológica e a abertura para a documentação das línguas indígenas como uma prática escrita e necessária para esses povos. Considera-se partir desta maneira, porque o Português é a língua que serve de comunicação entre os docentes da universidade e os povos originários.

1 Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Posdoctor en Educación por la Universidad de Sao Paulo, Brasil. Profesor Investigador de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (México), y de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente se desempeña como profesor invitado en la Programa Interdisciplinarios de Posgrado en Derechos Humanos de la Universidad Federal de Goiás, Brasil. Ciudad de México CDMX, México. E-mail: antoniocarrillo-br@hotmail.com.

RESUMEN

Este trabajo se escribió como un símbolo de lucha y logro de lo que puede ser buenas prácticas de enseñanza de las lenguas originaria de Brasil y el portugués. Se concreta con la ilusión de que en otras instituciones dedicadas a la formación de docentes pongan en práctica procesos académicos semejantes como los puestos en práctica. Este curso lleva por nombre: *Estudio Complementario “Lenguas Indígenas I*, es integrante de la Licenciatura en Educación Intercultural² del Núcleo Takinahaky de formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás, (UFG) Brasil, aquí se abordaron los procesos de construcción social de las lenguas originales y el portugués a favor de la formación “intelectuales indígenas” (Foucault,1976), en una de las etapas más relevantes y complejas de su formación es decir en la etapa inicial de su licenciatura: Este espacio académico se destaca por mostrar la importancia de la redemocratización, de la enseñanza del portugués como una estructura morfológica y la apertura hacia la documentación de las lenguas indígenas como una práctica escrita y necesaria para este tipo de pueblos. Se considera partir de esta manera porque el portugués es la lengua que sirve de comunicación, entre los docentes de la universidad y pueblos originarios.

ABSTRACT

This work was written as a symbol of struggle and conquest of what can be good practices of teaching the native languages of Brazil and Portuguese. The illusion is that other institutions dedicated to teacher training implement academic processes similar to those that have been put into practice. This course is called: Complementary Study “Indigenous Languages I, a member of the Baccalaureate in Intercultural Education Takinahaky Nucleus of Indigenous Higher Education, Federal University of Goiás (UFG), Brazil, where the processes of social construction of the original languages and the (Foucault, 1976), one of the most relevant and complex stages of their education is to decide in the initial stage of his degree. This academic space stands out for showing the importance of redemocratization, of teaching Portuguese as a morphological structure and openness to the documentation of indigenous languages as a written

2 La Licenciatura de Educación Intercultural del Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores Indígenas fue un proyecto promovido, por parte de profesores universitarios, profesores indígenas de la Universidad Federal de Goiás (UFG) con el apoyo de la Universidad Federal de Tocantins (UFT) y la Fundación Nacional del Indio (FUNAI).

and necessary practice for these peoples. It is considered to start in this way, because Portuguese is the language that serves as communication between university teachers and indigenous peoples.

PRESENTACIÓN

El establecimiento de escuelas coordinadas por y para los docentes representantes de los pueblos originarios ha sido un fenómeno relativamente tardío en América Latina en general y en particular en Brasil, en virtud de que no se constituía en una política prioritaria para los diferentes Estados- Nacionales (Girvirs y Torre, 2016).

En Brasil la mayoría de los pueblos originarios fueron desplazados de sus lugares de origen como parte del proyecto socioeconómico del Estado de querer “civilizar” y en consecuencia colonizar a estos pueblos. Esto unido al hecho que muchos de ellos eran nómadas, ocasionó que varios de éstos fueran incorporados laboralmente a los proyectos de los latifundistas, posibilitando que en su mayoría abandonaran sus territorios, lo que también propició su ocupación paulatinamente, por dichos latifundistas. En el caso de aquellos indígenas que decidieron quedarse en su tierra y que opusieron resistencia a las prácticas de intervención con frecuencia fueron masacrados.

Tanto en Brasil y otros países de Latinoamérica se han venido creando experiencias de formación cada vez más humanista y emancipatorias a través de crear proyectos alternativos de educación para los pueblos originarios diferentes a los modelos tradicionales de formación.(Mato, 2009);(Gutiérrez, 2012). En las últimas décadas se han establecido colectivos y redes pedagógicas (Unda,2010) como expresiones de búsqueda de los docentes en servicio, por crear proyectos académicos alternativos acordes a sus concepciones pedagógicas. Dónde se busca superar la incapacidad de los modelos de formación centrados en clases tradicionales en una universidad o escuela normal o la formación en cascada, consistente en formar un grupo de docentes en servicio para que a partir de éstos, prepararen a sus demás compañeros.

La propuesta de formación de docentes de la UFG, parte del supuesto que los docentes indígenas son individuos creativos capaces de detectar la problemática educativa que viven sus instituciones y

desde este lugar buscan alternativas de solución a estas carencias, para lo cual ensayan múltiples estrategias y acciones, que con frecuencia intercambian con otros docentes indígenas y sirven de soporte para mejorar su quehacer cotidiano.

Nuestra cara: el protagonismo indígena a través de las transformaciones en la educación escolar, discutir lo que pasa con los profesores indígenas de la licenciatura en educación intercultural bilingüe y transdisciplinar del núcleo Takinahaky de la UFG sobre las transformaciones de su formación escolar y comunitaria con miras a buscar relaciones más equitativas entre indígenas y no indígenas (Pimentel, Nazário y Dunck- Cintra, 2016).

Ante estas situaciones se considera que las propuestas de formación pedagógica y didáctica de los docentes indígenas no deben ser elaboradas como tradicionalmente se han hecho en el mundo “moderno”, es decir, imitando los procedimientos desarrollados por instituciones de más antigüedad y prestigio como son las universidades o Escuelas Normales tradicionales, es decir fuera del contexto donde se desarrollan. En este sentido se parte de la premisa que las universidades o instituciones de educación superior están obligadas a intercambiar saberes y experiencias con los docentes indígenas, a favor de crear conjuntamente nuevas propuestas académicas que permitan repensar o consolidar la orientación de sus prácticas académicas.

Como respuesta a esta problemática la UFG a través Núcleo Takinahaky de formación Superior Indígena parte de la necesidad de formar docentes indígenas, a través de programas y cursos de formación que sean contruidos desde su contexto, sus perspectivas y reflexiones, pero lo más importante es que ellos construyan su formación conjuntamente con los sabios de su comunidad. Considerar este aspecto permite que el docente reflexione (Schön. 2010) sobre su práctica y función docente, desde el aula y su contexto, desde su relación con los alumnos, otros docentes y sobre todo a partir de la experiencia sociocultural y lingüística de su comunidad de origen, es decir desde su práctica cotidiana. En otras palabras se busca que las experiencias culturales y lingüísticas que trae consigo sirvan como antecedente, para promover su formación.

La Licenciatura de Educación Intercultural del Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores Indígenas fue un proyecto académico aprobado el 28 de julio de 2006, por parte de profesores universitarios, profesores indígenas de la Universidad Federal de Goiás (UFG) con el apoyo de la Universidad Federal de Tocantins (UFT) y la Fundación Nacional del Indio (FUNAI).

La primera generación se instituyó en el año de 2007 y atendía estudiantes de los siguientes pueblos indígenas: Apinajé, Canela-Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião, Guajajara, Javaé, Karajá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuio e Xerente. Y se han venido agregando otros como lo Xasmbioá, Guaraní, Timbira, Guajajara, Xavante, Kamaiura, entre otros llegando hoy en 2017 atender a 22 etnias de la región.

Los docentes investigadores que trabajan en este proyecto, han logrado realizar análisis de las prácticas educativas generadas en los pueblos originarios de Brasil (Pimentel, M. S., Nazario, M.L. y Dunck-Cintra, E.M. (org.), (2016)³. Por lo tanto sus planteamientos académicos buscar el ir al fondo de los problemas de las instituciones educativas en cuestión y participar con los docentes indígenas en servicio en la construcción de alternativas para formar cultural y lingüísticamente a sus pueblos. Es decir desarrollan una tarea compartida entre académicos de la universidad y colectivos de maestros indígenas, para analizar a detalle cuales son las preocupaciones desde sus aldeas y desde aquí inferir cuáles son las posibles alternativas multidisciplinarias y transdisciplinarias para su contexto.

Lo que se les proporcionar a estos universitarios, una propuesta de formación que tiene como propósitos académicos a formación docente debería estar orientada al desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, tanto en el lenguaje oral como escrito, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre, así lo exigen la multiplicidad de elementos que confluyen en los espacios educativos. Vista desde la complejidad del escenario comunitarios. Por tanto, el

3 Actualmente los profesores del Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores Indígenas de la Universidad, a través de las profas. Maria do Socorro Pimentel da Silva y Mônica Veloso Borges, han creado la *revista articulando saberes*, (2016) como un espacio para el diálogo entre los especialistas del campo y pueblos indígenas de la sociedad brasileña.

docente debe poseer competencias para pensar de manera crítica y reflexiva, desde una perspectiva problematizadora, es decir exponer situaciones y encontrar soluciones a sus contextos.

La intención de éste proyecto académico es lograr que ellos se reconozcan así mismos como sujetos con experiencia, con saberes propios y con iniciativa para transformar sus instituciones en aras de tener un mejor proyecto educativo. Todo esto en el marco de robustecer el legado sociocultural que le han heredado sus antepasados. Se considera que el caudal de sus saberes, de sus experiencias, de su formación, dispuestos a establecer un diálogo, análisis y reflexión (Shön: 2010)⁴ de la realidad educativa que están viviendo los sectores más desfavorecidos en Brasil.

Actualmente en muchas instituciones dedicadas a promover la educación intercultural bilingüe, no se están llevando estas intenciones que las distinguen de las demás, porque se advierte una actitud de los docentes bilingües de poco compromiso, ya que desconocen con frecuencia de estrategias didácticas concretas que les permitan poner en práctica los ideales de preservación sociocultural y de descolonización de las prácticas educativas.

En Brasil existe una legislación que garantiza políticas de reconocimiento de la diversidad y especificidad de la educación escolar indígena, pero el gran desafío está puesto en la implementación de dichas políticas. Éstas suelen desarrollarse en forma de programas o proyectos de duración limitada, con recursos no siempre garantizados por el Estado, y su continuidad siempre está en riesgo. Las instituciones administrativas y políticas en Brasil son poco permeables a la diversidad, continúan reproduciendo lógicas mono-culturales y se modifican mucho más lentamente que las legislaciones en vigencia (Paladino, y Czarny, 2012).

4 Donald Schön, fue doctor en Filosofía en la Universidad de Harvard con una tesis sobre John Dewey, trabajó durante seis años en el Departamento de investigación y desarrollo; más tarde, en la década de los setenta, en el Massachusetts Institute of Technology (MIT), se dedicó a estudiar cómo piensan los arquitectos, los gerentes de empresas, los profesores, los terapeutas mientras están ejerciendo su profesión. Los dos libros claves que recogen sus teorías son: *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1983) y *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones* (1987).

En este contexto se consideró importante tener presente las siguientes interrogantes:

¿Cómo funciona la práctica docente en La Licenciatura de Educación Intercultural del Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores Indígenas de la Universidad Federal de Goiás Brasil y cómo consolidar su labor a partir de sus propias concepciones y la de los docentes indígenas en servicio?

¿Cómo llegar a construir una propuesta de formación docente entre pares académicos; universitarios y colectivos de profesores indígenas que responda a problemáticas específicas de los pueblos originarios?

1.-Problemática

En tiempos de transformaciones aceleradas que se viven los tiempos actuales (cambios de paradigmas, de referentes, teórico-conceptuales e ideológicas entre otros). Las escuelas de educación fundamental donde viven los pueblos originarios de Brasil se hacen necesario una revisión de los esquemas de formación que se dan en la vida cotidiana de sus aulas a través de sus procesos metodológicos de enseñanza de las lenguas

En este contexto se requiere revisar los procesos de formación con que fueron constituidos los docentes indígenas ya que este tipo de prácticas se tornan caducos. Y con frecuencia son los que les sirven de referencia para formar a sus alumnos. Es decir por costumbre sus docentes forman a sus alumnos a partir de lo enseñado en sus procesos de formación inicial, como es la repetición mecánica de palabras, o copias sin sentido recuperadas de los libros de texto. Académicamente hoy en día en su lugar aparecen nuevos espacios formativos abiertos a eventos exploraciones y experiencias educativas innovadoras. Atreverse a poner en práctica nuevos caminos para la enseñanza de la lengua, en medio de un contexto de gran incertidumbre académico y de cierta apatía social. Se requiere de una formación teórica y metodológica con grandes dosis de confianza, autoestima, incluso algo de liderazgo académico. Esto hace necesario evidenciar el sentido y las estrategias didácticas puestas en práctica, ya que ahora muchos de los futuros docentes representantes de los pueblos originarios están teniendo la oportunidad de ir a una universidad importante del centro Brasil.

1.1.-Objetivos de investigación:

- Recuperar la producción académica de docentes exitosos en general y en particular recuperar aquellos elementos que se consideran importantes para la construcción de propuestas de formación docente más consolidadas.
- Analizar las estrategias de enseñanza de éstos profesores, con el propósito de documentarlas con la intención que sirvan de ejemplo a otros escenarios educativos.
- Proponer estrategias didácticas concretas para re-orientar o consolidar el quehacer cotidiano de los docentes indígenas en servicio.

De manera concreta las siguientes objetivos ponen de relieve los hilos principales que sirven de tejido académico para hacer el análisis sobre enseñanza de las lenguas nacionales en el caso de *Estudio Complementario “Lenguas Indígenas I* para profesores indígenas en servicio con la intención es dar a conocer su trabajo con miras a que permita ir alumbrando el devenir de la enseñanza de la lengua indígena en otros espacios académicos con bases más sólidas. Desvelar esas urdimbres didácticas que con frecuencia aparecen semiocultas y desapercibidas para los demás. Aquí se espera que la descripción de estas prácticas sirvan de sustento a lo externo, lo visible, lo aparente, en pocas palabras la tarea de este trabajo de divulgación de un proyecto académico.

En curso denominado: *Estudio Complementario “Lenguas Indígenas I*,⁵ se percibe como una maquinaria engrasada, con rodajes académicos y lingüísticos hechos a la medida de la formación de los

5 La docente es una profesora especialista en el área de lenguaje para pueblos originarios. Su trabajo se ha venido realizando desde los orígenes de la licenciatura en 2012 y se ha encargado de la tarea académico- administrativa por un periodo de dos años. Cabe destacar que durante su gestión se construyó Núcleo takinahakỹ de formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás,(UFG) Brasil. Su práctica profesional se caracteriza por enseñar a resolver problemas, a comprender procesos y a reflexionar sobre las acciones a realizar al resolver unos problemas cotidianos de la enseñanza de lenguas indígenas en las aldeas. Cabe destacar que ella se observa como un docentes que está muy satisfecha de su trabajo; se maravilla cómo los estudiantes hacen transferencias de lo que sucede en el aula y el uso que le pretenden dar a los contenidos de enseñanza de la lengua en su lugares de trabajo Ella se encarga de dar continuidad a lo enseñado en los subsiguientes cursos.

estudiantes indígenas, algunas estrategias metodológicas afianzadas por la experiencia profesional de su docente. Todo ello, sin duda, favoreció el proceso de introducción al aprendizaje y enseñanza de las lenguas motivos de la clase. La participación comprometida de sus compañeros de aula fue otro ingrediente importante que caracterizó este espacio académico. El presente curso desarrolló dos grandes puntos de análisis: por un lado, la definición y autodefinición de la enseñanza y aprendizaje del portugués y por el otro la importancia de fomentar la escritura de las lenguas originarias que se espera sirvan de base para que los futuros docente egresados de la UFG se manifiesten como “intelectuales indígenas” capaces de defender sus prácticas culturales y lingüísticas. Todo esto en el contexto; de las problemáticas que enfrenta aprendizaje de varias lenguas nacionales de Brasil, en un entramado semántico teórico y metodológico.

El curso también se caracterizó por preparar el terreno para que los estudiantes representantes de los pueblos originarios, acojan lo mejor de cada uno de sus reflexiones y le ayude a fructificar su propia voz como docente. En ese sentido, se resaltó lo siguiente: 1) las experiencias en el aula que tuvieron como profesores en servicio en años anteriores, resultaron ser un buen abono para el manejo de los contenidos abordados en el curso. Probablemente el mismo proceso llevado a cabo en otros espacios académicos no habría tenido tanto éxito como en éste porque aquí implicó hacer conciencia de que ellos poseían muchos saberes lingüísticos internos que habría que aflorar. 2) Arriesgarse por el cambio en sus ámbitos de acción como maestros en servicio, fue otro elemento importante que se pudo evidenciar en la cotidianidad del curso. 3) Reconocer los propios fracasos, limitaciones, errores que han cometido en la enseñanza de la lengua fue otro recurso que salió a flote y se destacó la necesidad de repensar estas prácticas 4) experimentar nuevos enfoques para la enseñanza de las lenguas también fue otro elemento importante que sobresalió en el curso.

2.-La experiencia metodológica de realizar el trabajo.

Se trata de un estudio basado en la investigación cualitativa (Erickson 2010) por cuanto profundiza desde la realidad de cada uno de los participantes y se procura, en todo momento, comprender e interpretar los eventos que suceden en el aula, sin obviar, la

complejidad, la integralidad y las múltiples relaciones que implican las prácticas de en la observación de su quehacer cotidiano se convirtió en compañera de viaje que permitió ir identificando en su trayecto diferentes prácticas didácticas. La observación en la cotidianidad de la clase (Candela, 1999) partió, desde la intuición, tratando de rastrear nuevos vínculos y posibilidades al discurso cotidiano de los profesores en servicio.

El aula fue considerada como un laboratorio abierto donde se apreció la ejecución de un programa guiado por una espiral autorreflexiva de observación, reflexión. El propósito fue evaluar el proceso y los logros de modo que pudiera advertir el proceso reflexivo de la profesora y la toma de decisiones de la misma. Esto es, una primera fase, que sirvió para valorar los avances y limitaciones de los estudiantes observados, el manejo de los contenidos y la forma de actuar de la maestra y la forma de relacionarse con sus alumnos.

La observación en el aula fue sólo fue un pretexto para el análisis, de lo que acontecía en aula. El advertir “cómo” formaba a sus alumnos y valorar como realizaba los diferentes ejercicios didácticos, permitió apreciar la experiencia profesional de la profesora. El reto de concientizar a los alumnos de documentar sus prácticas lingüísticas de sus propias lenguas fue asumido por parte de ellos como una tarea ineludible. Cabe destacar que este propósito académico se logró, en gran medida por el prestigio que se refleja en su accionar académico que tiene la docente y la disposición que poseen los estudiantes por enriquecer y preservar sus prácticas lingüísticas comunitarias.

En palabras de LaTorre (2004,10), *“Hoy día, el debate educativo no se centra tanto en qué contenidos transmitir, como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento”*.

El trabajo también se apoyó con entrevistas informales a la maestra y a sus compañeras de labor académica recuperando los principios propuestos, Taylor S. J. y Bogdan (1996).

La segunda fase de este trabajo consistió en darle el documento a la profesora para que ella corrigiera y destacara aquellos elementos que considera pertinente en el contexto dar a conocer de su práctica como docente.

3.-La preparación para el vuelo

En marcar la práctica profesional de la docente desde el quehacer reflexivo que propone Schön(2010)⁶ permitió apreciar el valor didáctico de varias estrategias empleadas por la profesora, como es el hecho que con frecuencia la docente posibilitaba la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en la vida diaria del aula y del trabajo profesional de los docentes en servicio; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar⁷. En tantos procesos de seguimiento sobre su quehacer docente cotidiano, permitió ver y entender la práctica en el aula de distinta forma; cada clase fue diferente. Fue significativo encontrar durante todo el proceso de aprendizaje y enseñanza, tomaba decisiones de acuerdo a los problemas que se presentaban en el aula; estas dificultades permitían cambiar la forma de enseñanza introduciendo nuevas estrategias que posibilitaban modificar el proceso.

Su trabajo no era un quehacer aislado de los demás profesores que integran la academia de enseñanza de lenguas, cabe destacar en cuanto a número representan un grupo muy importante, al interior de la licenciatura. Su accionar cotidiano consiste en intercambiar experiencias de su accionar cotidiano en el aula, y al mismo tiempo compartido en el ideal de embarcarse en un proyecto ambicioso de innovación respecto a formas de enseñanza de la L1 y L2. Ellos se apropiaron de algunas estrategias y espacios seguros - para experimentar nuevas situaciones y 2 acciones. El vértigo de lo desconocido en enseñanza de lenguas propia de los pueblos originarios fue asumido con la confianza de encontrar algunos

6 Para Schön (1982) reflexionar implica examinar nuestras vivencias, comportamientos, prácticas y efectividad a través de dos preguntas básicas: ¿qué estoy haciendo? y ¿por qué lo estoy haciendo? Con estas dos simples preguntas tenemos la oportunidad de unir la teoría y la práctica, de analizar nuestras creencias y acciones. En otras palabras, tenemos la oportunidad de expandir y mejorar nuestras estrategias de enseñanza para mejorar la calidad de las oportunidades de aprendizaje.

7 Donald Schön, diría a este accionar de la docente en su práctica, ha desarrollado una habilidad artística, un tipo de saber semejante al que poseen los escultores, pintores y los músicos.

hallazgos valiosos en medio de probables incertidumbres. Existe un dicho muy famoso en México que dice “el que busca encuentra”, es decir la discusión académica y el intercambio de experiencia es la base para acertar nuevos caminos y para explorar varias posibilidades”

Aquí los profesores entienden que la planeación de un curso es un espacio privilegiado que posibilita una construcción social y en consecuencia posibilita la consolidación de un proyecto académico. Unido a lo anterior se encuentra el deseo de formar un futuro docente con una serie de conocimientos, desarrollar habilidades, vivir actitudes, favorecer ciertos estilos de aprendizaje y en generar saberes utópicos, que permitan consolidar una causa histórica cultural y lingüística a favor de los pueblos originarios. Cabe destacar que con frecuencia se tiene presente este objetivo, pero la tarea de los diferentes espacios curriculares que componen la licenciatura es hacer que ese ideal inconsciente se convierta progresivamente en un conocimiento consciente y explícito en los docentes en servicio.

3.1.-Las estrategias didácticas

El ambiente de la clase.- Conocimiento Procedimental o el Saber hacer y el saber usar el portugués y su lengua nacional fue lo que caracterizo el trabajo cotidiano del aula: Para Schön (2010), se trata de un conocimiento en la acción, que es tácito. La secuencia de acciones se originaba a través de un problema que se presenta al inicio de las acciones, que permitía buscar estrategias concretas para llegar a una meta como aprender a manejarlas dos lenguas. Durante el desarrollo de la clase, se pedía que pasaran al pizarrón para observar las acciones académicas de los estudiante y nuevamente se hacían consideraciones desde la interpretación es decir tomaba decisiones que le permitan mejorar y aprender a manejar las lengua afrontando los problemas que se le presentan en la interpretación de los docentes indígenas en servicio. Schön (2010) denomina este accionar Reflexión en la acción: El pensamiento se produce dentro de los límites de un presente-acción aún con posibilidades de modificar los resultados”

El conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte del pensar y el hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán apartado de

la vida ordinaria pueda parecerse en un principio aprendemos nuevas formas de utilizar tipo de competencias que ya poseemos. (Shön, 2010: 41)

El fomento de la imaginación en los alumnos. Cualquier idea, por sorprendente u obvia que pudiera parecer, era expresada y considerada. Aunque no llegara a convertirse en un conocimiento claro en un principio, ayudaba a generar otra y ésta a su vez otra idea, dentro de una fructífera dinámica comprensión de su lengua materna en espiral. La ruptura con antiguas formas de aprender la lengua materna en el aula, fue lo que permitió aflorar propuestas que atinaron a como se tenía que aprender a enseñar la lengua propia. Todo servía para aprender, para probar, para explorar en su propia lengua. Es cierto que dentro del grupo había profesores en servicio llenos de habilidades y recursos didácticos que facilitaron mucho las tareas colectivas de aprender las lenguas. Habilidades aprendidas tras años de servicio, experiencias, de análisis de sus propios fracasos según destacaban los propios profesores.

La parte afectiva fue lo que caracterizo este curso. La mayoría de las personas del grupo habían vivido diferentes experiencias previas de participación social de la enseñanza de la lengua. A pesar de compartir en mayor o menor medida sus experiencias. La dinámica de la clase también se destacó por cuidar los aspectos más formales (comenzar la clase en la hora acordada, era común decirles a los que llegaban retrasados “buenas noches”. Existía un, respeto a turnos de participación individual, y respeto a los diferentes ritmos frente al pizarrón de plasmar la experiencia y con frecuencia se daba el apoyo al compañero de su propia comunidad que se le dificultaba expresar por escrito en su lengua. En términos generales la clase se distinguió por la convicción de que la participación de todos los pueblos originarios era necesaria y era un ingrediente importante para que la clase no fuera aburrida y patrimonio exclusivo sólo estudiante, ni de un solo pueblo originario.

Ellos decidían en que momento vivenciar con el grupo mismo sus danza esto se convertía en el talante de lo que ellos querían transmitir al resto de sus compañeros. El ejercicio de estas danzas eran momentos para ir viviendo ya esos valores y estilos alternativos que se querían conseguir en clases. La propuestas de sus danzas (corta duración); eran un espacio abierto al disfrute, al encuentro, a la solidaridad ya que los compañeros de otros pueblos también

participaban en su realización. Ir creando lazos de amistad y afectos, iban abriendo posibilidades a las particularidades de cada cultura

La actitud de la profesora.-entender el aula como escenario de la micro sociedad donde hallan su sustento los diferentes movimientos sociales, desde distintas perspectivas, como un espacio accesible para la integración de los grupos minoritarios habitualmente excluidos del paradigma dominante (europeo/blanco; hacendero/con recursos económicos). La profesora trató de hacer realidad el “pensamiento global, junto a la acción local”, con el aula como escenario de las contradicciones sociales actuales y como confección común en la que se tejer relaciones alternativas desde lo inmediato y lo próximo.

- *Optima su clase, nuestra profesora lo sabe todo. Ella explica los contenidos muy bien. La manera en que presenta los contenidos día a día, lo hace muy bien. Ella lo hace para que aprendamos.*
- *Considero que esta clase fue la más importante porque practicamos mucho en nuestra lengua oral y requerimos aprender la lengua escrita porque necesitamos escribir algunas historias de nuestra aldea.*
- *Para mi aprendí muchas cosas, que yo no conocía, más son importantes para mí, porque a través de eso podemos analizar nuestra lengua.*

Sus clases siempre fueron desde la reivindicación y con el deseo de mostrar con orgullo la riqueza social de su cultura y en particular de su lengua materna. Ella misma enfatizaba las oportunidades abiertas que tenían para enriquecer sus prácticas socioculturales y escolares de sus aldeas. Como ya decía Saul Alinsky en 2006 “una estrategia de aprendizaje es buena si sus estudiantes sienten placer en los contenidos abordados; si no disfrutan si no sienten que el aprendizaje es significativo, esto significa que la clase no sirve.”

Los fines de la clase.- la utilidad de los contenidos todas sus perspectivas. El respeto, el diálogo abierto, el convencimiento de que cada cual tenía algo valioso que sumar a lo colectivo y mucho que aprender con la escucha, favoreció un ambiente cálido, de libre expresión de opciones, objeciones, deseos e inseguridades personales. Las decisiones, fueron acordadas por unanimidad casi siempre. La aportación de diferentes identidades culturales y lingüísticas

enriqueció lo colectivo con un crisol variado de matices. Todo fue una suma, las propuestas individuales, generosas, se acoplaron al objetivo común. La seducción de lo colectivo, actuó de paraguas protector para las individualidades, acogiendo objetivos parciales dentro de uno global donde todos y todas pudieran verse integrados. Una construcción colectiva del conocimiento que por abierta y transparente refuerza lazos e identidades. Esta transparencia se ha intentado trasladar a las acciones públicas, fomentando el diálogo. Cada pueblo originario presente en cada clase escucho diferentes visiones y necesidades, lo que ha favorecido una conciencia colectiva de análisis más global.

- *Los contenidos sirvieron para ampliar más mi conocimiento y ayudar mi pueblo, a mi comunidad, a mis alumnos y a mi aldea en general.*
- *Fue muy importante para mi conocimiento profesional como profesor*
- *Fue importante porque me va ayudar como persona crítica en mi formación profesional.*
-

Las vivencias en el aprendizaje. Vivenciar una práctica profesional significa formar parte de aquello que se pretende transmitir y ha producido un efecto de contagio entre los integrantes grupo clase: quienes entraban en contacto captaban estilos, miradas, actitudes, afectos y complicidades. El entusiasmo, la alegría y la confianza en las propias posibilidades fueron percibidos por cuantas personas componían el grupo clase. Ellos entraban en contacto a través de las diferentes acciones, haciendo ejercicios en el pizarrón o en su cuaderno en un efecto expansivo similar a las ondas concéntricas. Esta sinergia ha sido apreciada, primero, por los primeros que exponían generando orgullo, ilusión, sorpresa, estímulo, para recuperar sus prácticas lingüísticas. Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación in situ de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo.

- *Fueron muy importantes los contenidos para usarlos en mis clases.*
- *Fueron muy importantes los contenidos porque todo esos, me servirá a mí y también para mi comunidad para la escuela, para educar a mis hijos, y para los niños de la comunidad.*
- *Para mi este contenido va a ser estudiado por toda la comunidad. Para ser utilizado en mi aldea. Enseñar a los niños dentro de la escuela, para que ellos lo aprendan también.*

Generalmente los ejercicios expuesto en el pizarrón fueron vistos con simpatía y con cierta “envidia sana” por los demás El resto del grupo se acercaban a contemplar la “fórmula para el uso de su lengua materna” con la intención de incorporarla a sus propias dinámicas de trabajo que estaba realizando En términos generales se puede decir que todo el grupo entendió el juego y hacían propuesta de contenidos sobre el manejo de su lengua acogiendo un proceso fresco e imaginativo, a como emplearlo en el manejo de sus lenguas mate La reflexión en la acción cuestiona el conocimiento en la acción debido a que este tipo de reflexión tiene carácter crítico, provocado por una situación inesperada o no prevista que conduce ágilmente a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas, a la vez que ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas encontrados.

- *Para saber nuestra ortografía Eso se puede llevar para nuestras comunidades, para analizar lo que la gente hace y dice.*
- *Todas las clases fueron muy importantes, porque requerimos de más conocimiento. Unas palabras técnicas que son difíciles de pronunciar por eso el estudio es muy importante.*
- *Lo que más me gustó del aula de lenguas Indígena 1 es el modo de articulación, como la consonante es pronunciada.
a) oclusiva: Ex(p) pamonha b) Nasal Ex:(m) mamaé*

Finalmente, se puede advertir como los profesores indígenas en proceso de formación han descubierto enfrente a su grupo clase

un nuevo sujeto colectivo su lengua materna que estudiándola se convertía en un puntal académico importante que exige derechos en la toma de decisiones, para fortalecer su patrimonio cultural. Ahora él sabe que tiene que sentarse a negociar con los especialistas en el manejo de lenguas. Todo ello aquello que contribuya a acrecentar el dominio verbal y escrito y de su lengua en contraposición de otras épocas donde los lingüistas de Lingüístico de verano y otros posibles académicos le imponían los procesos de manejo de su lengua. Hoy a estos profesores en formación les queda claro que su trabajo académico se encuentra en los dos sentidos: hacia dentro (el grupo base con el que trabaja como docente) y hacia fuera (con su aldea y comunidad). La reflexión conduce a la vivencia in situ, y sobre la marcha. Esto significa reflexionar mientras está produciéndose la acción. Se idean y prueban nuevas acciones, se comprueban los nuevos enfoques – acabados de establecer de forma provisional –, así como también se verifica la nueva comprensión de la situación – también formulada de forma provisional. Y podemos apuntar que las vivencias in situ pueden llevarse a cabo con el objetivo de llegar a resultados esperados, o en otros casos, con la intención de producir sorpresas que conduzcan a nuevas reflexiones y prácticas. Y todo esto se produce en espacios de tiempo muy reducidos, de manera que habitualmente el momento de la sorpresa casi se solapa con el de la interpretación de la misma

Los testimonios arriba expuestos nos muestran el grado de apropiación que ha alimentado su formación a nivel de osadía académica, alentando retos impensables que el profesor comienza a tener como profesor representante de los pueblos originarios. Este mutuo enriquecimiento entre lo “interno” y lo “externo” que él debe de tener ante los suyos en síntesis se ha provocado un fortalecimiento hacia su proceso formativo.

Las actividades de aprendizaje empleadas.- Brindaron una plataforma para el protagonismo social de estos futuros intelectuales de su propio quehacer cultural y lingüístico. La necesidad individual y social de ser protagonistas ha sido otro de los resortes pulsados. El proceso fue planteado como una puerta abierta a la expresión personal y, como una vía para la participación social orientada al empoderamiento de su aldea. No se partía de cero, se conectó con la tradición luchadora irse formando así mismo con miras a reforzar su autoestima para romper la inercia del modelo donde todo de les da, cuestionando el modelo dominante del poder por delegación. Se

trataba de cambiar la resignación a lo dado por el deseo de cambio, de ver reflejadas las propias aportaciones, de dar importancia a los matices, de sentir que “se puede cambiar la historia”, porque hay fuerza e imaginación suficientes para sortear los inconvenientes. El proceso de empoderamiento está en marcha, se ha acrecentado el orgullo por pertenecer a un pueblo originario, mediante la imagen positiva, solvente, fresca, que de él se ha trasladado a los diferentes escenarios de acción donde él puede participar. En este sentido, esta clase de conocimiento permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción. Es un tipo de conocimiento especialmente útil para aquellos profesionales flexibles y abiertos a la complejidad de las situaciones de interacción en la práctica, ya que deviene en un aprendizaje significativo.

- *Fue importante porque me va ayudar como persona crítica en mi formación profesional.*
- *A mí me gusto todo porque tiene que ver con mi vida y con mi pueblo.*
- *Considero que fue un rico conocimiento para mi vida cotidiana. Los contenidos sirvieron para ampliar más mi conocimiento y ayudar mi pueblo, a mi comunidad, a mis alumnos y a mi aldea en general.*

Los contenidos escolares.- Ha encontrado un grupo de ciudadanos motivados sobre su utilidad, que se han apropiado de una porción del espacio académico de decisión. La transmisión de los mismos contenidos han reconocido la importancia del sentido desarrollado en clase, la madurez y consistencia de las propuestas, de enseñanza de la lengua materna y el portugués les ha permitido reconocer públicamente su papel de servicio a una docencia que es quien de hecho define las opciones académica a tomar, y las estrategias didácticas a enseñar. Con el manejo de estos contenidos en esencia ha iniciado un proceso de cambio de la imagen de la aldea desde un espacio marginal/periférico a una referencia de vanguardia donde los pueblos originarios pueden hacer usos del portugués que en esencia los posibilita para por ejercer otro tipo de ciudadanía.

- *El estudio de los fonemas y las vocales fue muy importante, porque en la aldea tenemos que emplear todo lo que nosotros aprendemos aquí.*

- *Las actividades de aprendizaje fueron bien elaboradas por la profesora, los sonidos de mi lengua fueron muy bien identificados por mí.*
- *Las actividades fueron muy buenas, a pesar del tiempo. Aprendimos dos lenguas, dos ejemplos, más valió la pena. Son la base para que podamos escribir correctamente.*

El manejo de los contenidos se convirtió en una oportunidad para la mejora colectiva. El trabajo del aula había revelado problemas emergentes que los estudiantes de la licenciatura no habían percibido. El miedo a lo desconocido enfatizaba las diferencias, un problema lingüístico que se vive en las comunidades de los pueblos originarios exige conectar con la tradición histórica y cultural de los pueblos que permite, mostrar las posibilidades de enriquecimiento que surgen del conocimiento de su lengua materna y al mismo tiempo la apertura a otras culturas y lenguas. Enfatizar los elementos que unen a la construcción de una ciudadanía más propia en tanto que también son ciudadanos habitantes de un mismo territorio.

Sin embargo con esta forma de impartir el curso queda claro que la función de los docentes es mantenerse firmes en torno al mantenimiento de su esencia cultural. Ésta opción inclusiva del manejo de las dos lenguas ha permitido concebir el trabajo del aula como una oportunidad para la mejora colectiva. En ella radica la oportunidad de cambiar la imagen externa de su comunidad en el resto del país, convirtiendo la diversidad social y cultural como elemento de identidad positiva en contraposición de prácticas de discriminación social. El fomento de una educación bilingüe permite aportar un nuevo modelo de ciudadanía activa que valora la diversidad como uno de sus principales “capitales” sociales y culturales. Optar desde su participación como docente representante de los pueblos originarios por el fomento de una educación bilingüe significa dotar a su pueblo por “una arma alternativas incluyente” que le permite luchar por una defensa de sus derechos socioculturales. Por otra parte, también cabe destacar que, el conocimiento que se desprende de la reflexión en y durante la acción se encuentra limitado por las presiones espaciotemporales y por las demandas psicológicas y sociales del escenario en que tiene lugar la acción. Aunque, con sus limitaciones y dificultades, resulta ser un proceso extraordinariamente rico en la formación del docente, ya que esta reflexión tiene carácter crítico respecto del conocimiento en la

acción: lo cuestiona. Con palabras de Schön: “Cuando hablamos del profesor en servicio nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula y su aldea para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los contenidos y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de su realidad escolar y social”. (Schön, 2010:89)

- *Durante el curso aprendí, los contenidos, conocí a otras personas. Ella planteo la novedad de aprender otros contenidos. En general la clase de la profesora fue muy buena para mí.*
- *Considero que las actividades en el aula fueron de mucho aprendizaje*
- *A mí me gustó mucho, fueron actividades de aprendizaje de mucha novedad.*

Lo que aún queda pendiente es revisar y resignificar la manera en que se posibilita la educación bilingüe en las comunidades. En el camino ha quedado pendiente la revisión de historias de enseñanza de las lenguas en las comunidades. Si por un lado hoy los docentes representantes de los pueblos indígenas en formación se encuentran en una apertura de efervescencia creadora que posibilita el diseño de actividades de aprendizaje más significativas para la enseñanza de las lenguas que conviven en las comunidades se convierte en una tarea pendiente. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción Esta fase final corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor en servicio. Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que vive y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción

de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto.

- *El estudio de los fonemas y las vocales fue muy importante, porque en la aldea tenemos que emplear todo lo que nosotros aprendemos aquí.*
- *Las actividades de aprendizaje fueron bien elaboradas por la profesora, los sonidos de mi lengua fueron muy bien identificados por mí.*
- *Las actividades fueron muy buenas, a pesar del tiempo. Aprendimos a enseñar dos lenguas, dos ejemplos, más valió la pena. Son la base para que podamos escribir correctamente.*

Por el otra, parte se hace necesario revisar la manera en como se viene enseñando el uso de las lenguas en las comunidades y plantear las fuerzas, limitadas, de un solo maestros y de su área de influencia directa no haya permitido que todas éstas estas actividades se hayan desarrollado al máximo. A veces la falta de tiempo, de preparación de los profesores en servicio por el cúmulo de tareas se dificulta el hecho de promover una planeación lingüística. Schön estudia esta habilidad en profundidad, entendiéndola como un proceso de reflexión en la acción y sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares. Este proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula y su aldea de forma eficaz.

Las prácticas de evaluación.-Se debe de tener presente que los profesores representantes de los pueblos originarios tienen en sus manos la terea ineludible de promover y extraer todas las potencialidades de cada acción académica. En ocasiones el exceso de entusiasmo y confianza en las propias fuerzas ha descuidado elementos de detalle importantes que han dificultado el disfrute de todas las acciones académicas como formas de llegar a todos los quehaceres educativos de su incumbencia. La orientación práctica o

reflexión en la acción en la que se sitúa el modelo de Schön, entre otros, surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento -técnico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a éste. Consideramos al igual que Schön que buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar y sus aldeas. Y la habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica.

- *Me gusto el curso porque conocí como son las palabras y como se escribe en lengua materna.*
- *Yo gusté de estudiar sobre esas palabras que yo voy a dar un ejemplo, en mi lengua materna: (A) AXADIC (A) consonante y más letra (ATSAOX(A) (CAMEIE). Esto fue lo que más me gustó.*
- *Durante el curso estudie sobre lo que es la lengua indígena. Fue muy importante estudiar sobre lo que son los morfermas También fue muy importante estudiar sobre la expresión escrita y oral. Eso es muy importante.*

Promover el compromiso por aprender sin perder el entusiasmo se convierte en gran desafío para cualquier académico que se dedica a la formación de docentes. La creación de nuevas estructuras, de contenidos necesarios para el desarrollo sociocultural y educativo de los pueblos originarios y el pensar espacios de formación docente y vías de participación y encuentro más significativos donde se puedan canalizar la energía creativa de sus docentes en formación. Paralelamente es conveniente seguir generando actividades en las aldeas que le permitan a los futuros docentes mantener el entusiasmo desatado con sus demás compañeros de grupo étnico en cuestión de tale manera que se mantenga el efecto contagio para aumentar la participación en el proceso. de formación educativa, cultural y lingüística de su aldea. Por último se debe de destacar que en los grupos clase se hace necesaria la participación mezclada de otros pueblos de tal manera que permita ir tejiendo una red de intercambio lo suficientemente atractiva para quienes ya están dentro como para atraer y sumar nuevos pueblos originarios. Una red que crezca de la

mano de otras similares en el resto del país e incluso de otros países de América latina. regiones, aprendiendo con el intercambio. Schön concibe la reflexión - entendida como una forma de conocimiento- como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. Es decir, se entiende que la teoría integrada únicamente en parcelas de memoria semántica aisladas no puede ponerse al servicio de la acción docente. Este razonamiento pone de manifiesto la importancia del pensamiento práctico y en esta base se sustenta el profesional reflexivo de Schön. De este modo, la descripción del modelo de Schön pasa por entender qué es el pensamiento práctico enunciado por el propio autor y cuáles son las fases o elementos que lo componen.

A manera de conclusión

En términos generales el curso incentivó la reflexión en y sobre el quehacer de los estudiantes, aun cuando prevaleció la coordinación central de la docente sobre todo el trabajo del aula. Es decir, la revisión sobre las acciones lingüísticas que vivieron los docentes en servicio, facilitó la reflexión sobre y después de la acción de sus prácticas académicas. En otras palabras durante el curso se, se describieron conocimientos teóricos y metodológicos. Se confrontaron acciones, y se ayudó a un reconocimiento de sí mismo con el convencimiento de encontrar respuestas e introducir mejoras a su proceso formativo.

Mantener la capacidad de trabajo de un grupo base se piensa que no es una tarea fácil sin embargo es un quehacer necesario en el contexto de posibilitar un “enamoramamiento colectivo por el conocimiento y manejo de una lengua indígena, pero si una práctica didáctica necesaria para formar a docentes indígenas en servicio. La energía depositada de la profesora sobre el curso fue mucha ya que implicó prepara sesiones de ochos horas diarias fue significativo observar como cuidaba las estrategias y secuencias de las clases

de tal manera que el grupo se sintiera agusto con el conocimiento compartido en cada sesión académica.

Mimar a las personas de un grupo clase, a través de una despedida de actividades de las actividades realizadas durante todo el curso, donde incluyan las prácticas culturales de los estudiantes indígenas se considera un acierto formativo ya esto permite valorar y estimular los esfuerzos académicos realizados, que con frecuencia sus prácticas lingüísticas son discriminadas.

En definitiva, conjugar necesidades de formación de profesores noveles en el campo de la didáctica, el fomento de una colaboración mutua por fortalecer los intereses comunes, en el contexto de la defensa de un proyecto histórico cultural y lingüístico de los pueblos originarios, se consideró otro acierto académico.

El empleo de una dialéctica permanente entre la teoría y la práctica en estos procesos de aprendizaje y enseñanza se consideró otro logro académico. Es decir consolidar un conocimiento obtenido con el soporte de ambas premisas, se considera que va a ayudar a persistir en deseo por asumir estos desafíos de mantener y enriquecer las lenguas originarias.

Saber que se ha cambiado la forma de pensar de un grupo y que este proceso ha servido a todos, se considera también una gratificación muy importante para los que estuvimos como observadores de grupo. Quienes han estado muy involucrados directamente y a quienes han estado en alguno de los círculos concéntricos de influencia se considera que este curso fue una misión cumplida.

La fuerza social y cultural conquistada, el poder académico repartido, la capacidad de influencia sobre el quehacer educativo, el aliento recibido de los futuros maestros desde la lógica del grupo, los afectos acrecentados en grupo, y los buenos momentos pasados en este curso animan, sin ninguna duda, a seguir alimentando esta “bandera de lucha por mantener los ideales de respeto y enriquecimiento de los pueblos originarios”.

Por delante está todavía lograr que este conocimiento lingüístico de los futuros docentes se enriquezca y se transforme en un centro cívico sociocultural que integre la diversidad, que sirva de encuentro social intergeneracional e intercultural, en un espacio donde la autogestión académica se convierta en la herramienta cotidiana de decisión de estos docentes

En las escuelas de educación fundamental que se encuentran en las aldeas con frecuencia se requiere volver a retomar los vínculos

con los colectivos de maestros para hacerse cargo de la tarea como grupo de docentes responsables de un proyecto educativo, se ha convertido también en una tarea pendiente.

Amplificar, las indicaciones para el cambio social sobre enseñanza de las lenguas que esta experiencia ha utilizado y ha generado a la vez, se considera una tarea relevante porque 1) La primera constatación se refiere a las largas raíces, en tiempo e intensidad, de la acción colectiva debe de ejercer sobre la planeación lingüística en solitario. 2) la experiencia participativa de los docentes que trabajan la enseñanza de lenguas, cuenta con una larga trayectoria de trabajo coordinado, y a su vez con disposición de otros colectivos de profesores que se han venido reuniendo continuamente para consolidar su proyecto académico, que también va más allá que el fomento de un educación bilingüe.

Referencias

Candela, A. (1999) *Ciencia en el aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso*, México, Paidós: México.

Erickson F. (2010). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En, Wittrock, (com.) *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona: Paidós. Foucault, M. (1990), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona: Paidós.

Gvirtz, S. y Torre, E. (2016), “Asegurar la justicia educativa en los sistemas educativos latinoamericanos. Problemas y desafíos”, en Malone, H. J. (Coord.), *El rumbo de la transformación educativa: Temas, retos globales y lecciones sobre las reformas estructurales*, México, F.C.E.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar, nacimiento de la pasión*, México, Siglo XXI.

Gutiérrez, D. (2012). *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*, México: El Colegio de México, UNAM, Siglo XXI.

Mato, D. (Coord.). (2009). *Instituciones Interculturales de Educación en las profesiones Superiores en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Pimentel da Silva, M. S. (2016). “Possíveis caminhos para a autonomia da educação escolar indígena”, en Pimentel, M. S., Nazário, M. L. y Dunck-Cin-

tra, E. M., *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*, Goiânia, Goiás, Brasil: Acadêmico.

Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

Schön, D. (2012). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós.

Paladino, M. y Czarny (2012) orgs., *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*, Río de Janeiro, Garamond.

Taylor S. J. y Bogdan (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.

Unda, M. P. (2010) “Procesos de subjetivación y construcción de lo colectivo, otros modos de formación” Escrito presentado en el *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*: Buenos Aires.

Recebido para publicação em maio de 2018.

Aceito para publicação em junho de 2018.

CULTURA SE FAZ BRINCANDO: UM ESTUDO SOBRE AS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS NA CULTURA GAVIÃO

Luciana de Oliveira Dias¹

Leonice Cardoso Gavião²

RESUMO

O presente texto resulta da experiência de realização de um estágio supervisionado, do Comitê Gavião-Timbira, na Escola Indígena *Pýr Creh' Creht*, localizada na Aldeia Riachinho, no Maranhão. Um estudo das brincadeiras na cultura gavião foi o tema contextual escolhido para a realização das aulas. O objetivo com a seleção da temática foi trabalhar com estudantes e demais moradores da aldeia sobre alguns processos de interação sociocultural, com destaque para a importância das brincadeiras na cultura gavião. Como resultado, alcançamos reflexões que evidenciam que, além de momentos de descontração, alegria e lazer, as brincadeiras são também *locus* de ensino, aprendizagem e revitalização da própria cultura de um povo.

Palavras-chave: Cultura. Brincadeiras. Povo Gavião.

1 Antropóloga, pós-doutora em Direitos Humanos e Interculturalidades pela Universidade de Brasília – UnB. Professora do Núcleo Takinahaký de Formação Superior de Professores Indígenas e do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenadora do Coletivo Rosa Parks - UFG. Goiânia, GO, Brasil. E-mail: professoralucianadias@gmail.com.

2 Licenciada em Educação Intercultural, com habilitação em Ciências da Natureza, pela UFG. Professora da Educação Básica. Amarante, MA, Brasil. E-mail: leonicecgaviao@gmail.com.

ABSTRACT

This text presents the experience of a supervised internship, of the Gavião-Timbira Committee, at the *Pýr Creh' Creht* Indigenous School, located in Aldeia Riachinho, in Maranhão, Brazil. The study of play in *gavião* culture was the theme chosen for the classes. The objective was to work with students and other members of the community on some processes of socio-cultural interaction, with emphasis on the importance of play in the *gavião* culture. The result was reflections that show that, in addition to moments of relaxation, joy and recreation, the games are also locus of teaching, learning and revitalization of the own culture of a people.

Key Words: Culture. Games. Gavião People.

Introdução

O texto ora apresentado é um resultado da experiência de Estágio Supervisionado desenvolvido pela professora Leonice Cardoso Gavião, sob a supervisão e acompanhamento de sua orientadora, a professora Luciana de Oliveira Dias. As aulas aconteceram na Aldeia Riachinho, localizada na Terra Indígena Governador, do Povo Gavião, no estado do Maranhão. Destacamos que as aulas, inicialmente propostas para as crianças da educação infantil e do 9º ano, extrapolaram os limites da Escola Indígena *Pýr Creh' Creh*, acontecendo no pátio da aldeia. E, expandiram também os limites da relação docente/discente ao assegurarem a participação da professora, de estudantes e de todos os outros membros da comunidade que se sentiram estimulados, depois de convidados, a realizarem as aulas sobre brincadeiras na cultura do Povo Gavião -*Pyhcopcati ji*.

No âmbito da Educação Intercultural Indígena, da Universidade Federal de Goiás - UFG, o estágio supervisionado, além de preparar para a docência, constitui-se também como um importante instrumento de formação que tem levado todos os sujeitos envolvidos a profundas reflexões acerca da própria prática pedagógica, do cotidiano da sala de aula e do processo de ensino e aprendizagem, e, da relação entre teoria e prática. Neste sentido, o desenvolvimento de um estágio tem permitido o alcance de uma lucidez no que se refere à produção e reprodução da prática pedagógica e da vida vivida em suas dimensões culturais, políticas, filosóficas, linguísticas e ideológicas.

Com o objetivo de atender a todas essas demandas de ensino e aprendizagem que partem tanto da Educação Intercultural Indígena, da UFG, quanto da Aldeia Riachinho foi construída a proposta de trabalhar com o tema contextual “brincadeiras na cultura Gavião”. Para a realização da proposta buscamos em um primeiro momento a concretização de um material didático adequado e coerente com a proposta temática. A pesquisa emergiu como caminho satisfatoriamente transitável e geradora de elementos que compusessem o cabedal que daria início às práticas pedagógicas intencionadas para aquele estágio. Concordamos com Paulo Freire (2002) quando o mesmo afirma que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 32).

Investidas pelo desejo de busca e de indagação, enquanto buscávamos e indagávamos a nós mesmas, procuramos comunicar e anunciar a novidade a partir da realização de uma entrevista, em profundidade, a uma anciã gavião, profunda conhecedora dos hábitos e costumes do Povo Gavião - *Pyhcopcati ji*. Nos últimos dias do mês de dezembro de 2016, foi realizada a entrevista com a senhora *A'xu* - Maria Amélia, que vive na Aldeia Monte Alegre. A entrevista, que foi gravada e depois transcrita, trouxe incontáveis histórias de brincadeiras que agradam crianças e adultos gavião, algumas completamente vivas e que fazem parte do cotidiano de qualquer aldeia gavião, outras que caíram no esquecimento. Estas últimas merecem um trabalho à parte, considerando que seguem vivas somente na memória de dona *A'xu* e talvez algum dia escrevamos especificamente sobre essas memórias resistentes, portanto existentes.

Para a realização do estágio supervisionado, que segue agora inspirando a escrita deste artigo, selecionamos cinco brincadeiras dentre todas aquelas que foram rememoradas pela anciã entrevistada e que foram, durante a realização das aulas, transformadas em oficinas que aconteceram no barracão que fica no pátio central da Aldeia Riachinho. As brincadeiras que foram selecionadas e sobre

as quais discorremos no corpo deste texto, são: (a) a brincadeira de *Capryynre*, que chamamos em português de brincadeira de jabuti; (b) a brincadeira de *A'cruu'ye*, que recebeu o nome de brincadeira do cipó, em português; (c) a brincadeira de *Pýr Cahýc*, que não conseguimos traduzir para o português; (d) a brincadeira de *Pryyhre'proxý*, que tem como equivalente na língua portuguesa: a brincadeira do tatu; e, (e) *Cahowera'crat*, que decidimos manter seu nome somente na língua gavião por dificuldades em fazer uma tradução.

Foto 1 – Anciã durante a oficina sobre brincadeiras na cultura Gavião.



Fonte: As autoras, março de 2017.

Um primeiro aprendizado, imediatamente revelado a nós, foi o de que são múltiplas e criativas as possibilidades de sociabilidade e interação sociocultural, por meio de brincadeiras, entre o povo gavião. Os espaços educacionais podem ser compreendidos como provocadores de complexos processos de significação (GÓES, 1997), nos quais a própria cultura é revitalizada com a aquisição de sentido e significado, o que pode se dar, inclusive, por meio das brincadeiras. Há uma potência e capacidade de envolvimento de todos os sujeitos nesses processos de significação, sendo que na experiência do estágio supervisionado crianças, adolescentes, adultos e anciãos, estudantes ou não, foram partícipes altamente ativos na realização das aulas. Aulas que extrapolaram seu objetivo inicial, já que imprimiram no

final das atividades um sentimento parecido com algo como “tenho orgulho de pertencer ao Povo Gavião”.

Brincando também se constroem vidas

A interação com o meio sociocultural no qual os sujeitos estão inseridos promove a capacidade individual e grupal de crescimento e desenvolvimento, bem como tem o potencial de reforçar os laços que suturam o sujeito à cultura. A cultura, que se manifesta sobremaneira em instantes de interação e sociabilidade, “condiciona a visão de mundo” dos indivíduos, como enfatiza Roque de Barros Laraia (1986, p. 67). Partindo desse pressuposto, as brincadeiras na cultura gavião compreendem um modo de ver o mundo gavião, bem como apreciações de ordem valorativa, capazes de imprimir significações nas ações e ativar processos de ensino e aprendizagem da própria cultura.

As brincadeiras além de propiciarem descontração e lazer apresentam também uma função simbólica e funcional, na qual as ideologias e os signos produzidos pela cultura são repassados, reafirmados, socializados e re-editados. Gilles Bougère (2001) destaca que as pessoas que se envolvem em uma brincadeira, entram em contato também com todos os signos produzidos pela cultura à qual pertencem. O que o autor nos demonstra é que há uma intrínseca relação entre brincadeira e cultura que fazem com que nossas maneiras de significar, de pensar e agir no mundo, são eminentemente dialéticas com relação aos grupos aos quais fazemos parte.

As cinco brincadeiras que foram selecionadas para compor este artigo lançam luz sobre formas de vida do Povo Gavião - *Pyhcopcati ji* que são didaticamente ensinadas e aprendidas em contextos de educação e cultura. Para que mais aprofundadamente se compreenda o eixo teórico que estamos aqui defendendo, apresentamos a seguir de maneira detalhada, analítica e reflexiva o conjunto das brincadeiras que compuseram o estágio supervisionado da professora gavião.

A primeira brincadeira a ser destacada é a *Capryynre*, que pode ser chamada em português de brincadeira de jabuti. A *Capryynre* pode ser descrita como uma brincadeira marcada pelo divertimento geralmente noturno ou de final de dia. As crianças e jovens são incentivadas pelos anciãos e anciãs a iniciar a *Capryynre*. A pessoa que é escolhida para iniciar deve ser um pouco maior que

as demais, deve ser “alguém mais fortinho”, com idade aproximada entre 15 a 17 anos. Essa pessoa selecionada deve segurar-se em uma estaca de madeira firmada no chão. As outras pessoas que participam da brincadeira devem segurar os pés daquele que está deitado no chão e segurando firmemente a estaca de madeira. Uma fila se forma até que todos os participantes fiquem também deitados e puxando os pés daquele que está à frente, como se fosse a representação de um jabuti. O último da fila deve puxar com força as pernas daquele que está à frente até chegar no primeiro da fila. Quando chegar na pessoa que está no início da fila, segurando a estaca de madeira, todos os participantes da brincadeira puxam sua a perna até desprender.

Fotos 2 e 3 - Brincadeira Capryynre.



Fonte: As autoras, março de 2017.

Para que tenhamos um alcance maior da explicação desta brincadeira, apresentamos a seguir uma descrição na língua gavião: *Capryynrejjycron te hararquicaêh 'cryyrejôhmpêhxentpêh 'nyhoowahe ÿx ne no, quicaêh 'cutme 'cwyajpente 'nyhowahe ÿx neca me hêecwahquica me hapýryryteapencut, quicajôhpêhxitme 'tenycohawah ne camecji ne came 'cryntomo, ne me 'cryynpato ne, êh 'protpijôhmêh 'cryyreno na wýrcato, ne ca me ta 'nyêh 'prot ne ca me capahquicaamreho ne Capryynrejjýcron te hajyr.*

Assim como a brincadeira de *Capryynre*, as aulas sobre ela foram bastante criativas. O aprendizado foi além das regras da própria brincadeira, já que muitas pessoas não conheciam o *Capryynre* e seus significados. Aprendemos a nos divertir coletivamente, mas aprendemos, sobretudo, a importância do respeito que deve sempre

estar presente entre seres humanos e demais animais da natureza. A palavra *Capryynre* significa jabuti e o animal é imitado pelos integrantes da brincadeira, o que estampa, nesse instante, de lazer e aprendizado a importância de percepção da proximidade entre seres humanos e demais animais da natureza. O convívio harmônico e respeitoso entre todos os seres vivos é um valor para a cultura gavião e por meio da brincadeira *Capryynre* o respeito pela natureza é transmitido.

O equilíbrio entre todas as formas de vida existentes é uma busca constante para o Povo Gavião - *Pyhcopcati ji*. Em um estudo específico sobre o território gavião, a questão da preservação do território de maneira equilibrada foi profundamente discutida, reconhecendo a urgente necessidade de convívio harmônico entre todas as formas de vida e chamando a atenção para o fato de que dentro dos limites territoriais gavião sempre é buscado um “[...] equilíbrio entre seres humanos e natureza, com o objetivo de proteger a terra das influências negativas externas, que, entre outras coisas, enfraquece a cultura, vulnerabiliza os costumes e prejudica o meio ambiente que é partilhado com toda a comunidade Gavião” (DIAS, 2017, p. 15-16).

A segunda brincadeira é a *A'cruu'ite*, que pode ser traduzida sem prejuízo de sua compreensão como brincadeira do cipó, envolve todas as pessoas presentes, de qualquer sexo ou idade. Também é ensinada pelas anciãs e anciãos e para que ela aconteça também deve-se formar uma fila. Essa fila deve ser construída com umas pessoas segurando firme nas mãos de outras com seus braços cruzados. De mãos dadas, uns vão entrando debaixo do outro até que se chegue na primeira pessoa da fila, ao chegar no primeiro da fila. A partir daí, o último da fila começa a enrolar, sempre de mãos dadas e segurando firme para que as mãos não se soltem. Segue-se enrolando a fila e quando terminar de enrolar, a pessoa que estava puxando o movimento circular, começa a desenrolar. A crença é a de que aquele que soltar a mão do colega que está ao lado, antes que a brincadeira termine, perderá todos os seus dentes.



Fonte: As autoras, março de 2017.

Com o objetivo de garantir a compreensão do que seja a brincadeira *A'cruu'te*, apresentamos a seguir uma descrição na língua gavião: *A'cruu'tejýycronnycohteharyrquica me happyryyte, ne me ajpenjô'cry'nyhowaheh, quicapohmjôhmacpohnyxyny, quica me to, me'crycrehapuxtomo, quicaêh'protpime'cohneamjôhjapy, quicaêh'protpijôhmtomejêhjphoh'nyajxii ne tome'coopoh'tomo ne me to-ajrenpaato ne caacpy'mytomecpu, pin quicajôhm.jôhmjomyxcry ne cawaaamrery'my, ho ne a'cruu'teny me hyycron te haryr.*

A aula sobre a brincadeira de *A'cruu'te* foi expositiva e prática, também no formato de oficina, e especificamente oferecida para as crianças da Educação Infantil. Foram duas anciãs convidadas para mediar a atividade e houve ampla participação dos jovens estudantes do noturno e de toda a comunidade da Aldeia Riachinho, isso porque a compreensão de todos é a de que “a brincadeira é livre”. Durante toda a tarde aprendemos sobre socialização divertida e inclusiva, mas aprendemos muito sobre união e a importância da amizade. A brincadeira *A'cruu'te* estava um pouco esquecida e no final do dia o sentimento que prevalecia era o de felicidade e orgulho por pertencer ao Povo Gavião - *Pyhcopcati ji* que reproduz a vida com alegria e amizade.

Acerca da alegria, não há como desprezar as reflexões empreendidas por Paulo Freire (2002, p. 80) quando o mesmo realça que a alegria é necessária à atividade educativa. Considerando que, por meio das brincadeiras é possível se ensinar cultura, entendemos também que a brincadeira pode ser compreendida com uma

atividade educativa e, nesta atividade específica, a alegria sempre se faz presente. Neste sentido, o ambiente que se instaura é de imensa criatividade e fortalecimento cultural.

Na brincadeira *Pýr Cahýc*, a terceira sobre a qual discutiremos aqui, também há a necessidade de as pessoas envolvidas fazerem uma grande fila. Logo em seguida todos os participantes devem deitar no chão, sempre de frente. Assim sendo, todas as pessoas ficam deitadas com a barriga no chão e enfileiradas lado a lado. Organizadas desta forma, a pessoa que estiver em uma das extremidades da fila dá início à brincadeira quando começa a rolar por cima das demais pessoas. Ela vai se enrolando até chegar na outra extremidade da fila, quando se deitará de barriga para baixo alongando a fila. No mesmo instante, aquela que seria a segunda pessoa da ponta oposta de onde essa se deitou, começa a fazer o mesmo movimento. Assim a brincadeira segue sucessivamente, uma pessoa após outra, sendo que todas rolarão umas por cima das outras, em um contínuo que não tem hora para acabar.

Fotos 6 e 7 – Brincadeira *Pýr Cahýc*.



Fonte: As autoras, março de 2017.

Na busca por uma abrangência maior da explicação desta brincadeira, apresentamos a seguir uma descrição da brincadeira *A'cruu'te* em língua gavião: *Pýr Cahýc jýycronnycohtehajyrquica me happyryy te ne me hoopruupo ne me hêe-cwah, quicajôhma 'poh 'nyno na quica me hêepohno ne cahamohamjôhtoêhjpeexirtomo ne êhjpecamentomo ne caho 'cu 'nyno, quicajôhmtow ne me tohajyrtomo ne ca me tohêecohw, ne Pýr Cahýcny me hycron te hajýr.*

Com a realização dessa aula sobre a brincadeira de *Pýr Cahýc* aprendemos mais uma vez que o conhecimento deve acontecer de maneira livre, inclusive fora do espaço escolar; de maneira participativa, não se restringindo ao quadro docente e discente; e de maneira responsável, assegurando o respeito aos elementos da cultura na qual os indivíduos estão inseridos. É a partir da vivência, interação sociocultural e reciprocidade que os conhecimentos se movimentam e os saberes se expandem. Com a brincadeira *Pýr Cahýc*, a alegria de pertencer a um povo que produz a felicidade cotidianamente foi renovada.

No que se refere à reciprocidade, que é amplamente trabalhada, destacamos que as trocas simbólicas marcam presença durante esta e as outras brincadeiras. Noções como “dar, receber e retribuir” produzem uma simpatia entre os membros do grupo, instaurando laços de união e semelhança (DIAS, 2011). Neste sentido, a reciprocidade e a solidariedade estruturam um sistema de trocas simbólicas com raízes fortemente assentadas na cultura que, no caso específico, são transmitidos e revitalizados pelas brincadeiras que são ensinadas e aprendidas.

A quarta brincadeira aqui estudada é a *Pryyhre 'proxý*, na qual os participantes devem fazer uma fila para que se inicie a diversão. A postura corporal na *Pryyhre 'proxý* deve ser com os pés e mãos apoiados no chão, arquear as costas, elevando-as o mais alto que conseguir. E todas as pessoas da fila lateral imitam um túnel por onde uma das pessoas participantes que é escolhida para representar o tatu vai passar. Finalizada sua passagem é chegada a vez do seguinte da fila e assim sucessivamente. Se a pessoa que está representando o tatu esbarrar naquelas que estão representando o túnel, todos caem por cima do tatu que fica preso e a brincadeira acaba. A queda de todos em cima do tatu é um momento de muitas risadas e não indica o fim da diversão já que a *Pryyhre 'proxý* pode recomeçar e se repetir quantas vezes o grupo quiser.



Fonte: As autoras, março de 2017.

Para que um leitor ou leitora gavião compreenda mais detalhadamente esta brincadeira, apresentamos a seguir uma descrição da mesma em língua gavião: *Mohndehny me jýycron te hajýr, quica me hêehoo ne me hapýryryre te pequicaajxyjôhmpitun ne jôhmmecrycrehapuxto te, ne came'cohneêhmpraapa, quicaho'cu'nytaquicajôhmhecquicamohndehhêepohêh'pym, quica ne ryymy, jôhmhecnoorequicaho'cu'nyêhntaawyrcato, nemohndehjýycronnycohtehajýr.*

A brincadeira de *Pryyhre'proxý* também ocupou toda a tarde no formato de oficina. O ponto central desta brincadeira é o cuidado que os participantes devem ter para não tocarem a outra pessoa e não derrubarem os outros colegas. Noções de espaço e limites do próprio corpo são aprimoradas com a *Pryyhre'proxý*. No momento de organização da brincadeira há todo um cuidado para orientar os pequenos a passarem por baixo dos maiores. Esses pequenos representam o tatu e os maiores representam uma espécie de armadilha que não pode ser tocada, sob pena de ser disparada. A diversão é garantida e também são despertadas noções relacionadas ao cuidado e à percepção do perigo por se fazer presente. A cultura gavião é fortalecida em instantes que são de ensino e aprendizagem para todos.

A brincadeira de *Cahowcra'crat*, a quinta trabalhada neste artigo, conta também com a participação das crianças, adolescentes e adultos e todos quantos quiserem brincar. A *Cahowcra'crat* consiste basicamente em escolher uma pessoa para ser enterrada com areia. O participante selecionado senta-se e coloca a mão em cima do joelho, em seguida os colegas que estão participando da brincadeira

começam a enterrar o escolhido até o umbigo. O diferencial nesta brincadeira é o diálogo que é instaurado. Alguém pergunta para a pessoa que está sendo enterrada: - *Êhmpohtemyaapicruurejêecree?* E a pessoa que está sendo enterrada responde: - *Cahowcraa'cratte temyêhjpiêh'cree*. Depois desta resposta, todas as pessoas falam: - *Jô'pji, jô'pji,pji*. Ao mesmo tempo em que enunciam começam a retirar rapidamente com as mãos toda a areia que cobria até o umbigo. O objetivo é desenterrar rapidamente para encerrar a brincadeira.

Fotos 10 e 11 – Brincadeira *Cahowcra'crat*.



Fonte: As autoras, março de 2017.

A *Cahowcra'crat* segue a seguir explicada detalhadamente na língua gavião para que a leitura deste artigo chegue também àquelas pessoas que falam gavião: *Cahowcraa'crattjýycron te hajýr, quica me jôhmtoamjôhmmyawcapêhpequicajôhmêh'côhncrynyjyh ne amjôcji'cymho'craaxeh,ne ca me jôhmjýyme ne me hyymertohôntotnyhetep,pequicajôhmêh'cohquej ne cacohmy,êhmpoh te myaapicruurejêecree,quicohmy-Cahowcraa'cratti'temyêhjpiêh'cree,quicame'cohnetojô'pji,-jô'pji,jô'pji ne ca me cohpryitoawjaripequicajôhmtow ne ca me tohecownymquicamecmyêh'tyxhyycronprymquica me acrepii-myacroh ne Cahowcraa'crattjýycron te hajýr*.

Para realizar essa brincadeira é necessário usar muita areia onde uma criança que é escolhida será coberta com areia, enquanto estiver sentada com as mãos no joelho, até o umbigo. A *Cahowcra'crat* é uma brincadeira rápida, com duração de cerca de 5 minutos e que pode ser repetida quantas vezes os participantes quiserem. Quase esquecida a *Cahowcra'crat* foi revitalizada durante

as aulas do estágio supervisionado. Ao mesmo tempo, também foram revitalizadas concepções que fortalecem a importância do diálogo e da comunicação entre os *Pyhcopcati ji*.

Algumas considerações

Consideramos que o aprendizado acumulado foi intenso na experiência do estágio supervisionado, desde o primeiro aprendizado que passa pela concepção de que as possibilidades de sociabilidade e interação sociocultural, por meio de brincadeiras, entre o Povo Gavião - *Pyhcopcati ji*, são múltiplas e complexas, até a compreensão de que as brincadeiras são importantes espaços de produção, reprodução e revitalização da cultura. Os espaços educacionais estimulam processos de significação, o que, por sua vez, evidencia a cultura como uma entidade coletiva. Essa dimensão foi demonstrada sobremaneira na participação e envolvimento de todos os sujeitos - crianças, adolescentes, adultos e anciãos, estudantes – ou não – nesses processos de significação.

A partir da realização das aulas, no âmbito do estágio supervisionado, o “orgulho de ser *Pyhcopcati ji*” pôde ser notado em instantes nos quais se ensina e se aprende, brincando, sobre o necessário convívio harmônico e respeitoso entre todos os seres vivos; sobre união entre todas as pessoas e a importância da amizade; sobre a importância da convivência, interação sociocultural e reciprocidade que movimentam conhecimentos e expandem saberes; sobre noções relacionadas ao cuidado, auto-cuidado e à percepção do perigo; e, sobre a necessária revitalização de concepções que destacam a importância do diálogo, da comunicação entre os *Pyhcopcati ji*. Enfim, são elementos de cultura que são transmitidos, valorizados e revitalizados em um ambiente de descontração e diversão.

Nos contextos de brincadeiras, um ingrediente que sempre se faz presente é a alegria. Sobre a alegria consideramos, assim como o faz Paulo Freire (2002), que a mesma conta com a esperança como forte aliada, também sempre presente em contextos de brincadeiras. Onde há esperança, a alegria não encontra obstáculos e em contextos assim consolidados o aprender e o ensinar fluem livremente e de maneira respeitosa às multiplicidades do existir. Regada com alegria, a transmissão cultural é garantida na atividade de brincar, já que a

brincadeira é estruturada de acordo com os sistemas de significação cultural do grupo ao qual os participantes da brincadeira pertencem.

Cÿh, xÿmpe. Fim.

Referências

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS, Luciana de Oliveira (Org.). *Pyhcop Cati Ji JôPji*: Território Gavião - MA. Goiânia - GO: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

DIAS, Luciana de Oliveira. “Dar, Receber e Retribuir”: a dádiva enquanto princípio de sociabilidade. In: LUCENA, Andréa Freire; et al (Orgs.). *Co-operação e Inclusão Social*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1989.

GÓES, Maria Cecília R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília R.; SMOLKA, Ana Luiza B. (Orgs.). *A significação nos espaços educacionais*: interação social e subjetivação. Campinas: Papyrus, 1997. p. 11-28.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura*: Um Conceito Antropológico. RJ: Zahar, 1986.

Recebido para publicação em fevereiro de 2018.

Aceito para publicação em maio de 2018.

EXTENSÃO ESCOLAR AVÁ-CANOEIRO- IKATOTE: MINHA EXPERIÊNCIA DE VIDA SOCIAL E PEDAGÓGICA COM O POVO AVÁ- CANOEIRO

Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé/

IMAATOREJXEÁWA

Aga marageta pe a'eramo ekwe âkome'o marygato Avá-Canoeiro pyri maxepkwãra re arate'omaawera. Epe a'eramo kwakaj ie âte'omat wekawo marama'eãra ramõ, Koxanawiro'i xowe kwakaj ate'omat akawo axemi'oapa ma'e ramõ. Axekwe kwakaj arewaxa gy ixema'e epe akawo ranõ.

XE'EGETEAUYMA: Xema'eãwa. Te'omara. Xamawiteãwa. Xe'ega. Teka.

RESUMO

Neste texto apresento as experiências de vida social e pedagógica que eu e a minha família tivemos com o povo Avá-Canoeiro, quando tive oportunidade de atuar como professor e a minha esposa como merendeira na Extensão Escolar Avá-Canoeiro, na qual inclusive os meus filhos estavam matriculados durante os períodos de um ano e seis meses.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Tema Contextual, Respeito, Línguas, Culturas.

ABSTRACT

In this text I present the experiences of social and pedagogical life that I and my family had with the Avá-Canoeiro people, when I had the opportunity to act as a teacher and my wife as a merendeira in the Avá-Canoeiro School

1 Licenciado no Curso de “Educação Intercultural” (Ciências da Linguagem) pela Universidade Federal de Goiás e Especialista em “Educação Intercultural e Transdisciplinar: Gestão Pedagógica”, pela mesma Universidade. É aluno do Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras e Linguística, também da UFG. Aldeia Wiriaotãwa, MT, Brasil. E-mail: ikaapyawa@gmail.com.

Extension, in which even my children were enrolled during the one-year and six-month periods.

KEYWORDS: Education. Contextual Theme. Respect. Languages. Cultures.

O Avá-Canoeiro, conforme a classificação linguística dos povos indígenas do nosso país, é um povo que pertence à família linguística Tupi-Guarani, do tronco Tupi, que hoje se encontra dividido em duas comunidades, nas duas áreas distintas e distantes uma da outra, sendo que uma dessas comunidades se encontra junto com o povo Javaé, em aldeias próximas ao município de Formoso do Araguaia, no estado de Tocantins, e a outra no município de Minaçu, no estado de Goiás.

Exatamente com essa comunidade Avá-Canoeiro do estado de Goiás é que eu e a minha família tivemos oportunidade de conviver durante o período de 01 ano e 06 meses, eu, na minha atuação como professor, e, a minha esposa, como merendeira na Extensão Escolar Avá-Canoeiro-Ikatote, que se encontra em sua aldeia. Só pelo fato de eu dizer ou usar o termo Extensão deu para perceber que ainda não é uma escola como já existem nas demais aldeias de outros povos indígenas. Na verdade é uma extensão do Colégio Estadual Ministro Santiago Dantas, que é um dos colégios da cidade de Minaçu-GO.

Então por meio deste artigo quero contar de forma resumida, além das experiências vivenciadas com essa comunidade, as necessidades que levaram os Avá-Canoeiro a lutarem pela implantação de uma escola em sua aldeia.

Conforme depoimento das próprias pessoas dessa comunidade, sobretudo dos jovens, essa necessidade de ter uma escola em sua aldeia surgiu a partir do momento em que eles viram e perceberam que precisavam aprender e dominar os códigos das escritas, tanto de sua língua materna, quanto da língua portuguesa, para registrar os saberes sociais, culturais e linguísticos do seu povo, e também para elaborar certos tipos de documentos para lutar pelos seus direitos à terra, assim como também para aprender a elaborar bilhete e carta, que eles precisam para interagir e se comunicar com a sociedade não indígena, principalmente com a FUNAI e a SESAI, com quem eles mantêm contato no dia a dia.

Inclusive Trumak Avá-Canoeiro, que é um dos jovens dessa comunidade, sempre tem sonhado de um dia ser motorista na sua comunidade, justamente para dirigir os veículos que pertencem ao

seu povo. Mas, para tornar esse sonho em realidade, ele precisava estudar para aprender a ler e a escrever, e assim posteriormente concorrer em um concurso e tirar carteira de habilitação para ser motorista.

Então, essa escola pela qual eles vêm sonhando e lutando, além de atender a essas necessidades citadas, tem o papel de atender também à situação sociolinguística do seu povo, já que hoje existe casamento interétnico em sua comunidade. Ou seja, os filhos que Niwathima Avá-Canoeiro e Kapitomy'i Apyãwa (Tapirapé) têm, além de aprender a falar, precisam aprender também as escritas e estruturas gramaticais das três línguas que são faladas pelos seus pais: língua Avá-Canoeiro, língua Apyãwa (Tapirapé) e o Português.

Na verdade, essas necessidades já vêm sendo vistas e conhecidas desde muitos anos atrás pela FUNAI, que infelizmente nunca tomou providências e iniciativa na implantação de uma escola na aldeia deles, mesmo sabendo que é um dos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988.

No entanto, em 2016, conseqüentemente depois de muita luta persistente por esses direitos, eles conseguiram entrar em acordo e contar com a parceria da SEDUCE (Secretaria de Estado de Educação e Cultura) de Goiás, e trazer pelo menos uma extensão do Colégio Ministro Santiago Dantas para sua comunidade, obviamente tudo para começar, já que muitos anos se passaram sem eles terem a probabilidade para iniciarem os seus estudos, desde quando completaram sete anos de idade, conforme as normas e a seqüência de estudos que se segue no ensino fundamental.

Depois que a Extensão Escolar Avá-Canoeiro-Ikatote foi oficializada pela SEDUCE do estado de Goiás, uma equipe passou a realizar algumas reuniões na aldeia Avá-Canoeiro para se pensar e discutir a contratação dos professores para atuar nesse ambiente educativo. E na verdade pensaram na contratação de três professores que podiam atuar em cada uma das línguas citadas anteriormente. Ou seja, um (a) professor (a) da língua Avá-Canoeiro, outro (a) da língua Apyãwa (Tapirapé) e um (a) também da língua portuguesa.

Justamente em uma dessas reuniões meu nome foi citado pela Professora Dra. Mônica Veloso Borges (UFG) para ser um desses professores que eles estavam querendo, isto é, professor da língua Apyãwa. Ela não apenas citou meu nome, mas também falou um pouco das experiências que ela enquanto professora teve comigo durante 05 anos no curso de graduação, tanto nas etapas efetivamente realizadas

na UFG, quanto nas etapas das Terras Indígenas em Tapi'itãwa, principalmente durante elaboração do Projeto Extraescolar e do Estágio. Além dessas experiências tivemos mais outras durante dois anos no curso de Especialização, que também acontecia na UFG e nas etapas das Terras Indígenas em Tapi'itãwa. Tanto é que ela é professora orientadora, desde 2007, do Comitê Apyãwa do Curso de Educação Intercultural da UFG.

Inclusive ela sabia que eu tinha outras formações em outros cursos, como no curso do Ensino Médio do Projeto Aranowa'yão “Novos Pensamentos” e no curso de Magistério Intercultural - Habilitação dos Professores Indígenas Apyãwa. Assim como também sabia que, desde o ano de 2008, eu vinha atuando como professor na Sala Anexa da Escola Indígena “Estadual Tapi'itãwa”, na aldeia Wiriaotãwa, sempre com a turma multisseriada. Com essas experiências nos meus estudos e nos meus trabalhos então ela acreditava que eu daria conta de trabalhar com os alunos Avá-Canoeiro na Extensão Escolar Avá-Canoeiro-Ikatote.

Como todos que estavam presentes nessa reunião, sobretudo, os Avá-Canoeiro, concordaram para que eu atuasse com a língua Apyãwa, a professora Niwathima com a língua Avá-Canoeiro e a professora Guiomar com a língua portuguesa e a minha esposa como merendeira nessa Extensão Escolar Avá-Canoeiro-Ikatote, então, ao receber o convite, eu e minha família tínhamos que deixar a nossa aldeia e a nossa comunidade para ir trabalhar junto com os Avá-Canoeiro.

Durante esse período de 01 ano e seis meses os meus filhos estavam matriculados nessa extensão escolar. Tudo para mim foi uma nova experiência, pois em minha comunidade nunca trabalhei em sala de aula com três línguas e com três professores ao mesmo tempo. Assim como também nunca trabalhei com EJA (Educação de Jovens e Adultos) e com turma dos alunos no Infantil, apesar de eu sempre trabalhar com a turma multisseriada, de 2º a 4º anos do ensino fundamental, em minha comunidade Apyãwa, na aldeia Wiriaotãwa.

Mas diante disso as nossas metodologias sempre nos ajudaram para efetivação de uns bons trabalhos durante as semanas de aulas. Ou seja, em toda sexta-feira, na parte da tarde, depois da aula, nós três professores sentávamos para rever e repensar o nosso planejamento para os próximos dias de aulas da semana. Na verdade nesses momentos nós três professores discutíamos os avanços e as

dificuldades dos alunos nos conteúdos trabalhados e, a partir disso, nós repensávamos o nosso planejamento para as próximas aulas. Com isso nós aprendemos que planejamento de aulas nunca pode estar fixo ou parado. Ele precisa estar sempre ativo e acompanhando o ritmo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Além disso, em toda elaboração do nosso planejamento de aulas tínhamos que preparar as atividades dentro dos mesmos conteúdos do tema contextual para cada uma das três turmas de alunos que se encontravam em salas de aulas, sempre levando em consideração os seus ritmos de aprendizagem. Por exemplo, conforme os conteúdos trabalhados, além de construir e trabalhar por meio dos joguinhos de figurinhas e de imagens dos peixes, aves, caças, plantas, insetos, acompanhadas por vogais escritas na língua Avá-Canoeiro e na língua Apyãwa, nós tínhamos momentos de cantar musiquinhas e contar historinhas para os alunos do ensino infantil em relação aos lugares, pássaros, peixes, rios, lagos e igarapés que eles conheciam. Tínhamos até momentos de andar em alguns lugares com eles justamente para mostrar-lhes os lugares e os seres vivos que nós tratávamos nas historinhas e nos conteúdos estudados.

Em alguns lugares era até necessário parar por algumas horas, pois eles pediam para nós contarmos novamente algumas historinhas que contávamos para eles em sala de aulas. Dava para nós percebermos que os passeios, musiquinhas, historinhas, imagens e as ilustrações não serviam apenas para facilitar aprendizagens dos alunos sobre as vogais estudadas, mas sim possibilitavam também os entendimentos deles sobre alguns conhecimentos ligados aos conteúdos estudados, e, portanto, sempre levávamos essas metodologias e esses mecanismos pedagógicos em consideração.

Enquanto os alunos de ensino infantil realizavam esses estudos e desenvolviam essas atividades, os alunos do ensino fundamental ficavam encarregados de estudar as sílabas das línguas Avá-Canoeiro, Apyãwa e portuguesa. Alguns textos e ilustrações também eram produzidos por eles a partir das informações obtidas nas pesquisas realizadas sobre os temas contextuais. Assim como também algumas discussões eram feitas durante as apresentações dos trabalhos dos alunos em relação aos conteúdos estudados.

Dos quatro alunos da EJA que frequentavam as aulas, somente Niwathima Avá-Canoeiro conseguia ler e produzir textos nas línguas Avá-Canoeiro, Apyãwa e portuguesa. Por sua vez, dois desses alunos da EJA, que são Trumak Avá-Canoeiro e Kapitomy'i

Tapirapé, começaram a aprender escrever e ler as sílabas e algumas palavras nas três línguas acima referidas. Assim como também Iawi Avá-Canoeiro começou a aprender escrever e ler algumas sílabas das línguas Avá-Canoeiro, Apyãwa e portuguesa. Esses quatro alunos da EJA que frequentavam as aulas em sala de aulas sempre contribuía bastante para o desenvolvimento das atividades, transmitindo suas ricas experiências de vida social, cultural e linguística.

Na verdade os alunos da EJA que frequentavam as aulas em salas de aulas e os alunos do ensino fundamental sempre desenvolviam as atividades e discutiam sobre os mesmos de maneira conjunta e dialógica. Isso sem falar das idosas, Nakwatxa Avá-Canoeiro, Matxa Avá-Canoeiro e Tuia Avá-Canoeiro, também alunas da EJA, que devido a algumas dificuldades não podiam frequentar as aulas como os demais alunos, mas participavam e contribuía com as aulas nos transmitindo os conhecimentos sobre os temas contextuais durante as pesquisas realizadas. Abordarei da participação e da contribuição delas com mais detalhes nos desenvolvimentos das aulas, posteriormente.

O Iawi Avá-Canoeiro costumava ir participar das nossas aulas do início até na hora do intervalo. Na hora do intervalo, para sair da sala de aula, ele sempre nos comunicava com muita educação, dizendo que ia para casa preparar almoço e que voltaria a participar só na aula do seguinte dia. Nós, enquanto seus professores, entendíamos e reconhecíamos muito bem esses direitos dele, pois sempre levávamos em consideração os seus costumes socioculturais e sociolinguísticos.

Em outras palavras eu posso dizer de maneira explícita que a educação que estávamos construindo tinha que respeitar e seguir o ritmo da realidade sociocultural deles. Assim como eu costumava ressaltar na minha discussão: “Construir uma educação para os Avá-Canoeiro deve ser com a participação ativa deles, para que essa educação de fato respeite e siga os ritmos da organização sociocultural e sociolinguística deles”.

Todas as nossas aulas baseavam-se na realidade e nos conhecimentos sociais e culturais deles. Tanto é que todos os temas contextuais trabalhados nos semestres do ano letivo eram com os conhecimentos do povo deles. Ou seja, no primeiro semestre do ano letivo de 2016, nós trabalhamos com os temas contextuais “História do Povo Avá-Canoeiro” e “Ciclo de Vida do Povo Avá-Canoeiro”,

e, no segundo semestre, nós trabalhamos “Território do povo Avá-Canoeiro” e “Queimadas”.

No primeiro e no segundo semestres do ano letivo de 2017, nós trabalhamos os seguintes temas contextuais: “Rio e Lagos da Terra Indígena Avá-Canoeiro” e “Roça de Toco”. Em todas as aulas nós três professores sempre estávamos juntos nas salas de aulas, atendendo e ajudando os alunos na superação de suas dificuldades. Nós organizávamos os dias das nossas aulas da seguinte maneira: segunda-feira (Guiomar), terça-feira (Iranildo), quarta-feira (Niwathima), quinta-feira de manhã (Guiomar), quinta-feira da tarde (Iranildo), sexta-feira de manhã (Niwathima) e sexta-feira de tarde (planejamento de aulas).

A importância de estarmos juntos ao mesmo tempo em sala de aulas era porque nem sempre, principalmente os meus filhos, entendiam as explicações de atividades feitas em português pela professora Guiomar. E nem sempre eles reconheciam palavras usadas pela professora nas atividades. Então tive que estar sempre lá para fazer tradução dessas palavras que surgiam nas atividades e para fazer explicações das atividades para eles na língua Apyãwa. Assim como também nas aulas da Professora Niwathima, eu e a professora Guiomar tínhamos que estar sempre presentes para ajudá-la na execução de suas aulas, já que ela estava apenas iniciando a sua experiência de ser professora, ao mesmo tempo em que também era aluna da Extensão. Para não interferirmos muito nas aulas dela, sempre esperávamos que ela chamasse a gente para ajudá-la.

Durante explicação das atividades trabalhadas, nós sempre buscávamos exemplificar para os alunos por meio das palavras escritas principalmente na língua Apyãwa e na língua Avá-Canoeiro e por meio de desenhos feitos na lousa. A gente percebia que as explicações das atividades em três línguas simultaneamente contribuíam muito com as aprendizagens dos alunos. Na maioria das vezes, conforme as nossas orientações nas atividades, os alunos produziam seus próprios textos e elaboravam as ilustrações dos mesmos no papel chamex, no cartaz e depois de apresentações. Essas ilustrações juntamente com textos eram expostos nos varais da escola. Algumas atividades eram feitas individualmente e as outras eram feitas em grupo. Com os alunos da turma infantil nós trabalhávamos mais por meio de joguinhos de sílabas da língua Apyãwa e por meio de ilustrações acompanhadas por vogais, também da língua Apyãwa.

Além de obter as informações sobre os temas contextuais com os alunos Avá-Canoeiro que frequentavam as aulas em sala de aulas, como Iawi, Trumak e sua irmã Niwathima, nós sempre realizávamos pesquisas em busca de mais informações. E era principalmente nessas ocasiões que envolvíamos a participação das idosas (alunas da EJA) nas aulas. Mas antes sempre preparávamos os nossos planejamentos de pesquisas em que as questões a serem feitas para entrevistados (as) eram contempladas. Também sempre entrávamos em contato com eles antes de ir fazer essas pesquisas, pois nem sempre eles ficavam dispostos para receber visitas e para realizar esses tipos de trabalhos. Principalmente, quando Iawi ficou doente e foi hospitalizado em Goiânia, elas ficaram muito tristes e então era muito difícil a realização das pesquisas com elas.

Inclusive, conforme a cultura delas, todos os dias, às 13 horas ou às 14 horas, elas tinham que fazer uma roda de pajelança no interior da casa por algumas horas. E nesses momentos ninguém podia chegar até a casa onde elas estavam reunidas, pois era muito perigoso. Segundo elas, nessa ocasião, muitos espíritos e até mesmo a alma dos parentes deles que já faleceram se juntavam na casa. Então na hora em que elas realizavam essa cerimônia nós não íamos e não realizávamos entrevistas, mas sempre buscávamos realizar outras atividades, dentro ou fora da sala de aulas.

Nakwatxa era uma dessas idosas que mais contribuía com as nossas aulas de pesquisas com as informações que elas nos davam durante as pesquisas que realizávamos na roça e na beira do córrego Pirapitinga, que se encontra bem próximo da aldeia delas. E todas as informações que elas nos passavam eram gravadas no celular e depois a tradução para o português era feita pela Niwathima e pelo Trumak. Durante as pesquisas na roça e no córrego Pirapitinga, Nakwatxa ia contando para nós todos os tipos de conhecimentos que ela tem sobre plantas, peixes, pedras e até mesmo sobre o córrego Pirapitinga. Ou seja, ela não se limitava a apenas dar as respostas para as nossas perguntas, mas contava tudo que ela lembrava, a partir dos lugares por onde passávamos.

Por exemplo, além de contar sobre as plantas da roça, as regras de plantar cada uma delas, época de colheita, ela contava para nós os tipos de frutas que elas comiam além das plantas da roça, e os tipos de plantas medicinais que usavam para tratamentos das doenças que elas tinham antes de entrar em contatos com a sociedade Maira (não indígena). Em alguns lugares era preciso sentar para

ouvir as histórias que ela nos contava. Dava para perceber que, na realização das pesquisas, nesses diferentes lugares, Nakwatxa conseguia se lembrar de mais coisas. Contava para nós os lugares por onde elas andaram em busca de suas alimentações e em busca de refúgios quando eram perseguidos pelos madeireiros, garimpeiros e fazendeiros. Era sempre uma aula de muita aprendizagem com ela e com todos os outros envolvidos.

Elas sempre nos recebiam com abraços e carinho quando íamos realizar pesquisas com elas e também quando íamos visitá-las nas manhãs e nas tardes dos dias. A Matxa e a Nakwatxa, por exemplo, sempre ficavam muito felizes com a nossa presença na casa delas, principalmente com a presença dos meus filhos. Gostavam de me dizer que gostariam de ficar com um dos meus filhos quando a gente voltasse para nossa aldeia. Na maioria das vezes, durante as pesquisas realizadas na casa delas, elas se emocionavam com a nossa presença, pois se lembravam de seus parentes que foram massacrados pelos fazendeiros, madeireiros e garimpeiros. Então na maioria das vezes nós não chegávamos a terminar a entrevista, respeitando a dor que elas sentiam ao se lembrar dos seus parentes. Inclusive essas situações nos deixavam tristes também.

Para quem sabe a história dos Avá-Canoeiro, sabe o quanto eles sofreram as violências brutais e cruéis dos invasores de sua terra. Eu me recorro que na primeira visita que fizemos para elas, Matxa, que tem problema de visão e que estava deitada na rede, pediu para que sua neta Niwathima pedisse para o meu filho Xawapa'i para chegar até ela. A sua neta então, por muito respeito que tem por ela, pediu para o meu filho ir até ela. No momento em que o meu filho se aproximou dela, ela pegou no braço esquerdo dele e foi passando a mão da cabeça até o rosto dele. Quando ela pegou no *temekwāra* (tembetá, que é um enfeite labial) que ele estava usando no seu lábio inferior, ela disse para Niwathima que um dos seus filhos usava esse tipo de enfeite também. Ao se lembrar disso, ela se emocionou e disse que gostaria que o meu filho visitasse ela todos os dias. Niwathima então disse para ela que levaria o meu filho todos os dias lá para visitá-la.

Todas elas e Iawi mais os seus filhos Trumak e Niwathima eram sempre bem carinhosos com a minha família. Assim, eu e a minha família também tínhamos carinho por eles. Todos os dias de manhã e à tarde Iawi, Nakwatxa e Tuia iam nos visitar em nossa casa. Nós os recebíamos com muito respeito e carinho, sempre oferecendo

algo para eles comerem. Antes de ficar doente Iawi levava mel de abelha, abóbora, inhame e macaxeira para nós.

Ou seja, um costume que eles estavam deixando de usar ou praticar devido à imposição dos funcionários da FUNAI e da SESAI, porque, diante da imposição da cultura não indígena por essas pessoas não indígenas, Niwathima não podia receber algo dos seus pais, mesmo que fosse de presente. Muito menos pegar algo da casa deles e vice-versa, porque, se isso acontecia, era uma grande confusão na aldeia deles. Já presenciamos várias discussões dos funcionários da FUNAI e da SESAI com eles em relação a esses fatos. E por causa disso nem todos os dias Niwathima e até mesmo nós íamos visitar as idosas, apesar delas pedirem para nós irmos visitá-las todos os dias.

Devido a esses e a outros problemas é que eu e a minha família resolvemos sair de lá e voltar para nossa aldeia no dia 22 de novembro de 2017, pois, ao invés de sermos apoiados e ajudados, sofremos muitas humilhações, sobretudo, do chefe da FUNAI de Minaçu e de um dos motoristas da SESAI que trabalhava na aldeia Avá-Canoeiro. É que na verdade o chefe da FUNAI começou a se sentir incomodado com a presença da minha família na aldeia Avá-Canoeiro, quando Niwathima e seu irmão Trumak começaram a tomar frente em busca de seus direitos, principalmente para fazer suas próprias compras nos mercados e nas lojas com os recursos que eles recebem de FURNAS, por meio de seus projetos PAAC e PECIAC. Esses recursos são transferidos por FURNAS diretamente para a FUNAI, que trabalha com eles.

O chefe da FUNAI percebeu que, a partir dos nossos trabalhos e das nossas orientações na Extensão Escolar Avá-Canoeiro-Ikatote, Niwathima e seu irmão Trumak começaram a reconhecer e a buscar esses seus direitos. Inclusive eles pegaram de volta os cartões de sua tia Nakwatxa e de sua avó Matxa que se encontravam nas mãos do próprio chefe da FUNAI, porque desde sempre é a FUNAI que carregava esses cartões e eram eles que faziam compras para os Avá-Canoeiro, usando como sua justificativa que são eles “indígenas de recém-contato”, mesmo sabendo que Niwathima e Trumak já têm muita noção e conhecem muito sobre as coisas da cidade.

A própria Niwathima nos contava que, quando ela ia junto com o chefe da FUNAI nos mercados e nas lojas, muitas roupas e produtos que ela escolhia para levar eram tirados, pois ele dizia que ela não tinha direito de escolher nada, apenas podia acompanhá-lo nos lugares onde fazia compra para elas. Assim como na maioria

das vezes o chefe da FUNAI me dizia que eu não tinha direito de vir à cidade sem avisá-lo. Tanto é que ele já discutiu várias vezes comigo por causa desses fatos. Ele não disponibilizava o veículo para nós fazermos os trabalhos escolares na cidade. Durante todos os períodos que eu e a minha esposa trabalhamos na Extensão Escolar Avá-Canoeiro fazíamos viagem da aldeia para a cidade de Minaçu com o carro da SESAI.

Na cidade eu e a professora Guiomar andávamos a pé para comprar materiais escolares, para tirar xérox de alguns documentos e até mesmo para pegar merenda escolar, que carregávamos sozinhos e na mão. Eu sempre voltava para a aldeia Avá-Canoeiro muito cansado, pois o centro da cidade de Minaçu e o Colégio Ministro Santiago Dantas ficam muito distantes da casa da professora Guiomar. A FUNAI nunca cumpriu as suas obrigações e deveres, mesmo sabendo que em uma das reuniões realizadas na aldeia Avá-Canoeiro o próprio Chefe durante a sua fala prometeu que deixaria o veículo disponível para atender a minha família, no caso quando precisássemos.

Era comum o chefe da FUNAI me dizer em nossas discussões que a minha família não tinha direito a nada na terra indígena Avá-Canoeiro. Inclusive, fazia de tudo para nos mandar embora para nossa aldeia. Em uma das nossas discussões ele até chegou a me dizer que eu só estava atrapalhando os trabalhos dele, quando respondi dizendo para ele que eu desconhecia os trabalhos aos quais ele se referia, mas que pelo contrário eu sabia que os Avá-Canoeiro são muito manipulados por eles.

A relação comunicativa da minha família com os Avá-Canoeiro era muito interessante, pois nem todos eles se comunicavam com a gente em português. Por exemplo, os únicos que se comunicavam com a gente em português eram Iawi, sua esposa Tuia e o seu filho Trumak. Já Nakwatxa e Matxa se comunicavam conosco em Avá-Canoeiro. E por sua vez Niwathima conversava conosco em Apyãwa (Tapirapé). No início nós encontramos algumas dificuldades para entender algumas falas da Nakwatxa e da Matxa quando elas conversavam conosco na língua Avá-Canoeiro, porque existem algumas palavras que são bem diferentes das palavras da língua Apyãwa. Mas aos poucos nós fomos aprendendo e então conversávamos tranquilamente. Elas conversavam conosco na língua Avá-Canoeiro e nós na língua Apyãwa.

Os meus filhos foram os primeiros a aprender a língua Avá-Canoeiro, tanto é que às vezes eles conversavam principalmente com a Nakwatxa na língua Avá-Canoeiro. Assim como também o Iawi e o Trumak conseguiam falar na língua Apyãwa com a minha família. Um dos fatos que me preocupavam muito era a comunicação da Niwathima com seus filhos, pois ela usava somente a língua Apyãwa para conversar com eles e não sua língua materna, o Avá-Canoeiro. E inclusive eu já conversei com ela sobre essa questão, dizendo que a língua do seu povo estava seriamente ameaçada de extinção, e que, para garantir o futuro dessa língua, ela precisava conversar com seus filhos no dia a dia por meio dela para que eles possam aprender também e assim mantê-la fortalecida e viva.

Para conclusão deste relato quero ressaltar que as experiências vividas, construídas e aprendidas durante os períodos que moramos e trabalhamos junto com o povo Avá-Canoeiro contribuíram muito com a minha vida e com a minha formação, pois hoje a minha maneira de planejar as aulas, desenvolver as atividades, avaliar as aulas e desenvolvimentos dos alunos é completamente diferente, em comparação com os que costumava fazer antes. Inclusive hoje a partir dos temas e dos conteúdos trabalhados tenho costume de construir juntamente com os alunos os materiais pedagógicos para trabalhar com eles.

Vejo que essas experiências contribuíram também na vida da minha família, pois hoje a minha esposa e os meus filhos estão muito motivados nos estudos e também sempre me dando forças e apoio nos meus estudos e trabalhos. Uma das lindas experiências que a minha família hoje desenvolve diante de sua relação com outras pessoas é estar sempre dispostos a ajudá-las, assim como acontecia entre nós com os Avá-Canoeiro, sempre na base de respeito, amor e carinho.

Foto 1 – Alunos e alunas da Extensão Escolar Avá-Canoeiro Ikatote.



Fonte: Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé.

Foto 2 - Eu dando aulas.



Fonte: Guiomar Silva.

Foto 3 – Aula da Extensão Escolar Avá-Canoeiro Ikatote.



Fonte: Mônica Veloso Borges.

Foto 4 – Texto produzido pela aluna Niwathima Avá-Canoeiro, em língua Avá-Canoeiro.



Fonte: Mônica Veloso Borges.

Recebido para publicação em julho de 2018.

Aceito para publicação em julho de 2018.

A LUTA DOS APYÃWA PARA MANTER SUA LINGUA MATERNA VIVA

Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé¹

IMAATOREJXEÃWA

Ã te'omara a'era mō akome'ō marygato Apyãwa axe'ega magyãwa. Iexagakãta maira xe'ega pe apyãwa xe'ega mamarapãwa. Ikome'owo marama'eãra gỹ te'omara maira mama'ekwera Apyãwa xe'ega pe erakãwa, xe'ega maxywyãwa ramō. Ã maragetã te'omara pe ikome'opyra a'era mō kwee apyyk wekawo Apyãwa marymaryn kaãjpe, xe'exe'egãjpe. Niwaxãj maira xe'ega axyywaatỹ ramō, axe tanã wetepe ee xeret'omata ekwe xiape'a ikeãwa.

XE'EGETEAWYMA: Apyãwa axe'ega magyãwa. Maira xe'ega imamarapãwa. Maira mama'ekwera rerakãwa. Xe'ega magyãwa.

RESUMO

Este artigo, resultado de uma pesquisa qualitativa, discute situação sociolinguística Apyãwa, tendo por objetivo analisar o empréstimo e a invasão da língua portuguesa, discutindo também o trabalho dos professores Apyãwa na criação de novas palavras, no sentido de fortalecer o uso da língua Apyãwa. As informações apresentadas foram coletadas através das observações participativas nos eventos da comunidade e reuniões nas aldeias. Como conclusão, aponto a necessidade de ampliar a discussão sobre a questão linguística para debater a forte entrada de português na fala.

PALAVRAS-CHAVE: Realidade sociolinguística. Empréstimo e Invasão da língua portuguesa. Criação de Novas palavras. Uso da língua Apyãwa.

1 Licenciado no Curso de “Educação Intercultural” (Ciências da Linguagem) pela Universidade Federal de Goiás e Especialista em “Educação Intercultural e Transdisciplinar: Gestão Pedagógica”, pela mesma Universidade. É aluno do Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras e Linguística, também da UFG. Aldeia Wiriaotãwa, MT, Brasil. E-mail: gilson-tapirape@hotmail.com.

ABSTRACT

This article, the result of a qualitative research, discusses sociolinguistic situation Apyãwa, aiming to analyze the loan and the invasion of the Portuguese language. However, it also discusses Apyãwa teachers' work in creating new words, in order to strengthen the use of Apyãwa language. The information presented was collected through participatory observations at community events and village meetings. As a conclusion, I point out the need to expand discussion on linguistic issues to discuss the strong entry of Portuguese into speech.

KEYWORDS: Sociolinguistic Reality. Loan and Invasion of the Portuguese language. Creation of New Words. Use of the language Apyãwa.

Introdução

Este texto apresenta um breve estudo sociolinguístico do povo Apyãwa, focalizando de modo especial o uso da língua nas comunidades e um importante processo de luta vivenciado nos momentos atuais em relação à forte entrada de língua portuguesa. Visa discutir questões de empréstimos e a invasão do português na língua Apyãwa. O trabalho é resultado da minha pesquisa no período de 2017 nas aldeias Apyãwa.

Os Apyãwa, conhecidos como Tapirapé, são falantes da língua Tapirapé, pertencente à Família Tupi-Guarani do Tronco Tupi. Atualmente, possuem dois territórios regularizados, a Área indígena Tapirapé/Karajá e a Terra Indígena Urubu Branco. Ambas localizam-se no estado de Mato Grosso. A pesquisa se centra nesta última, onde se concentra a maior parte da população distribuída em sete aldeias: Tapi'itãwa, Myryxitãwa, Akara'ytãwa, Tapiparanytãwa, Towajaatãwa, Wiriaotãwa e Inataotãwa. Na primeira, há uma única aldeia Apyãwa, denominada Majtyritãwa, onde também estão duas aldeias Karajá: Itxala e Hawalora.

A população Apyãwa soma hoje, aproximadamente, 850 pessoas, que são habitantes dessas aldeias acima mencionadas. Todos falam a língua Apyãwa como primeira língua e a grande maioria fala também o português como segunda língua. Em algumas famílias, no caso de casamento interétnico, têm pessoas que entendem e falam mais de duas línguas. As crianças até os seis anos de idade

são consideradas como monolíngues em língua materna, pois não entendem e não falam português.

A história dos Apyãwa ao longo do século passado é marcada por uma impressionante trajetória, um povo indígena que correu o risco de deixar fisicamente de existir, mas que foi capaz de criar caminhos de sobrevivência digna e sempre lutando para manter sua cultura e língua vivas. Segundo historiadores Apyãwa, as epidemias de novas doenças (em especial, o sarampo e a gripe), durante a primeira metade do século XX, foram os principais fatores que reduziram os Apyãwa a uma população de menos de cinquenta pessoas. E não os confrontos de guerra contra inimigos Kaiapó, como muitos autores destacam em seus trabalhos, nas dissertações, nas monografias etc.

É importante frisar que, quando ocorreu o último confronto com os inimigos Kayapó em 1947, os Apyãwa já se encontravam bastante reduzidos em decorrência das sucessivas epidemias que os abateram desde os anos dos primeiros contatos com os não indígenas. Portanto, Apyãwa sempre discorda quando se trata que a redução de população foi causada pelos ataques dos Kaiapó.

Mesmo passando por diversas situações negativas o povo Apyãwa nunca deixou de lutar pela sobrevivência cultural e linguística, assim conseguindo preservar o conhecimento tradicional até hoje. Preservar a língua e a cultura ainda é uma expressão recorrente e central até hoje nas discussões dos Apyãwa mais adultos. Acontece que a população jovem tem posição oposta, o interesse maior de aprender a língua e a cultura da sociedade nacional. Ao invés de se contraporem à forte entrada de língua portuguesa vem submetendo a língua a uma situação delicada.

1. Situação Sociolinguística do povo Apyãwa da Terra Indígena Urubu-Branco

A Terra Indígena Urubu-Branco, por nós denominada **Yrywo'ywãwa** “local onde urubu branco bebe”, atinge uma extensão de 167.533 hectares e está localizada entre os municípios de Santa Terezinha, Porto Alegre do Norte e Confresa, no estado do Mato Grosso. É demarcada, homologada e registrada no cartório. É nesta área que se concentra a maior parte da população Apyãwa distribuída

em sete aldeias: Tapi'itãwa, Tapiparanytãwa, Towajaatãwa, Wiriaotãwa, Myryxitãwa, Akara'ytãwa e Inataotãwa, construída recentemente. Desse total uma pequena população constitui uma única aldeia chamada Majtyritãwa, na Área Indígena Tapirapé/Karajá, onde também estão as aldeias Karajá Itxala e Hawalora.

Os Apyãwa de todas essas aldeias falam a língua Apyãwa como sua primeira língua. Aliás, essa é a primeira língua adquirida pelas crianças e é mais falada pela população. A grande maioria da população domina também o português como segunda língua. Nesse sentido, o estudo nos aponta que as comunidades de todas as aldeias Apyãwa são consideradas bilíngues em Tapirapé e português.

Em algumas famílias, no caso de casamento interétnico, têm pessoas que entendem e falam mais de duas línguas. “Trata-se das famílias que em função de casamento com outras etnias como Karajá, Kaiabi, Javaé, Avá-Canoeiro e Bakairi são trilingües que, além de Tapirapé e português falam essas línguas respectivamente” (Paula, 2014). Hoje também tem alguns casais formados por mulheres não indígenas. Esses casais normalmente se comunicam em português e moram na cidade. No entanto, os filhos que poderão vir desses casais provavelmente serão monolíngues na língua portuguesa.

Até os seis anos, as crianças Apyãwa só falam a língua Apyãwa, portanto são monolíngues. A partir desta idade começam adquirir e entender um pouquinho da língua portuguesa tanto na escola quanto fora dela. A aquisição do português fora da escola acontece de maneira informal através de contatos com os falantes do português ou através dos meios de comunicação presentes nas aldeias, como televisão, celular, mp3, câmera digital, computador, notebook etc. Já através da escola o português é adquirido de modo mais formal.

De uma maneira geral, as crianças começam ter contato maior com o português a partir de 2º ciclo 3º fase do ensino fundamental. Nesta fase de ensino a escola Apyãwa oferece, além de língua materna, outras disciplinas como português, ciências da natureza, matemática, geografia e história, conduzidas pelos próprios Apyãwa. O fato é que o material utilizado nesta fase quase todo é escritos nesta língua.

As crianças dos casais formados com outras etnias, de modo geral, desde pequenas têm contato com as duas línguas, utilizadas pelos pais para se comunicarem, porque cada um fala com a criança na sua língua materna. E, muitas vezes, desde pequenas, essas

crianças convivem simultaneamente com as três línguas. Além de duas línguas indígenas, têm o português, que é usado pelos seus pais.

Este fato acontece mais com os casais formados pelos Apyãwa com Karajá ou Javaé, porque linguisticamente são bem diferentes. O Karajá e o Javaé são línguas Macro-Jê e o Tapirapé é uma língua Tupi-Guarani. O mesmo acontece também com o casal formado com o Bakairi. Ao contrário disso, os casais formados com os Kaiabi muitas vezes se comunicam exclusivamente na língua Apyãwa, porque são línguas muito parecidas. As duas línguas são Tupi-Guarani e isso ajuda aprender a língua Apyãwa com muita facilidade.

Mas percebe-se que a língua Apyãwa é soberana em todos os domínios sociais do cotidiano e nos espaços especializados no interior do território Apyãwa. Apresento a seguir, línguas usadas por cada pai e mãe:

1. Casal formado por homem Apyãwa e mulher Apyãwa - a língua usada com as crianças é Apyãwa.
2. Casal formado por homem Apyãwa e mulher Karajá – as línguas usadas com as crianças são Apyãwa e Karajá.
3. Casal formado por mulher Apyãwa e homem Karajá – as línguas usadas com crianças são Apyãwa e Karajá.
4. Casal formado por homem Apyãwa e mulher Javaé – as línguas usadas com as crianças são Apyãwa e Javaé.
5. Casal formado por homem Apyãwa e mulher Avá-Canoeiro – a língua usada com as crianças é Apyãwa.
6. Casal formado por homem Apyãwa e mulher Kaiabi – as línguas usadas com as crianças são Apyãwa e Kaiabi.
7. Casal formado por mulher Apyãwa e homem Kaiabi – as línguas usadas são Apyãwa e Kaiabi.

A língua Apyãwa não só é a primeira língua adquirida como é também a mais falada pela população dentro e fora das nossas aldeias. Ela é a língua mais utilizada na comunicação entre os Apyãwa, nas famílias, nas práticas educativas, nos trabalhos, nas cerimônias e rituais, na pescaria, caçada etc. e até mesmo fora delas,

principalmente quando saem para estudar, no tratamento de saúde, na reunião na cidade etc. É também a mais falada nas instituições públicas presentes nas aldeias como escola e posto de saúde, pois a maioria dos funcionários é Apyãwa.

Mesmo nos assuntos que envolvem a cultura não indígena ela é a língua preferida pela população. Isso é fundamental para fortalecimento e valorização de sabedorias nela guardadas. E a língua portuguesa é utilizada somente para comunicação com as pessoas que não falam a língua Apyãwa. Ou seja, o uso dessa língua depende praticamente da situação e dos interlocutores.

O que me deixa bastante preocupado é que a língua portuguesa está cada vez mais presente nas aldeias, pois tudo que chega à aldeia é escrito em português. Por exemplo, alimentação, objetos e instrumentos, transportes, roupas, meio de comunicação etc. E, evidente, que com eles entraram outras palavras que estão relacionadas às suas utilizações. Estas entram causando impacto muito grande na estrutura das falas, porque ocupam lugares das palavras da língua Apyãwa. Sendo assim, muitas delas estão em desusos, porque são substituídas pelas palavras não indígenas. Para aquilo que adquirimos por necessidades (alimentação, objetos e instrumentos, transportes, roupas, meio de comunicação etc) foram criadas novas palavras com outros significados em Apyãwa e estão em usos nas comunidades.

A pesquisa nos revela que os meninos estão aprendendo a língua portuguesa muito mais cedo em relação às meninas. Pois eles têm mais contato com a língua portuguesa, principalmente através dos meios de comunicação mencionados nos parágrafos anteriores. Também porque têm mais liberdade de ter acesso a essas coisas, recebem incentivos e motivações dos pais para aprender português.

A idéia que os pais têm de seus filhos é que cresçam falando bem em língua portuguesa para saber dialogar com os governantes, a fim de resolverem as questões territoriais, educação e saúde. Isso porque na cultura Apyãwa, normalmente, quem sai para cidade, em defesa dos seus direitos são homens. Já as meninas são mais dedicadas às atividades culturais, como confecção de pulseiras de miçanga, tecelagem, colares, brincos e outros artefatos.

Algumas décadas atrás, essa realidade era bem diferente. Os jovens Apyãwa aprendiam o português somente na escola, pois naquela época todos tinham total dedicação às práticas culturais, por isso os jovens de até 15 anos eram monolíngues em língua materna.

Acontece que na atualidade os contatos com a sociedade não indígena são muito frequentes, pois a cidade de Confresa fica muito próxima. Como bem afirma Paula (2014)

a sede do município dista apenas 30 km da área indígena, o que facilita um intenso contato com a cidade. Os professores, agentes de saúde e aposentados necessitam deslocar-se até a agência bancária a fim de receberem seus vencimentos. Os benefícios concedidos pelo governo federal, como Bolsa Família e o Auxílio Maternidade, também são recebidos na cidade. No comércio local, os Tapirapé fazem compras de alimentos, roupas, calçados e outros utensílios. No hospital recebem atendimento médico e, por vezes, são internados. O pólo de saúde indígena também está localizado na cidade e há vários Tapirapé atuando como funcionários da SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena). A direção da escola tem que se dirigir constantemente à assessoria pedagógica, instância da Secretaria de educação de Mato Grosso, para encaminhar documentos da escola. Além do mais, há uma estrada estadual que atravessa a Área Indígena Urubu Branco, possibilitando o trânsito de muitos não índios pelas aldeias. Há um ônibus fazendo uma regular entre Santa Terezinha e Confresa três vezes por semana, passando por duas aldeias dentro da área indígena.

Um dos principais fatores que levam as crianças a aprenderem o português mais cedo é a televisão e o celular. Com a televisão e o celular nas aldeias as crianças e jovens Apyãwa não só estão aprendendo português mais cedo, mas deixando de praticar muitos elementos culturais do povo. As brincadeiras tradicionais, por exemplo, como *tytykãwa* ‘amarelinha’, *mani’akawy* ‘brincando em roda roda’, *xapakani* ‘gavião’, *xapie’ema* ‘pega pega’, *tapire’ore’o* e *xamainãwa* ‘treinamento para ser um bom atirador de arco e flecha’, que faziam parte dos cotidianos das crianças, estão deixando de existir. Juntos com elas, com certeza, deixando de usar as palavras que se referem a essas brincadeiras.

Essas brincadeiras são substituídas pelos esportes não indígenas como futebol e voleibol, desenhos animados, filmes de terrores adquiridos através do programa de televisão e pelos jogos

baixados através de aplicativos de celulares. A televisão e o celular hoje ocupam mais tempo tanto das crianças quanto dos jovens Apyãwa. E tudo que se aprende por meio dela são experimentados na comunidade.

Com essa nova realidade muitas outras práticas culturais dos Apyãwa estão perdendo seus espaços e com isso a língua Apyãwa, hoje, vive uma situação de conflito muito grande com a língua *maira* (Português). A língua Apyãwa não está sendo utilizada legitimamente como deve, isto é, nas falas de grande maioria das pessoas aparecem muitas palavras da língua portuguesa ocupando espaço que é da língua Apyãwa. Muitas palavras da língua portuguesa já foram incorporadas nessa língua e fazendo parte da conversa do dia a dia da comunidade. Sendo assim, ela está sofrendo muita mudança na estrutura sintática e aos poucos perdendo sentido na comunidade.

2. Situações de Uso da Língua Apyãwa hoje

A nossa língua materna vive uma realidade muito complicada na atualidade. Apesar de ser falada em todas as comunidades Apyãwa, ela sofre impacto muito grande do português, a dificuldade de comunicar-se exclusivamente na nossa língua é muito grande. Em sua grande maioria, a população jovem da comunidade Apyãwa, ao invés de procurar falar adequadamente na nossa língua, busca a maneira de inserir mais o português nas suas conversas do dia a dia. Por exemplo, em vez de: *pexe xikaro* ‘vamos almoçar’, os mais jovens falam “*pexe xi-almoçar*”, trocando *karo* por ‘almoçar’; no lugar de *pexe xixemaryj’yg* ‘vamos brincar’, “*pexe xi-brincar*”, substituindo *xemaryj’yg* por ‘brincar’; em vez de *pemoagato* ‘organizam’, “*pe-organizar*” *moagato*, perdendo espaço para ‘organizar’. E assim sucessivamente.

Ao invés de aprender e se preocupar em conhecer valores socioculturais e linguísticos, as juventudes dedicam-se às práticas adotadas da cultura não indígena. E junto com essas práticas com certeza valorizando as palavras que se referem a elas. Enquanto surgem as novas realidades nas aldeias outros se deslocam, certamente deixando de existir no espaço. E assim muitas práticas culturais do nosso povo deixaram de existir, por exemplo, *xamainãwa* “treinamento para ser um bom atirador de arco e flecha”, *xajãwa* “técnica de derramar sangue ruim e tornar a pessoa ser um bom

lutador ou corredor” etc. E, óbvio, carregando consigo as palavras com elas relacionadas inclusive as técnicas de suas confecções.

É muito importante destacar que a língua sempre acompanha o movimento dos seus falantes, onde eles forem ela sempre está presente. Se ela não está presente, é porque deixou de existir. Ela só tem força quando existem saberes vivos. Quando o saber de uma cultura começa ter mudança, muda e diminui também o uso das palavras. E, quando uma prática desaparece, as palavras relacionadas a essa prática também morrem. Onde têm mais mudanças da cultura, mais desusos das palavras. Isto está acontecendo com a língua e a cultura do nosso povo. Se a nossa língua e a cultura estão enfraquecendo é porque o universo cultural passa por uma transformação, mas pouco favorável à nossa luta.

Antigamente os Apyãwa comunicavam-se exclusivamente na sua língua, nem sequer usavam uma palavra portuguesa. Utilizavam sua língua na sequência estrutural sem nenhuma dificuldade. Naquela época os nossos antigos dedicavam-se também às atividades específicas, com os instrumentos próprios, consumiam seus alimentos típicos, realizando festas, rituais etc. Contudo, a nossa língua e a cultura permaneciam fortes e sadia. Não havia necessidade de emprestar como acontece hoje. Lembrando também que naquela época não havia nenhuma presença do português na aldeia.

E, quando houve o contato com a sociedade *maira*, o nosso povo começou a utilizar ou emprestar as coisas deles. Começou emprestar as coisas básicas, o que eles também forneciam para nossos antigos como facão, machado, foice, café, açúcar etc. Com isso entraram os nomes e outras palavras relacionadas a eles. E assim iniciou-se a entrada do português na nossa cultura.

Desde então começou o conflito entre a nossa língua e a língua portuguesa. E hoje a situação está se agravando, muitas palavras da nossa língua se deslocaram, sendo substituídas pelo português. Sendo assim a estrutura da nossa língua sofreu muitas mudanças por causa da influência do português.

É muito comum ouvir hoje a palavra portuguesa na fala do nosso povo, principalmente pelas juventudes. Algumas pessoas se dirigem praticamente em português, ou seja, inserem mais o português do que falar em Apyãwa. Outras ainda tentam falar exclusivamente na nossa língua e muitos, em vez de fazer o mesmo, tentam mais só colocar português na sua fala. Essas situações acontecem em

vários espaços frequentados pelos Apyãwa como escola, reunião da comunidade, no jogo de futebol, na sala de televisão etc.

Veja alguns exemplos abaixo:

(01)

Neste exemplo apresento a fala de um professor na sala de aula, na etapa do Projeto *Aranowa'yao* “Novos Pensamentos - ensino médio”.

“ÃJ-TREGAR EKWE CADA UM PENOPE APOSTILHA PARA IAPAWO LEITURA E I-RESUMI-WO TEXTO, TÁ. MAS TEM QUE SER LEITURA SILENCIOSA, TÁ. QUALQUER COISA KE PE-SUBLINHAR PALAVRAS DESCONHECIDAS, PARA DEPOIS EMIGÃ I-RESOLVE-WO, TÁ. PEJ-TENTENDER TA'E? TUDO BÊM A'ERA MÕ, PODE A'ERA MÕ I-COMEÇAWO”.

(02)

No exemplo (02) apresento a fala de uma liderança na reunião da comunidade (barracão da comunidade). Nesta reunião a comunidade estava discutindo invasão da Terra Indígena Urubu-Branco.

“NAXIXE-ORGANIZA-J 'Ã XEREKAWO KWI. TEM QUE XEREZE-ORGANIZA-WO KWI, A'E TANÃ TODO MUNDO JUNTO XIKA XERE-LUTA-WO KWI. EMANYN TANÃ EKWE XI-PERDER XEREYWY. CADA VEZ SÓ IKE MESMA PESSOA XE XANEYWY PE RANÕ. SE EKWE XI-AMOLECER IXOPE XEREKAWO A'E EKWE SEMPRE NYN A-ACONTECER AKAWO”.

(03)

Este exemplo compõe informações de como os jovens Apyãwa falam durante o jogo de futebol.

“PRIMEIRA RODADA WE ‘Ã A-COMEÇAR, A’ERE XOWE EKWE SEGUNDA RODADA. SEGUNDA RODADA PAWIRE EKWE ELIMINATÓRIA XYREAGY. NATYWI EKWE SALDO DE GOL, QUEM EKWE I-GANHAR A’EGÃ EKWE AXE-CLASSIFICAR”.

“E-APROVEITAR OPORTUNIDADE KWI XYRE, EPE XANE CHANCE KWI. OPA, FALTA KWI PROFESSOR, TEM QUE IEXÃGA DOIS LADO KWI E’I. NERE-APITA-J EPE EKAWO ARE-LADO KATY EKAWO KWI LADRÃO”.

“E-ACREDITAR MI CRUZAMENTO RE KWI XYRE. PE-DOMINAR BOLA PEE RANÕ KWI MEIO CAMPO AGY, SÓ BALÃO XE ‘Ã PEREKA”.

(04)

Aqui apresento as conversas de crianças, jovens e adultos na sala de televisão.

“E-LIGAR TV XEREXEWE ATAI, XIEXÃK JORNAL. IE EKWE AJXAMATÃT CARROSSEL. JORNAL EKWE XIEXÃK PORQUE MI CARROSSEL PEMA’E SÓ BESTEIRA RE XE”.

“PEXE XIEXÃK HOMEM DE FERRO KWI. HOMEM DE FERRO PÃ MI I-FORTE YGOO WÃ. NEM MI NA-SENTIR AMAXOMÃWA. I MI NÃO É POUCO IPARA-SALVAR AKAWO”.

Dessa forma o português entra ocupando espaço das nossas palavras e ganhando privilégio dos próprios Apyãwa. Portanto, a nossa língua sofre desvalorização, perdendo seu espaço para o português.

3. Empréstimos e a Invasão da Língua Apyãwa

O empréstimo é o ato de emprestar e é sinônimo de pegar uma coisa uns dos outros. Normalmente acontece quando necessitamos de algo que não possuímos. E isso acontece em qualquer sociedade do mundo a partir do contato entre as culturas. E é um costume que está presente em qualquer cultura.

O empréstimo da língua acontece justamente desta forma, a partir do momento em que acontece o contato entre duas culturas. Ela é resultado de troca de saberes, de objetos, de produtos etc. A partir da entrada e de uso desses elementos é que as palavras começam entrar numa cultura que está emprestando. A primeira palavra que entra junto com os elementos são os nomes e depois as outras palavras que estão relacionadas a estes saberes. Este é a principal porta de entrada de outras línguas, linguisticamente chamado de empréstimo linguístico. Neste sentido podemos então entender que o empréstimo da língua acontece quando por necessidade adotamos palavras a partir do uso de objetos, instrumentos, alimentação etc de outra cultura.

Desse modo a nossa língua começou emprestar as palavras da língua portuguesa desde quando começou o primeiro contato com a sociedade *maira*. Quando começou o contato com os *Maira*, o nosso povo começou a utilizar instrumentos, roupas, alimentação e outras coisas que foram trazidos por eles. E sem dúvidas com a entrada dessas coisas entraram também os nomes desses novos elementos. Mas muitos desses elementos receberam nomes na língua Apyãwa, como *apyyro* (camisa), *owyropoko* (calça), *pyyro* (calçado), *xy* (machado), *kyxexo* (facão), *kyxe* (faca), *xyapãra* (foice), *xporore* (enxada), *xa'e* (panela) etc.

Este tipo de empréstimo, que é semântico, de algum modo enriquece os nossos vocábulos, porque a língua recebe novas palavras, que são compostas a partir da estrutura de nossa língua mesmo. Mas por outro lado deixamos de utilizar aquilo que era da nossa cultura. Esse é o motivo pelo qual deixamos de utilizar *paraxi*

na confecção de flecha, de utilizar *xaj'oma* para construir panela de barro, machado de pedra etc.

Hoje temos muito mais coisas emprestadas da sociedade *Maira*. Temos energia nas nossas aldeias e com ela entraram tecnologias como celular, filmadora, câmeras digitais, computador, notebook, televisão, geladeiras etc. Consumimos cada vez mais alimentos industrializados, praticamos mais esportes não indígenas e deixando de praticar o que é da nossa cultura. E com tudo isso as palavras da nossa língua estão se deslocando.

A invasão da língua é sinônima de guerra ou conflito linguístico. Acontece quando duas línguas se encontram com mais frequência. O mais forte entra expulsando as palavras do seu terreno, causando deslocamento de tal língua. Este processo é inicial e pode chegar até o desaparecimento de uma língua.

É resultado de palavras emprestadas não por meio de objetos, mas sim por interesse dos próprios falantes de uma língua. Aquelas palavras que, ao invés de nossa própria língua, pegamos de outra língua e usamos no meio das nossas falas, priorizando e substituindo as palavras da nossa língua no nosso dia a dia. Isto é chamado de invasão da língua. Neste processo uma língua acaba subordinando-se a outra, causando perda gradual de uma língua.

Esta é uma realidade que está acontecendo com todas as línguas do Brasil. Com a nossa língua não é diferente, usamos muitas palavras emprestadas da língua portuguesa nas nossas falas. É muito comum ver e ouvir isso acontecer no discurso do dia a dia, principalmente nas falas de jovens, profissionais de educação, de saúde e de lideranças Apyãwa. E com isso as palavras que estão sendo substituídas pelo português estão perdendo suas forças e claro perdendo seus espaços. Essas palavras estão sendo usadas sem nenhuma consideração dos objetos e nem por falta de palavras na nossa língua. Portanto, é por interesse próprio de substituir nossas palavras.

A seguir apresento trabalho dos professores da língua Apyãwa sobre estas situações.

4. Trabalhos dos Professores Apyãwa para Fortalecimento da Língua Materna

Em primeiro lugar, quero destacar que a preocupação dos professores sobre a língua Apyãwa cada vez é maior, pois está claro que a mudança dela no uso da comunidade está em velocidade. Se não houver uma política efetiva para sustentar a vida dessa língua, estamos prestes a perder o universo cultural em curto prazo. Sabemos que para ter conhecimento vivo, em primeiro lugar, a língua precisa estar viva, pois ela é principal veículo de transmissão de valores culturais.

Mas sabemos também que a língua para continuar viva precisa da vontade dos falantes, pois eles é quem são responsáveis pelas suas utilidades e pela manutenção no universo. Caso contrário, ela some pouco a pouco até morrer. É nessa situação que a nossa língua Apyãwa se encontra, pois já desapareceram muitas palavras e muitas estão sendo substituídas pelas palavras do português.

Nesse sentido, a discussão sobre política de valorização da língua Apyãwa na escola começou a ser pensada e criada com intuito de conscientizar e despertar o desejo das juventudes no uso adequado da língua materna. Em cada encontro pedagógico os professores debatem e discutem a questão linguística, em busca de mecanismo de trabalho que ajude no fortalecimento de valores epistêmicos.

O que também mudou é que hoje nesse trabalho são envolvidos todos os professores de todas as áreas de conhecimentos. Antigamente este trabalho era feito somente pelos professores da área de ciências da linguagem e os professores de outras áreas de conhecimentos procuravam não participar das atividades linguísticas, porque entendiam que este era um assunto para ser trabalhado somente na aula de língua Apyãwa. São essas pessoas que contribuíam de alguma forma com a incorporação do português na sua fala do dia a dia, como está apresentada nos exemplos acima. Sendo assim, os trabalhos não mostravam resultados na comunidade.

Mas o que está sendo feito hoje é muito importante, todos os professores com muita preocupação sobre a manutenção e fortalecimento da língua materna. É assim a língua Apyãwa está sendo valorizada em todas as áreas de conhecimentos na escola. O professor comunica-se com seus alunos procurando não inserir nenhuma palavra portuguesa na sua fala. As explicações de todas

as atividades desenvolvidas na escola acontecem na língua materna sem precisar misturar o português na fala. Assim também os alunos fazem na hora de apresentação de trabalhos de seus trabalhos.

O mais importante no trabalho de professores é a criação de novas palavras na língua Apyãwa para todas as palavras emprestadas presentes nas aldeias. Essas palavras são apresentadas na assembléia da comunidade onde são discutidas e aprovadas para serem utilizadas pelo povo. Além disso, estão sendo feitas várias outras ações para as práticas e valorização como trabalho na roça, pescaria com timbó, realização de rituais, manejo agro florestal etc. Esses trabalhos também são organizados junto com a comunidade.

A seguir apresento algumas palavras novas que foram criadas na nossa língua para objetos que são da cultura não indígena.

(05) Palavras novas criadas para objetos, instrumentos, móveis, transportes e alimentação

Palavras em Apyãwa	Palavras em Português	Estrutura Morfológica
Arapatoxiga	Açúcar	Arapato-xig-a = rapadura-branca-nominalizador raiz + raiz + sufixo
Temi'omamicãwa	Alho	Temi'o-ma-mie-ãwa = Comida-causativizador-cheiro-nominalizador raiz + causativizador + raiz + sufixo
Yroperynoo	Antena Parabólica	Yrope-ryn-oo = peneira-parece- aumentativo raiz + raiz + sufixo
Paraxiakwa'akãwa	Apontador	Paraxi-akwa-ak-ãwa = lápis-ponta-afinar-nominalizador raiz + raiz + raiz + sufixo

Palavras em Apyãwa	Palavras em Português	Estrutura Morfológica
Ywytoro'yyga	Ar Condicionado	Ywyto-ro'yyg-a = vento-frio-nominalizador raiz + raiz + sufixo
Ywyrapexygãwa	Arquivo	Ywyrape-xyg-ãwa = papel-guardar-nominalizador raiz + raiz + sufixo
Pepiywipyra	Asfalto	Pe-piyw-ipyra = estrada-liso-feito-nominalizador raiz + raiz + raiz + sufixo
Xaokãwa	Banheiro	Xaok-ãwa = banhar-nominalizador Raiz + sufixo
Xetyryna, Xetyki	Batatinha	Xety-ryn-a = batata-parece-nominalizador raiz + raiz + sufixo
Porakeryni	Bateria	Porake-ryn-i = peixe elétrico-parece-diminutivo raiz + raiz + sufixo
Koroxo	Bolo	Koroxo = bolo Raiz
Xepikytykãwa	Bucha	Xe-pi-kytyk-ãwa = 1 ^a pessoa singular-pele-lavar-nominalizador- Prefixo + raiz + raiz + sufixo
Ma'epapaawapiãwa	Calculadora	Ma'e-papa-aw-api-ãwa = coisa-contar-nominalizador-bater-nominalizador raiz + raiz + sufixo + raiz + sufixo

Palavras em Apyãwa	Palavras em Português	Estrutura Morfológica
Xaykwaapãwa	Calendário	Xay-kwaap-ãwa = lua-saber-nominalizador raiz + raiz + sufixo
Mytemekwãwa	Cama	Mytem-ekwãwa = girau-rede raiz + raiz
Apinyro, Akygyro	Capacete	Apin-yro = cabeça-invólucro Akyg-yro = testa-invólucro raiz + raiz
Xexagakaãwa	Consulta	Xe-xag-aka-ãwa = 1ª pessoa singular-olhar-deixar-nominalizador Prefixo + raiz + raiz +sufixo
Temí'omamicãwa	Cebola	Temí'o-ma-mie-ãwa = comida-causativizador-cheiro-nominalizador raiz + causativizador + raiz + sufixo
Xe'egawi	Celular	Xe'eg-aw-i = falar-nominalizador-diminutivo Raiz + sufixo + sufixo
Yhaj'i	Cerveja	y-haj-i = água-azedada-diminutivo raiz + raiz + sufixo
Ma'ekotyja	Chave	Ma'e-kotyj-a = coisa-trancar-nominalizador raiz + raiz + sufixo
Ywyrapepiãwa	Computador	Ywyrape-api-ãwa = papel-bater-nominalizador Raiz + raiz + sufixo
Tataxany	Combustível	Tata-xany = fogo-óleo raiz + raiz

Palavras em Apyãwa	Palavras em Português	Estrutura Morfológica
Xeakymamykãwa	Creme	Xe-aky-mamyk-ãwa = 1 ^a pessoa singular-testa-passar- nominalizador Prefixo + raiz + raiz + sufixo
Te'omarexakãwa	Data Show	Te'omar-exak-ãwa = trabalho- olhar-nominalizador raiz + raiz + sufixo
Iawa'ima'e'ywa	DVD	I-awa-'i-ma'e-yw-a = 3 ^a pessoa singular-redondo-diminutivo- coisa-pé Prefixo + raiz + sufixo + raiz + raiz
Porakerynoo	Energia	Porake-ryn-oo = peixe elétrico- parece-aumentativo raiz + raiz + sufixo
Maranowaxygãwa	Envelope	Maranowa-xyg-ãwa = recado- colocar-nominalizador Raiz + raiz + sufixo
Tapawã	Fio	Tapawã = fio Raiz
Marakarenopãwa	Fone	Maraka-r-enop-ãwa = música- relacional-escutar-nominalizador Raiz + prefixo + raiz + sufixo
Ma'emaro'yygãwa	Freezer	Ma'e-ma-ro'yyg-ãwa = coisa-causativizador-gelar- nominalizador Raiz + causativizador + raiz + sufixo

Palavras em Apyãwa	Palavras em Português	Estrutura Morfológica
Xema'awatyãwa	Gel	Xe-ma-'aw-aty-ãwa = 1ª pessoa singular-causativizador-cabelo-duro-nominalizador Prefixo + causativizador + raiz + raiz + sufixo
Ma'emaro'ygyãwa	Geladeira	Ma'e-ma-ro'ygy-ãwa = coisa-causativizador-gelar-nominalizador Raiz + causativizador + raiz + sufixo
Yxema'itã	Gelo	y-xe-ma-itã = água-morfema reflexivo-causativo-pedra raiz + prefixo + causativizador + raiz
Xa'exygãwa	Guarda-louça	Xa'e-xyg-ãwa = panela-guardar-nominalizador raiz + raiz + sufixo
Tyroxygãwa	Guarda-roupa	Tyro-xyg-ãw-a = roupa-guardar-nominalizador raiz + raiz + sufixo
Ma'ero'ygyro	Isopor	Ma'e-ro'ygy-yro = coisa-gelar-invólucro raiz + raiz + raiz
Awyrapyakwãra	Janela	Awyr-apyakwãr-a = casa-ouvido-buraco-nominalizador raiz + raiz + raiz + sufixo
Tataeny	Lâmpada	Tata-eny = fogo-luz raiz + raiz

Palavras em Apyãwa	Palavras em Português	Estrutura Morfológica
Tyroremyjñãwa	Mala	Tyro-r-emyjn-ãwa = roupa-relacional-levar-nominalizador raiz + prefixo + raiz + sufixo
Xe'egãwa	Microfone	Xe'eg-ãwa = falar-nominalizador raiz + sufixo
Xakopepayma	Mochila	Xako-pepa-yma = saco-asa-alça raiz + raiz + raiz
Tatayakopy	Moto	Tata-ya-kopy = fogo-meio de transporte-tornozelo raiz + raiz + raiz
Anoxa'i	Mouse	Anoxa-'i = rato-diminutivo raiz + sufixo
Marakaxygãwa	MP3	Maraka-xyg-ãwa = música-guardar-nominalizador raiz + raiz + sufixo
Ywyrapepiãwa	Notebook	Ywyrape-api-ãwa = papel-bater-nominalizador raiz + raiz + sufixo
Itaxoweã	Óculos	Itaxow-eã = vidro-olho raiz + raiz
Namio	Orelhão	Nami-o = orelha-aumentativo raiz + sufixo
Xa'epyejtãwa	Pia	Xa'e-pyejt-ãwa = panela-lavar-nominalizador raiz + raiz + sufixo
Awyramyxãwa	Quarto	Awyr-a-myxãw-a = casa-divisa-nominalizador raiz + raiz + sufixo

Palavras em Apyãwa	Palavras em Português	Estrutura Morfológica
Yxygãwa	Rodo	y-yxyg-ãwa = água-jogar-nominalizador raiz + raiz + sufixo
Apyjwarawi	Skyny	Apywarawi = espécie de cogumelo Raiz
Eixemamy	Sorvete	Ei-xemamy = mel-derrete raiz + raiz
Tekaeterexakãwa	Televisão	Tekaete-r-exak-ãw-a = vivo-relacional-olhar-nominalizador raiz + prefixo + raiz + sufixo
Xepimakygãwa	Toalha	Xe-pi-makyg-ãwa = 1ª pessoa singular-pele-enxugar-nominalizador Prefixo + raiz + raiz + sufixo
Itaxowyãra	Trem de ferro	Itaxow-yar-a = ferro-meio de transporte-nominalizador raiz + raiz + sufixo
Paxiãwa, Pexakaãwa	Vaso sanitário	Paxi-ãwa = fezes-nominalizador Raiz + sufixo
Xepipexoãwa	Ventilador	Xe-pi-pexo-ãwa = 1ª pessoa singular-pele-soprar-nominalizador Prefixo + raiz + raiz + sufixo

Normalmente os nomes dados a essas coisas são criados a partir das suas utilizações ou funções, formas e aparências de objetos. Por exemplo: a) **paxi-ãwa** ‘vaso sanitário’ (fezes-nominalizador - “lugar onde se fazem as fezes”); b) **itaxow-yãra** ‘trem de ferro’ (ferro-transporte - “transporte de ferro”); c) **yrope-ryn-oo** ‘antena parabólica’ (peneira-quase-aumentativo “quase igualção peneira”). Outros recebem nomes que já temos no nosso vocabulário, como

anoxa'i 'ratinho', hoje é mouse também, segundo professores, porque o objeto se parece com rato. Assim como **apyjwarawi** 'tipo de cogumelo', nome dado para *skyny*, por ter aparência semelhante a uma espécie de cogumelo encontrado na região. Desta forma, são criados nomes para aquilo que de fora entrou nas aldeias Apyãwa.

A seguir apresento lista de algumas palavras emprestadas do português não por meio de objetos, mas sim por interesse dos próprios falantes da língua Apyãwa. Aquelas palavras que, ao invés de nossa própria língua, pegamos e usamos no meio das nossas falas, priorizando e substituindo as palavras da nossa língua no nosso dia a dia.

(06) Algumas palavras emprestadas sem nenhuma consideração de objeto

LÍNGUA APYÁWA	PORTUGUÊS
Kwãra	Ano
A'ere	Até
Ama'ygeka	Atrapalhar
Aopy/Amaaron	Achar
Apyyro	Ajudar
Amatyryryk	Apertar
Ity'ity'i	Apressar
Axewayg	Aguentar
Aranowe'yma	Besta
Aoxekato	Bom/boa
Kwewekwewe	Cada vez
Axema'ygapyk	Confiar
Amataraip	Complicar
Anog/Aetyk	Deixar
Ipykapy	Demorar
Weraxewyt	Devolver
Ãra	Dia
Marywara	Doente
Ywyatãra	Dúvida
Amanajxepy	Emprestar
Axajxãk	Encontrar
Amatyneem	Encher
Apoenop	Entender
Amanaakãt	Enviar
Ake	Entrar
Amawa'yg	Enganar
Nayj/Aye'ym	Fácil
Ryna	Fraco
Marepy	Ganhar

É importante ressaltar que já existiam e existem palavras em Apyãwa para essas palavras do português que estão sendo usadas no meio de nossas falas. Acontece que estão perdendo seus lugares e perdendo sentidos no universo. Esses tipos de empréstimos são chamados de invasão da língua, porque as palavras entram em conflitos com as outras, e as mais fortes terminam conquistando seus devidos lugares. Neste processo uma língua acaba subordinando-se a outra, causando perda gradual de uma língua, como é o caso da nossa. Muitas palavras Apyãwa se deslocaram. Outras podem também perder seus espaços futuramente, caso não tomemos providências necessárias e de imediatos.

Considerações finais

Considero este trabalho como início de estudos linguísticos, que poderá ser ampliado ao decorrer do tempo conforme o grau de escolaridade. É um assunto de suma importância para pensarmos a construção de um mecanismo de trabalho linguístico que possa de fato sustentar a vida de nossa língua Apyãwa, uma vez que ela sofre impacto muito grande da língua portuguesa.

A pesquisa nos mostra que ainda há deficiência muito grande na parte das atividades linguísticas feitas pelos professores Apyãwa, porque se notam claramente fortes presenças do português nas falas e nos discursos dos falantes. Em vez de falar propriamente na língua Apyãwa são incorporadas muitas palavras não indígenas nas falas, tornando-se o uso dela cada vez mais precária. É um caso que deve ser tratado com muita urgência e frequência com todos os falantes, porque nem todos têm noção da gravidade da situação pela qual a língua passa. Por isso, talvez procura não evitar a inserção do português quando fala. Caso contrário, corremos o risco de perder a língua em curto prazo.

Para muitos Apyãwa sua língua não se encontra em estado de emergência. Entende-se que ainda é fortemente falada em todos os domínios sociais, mas esquecem das entradas de mundos virtuais nas aldeias com as quais gerações mais novas estão mais envolvidas. Com isso muitas práticas culturais vêm perdendo sentidos nos espaços levando consigo as palavras que se referem a elas. Essas coisas não só ocupam lugar no espaço, mas transformam comportamentos das juventudes Apyãwa para uma realidade totalmente diferente da

realidade Apyãwa, o que leva as juventudes a se distanciar das suas próprias atividades na comunidade.

Muito outros se recusam falar adequadamente na própria língua, alegando que não adianta porque estamos cercados pelo mundo não indígena. Portanto, o interesse de aprender o português é maior que a sua própria. É evidente que não podemos nos livrar dessas situações, mas também não podemos nos precipitar em aceitar tudo mesmo sabendo das consequências. Lembrando que a vida de uma língua é a base de um universo cultural. Quando uma língua se perde, tudo que por meio dela são feitas também desaparecem.

Portanto, se perdermos nossa língua, perderemos também tudo aquilo que faz parte da nossa cultura, porque a nossa língua não é apenas sistema de comunicação, mas, sim, um mundo em que se permite a natureza e o ser humano com as mesmas condições de viver. Sistema mundo que nos mantém contato com sobrenatural e que nos garante diferentes percepções e explicações do mundo.

Neste sentido o assunto aqui registrado mostra sua grande importância para resgate e fortalecimento de nossa língua, bem como para garantir nossa ciência e cosmologia. Contudo, deixo o meu trabalho pronto e disposto para qualquer sujeito analisar e acrescentar a pesquisa.

Referência bibliográfica

PAULA, Eunice Dias. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos Cedes*. Ano XIX, nº 49, Dezembro, 1999. pp. 76-91.

PAULA, Eunice Dias. *A língua dos Apyãwa – Tapirapé - na perspectiva da etnossintaxe*. 1ª ed. Campinas SP: Editora Curt Nimuendaju, 2014.

Recebido para publicação em julho de 2018.

Aceito para publicação em julho de 2018.

A REMISSÃO À MEMÓRIA COLETIVA NA ESCRITA WAJĀPI EM PORTUGUÊS SEGUNDA LÍNGUA¹

Lilian Abram dos Santos²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados da análise de textos escolares de autoria wajãpi escritos em português como segunda língua. O foco da análise foi a descrição e interpretação das marcas textuais que fazem referência à memória coletiva do povo Wajãpi. A remissão à memória coletiva é uma das formas constitutivas dos modos de produzir e transmitir conhecimento da tradição oral. Os Wajãpi, povo indígena habitante do Amapá (BR), são um povo predominantemente de tradição oral em contato recente com práticas sociais letradas. A investigação foi feita em um *corpus* longitudinal, recolhido durante minha experiência docente junto a esse povo. Os autores dos textos são jovens e adultos que integraram a primeira geração de Wajãpi a frequentar a escola. Verificou-se que na produção escrita escolar em português, dos jovens e adultos, a memória coletiva de seu povo é acessada frequentemente. Este trabalho é um recorte dos resultados apresentados em minha tese de doutorado.

Palavras-chave: Wajãpi; Tradição oral; Português como segunda língua.

ABSTRACT

The objective of this paper is to present the results of the analysis of wajãpi students' school production written in Portuguese as a second language. The focus of the analysis was the description and interpretation of textual markers that refer to the collective memory of the Wajãpi people. The

1 Este trabalho apresenta parte dos resultados de minha tese de doutorado, “Modos de escrever: Tradição oral, letramento e segunda língua na Educação Escolar Wajãpi”, defendida em 24 de fevereiro de 2011, no Departamento de Linguística Aplicada do IEL, sob orientação da Profa. Dra. Teca Maher. O doutorado teve financiamento do CNPq.

2 Doutora em Linguística Aplicada. Docente na área de Linguagens do Curso de Educação Intercultural, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, GO, Brasil. E-mail: liliabram@gmail.com.

reference to the collective memory is one of the constituent forms of the modes of producing and transmitting knowledge of the oral tradition. The Wajãpi, indigenous inhabitant of Amapá (BR), are a community of predominantly oral tradition in recent contact with literacy social practices. The research was done with a longitudinal *corpus*, collected during my teaching experience among this people. The authors of the texts are youngsters and adults who were part of the first generation of Wajãpi to attend school. It was found that in the school writing of youngsters and adults the collective memory of their people is frequently accessed. This paper shows part of the results presented in my doctoral thesis.

Keywords: Wajãpi, Oral tradition, Portuguese as a second language.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar parte dos resultados da minha pesquisa de doutorado, realizada entre os anos de 2006 e 2010. A pesquisa teve como objetivo investigar as relações entre oralidade e letramento na produção escolar escrita em português de jovens e adultos wajãpi, tomando como pressuposto que o português indígena (MAHER, 1996), mesmo não sendo a língua materna de muitos índios, também é um lugar para a manifestação da identidade desses sujeitos. O contexto da investigação foi a formação de professores, pesquisadores e agentes de saúde wajãpi, que ocorre de acordo com a política pública de educação específica aos povos indígenas do Brasil, conhecida como educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

A partir da análise da produção escolar dos alunos, procurei investigar como se dava o funcionamento sociopragmático na modalidade escrita da variedade do português wajãpi. Mais especificamente, minha pesquisa foi conduzida na tentativa de compreender de que forma os textos por eles escritos apresentavam, em sua composição, marcas de modos orais de transmissão e quais eram os significados dessas marcas. Foi possível verificar que os textos apresentam forte influência da transmissão oral, sobretudo nos aspectos relacionados ao predomínio da tipologia narrativa, à remissão constante à memória coletiva do grupo, aos modos particulares de apresentar o discurso reportado e o fechamento narrativo. Neste trabalho, discorrerei somente sobre as marcas relativas à memória coletiva do grupo.

A questão que direcionou a pesquisa foi motivada pelo fato de os Wajãpi serem um povo que tradicionalmente usa a oralidade para a transmissão e produção de seu conhecimento. Como todos os povos de tradição oral, o repertório de arte verbal dos Wajãpi é rico, variado e pouco conhecido por nós, não Wajãpi. Os Wajãpi são um povo indígena, de aproximadamente 1000 pessoas, que habita a Terra Indígena Wajãpi, localizada no estado do Amapá (BR). Sua primeira língua é o Wajãpi, da família linguística Tupi Guarani.

Os modos wajãpi de usar a oralidade e a escrita possibilitam defini-los como um povo de tradição oral em processo recente de letramento. O contato desse povo com práticas sociais letradas é bastante recente. Formas letradas de comunicação passaram a se fazer presentes nesse contexto somente após o contato realizado com a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), na década de 1970. Nas duas décadas seguintes, foram implantados em território wajãpi um posto da FUNAI, postos de saúde, escolas e começou a ocorrer o curso de formação de professores wajãpi, que, posteriormente, se formalizou em Magistério Indígena. Em 1998, teve início a formação em saúde e no começo dos anos 2000, a Formação de Pesquisadores. Ao longo desse mesmo período, os Wajãpi se envolveram com a demarcação do que hoje é a Terra Indígena Wajãpi e criaram associações representativas, com sede na cidade de Macapá, capital do estado onde está localizado seu território. Diretamente envolvidos nesse processo, estão os jovens e adultos, a maioria do sexo masculino, autores dos textos por mim analisados.

O texto que aqui segue é parte de um exercício maior que venho fazendo, já há algum tempo, na direção de compreender a escrita em português, como língua adicional de indígenas, de duas perspectivas. Primeiramente, ao me munir do conhecimento acerca do que é tradição oral, e suas derivações, tais como artes verbais, literatura oral e etc, suponho que poderei compreender melhor algumas características da escrita de autoria indígena. Em segundo lugar, ao adquirir o conhecimento mencionado acima, tento me colocar em um lugar decolonial, ou, para ser mais exata e justa, em um lugar menos colonial. Pretendo, assim, ler e analisar a escrita indígena em português buscando o que há de oralidade nela e sem compreendê-la como carência de objetividade, argumentatividade, linearidade ou outras exigências tão demandadas pelo letramento escolar. Minha expectativa é ler a escrita indígena e poder enxergar o que há a mais e não o que falta.

Como mencionado anteriormente, devido ao curto espaço deste trabalho, optei por apresentar apenas um recorte dos resultados divulgados na tese. A remissão à memória coletiva wajãpi foi uma marca encontrada na maioria dos textos analisados. Como veremos a seguir, a memória coletiva de um povo, tal como podem ser caracterizados os Wajãpi, é a principal fonte de armazenamento e transmissão de conhecimentos. Apresentarei a análise de três marcas composicionais que fazem referência à memória coletiva wajãpi: menção à fonte da informação relatada; não funcionalidade das categorias mito e história e versões distintas para um mesmo evento relatado.

1. Tradição oral: um modo de produção do conhecimento

Uma das muitas contribuições advindas da docência para indígenas para a minha formação intelectual foi o movimento necessário em direção a uma compreensão melhor e maior da tradição oral. O tempo trabalhado com os Wajãpi me alertou para o fato de que para entender o letramento que emergia, seria prudente compreender mais acuradamente quais as características da oralidade, a qual, sabemos, congrega muitos domínios além do linguístico propriamente. A tradição oral nos presenteia com a experiência de *corporalidades*, de enunciações performativas, de danças, de rituais. A língua não é uma prática autônoma, nem em relevo.

Nos textos analisados, a escrita foi porosa para muitas marcas da oralidade, de acordo com alguns autores que estudei com o intuito de compreender melhor a tradição oral.

A definição da expressão “tradição oral” não parece ter sido tarefa fácil para aqueles que se dedicaram a fazê-la. Calvet (1997, p.3) estabelece que tradição oral e tradição escrita “designam duas formas de comunicação linguística que, por sua vez, definem duas formas de sociedade”. Esse mesmo autor argumenta que ambas podem ser tomadas como polos extremos de variedades possíveis de uso da oralidade e da escrita. Para Vansina (1982, p.158), tradição oral “é um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra. Suas características particulares são o verbalismo e sua maneira de transmissão, na qual difere das fontes escritas.” O saber acumulado por uma “sociedade oral” será composto por um conjunto de tradições, que dependem diretamente da memória dessa sociedade

para serem transmitidas. Vansina (1982) define tradição como uma série de testemunhos sobre um mesmo evento; versões diferentes para um mesmo evento compõem tradições distintas, como se pode perceber, por exemplo, em narrativas que explicam a origem dos homens.

Com os Wajãpi ocorrem também versões para um mesmo evento:

A grande variação entre as versões do mesmo mito caracteriza o corpus mitológico dos Waiãpi-puku. Estas variações e as inovações que incorporaram são funções de situações históricas particulares a cada sub-grupo Waiãpi, formando assim um complexo sistema de explicações sobre um mesmo mito que poderíamos chamar de “tradicional”. (GALLOIS, 1986, p. 342).

O conjunto das tradições de uma sociedade compõe o saber acumulado por ela:

Tudo que uma sociedade considera importante para o perfeito funcionamento de suas instituições, para uma correta compreensão dos vários *status* sociais e seus respectivos papéis, para os direitos e obrigações de cada um, tudo é cuidadosamente transmitido. Numa sociedade oral isso é feito pela tradição, enquanto numa sociedade que adota a escrita, somente as memórias menos importantes são deixadas à tradição. É esse fato que levou durante muito tempo os historiadores, que vinham de sociedades letradas, a acreditar erroneamente que as tradições eram um tipo de conto de fadas, canção de ninar ou brincadeira de criança. (VANSINA, 1982, p. 163).

De acordo com a citação acima, tradição e memória estão profundamente relacionadas em sociedades que não adotaram a escrita como modo de documentação do conhecimento porque a escrita permite a documentação permanente dos saberes produzidos e sua exteriorização em relação aos seus produtores, criando o que Halbwachs (2004 [1968]) define como “memória histórica”. O conceito de tradição oral como definidor de um tipo de sociedade que se utiliza, predominantemente, da oralidade e da memória coletiva

para a produção e transmissão do conhecimento será fundamental para a compreensão deste trabalho.

Outro conceito que também deve ser retomado aqui é o de letramento que pode ser resumido na seguinte definição: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Temos então que os Wajãpi podem ser classificados como um povo predominantemente de tradição oral porque usam basicamente a oralidade para a produção e transmissão de seu conhecimento e de seu modo de ser (*teko*) e que, recentemente, passaram também a recorrer a práticas sociais letradas, sobretudo, em contextos relacionados ao contato com o não-índio.

Muitos dos estudos que deram início à tradição de pesquisa sobre as relações entre oralidade e escrita estiveram, primeiramente, centrados na introdução e uso da escrita na Grécia pré e pós homérica. Posteriormente, as pesquisas se direcionaram para a Europa medieval na busca de estabelecer possíveis relações entre desenvolvimento e consolidação da cultura escrita, sobretudo entre o desenvolvimento de uma cultura impressa e as mudanças sociais que lá ocorreram. O desenvolvimento da cultura impressa, da escolarização e do discurso científico foram interpretados por muitos autores como seus desdobramentos. Surgiram daí teorias sobre as relações oralidade/ escrita cujos dados foram provenientes, sobretudo, da Europa ocidental. Estudos antropológicos sobre etnias africanas foram fundamentais para ampliar a discussão. Outros contextos predominantemente de tradição oral e de contato recente com práticas sociais escritas foram menos explorados e a pesquisa nesses campos poderá contribuir enormemente para essa área de estudo. O antropólogo Levi-Strauss trouxe contribuição para essa área ao desenvolver sua teoria sobre o mito, baseando-se na tradição oral de povos indígenas brasileiros. No entanto, a tradição oral indígena ainda é pouco conhecida e, provavelmente, essa situação só será revertida quando intelectuais indígenas se interessarem a publicar sobre o tema.

O resumo abaixo é proveniente da leitura de autores ocidentais que tiveram o objetivo de compreender as diferenças e proximidades entre práticas da tradição oral e práticas letradas. Muitos deles iniciaram suas pesquisas ao se perguntarem sobre a origem do letramento como um gesto coletivo de produção, transmissão e

documentação de conhecimentos. Esses autores conjugam uma única voz, que, certamente, seria muito mais melodiosa se outras epistemes fossem consideradas. No entanto, não lê-los e não referi-los seria deixar de conhecer a tradição na qual fui formada e deixar de aprender muito sobre o que já foi dito sobre o tema. Assumo a falta de um repertório teórico mais diverso e menos “branco” e o desejo de que, em breve, o saber indígena sobre as tradições orais de seus povos seja compartilhado conosco.

A consolidação dos estudos sobre a questão oralidade/ escrita teve início, segundo Havelock (1995 [1991]), na década de 1960, com a publicação, em datas próximas, das obras de McLuhan (*A Galáxia de Gutemberg*, 1962), Lévi-Strauss (*O pensamento selvagem*, 1962), Goody e Watt (*As consequências do letramento*, 1963) e Havelock (*Prefácio para Platão*, 1963). Essas obras, que não foram consequência de um diálogo anteriormente estabelecido entre seus autores, têm como antecedentes os estudos de Parry e Havelock sobre os poemas épicos *Ilíada* e *Odisséia*, de Homero. Sua análise levou à postulação de que esses poemas, ainda que escritos, foram compostos seguindo regras e métodos orais de memorização e composição, a partir da preservação, reelaboração e ativação de fórmulas, armazenadas na memória, e repassadas de geração em geração. Tais fórmulas indicavam que os dois poemas homéricos eram verdadeiros “repositórios da informação cultural, abrangendo costumes, leis e propriedades sociais” (HAVELOCK, 1995 [1991], p.30). Ampliou-se, então, a compreensão sobre o pensamento formular: de recurso para a improvisação, a fórmula, nos poemas épicos ou nas narrativas, foi interpretada como uma estratégia para a memorização, fixação e transmissão de saberes culturais, uma vez que em sociedades de tradição oral, o conhecimento deve ser sempre repetido ainda que modificado e acrescido, a fim de não se perder. Povos de tradição oral desenvolvem, desde sempre, métodos específicos para fixar textos orais³.

Havelock (1995 [1991]) conclui que apenas na época de Platão, aproximadamente 300 anos depois da incorporação da escrita fonética na Grécia, um discurso propriamente escrito começou

3 A análise de Bruna Franchetto em seu artigo *Traduzindo tolo: “eu canto o que ela cantou que ele disse que...” ou “quando cantamos somos todas hipermulheres”* revela o quão vivas e significativas são as estratégias de repetições na arte verbal Kuikuro.

aí a se desenvolver. Somente na época de Platão os textos gregos deixaram de ser escritos de acordo com as regras da composição oral. Havelock (1995 [1991], p.32) estabelece essa época como o marco do que ele designou como “revolução conceitual”, iniciada pela percepção de que “o registro total dos sons linguísticos podia ser armazenado de maneira nova, não mais dependente dos ritmos empregados para a memorização” tais como o drama, a epopéia e a lírica. Inaugura-se, nesse período, a prosa discursiva. Helenistas como Vernant (1992) sugerem a mesma data, por volta dos séculos V e VI antes da nossa era, como o início do desenvolvimento de uma cultura escrita ocidental. Vernant postula que algumas características da escrita foram definitivas para o desenvolvimento do discurso filosófico grego e para a separação gradativa entre os gêneros do discurso *mythos* e *logos*⁴:

na e pela literatura escrita instaura-se esse tipo de discurso [o discurso filosófico] onde o *logos* não é mais somente a palavra, onde ele assumiu o valor de racionalidade demonstrativa e se contrapõe, nesse plano, tanto pela forma quanto pelo fundo, à palavra do *mythos*. (VERNANT, 1992, p.174).

Inaugura-se, portanto, a noção de mito, a partir da escrita, que gera um novo tipo de discurso ao qual o primeiro passa a se opor. Ainda segundo esse autor, as respostas que o mito trazia, sem a explicitação dos problemas que as originavam, são contrapostas àquelas oriundas do discurso explicativo. É pelo discursivo explicativo, pelo convencimento, pela verdade, pela possibilidade de presenciar o fato a ser testemunhado que se constitui o discurso histórico, que se separa efetivamente do gênero mítico. A concepção de mito que herdamos dos gregos será ou de negação – não-verdade, não-razão, não-realidade, ou, quando adjetivado positivamente, será de redução ao que ele não é – literatura, fábula, poesia. É abrindo-se mão da tradição grega que será possível entender o mito como ele mesmo e não como um arremedo de outros gêneros, já que a própria noção de mito só passa a existir porque a cultura escrita a criou para estar em oposição ao discursivo explicativo. Vale lembrar rapidamente aqui que ao discurso explicativo, lógico, está associada

4 A denominação “gêneros do discurso” para *mythos* e *logos* foi feita por Vernant (1992).

uma episteme ocidental, cujas características linguísticas, textuais e discursivas são amplamente aceitas e ensinadas em escolas e universidades.

Lévi-Strauss (1989 [1962]) propõe que o pensamento mítico não deve ser compreendido como um arremedo ou um estágio embrionário do pensamento científico, mas ao contrário, deve ser compreendido ele mesmo como um sistema articulado. Portanto, assim como Vernant, Lévi-Strauss sugere que procurar explicar o mito a partir da “ciência”⁵ não é o melhor caminho para sua compreensão. O autor elabora sua própria concepção dessa forma de pensamento:

É que existem dois modos diferentes de pensamento científico, um e outro funções, não certamente estádios desiguais do desenvolvimento do espírito humano, mas dois níveis estratégicos em que a natureza se deixa abordar pelo conhecimento científico – um aproximadamente ajustado ao da percepção e ao da imaginação, e outro deslocado; como se as relações necessárias, objeto de toda ciência, neolítica ou moderna, pudessem ser atingidas por dois caminhos diferentes: um muito próximo da intuição sensível e outro mais distanciado. (LÉVI-STRAUSS, 1989[1962], p.31).

A associação entre cultura escrita, discurso explicativo e gênero histórico é observada por vários autores. Lévy (1997[1990]) relaciona a escrita, em sua condição de “tecnologia intelectual”, ao surgimento de formas próprias de pensamento, sendo a principal delas a prosa explicativa. O pensamento histórico ocidental teria sido concebido a partir da cultura impressa com seus calendários, registros astronômicos, mapas geográficos, crônicas de viagem. Para Lévy, assim como para Vernant (1992), a prosa explicativa, em vez de ser apenas uma forma de expressão, é a condição constitutiva das áreas de filosofia, ciências, história e direito porque “[s]em escrita, não há datas nem arquivos, não há listas de observações, tabelas de

5 Não há tempo aqui para trazer todos os estudos que associam e restringem a noção de “ciência” ao modo de produzir conhecimento proveniente da modernidade. Para uma discussão a respeito das questões relacionadas à equação identidade e ciência, conferir Hall (2005) e para a discussão que relaciona ciência e o sistema mundo colocal/moderno, conferir Mignolo, 2003.

números, não há códigos legislativos, nem sistemas filosóficos e muito menos críticas destes sistemas” (LÉVY, 1997[1990], p.96).

Goody e Watt (2006 [1963]) também defendem que o gênero histórico começa a surgir quando uma nova relação com o passado é estabelecida a partir do desenvolvimento de uma cultura escrita. A tradição oral ajusta a narrativa sobre o passado de acordo com as necessidades do presente, já a cultura letrada, ao fixar uma versão do passado, possibilita críticas e comparação a essa versão, criando o sentido de passado enquanto um objeto distante⁶.

2. Memória e tradição oral

Em sociedades de tradição oral, a memória de longo prazo desempenha papel fundamental na transmissão dos conhecimentos de forma duradoura, pois seus indivíduos se utilizam basicamente da memória humana como repositório cultural; segundo Lévy (1997[1990]), a memória está “encarnada” no indivíduo. A oralidade primária, na condição de tecnologia intelectual, como propõe o autor, conta com estratégias próprias para a gestão das representações mais importantes ao coletivo, uma delas é o mito e sua forma narrativa:

As representações que têm mais chances de sobreviver em um ambiente composto quase que unicamente por memórias humanas são aquelas que estão codificadas em narrativas dramáticas, agradáveis de serem ouvidas, trazendo uma forte carga emotiva e acompanhadas de música e rituais diversos. (LÉVY, 1997[1990], p. 83).

Por essa perspectiva, as narrativas podem ser compreendidas como elaborações de uma dada informação. A noção de narrativa expressa por Bruner é pertinente aqui para a compreensão de sua relação com a memória. Bruner (1997, 2002) argumenta que a narrativa é um modo de ordenar a experiência e construir a realidade tendo em vista estabelecer a verossimilhança e não a verdade. A narrativa é, pela perspectiva do autor, um modo de pensamento. Ao narrarmos estamos elaborando nossa experiência de mundo e construindo com ela uma realidade. As elaborações podem ser

6 Para uma discussão mais aprofundada ver Abram dos Santos (2011).

constituídas pelo modo narrativo, assim como é a narrativa uma das formas canônicas para a transmissão dos conhecimentos.

Em sociedades de tradição oral, essa transmissão será feita oralmente e armazenada na memória humana:

A transmissão dos elementos verbais da cultura por meio oral pode ser visualizada como uma longa cadeia de conversações conectadas entre membros de um grupo. Dessa maneira, todas as crenças e valores, todas as formas de conhecimento, são comunicadas entre indivíduos no contato face-a-face. (GOODY & WATT, 2006[1963], p. 14).

Se valores e crenças são transmitidos através dessa longa cadeia de conversações, que perpassa gerações e gerações, podemos inferir que suas representações, no sentido dado por Lévy (1997[1990]), não pertinentes ou relevantes aos membros de um grupo não serão ativadas e, portanto, tais aspectos culturais serão desprezados por essa cadeia, ou em outras palavras, esquecidos e eliminados da memória social desse mesmo grupo. Esquecidos. Pela mesma lógica, a partir das memórias de seus membros, informações novas consideradas relevantes passarão a integrar a memória social do grupo, que criará representações narrativas para essa informação ser ativada e entrar na longa cadeia de conversações. Seguindo esse raciocínio, as memórias individuais estão diretamente ligadas à constituição da memória coletiva do grupo e vice-versa, pois a memória de uns contribuirá para as de outros e a de todos para a criação de uma memória coletiva (HALBWACHS, 2004 [1968]).

De acordo com Ferreira Netto (2008), que utiliza os conceitos de memória individual, memória coletiva e memória histórica de Halbwachs, é a própria vida social que ajuda a compor a memória individual, estando, portanto, memórias individuais e memória coletiva sempre relacionadas:

o amalgamento [...] é perfeito e imperceptível. O sujeito se torna, então, portador de fatos memorizados de que não tinha conhecimento, ou se já os tivera, deixará de tê-lo, mas que na interlocução se tornam efetivamente parte de sua memória. (FERREIRA NETTO, 2008, p.31).

A memória coletiva depende dos indivíduos para existir. Ao passo que estes vão morrendo, a memória coletiva desse grupo tende a seguir o mesmo caminho a não ser que ela vá sendo transmitida para outros indivíduos que, ao darem continuidade ao processo de transmissão, acrescentarão suas próprias interpretações aos fatos narrados. A forma narrativa, tal qual descrita por Vansina (1982), possibilita justamente que os narradores que não testemunharam o evento narrado façam ajustes necessários ao conteúdo narrado. O evento narrado, referência comum na memória coletiva do grupo, caminha do presente para o passado. Ao morrerem seus narradores-testemunhas, a narrativa só poderá ser atualizada por narradores que não testemunharam o evento narrado, mas que, uma vez terem sido audiência, podem continuar a rede de transmissão.

Halbwachs (2004 [1968], p. 33) afirma que o sentimento de pertencimento a um grupo é fundamental para a construção e manutenção das lembranças. Segundo esse autor “desde o momento em que nós e as testemunhas fazíamos parte de um mesmo grupo e pensávamos em comum sob alguns aspectos, permanecemos em contato com esse grupo, e continuamos capazes de nos identificar com ele e de confundir nosso passado com o seu.”

De acordo com Ferreira Netto (2008, p. 32), a narrativa como “forma de documentação de eventos na memória individual é um dos meios institucionalizados próprios das sociedades para garantirem a sua identidade e a sua permanência.” Em sociedades de tradição oral, a memória coletiva tomada na sua acepção de fator que contribui para a coesão, coerência e identidade de um grupo é predominantemente uma memória humana, interna, sem apoios adicionais, “encarnada” nos indivíduos (LÉVY, 1997 [1990]). Como repositório da tradição, a memória coletiva sofrerá, historicamente, ajustes, acomodações, reordenações⁷ – ela não é estática – e ao mesmo tempo se manterá como acervo de referências para o grupo.

7 Gallois (1994) mostra como os Wajãpi, motivados por novos fatores históricos, reformulam suas narrativas míticas, fornecendo novas explicações para a história do contato, por exemplo. Goody e Watt (2006 [1963]) exemplificam, com as genealogias, os ajustes das narrativas da tradição oral dos Tiv, Nigéria.

3. A remissão à memória coletiva na escrita wajãpi em segunda língua

Em sociedades de tradição oral a memória coletiva é o repositório de todo o saber constituído social e historicamente pelo grupo. Nada mais natural, portanto, que os indivíduos que dela compartilham recorram a ela para elaborarem seus discursos.

A presença da memória coletiva foi textualmente percebida na presença dos temas coletivamente partilhados. Esses temas podem ser sobre atividades cotidianas, como a caça, a pesca, a roça, viagens para a cidade ou sobre eventos ocorridos em um passado remoto ou recente. Nesse conjunto, os temas mais frequentes foram versões do contato; de eventos relacionados com a demarcação e manutenção do território wajãpi; da origem dos Wajãpi; da permanência de *janejarã*⁸ na terra; da época em que os machados eram de pedra ou que as coisas aconteciam sem a interferência dos homens, as flechas caçavam, os machados derrubavam árvores e a roça plantava sem a participação dos humanos. Trato esses temas como marcas indicativas da memória coletiva do grupo enquanto um repositório de conhecimentos culturalmente significativos aos Wajãpi. Como observou Lévy (1997 [1990]), em sociedades de tradição oral, a memória está encarnada em seus indivíduos e se manifesta através de narrativas.

A memória coletiva é concebida por Halbwachs (2004 [1969]) como a extensão contínua das lembranças de um grupo e cujos limites não são nitidamente definidos. Sua existência dura o período de tempo equivalente ao tempo que essas lembranças permanecem sendo buscadas pelo grupo. Na condição de conjunto de referências de um grupo, a memória coletiva se transforma na mesma velocidade das transformações internas ao grupo.

4. Menção à fonte da informação narrada

A memória coletiva não tem caráter testemunhal porque ela é retomada por uma “longa cadeia de conversações conectadas entre membros de um grupo” (GOODY e WATT, 2006 [1963], p.14).

8 Palavra wajãpi para a entidade criadora de tudo, o “herói” criador.

Alguns textos trazem marcas de como a memória coletiva é acessada, ou seja, fazem menção explícita à fonte da informação narrada.

O texto abaixo exemplifica o amalgamento entre memória individual e memória do grupo familiar. Narrativas em primeira pessoa narram eventos testemunhados pelo narrador, guardados nas lembranças de sua memória individual. Nessa narrativa, a memória individual, de caráter testemunhal, foi (re)composta pela memória familiar do narrador. Na narrativa abaixo não existem fronteiras entre as lembranças individuais e coletivas (familiares).

Texto 3⁹

Malária

Quando eu tinha 10 e 11 anos de idade por ai peguei malária falciparum e vivax. Naquele tempo não tinha posto de saúde na aldeia Mariry, nem enfermeiro, aqui no Aramirã já tinha posto de saúde e enfermeiro. Por isso depois me carregava o meu pai e minha mãe para trazer para cá, para fazer tratamento. Como não tinha muitos tipos de remédios aqui, então me levaram para Hospital da Serra do Navio, quando eu cheguei de lá eu não sabia estava morrendo. Os doutores aplicaram os soros nos meus braços. Depois eu acordei 4:00 hs da manhã por aí, daí quando acordei eu achei estranho, eu estava em cima na cama. De manhã o meu pai veio me conversar:

Já acordou?

Já

Depois eu estivo bom voltei para aldeia

Essa história que eu escrevo o meu pai que contou para mim.

É pelo amalgamento que indivíduos de um mesmo grupo terão fatos em comum memorizados; a memória coletiva funcionaria como um conjunto de referências compartilhado pelo grupo, seja uma sociedade inteira, um grupo de amigos, um grupo familiar. Os dois textos a seguir apresentam na sua introdução a fonte pela qual seus autores tiveram acesso à narrativa, indicando como ela foi aprendida:

9 Mantive neste artigo a mesma numeração dos textos adotada em minha tese.

Texto 7

Meu pai contou antigamente tamokõ não se preocupava com a terra, vive tranquilo pensa que a terra é só para eles. Os tamokõ não pensa se os karaikõ vão invadir a terra deles não sabe se vai estragar a terra, não sabe se vai tirar ouro, não sabe se vai matar onça para tirar couro. Eles pensavam que os karaikõ não têm doenças. Atualmente nós estão preocupados muito com a terra mas depois os caciques estão lutando várias vezes até conseguir demarcar a terra.

Texto 8

Eu vou escreve a história antigo que meu pai contou para mim.

O meu pai falou assim para mim ouvir.

Quando o deus estava com eles aí conversou com nossos avôs. Quando vocês precisa sair para caçar aí não precisa levar a flecha a flecha vai sair sozinha para matar a caça. Mesma coisa que a mulher elas não precisa ir buscar a mandioca na roça. A mandioca veio sozinha para ralar para comer nossos avôs então, depois janejarã conversou com ele de novo está bom para vocês assim comida chegou sozinha. Sim [ou “se”] vocês gosta assim não vai parar até para seus netos.

Os trechos destacados revelam o fluxo pelo qual estão sendo narradas as memórias: aqueles que foram a audiência dos eventos narrados. Sabemos que a genealogia para os *griots* justifica a competência em narrar a tradição (CALVET, 1997). Quando um Wajãpi indica a fonte de quem ouviu uma narrativa, está legitimando não somente a narrativa, mas também o fluxo de sua transmissão e a veracidade (ou não) da mesma.

Cada um dos textos acima reproduzidos faz referência a uma temporalidade distinta (temporalidade histórica e mítica, respectivamente). Nos textos analisados, a menção à fonte da narrativa foi produtiva nas duas temporalidades. Em narrativas em terceira pessoa, em que o autor do texto não foi testemunha do evento, ocorrido em qualquer temporalidade, a menção à fonte

parece ser quase uma constante, pelo menos nos textos analisados para a pesquisa.

5. Nem mito, nem história

Os textos 7 e 8, acima reproduzidos, embora façam referência a perspectivas temporais distintas, foram produzidos para a mesma atividade de escrita cuja instrução foi que os alunos escrevessem uma história. A atividade foi feita para a disciplina de História. O módulo dessa disciplina tinha como um dos objetivos apontar a pluralidade de modos de conhecer e contar histórias, tomando como base as unidades conceituais de “evento” e “versão.” A atividade foi feita após o docente ter apresentado uma lista de eventos e conduzido uma discussão do porquê esses eventos poderem ser contados de maneiras diferentes, por sujeitos ou grupos distintos.

Alonguei-me na descrição da instrução dessa atividade com o intuito de mostrar que como resposta a uma mesma instrução os alunos produziram textos narrando eventos ocorridos nas duas temporalidades. A diferenciação entre mito e história não foi uma marca distintiva ao se solicitar que uma história fosse contada. A ausência dessa distinção pode indicar sua não funcionalidade na cultura dos alunos, conforme apontado por Gallois (1994) para o contexto em questão, e por outros autores (GOODY e WATT, 2006 [1963]; VERNANT, 1992) que estudam tradição oral e afirmam que a distinção entre mito e história é uma criação das sociedades ocidentais (e letradas). Gallois (1994) alerta que a classificação entre mito e história, ou entre outros gêneros, só pode ser “reconstruída pelo observador” porque tais categorias não são nativas.

Como réplica a uma mesma instrução, os alunos produziram narrativas que a tradição ocidental convencionou distinguir e denominar como míticas e como históricas. Essa atitude dos alunos demonstra que narrativas sobre um tempo muito distante – época em que os animais e objetos eram dotados de características humanas, em que o criador convivia com os homens, em que o mundo estava em sua origem e as espécies iniciando sua diferenciação, em que os antepassados e os lugares eram todos desconhecidos – não devem ser interpretadas por nós, não-índios, como ficção, fábulas ou contos de fadas. Como Lévi-Strauss (1989 [1962]) demonstrou, mitos são elaborações explicativas produzidas no interior de sociedades

que compartilham um modo de produção de conhecimento cuja documentação e transmissão está baseada unicamente na oralidade. A observância dessa constatação pode ser bastante produtiva na elaboração de currículos para as escolas indígenas do país, sobretudo se essa elaboração for conduzida predominantemente por não-índios, como de fato costuma ocorrer.

Se tomarmos esses dados pelo ponto de vista da memória coletiva, mantenedora e ao mesmo tempo tributária da tradição oral, veremos que esses textos são exemplares de um saber pertencente à memória coletiva do grupo.

A referência a um “tempo mítico” é por si só uma marca do modo oral de produção de conhecimento. Mais do que uma marca, essa referência, na produção escrita em segunda língua, expõe a existência de um modo de transmitir conhecimentos peculiar à tradição oral. No entanto, a escrita em português de um trecho da narrativa “mítica” não parece ter valor como objeto de análise porque é uma redução transformada de um modo muito mais complexo de uso da linguagem. Se for tomado como objeto de análise, o mito só poderá ser adequadamente analisado em seu contexto de enunciação, o que não é o caso dos trechos escritos nos textos aqui analisados.

Minha opção foi por não considerar a referência ao “tempo mítico” como uma marca isolada de um modo oral de composição. As referências às duas temporalidades não foram tomadas como um traço a ser analisado. Ao contrário, procurei compreender que a ocorrência de ambas em um mesmo contexto de produção é uma remissão à memória coletiva do grupo, que, por sua vez, abarca um repertório de conhecimento, coletivamente compartilhado e transmitido de geração em geração e que dá sustentação à identidade do povo.

Alguns textos, inclusive, demonstram a dificuldade em definir sobre qual temporalidade o argumento narrativo foi construído, reforçando os “limites irregulares e incertos” da memória coletiva:

Texto 9

Antigamente nossos avôs brigava muito com os parentes e matava muitos parentes, mulheres, crianças e jovens por isso nós são poucos e também as mulheres são poucas

Duas mulheres. homens correram para o mato para eles não matar os inimigos [para os inimigos não matar eles]. Eles foram muito longe para os inimigos não ver. Eles não levou as redes, machado de pedra, arcos, flecha e panela de barro. Eles levou só anzol de osso de veado. Eles só pescaram muitas mulheres fizeram farinha de trairão para eles comerem. Depois eles voltaram buscar manivas, cará, batata doce e bananeiras para eles plantar na roça.

Depois ele mora lá mesmo fez uma aldeia. Depois ele tem filho e filha. Filho dele cresceu depois ajudou muito o pai. A irmã dele ajudou com a mãe.

Texto 10

Antigamente nossos avôs usam só arco e flechas não usam arma não sabia.

Eles sabia caçar só de flechas eles mataram coamba, guariba, anta, caítitu e depois fizeram panacum [panakõ, cesto de palha] para colocar coamba dentro do panacum e eles trouxe de volta para aldeia dele e depois mulheres cozinha e preparou para eles comer.

Não há qualquer referência nesses textos que definam se eles fazem referência a um passado próximo ou ancestral. Em sua enunciação escrita na segunda língua não foi possível localizar o evento narrado em nenhum desses passados. Os textos 9 e 10 são narrados em terceira pessoa, por seus narradores não terem sido testemunhas do evento narrado, as narrativas se referem a um passado distante do tempo da enunciação; em nenhuma há qualquer menção precisa a nomes ou lugares.

6. Diferentes versões

Narrativas sobre o contato e narrativas de fragmentos míticos apresentaram mais de uma versão, indicando que cada grupo local tem uma narrativa própria para o mesmo evento. O contato é narrado

em diferentes versões que correspondem às versões narradas pelo grupo local (*wanã*) do autor do texto. Vejamos algumas delas:

Texto 11

Antigamente nosso avôs tem medo do karai kō quando eles encontraram primeira vez.

Por que nosso avôs nunca viu karai kō. Eles pensaram que karai kō quer matar gente, quando nosso avôs ouviram barulho do garimpeiro, aí eles correram para o mato, por que tamo kō não sabe na língua do karai kō, quando tamo kō correu para o mato, aí branco chegou aldeia deles, mas tamo kō não viu karai kō só eles ouviram barulho do branco também só eles escutaram barulho do motor

Lá na aldeia Kumakary aconteceu isso

Era só isso eu queria escrever para você saber.

Texto 12

História chegada do António na aldeia do tamoko [antepassado]

Eu vou contar chegada do António na aldeia do tamokō. Aldeia do tamokō chamava é Matō pekerawa. Uma velha está trabalhando com a cerâmica de repente chegavam António perto da velha não sabia que vai acontece assim com ela. Por isso nosso avô assustavam chegada do António. Nosso avô ficavam com muito medo com António. Depois nossa avô avisavam chegada do António para tamoko. Tamokō não sabia palavra dele.

António ficava muito tempo no meio do tamoko. Tamokō brigavam com ele por calsa da saikō [antepassados mulheres]. Também tamoko deu tanga para ele usar. Depois António pensavam volta para cidade. Também tamokō chamavam para ele Kamararã.

Texto 13

História garimpeiro

Antigamente tamoko não tinha machado tem só machado que foi feito de pedra eles fez muito trabalho para fazer cabo porque fura ainda para colocar machado.

Quando garimpeiros chegaram na terra do tamokõ ai os garimpeiros vararam aldeia do tamokõ pela primeira vez os garimpeiros distribuíram terçado, machados, facas e anzóis ai não falta mais terçado. Até tamokõ acostumaram de usa coisa dos não índios.

Esses três textos conseguem ilustrar as diferentes versões de um mesmo evento: o contato com os não-índios. Essas narrativas ilustram também como foi o contato ocorrido com indivíduos da população regional, independentemente da intervenção do órgão indigenista. O contato com a FUNAI é narrado no seguinte texto:

Texto 14

Meu pai contou história do karai kō que chegaram primeira vez na aldeia. Eles trouxeram arma para tamo kō. Eles não sabiam usar espingarda usavam ao contrário, também não sabia falar em português. Wajãpi falava só pela língua deles.

Eles são garimpeiros depois foi trabalhar com ouro davam presente para Wajãpi roupa redes terçados faca machado.

Os karai kō tomavam kasiri junto com tamo kō. Começou namorar com a mulher wajãpi com branco. Depois FUNAI chegou de novo

FUNAI foi Pypyiny conversar com Wajãpi vocês mora longe então vocês sair todos daqui vai ser difícil para FUNAI trabalhar com vocês se vocês mora perto da FUNAI FUNAI vai junta bem vocês

Wajãpi deixou aldeias não volta mais.

Nem todos os textos apresentam evidências a partir das quais podemos localizar o local e refazer a genealogia do grupo local do narrador, esse é o caso do texto 13. O texto 11 narra a versão do contato entre os Wajãpi da aldeia Kumakary e os garimpeiros. A frase “lá na aldeia Kumakary aconteceu isso” indica ao leitor o limite dessa versão e apresenta a precisão na localização do evento

narrado, o que torna possível a recuperação de todos os envolvidos no evento. O autor utiliza também a palavra *tamo kô*, que refere uma categoria de antepassados que podem ser nomeados porque fazem parte de uma geração cujos integrantes ainda são conhecidos do grupo. O texto 12 narra a versão do contato entre os Wajãpi da aldeia Matô pekerawa e Antonio. O texto 14 também faz referência precisa ao local do evento narrado. A menção aos nomes das aldeias nos textos 11, 12 e 13 possibilita a recuperação genealógica do autor do texto já que ele vai narrar a versão de seu grupo local. Esses grupos são, na realidade, o que os Wajãpi denominam de *wanã*, que recebe a seguinte definição pelo grupo de pesquisadores wajãpi:

Cada Wajãpi tem o grupo de origem dele, seu wanã. Os antepassados de cada wanã são diferentes. Wanã não é a mesma coisa que aldeia, é um grupo de pessoas que não moram todas juntas, mas em diferentes aldeias. Mas todas pessoas de um mesmo wanã conhecem sua região e seus caminhos. (PESQUISADORES WAJÃPI).¹⁰

Diante da autonomia de cada *wanã*, a totalidade dos *wanã* compartilha a língua e o modo de ser, referido pelos Wajãpi como *janereko*. Essa expressão pode ser definida como modos de saber, de ser, de fazer, de compreender, de se relacionar, de transmitir conhecimento.

Gallois (1994, p. 25) argumenta que, embora não haja, entre os Wajãpi, gêneros distintos definidos por conceitos de temporalidade, a presença de pontos de referência fixos, tais como nomes de antepassados ou lugares, é uma marca distintiva de uma forma discursiva específica. Segundo a autora, os Wajãpi recorrem a dois modos de utilizar a temporalidade: um tempo em que nomes de personagens e lugares não podem ser nomeados e um tempo em que os antepassados e os locais são nomeados e que essa nomeação funciona como orientação para recompor a cadeia de transmissão, como é aqui exemplificado pelas narrativas 11, 12 e 13. Segundo Gallois (1994, p. 24), essas narrativas têm “como objetivo relatar, com a maior precisão possível, um evento em que os autores das informações situam no tempo e no espaço a partir da identificação dos informantes.”

10 Disponível em http://www.apina.org.br/documentos/Jane_reko_mokasia-Organizacao_social-wajapi.pdf Acessado em 20 de agosto de 2010.

Fragmentos míticos também foram apresentados em versões diferentes, como pode ser lido nos textos 15 e 1.

Texto 15

Antigamente nossos tamokõ tomaram caxiri junto com Deus ele levou flauta para toca para ouvi nossos tamokõ e eles falaram assim para o Deus como que você toca essa flauta muito bonito da minha vez eu toca como você e Deus deu para eles tocarem nossos tamokõ não conseguiram toca e nosso tamokõ falam assim da minha vez da minha vez o Deus fala para eles não pode quebra essa minha flauta os tamokõ não cumpriu fala dele. eles quebraram flauta de Deus ele ficou bravo com tamokõ poxa eu não te falei que não pode quebra essa minha flauta.

Texto 1

[...]

Muito tempo atrás o nosso avó encontrava **janejarã**, o nosso avó ficava tomava **kasiri** [bebida de mandioca]. A esposa do **Janejarã** ficava **ojerejere** [bêbada], ele chegava perto dela conversava que bom que você bebi caxiri. O ele tocou a flauta o nosso avó escutava som da flauta o **tamokõ** falava para ele como que você tocar ele falou para eles. Deixa eu tocar primeiro para vocês ouvirem, aí **janejarã** tocou flauta dele, wirirãwirirã!!!! toto!!!! Eu vim de Araguari toto!!!! E daí o nosso avó falava para o **janejarã** deixa eu tocar seu flauta está bom. Eles tocava errado outro pegou tocou errado de novo. O **janejarã** falou para eles cuidado vocês não pode deixar cair no chão se vocês deixar cair no chão meu flauta vai quebra. Outro não acreditava na palavra do **janejarã**, tocou outro pegou e de repente eles deixou cair flauta dos **janejarã** quebrava aí ele ficou bravo com nosso avó. O **janejarã** falava para eles, agora eu vou fazer montanha da floresta o **janejarã** foi embora não sei para onde ele foi. Deixou a mulher dele, ela estava dormido depois ela acordou de tarde ela ficou gravidez. Ela foi atrás do **janejarã**. Ela conversou filho na barriga o seu pai passou por aqui sim meu passou por aqui. Depois ela conversou de novo o filho dela pediu para mãe eu quero folha novo.

Versões diferentes para um mesmo evento indicam a existência de diferentes fontes de informação. Se os Wajãpi transmitem seu conhecimento predominantemente pela oralidade, não há uma versão única porque as fontes também não são únicas.

Considerações finais

Procurei apresentar neste trabalho a relevância da memória coletiva na transmissão do conhecimento dos Wajãpi em um contexto escolar e intercultural. Verificou-se que mesmo na modalidade escrita e na segunda língua, os autores dos textos recorreram a modos de transmissão típicos da tradição oral e, mais especificamente, ao modo como os conhecimentos são transmitidos no interior de seu grupo e à forma como eles se apropriaram dos saberes acumulados pela coletividade humana da qual fazem parte. Foram analisados três modos de relatar a informação que fazem remissão à memória coletiva wajãpi: menção à fonte da informação relatada, não funcionalidade para o grupo das categorias mito e história e diferentes versões para um mesmo evento relatado. Vimos que a memória coletiva se apresentou como um forte componente mantenedor da identidade cultural desse povo também no uso da segunda língua, o que reforça a relação entre linguagem e identidade expressa por Maher (1998, p.117) ao declarar que é no discurso que as pessoas projetam suas identidades e que o “sujeito índio é revelado”.

Mas, enfim, qual poderia ser a contribuição deste artigo para o ensino de português para povos indígenas? Minha expectativa é a de que o conhecimento sobre as funções da oralidade para os povos indígenas, estudadas e compreendidas de uma perspectiva não colonial e intercultural, possa ampliar e diversificar nossa prática pedagógica no sentido de valorizar mais as práticas de oralidade em contexto intercultural e de respeitar outros modos de escrever que desejam emergir da experiência intercultural que esses povos estão vivenciando nos últimos anos, sobretudo na esfera acadêmica, com o ingresso de indígenas nas universidades. Valorizar e respeitar quer dizer não sermos racistas na avaliação da escrita e das práticas sociais escritas, permitindo-nos exercer o olhar e a escuta para o que Mignolo (2003, p.47) explica ser a necessidade de construir “narrativas acionadas pela busca de uma lógica diferente” à lógica

cultivada por anos de colonização do saber e pela perpetuação e execução de infundáveis projetos globais, muitos dos quais têm os letramentos como um de seus eixos de produção, transmissão e divulgação.

Referências bibliográficas

- ABRAM DOS SANTOS, L. *Modos de escrever: Tradição oral, letramento e segunda língua na Educação Escolar Wajãpi*. Tese de Doutorado, 2011. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- CALVET, L-J. *Tradição oral e tradição escrita*. São Paulo: Parábola, 2011.
- HALL, S. *A identidade cultural no pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- FRANCHETTO, B. Traduzindo *toló*: “eu canto o que ela cantou que ele disse que...” ou “quando cantamos somos todas hipermulheres”. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. N.53, p.23-43, jan-abril/2018.
- FERREIRANETTO, W. *Tradição oral e produção de narrativas*. São Paulo: Paulistana, 2008.
- GALLOIS, D. T. *Migração, guerra e comércio: os Waiãpi na Guiana*. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.
- GALLOIS, D. T. *Mairi revisitada. A reintegração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Waiãpi*. São Paulo: NHII/USP/Fapesp, 1994.
- GALLOIS, D. T. Os Wajãpi em frente da sua cultura. In *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, 2005. no. 32. p.110 -129.
- GOODY, J., WATT, I. *As consequências do letramento*. São Paulo: Paulistana, 2006.
- HALBWACHS, M. *A memória oral*. São Paulo: Centauro, 2004.

HAVELOCK, E. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In OLSON, D.R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995, p. 17-34.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, A.B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo, Editora 34, 1997. 1ª. ed. 1990.

LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus, 1989.

MAHER, T.M. Sendo índio em português... In SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP/Faep/Unicamp, 1998.

MAHER, T.M. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. 1996. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In Ki-Zerbo, J. (coord.) *História Geral da África*. Vol. I. Metodologia e Pré-História da África. São Paulo: Ática-Unesco. 1982.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e Sociedade na Grécia Antiga*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

Recebido para publicação em agosto de 2018.

Aceito para publicação em agosto de 2018.



SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA



UFG/UFMA/UFT

