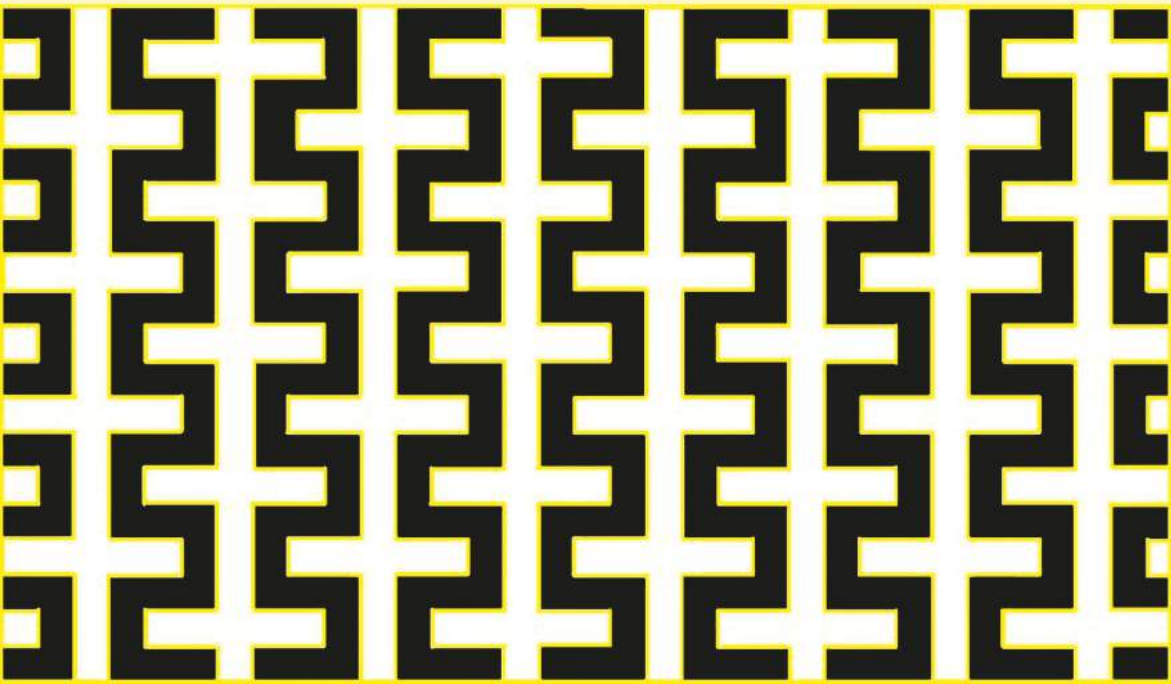


# DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: REFLEXÕES DOCENTES

Maria do Socorro Pimentel da Silva  
Lorena Isabella Pereira Souza  
**(Organizadoras)**



---

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS:  
REFLEXÕES DOCENTES

---



Universidade Federal de Goiás

*Reitor*  
*Edward Madureira Brasil*

*Vice-Reitora*  
*Sandramara Matias Chaves*

*Pró-Reitora de Graduação*  
*Flávia Aparecida de Oliveira*

*Pró-Reitor de Pós-Graduação*  
*Laerte Guimarães Ferreira Júnior*

*Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação*  
*Jesiel Freitas Carvalho*

*Pró-Reitora de Extensão e Cultura*  
*Lucilene Maria de Sousa*

*Pró-Reitor de Administração e Finanças*  
*Robson Maia Geraldine*

*Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - Pró-Pessoas*  
*Everton Wirbitzki da Silveira*

*Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - Prae*  
*Maisa Miralva da Silva*

**\*iU** Conselho Editorial da Editora da Imprensa Universitária (\*iU)

*Coordenação Editorial – Conselho Editorial*  
Alice Maria Araújo Ferreira (UnB)  
David Maciel (UFG)  
Antonio Corbacho Quintela (*Presidente*) (UFG)  
Bruna Mundim Tavares (Secretária) (UFG)  
Divina Aparecida Anunciação Vilhalva (FARA)  
Fabiene Riâny Azevedo Batista (Secretária) (UFG)  
Igor Kopcak (UFG)  
Joana Plaza Pinto (UFG)  
João Alberto da Costa Pinto (UFG)  
João Pires (UFG)  
Júlyana Aleixo Fragoso (UFG)  
Maria Lucia Kons (UFG)  
Pamora Mariz Silva de F. Cordeiro (PUC-Goiás)  
Revalino Antonio de Freitas (UFG)  
Salustiano Álvarez Gómez (PUC-Minas)  
Sigeo Kitatani Júnior (UFG)  
Tadeu Pereira Alencar Arrais (UFG)  
Tathiana Rodrigues Salgado (UEG)

---

# DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: REFLEXÕES DOCENTES

---

Maria do Socorro Pimentel da Silva  
Lorena Isabella Pereira Souza  
(Organizadoras)

\*iU

© Maria do Socorro Pimentel da Silva, Loreнна Isabella Pereira Souza

Coordenadora da rede 'Saberes Indígenas na Escola' da UFG/UFT/UFMA  
Maria do Socorro Pimentel da Silva

Desenhos da capa  
Teijolori Karajá

Revisoras  
Loreнна Isabella Pereira Souza e Suety Líbia Alves Borges

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica  
Keslley Albano

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

S587d PIMENTEL DA SILVA, M. do. S

Diálogos interculturais : reflexões docentes / Maria do Socorro  
Pimentel da Silva; Loreнна Isabella Pereira Souza (Org.). – Goiânia :  
Imprensa Universitária, 2018.

288 p. : il.

Inclui referências

ISBN 978-85-93380-48-8

1. Educação intercultural. 2. Espaço escolar.
3. Comunidades indígenas. 4. Práticas indígenas. I. Título.

CDU 378:371(=1-82)

---

“Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de exploração e rotina.”

*(Paulo Freire)*



# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

Maria do Socorro Pimentel da Silva ..... 11

## CAPÍTULO 1 | AO SOM DOS MARACÁS

Edilson Pereira Santos ..... 17

## CAPÍTULO 2 | AS NARRATIVAS E HISTÓRIAS DAS REDES DE RELAÇÕES DE CONTATO DOS APINAJÉ COM OUTROS POVOS

Cassiano Sotero Apinagé

Odair Giraldin ..... 19

## CAPÍTULO 3 | ERVAS MEDICINAIS UTILIZADAS PELO POVO TAPUIA DO CARRETÃO

Eunice Tapuia ..... 33

## CAPÍTULO 4 | EPISTEMOLOGIA ARTESANAL TAPIRAPÉ

Kaxowari'i Tapirapé ..... 53



## **CAPÍTULO 5 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS: EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DE PORTUGUÊS INTERCULTURAL E DE PROFESSORES/AS AKWÊ XERENTE SOBRE CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS E LETRAMENTO**

Eneida Brupahi Xerente

Leonardo Sawrepte Xerente

Suety Líbia Alves Borges ..... 55

## **CAPÍTULO 6 | SANawe HANYKYWÈ - WANA MYI IJYY**

Ademir Kurisiri Javaé

Adelaide Xiwela Javaé ..... 75

## **CAPÍTULO 7 | ARUANÁ, POVO INY E SUAS FRONTEIRAS EDUCACIONAIS**

Nunes Xavier da Silva ..... 77

## **CAPÍTULO 8 | DAMRÕ NÁHÁ ROWASKUZE**

Silvino Sirnãwê Xerente ..... 103

## **CAPÍTULO 9 | INTERCULTURALIDADE E O PAPEL DA ESCOLA NÃO INDÍGENA: O CASO DE BDEBURÊ**

Lorena Isabella Pereira Souza ..... 105

## **CAPÍTULO 10 | RELATÓRIO E REFLEXÃO**

Teijolori Iny

Maria do Socorro Pimentel da Silva ..... 131

## **CAPÍTULO 11 | CONVERSAS COM PAULO FREIRE: LEITURA DA PALAVRA E LEITURA DO MUNDO**

Leandro Lariwana Karajá ..... 139

## **CAPÍTULO 12 | COSMOLOGIA DE ALGUNS POVOS MACRO-JÉ: REFLEXÕES PARA PENSARMOS O (NECESSÁRIO) CONVÍVIO INTERCULTURAL**

Odair Giraldin ..... 143

## **CAPÍTULO 13 | EPISTEMOLOGIA INY**

Teijolori Karajá .....173

## **CAPÍTULO 14 | CONSIDERAÇÕES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO NA ESCOLA INTERCULTURAL: DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS INTERCULTURAIS EM CONTEXTOS DE CONSTRUÇÃO DE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS**

Maria do Socorro Pimentel da Silva

Alexandre Herbetta .....175

## **CAPÍTULO 15 | EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES ACERCA DAS AULAS DE PATRIMÔNIO CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS**

Luciana Oliveira Dias

Marília Caetano Rodrigues Morais .....195

## **CAPÍTULO 16 | INYBEDENYNA – DESENHOS DE IJASÒ**

Kurisiri Javaé .....213

## **CAPÍTULO 17 | INSTRUIR POR QUE E PARA QUÊ? ALDEAMENTOS E ESCOLAS NO VALE DO RIO ARAGUAIA NO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL NO BRASIL**

Thiago Cancelier Dias ..... 215

**CAPÍTULO 18 | REFLEXÕES SOBRE COMO ABORDAR O  
TEMA POVOS INDÍGENAS E MERCADO DE TRABALHO  
EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E TRANSDISCI-  
PLINAR**

Leandro Mendes Rocha .....249

**CAPÍTULO 19 | A beleza**

Eneida Brupahi Xerente .....285

## APRESENTAÇÃO

O livro ‘Diálogos Interculturais: reflexões docentes’ pertence à série educação, uma coletânea dedicada aos professores/as indígenas e não indígenas da educação básica. Seu objetivo é abrir espaços de diálogos, superar desafios, e vencer barreiras. Hoje, não raro, as escolas urbanas recebem estudantes indígenas e os inclui no modelo da cultura escolar estabelecida. Em outras palavras, busca-se a adesão desses sujeitos à cultura hegemônica, mesmo que, para isso, estes tenham que abandonar seus repertórios culturais e linguísticos.

O espaço escolar urbano é muito diferente das comunidades indígenas, mesmo assim, é possível torná-lo em um ambiente acolhedor, desde que sejam criados contextos de diálogos e de troca de experiências entre indígenas e não-indígenas. Nesse sentido, torna-se importante adotar propostas pedagógicas e políticas fundamentadas nos princípios da interculturalidade e da transdisciplinaridade. Tem-se aí uma educação de todos e para todos.

Como exemplo dessa possibilidade, destacamos o trabalho do professor Teijolori Karajá, da aldeia Hawalòra, no município de Santa Terezinha, MT. Ele recebe em sua comunidade estudantes da rede estadual do município citado. Nesses encontros, diálogos interessantes são promovidos entre estudantes da aldeia e da cidade, como bem mostra os eventos a seguir.



A interação dos/das estudantes realiza-se por meio de jogos pedagógicos compostos pelos saberes Karajá. São saberes culturais, artísticos, artesanais, e ecológicos. O propósito dos jogos é a retomada de saberes ancestrais pelas crianças Karajá, mas agora compartilhados com os vizinhos não indígenas, os jogos tornaram-se uma oportunidade para esses aprenderem um pouco do universo Karajá. Um processo de conhecer somado ao processo de conviver em paz. Uma paz percebida no contexto da mediação, da troca, e da descoberta de sabedorias. Todos nós educadores e educadoras precisamos sonhar e lutar por uma educação assim.. Estudar, conhecer, compreender e viver aspectos da vida intercultural é tarefa que requer disposição e, especialmente, um processo de revisão sobre nossa própria postura como ser no mundo.

Os textos que compõem o livro são resultados das pesquisas da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ e do Curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás. *É um singelo livro, mas de um grande apelo.* Faz parte do movimento de resistência, e de um projeto pela cultura da paz, e pelo bem viver. Privilegia a diversidade de saberes: científicos, artesanais, artísticos, culturais, práticos, poéticos, sagrados, ecológicos, e *contra-hegemônicos*.

Concentra seu esforço em abrir espaço para a formação continuada de professores. Uma formação continuada para adentrar em outros mundos, outros universos, em outros tipos de ensino, de sociedade. Capacitando-se, assim, para fazerem o conhecimento fluir com sentido para a vida das pessoas, dos povos, das comunidades, das cidades, da humanidade. Juntos, construir um mundo mais justo, mais produtivo, amoroso, e mais saudável para todos. Este é o apelo da educação intercultural.

Assim, com vistas no diálogo intercultural, a organização deste livro foi pensada de um jeito especial. Por isso, ele conta com poemas, textos não verbais e verbais, histórias e reflexões que trazem à tona co-

nhcimentos contra-hegemônicos, bem como arte e poesia indígena. É o caso do primeiro poema que abre a leitura: “Ao som dos Maracás”. Posterior a ele, o primeiro capítulo, “As narrativas e histórias das redes de relações de contato dos Apinajé com outros povos” traz relatos, colhidos dos anciãos Apinajé, que contribuem para o conhecimento da relação de contato dos Apinajé com outros povos.

O capítulo dois “Ervas medicinais utilizadas pelo povo Tapuia do Carretão” mostra-nos uma série de conhecimentos milenares sobre as ervas medicinais tradicionalmente utilizadas pelo povo Tapuia, bem como todos os saberes que circundam o uso dessas ervas. Este capítulo é seguido de um texto não verbal que faz parte da “Epistemologia Artesanal Tapirapé”.

O capítulo três, “Práticas interculturais: experiências de uma professora de Português Intercultural e de Professores/as Akwe Xerente sobre conhecimentos matemáticos e letramento” reflete sobre possibilidades de letramento e práticas pedagógicas de fato interculturais nas escolas indígenas. Este capítulo é seguido da história “Sanawe Hanykywè – Wana Myy Ijyy”.

No capítulo quatro, “Aruaná, Povo Iny e suas fronteiras educacionais”, podemos vislumbrar as políticas linguísticas e educacionais de uma cidade em alto contato com povos indígenas (Karajá) e quais as políticas linguísticas e educacionais que regem as escolas dessa região. O capítulo é seguido de mais uma história, de título “Damrô Nãhã Rowaskuze”. O próximo e quinto capítulo “Interculturalidade e o papel da escola não indígena: o caso de Bdeburè” parte da experiência dos Karajá de Bdeburè, a fim de discutir caminhos interculturais e transdisciplinares para as escolas não indígenas.

O sexto capítulo “Relatório e Reflexão” traz os relatos de experiências de um aluno do Curso de Educação Intercultural, da Universidade Federal de Goiás, sobre os desafios do percurso, o avanço na

jornada de Estágio e o impacto positivo da formação de professores indígenas. Posterior a ele, em “Conversas com Paulo Freire: leitura da palavra e leitura do mundo”, temos uma reflexão das teorias de Paulo Freire voltadas para a educação e o letramento indígena.

O sétimo capítulo “Cosmologia de alguns povos Macro-Jê: reflexões para pensarmos o (necessário) convívio intercultural” parte da situação de vivência em espaços de diversidade para colocar em evidência as cosmologias de diferentes povos Macro-Jê. Segue-se a esse capítulo, imagens de peças de artesanato que fazem parte da “Epistemologia Iny”.

Em “Considerações sobre o material didático na escola intercultural: diálogos pedagógicos interculturais em contextos de construção de pedagogias decoloniais”, o oitavo capítulo, os autores dissertam sobre a necessidade de teorias e práticas educacionais contextualizadas e inovadoras que consideram o protagonismo indígena no processo de retomada e manutenção das línguas e dos saberes indígenas e na problematização e criação de materiais didáticos para as escolas indígenas.

O nono capítulo, “Educação patrimonial e interculturalidade: reflexões acerca das aulas de Patrimônio Cultural na formação de professores indígenas”, discute o conceito de patrimônio cultural indígena, com base na experiência das aulas deste tema contextual no Curso de Educação Intercultural da UFG. Logo depois deste capítulo, temos uma história contada por meio de texto não verbal: “Inybedenyna – Desenhos de Ijasò”.

O décimo capítulo “Instruir por que e para quê? Aldeamentos e escolas no Vale do Rio Araguaia no período colonial e imperial no Brasil” propõe uma perspectiva histórica com fins de analisar as escolas e a educação indígena brasileira nos períodos colonial e imperial da História brasileira.

Finalmente, o capítulo onze, “Reflexões sobre como abordar o tema Povos Indígenas e Mercado de Trabalho em uma perspectiva intercultural e transdisciplinar” discute os caminhos tomados nas dis-



cussões sobre indígenas e o mercado de trabalho, bem como as reflexões que surgiram dessas discussões, demonstrando caminhos que podem ser traçados para abordar temas dentro dos princípios da interculturalidade e da transdisciplinaridade. O livro encerra-se com o poema “A beleza”.

Esperamos que essa leitura desperte nos leitores o interesse de conhecer mais sobre a vastidão de saberes não eurocentrados, nem hegemônicos. Esperamos, também, provocar nos leitores uma reflexão sobre os temas abordados e como cada um pode agir para colaborar com a manutenção dos saberes e das línguas indígenas brasileiras, bem como, pensar em caminhos que podem ser seguidos para tornar o mundo mais consciente e preparado para viver, de fato, a interculturalidade.

*Maria do Socorro Pimentel da Silva*

*Lorennna Isabela.*

## CAPÍTULO 1 | AO SOM DOS MARACÁS

*Edilson Pereira Santos<sup>1</sup>*

*Misturas de várias cores  
Com cantos de amores  
À luz do luar  
Pés descalços no chão duro  
Gingando na dança  
Ao som dos maracás  
Traz no corpo tatuado  
Carvão, jenipapo,  
O vermelho-urucum  
No rosto, a marca, identidade  
No cabelo, o brilho,  
Óleo de tucum  
Mulheres e homens guerreiros  
Que dançam a vida  
Recanto de paz  
Entoam cantos de alegria*

---

1 Professor de Educação Básica do Estado do Mato Grosso

*Gingando na dança  
Ao som dos maracás  
São pescadores, artesãos  
Carregam na sina  
A dor do preconceito  
De uma sociedade clara:  
Negra, parda, branca,  
Cheia de defeitos  
Da pesca, da arte, da terra,  
Tiram o sustento na lida diária  
No terreiro a grande roda  
Contando histórias de seus ancestrais  
Espíritos que vem das águas  
Cantando, dançando aos pares  
Com ritmos e cores  
Ao som dos maracás  
Ijasò que nasce das águas  
Cantando, dançando aos pares  
Com cantos de amores  
Ao som dos maracás*

## **CAPÍTULO 2** | AS NARRATIVAS E HISTÓRIAS DAS REDES DE RELAÇÕES DE CONTATO DOS APINAJÉ COM OUTROS POVOS

*Cassiano Sotero Apinagé*

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

*Odair Giralдин*\*\*

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**RESUMO:** Apresentamos aqui algumas narrativas sobre as relações vividas no passado dos Apinajé com outros povos e entre seus próprios grupos. Argumentamos que o conhecimento dessas narrativas históricas é importante para compreender a forma como os Apinajé se relacionavam com seu território e com o meio ambiente.

**PALAVRAS-CHAVE:** História, Narrativas, Meio-ambiente

\* Professor da escola indígena Mâtyk, na aldeia São José do povo Apinaje. Mestrando em Ciências do Ambiente – Universidade Federal do Tocantins. Contato: cassianoapinage@gmail.com

\*\* Professor da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional no curso de História e coordenador do Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI), professor também no Programa de Pós-graduação em Ciências do Ambiente. Contato: giraldin@uft.edu.br. Agradeço ao CNPq pelo apoio a essas pesquisas.

**ABSTRACT:** In this article, we show some speech about historic relationships lived between the Apinaje and others people and among themselves. We argue that knowing these histories is important to understand the how was the Apinaje's relationship with their territory and the environmental.

**KEYWORDS:** History, Narratives, Environmental

## INTRODUÇÃO

O presente texto contém algumas histórias expressas através de narrativas, que fornecem conhecimentos e aprendizagens sobre o território ocupado pelo povo Apinajé. O objetivo de apresentar essas narrativas é entender a forma de relação de contato dos Apinaje com a natureza e com outros povos, que é o tema central da discussão. É importante para os Apinaje conhecer essas narrativas, pois a base de conhecimento está contida nas histórias. Para conhecer e entender um território ocupado por um povo é preciso conhecer as histórias da relação de contato com outros povos, mas também com os seres da natureza. É uma forma de utilizar os recursos naturais e também de manter o equilíbrio ecológico como forma de garantir o sustento no futuro das gerações do seu povo.

Os relatos dados a partir da memória dos mais velhos apontam caminhos para que se possa compreender melhor o porquê do surgimento dos elementos culturais, os animais, peixes, plantas e a impressionante aquisição dos cantos dos seres da natureza. É o caso da história do Pêp Pyxihti, um guerreiro Apinaje que viveu um longo período de reclusão na formação dos guerreiros e aprendeu sozinho os cantos dos seres da natureza. Em função disso, a maioria dos cantos do povo Apinaje tem a relação com a natureza e podem explicar a origem das coisas.

As histórias de Kuwênh Kauure e Nohkààre apontam caminhos para entender como era a relação dos Apinajé com outros povos no

passado. Certamente essa relação se dava através de guerra e que, no entanto, apresenta um conceito de um território bem mais complexo em função de todo o processo histórico e cultural do povo Apinaje.

A importância deste trabalho, juntamente com a pesquisa para o mestrado, é também subsidiar os professores e estudantes indígenas como uma fonte de pesquisa. Espera-se contribuir para a manutenção dos conhecimentos tradicionais buscando mais aperfeiçoamento e aprendizado sobre o território Apinaje, pelos relatos dos mais velhos e ouvindo histórias e narrativas, pois elas são fontes de pesquisa para entender como os Apinaje se relacionam com outros povos tanto no passado, quanto, também, no presente.

O trabalho não trata somente da relação de contato dos Apinaje no passado, mas sim busca compreender os princípios morais das comunidades, nos rituais e nas festas cerimoniais. As próprias histórias narrativas abordarão estes aspectos culturais do povo. É neste sentido que o texto vai trabalhar estes aspectos do mundo indígena, sobretudo do espaço territorial e os conhecimentos tradicionais adquiridos pelos velhos, além de como os jovens aprenderão estes conhecimentos para que não desapareçam.

## A HISTÓRIA DE JÕÊTI

A primeira narrativa trata da saga de um pai em busca de alimentos para seus filhos e acaba prisioneiro de um povo inimigo:

Era um pai que sofria de uma doença nos olhos que o prejudicava muito. Ele não podia trabalhar, caçar, pois a doença o impossibilitava de fazer qualquer coisa. Então, sua esposa reclamava dele por não providenciar alimentos para seus filhos, sendo que os mesmos choravam porque não tinham o que comer. Sua esposa disse para os filhos:

— Sei que é difícil a falta de sustento para os filhos em casa. E digo que o pai de vocês já deveria estar melhor para que pudesse estar buscando alimentos.

Jôêti, diante da reclamação de sua mulher, se sentiu magoado e pediu para ela o seguinte:

— Prepare um beiju de massa de mandioca e as batatas assadas e coloque-os num cesto, pois eu partirei para caçar para nossos filhos.

A mulher atendeu seu pedido e assim o fez.

Jôêti partiu para caçar sozinho muito distante da aldeia, mesmo estando doente dos olhos. Na passagem de sua caçada havia uma enorme ave de rapina que ali revoava a sua frente e ele a matou, essa que foi sua primeira caça. Então pendurou-a entre os galhos de árvores e fez um marco para identificar o local e depois seguiu em frente. Mais adiante, encontrou um bando de macacos guariba no topo das árvores e matou alguns desses animais com seu arco e flecha, sendo que o último a ser ferido, este não caiu. Ele ficou preso entre os galhos. Para recuperar sua caça, resolveu subir até no alto dos galhos. Estando lá em cima, para sua surpresa ouvia uma voz que dizia:

— Coloque uma tora de vara entre o rabo do bicho e força até que ele desenrola dos galhos.

Então Jôêti olhou para baixo e ficou bastante surpreendido, pois havia um grupo numeroso de homens chamados de Gôhkrâm Kjêre, povo de origem desconhecida que estava a sua espera. Ele, então, atendeu à recomendação feita por um dos membros dos Gôhkrâm Kjêre e conseguiu derrubar do alto o macaco que estava preso entre os galhos. Os homens o chamaram para descer, mas ele ficou com medo deles, com receio de fazerem algo ruim com ele. Depois de resistir por vários momentos, Jôêti resolveu descer e os homens o levaram, mas não fizeram nada com ele, e sim o tratavam bem.

Os Gôhkrâm Kjêre, capturaram Jôêti e o levaram para sua aldeia do outro lado do rio. Segundo relato, a intenção é que eles iriam matá-lo no caminho. Este povo gosta muito de água, o caminho de circulação deles se remete mais pelo rio, por isso foram chamados de Gôhkrâm Kjêre que significa povo da água.

Eram muitos homens, de tal forma que abriam estrada manualmente para sua passagem. Durante o percurso Jôêti cedeu suas caças aos homens. Ali comeram e dormiram e só seguiram a viagem no outro dia. Assim foram distanciando cada vez mais para longe, levando consigo o Jôêti, mas eles o tratavam bem. Em sua forma de estratégia, para não ser atacado e morto por eles, Jôêti realizava seus lindos cantos na noite. Os Gôhkrâm Kjêre admiraram seus cantos na madrugada, já quase de manhã. Mas Jôêti sabia e sentia que seria morto mais tarde.

Um dos seus irmãos soube da sua saída da aldeia e foi até a casa da mulher de Jôêti e perguntou se ele já havia chegado. A mulher informou que não, que fazia muitos dias que havia saído para caçar e ainda não voltara. Preocupado com ele, resolveu ir atrás, para trazê-lo de volta. Articulou os homens da aldeia e partiu atrás do Jôêti, seguindo o caminho por onde passou. Os homens encontraram a primeira caça que o Jôêti matou e deixou no percurso (ave de rapina). Em seguida, localizaram o local onde havia matado os macacos guariba. Depois seguiram a viagem em frente. Logo adiante ouviram uma voz que cantava numa noite de madrugada. Era a voz de Jôêti. Então seu irmão disse:

\_ Meu irmão está vivo! É ele mesmo!

Seguiram em frente se aproximando dele às pressas. Chegando, seu irmão viu que os Gôhkrâm Kjêre estavam todos ali dormindo em volta do pátio. Jôêti, ao ver seu irmão, apontou com o indicador do dedo, através do canto e os homens atacaram os Gôhkrâm Kjêre. Mata-ram todos eles à margem de um rio. Então Jôêti foi resgatado naquele momento pelo seu irmão e levado de volta para sua aldeia de origem.



## HISTÓRIA DE PÊP PYXIHTI

A segunda história mostra como um jovem em reclusão aprendeu os cantos com os seres da natureza e como ele, sendo um guerreiro, realiza uma incursão no território de outro povo e consegue obter bens preciosos e os leva para os Apinaje.

Pêp Pyxihti era um dos *pêp* do grupo dos guerreiros Apinaje, um grupo que existe desde os tempos passados. Desde aquele tempo, todos os homens da aldeia eram submetidos a esse grupo de formação dos guerreiros para poder entrar no mundo indígena. Foi em um desses momentos que o Pêp Pyxihti iniciou sua história de passagem entre o seu povo. Ele fazia parte do grupo que estava no processo de reclusão e foi mandado, junto com os outros jovens, para ficarem reclusos na mata com a orientação de um líder, chamado *mê krâtum*. Ali eles permaneceram muito tempo no mato, fora da aldeia.

Nem todos os jovens cumpriram todos processos de reclusão. Neste caso, voltaram todos para aldeia e apenas o Pêp Pyxihti ficou muito tempo sozinho no mato, até cumprir todos os períodos abrangentes do processo de formação dos guerreiros. Durante a sua permanência isolado no mato, ele aprendia os cantos que tem a relação com seres da natureza. Após cumprir os períodos de reclusão, Pêp Pyxihti voltou para sua aldeia com todos os conhecimentos adquiridos, inclusive os cantos dos seres da natureza, que foram aspectos bastante marcantes na sua história, sendo que esses cantos ainda são contados por alguns anciãos Apinaje. Ele também estava levando consigo seus instrumentos pertencentes que simbolizam sua passagem na formação dos *pêpjaja* (guerreiros). A borduna *kô kamrêk*, a flecha *krur no* e a bola *penh krã*, feita com leite de mangabeira.

Pêp Pyxihti resolveu ir até o território dos *kupê rop* (povo de origem próximo aos Kayapó) do outro lado do Rio Araguaia, com objetivo de obter missangas. Segundo a narrativa, havia uma figura estranha

em formato de bicho lagarta numa árvore do pátio da aldeia, que se alimentava das folhas da árvore e produzia missangas por meio de suas fezes. Pêp Pyxihti, seu irmão Pêrkrokre e também sua filha partiram, deixando para trás seus pais e avós. Viajavam o tempo todo pela floresta e atravessaram o Rio Araguaia. Só paravam um pouco para descansar e a noite para dormir, isso durante muitos dias.

Após essa longa viagem, chegaram ao território dos Kupê Rop. Ficaram ali em volta da aldeia, observando o movimento para depois verem como atacariam este povo para obter as missangas. Passaram a observar as fontes de banho da aldeia e identificaram uma delas, onde havia as massas de puba (mandioca amolecida na água para o preparo da farinha), que é a tarefa de mulheres.

Por isso, perceberam que mais tarde elas viriam para apanhar. Permaneceram ali atentos, à espera das mulheres *kupê rop*. Finalmente, elas apareceram para apanhar as massas de puba. Pêp Pyxihti e seus irmão Pêrkrokre atacaram as mulheres, mataram todas elas e levaram consigo os cestos de missangas, enfeites como colares, pulseiras, cocar, tangas e outros objetos pertencentes às mulheres *kupê rop*.

Retomando o caminho de volta às pressas para o território Apinajé, Pêp Pyxihti iniciou o canto em memória do episódio ocorrido (ataque as mulheres *kupê rop*), chamado de *kupê wapô*, mas Pêrkrokre orientou e disse:

— Não, espere! Deixe-nos entrar no nosso território de volta, pois ainda estamos perto dos *kupê rop*, com certeza estão à procura de suas mulheres e devem estar nos seguindo neste momento.

Pêp Pyxihti atendeu seu irmão e interrompeu seu canto. Viajaram dias e noites sem parar para que o mais breve possível pudessem atravessar o rio. A filha do Pêrkrokre sentia cansaço e pedia para acampar e dormir e seguir no dia seguinte, mas Pêrkrokre respondeu:

— Não! Não podemos dormir. Correríamos risco dos homens *kupēp rop* nos matarem, como forma de vingança. Eles são terríveis, tenho certeza de que eles estão nos perseguindo, por isso vamos às pressas, sem parar.

Dessa forma, seguiram a viagem até que chegaram de volta à margem do Rio Araguaia. Embarcaram nas canoas que tinham deixado escondidas e remando às pressas até que conseguiram adentrar ao leito do rio. Após minutos dentro das embarcações, a tropa de homens guerreiros *kupē rop* aproximou-se da margem do rio, só que era tarde demais. Atiraram suas flechas para atingir um deles, mas não foi possível pois eles já estavam no meio do rio, bem distantes. Assim Pēp Pyxihti, Pērkrokre e sua filha sobreviveram da perseguição dos *kupē rop* durante a volta para seu território de origem, deixando para trás os momentos de angústia e medo de serem capturados e mortos nas mãos dos inimigos.

Após atravessar, tomaram uma decisão de seguir por terra, mas pela margem do rio de volta para sua aldeia já do lado do território Apinaje. Foi nessa partida que o Pērkrokre ordenou a Pēp Pyxihti que iniciasse seus cantos, pois já estavam no espaço seguro e sem perigo, longe dos inimigos. A ideia de cantar sobre os seres da natureza, por Pēp Pyxihti, é a partir do momento em que sua sobrinha, filha do Pērkrokre, dizia o nome de um determinado ser da natureza. Podiam ser animais, peixes, pássaros, plantas, frutas e muitas outras coisas. A cada coisa indicada pela mulher, Pēp Pyxihti realizava o canto daquele ser. A viagem de volta foi longa e cansativa, mas tiveram coragem e venceram todos os obstáculos, como o caso da perseguição dos *kupē rop*, todo tempo a caminho de volta.

Chegando já próximo a aldeia, Pēp Pyxihti e Pērkrokre adotaram um combinado entre eles de não irem diretamente a aldeia. Foram até o acampamento, que era o local de formação dos guerreiros, foi exatamente onde o Pēp Pyxihti passou parte da sua vida aprendendo cantos e

coisas da cultura. Alguém estava ali por perto e foi anunciar, na aldeia, a chegada deles. Os pais, irmãs e outro parentes se prepararam para recebê-los. De volta para sua aldeia, Pēp Pyxihti e Pērkrokre foram bem recebidos com momentos cerimoniais no pátio e depois distribuíram as missangas para os participantes. Em seguida, foram levados pelas suas irmãs para suas casas.

Esses cantos realizados pelo Pēp Pyxihti ao longo de sua viagem de volta, hoje são cantados no cerimonial *Mēōkrepox rundi* (que atualmente é realizado como ritual de finalização de luto quando ocorre a morte de alguém) e são chamados de *mēgrer kryyre*.

## RESUMO DA RELAÇÃO DE CONFLITO DOS APINAJÉ.

No passado, os Apinajé guerreavam muito, tanto interna quanto externamente, e haviam os comandantes de combate aos inimigos de guerra, entre eles estão: Kuwēnh kauure e Nohkààre. Os dois eram rivais e viviam em conflito, tendo cada um grupo independente. Havia também outros integrantes que faziam parte do grupo, como Nhinô-po, genro de Nohkààre, que era mensageiro e fazia observações sobre a mobilização dos grupos rivais em caso de haver guerra entre os grupos. Havia também Mahyyre e Kamààti, que eram aliados de Kuwēnh kauure, para combater os seus inimigos em caso de guerra.

Algumas narrativas que relatam a história de conflitos entre os Apinaje, são conhecimentos da memória do povo. Muito embora haja estudos sobre as histórias do povo, algumas vezes esses estudos passam desatentos por algumas dessas histórias. Essas desatenções inclusive ocorrem pelos próprios Apinaje, enquanto acadêmicos e professores da educação escolar indígena.

## KUWÊNH KAUURE

Certa vez, Kuwênh Kauure saiu à mata para caçar levando esposa, filhos, sogro e cunhados. Ordenou à esposa que não tocasse fogo nos capins para causar incêndio, pois estariam se identificando para os inimigos. Partiu sozinho para caçar. Havia matado um veado e voltou logo cedo do dia, mas o pessoal que ficou no acampamento não obedeceu a ordem do Kuwênh Kauure.

De volta a caminho do acampamento, ele observou um foco de incêndio, bem próximo ao acampamento. Ele pensou que era algum dos seus cunhados que tocou fogo. Foi até o rio para beber e observou as ondas da água e identificou que por ali passou uma embarcação e ele interpretou aquilo como o sinal de que os inimigos estavam se aproximando do acampamento para atacar o seu pessoal.

Muito preocupado e com medo de sua esposa, seus cunhados e seu sogro serem atacados na sua ausência, voltou para o acampamento e disse para sua esposa:

— Eu disse que não era pra vocês tocarem fogo, estamos em perigo, pois nossos inimigos estão por perto.

Sua esposa respondeu:

— Sim, eu falei, mas não obedeceram.

Sua esposa havia feito uma *ixkre krāpoh̄ti* (pequena cabana), conforme o combinado com ele, antes de partir para caçar. Kuwênh Kauure disse novamente a sua esposa:

— Mantenha a tranquilidade e cuide logo do veado para fazer o nosso jantar antes de anoitecer, pois estou desconfiado de que vamos ser atacados a qualquer momento.

Assim anoiteceu e Kuwênh Kauure, muito ressabiado, pediu para seu sogro, por sua esposa, dizendo:

— Vá e diga ao meu sogro que ele realize uma sessão de xamanismo para ver se os inimigos estão por perto.

Sua esposa foi até ao seu pai e deu o recado. Ele atendeu o pedido e realizou o ato de xamanismo, após terminar respondeu:

— Volte e diga a seu esposo que não se preocupe, nossos inimigos estão longe de nós, estão em festa na aldeia deles.

Ela voltou para seu esposo e deu o recado. Kuwênh Kauure, ainda ressabiado, pediu para o sogro fazer a sessão de xamanismo e ele o fez da mesma forma, dando a mesma informação. Na terceira vez, o sogro ficou incomodado e irritado com a insistência do genro e chamou-o de medroso, desqualificando a atitude dele. Kuwênh Kauure ficou muito revoltado e chateado com a expressão do seu sogro, mas se manteve calado e continuou desconfiado. Por isso, ao anoitecer, ele não dormiu. Ficou o tempo todo acordado e atento a qualquer movimento.

Por volta da madrugada, quando estava quase amanhecendo, Kuwênh Kauure foi atacado por seus inimigos, que mataram todos os seus cunhados e seu sogro. Apenas ele, sua esposa e os filhos se mantiveram na cabana, mas cercados. Os inimigos atacavam e tentavam furar a parede de palha, mas Kuwênh Kauure reagia e matava à bordunadas de um por um até que conseguiu sair da casa. Ele resistiu lutando e seguiu os inimigos pela estrada em direção ao rio. Venceu a batalha e deixou dezenas dos seus inimigos mortos, devido à força e à coragem que ele tinha. Apenas um pequeno grupo dos inimigos sobreviveu e Kuwênh Kauure os deixou ir embora e voltou para o acampamento para encontrar sua esposa e filhos. Havia muitos mortos em volta da cabana. Kuwênh Kauure foi vê-los e observou seu sogro ferido e muito machucado, tentava se levantar, mas não conseguia. Kuwênh Kauure foi até lá e disse a ele:

— Sinto muito, mas não vou perdoar sua expressão dirigida a mim naquele momento. Eu tinha certeza que os inimigos estavam por vir e o senhor disse que não tinha nem um perigo, estava tudo normal.

Após dizer isso, ele o matou e voltou para a aldeia apenas com sua esposa e filhos.

## CONCLUSÃO

Este trabalho buscou caminhos para entender e compreender melhor o território, na relação de contato com a natureza e com outros povos indígenas. O método mais eficiente para a elaboração deste trabalho foi buscar histórias narrativas do próprio povo, ouvindo as pessoas mais velhas da comunidade. A partir deste, foi constatado que as redes de relação de contato dos Apinaje com outros povos era por meio da guerra. Essas narrativas mostram também que essa relação se sobrepõe entre os próprios Apinajé, caso do exemplo da história de Kuwênh Kauure e de Nohkààre, que faziam guerra entre si.

Essa era a forma que se davam as relações sociais dos Apinaje com outros povos no passado: por meio de guerras. Atualmente, o mais normal é ocorrer a relação cultural com os parentes Timbira (Krahô, Krikati e Gavião). Quando ocorre alguma festa cultural, esses povos costumam convidar uns aos outros para participar, porém não com muita frequência, devido à dificuldade de deslocamento até a aldeia. O resultado dessa aproximação dos Apinaje com seus parentes Timbira é em função dos aspectos culturais que são muito parecidos. Seja nos cantos, na língua e também nos rituais. Mas, além dessa rede de relações pelos rituais, também existe uma grande rede de relações pelas trocas matrimoniais. Existem muitos Apinaje casados com Krahô e também com outros povos e vice-versa.

Também ocorre uma rede em que a relação é principalmente matrimonial, quando ocorre uma relação de casamento. É caso dos Xerente, pois alguns deles são casados ou possuem filhos com mulheres Apinaje. No caso dos Xerente, não há uma rede de relação cultural, pois os aspectos culturais e sociais são bem diferentes aos dos Apinaje.

Uma outra forma de rede de relação de contato é a relação política, que se dá por meio dos encontros em reuniões e eventos, para troca de experiência e conhecimentos com outros povos bem distantes.

Normalmente esses encontros são promovidos pela FUNAI, CIMI, DSEI, na luta pelos direitos à terra, à saúde, à educação e contra empreendimentos do governo. Essas relações são uma tentativa de fortalecer a união e de encontrar uma solução para os problemas reais do seu povo. Atualmente, essa rede de relações também encontra no curso de Educação Intercultural da UFG mais um ponto de articulação, devido ao contato entre alunos de vários povos indígenas durante as etapas do curso realizado em Goiânia.

É neste sentido que o trabalho procurou mostrar que a rede de relações dos Apinaje com outros povos é muito antiga. E é preciso compreender essas relações históricas para entender as duas formas de relação de contato, no passado e no presente. Também foi trabalhada a relação dos Apinaje com os elementos da natureza por meio das histórias narrativas, que são necessárias para entendermos a lógica dos Apinaje na sua relação com o mundo.





## **CAPÍTULO 3** | ERVAS MEDICINAIS UTILIZADAS PELO POVO TAPUIA DO CARRETÃO

*Eunice da Rocha Moraes Rodrigues<sup>2</sup>*



Aldeia Indígena Carretão-GO

2017

---

2 Professora Indígena da Educação Básica. Pesquisadora da rede Saberes Indígenas na Escola da UFG/UFT/UFMA e PIBID/DIVERSIDADE.

Ancião:

Ilídio Martins da Costa (Dominguinho)

Professores/as:

Cleiton Barbosa Fraga

Eunice da Rocha Moraes Rodrigues

Pessoas consultadas:

Meiryvane

Sebastiana Vieira

Nilsa Caetana

Lurdes Lino da Silva

Vilma Helena

Alunos/as:

Cauany Chaves Brandão

David Kauã

Cesar da Rocha Rodrigues

Douglas Ferreira Silva

João Vitor Silva Costa

Juliana Aparecida

Letícia Mikaely

Luana Cristina

Marcos Vinicius Ferraz de Jesus

Neuber Hugo

Rayka Vieira

Revisão e organização:

Eunice da Rocha Moraes Rodrigues

eunicetapuia@hotmail.com

## APRESENTAÇÃO

Este presente trabalho apresenta os resultados das aulas campo realizadas no mês de outubro de 2017. Participaram os alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, da Escola Indígena Cacique J. Borges, situada na Aldeia Indígena Carretão, sob a orientação do professor Cleiton Barbosa Fraga e da professora Eunice da Rocha Moraes Rodrigues. Participaram, também, nas aulas campo, o ancião Ilídio Martins da Costa e tantos outros anciões e anciãs, nas confirmações das informações das pesquisas e seus nomes estão nas páginas deste trabalho. No final do trabalho houve batucada na casa da Maria Rocha de Moraes, com todos os participantes do presente trabalho.



Eunice da Rocha Moraes Rodrigues e Cleiton Barbosa Fraga

As ervas medicinais desempenham um importante papel na medicina tradicional Tapuia, e sua utilização perpassa várias vertentes do saber: desde seu nome, espécie, lua apropriada para colher, bioma, cuidados antes, durante e após a utilização da erva, pois como diz meu primo e padrinho Sebastião Vangelista: “O que faz o remédio fazer efeito, não é só beber o preparado, é o resguardo que tem que guardar quando toma”. Essa experiência do resguardo, quando se faz uso das ervas medicinais, pude comprovar inúmeras vezes quando meu filho sofria com bronquite, quando o medicava e não tomava os cuidados necessários, era como se tivesse bebido água. E quando guardava as recomendações, ele melhorava rapidinho. Hoje ele está curado da terrível bronquite asmática. Curado com a utilização das ervas medicinais Tapuia.



Ilídio Tapuia (Dominguinho), João Vitor Tapuia, Cleiton Tapuia, Cauany Tapuia, Rayka Tapuia, Eunice Tapuia, Juliana

Essa é apenas uma fagulha que estamos tentando fazer uma fogueira, fogueira do conhecimento que esperamos que cada um possa contribuir com um tição de lenha para que essa fogueira cresça, e cresça muito, pois muito tem para aprender, fotografar, catalogar e repassar para nossas gerações futuras.

Com carinho,

*Eunice Tapuia*

### **Douradinha**

(Cauany Chaves Brandão, 11 anos)

É uma planta que dá no Cerrado. É utilizada para infecção urinária e dá na época de setembro ou novembro. Ela é utilizada como chá. Faz-se o chá e bebe, por três dias. Ela não tem lua, mas a melhor lua é a nova e tem poder até anti-inflamatório e, também, como antibiótico. Os antigos usavam mais essa planta porque quase não usava remédios de farmácia.

### **Bate Caixa**

(Cesar da Rocha Rodrigues, 13 anos)



A planta Bate Caixa é uma planta medicinal esquecida pelos Tapuia, mas ainda usada por alguns e é encontrada no Bioma do Cerrado.

Ela é usada para infecções dos rins, e do aparelho reprodutor feminino.

Para tomá-la é necessário fazer um chá dela, mas nunca use folhas mortas e caídas ao solo. Colha folhas verdes que já estiverem amareladas de velhas e seque-as ao sol. São necessárias 2 folhas secas por litro de água, fervidas como chá. Tome 5 ou 6 xícaras por dia.

As plantas medicinais geralmente são colhidas na lua minguante, mas a Bate Caixa pode ser colhida em qualquer lua, pois são usadas as folhas e não as raízes.



A Bate Caixa era mais usada antigamente, pois não havia remédios artificiais, mas como hoje em dia existem muitos remédios artificiais, por isso essas plantas medicinais não são muito utilizadas, e muitas das pessoas nem conhecem elas, pois as pessoas mais velhas não estão mais ensinando as crianças sobre essas plantas. Mas eu acho que as plantas medicinais são melhores do que remédios artificiais.

### Algodãozinho

(David Kauã, 14 anos)





O Algodãozinho serve para gastrite, ele é um depurativo do sangue, serve para machucados, inchaço na barriga. Ele é muito utilizado pelos mais velhos. É uma planta de raiz que é originada do Cerrado, para fazer a colheita do algodãozinho, tem que ser na lua minguante. Para preparar ele, você tem que tirar a raiz que parece uma mandioca, aí você pega essa raiz e lava, tira a casca dela e rala, lava a massa, deixa a água assentar, deixa de um dia para o outro, escorre a água e deixa o polvilho secar. Depois é só fazer o uso.

### Velame

(Douglas Ferreira Silva, 14 anos)



1) Benefícios da planta Velame: Nos casos de gripes, febres e também de hemorragias, é indicado o chá com as folhas. Para uso de sua aplicação como depurativa, faça uma infusão do velame com a raiz. Nos casos de úlceras gástricas e outras situações, pode ser utilizada tanto a folha como a raiz, juntas na mesma poção.

2) Chá de Velame do campo – Modo de fazer: Para preparar o chá, use a proporção de duas colheres de sopa da erva, para cada litro de água. Coloque a água em um recipiente, adicione a erva e leve ao fogo.

Aguarde alcançar fervura e, em seguida, desligue. Mantenha a solução tampada e abafada por cerca de dez minutos e, ao amornar, coe e consuma. A dose de consumo indicada é de duas a três xícaras.

3) Mais tipos de plantas velame: A planta também pode ser conhecida como cróton campestre, velame do mato, e velame do campo de minas.

4) O tamanho da planta Velame: O velame pode chegar a alcançar uma altura entre três e quatro metros. Suas flores surgem em formato de espigas, brancas nas pontas, aromáticas e, assim como as folhas, peludas. Seu fruto é uma cápsula.

### Mama-Cadela

(Letícia Mikaely Vieira Costa, 15 anos)



Conhecida também como Algodãozinho, essa é uma planta medicinal muito boa para pele, eliminação de espinhas, além de ser depurativo do sangue.

Ela é muito utilizada no vinho branco para o processo de garrafada, e também usada para fazer melado, ou seja, em forma de “Xarope”.

É usada também para o tratamento de doenças como vitiligo, manchas na pele, úlcera gástrica, resfriado, bronquite e má circulação.

Essa é uma planta encontrada na região do Cerrado, quando mais velha ela se torna uma árvore com frutos, que podem ser consumidos, comestíveis ao natural ou em forma de sorvetes e doces.

Da planta podem ser usadas as folhas, raízes, cascas e o fruto.

É uma planta medicinal muito procurada por raizeiros, devido seus benefícios.

**Modo de preparo do melado:** mais ou menos 2 xícaras da entrecasca das raízes da Mama-Cadela, lavar e colocar para ferver com um litro de água, depende da quantidade que vai ser feito, tire as cascas, se necessário coar em um pano. 3 xícaras de açúcar e deixe ferver até engrossar. Está pronto, coloque em um recipiente seco.

**Modo de usar:** tomar uma colher de sopa pela manhã. Consumir dentro de uns 20 dias.

**Modo de preparo da garrafada:** lavar as raízes, depois cascá-las e colocar para curtir em uma garrafa de vinho branco, deixar curtir por aproximadamente 8 dias. Depois está pronta para o uso.

**Modo de usar:** uma colher de sopa pela manhã. E pode ser consumida até duas vezes ao dia.

Não são conhecidas as contraindicações da Mama-Cadela. Entretanto, essa planta pode ter seus efeitos colaterais, quando utilizada em excesso.

**Pé de perdiz**  
(Luana Cristina, 13 anos)

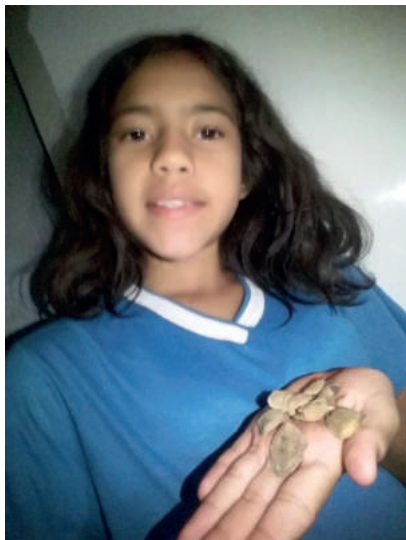


O Pé de perdiz é muito conhecido na nossa região, ele serve para infecção e também é muito usado para fazer garrafadas.

Hoje não é muito usado mais, tudo é farmácia. E não dá muita importância, mas tempos passados, todo mundo usava, acreditava tanto que tudo resolvia, não sei se era a fé das pessoas que era maior, ou era por falta de opção.

### **Fava de sucupira**

(João Vitor Silva Costa, 12 anos)



Ela é um antibiótico natural do Cerrado. Para usar, faz-se o chá. Ela é boa para a garganta e só usa a fruta da árvore. E para usar, faça o chá, mas também se usa no biotônico da seguinte maneira: faça uso para desinfecionar a garganta, e com o chá, gargareje.



**Jurubebinha**  
(Juliana Aparecida, 14 anos)



Na última terça-feira, dia 24, tivemos aula de campo, com os professores Cleiton e Eunice, com a presença especial do nosso ancião, conhecido como Dominginho.

Aprendemos muito sobre as plantas medicinais. Então, cada um escolheu falar sobre uma delas e eu escolhi falar sobre a Jurubebinha, que é uma planta medicinal que serve tanto para dor de cabeça e queimaduras no estômago, quanto para o fígado. Eu escolhi falar sobre essa raiz medicinal porque achei interessante a função dela. Ela pode ser feita em pó, que serve para colocar em algo líquido ou até mesmo em comida, só que aqui na comunidade usamos em garrafada, com bebidas que contém álcool, exemplo: vinho e pinga, mas já me disseram que serve até com água, é só deixar curtir um pouco.

Segundo Vilma Helena, a Jurubebinha serve para todas as partes intestinais do corpo.

É uma planta medicinal muito boa, que deveria ser mais valorizada pelos membros da comunidade.

Aprendemos muitas coisas com o nosso ancião, inclusive que, essa planta medicinal, só nasce se for em cupim, se não for em cupim não é Jurubebinha. Gostei muito de saber mais sobre essa planta, pois agora tenho o conhecimento do quanto ela é importante e posso passar esses conhecimentos para as gerações futuras.

As plantas medicinais são muito importantes e mais saudável para nós do que remédios de farmácia. O efeito é mais demorado, porém o resultado é melhor, pois não causa consequências igual os remédios de drogarias, que sara uma coisa, mas piora outra, as plantas medicinais só trazem benefícios para nossa vida. Assim disse nossa professora Eunice, não exatamente com essas palavras, mas com o mesmo intuito de nos mostrar que devemos dar valor ao que temos ao nosso redor e nem ligamos.

Essa aula no campo foi muito boa, aprendemos muito, nos divertimos, tivemos vários momentos de descontrações, só teve uma parte ruim, que foi quando os meninos foram picados por marimbondo. Só que acabamos descobrindo que não teve lado negativo, por que eles ficaram protegido do reumatismo. Deveria ter mais aulas dessas, nos ensinando as tradições, curas mais saudáveis para doenças e, ao mesmo tempo, um momento de entretenimento.

Bom, acho que é isso! Jurubebinha é uma planta medicinal muito importante, que devemos dar valor e utilizar, que também tem a lua certa para tirar, ela só pode ser tirada na lua minguante, ela só pode ser tirada nessa lua por que caso contrário não dará certo.

Espero que eu tenha conseguido passar o quão importante é essa raiz, que estimula as funções digestivas e reduz a inchação do fígado e baço.

### **Goiabinha do Cerrado**

(Marcos Vinícius Ferraz de Jesus, 13 anos)





A Goiabinha é uma fruta típica do Cerrado. Segundo o nosso professor Domingos, as árvores não são muito grandes e não passa de 3 metros de altura, e com uma boa ramagem e folhas verdes brilhantes. E também é ameaçada de extinção no bioma do nosso Cerrado, a Goiabinha é uma fruta muito deliciosa, elas ficam verdes amareladas quando estão maduras. Existem dois tipos de goiabinha do campo: a rasteira e de árvore, mas elas não como as goiabas de quintal.

Na minha opinião, eu gostei muito da nossa aula no campo. Uma ótima aula, espero que tenhamos mais aulas assim, eu achei muito interessante por que pudemos observar como as plantas medicinais do Cerrado são muito importantes para nossa tradição, para o nosso povo Tapuia. Eu também achei importante a batalha de rima dos nossos professores Cleiton e Domingos, que também é tradição do nosso povo.

### **Milone**

(Rayka Vieira, 11 anos)





O Milone serve para passar em machucado. As mulheres grávidas não podem tomar por que ele é abortivo. Curtido no álcool ele é bom para ferroadas de marimondo, a parte que utiliza é a raiz que pode ser retirada somente na lua minguante, quando a rama estiver seca. Também é ótimo para dores reumáticas e pode ser utilizada assim: pica-se a raiz seca, colhida previamente na lua minguante, faz o chá e banha o local com o chá ainda quente. Enxugue e faça o suador.

**Batucada: tradição do Povo Tapuia**  
(Neuber Hugo, 15 anos)



O desafio, ou como era conhecido antigamente na comunidade, a batucada, era uma tradição muito forte, há alguns anos atrás na comunidade. Mas com o passar dos anos foi perdendo as forças na comunidade, hoje quase não se vê mais uma roda de desafios por aqui.

Mas nesta última terça feira (17/10/2017) eu pude ter o prazer de ver uma palhinha de uma batucada. Os cantores eram o Dominguiinho e o nosso professor Cleiton, foi muito legal.

Para fazer uma batucada é preciso só de um pandeiro e a caixa para impor o ritmo, e já pode começar a batalha de versos, um sempre tentando superar o verso do outro.

A batucada, além de divertir muito quem assiste e quem participa, é uma tradição do povo Tapuia, por isso que sempre é bom praticá-la, para se divertir e conhecer mais da nossa cultura.

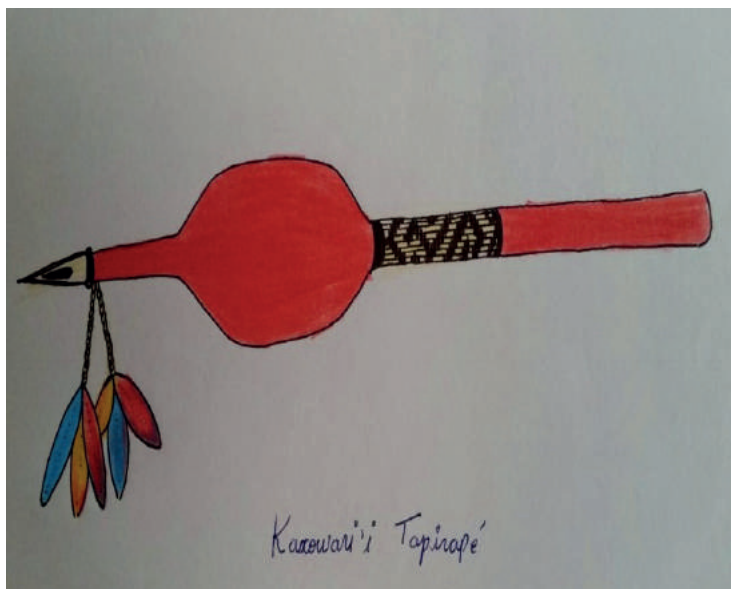
**“Arriei o meu cavalo  
Vamos simhora alazão  
Vamos ver aquela moça  
Que mora no Carretão!!!”**

*(Dominguinhos Martins)*



## CAPÍTULO 4 | EPISTEMOLOGIA ARTESANAL TAPIRAPÉ

*Kaxowari'i Tapirapé*<sup>3</sup>



Lança

3 Professor indígena da educação básica. Pesquisador da rede Saberes Indígenas na Escola da UFG/UFT/UFMA.



## **CAPÍTULO 5** | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS: EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DE PORTUGUÊS INTERCULTURAL E DE PROFESSORES/AS AKWÊ XERENTE SOBRE CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS E LETRAMENTO

*Eneida Brupahi Xerente*

*Leonardo Sawrepte Xerente*

*Suety Líbia Alves Borges*

### **1. Letramento Indígena: minhas primeiras reflexões**

*Suety Líbia Alves Borges<sup>4</sup>*

Trago, neste espaço, algumas experiências junto aos/às estudantes do Curso em Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás, onde trabalhei como professora de Português Intercultural e como orien-

---

4 Mestre em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás e, nos anos de 2015 a 2017, professora de Português Intercultural no Curso em Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás.



tadora do Comitê Xerente No Núcleo Takinahakỹ, as atividades são organizadas por Comitê, isto é, cada Comitê – orientado, geralmente, por uma dupla de professores/as – é responsável por um determinado povo/etnia. Entretanto, o Curso cresceu e a quantidade de etnias aumentou, consideravelmente, porém o quadro de professores/as não acompanhou esse crescimento. Com isso, alguns Comitês trabalham, hoje, com mais de uma etnia. Logo, os depoimentos de autorias indígenas, aqui citados e transcritos em itálico, são resultados de atividades desenvolvidas em sala de aula, além de debates e conversas em seminários, reuniões etc. Trata-se de um curso pautado nos princípios da transdisciplinaridade e interculturalidade, rompendo com paradigmas educacionais, entre eles, a disciplinarização do conhecimento. A matriz curricular, portanto, é composta por Temas Contextuais e Estudos Complementares que visam atender às demandas dos/as estudantes e suas respectivas comunidades indígenas. A sala de aula é plurilíngue, onde diferentes línguas são faladas e, para a maioria dos/as estudantes, a língua indígena é a primeira língua, sendo o português a língua adicional mais falada, a depender da realidade sociolinguística do/a estudante. Importante ressaltar que, em sala de aula, português é a língua de contato estabelecida como meio de comunicação entre as diferentes etnias e estas com os/as professores/as do Curso.

Inicialmente, pensava que os entraves, as dificuldades de nossos/as alunos/as indígenas, fossem “somente” com a língua portuguesa (maior grau de dificuldade com a língua escrita que com a língua falada que é de domínio da grande maioria). Compreensível, é assim também com a gente, quando estamos aprendendo uma língua estrangeira, digo isso porque temos estudantes que consideram o português como língua “estrangeira”.

Porém, quando o assunto é a escrita, encontramos limitações, também, para a aquisição e desenvolvimento em suas respectivas lín-

guas indígenas, visto que a escrita é uma tecnologia, uma invenção que causa, em seu processo de ensino-aprendizagem, grande ansiedade e dor, seja em qual língua for: *tenho muita dificuldade para escrever na minha língua, sei falar, minha dificuldade é só para escrever* (Edgar Tse-re'omorâté Urébété, etnia Xavante). Por mais que a escrita seja objeto de desejo dos/as estudantes, em unanimidade (ou quase), por ser um instrumento de luta e de poder, em especial, em português, que é a língua das relações com o mundo não indígena, a escrita continua a ser objeto de violência. Rezende (2013) ainda nos chama a atenção para o fato de essa não ser uma dificuldade somente de estudantes indígenas, mas sim, de não indígenas também:

O que tenho observado nas atitudes de alunos e de professores indígenas e não indígenas, em formação na Universidade Federal de Goiás, é que a relação desses sujeitos com a escrita é uma relação de amor e ódio, medo e desejo. A escrita é um ideal a ser alcançado, um objeto de desejo, mas, ao mesmo tempo, é evitada ao máximo. Há susto e silêncio quando se trata de escrita (REZENDE, 2013, p. 172).

Uma tecnologia que nada tem de natural como é, salvo as exceções, a fala. Falar e assim viver. Natural como nascer, crescer, viver, morrer, em meio à natureza, na aldeia. De tradição oral, indígenas aprendem e apreendem o mundo por meio da oralidade, aprender, portanto, é algo natural, estar no mundo é estar em **estado de aprendizagem** enquanto houver vida pulsando, porque não em **estado de poesia**, expressão usada em linda composição de Chico César, também cantada por Maria Bethânia<sup>5</sup>:

Para viver em estado de poesia  
Me entranharia nestes sertões de você

---

5 Disponível em: <<https://youtu.be/Sf4CulN6a1I>>. Acessado em: 31 ago. 2017.

Para deixar a vida que eu vivia  
De cigania antes de te conhecer  
De enganar livres que eu tinha porque queria  
Por não saber que mais dia menos dia  
Eu todo me encantaria pelo todo do seu ser.

Assim me sinto, depois de estar professora na Licenciatura Intercultural Indígena da UFG. Ao compreender que aprender para pessoas indígenas é estado de poesia: borboletas, cigarras, araras, vento, “cantam”, “falam”, enfim, comunicam. Depois de me entranhar pelos “sertões” das aldeias, das salas de aula, dos espaços interculturais que esse trabalho me propiciou, eu toda me encantei pelo todo do ser indígena – *o letramento do Akwẽ é ouvir cantoria de pássaro, o barulho da água, o assoprar do vento, o rugido de animais que podem ser um tipo de aviso ou ensinamento* (Eneida Brupahi Xerente, etnia Xerente).

O pensamento de Eneida Brupahi faz surgir a inquietação de se usar o termo letramento em interações e debates que fomentam a construção de uma base epistêmica indígena, nos termos ocidentais em que este foi construído – como práticas sociais da escrita – uma vez que, em sala de aula, podemos ver e ouvir estudantes indígenas usarem esse construto para descreverem suas experiências, suas vivências, seus cotidianos, suas vidas, seus mundos, seus universos que, geralmente, nada tinham a ver com a escrita: *eu aprendi mais na oralidade, não gostava muito de escola, quando era criança. Aprendi mais tomando banho no rio, brincando no mato, caçando passarinho* (Bijawari Karajá, etnia Karajá). Outro estudante continua: *o meu letramento foi oral. Não gostava da escola, fui com 12 anos e não ficava, aprendi na oralidade mesmo, no convívio* (Daniel Karajá, etnia Karajá). Ou ainda: *Nós temos letramento feminino e letramento masculino. Feminino é o ambiente familiar, cuidar da família, dos filhos, distribuição da comida... Masculino, a canoa é feita por homens, a caça, a pesca* (Gilson Tapirapé, etnia Tapirapé).

É consenso que, para a educação fazer sentido para o/a aluno/a, é preciso o conhecimento estar contextualizado, isto é, considerar a visão de mundo, enfim, o que traz o/a estudante para a sala de aula. É a vida. Simples. Assim como ela é. E ela é oral, ela não é escrita. Noemi da Mata de Brito Xerente (etnia Xerente), estudante egressa, nos provoca ao afirmar que *a conexão de saberes deve ser pela oralidade, letramento para fortalecer a oralidade, porque é assim que começa, a gente primeiro lê a pessoa, conhece a pessoa é pela oralidade, não é pela escrita dela não.*

Não quero dizer com isso que não é preciso aprender a escrever, até porque nossos/as alunos/as são incisivos/as ao responder em sala de aula de Português Intercultural, em coro, sobre qual a importância de se aprender português (oral e escrito): *português é uma arma que a gente vai usar para lutar contra o inimigo.* A língua portuguesa é uma demanda apresentada por eles/as, para a defesa dos direitos indígenas: desde o mais cotidiano, uma consulta médica, ou a compra do mês no supermercado da cidade; até o mais complexo que é a luta pela demarcação de terras no país, gerando toda forma de violência, em grande parte, até a própria morte.

Dessa forma, continuo entendendo a escrita como poder, assim como defendi há anos, em pesquisa de mestrado que “as práticas de letramento dão legitimidade ao discurso e o domínio pleno das atividades tipicamente letradas torna-se uma forma de detenção de poder” (Borges, 2007, p. 106). Mas a escrita não pode ser definidora. Ela não pode ser violentadora. Ela não pode ser, contraditoriamente, silenciadora. No entanto, quando discutimos entre nós, professores/as do Curso, de diferentes Temas Contextuais, quase sempre compartilhamos das mesmas experiências: alunos e alunas (de diferentes etnias), oralmente, expressam, comunicam, brilhantemente, seus conhecimentos, ideias e ideais, questionamentos, reflexões, mas quando são solicitados/as a escrever o que acabaram de falar, a maioria não consegue, alguns/mas

escrevem apenas tangenciando aquilo que falava com propriedade e riqueza de conteúdo; outros/as chegam até mudar o assunto sobre o qual se discutia oralmente, cumprindo somente com a obrigação da atividade escrita.

Assim, pensar letramento, neste contexto, não é, necessariamente, ensinar indígena a escrever. É, antes disso, o/a indígena nos ensinar como é para eles/as aprenderem. Nesse sentido, o que vale é a forma que povos indígenas têm se apropriado do termo “letramento”, como podemos observar, respectivamente, nas palavras de Eneida Brupahi Xerente e Bijawari Karajá:

*O conhecimento adquirido é nos sonhos com os donos das matas, na caçada com donos dos animais, dono da água, até com o dono dos peixes. O letramento do Akwê é ouvir cantoria de pássaro, o barulho da água, o assoprar do vento, o rugido de animais que podem ser um tipo de aviso ou ensinamento. Na minha concepção, o letramento não é só ler o que está escrito, mas ver, ouvir, sentir para aprender.*

*O nosso estudo não tem valor dentro da comunidade, porque, para ser um sábio da sua cultura, é preciso conhecer, ter os mesmos conhecimentos de um ancião. A pessoa letrada é aquela que sabe o código, símbolos, mas existe o letrado que sabe da cultura e da língua.*

Ficam as perguntas: por que a escrita continua ser a principal ferramenta nas práticas educacionais? Rogério Xerente questiona esta educação presa à escrita e adverte *material didático não é só papel, está na comunidade também*, para asseverar que o conhecimento indígena vem de sua ancestralidade, dos anciãos e das anciãs. Que outra(s) ferramenta(s), mecanismo(s) podemos usar, que possa(m) abarcar eventos de letramentos diversos que vão muito além da escrita? Afinal, a base epistêmica indígena não está em renomados/as autores/as, como faze-

mos por meio daquele extenso levantamento bibliográfico que elaboramos para a realização de nossos estudos e pesquisas.

*O conhecimento depende da concepção que o ser humano cria. Muitas vezes, na sociedade não indígena, o sabedor é só no papel, mas, entre os indígenas, o mestre é aquele que tem conhecimento pelo ouvir, pelo olhar, pelo viver. O ancião é mestre, doutor, mesmo que os não indígenas os vejam apenas como conhecedor. Cada saber é diferente do outro (Manaijê Karajá, etnia Karajá).*

Está na ancestralidade, de pessoas que estão entre nós, e de outras que já não estão: *cada pessoa tem um sentimento, cada espírito que ajuda para curar* (José Uratsé Aihé'édi, etnia Xavante). Está na mata, na água, no vento, no trovão – são os *saberes indígenas em sintonia com a Natureza e não só na escola. Professor tem que ser conhecedor do seu mundo, seu universo* (Gilson Tapirapé, etnia Tapirapé).

Vejo, assim, a necessidade de redimensionarmos a concepção tradicional de letramento, entendida como as práticas sociais que envolvem a escrita. Romper com a descontinuidade gerada pela dicotomização entre oralidade e escrita, que hierarquiza supervalorizando esta em detrimento àquela. Como afirma Pimentel da Silva (2016), “uma língua fica forte quando sua transmissão é garantida, e, pelo que tenho percebido na atualidade, isso deve acontecer por meio das modalidades oral e escrita, mas sem dicotomias”.

A seguir, Leonardo Sawrepte Xerente mostra como a oralidade foi fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho de conclusão de curso. Uma proposta de ensino de matemática por meio de jogos e brincadeiras Akwê, que rompe com os paradigmas tradicionais da educação ocidental e que teve, na tradição oral, a sua fundamentação teórica indígena com o conhecimento e a sabedoria dos/as anciãos/as. Enquanto Eneida Brupahi Xerente traz em seu texto envolvente e poético, a sua visão de letramento indígena Akwê Xerente que amplia

esse conceito, colocando-o em meio à beleza de se viver indigenamente, entre os dois mundos: indígena e não indígena.

## **2. Diálogo intercultural sobre geometrias e unidades de medidas: uma explicação matemática através dos dois conhecimentos, o ocidental e os jogos e brincadeiras Akwẽ**

*Leonardo Sawrepte Xerente*<sup>6</sup>

### **Apresentação e contextualização da pesquisa**

Esta é uma das minhas pesquisas realizada no estado do Tocantins-TO, em Terra Indígena Xerente, localizada no município de Tocantínia. É uma área grande, especificamente, na minha região que é a Aldeia Brejo Comprido – Kri Kâ Wra Kurerê Krâinisdu. Uma pesquisa do meu Projeto Extraescolar que compreende o trabalho final, requisito para a conclusão do Curso em Educação Intercultural que é uma Licenciatura Indígena, na área das Ciências da Natureza. Pesquisa desenvolvida no Núcleo Takinahakỹ, da Universidade Federal de Goiás e, especialmente, na Escola Indígena Suzawre.

O Tema Contextual abrange a observação dos conhecimentos orais, das práticas das pinturas corporais, os objetos, os brinquedos, os instrumentos. Trabalhei, também, os materiais que são utilizados na prática das brincadeiras, no dia a dia, e fui escrevendo as regras, as normas que vêm sendo utilizadas na prática desses jogos e brincadeiras, para, a partir disso, então, elaborar outros combinados, normas e novas

---

6 Graduando do Curso em Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás.

regras e até outro meio de praticar esses jogos transcrevidos, frisando o espaço das crianças como meio de aprendizado, através dos jogos e brincadeiras, no cotidiano do povo Akwê.

Assim, o Extraescolar teve como objetivo promover a compreensão da matemática ocidental a partir dos conhecimentos Akwê, com foco nos jogos e brincadeiras. Usando, portanto, o conhecimento Akwê, para o ensino aprendizagem das categorias da matemática ocidental. Dessa forma, o Extraescolar contribuiu, e ainda contribui, para a mudança de práticas pedagógicas, ou seja, ensinar a matemática ocidental a partir de jogos e brincadeiras.

Com essa pesquisa, tanto nós, os acadêmicos, quanto nossos alunos nas escolas e as comunidades Xerente, como o povo Xerente, em geral, percebemos a importância da divulgação, por meio da escrita, das gravações, dos desenhos, das fotografias, dos vídeos, das entrevistas, para que possa se tornar um documento sobre os nossos conhecimentos tradicionais e a sua teorização, fazendo também a comparação com os conhecimentos ocidentais.

Isso faz com que fortaleça cada vez mais esse conhecimento, sendo passado para as nossas crianças e que venha crescer esse conhecimento. Além disso, os que já sabem ler vão poder fazer uma leitura dessas pesquisas e repassar adiante, fazendo com que se movimente esse conhecimento e seja praticado. Assim, que outros acadêmicos venham a somar mais pesquisas em cima desses já trabalhados, venham somar a essa minha prática.

Esse trabalho foi realizado na minha aldeia através das orientações de professores e professoras da Universidade Federal de Goiás, mas, principalmente, por meio de diálogo dentro da minha família, com os sábios. São essas as pessoas que já praticaram e presenciaram esses jogos e brincadeiras, como por exemplo, meu pai Lindomar Brurêwa Pereira Xerente. Essas pessoas que gostam de contar sobre esses



conhecimentos, são elas que fizeram para nós quando éramos crianças, mas que também presenciaram e praticaram em suas infâncias e adolescências.

Então, esses sábios foram convidados para os diferentes momentos de desenvolvimento da pesquisa, por exemplo, ia acompanhando nas matas, a pessoa era convidada para buscar os materiais necessários para a realização da oficina. Dessa maneira, ia ajudando, dando suporte e, para isso, eu colaborava com certo agrado para que possa, o convidado, se sentir bem, pois na nossa cultura é assim: tem que ter a reciprocidade, não é uma forma de pagamento, mas uma forma de ajudarmos um ao outro.

Além dos momentos nas matas para buscar materiais, aproveitei alguns dos meus Estágios, promovendo oficinas para produção dos materiais que seriam usados nos jogos e brincadeiras para o ensino dos conceitos matemáticos ocidentais. As oficinas foram realizadas junto com a comunidade e com os alunos, convidando, também, um sábio que orienta e ensina a fazer esses materiais. Depois de pronto, apresentei nas outras escolas, para o pessoal que estuda na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde a maioria já é pai e mãe de família.

Fiz essa pesquisa pensando em enriquecer e ajudar os nossos alunos, pois a maioria tem dificuldades em compreender as explicações matemáticas e, com isso, esclarecendo mais através dos nossos conhecimentos teorizados por meio de alguns jogos e brincadeiras, pois temos um conhecimento muito amplo e riquíssimo para ser explorado ainda mais.

Foi um desafio muito grande fazer uma comparação do conhecimento ocidental, como as unidades de medidas e as figuras geométricas, com alguns conhecimentos tradicionais. Pois requer uma atenção específica e uma explicação clara para os alunos; para nós, os acadêmicos; e

as comunidades que concordem com algumas teorizações feitas para poder seguir adiante.

## **Conhecimentos matemáticos e os jogos e brincadeiras Akwẽ**

Desafio maior ainda foi realizar essa pesquisa sendo que, nessa área, Ciências da Natureza, tem apenas o egresso Jurandir Suwate Xerente, da turma de 2011; eu, Leonardo Sawrepte Xerente, da turma de 2013; e as cartilhas feitas por alguns professores, juntamente com o pastor Carlos Rinaldo que elaboraram uma proposta com os números escritos em Akwẽ, mas que está escrito apenas por extenso, faltando os símbolos para ser pensado ainda nessas ideias. Logo, nessa pesquisa, trabalhei diretamente na teorização de alguns dos conceitos específicos da matemática, como as unidades de medida, geometria e as funções para, a partir disso, transcrever como acontece a produção e a prática de alguns objetos dentro das salas de aula, e fora, nas aldeias, no dia a dia da convivência.

Por não termos o nosso material didático disponível sobre a área da matemática específica, com os nossos conhecimentos, para poderemos consultar ou pesquisar, que estou fazendo por meio de comparação, para reforçar a explicação sobre o ensino da matemática ocidental nas escolas indígenas que ainda seguem uma grade curricular que não é indígena. E quando estiver com as dúvidas perguntar e dialogar com indígenas, de indígenas para indígenas.

Aqui está um dos exemplos de uma prática trabalhada com as medidas, utilizando o Arco e Flecha, uma explicação para compreender as unidades de medidas, utilizando os metros (m) e centímetros (cm) e milímetros (mm), entre outros conhecimentos relacionados.

- I. Tirando as medidas do Arco e Flecha grande, original, feito para o uso em caças e pescarias, e também nos jogos e brincadeiras Akwẽ, reforçando que as medidas variam de um Arco Flecha para outro.



**1° Dos Arcos (Wakro Īwdê).**

Grande: 1 metro e 97 centímetro = 1,97 cm

**2° Das cordas (Wakrowdê Īsrō).**

G: 2 m e 82 cm = 2,82 cm

**3° Flecha inteira (Ti).**

G: 1 m

G: 1 m 24 cm e 3 mm = 1,27 cm

**4° Taquari sem as pontas (Tkibu).**

G: 0,86 cm

G: 0,87 cm

**5° As Pontas sem o taquari (Wdékwa).**

G: 22 cm (o de ferro)

G: 30 cm (o de pati)

**6° Penas (Sizdarbi/Smízarbi).**

G: 18 centímetro e 5 milímetro = 23 cm

G: 18 cm

Aqui está um dos exemplos de uma explicação da prática para os alunos visualizarem e compreenderem sobre algumas formas geométricas planas como: triângulo, zigue zague, representados tanto em pinturas corporais, como em pinturas da tora de Buriti, Ísitro. As unidades de medidas a partir das pinturas corporais e as pinturas das toras de Buriti, os enfeites do Arco e Flecha, explicação para compreendermos a partir dos materiais que os alunos conhecem e que temos, com explicação entre os conhecimentos matemáticos relacionados sobre as unidades de medidas, utilizando os metros (m) e centímetros (cm).



**Figura 3**

Kuiwdê Nitro: Stêromkwa



**Figura 3**

Kuiwdê Nitro: Htâmhã

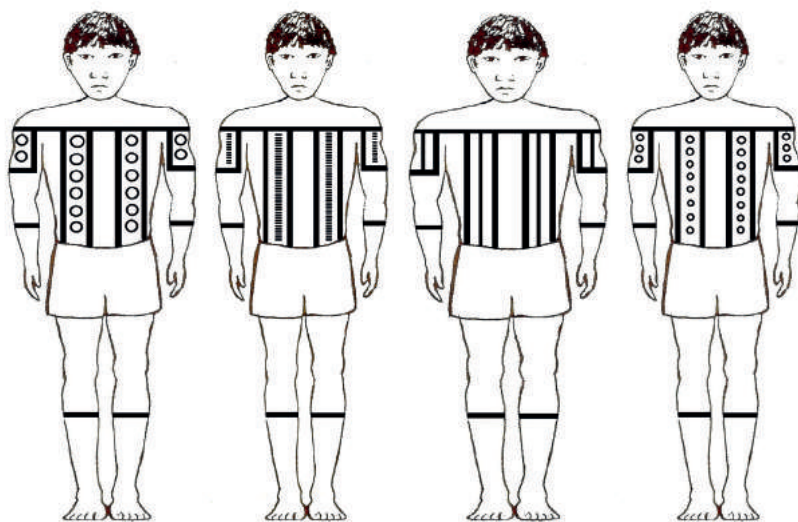


Figura 4

Figura 5

Figura 6

Figura 7

Figura 4: pintura corporal feita em forma de círculo = Krito (círculo grande/ísapto)

Figura 5: pintura corporal feita em forma de listras = Krozake (listras/ísake)

Figura 6: pintura corporal feita em forma de listras = Wahirê (listras/iwawi)

Figura 7: pintura corporal círculo = Kbazi (círculo/ísapto)

## Dos resultados parciais

Apresentei, aqui, parte da minha pesquisa desenvolvida para o Extraescolar. Compreende, portanto, resultados parciais, havendo grandes desafios ainda pela frente, pois entendo que cada pesquisador indígena deve se aprofundar sempre mais em suas pesquisas, independente em que área está buscando esses conhecimentos que são passados de geração para geração, através da oralidade, mas registrando para que mais na frente se torne um livro, revista, jornal, entre outros. Para tanto, detalhando para poder ser divulgado e ser trabalhado também pelos

próprios professores indígenas nas nossas escolas, de diferentes aldeias, e porque não nas escolas da cidade, onde tiver alunos indígenas? Porque não adianta nada fazer as pesquisas e elas não serem trabalhadas.

Para finalizar, importante dizer que isso tudo só foi possível porque trabalhamos Temas Contextuais e não disciplinas que limitam o conhecimento. Assim, os modos de aprendizados e a dinâmica do ensino são riquíssimos, porque valoriza os nossos saberes tradicionais e não somente o conhecimento ocidental. Trabalhando os conceitos matemáticos através das figuras, através dos jogos e brincadeiras Akwẽ, o ensino abriu e continua a abrir cada vez mais as ideias e propostas de realizações em contexto transdisciplinar.

### 3. Letramento Indígena Akwẽ Xerente

*Eneida Brupahi Xerente*<sup>7</sup>

O conhecimento do Akwẽ é muito amplo e repassado para nova geração na oralidade, como por exemplo, o modo de tratamento cultural, plantas medicinais e respeito à natureza. Por isso, o Akwẽ ainda tem todo o conhecimento vivo. Normalmente, quem ensina são os pais, os avós, os tios. E, hoje em dia, para contribuir com o repassar desse conhecimento, o professor tem papel fundamental de transmiti-lo para os jovens. Porém, o professor aprendeu com a pessoa que não precisou ir à sala de aula para aprender. O conhecimento adquirido é nos sonhos, com os donos das matas, na caçada com os donos dos animais, dono da água, até com o dono dos peixes. O letramento Akwẽ é ouvir cantoria de pássaro, o barulho da água, o assoprar do vento, o rugido de animais que podem ser um tipo de aviso ou ensinamento.

---

7 Graduada do Curso em Educação Intercultural do Núcleo Takinahalky de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás.

Na minha concepção, letramento não é só ler o que está escrito, mas ver, ouvir, sentir para aprender. A escrita é apenas outra forma de mostrar essa transmissão, é o repasse através da escrita. Pois o Akwê tem o conhecimento próprio para oferecer boa educação e respeito ao próximo e com a natureza. É com a natureza que os Akwê têm todo respeito, que tem sua maneira de acreditar na sua visão do mundo.

Na aldeia, quando um Akwê conta por onde andou na mata, vai contar passo a passo, que tipo de animais viu e, neste caso, os Akwê não estão preocupados, por exemplo, com a classificação de gênero dos animais, mas logo vai identificando pelo tamanho e cores. Conta sobre as árvores grandes que viu; morros ou serras; os rios; até as cores das aves; das frutas, se foi doce ou não; vai falando que até dá para o ouvinte ir, em pensamento, pelo caminho percorrido por ele. Já a pessoa urbana, vai falar de números; placas; ônibus; dos prédios...

Existem, ainda, pessoas que não são letradas na escrita, mas elas se viram da sua maneira, do seu jeito, com as dificuldades, mas conseguem, por exemplo, para pegar ônibus, para identificar e chegar ao seu destino na cidade, na maioria das vezes vão pelas imagens das coisas. Assim, também, é o Akwê. Outro exemplo, para identificar o dinheiro, as notas e as moedas de real, vai pelos tamanhos, cores. Assim, também, são as mulheres Akwê quando vendem artesanato na cidade. Geralmente, elas vão em duas ou mais mulheres. Se o comprador pergunta qual é preço do produto, se é R\$10,00 (dez reais), uma explica para a outra e combinam que vai ser as duas mãos, então, vai associar que o preço será R\$10,00 (dez reais) e isso acontece de maneira natural, as pessoas vão vivendo e fazendo com toda naturalidade.

Quando um Akwê anda nas florestas, não tem número, endereço escrito para levar a seu destino. Vai pegando as trilhas ou as estradas, atravessando os rios, exemplo disso quando sai para acampar, para a caçada, para pegar capim dourado, entre outros. Hoje em dia, vai por

família, juntos na temporada de verão, no tempo da seca, que não chove, se diz wahu. Portanto, o ser humano pode ser letrado com o que está a sua volta: o som ou até o silêncio do lugar. Perto do rio, ar puro e fresco, o contato com a natureza onde há a renovação da esperança. Tem, também, a comunicação do luar: quando um casal está longe, com a única lua alumando os dois, ao mesmo tempo, é quando acontece o espírito do encontro.

Assim, tem como manifestar os saberes do Akwẽ em público, que tem valor sentimental, espiritual, e a escrita é somente a ferramenta imortal para serem repassados para sempre em existência todos esses conhecimentos.

## OS LETRAMENTOS AKWÊ

### O Letramento do ouvir

É ouvir, para decifrar, sem ver o que está ouvindo. Fazer leitura do ouvinte é diferente do ver, às vezes é relaxante, mas é desesperador querendo ver logo aquilo que vem do som que se ouve.

### O Letramento do ver

Letramento de imagem. Para o Akwẽ, a leitura é feita através das cores, volumes, quantidades, simplesmente a fala é pelo aproximado, por causa do tamanho, imagens, como por exemplo, os símbolos clânicos do Akwẽ:

Wahirê = /

Doi = O

Kuzâ = .

Krito = O



Krêprehi = /

Krozake = :

Logo, a pessoa consegue tirar sua conclusão do que está vendo, desenhos ou coisas, por exemplo, do ĩsakrã do Akwẽ. Através da suposição, tira sua conclusão.

## **O letramento do sentir**

OO letramento do sentir, sentir o cheiro, o aroma, o aroma das matas ou florestas, pois o cheiro da aldeia é diferente da casa na cidade. E o sentir na pele, o Akwẽ quando sente os arrepios no escurinho da noite, diz que é uma alma que está próxima.

## **O letramento da compreensão da natureza**

O Akwẽ tem a maneira própria de se nortear através do clima, tempo, sombra... Vivemos com esse tipo de letramento no nosso dia a dia. O Akwẽ sabe se a chuva vai ser forte, com muito trovão ou relâmpago e vento – para o Akwẽ tã mnĩ stikruiti quando vem com tudo isso. A tradução é a chuva está vindo valente.

## **Considerações finais das autoras e autor**

Concluimos que, para nossas práticas pedagógicas serem verdadeiramente interculturais, precisamos transitar pelos dois mundos, indígena e não indígena. É preciso vivenciarmos a beleza de se experienciar o mundo do outro, assim como é na Licenciatura Intercultural: estudantes indígenas que vão para a cidade de Goiânia, para as aulas da Etapa na Universidade Federal de Goiás, e professores e professoras que se deslocam para as aldeias, de diferentes povos, para a Etapa em Terra Indígena. É encantador! Um processo de aprendizagem mútuo

que, como já foi dito aqui: só vivendo, sentindo, para saber. Porque não se traduz! Apenas se sente. Porque do contrário, caro leitor e cara leitora, você sairá apenas com suas impressões!

Mas que bom podermos lhe causar essas impressões. Que elas possam lhe causar o mesmo desejo de se movimentar pela seara dos conhecimentos indígenas que vêm para mostrar sua força e riqueza, sua importância e supremacia, frente à frieza que é o conhecimento ocidental que, no que diz respeito à escrita, reconhecemos também a importância. Porém, a base da transmissão do conhecimento indígena está na oralidade. O povo indígena, com a chegada da escrita, está apenas teorizando o que já vivia e vive na prática do fazer. Somente para que se torne eterno, para os mais velhos não irem embora para sempre, desta vida, com o conhecimento sem ser registrado.

Enfim, percebemos e reconhecemos a importância de registrar esses conhecimentos, de documentar para fortalecer cada vez mais, preservar esses conhecimentos milenares. Experiência como essa nos faz olhar de vários ângulos, cada um com sua manifestação, com sua maneira, com seu ponto de vista. Pois tem vários ângulos do letramento a serem visualizados. Sem nenhuma preocupação com opiniões diferentes. É a gente ser livre para manifestar os nossos letramentos, que sabemos: são muitos! Afinal, quem sabe nesse caminho, juntas e juntos, descobrimos que não se trata de outro conceito para LETRAMENTO, mas sim, OUTRO termo, categoria, para nomear o que indígenas descrevem ser letramento. Mesmo sabendo que nomear não irá mudar a vida indígena. Talvez nomear seja uma necessidade acadêmica de teorizar a vida, complicar o simples, isto é, a vida como ela é!

*Eneida, Leonardo e Suety.*

## REFERÊNCIAS

BORGES, Suety Líbia Alves. Letramento, gênero e raça na (re)construção de identidades de mulheres negras. Dissertação de Mestrado em Linguística. Goiânia: UFG, 2007.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Possibilidades de letramento em línguas indígenas. *Revista Articulando Saberes*, v. 01, p. 51-63, 2016.

REZENDE, Tânia Ferreira. Praticar a escrita em português intercultural com os indígenas da região Araguaia-Tocantins. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (organizadoras). *Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia, PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

XERENTE, Altino Wasde; XERENTE, Irenilda Cristina Olegário Mrãiti; XERENTE, Isaías Sizapi; XERENTE, Lindomar Brurêwa Pereira; XERENTE, Raimundo Srêwasa; XERENTE, Valmir Hkâwê Calixto. *Conhecimentos Tradicionais Akwê*. Terra Indígena Xerente: 2015 a 2017.

## CAPÍTULO 6 | ANAWE HANYKYWÈ - WANA MYY IJYY

*Ademir Kurisiri Javae*<sup>8</sup>

Juhu-u hèka Sanawe hàbu ityhy rare, ixypiawa mahādu-ō riki taijoi mahādu riwèdunymy raremyhy. Hàbu ibèrèbutèrèmy raremyhy. Aōni-aōni my raòhòtererimyyhy raremyhy.

Kiatariki aōni hanykywè riki ixymy riroximyyhyre, ityhinarèny-ò, bèdèdi riki rexiraynyre, biuruxi-ruxi kytxi, tariki roholare, aōni hanykywè iny mahādu ma-my riroximyyhyre, ityhibòròratxi, iny mahādu ma riki risihèmyhyre. Sanawe taijòki rètèhèmyhy ryimyyhyre, biudèlaka ratxi hanykywè my robire, ixyheto heto ribi rohònyreri-ò.

Juhu hèka, iny heto nōbo dile ryiramyyhyre, txiòtòbònaōlemy, tai heka aōni irutaōlemy ralòmyhy. Sanawe tadiò raijaranyre, ijatalukuroò-le hèrana ratòbònadile riratòbònnyre, tahe Sanawe ybe tya-ò raijaranyre, iribi taijoi-ò ryryre, butumy ixymy mahādu

riixixanyre, ixymy mahādu raòrunnyre beraijy-ò bèrèbumy. Taijoi riixixany rahudi tahè hetohonihyòle rare, tai hanykywè tamy rare, biutxi raòwònnyre, hetoratykyò. Iribihikyle tahè Sanawe aōni-di roho-tirare wyhy-di, wyhy riki tamy ralòōmyhy, ityy riki iteremyhy, inatxile

---

8 Professor indígena da educação básica. Pesquisador da rede Saberes Indígenas na Escola da UFG/UFT/UFMA

riki irubuna ijōdire, ibòtò raruki, ijō tahè ityraki, tariki wyhy itxi rèare, teàlemy risynyre-ò tahe tamy rubehere, tamyole tahè rihètènyre, rirubunyre. Ibutèmy riki ixy rahure, ibutèmy tariki rahènyre. Hanykywe riki hawyy le tuu ryira. Kia tahè ituunyymy idi rirahure.

*Kiebe!*

## **CAPÍTULO 7** | ARUANÃ, POVO INY E SUAS FRONTEIRAS EDUCACIONAIS

*Nunes Xavier da Silva<sup>9</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

A concepção de que o Brasil é um país monolíngue é bastante comum, ver as particularidades dos povos indígenas, suas línguas e suas fronteiras educacionais impulsionaram em mim o desejo de pesquisar as comunidades indígenas de Aruanã-GO. A proposta é apresentar parte da minha pesquisa de mestrado, intitulada “Políticas linguísticas e Planejamento Educacional em Aruanã, que teve como principal objetivo mostrar quais políticas linguísticas dominam os espaços educacionais deste município.

A comunidade pesquisada é a cidade de Aruanã, que está localizada na região noroeste do estado de Goiás. Nesse ambiente, en-

---

9 Mestre em Estudos Linguísticos/UFG, professor da rede estadual de ensino de Goiás.

contram-se indígenas (pertencentes ao povo Iny<sup>10</sup>), surdos, imigrantes e migrantes (zona rural). Aruanã tem sua origem no presídio militar construído em 1850 no encontro dos rios Vermelho e Araguaia, na divisa do estado de Goiás e Mato Grosso, lugar onde havia o Porto Manoel Pinto, em cumprimento à ordem imperial de 29 de maio de 1849. A vila foi fundada pelos bandeirantes e por eles nomeada de Leopoldina, em homenagem à Imperatriz Maria Leopoldina, primeira esposa de D. Pedro I.

Nas salas de aula das diversas escolas da cidade, encontram-se estudantes que representam a diversidade linguística local: estudantes indígenas falantes de Inyrybé e Português Brasileiro e, em menor número, falantes apenas de Inyrybé; estudantes surdos que se comunicam por meio da escrita em Português Brasileiro, alguns com domínio de Libras, outros não, mas todos em meio aos ouvintes, dentre os quais pouquíssimos os que sabem Libras; estudantes imigrantes, filhos de pais brasileiros, mas que, por terem nascido fora do Brasil, em geral, não falam ou falam pouco o Português Brasileiro; e estudantes migrantes das áreas rurais da região. O foco deste estudo são os estudantes indígenas inseridos no sistema público de ensino desta comunidade sociolinguisticamente complexa.

## 1. A realidade educacional em Aruanã

No município de Aruanã, a Rede Municipal de Ensino é composta por quatro escolas, sendo duas de educação infantil e duas de En-

---

10 Esse povo indígena se autodenomina Iny, que significa “nós” em sua língua. O nome Karajá não é a autodenominação original, é um nome tupi que se aproxima do significado de “macaco grande”. “As primeiras fontes do século XVI e XVII, embora incertas, já apresentavam as grafias “Caraiáúna” ou “Carajaúna”. Ehrenreich, em 1888, propôs “Carajahí”, mas Krause, em 1908, consagrou a grafia Karajá. Informações disponíveis em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/karaja/364>>.

sino Fundamental (do 1º ao 5º ano): o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Dona Maria Pires Perillo, escola em período integral, atualmente com 185 alunos matriculados, na faixa etária entre seis meses e três anos e 11 meses de idade, com 22 auxiliares de ensino para cuidar das crianças (GOIÁS [PPP- CMEIDMPPerillo], 2016); a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Laylla Rodrigues Rocha, com um corpo docente de 12 professores, com 225 alunos de quatro a cinco anos, matriculados na pré-escola, funcionando nos turnos matutino e vespertino (GOIÁS [PPP-EMEILRRocha], 2016); a Escola Municipal Darcy Bandeira de Melo (1º ao 5º ano do ensino fundamental) conta com 17 professores, 424 alunos matriculados, dos quais dois são Iny, funciona nos turnos matutino e vespertino, e neste último, além de estudantes da cidade, estão 19 alunos com necessidades especiais<sup>11</sup>, dos quais dois são de áreas rurais (GOIÁS [PPP-EMDBMelo], 2016); a Escola Municipal Dr. Pedro Ludovico Teixeira (1º ao 5º anos do ensino fundamental), cujo corpo docente é composto por 11 professores, e com corpo discente de 246 alunos matriculados, dos quais 23 são Iny, e que funciona no turno matutino, com somente alunos da cidade, e no vespertino, com estudantes da cidade e 99 estudantes das áreas rurais.

Dos alunos das áreas rurais, alguns percorrem diariamente uma média de 240 quilômetros para estudar, considerando-se o percurso de ida e volta. Os alunos Iny dessa última escola falam Inyrybé, sabem pouco o Português Brasileiro, não têm aula de/em Inyrybé e são escolarizados em Português Brasileiro (GOIÁS [PPP-EMPLTeixeira], 2016).

---

11 Segundo Magalhães (2003), alunos especiais são aqueles com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência física sensorial (cegos, surdos e surdo-cegos), deficiência física não-sensorial (paralisia cerebral, por exemplo), deficiência mental, deficiências múltiplas.



**FIGURA 1 - Escola Municipal Doutor Pedro Ludovico Teixeira**



Fonte: Foto feita pelo autor.

A Rede Estadual de Ensino é formada pela Escola Estadual Indígena Maurehi e pelo Colégio Estadual Dom Cândido Penso. A primeira, localizada na Terra Indígena Buridina, oferece Ensino Fundamental - primeira fase (do 1º ao 5º ano) no turno matutino, com 13 alunos, todos Iny, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no noturno, com 62 alunos, dos quais seis são indígenas e 56, não indígenas. O período noturno, com a EJA, é aberto para toda a comunidade aruanense. A escola conta com 12 professores, 75 alunos matriculados, dos quais 13 são indígenas, e não tem nenhum aluno com necessidades especiais. A escola oferece o ensino de Inyrybé para os alunos do 1º ao 5º ano (GOIÁS [PPP-EIMaurehi], 2016).

O Colégio Estadual Dom Cândido Penso oferta o Ensino Fundamental – segunda fase (do 6º ao 9º ano) – e Ensino Médio, com funcionamento nos três turnos. Conta com 30 professores e 960 alunos matriculados, dos quais 23 são indígenas e dois imigrantes, distribuídos

nos dois níveis, isto é, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No Colégio, estão estudando também 123 alunos oriundos das áreas rurais e 21 alunos especiais, com três professores de apoio para esses estudantes (GOIÁS [PPP-CEDCPenso], 2016). As informações apresentadas estão sintetizadas na Tabela 4:

**TABELA 1 - Composição humana das escolas de Aruanã-GO**

| Escola                                   | Corpo docente |                      | Corpo discente   |               |                   |                              |
|------------------------------------------|---------------|----------------------|------------------|---------------|-------------------|------------------------------|
|                                          | Professores   | Auxiliares de ensino | Alunos indígenas | Alunos surdos | Alunos imigrantes | Total de alunos matriculados |
| CMEI Dona Maria Pires Pirillo            |               | 22                   |                  |               |                   | 185                          |
| EMEI Laylla Rodrigues Rocha              | 12            |                      |                  |               |                   | 225                          |
| Escola Municipal Pedro Ludovico Teixeira | 11            |                      | 23               |               |                   | 246                          |
| Escola Municipal Darcy Bandeira de Melo  | 17            |                      | 02               | 01            |                   | 424                          |
| Escola Estadual Indígena Maurehi         | 12            |                      | 13               |               |                   | 075                          |
| Colégio Estadual Dom Cândido Penso       | 30            |                      | 23               | 01            | 02                | 960                          |
| <b>Total</b>                             | <b>82</b>     | <b>22</b>            | <b>61</b>        | <b>02</b>     | <b>02</b>         | <b>2.115</b>                 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Pode-se observar que as escolas de Aruanã são todas campos sociolinguisticamente complexos, pois comportam a diversidade linguística, cultural e seguramente epistêmica, percebida na cidade. Apesar de toda essa diversidade, o Sistema de Ensino do município não produz ações concretas que incluam os grupos minorizados nesse Sistema Educacional.

Conforme constata-se nesta pesquisa, os alunos indígenas, imigrantes (as crianças nascidas na Europa, mas de pais brasileiros), os

migrantes das áreas rurais e os surdos, nas escolas da Rede Municipal e no Colégio Estadual Dom Cândido Penso não são considerados nos planejamentos educacionais gerais para o município, conforme pode-se verificar nos PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas, nem nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula, atestadas pelas observações realizadas.

Dos grupos minorizados citados, apenas os alunos surdos recebem um atendimento diferenciado no processo de ensino-aprendizagem. Eles contam com uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com professores com capacitação em educação inclusiva e uma coordenadora exclusiva para esses professores. A escola Dom Cândido Penso é bem estruturada para receber esses alunos. No que se refere à inclusão linguística, entretanto, ainda há muito o que fazer pela difusão e pelo ensino da Libras.

Como afirma Calvet (2007), num campo tão importante, que abrange língua e vida social, apenas o Estado tem o poder de passar ao estágio do planejamento, ou seja, de colocar em prática as políticas linguísticas. Em Aruanã, o que está refletido nos documentos estudados – os PPP e os Regimentos das escolas – é uma total omissão do Estado em relação à diversidade linguístico-cultural do município, pois não há sequer um planejamento linguístico subjacente ao planejamento educacional local.

O que ocorre em Aruanã não é um caso isolado no Brasil; infelizmente, essa é a regra. Altenhofen (2004) afirma que povos indígenas como os Kaingang, nas regiões sudeste e sul, e os Krahô e Apinayé, no Tocantins, por serem minorizados, vivenciaram e ainda vivenciam muitos conflitos linguísticos. Os povos indígenas, em geral, apesar das conquistas e dos avanços obtidos do final do século XX até os dias atuais, ainda sofrem com políticas linguísticas subtrativas, nas quais as

suas línguas, em situação de menor *status*, não conseguem fazer parte das matrizes curriculares das Redes Públicas de Ensino.

O mesmo ocorre em Aruanã, a língua Iny não faz parte do Sistema Educacional de Ensino, com exceção da Escola Indígena Maurehi, em Buridina. A Rede Pública de Ensino não lidera políticas e ações de promoção de valorização da diversidade, porque na cidade e no município como um todo essa diversidade não é enxergada ou não é vista como positiva, as mudanças se operam em um ritmo muito mais lento.

Com base na pesquisa etnográfica, é possível afirmar que as políticas linguísticas refletidas em Aruanã evidenciam a tensa relação de poder existente entre os gestores oficiais da língua (representantes do Estado) e os gestores socioculturais da língua (grupos minorizados). Fica ainda evidenciado nos documentos oficiais que, nos planejamentos linguístico e educacional, prevalece o ideal do monolingüismo/monoculturalismo.

Aruanã é um campo sociolinguisticamente complexo, dada a realidade e diferentes situações sociolinguísticas. A Escola Municipal Dr. Pedro Ludovico Teixeira é a mais representativa das escolas de Aruanã, no que configura o que entendemos por “situação sociolinguisticamente complexa”. Nesse tipo de situação sociolinguística, a barreira que se impõe à aprendizagem é sempre a “língua”. Por isso, a situação exige um planejamento educacional sustentado por uma política linguística que reconheça, contemple e defenda os direitos dos povos historicamente subalternizados. Esse é o desafio.

### 1.1 A língua Iny e as Terras Indígenas

Na Terra Indígena Bdèburè, na pesquisa sobre língua e cultura, um dos interlocutores participante da pesquisa, mostrou-se preocupado com as perdas linguísticas e culturais de seu povo e se pronunciou a respeito: “Nós não tem a cultura que tinha mais; por não ter a cultura,

devemos manter a língua. Aqui, todos só falam Iny, o Português é usado somente quando é pedido” (HARU INY).

Ou seja, a manutenção da língua é uma forma de manutenção da cultura, ainda que a perda da cultura não esteja relacionada ao desuso da língua Iny, como afirma o participante indígena. Esse binômio língua/cultura não é dissociável, ou seja, uma não é mais importante que a outra, mas se complementam.

Eles só falam o Português Brasileiro quando solicitados. Problematizando a questão, podemos pensar que, estando eles na cidade, ainda que mais distante do centro da cidade do que está Buridina e considerando que os habitantes locais não entendem nem falam Iny, os “pedidos” para falar Português Brasileiro são constantes.

Para esse Iny, sua língua materna é muito importante para a cultura de seu povo e, por isso, faz questão de preservá-la, afirmando que, em sua Terra Indígena, o Português Brasileiro é a segunda língua. Em Bdèburè, os Iny se organizam para que a língua indígena permaneça como parte principal em suas relações, em seu dia a dia. A postura política dos Iny de Bdèburè corrobora o postulado de Montserrat (1999), segundo o qual para que uma língua subalternizada tenha possibilidade real de sobrevivência, é necessário que ela ocupe um espaço maior na sociedade. Os indígenas de Aruanã lutam por esse espaço, defendendo o reconhecimento e a manutenção de sua língua e de sua cultura na sociedade local.

A defesa da manutenção da língua Iny em Bdèburè é feita pela família; em Buridina, está associada à escola (Projeto Maurehi) e à família. Como já mencionado, em Bdèburè não há escola indígena e as crianças não frequentam a de Buridina. Todos são alfabetizados em Português, pois frequentam a escola municipal e nela todos os ensinamentos são feitos em Português. A manutenção da língua Iny é feita pela família, âmbito em que se conversa em Inyrybè. Já em Buridina é

um pouco diferente, pois as crianças dessa Terra Indígena frequentam a escola indígena, onde há professores de Inyrybè. Seus pais também oferecem ensinamentos da língua em suas residências.

## **1.2 Escola Maurehi, um olhar diferenciado: o bilinguismo como processo de ensino aprendizagem.**

A educação intercultural indígena é um direito adquirido pelos povos indígenas. A partir da Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394, de 1996, o Estado passou ter o dever de ofertar a Educação Bilíngue e Intercultural aos povos indígenas, com intuito de proteger as práticas culturais e linguísticas destas comunidades.

Na Terra Indígena Buridina, está situada a única escola bilíngue Português-Iny, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a Escola Estadual Indígena Maurehi, gerida pelo Sistema Estadual de Educação. A escola, assim como muitas da Rede Estadual, sofre com a falta de produtos de limpeza, materiais didáticos, computadores, entre outros. Possui também *déficit* de professores no início do ano letivo, aguardando em média por dois a três meses a contratação desses educadores. Muitas vezes, como não há profissionais habilitados em algumas disciplinas, são contratados alguns sem formação na área específica.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (2016), a Escola Maurehi tem como diferencial o ensino da língua Iny para os alunos indígenas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, incorporado pela Rede Estadual de Educação, por fazer parte do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi. Assim, os Iny de Buridina vêm aprendendo a língua Inyrybé em sua escola. As aulas são ministradas três vezes por semana, iniciativa que faz parte das medidas implementadas para revitalizar a língua do povo dessa Terra Indígena, uma vez que essa língua, dada a localização da Terra Indígena, está sob intensa interferência do Português Brasileiro.

A proposta de política linguística trazida pelo Projeto Maurehi surgiu do anseio que a comunidade tinha de querer manter sua língua e, com ela, sua cultura e sua ancestralidade. De acordo com o Projeto de Educação e Cultura Maurehi (2008), o pensamento da Escola Indígena é trabalhar a língua Iny de forma dialógica, vinculando-a aos espaços de produção, que refletem a estrutura cultural e ideológica da comunidade Iny. O propósito é incluir no currículo escolar atividades culturais e de usos da língua Iny que possam favorecer a adoção, por parte dos jovens, de uma política que sustente a língua Iny em Buridina. É interessante observar que sua metodologia é a da reconstrução do caminho que proporcionou o desuso da língua Iny na comunidade. O ensino dessa língua começa com o professor ensinando o Português Brasileiro para, depois, ensinar Inyrybè. Em seguida, o professor usa as duas línguas na sala de aula. O intuito final é conseguir a comunicação em Inyrybè.

No período noturno, em que é ofertada a Educação de Jovens e Adultos – EJA, segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a escola não é bilíngue, ou seja, não é ofertado o ensino de Inyrubé aos alunos Iny. A direção da unidade de ensino mostrou-se preocupada por não atender à demanda dos alunos Iny que ali estudam e que reivindicam o ensino da língua na EJA. A gestora da unidade de ensino ressaltou que esses alunos se sentem excluídos. Questionei a gestora: Você acha que o ensino de Língua Iny deveria ser estendido aos alunos da segunda fase do ensino fundamental e médio (EJA)? Em resposta, afirmou:

sim, porque até então, eles pedem pra ter essa aula. Já faz muito tempo que eles estão cobrando, então eles querem sim a aula da língua e as aulas de artesanato também, pois falam que estudam na escola indígena, por que não ter noção da língua? (GALDRIEL).

Pode-se perceber, na fala da professora/gestora, que os educandos indígenas e não indígenas reivindicam o ensino da língua Inyrybé e do artesanato em suas aulas no período noturno na EJA. Essa falta de políticas públicas e linguísticas que atendam às suas necessidades, afirma a professora, já foi reivindicada perante a Coordenadoria Regional de Educação. A professora conclui que políticas públicas e linguísticas que atendam às necessidades dos Iny quase sempre não são ouvidas, que o Estado não efetiva suas reivindicações. Sabemos que a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás deveria propiciar aos educandos indígenas acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização de sua língua materna e saberes tradicionais, contribuindo para a reafirmação de suas identidades e sentimento de pertencimento étnico.

O projeto de educação intercultural bilíngue para o povo Iny representa a sustentabilidade da Terra Indígena, pois a convivência com os não indígenas em Aruanã exige que os Iny tenham conhecimento do Português Brasileiro. Com esse conhecimento da Língua Portuguesa, os Iny podem ir e vir no comércio local e reivindicar seus direitos. A esse respeito, em entrevista ao professor de língua Iny, Bywy Iny afirmou:

[a]prender o Português é uma das formas de se proteger. Por morar do lado da cidade, os indígenas necessitam saber o Português para ir aos mercados, reivindicar seus direitos. Mas esse aprendizado da segunda língua não pode ferir o aprendizado da língua Iny (BYWY INY).

A primeira consideração que fazemos sobre a resposta do professor é de natureza ideológica e é sobre sua consciência sobre o bilinguismo. Quando afirma que “esse aprendizado da segunda língua não pode ferir o aprendizado da língua Iny”, isto é, sem que o Português Brasileiro desloque a língua indígena ancestral, ele demonstra que a consciência pode garantir e fortalecer o lugar da língua Iny e dar o lugar político e



social do Português Brasileiro. Dessa forma, conseguirá manter sua língua em seus espaços e aperfeiçoar o Português Brasileiro para garantir seus direitos e sua convivência nos espaços não indígenas.

Em segundo lugar, ainda considerando a consciência política do bilinguismo, o professor destaca a importância de aprender o Português Brasileiro, pontuando as necessidades e as práticas dessa língua, ou seja, indicando o lugar da língua oficial para o povo Iny. Portanto, aprender Português Brasileiro é uma questão de sobrevivência, uma vez que essa língua interfere no dia a dia do povo Iny.

Evidencia-se a relação de poder e a tensão existentes quando o professor admite a necessidade de aprender o Português Brasileiro, por ser “uma das formas de se proteger”, situando o povo Iny no contexto da cidade, onde a escrita público-administrativa é em Português Brasileiro, assim como a designação dos espaços públicos, salvo algumas exceções.

Nesse tipo de situação, o povo subalternizado se sente linguística e culturalmente oprimido pela língua majoritária, pois os lugares e os espaços que o cercam estão totalmente ocupados pelo povo e pela língua majoritária (HAMEL, 1993). Dessa forma, consequentemente, apropriar-se da língua dominante é uma atitude de defesa e uma postura política de resistência, e ainda uma ação política de sustentabilidade.

A fala do professor deixa ainda bem marcada a defesa do lugar da língua Iny, que pode ser interpretada como uma forma de “marcação linguística de território”. Esse tipo de marcação de território pela linguagem ou pela defesa da língua pode decorrer de ações e práticas políticas planejadas ou por ações e práticas políticas espontâneas e fragmentadas, que vão acontecendo e se somando, formando um conjunto significativo e fortalecido (CALVET, 2007).

Em resumo, a fala do professor evidencia que, para ele, os Iny aprendem o Português Brasileiro por “defesa” e por “necessidade”, mas deixa explicitamente marcado que essa aprendizagem não impede o aprendizado da língua Iny, que é a sua prioridade.

### 1.3 Língua Iny e as redes de ensino

Ver a realidade educacional do município de Aruanã para os alunos Iny é situar uma relação extremamente preocupante para esses educandos, pois nas escolas municipais e estaduais, exceto a Escola Indígena Mauheri não há valorização de sua língua e nem de sua cultura. O “ideal” monolinguista prevalece.

Na educação monocultural dominante não há espaço para se discutir, de fato, diferenças culturais, diversidade linguística, pluriépistemologias, muito menos, ensino bilíngue intercultural. Esse tipo de educação contribui com atrofia das línguas indígenas, cujos principais sintomas são o empobrecimento crescente do vocabulário, diminuição dos enunciados, desaparecimento de saberes e de muitos conhecimentos importantes (PIMENTEL DA SILVA, 2016, p.178).

Na escola Municipal Dr. Pedro Ludovico Teixeira, onde concentra a maior quantidade de educandos indígenas, nos deparamos com uma realidade preocupante, pois ali estudam crianças de 06 a 11 anos, compreendendo a primeira fase do Ensino Fundamental. Essa escola está ao lado da Terra Indígena Bdèburè, grande número dos indígenas desta terra frequenta esta escola, uma escola monolinguista e monoculturalista. A professora/pedagoga, que leciona no 4º ano do Ensino Fundamental, participante da pesquisa, fez a seguinte observação sobre o processo de aprendizagem dos alunos Iny:

para mim, uma das grandes barreiras do processo de ensino-aprendizagem é a língua, pois a língua materna dos alunos é a Iny. Os educandos são alfabetizados em português (segunda língua), a língua Iny não faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Para nós, seria importante ter professores-intérpretes em sala de aula, pois nos auxiliariam muito, os educandos alcançariam melhores resultados (FREYA).

Nesse tipo de situação sociolinguística, a barreira que se impõe à aprendizagem é sempre a “língua”. Por isso, a situação exige um planejamento educacional sustentado por uma política linguística que reconheça, contemple e defenda os direitos dos povos historicamente subalternizados. Esse é o desafio.

A fala da professora entrevistada reflete sua angústia, que é compartilhada por seus colegas e por toda a escola, decorrente do sentimento de impotência dos professores: os estudantes indígenas não falam Português Brasileiro e os professores não falam Iny. A solução vislumbrada pela professora é a presença de um intérprete na sala de aula. Essa solução talvez esteja inspirada na situação dos surdos ou nas notícias vindas de Aragarças-MT, onde os estudantes Xavante, que se encontram matriculados nas escolas da Rede Estadual de Educação da cidade, contam com intérprete da língua Akwẽ nas aulas.

De acordo com as observações de campo durante a pesquisa na Escola Municipal Dr. Pedro Ludovico Teixeira, em atividades de sala de aula, tais como leitura, narração de histórias e atividade lúdica, a língua Iny não é contemplada e não há menção nem ao povo nem à língua, nem à cultura dos Iny.

Pensar ou repensar o ensino para os alunos Iny nesta comunidade é necessário, pois quando a língua é tomada como empecilho no processo de ensino aprendizagem, predomina a ideia de que a língua única é o Português Brasileiro, assim, a Língua Iny é silenciada e neutralizada no processo de ensino aprendizagem.

Na Escola Municipal Darcy Bandeira de Melo, a maior da Rede Municipal de Aruanã, estão matriculados dois alunos indígenas que moram na cidade, ou seja, não moram em nenhuma das duas Terras Indígenas do município. Por esse motivo, eles são denominados, na escola, de “alunos que moram na rua”.

É importante destacar o uso que a escola faz da expressão “moram na rua”. Num primeiro momento, interpretei a expressão como sendo uma referência a alunos que não possuem casas e, por isso, vivem na rua, uma interpretação tipicamente urbana da expressão. Porém, percebi que a minha interpretação não correspondia ao sentido que as professoras davam à designação. Então, procurei esclarecer a situação daqueles alunos e elas me explicaram qual era o sentido naquele contexto. A classificação dos Iny que não moram em terras indígenas como “alunos que moram na rua” reflete uma herança da visão eurocêntrica, em que:

[a] distribuição dos indivíduos nas relações de poder tem, conseqüentemente, o caráter de processos de classificação, desclassificação e reclassificação social de uma população, ou seja, daquela distinção que ocorre num padrão societal de poder de longa duração (QUIJANO, 2009, p. 102).

Os indígenas que “moram na rua” continuam sendo indígenas, mas são diferentes daqueles que “moram na Terra Indígena”, que são de outra classe de indígena. As diferenças precisam ser marcadas linguisticamente. A colonialidade do poder se mantém por meio da linguagem e a classificação social por meio da nomeação “indígena que mora na rua” é uma das estratégias de classificação.

Quando classificamos as pessoas, ingênua e conscientemente ou não, definimos espaços permissivos ou não. Quando as pessoas dizem que o aluno indígena “mora na rua”, subentende-se que ele não tem o mesmo tratamento que aqueles que vivem nas Terras Indígenas. Em geral, para a sociedade, indígenas que não vivem nas Terras Indígenas não são indígenas. A sociedade definiu esse padrão ou estereótipo de ser índio: tem de viver em alguma Terra Indígena, tem de falar língua de índio, andar nu, enfeitado etc.

A colonialidade do poder é parte estruturante das relações políticas globais, como Quijano afirma, e se baseia na imposição de uma raça, classificando e colocando as demais que não estão nesse patamar eurocêntrico como parte inferior. Assim, a sociedade capitalista tem a necessidade de classificar os que não estão dentro do padrão exigido.

Os Iny, como tenho mostrado neste trabalho, viveram e, de alguma maneira, ainda vivem sob o jugo dos não indígenas. Hamel (1988) defende que a dominação linguística reflete a dominação social. No contexto da colonização dos países latino-americanos, e mesmo posteriormente, as línguas dos colonizadores prevaleceram sobre as línguas locais, refletindo as assimetrias sociais herdadas do período de ocupação territorial. Esse tipo de situação é a colonialidade da linguagem, uma das formas de manutenção da colonialidade do poder.

A avaliação que os professores fazem dos “alunos que moram na rua” é positiva, todos afirmam que eles não têm dificuldades com o Português Brasileiro e que o dominam muito bem. Os professores acreditam que, pelo fato de estes jovens “morarem na rua”, isto é, não estarem nas Terras Indígenas no dia a dia, não usam a língua indígena. Por isso, são fluentes em Português Brasileiro e isso os favorece na escola não indígena.

Mais que uma classificação, “alunos que moram na rua” é uma distinção (BOURDIEU, 2007), uma vez que eles, apesar de estarem deixando sua língua indígena, dominam muito bem o Português Brasileiro e, por isso, apresentam bom desempenho escolar. Dois traços de distinção social: “bom domínio do Português Brasileiro”, a língua de prestígio social, e “bom desempenho escolar”.

No Colégio Estadual Dom Cândido Penso possui 22 alunos indígenas, distribuídos entre o 6º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. O Colégio não possui nenhum tipo de atendimento diferenciado destinado aos alunos indígenas, ou seja, nenhum

professor de língua Iny para atendê-los e sanar suas dificuldades no aprendizado. Assim, o Português Brasileiro é uma barreira ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes indígenas.

Os alunos Iny não são contemplados com nenhuma política linguística que os faça sentir-se integrados à escola. A desistência e a falta de interesse pelas aulas são constantes no decorrer do ano letivo. Não é levada em consideração nenhuma particularidade linguística dos grupos minorizados que ali estudam.

Duas interlocutoras, participantes da pesquisa, expuseram suas opiniões sobre o processo de ensino-aprendizagem dos Iny no Colégio:

Tentamos, da melhor forma possível, ensiná-los o Português, mas por questão de sala superlotada fica difícil. O bom seria se tivesse um professor de apoio para mediar no processo de ensino-aprendizagem, as aulas são curtas, são cinquenta minutos que passam rápido, às vezes esses alunos passam por despercebidos (ATLANTA & CERES).

Estou muito confusa com tudo, e um pouco perdida, pois leciono a disciplina de Língua Inglesa, confesso que não sei o que fazer, o aluno não sabe Português Brasileiro, agora estou tentando achar meios para ensinar a esses educandos a Língua Inglesa, não está sendo fácil (FERÔNIA).

As percepções das professoras evidenciam que a disciplina Língua Portuguesa se apresenta como a de mais fácil ensino porque o uso do Português Brasileiro faz parte do dia a dia dos estudantes, mesmo com toda a dificuldade inerente ao aprendizado de uma segunda língua e ao aprendizado de conteúdos em uma segunda língua. Por outro lado, o ensino de Inglês aos indígenas que não se apropriaram do Português Brasileiro, que é a língua de ensino na escola, sem contar com um intérprete de Inyrybé nas aulas, torna-se muito difícil, pois os indígenas alegam que a explicação fica quase incompreensível.

Podemos concluir que os espaços aos povos indígenas nas redes de ensino de Aruanã não contempla sua Língua Iny e sua cultura. Enfim, conforme foi percebido no decorrer da pesquisa, a preponderância do Português Brasileiro, representado pelo Estado, vigora em todos os espaços, e a língua minorizada (Iny) nas escolas e na sociedade aruanense é silenciada, prevalecendo a ideologia do monolinguismo.

#### **1.4 A pesquisa em documentos: o que dizem os Projetos Políticos Pedagógicos e o Regimento Escolar**

Nesta subseção, dou início à interpretação dos materiais gerados por meio da pesquisa em documentos. O PPP é de suma importância para a comunidade escolar e, por isso, espera-se que haja a articulação entre o grupo gestor e os professores para sua elaboração e execução.

A escola convive com a diversidade e com a participação efetiva de toda a comunidade escolar na busca de uma educação que contemple os grupos minorizados e que poderá proporcionar aos alunos uma educação democrática e humanizante, que inclua os povos minorizados, especialmente aqueles que não falam a língua de ensino da escola, pois

o fato de não falar a língua do Estado priva o cidadão de inúmeras possibilidades sociais, e consideramos que todo cidadão tem direito à língua do Estado, isto é, que ele tem direito à educação, à alfabetização etc. Mas o princípio de defesa das minorias linguísticas faz com que, paralelamente, todo cidadão tenha direito a sua língua (CALVET, 2007, p. 85).

Partindo da afirmação de Calvet (2007), conclui-se que uma política linguística deve dar conta, ao mesmo tempo, do direito do indivíduo à língua oficial e do direito à manutenção da sua língua originária. É um direito linguístico fundamental receber o ensino em sua língua originária e, ao mesmo tempo, aprender a língua majoritária do país.

O estudo em documentos mostrou que os PPP das escolas de Aruanã são compatíveis com o PPP de qualquer outra escola do estado de Goiás. Ou seja, esses documentos não refletem políticas linguísticas que contemplem a diversidade linguística de Aruanã, não há o encorajamento a propostas de educação bilíngue, comprometidas com as especificidades dos indígenas, com exceção da escola Indígena Maurehi.

O direito à educação em sua própria língua está garantido aos povos indígenas na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Cabe, portanto, ao estado de Goiás e ao município de Aruanã fazer cumprir as leis e implementar ações efetivas de educação para a diversidade. Essas ações devem ser previstas e estimuladas nos documentos pedagógicos das escolas.

Se, por um lado, os documentos das escolas de Aruanã estudados nesta pesquisa evidenciam a omissão do Estado e do Município, por outro lado não se pode negar que demonstram um planejamento. A Escola Estadual Indígena Maurehi foi planejada para atender às especificidades dos Iny, ao passo que a Rede Municipal de Educação concentra os alunos surdos na Escola Darcy Bandeira de Melo. Trata-se de um planejamento educacional com evidente planejamento linguístico, que aponta para uma política linguística.

Apesar de caber ao Estado a concretização do direito do cidadão à educação na sua própria língua, de modo geral, na política linguística do Estado a língua materna dos cidadãos não é considerada como essencial à cidadania. O PPP da Escola Municipal Dr. Pedro Ludovico Teixeira, por exemplo, traz apenas um objetivo específico que contempla a diversidade:

o espaço escolar deve ser acolhedor para todos, no qual, o processo de aprendizagem seja colaborativo, contínuo e valorize as diferenças humanas, através do respeito às diferenças: culturais, políticas, de etnias, credos e deficiências físicas e mentais com práticas escolares inclusivas, a fim de



combater a exclusão educacional e social, responder às diversidades de estilos e ritmos de aprendizagem existentes (GOIÁS [PPP-EMPLTeixeira], 2016, p. 10).

Considerando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que modificam a Lei 9.394/1996, o excerto do PPP citado pode fazer parte do PPP de qualquer escola, situada em qualquer lugar do Brasil. Como a escola em questão está situada em Aruanã, um campo sociolinguisticamente complexo, não se observa nenhuma proposta direta que aponte para a construção de uma educação diferenciada, que priorize o povo, a língua e a cultura Iny.

Conforme consta no PPP, a escola deve valorizar e contemplar as diferenças, como se observa nesta pesquisa, os ditos diferentes linguisticamente, “grupos minorizados”, não são inseridos como deveriam no processo de ensino aprendizagem. O desenvolvimento de ações que contemplem as singularidades linguísticas dos educandos requer reflexão, organização e participação de todos professores, funcionários, pais e alunos, num processo coletivo de construção. Nenhuma escola poderá alcançar objetivos significativos para os alunos e para a comunidade na qual se encontra inserida se não tiver um projeto que norteie e dê suporte para a ação de cada um de seus agentes. A falta de ações que contemple essa diversidade linguística evidencia o quanto as Redes de Ensino do Município ignoram a diversidade linguística existente.

O PPP da Escola Darcy Bandeira de Melo, contém o mesmo objetivo específico da Escola Municipal Dr. Pedro Ludovico Teixeira, apresentado anteriormente: uma visão ampla do espaço escolar, segundo a qual se deve contemplar a diversidade e combater a exclusão educacional e social. A palavra “diversidade”, de acordo com o minidicionário Aurélio, significa: “1. Qualidade ou condição do que é diverso, diferença, dessemelhança. 2. Divergência, contradição (entre ideias etc.). 3. Multiplicidade de coisas diversas: existência de seres e entidades não idênticos, ou dessemelhantes, oposição” (FERREIRA, 2004, p. 280).

A noção de diversidade em educação atualmente remete à ideia de dar oportunidades a todos os alunos de acesso e permanência na escola, com igualdade de condições, respeitando as diferenças (FERNANDES & MOREIRA, 2009). Em Aruanã, um campo *sociolinguisticamente complexo*, a diversidade linguística é encarada como um problema no processo de ensino-aprendizagem, pois as escolas não estão preparadas para esses estudantes.

Confrontando as propostas contidas no PPP com as entrevistas e as observações de campo, constatamos que as escolas procuram promover a inclusão ou, pelo menos, amenizar a exclusão educacional e social. Por outro lado, não se percebem ações concretas para que isso aconteça. Conforme já evidenciado, somente por meio de políticas públicas e linguísticas eficazes e efetivas que contemplem a diversidade a educação democrática poderá ser promovida. No PPP do Colégio Estadual Dom Cândido Penso, que fica ao lado da Terra Indígena Buridina, na seção objetivos/metapas, encontra-se o seguinte objetivo: “realizar sempre, necessárias adequações no currículo para melhor atender atitudes e especificidades dos alunos Carajás” (GOIÁS [PPP-CEDCPenso], 2016, p. 18).

Há menção aos alunos Iny, ainda que em sua nomeação Tupi (Carajá), com referência às “especificidades” no seu processo de ensino e aprendizagem. Apesar disso, conforme minha pesquisa de campo mostrou, a escola não faz nenhuma adequação ao currículo para melhor atender aos indígenas. De acordo com a coordenadora pedagógica do turno matutino, o texto do PPP não condiz com a realidade, pois “atitudes como adequações ao currículo para melhor atender os Iny não são vivenciadas no cotidiano da escola”.

Mais uma vez fica evidenciada, conforme afirmam Calvet (2007) e Hamel (1993), a relação de poder que envolve a língua dominante e a língua dominada, em que o discurso oficial não é confirmado pela prática: impera o Português Brasileiro como língua única no processo de ensino-aprendizagem.

O resultado da pesquisa com os PPP, concebidos como o planejamento educacional oficial do Estado, mostra que esses documentos não apresentam uma política linguística que reconheça e contemple a diversidade linguística de Aruanã. Da mesma forma, nas escolas estudadas, além de a realidade não corresponder às disposições dos PPP, não há ações efetivas que garantam um processo de ensino e de aprendizagem pautado no reconhecimento e na valorização da diversidade linguística local.

Essa falta de ações previstas nos PPPs que contemplem a diversidade linguística do município, nos faz refletir sobre o papel do gestor e dos professores na elaboração desses documentos, envolve toda a comunidade escolar. Vale questionar como são elaborados os PPPs pelas unidades de ensino, se há participação ativa de toda comunidade escolar na sua confecção. Esse questionamento nos faz refletir sobre a importância que toda a comunidade escolar tem na elaboração dos documentos norteadores das unidades de ensino.

Quanto ao Regimento Escolar, na Rede Municipal de Ensino as Escolas Darcy Bandeira de Melo e Doutor Pedro Ludovico Teixeira, na seção “Organização e Desenvolvimento do Ensino”, encontramos uma proposta de ação que visa contemplar os alunos com necessidades especiais. As demais ações propostas contemplam os grupos majoritários. Não há propostas de ação que vislumbrem os alunos indígenas. Os indígenas são apenas citados como parte integrante da escola.

Em relação à Rede Estadual de Ensino, o Regimento Escolar do Colégio Estadual Dom Cândido Penso não traz nenhuma proposta de ação que contemple os grupos minoritários no processo de ensino-aprendizagem. O referido documento apenas menciona que existe uma quantidade significativa de alunos indígenas. Na seção “direitos e deveres dos educandos” está registrado que todos têm direito a uma educação de qualidade e que o processo de ensino-aprendizagem deve ser igualitário.

Como já evidenciamos em vários pontos neste trabalho, em Aruanã, não há um processo de ensino-aprendizagem igualitário, nem na prática nem no planejamento previsto em documentos. Os grupos minoritários estão totalmente à margem do sistema de ensino. Suas línguas não são contempladas nem nos documentos oficiais nem nas práticas pedagógicas das escolas.

Aruanã é um campo sociolinguisticamente complexo e isso não pode ser mudado, não há o que se fazer. As singularidades linguísticas são evidenciadas no dia a dia da comunidade. Cada escola do município, incluindo a Escola Estadual Indígena Maurehi, consideradas e resguardadas suas particularidades, apresenta uma situação sociolinguisticamente complexa. Essas complexidades sociolinguísticas ou são invisibilizadas ou não, são reconhecidas como situações específicas que exigem planejamentos diferenciados de ensino. Os planejamentos diferenciados de ensino somente são possíveis se forem subsidiados por políticas linguísticas e planejamento educacional do Estado.

#### **1.4 Considerações finais: as políticas linguísticas no imaginário**

Neste capítulo, foram apresentados os resultados da pesquisa sobre as políticas linguísticas e o planejamento educacional em Aruanã/ Goiás, com base na realidade educacional do município e nos resultados das pesquisas etnográficas e em documentos. A partir da pesquisa, foram gerados os materiais empíricos, com os quais se desenvolveu a problematização em torno das políticas linguísticas e do planejamento educacional em Aruanã.

Os resultados apresentados nos mostram um quadro das políticas linguísticas subjacentes ao imaginário dos gestores educacionais e dos professores das Redes Municipal e Estadual de Educação. De forma geral, predomina no imaginário local, entre os não indígenas, a ideologia do monolingüismo/monoculturalismo, uma herança político-cultural

da modernidade, cuja manutenção na atualidade é considerada como uma forma de colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2010).

Entre os Iny, predomina a ideologia do bilinguismo e da pluralidade cultural, da defesa da língua indígena e da apropriação do Português Brasileiro como forma de resistência, sustentabilidade e defesa de direitos. Essa é uma postura política de desestabilização da colonialidade do poder, do saber e da linguagem. Todavia, não há em Aruanã políticas públicas de reconhecimento e defesa da diversidade, apesar de a cidade ser, desde seus primórdios, como jurisdição de Estado, um campo sociolinguisticamente complexo. Há ações isoladas, como o Projeto Maurehi, destinado ao povo Iny, que busca revitalizar a língua Iny por meio da escola indígena. Não há ações políticas oficiais do Estado em defesa da diversidade, embora haja preocupação em cumprir as determinações legais, sobretudo no que diz respeito à educação inclusiva.

Com base na pesquisa etnográfica, é possível afirmar, de maneira generalizada, que as políticas linguísticas refletidas em Aruanã evidenciam a tensa relação de poder existente entre os gestores oficiais da língua, os representantes do Estado, e os gestores socioculturais da língua, grupos minorizados. Observou-se também que nos planejamentos linguístico e educacional prevalece o ideal do monolinguismo/ monoculturalismo.

A pesquisa me fez refletir sobre meu papel como professor/pesquisador e tem sido importante para compreender diversas particularidades que antes não tinha interesse em questionar, simplesmente achava normal ver uma sala tão heterogênea linguisticamente, sem nenhuma política linguística que desse atenção devida ao processo de ensino e aprendizagem dos grupos minorizados ali presentes.

## REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, V. 1, n. 3, 2004, p. 83-93.
- BOURDIEU, P. **A distinção crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- CALVET, L.J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.
- FERNANDES, C. V.; MOREIRA, L. C. Desdobramento político-pedagógico do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 22, n. 34, mai/ago, 2009, p. 225-236.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio** - o minidicionário da Língua Portuguesa. 5. ed. revisada e ampliada, Rio de Janeiro 2004.
- HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política linguística na América Latina**. Campinas/SP: Pontes, 1988, 41-73.
- \_\_\_\_\_. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: **Revista Iztapalapa**, Ano 13, n. 29, (Enero-Junio): 5-39, 1993.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 73-117.
- MAGALHÃES, R. C. B. P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed., rev. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
- MONTSERRAT, R. **Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas**. III Encontro de Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas. Unicamp, 20 a 23 de julho de 1999.
- PIMENTEL DA SILVA, M.S. Possíveis caminhos para a autonomia da educação escolar indígena. Maria do Socorro, Maria de Lurdes, Ema Marta (Orgs.). **Diversidade cultural indígena brasileira reflexões no contexto da educação indígena**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016, p. 177-192.

\_\_\_\_\_. **Projeto de educação e cultura Maurehi.** Terra indígena Buridina, Karajá, Aruanã, 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico.** Centro Municipal de Educação Infantil. Aruanã, 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico da Escola Indígena Maurehi.** Território indígena Karajá. Aruanã, 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Laylla Rodrigues Rocha.** Aruanã 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico da Escola Municipal Doutor Pedro Ludovico Teixeira.** Aruanã, 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico da Escola Municipal Darcy Bandeira de Melo.** Aruanã, 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico do Colégio Estadual Dom Cândido Penso.** Aruanã, 2016.

\_\_\_\_\_. **Regimento escolar da Escola Municipal Doutor Pedro Ludovico Teixeira.** Aruanã, 2016.

\_\_\_\_\_. **Regimento escolar da Escola Municipal Darcy Bandeira de Melo.** Aruanã, 2016.

\_\_\_\_\_. **Regimento escolar do Colégio Estadual Dom Cândido Penso.** Aruanã, 2016.

## CAPÍTULO 8 | DAMRÕ NÃHÃ ROWASKUZE

*Silvino Sirnãwê Xerente*<sup>12</sup>

Ahâmre hã aimõ iptokrta nōrī krda sisnã damrõ mnōzem nã tkrêwam wasku mnōze tô kãnê, baknõ ku waptkã wi zatõ ku ambã ip-tokwa kãtõ ãsõkrêrmzukwa kmãwa. Are pikõi ptokwa kãtõ ãsõkrêrmzu-kwa aimõ têkmã sazêi wa tôta hawi zaku simã tkrê kmãdãk kmã mrõ pibumã, are tô srurêre hawi za ku dasaze wrahku par zepku tkrê tmã sõmr, iptokwai nê za ku aimõ tô tahã ambã baknõ krê kmãdãk, kãnê nãt aimõ krhêmmba. Are tôtahã ambã baktõ nã ãsiwari za sipkê nã dure kmã mrõ kōdi, tô pikõi tdêkwai nōrī kra wrahku par nã kãtõ sipi waihku psê nã tê sãmr parimsi za tmã wê tokto kmã mrõ pibumã. Tokto siwaptom pibumã tô pikõi nōkrêrmzukwa za ro tê kmã krãinĩsut. Tãkãinnĩ tokto tãkãnêhã mār kōdi.

Tõ ahâmre si nãt aimõ krhêmmba, tãkãnêhã wanĩm romkmãdã dasisnã damrõ nãhã aimõ srurêre kmã siwar mnõ snã hã. Siwakrum snã dure aimõ krsisnã mrõ mnõ kōdi, tô dasiwawizem hawi nãt aimõ krsiwazem mnõ pibumã tô sisdanãrkwai mē aimõ krsi snã mrõ, are tãkãinnĩ hã tô aimõwi tetõ aimõ ro sãkdã kãnêpra tet siwam hã siwawi mē krsi snã mrõ. Wahĩkba nōrī dure tkrê kmãkwamār mnõ re siwakru

---

12 Professor indígena da educação básica. Pesquisador da rede Saberes Indígenas na Escola da UFG/UFT/UFMA



krsi kukbâ mnô kôdi tô kbasêiprâ nĩ za ku aimô kazaza are ikatuze tô kupazu, kâtô kupakubu za aimô kakbu sĩm mnôkrêmzu tê kmã kukbâ pibumã, tahã tô kbahi nã iwamtrêze, are tâkâinnĩ tô dakukbâ nã za aimô wamtrên. Tokto tâkâinnĩ hã tô siwakrum snã tet krsi kmãkwamār sika nĩ zakro nã kâtô ktâkmôhi za kazaza, kâtô karos hri nã za ituze kmã kuiwa nôkwa dat kmã kukbâ pibumã. Kânêzem hawit aimô damrô nãhã wanĩm romkmādâ pikrêbba sũkre.

Arê ĩsnākrtã hawim hã wanĩm romkmādâ kuitab snã wat kkmã-dkã kba mōnô damrôzem nãhã. Are tô ĩsnākrtã hawi aimô akwê krsi snã mrô mnôwa tô siwawi snã, pikô za praktô wassĩn, danôkrêmzukwa za tmã srên, are ambã za tare wawin, kâtô ponkwanê wawê romkrêp-tkãkwa pikôĩ hawim hã, kâtô ambã hawim hã. Are tâkânê pibumã wat aimô hêsuka wat krsanāmr kâtô rowahtukwa sĩ akwê krwahêmba, aimô ahâmre hã romkmādâ kâtô romwasku kuĩkre snã wat krsakra kba mnô pibumã. Tâkânêzem hawi zatô dure wanĩm aikte nōrĩ romwasku kâtô wanĩm romkmādâ tê samār waihuk aimô wanĩm romkmādâ wasiwi wat kutôr kumnāstê.

## **CAPÍTULO 9 | INTERCULTURALIDADE E O PAPEL DA ESCOLA NÃO INDÍGENA: O CASO DE BDE-BURÈ**

*Lorennna Isabella Pereira Souza*<sup>13</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A discussão sobre a necessidade fundamental de uma educação intercultural para os povos indígenas pode parecer, à primeira vista, até mesmo óbvia. Parece ser evidente que o modelo de educação não indígena brasileira – que é totalmente baseado na cultura não indígena e configurado completamente em língua portuguesa – que não é a primeira língua/língua materna de grande parte dos povos indígenas – não é aplicável em outros tipos de sociedades, ou seja, o modelo de educação não indígena seriado, eurocentrado, disciplinador e fragmentado não é universal, ou pelo menos, não deveria sê-lo.

Entretanto, pode-se perceber claramente que essa discussão não é óbvia. Não fica presumidamente claro para todos que sociedades diferentes demandam modelos educacionais diferentes, de modo que sejam

---

13 Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás – Estudos Linguísticos. Linha de pesquisa: Linguagem, cultura e sociedade. Email: lorennna\_isabella@hotmail.com

particularmente eficazes. Prova disso é que a abertura das universidades brasileiras para o debate sobre a educação indígena é recente e mais recente ainda é a autonomia que os indígenas conquistaram para pesquisarem e para pensarem os caminhos de uma educação propícia para seu povo e para sua comunidade. Mesmo assim, os desafios ainda são muitos.

Pimentel da Silva (2017, p. 204) disserta em seu texto “Pedagogia da Retomada” que, segundo sua vasta experiência com cursos de formação de docentes indígenas e também segundo seus estudos nesta área, os indígenas buscam uma educação libertadora pautada principalmente em quatro perspectivas fundamentais. São elas: “1) o acesso aos saberes tradicionais indígenas; 2) o acesso aos conhecimentos não indígenas; 3) articulação entre diversos saberes; 4) produção de bases epistêmicas interculturais para fundamentar as práticas pedagógicas”.

Neste capítulo, proponho uma discussão sobre o papel da escola não indígena que localiza-se em situação de contato com povos indígenas e que recebe alunos indígenas. Para tal, partirei da experiência dos Karajá de Bdeburè com as escolas não indígenas do município de Aruanã/Goiás (SOUZA, 2017). Algumas questões principais norteiam esta discussão: por que a educação não indígena deve se preocupar? É possível trabalhar com crianças indígenas que falam outra língua? Como vencer as barreiras linguísticas? E, finalmente: é possível que a escola não indígena ofereça uma educação libertadora para seus eventuais alunos indígenas?

Ressalto que não há a pretensão de oferecer respostas simples, nem definitivas, a essas questões levantadas, mas o humilde objetivo de somar ao debate. Dessa forma, este capítulo organiza-se da seguinte forma: primeiramente, uma breve apresentação da realidade da comunidade Karajá Bdeburè, bem como de seu contato e de sua experiência com as escolas não indígenas, seguido de tópicos centralizados nas questões-chave levantadas anteriormente.

## 1. Algumas considerações sobre a comunidade indígena Karajá Bdeburè

Bdeburè é uma comunidade formada por aproximadamente 50 indígenas da etnia Iny (Karajá)<sup>14</sup>. A aldeia localiza-se na terra indígena Aruanã III e é bastante próxima da cidade de Aruanã, que fica no estado de Goiás, divisa com o estado do Mato Grosso. Não existe distância entre Bdeburè e Aruanã, de modo que apenas uma rua separa o território municipal da cidade do território federal demarcado. Como pode ser visualizado na imagem a seguir, à esquerda está a terra indígena, onde localiza-se a comunidade, inclusive pode ser observado parte do mandiocal da aldeia, e à direita já estão as residências e os comércios do município de Aruanã. Essa proximidade caracteriza Bdeburè como território indígena localizado em áreas urbanas (SOUZA, 2017).



**Imagem 1 - rua que divide o território indígena de Bdeburè e a cidade de Aruanã.**

Fonte: Souza (2017)

---

14 Os Karajá se autodenominam Iny Mahādu (Povo Iny). A denominação Karajá foi atribuída a eles pelos não indígenas. Eles igualmente se referem à sua língua como Inyrybè (fala Karajá) ou apenas língua Iny.

Existe outra comunidade indígena Karajá que também situa-se na área urbana do território municipal de Aruanã: a aldeia Buridina, bastante antiga e que possui uma história de resistência frente às mazelas impostas pela chegada do “homem branco” ao centro do Brasil.

Vale frisar que, mesmo sendo da mesma etnia, cada comunidade indígena tem suas peculiaridades e suas características próprias, desenvolvidas ao longo do tempo e advindas de diversas características como: sua história, seu grau de contato colonizador e seus conflitos linguísticos. Com Buridina e Bdeburè, isso não é diferente. Apesar de pertencerem à mesma etnia e de seus territórios serem próximos, as duas comunidades apresentam situações sociolinguísticas diferentes.

Em Bdeburè, é seguro afirmar que a maioria da população tem a língua Karajá como primeira língua e como língua materna. Além disso, a maior parte dos integrantes da comunidade usa a língua Karajá nas interações do dia-a-dia e na criação dos filhos e dos netos. As atitudes linguísticas quanto à língua Karajá são positivas e os indivíduos que dominam essa língua são valorizados pela comunidade, de modo que a família se empenha em ensinar a língua ancestral para os filhos para que sejam aceitos como verdadeiros Karajá, aos olhos da sociedade.

Em contrapartida, o Português é visto como a língua da necessidade, ou seja, é necessário conhecê-la para comunicar-se com os não indígenas fora da aldeia, para não ser lesado e, finalmente, para se defender dos ataques que são frequentes aos indígenas que vivem tão próximos da cidade.

Apesar de tudo isso, Bdeburè não dispõe de uma escola indígena em seu território, pois é alegado pelas autoridades não indígenas que já existe uma escola para eles nas cercanias, que é a Escola Indígena Maurehi, da aldeia de Buridina. O que essas autoridades ignoram é que é política educacional dos Karajá que cada comunidade tenha sua própria escola, visto que cada comunidade tem uma história e uma

situação sociolinguística particular. Eles ignoram também o fato de que a distância de um quilômetro entre as duas aldeias, que deve ser percorrida a pé sob forte sol e bastante calor, característicos da região, inviabiliza este percurso e faz com que as escolas não indígenas sejam opções mais acessíveis.

As crianças e os adolescentes estudam, então, nas escolas municipais e estaduais não indígenas da cidade de Aruanã. No entanto, o ensino monolíngue em língua portuguesa e monocultural não indígena tem se mostrado bastante prejudicial tanto para os alunos indígenas quanto para a comunidade como um todo. Isso porque os estudantes – crianças e adolescentes – são muitas vezes vítimas de preconceito étnico e de diversos tipos de represálias, humilhação e violência física e psicológica, apenas por serem indígenas (SOUZA, 2017).

Além disso, com o passar do tempo, a comunidade pode ser diretamente afetada pela ameaça de perda da cultura ancestral e pela queda da vitalidade linguística, que pode ocorrer devido a alguns fatores principais. São eles: o frequente contato colonizador com os não indígenas, bem como as experiências negativas que advêm desse contato e que afetam a autoestima e a auto aceitação da identidade indígena, o que pode levar à negação do pertencimento à determinada etnia.

Neste cenário, a primeira a ser afetada será a língua ancestral. Isso ocorre porque a língua é uma forte marca de pertencimento a um grupo, assim, quando se quer buscar aceitação de outro grupo, aumenta-se o uso da língua do grupo almejado, em detrimento da língua do grupo que se quer distanciar (GROSJEAN, 1982).

O fato de as crianças de Bdeburè estudarem nas escolas não indígenas favorece que estes tristes desfechos aconteçam, uma vez que: a) estudando nas escolas não indígenas, aumenta-se o contato colonizador com os não indígenas e com a língua portuguesa; b) as experiências negativas relacionadas ao estigma e ao preconceito étnico acontecem

com frequência; c) a língua portuguesa passa a ser usada em grande parte do tempo do estudante, já que as aulas, a leitura, o dever de casa, a interação com os colegas e com os professores são efetuados apenas em Português, uma vez que não há negociação linguística; d) não há sequer menção dos valores e das práticas culturais do estudante Karajá nas escolas não indígenas de Aruanã (SILVA, 2017).

A língua Karajá segue forte em Bdeburè, apesar de seguir ameaçada. O risco de que essa realidade mude é grande. Isso porque os atuais adultos da comunidade cresceram na antiga aldeia Tytema, que era consideravelmente mais afastada das cidades, logo, o contato com a cultura não indígena e com a língua portuguesa era bastante raro. Os costumes culturais eram bastante difundidos e a rotina da comunidade era diferente da rotina atual, mais urbanizada.

A nova geração segue vivendo uma nova realidade, diferente da que cresceram seus pais, ou seja, uma comunidade indígena muito próxima da cidade, com contato frequente com a língua e a cultura não indígena, e que, até o momento, vem recebendo uma educação monolíngue e monocultural.

Tendo contextualizado, ainda que de forma breve, o leitor sobre Bdeburè, bem como os problemas que essa comunidade tem enfrentado, nos próximos tópicos, segue a discussão sobre os desafios da escola não indígena em situação de contato com povos e alunos indígenas.

## **2. Por que a escola não indígena deve se preocupar?**

Antes de dar início a este tópico, devo ressaltar que os motivos que serão listados aqui para responder a essa pergunta não servem apenas à escola não indígena como instituição, mas a todos nós como pesquisadores, professores, cidadãos, e como seres humanos.

No tópico anterior, a possibilidade da perda cultural e linguística como consequência do ensino monocultural e monolíngue em língua

portuguesa foi evidenciada como uma das principais preocupações dos indígenas da comunidade. Mas por que essa perda seria tão desastrosa?

Como integrantes da sociedade não indígena e de comunidades de fala do Português Brasileiro, língua oficial do Brasil, muitas vezes estamos confortáveis e não nos atentamos para os demais universos de culturas e línguas que estão tão próximos de nós, aqui no nosso país. Segundo o censo do IBGE de 2010, existem 274 línguas indígenas no Brasil, pertencentes a cerca de 305 diferentes etnias.

Todas essas línguas são faladas no território nacional e todas essas línguas estão ameaçadas de extinção. Uma língua morre quando o último falante dessa língua morre, mas tudo começa pelo enfraquecimento dela em determinada comunidade, ao ser substituída por outra língua – geralmente a do povo que exerce dominação – até chegar ao ponto de não ser mais compartilhadas com as próximas gerações. O próximo passo é existir somente em forma de lembrança de algumas palavras soltas e no sentimento dos mais velhos. Quando esses anciãos morrem, a língua e os saberes morrem com eles.

Segundo Crystal (2000), em 1992, o Congresso Internacional de Linguística em Quebec acordou sobre o perigo da morte e do desaparecimento de línguas e, no ano seguinte, em resposta, a UNESCO adotou o Projeto “Línguas em Perigo”, que estabeleceu que a principal tarefa dos linguistas da época era promover estudos de descrição e documentação das línguas em perigo, desenvolvendo gramáticas, dicionários, arquivos literários, entre outros documentos que resguardam as línguas ameaçadas.

É importante lembrar que o fenômeno de morte de línguas é natural e recorrente na História Linguística. Línguas como o Latim e o Sânscrito morreram e deram origem a outras línguas. Entretanto, há uma significativa diferença entre a morte “natural” de uma língua, que configuraria uma espécie de curso da evolução daquela língua – o que



poderia ser tomado mais como uma mudança do que a morte propriamente dita – e a extinção em massa de línguas minorizadas.

O que acontece é que, depois das iniciativas de colonização, os povos europeus e, posteriormente, os Estados Unidos dominaram espaços antes ocupados por outras culturas e as línguas dos povos invasores foram institucionalizadas em detrimento das línguas ancestrais dos povos originários dessas terras.

No Brasil não foi diferente. Com a chegada dos portugueses, o número de línguas caiu drasticamente. De acordo com a estimativa de Rodrigues (2005), em território brasileiro, havia cerca de 1200 línguas, no ano de 1500, ano de chegada dos portugueses ao Brasil. Tomando esta perspectiva como base e levando em consideração o número de 274<sup>15</sup> línguas, levantado pelo IBGE, perdemos 926 línguas ao longo dos 518 anos de colonização portuguesa no Brasil.

Engana-se quem pensa que o período de colonização já passou e que hoje a situação de subalternização e de desigualdade dos indígenas frente à sociedade não indígena está muito melhor que antes. Obviamente, alguns progressos aconteceram, mas a luta pelos direitos é diária. Os direitos conquistados e as línguas dos povos indígenas seguem ameaçados. Como explica Rodrigues (2005, p. 02),

a redução de 1200 para 180 línguas indígenas nos últimos 500 anos foi o efeito de um processo colonizador extremamente violento e continuado, o qual ainda perdura, não tendo sido interrompido nem com a independência política do país no início do século XIX, nem com a instauração do regime republicano no final

---

15 Ressalta-se que o número de 274 línguas indígenas brasileiras é uma perspectiva otimista, ou seja, este número provavelmente é menor. Isso porque alguns dialetos – que são variedades de uma língua, com pouca diferenciação (RODRIGUES, 2005) – podem estar sendo contados como línguas independentes. Para Rodrigues (2013), o número aproximado é de 199 línguas indígenas brasileiras.

desse mesmo século, nem ainda com a promulgação da “Constituição Cidadã” de 1988. Embora esta tenha sido a primeira carta magna a reconhecer direitos fundamentais dos povos indígenas, inclusive direitos linguísticos, as relações entre a sociedade majoritária e as minorias indígenas pouco mudou. Graças à Constituição em vigor está havendo diversos desenvolvimentos importantes para muitas dessas minorias em vários planos, inclusive no acesso a projetos de educação mais específicos e com consideração de suas línguas nativas. Entretanto, ainda são grandes a hostilidade e a violência, alimentadas não só por ambições de natureza econômica, mas também pela desinformação sobre a diversidade cultural do país, sobre a importância dessa diversidade para a nação e para a humanidade e sobre os direitos fundamentais das minorias.

Rodrigues (2005) destaca, no trecho citado, problemas que perduram até hoje, como a hostilidade e a violência que os indígenas sofrem devido a dois principais problemas: o primeiro por motivos econômicos; o segundo por motivos de ignorância. Por desconhecer a importância da diversidade cultural e linguística do Brasil, muitas vezes reproduzimos discursos preconceituosos e que ajudam manter o estado de colonização dos indígenas brasileiros. Por consequência disso, seguem ameaçadas as línguas e a cultura ancestral desses povos.

É neste ponto que devemos nos questionar: qual o papel da escola não indígena no favorecimento da vitalidade linguística e cultural dos povos indígenas brasileiros? Este debate deveria ser um ponto de preocupação de todas as escolas do país, uma vez que existem povos indígenas por toda extensão do solo brasileiro.

No entanto, sabemos que a realidade não é essa. As escolas de municípios com pouco contato com indígenas, salvo raras exceções, ignoram a presença e a importância dos indígenas, seus saberes, suas línguas, sua vivência. Toca-se neste assunto somente no “Dia do Índio”,

comemorado nas escolas, na maioria das vezes, de forma estereotipada e, até mesmo, preconceituosa.

O resultado dessa prática da indiferença com os povos indígenas é a formação de cidadãos não indígenas adultos que, desconhecendo a rica diversidade cultural e linguística do seu país, seguem acreditando no “mito do monolinguismo”, ou seja, no mito de que no Brasil só se fala Português. Cidadãos esses que não se importam com as vidas indígenas, com o futuro dessa diversidade, já que ele nem sabe sobre ela. Essas atitudes garantem um estado constante de colonização e de subalternização das línguas e das culturas indígenas pela sociedade não indígena.

Por isso, acredito que deve-se investir na boa formação dos professores da educação básica das escolas não indígenas brasileiras. Professores bem informados, conhecedores da situação de diversidade linguística e cultural de seu país formam seus alunos como cidadãos mais empáticos e melhor informados. Combater a ignorância é o primeiro passo para alcançarmos uma sociedade menos desigual.

E se é crucial a atitude revolucionária das escolas não indígenas no sentido de combater a ignorância, o papel das escolas não indígenas em situação de contato com povos indígenas é determinante. Neste caso, mais que apenas informar sobre as questões de diversidade linguística e cultural, combater estereótipos e estimular a empatia, essas escolas devem preocupar-se com dois fatores importante: 1) formar pessoas não indígenas que estarão em contato com pessoas indígenas; 2) preocupar-se constantemente com os alunos indígenas que a escola recebe e que tipo de educação eles estão recebendo.

Em síntese, a questão da ameaça à vitalidade linguística e cultural dos povos indígenas brasileiros deve ser uma preocupação de todos nós. Uma das estratégias mais eficazes para combater a ignorância da sociedade não indígena quanto à diversidade linguística e cultural do

nosso país é a desmistificação da informação, trabalhadas nas escolas não indígenas, com vistas em formar cidadãos empáticos e esclarecidos. Além dessa preocupação, as escolas não indígenas que estão em situação de contato e recebem alunos indígenas devem estar atentas a outros fatores igualmente importantes, se o objetivo é alcançar um aprendizado descolonizador e libertador desses alunos.

### **3. É possível trabalhar com crianças indígenas que falam outra língua? Como vencer as barreiras linguísticas?**

Em minha pesquisa com a comunidade de Bdeburè, alguns resultados relevantes a essa situação devem ser destacados. Primeiramente, que a comunidade tem políticas linguísticas familiares de uso da língua Karajá, como já dito anteriormente. Isso significa que muitas crianças chegam às escolas não indígenas sem falar a língua portuguesa e não encontram nenhum profissional capacitado para sanar suas necessidades básicas na sua língua materna.

Se as necessidades básicas do aluno indígena não podem ser sanadas, já que a língua é uma “barreira”, certamente com o ensino desse aluno não será diferente. O que acaba acontecendo é: o aluno indígena aprende o Português, afinal, sem isso, nada ali será possível. Não espera-se que o professor domine a língua indígena de seu aluno. Não espera-se uma negociação linguística. Não espera-se uma inclusão dos conhecimentos prévios, das experiências na aldeia, da cultura ancestral. Toda a bagagem do aluno indígena, tudo que ele aprendeu sobre o mundo com seu povo, tudo é descartado.

Segundo Hinton (2001), quando crianças são falantes de línguas fortemente ameaçadas, ainda que os pais se empenhem em usar apenas a língua ancestral em casa, as crianças aprenderão a língua majoritária, de qualquer maneira. Isso porque essas crianças estão introduzidas em

diversos contextos em que a língua majoritária é dominante. O principal deles é a escola. Em Bdeburè, durante o tempo em que a pesquisa estava sendo desenvolvida, todas as crianças entrevistadas estudavam nos colégios não indígenas de Aruanã. Bdeburè não dispõe de uma escola indígena em seu território, ainda que lá vivam muitas crianças em idade escolar.

Todas as crianças e adolescentes entrevistados apresentavam uma atitude bastante positiva quanto à sua língua materna, como pode ser observado nos trechos a seguir:

- 1) “É importante falar Iny pra não perder a cultura.” (B.W.K. 10 anos).
- 2) “É bom saber Iny, porque é diferente. É a língua dos meus pais e, quando eu crescer, quero passar para os meus filhos.” (H.D.K. 12 anos).

Essa atitude positiva está fortemente ameaçada, especialmente pelos problemas e pelas divergências que essas crianças vivenciam na escola não indígena. Durante minha pesquisa, passei por momentos muito tristes, com diversos depoimentos tocantes que revelavam apenas parte dos desafios enfrentados por essas crianças na escola não indígenas de Aruanã.

Em um desses depoimentos, entrevistei uma garotinha de sete anos de idade. Perguntei a ela se já havia passado por alguma coisa ruim na escola. Ela não me respondeu, apenas chorou. Depois disso, não quis mais responder às perguntas da entrevista e foi para o colo do pai. Ele perguntou à filha, em Iny, o que acontecia na escola e ela o respondeu também em Iny. Desculpei-me com a garotinha e perguntei ao pai o que ela havia dito. Ele respondeu: “Ela falou que os alunos maltratam ela e querem bater nela”. Outra garotinha de nove anos, N.K.K., também relatou que já passou por experiências ruins na escola e se sentia muito mal quanto a isso.

Entre os estudantes mais velhos, essas situações também são recorrentes. K.G.J., de 18 anos, afirmou já ter passado por várias situações

de ofensas, violência física e psicológica, entre outros constrangimentos, na escola, por ser indígena. Ela também garantiu que essas situações lamentáveis também acontecem com os outros colegas indígenas<sup>16</sup>.

Estes pontos são fatores que exigem reflexão. Tomando a escola não indígena como uma instituição que reproduz saberes e padrões eurocentrados, fixados em um ensino monolíngue na língua majoritária, essas situações de preconceito, violência e discriminação com os alunos indígenas está fadada a acontecer e dificilmente, nesses moldes, a escola obtenha êxito em reverter esse quadro lamentável.

Os impactos desse tipo de educação são fortíssimos. Os alunos sentem-se desmotivados, muitas vezes perdidos e o desempenho escolar deles raramente é satisfatório. Isso acontece, provavelmente, devido a alguns fatores:

1) o conteúdo é ministrado somente em língua portuguesa, uma língua que está em processo de aquisição pelas crianças, uma vez que sua primeira língua é a língua Iny; 2) a realidade cultural que as crianças vivem na aldeia é muito diferente da cultura não indígena e esse processo de adequação pode ser difícil e doloroso para os alunos Karajá, nas escolas de Aruanã; 3) os métodos de ensino e as disciplinas ministradas são baseados em conhecimentos etnocêntricos e antigos, que não consideram os saberes e a cultura Karajá e, dessa forma, fazem pouco ou nenhum sentido para a criança Karajá. (SOUZA, 2017, p. 119)

Hamel (1993) explica que o baixo rendimento escolar dos alunos indígenas pode ser uma consequência da descontinuidade do desenvolvimento de sua língua materna. Note que, no caso das crianças de Bdeburè, sua primeira língua é o Karajá e elas recebem educação fa-

---

16 Este é apenas um recorte dos relatos colhidos em entrevista dos alunos indígenas. Para conferir esses casos de modo mais detalhado e outras histórias igualmente relevantes, ver Souza (2017).

miliar na língua materna, bem como é a língua das interações na comunidade em que vivem. Quando elas vão para as escolas não indígenas, acontece a “descontinuidade do desenvolvimento da língua materna”, o que não significa que elas deixam de desenvolver sua primeira língua, mas que esse desenvolvimento passa a ser descontínuo, pois, na escola não indígena, elas aprendem outra língua e sua língua materna fica marginalizada, no quesito ensino e interação escolar.

Mas, essa “barreira linguística” realmente existe ou é apenas um obstáculo colocado? Supondo que a escola receba um aluno norte-americano, que fala inglês, ou um aluno alemão, o esforço do professor em se fazer entender seria o mesmo que quando recebe um aluno indígena?

É possível pressupor que não. O povo brasileiro, em sua maioria, demonstra um fascínio pelo colonizador, enquanto busca afastar-se de suas raízes e características indígenas e africanas. Há a necessidade de aproximar-se do grupo dos colonizadores e afastar-se do grupo dos “colonizados”, mas o que somos nós, brasileiros, se não um povo colonizado?

Obviamente, isso não é uma escolha. Nós, não indígenas brasileiros, também recebemos uma educação colonizadora e eurocentrada, que não deixa de ser também responsável pelos discursos de preconceito étnico que reproduzimos e pela nossa exímia vontade de nos aproximarmos das características do colonizador, bem como o fascínio pelos que exibem essas características.

Por isso é mais fácil para um professor adequar-se a um aluno europeu do que a um aluno indígena. As dificuldades de comunicação e de aprendizado são as mesmas, mas as atitudes são diferentes. Isso acontece porque as barreiras linguísticas não existem, sempre há a possibilidade de negociação, quando há esforço e boa vontade.

É preciso perceber que a comunicação linguística é uma via de mão dupla, ou seja, é preciso haver o interesse de entender e de fazer-se

entender. Logo, esperar que apenas o aluno indígena se adeque à realidade escolar e à língua portuguesa é o primeiro problema. É preciso pensar em estratégias de comunicação como uma via de mão dupla. Ou seja, como eu, professor, posso me fazer ser entendido por esse aluno?

É claro que a responsabilidade dos problemas das escolas não indígenas em situação de contato e que recebem alunos indígenas não é só dos professores. Esse trabalho precisa ser discutido, pensado e executado por toda equipe escolar. O governo também falha ao não disponibilizar recursos que seriam eficazes, como cursos de formação continuada especialmente pensados para professores e equipes escolares que recebem alunos indígenas.

Acredito que a saída é investir em práticas interculturais, além do interesse e do empenho mútuo de se comunicar. Outro fator favorável é abrir as portas da escola para a aproximação de indígenas e não indígenas: o contato com suas línguas e a aprendizagem/vivência com sua cultura. Eis a interculturalidade: um diálogo democrático estabelecido entre culturas diferentes em contato. Entretanto, é impossível garantir interculturalidade entre duas culturas, quando, em uma delas, impera a manutenção da desigualdade e do preconceito.

Sabemos que a ignorância é o combustível do preconceito. Logo, se combatemos a ignorância, rompemos com a base do preconceito, e a escola é decisiva no combate à ignorância. Como explica Pimentel da Silva (2015, p. 07), é necessário rever modelos educacionais que contribuem “para a manutenção das relações de poder e negação dos conhecimentos indígenas, desqualificando-os em detrimento de um saber apresentado como mais importante e universal”.

Em sua pesquisa, Silva (2017) colheu depoimentos de alguns professores e gestores da rede de ensino do município de Aruanã. Nesses depoimentos, os professores afirmaram que a situação do ensino está caótica, uma vez que os professores não falam a língua dos alunos



e muitos alunos indígenas chegam às escolas sem dominar a língua portuguesa.

Os professores sugerem que o governo disponibilize intérpretes para os alunos indígenas. Eles afirmaram, também, que as aulas são demasiado curtas para atender aos demais alunos e dar uma atenção especial aos alunos indígenas. Os professores entrevistados chegaram a dizer que, por essas e outras razões, muitas vezes, os alunos indígenas passam despercebidos.

Esses depoimentos são muito sérios. Eles revelam que o professor tem que fazer uma escolha e que essa escolha na maioria das vezes não são os alunos indígenas, que chegam a passar despercebidos, como eles mesmos disseram.

A distribuição de horários de aulas e de disciplinas separadas e desconexas é um agravante para os dois lados: os professores não têm tempo suficiente para ensinarem determinado assunto – que nada tem a ver com o assunto da aula anterior, nem com a da próxima – para uma média de quarenta alunos e, nas situações de contato, também os alunos indígenas; os alunos indígenas, oriundos de uma cultura diferente, apresentam dificuldades de entender as matérias desconexas, a rigidez no horário, a língua diferente, e ainda precisam lidar com o *bullying* dos colegas, entre outros problemas.

O fato é que, nessas condições, os professores fingem que ensinam os alunos indígenas e eles fingem que aprendem. Além disso, esses poucos conhecimentos adquiridos na escola não indígena, advindos de uma educação colonizadora, raramente são aproveitados quando os alunos estão de volta à sua comunidade.

Enquanto isso, os conhecimentos ancestrais ou são ensinados pelos parentes, em casa, ou não são ensinados. O mesmo se aplica à língua. Nesses contextos, a língua e os saberes indígenas começam a se

perder, pois não há sequer menção deles na sala de aula não indígena, como afirma Silva (2017, p. 71):

os alunos Iny não são contemplados com nenhuma política linguística que os faça sentir-se integrados à escola. A desistência e a falta de interesse pelas aulas são constantes no decorrer do ano letivo. Não é levada em consideração nenhuma particularidade linguística dos grupos minorizados que ali estudam.

A educação que os alunos indígenas precisam ter deve ser intercultural e bilíngue. Isso implica conhecimentos de ambas as culturas com diálogo e sem subalternização, bem como o ensino da língua portuguesa pautado na interculturalidade, ou seja, o Português que eles precisam dominar para não serem lesados, para se defenderem e para estabelecerem, quando quiserem, comunicação com os não indígenas. Como explica Pimentel da Silva (2017, p. 204),

este tipo de educação revê valores e busca alternativa frente ao modelo hegemônico vigente em nosso país. Ou seja, leva em consideração os aspectos ecológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, epistêmicos e linguísticos. A partir dessas ideias, é possível propor mudanças pedagógicas, transformando a prática educativa em uma ação efetiva para que o ensino consiga transpor as dimensões do espaço escolar, possibilitando uma articulação, tanto com a cosmovisão de cada povo indígena quanto com as demandas contemporâneas advindas da vida intercultural.

Como é bilíngue, a língua materna precisa ser contemplada, logo, alfabetização, material didático, ortografia, leitura e escrita devem ser contemplados. Enquanto a escola não indígena que recebe alunos indígenas não puder incorporar as características de uma educação

intercultural, bilíngue e libertadora, ela não estará apta a receber e a formar alunos indígenas.

#### **4. É possível que a escola não indígena ofereça uma educação libertadora para alunos indígenas?**

Finalmente, depois de todas essas reflexões, partimos para o centro da discussão: é possível que a escola não indígena ofereça aos alunos indígenas uma educação libertadora?

Como foi citado na introdução deste capítulo, para Pimentel da Silva (2017, p.204) uma educação libertadora é pautada em quatro perspectivas principais. Parto, então, do pressuposto de que, para as escolas não indígenas obterem êxito em oferecer aos alunos indígenas uma educação libertadora, elas precisam estar, também, pautadas nessas mesmas características. Por isso, analiso uma a uma essas perspectivas nos próximos subtópicos.

##### **4.1 O acesso aos saberes tradicionais indígenas**

Entende-se que uma educação que alcança os alunos indígenas considera seus saberes e suas vivências. Inclui-se, aqui, também, a língua materna, por fazer parte do arcabouço cultural que caracteriza um povo e que une este povo como semelhantes. Para Condemarín (2003, p. 189),

justamente por ser materna, tem um alto valor emocional. Está ligada ao calor maternal, à interioridade não só do próprio organismo do qual provem a ressonância da voz, mas à interioridade da família, vizinhos, de sua própria consciência. Para a criança, a maioria de suas experiências foram nomeadas, descritas e classificadas através de sua L1. Seus temores ante o desconhecido se acalmaram quando lhe deram explicações e sua curiosidade se viu satisfeita graças à mesma.

Estimular a criança a conhecer os saberes e as histórias de seu povo é essencial para uma educação comprometida com a interculturalidade. Para tal, algumas ações são exequíveis para as escolas não indígenas que recebem alunos indígenas, por exemplo: promover eventos culturais que contam com danças, pintura, e música indígena; na aula de línguas, considerar a(s) língua(s) indígena(s) do(s) aluno(s); estudar o percurso da história indígena brasileira e, em específico, a do(s) povo(s) do(s) aluno(s) indígena(s); trabalhar as narrativas culturais, os mitos, os saberes indígenas na escola; entre tantas outras atitudes possíveis que aproximam as culturas e que demonstram aos alunos indígenas que a escola realmente considera sua vivência, sua língua, sua história.

Por isso, a escola não indígena que recebe alunos indígenas precisa ter o compromisso de não ensinar, mas facilitar, impulsionar o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos saberes e das línguas indígenas, com vistas em romper com a invisibilidade do aluno indígena na sala de aula, pois ele existe, o povo dele existe, bem como sua cultura, sua língua e seus saberes.

Entretanto, existe uma barreira para todas essas ações que significariam um ponto de partida para o avanço da política de inclusão dos alunos indígenas: o ensino eurocentrado e estagnado que dificulta a evolução das práticas pedagógicas interculturais nas escolas não indígenas, uma vez que

a pedagogia da reprodução, aquela que opera seguindo modelos e ideais que poucos servem à vida, e à defesa do território indígena, por exemplo. Não problematiza a realidade em que vive a maioria dos indígenas. Ameaçados, com seus territórios invadidos, com suas terras não demarcadas, com expansão da fronteira agrícola e com os interesses de empresas nacionais e multinacionais pelas riquezas existentes nos territórios indígenas (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 211)

## 4.2 O acesso aos conhecimentos não indígenas

Grosjean (1982) explica que a língua majoritária nem sempre é a língua falada pela maioria, mas é a língua falada pelo grupo que detém os poderes políticos, culturais e econômicos do país e, consequentemente, ela terá mais prestígio. Por isso, as línguas minorizadas<sup>17</sup> estarão sempre sofrendo com os conflitos linguísticos e com a pressão para que se adequem à língua e à cultura majoritária.

Viver em uma sociedade minorizada em contato com uma sociedade majoritária, como é o caso da maioria das comunidades indígenas brasileiras, implica aprender a língua majoritária por necessidade. Isso porque qualquer tipo de interação com o não indígena terá que ser efetuada via língua majoritária, porque o indígena não pode contar com que o outro aprenda sua língua, mas é esperado dele que, ao desejar comunicar-se ou efetuar qualquer tarefa fora de sua comunidade, que ele domine a língua majoritária.

Isso faz desenvolver o bilinguismo ou o plurilinguismo nas comunidades indígenas. Entretanto, ao mesmo tempo que é necessário dominar a língua majoritária, ao entrar nas comunidades, ela pode caracterizar uma ameaça à vitalidade linguística da língua minorizada. Isso porque, com a pressão dos conflitos linguísticos, a língua majoritária pode, aos poucos, ir tomando o lugar da língua ancestral.

Por isso, para Allard e Landry (1992, p. 226), “o tipo de bilinguismo desenvolvido pelos indivíduos é, também, relacionado à vitalidade linguística da comunidade”, especialmente, o que está se desenvolvendo nas crianças é de fundamental importância para o futuro da língua minorizada, uma vez que as crianças são os futuros falantes adultos

---

17 Diz-se língua minorizada, pois nenhuma língua é naturalmente menor ou inferior à outra, mas são minorizadas, em esfera social, frente à língua majoritária oficializada e detentora do poder econômico, social e político.

e os futuros responsáveis por ensinar – ou não – a língua ancestral à próxima geração, o que permite que a língua siga viva.

Em Bdeburè, a maioria da população percebe o Português como a língua da necessidade e da defesa dos interesses indígenas. Como pode ser observado no trecho a seguir:

3) “Porque a língua de contato, o Português, é tipo uma arma para a gente: pode acabar com o povo. É tipo uma arma, porque ela chega assim, deixando a língua Iny de lado, sabe, os jovens não querem falar mais na língua, só querem falar em Português, aí vai morrendo aquela língua do povo. É uma arma, né? Vai acabando com a língua e com a cultura. Então, para isso, a gente tem que pegar a mesma arma e se defender.” (I.G.K. 33).

Quanto às crianças, sem a escola indígena na comunidade, elas seguem sendo alfabetizadas e escolarizadas majoritariamente em língua portuguesa. Em minha pesquisa, foi constatado que, dentre as crianças e adolescentes de 6 a 18 anos, 8 dos 10 entrevistados têm o Português como segunda língua e 2 como primeira língua. Desses 8, apenas 3 julgaram ter boa proficiência em língua portuguesa (SOUZA, 2017). Essa constatação fez surgir uma pergunta: de que maneira os alunos indígenas entendem e, principalmente, aprendem os conteúdos ministrados em língua portuguesa, se não consideram dominar bem essa língua?

As crianças e os adolescentes participantes da pesquisa também disseram que não tiram boas notas e foi consenso entre os entrevistados que têm o Iny como primeira língua que, se as aulas fossem em sua língua materna, eles conseguiriam entender melhor o conteúdo e teriam, consequentemente, melhor desempenho escolar. Isso acontece porque a criança se sente segura quando aprende em um ambiente conhecido por ela, na língua em que está familiarizada e, também, com métodos de ensino contextualizados com sua cultura. Nesses casos, o aprendizado será consideravelmente melhor adquirido e, também, de maior

qualidade (PIMENTEL DA SILVA, 2012), principalmente, porque fará sentido para a criança.

Assim, entende-se que é direito dos indígenas aprenderem de forma eficaz a língua portuguesa e os conhecimentos não indígenas. Entretanto, a escola indígena precisa estar atenta aos métodos de ensino. É indispensável incluir a língua materna dos alunos indígenas nessa aprendizagem, bem como o contexto social em que vivem. Do contrário, este aprendizado não fará nenhum sentido e servirá apenas para aumentar a exclusão desses alunos no contexto escolar não indígena. O ensino dos saberes não indígenas devem servir, portanto, aos propósitos indígenas, como vimos, para sanar as necessidades, promover a igualdade, e atuar como forma de defesa desses povos.

#### **4.3 Articulação entre diversos saberes**

Para as comunidades indígenas, a vivência intercultural torna a articulação entre os saberes das culturas indígenas e não indígenas algo natural, como podemos perceber no trecho a seguir:

4) “O Português, eu acho assim: aqui, como a gente vive nas duas - nas duas partes, Português e Iny, a gente precisa dos dois conhecimentos.” (I.G.K.).

Entretanto, para nós, não indígenas, essa não é uma prática usual. Isso porque estamos acostumados a pensar que nossa língua e nossos saberes são os únicos válidos, fruto da cultura eurocentrada instalada no nosso país. Esse pensamento, porém, há muito deveria estar sendo desconstruído, especialmente, em um país em que a diversidade impera.

A articulação entre os diferentes saberes permite surgir uma nova visão de mundo, mais abrangente e, até mesmo, mais completa. Por isso, a escola não indígena precisa estar atenta a essa articulação e abrir espaço para um ensino intercultural, este que devia vigorar principalmente nas escolas que recebem alunos indígenas. Isso porque, como explica

Pimentel da Silva (2017, p. 211), a “matriz intercultural considera os diferentes modos de produção de saberes. Questiona o modelo canônico científico ocidental, um modelo que desconsidera a pluralidade de conhecimentos produzidos em diversos lugares do planeta”.

Considerar a pluralidade é necessidade de uma escola comprometida com o ensino eficaz e inclusivo dos alunos indígenas, bem como com a formação de alunos não indígenas mais respeitosos e empáticos com as diferenças. Mas, para isso, há muito o que mudar. Deve-se considerar que a palavra para os indígenas é conectividade, enquanto o ensino não indígena é amplamente separatista. Por isso, é preciso ter cuidado para não apenas unir fronteiras, mas sim, promover um diálogo e uma efetiva relação entre as diferenças culturais (PIMENTEL DA SILVA, 2017).

#### **4.4 Produção de bases epistêmicas interculturais para fundamentar as práticas pedagógicas**

Todas as mudanças evidenciadas ao longo deste capítulo, que são necessárias para que a escola não indígena atinja uma melhora no ensino de alunos indígenas, não são escolhas simples. As escolas não indígenas só vão avançar no ensino de alunos indígenas quando fundamentarem-se nos princípios da transdisciplinaridade e da interculturalidade.

Isso exige uma quebra de paradigmas enraizados em uma cultura de subalternização dos saberes e das línguas indígenas. Exige que se pensem em novas formas de ensinar, em novas formas de organização escolar. Implica em questionar-se sobre o que é educação e quais são os seus reais objetivos. Exige uma abertura para novos olhares, outras formas de ler e de conhecer o mundo. E, principalmente, exige criatividade, empatia e um diálogo democrático na esfera escolar.



Essas não são mudanças fáceis, mas são necessárias. Acredito que são mudanças que fariam evoluir o ensino como um todo, para indígenas e não indígenas. Nosso país precisa entender que este é um país plurilíngue e pluricultural e que um ensino baseado em modelos de lugares que não possuem essas características estão fadados a falir aqui.

Portanto, produzir novas bases epistêmicas mais humanas e que consideram a diversidade de línguas e de saberes para fundamentar as práticas pedagógicas também das escolas não indígenas significariam com certeza um avanço no modelo de educação escolar brasileira, que beneficiaria o país, tanto para indígenas quanto para não indígenas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a pergunta que guiou este texto foi: “é possível que a escola não indígena ofereça um ensino de qualidade aos alunos indígenas?”, podemos dizer que sim, mas que, para isso, há muito o que mudar. No entanto, ainda que de forma dolorosa, não há avanço sem mudança. Neste caso, o avanço englobaria a sociedade brasileira como um todo, uma mudança radical na forma de ver o nosso país, de ver nosso semelhante, de ver nossas diferenças e de como conviver com elas.

Para alcançar estes objetivos, acredito que, primeiramente, os professores e a equipe escolar das escolas não indígenas que recebem alunos indígenas deveriam ser acompanhadas e passarem constantemente por uma formação continuada que discutisse e pensasse em práticas pedagógicas interculturais, semelhante às que envolvem as escolas indígenas.

Igualmente, os cursos universitários de formação de professores não indígenas deveriam prepará-los melhor para atuarem nos espaços escolares brasileiros, ricos em diversidade. Estes professores bem pre-

parados nas escolas saberiam como formar seus alunos não indígenas também preparados para lidarem com a diversidade.

Pouco a pouco, quem sabe poderei ainda ver, em vida, uma revisão dos métodos escolares não indígenas mais abertos ao diálogo, à interculturalidade e à transdisciplinaridade, o que significaria, finalmente, um avanço na educação escolar brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALLARD, R.; LANDRY, R. Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority group students. In: FASE, W.; JASPAERT, K.; KROON, S. (Eds). *Maintenance and loss of minority languages*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992. p. 223-248.

BRASIL, IBGE, 2010. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>> Acesso em: 10 jan. 2018

CONDEMARÍN, M. Consideraciones sobre la enseñanza de y en lengua materna. In: JUNG, I.; LÓPEZ, L.E. (Ed.). *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata, 2003. p. 182 - 212.

CRYSTAL, D. *Language Death*. Cambridge. Cambridge University Press, 2000.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

HAMEL, R. E. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: *Revista Iztapalapa*, Ano 13, n. 29, 1993. p. 5-39.

HINTON, L. P. Language revitalization: an overview. In: HINTON, L.; HALE, K. (Orgs.). *Language revitalization*. New York: Academic Press, 2001. p. 3-18.

PIMENTEL DA SILVA, M.S. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Editora UFG, 2009.

\_\_\_\_\_. Letramento bilíngue em contextos de tradição oral. Goiânia: PRO-LIND; FUNAPE, 2012.

\_\_\_\_\_. *Impactos da educação na vitalidade do patrimônio epistêmico Iny*. Goiânia: Kelps, 2015.

\_\_\_\_\_. A pedagogia da retomada: descolonização de saberes. *Revista Articulando Saberes*. v. 2. n. 1. Goiânia: Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena – Universidade Federal de Goiás, 2017. p. 203-215.

Rodrigues, A.D.I. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Revista Ciência e Cultura*. vol.57 no.2. São Paulo. Apr./June 2005. Disponível em: < [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000200018](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200018)> Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Línguas indígenas brasileiras*. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB. 2013 Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas\\_indigenas\\_brasiliras\\_RODRIGUES,Aryon\\_Dall%C2%B4Igua.pdf](http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas_indigenas_brasiliras_RODRIGUES,Aryon_Dall%C2%B4Igua.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, N. X. *Políticas linguísticas e planejamento educacional em Aruanã-GO*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017. p. 98.

SOUZA, L.I.P. *O impacto da língua portuguesa na atitude linguística das crianças Karajá de Bdeburè*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017. p. 161.

## CAPÍTULO 10 | REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

*Teijolori INY<sup>18</sup>*

*Maria do Socorro Pimentel da Silva (orientadora)*

Lembro-me de ter passado no vestibular em 2011. Em janeiro de 2012, aconteceu a primeira etapa do Curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás-UFG. Naquela época, aconteceu um dos momentos mais felizes que eu já senti na vida. Nessa época mesmo, veio outra novidade boa para minha vida: o diretor da escola tinha aberto uma vaga de professor para mim. Eu aceitei, era um sonho que estava prestes a se tornar realidade, porém havia um problema: eu não estava preparado para esse trabalho. Quando entrei na sala de aula como professor pela primeira vez, além da minha timidez, eu não sabia o que fazer, nem fazia a mínima ideia de como ser professor. Eu achava que, para ser professor, era só pegar o livro e fazer a leitura com os alunos e pronto. Não, não!

Com o passar do tempo, nesse curso de formação dos professores indígenas eu aprendi como ser o professor que eu sempre sonhei para mim e para os meus alunos, por isso agradeço os professores (as) do Curso de Educação Intercultural-UFG.

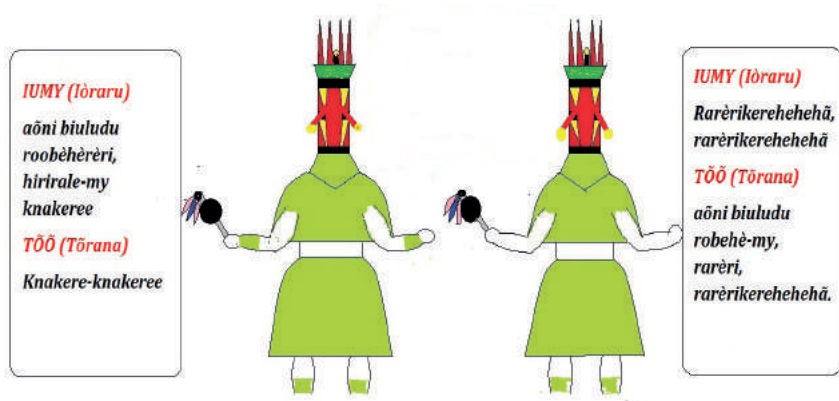
---

18 Professor indígena da educação da básica. Pesquisador da rede Saberes Indígenas na Escola da UFG/UFT/UFMA

Finalmente, eu aprendi o que é ser professor. Professor é alguém muito importante na vida, uma pessoa que tem atitude, responsabilidade, respeito, e autonomia. Professor tem que ser pesquisador, como sempre fala a nossa orientadora Maria do Socorro Pimentel da Silva, pois, com a pesquisa, o professor aprimora ainda mais o seu conhecimento sobre o tema escolhido. Assim, na sala de aula, ele terá facilidade de ensinar os alunos, além disso, haverá riqueza de conhecimento durante as aulas.

Quando percebi que eu era professor e pesquisador, a minha personalidade tinha mudado. Pesquisador tem que ser curioso, portanto, aquela timidez que eu tinha acabou. Eu me tornei uma pessoa que chega no meio da multidão ou na sala de aula provocando uma discussão só para tirar uma dúvida de um tema, além de entrevistar o ancião. Isso eu aprendi quando comecei a trabalhar com tema contextual na sala de aula.

Durante três anos no Estágio, eu descobri o melhor jeito de ensinar os alunos na escola. O professor tem que ser criativo, tem que planejar uma aula para que os alunos incorporem o tema estudado durante as aulas, pensar nos aproximadamente 90 a 100% de aproveitamento. No planejamento da aula, é necessário fazer uma metodologia que alcance o objetivo e uma problematização para provocar questões relacionadas ao tema contextual.



No primeiro estágio, eu comecei a trabalhar com um tema intracultural que era *iwèrudi wiu*. Naquele momento, nem sabia porque tinha escolhido aquele tema. Então, só depois eu parei para pensar, imaginei e planejei sobre o tema contextual que eu tinha escolhido, mas havia outro problema: eu não sabia como começar, por onde começar. Eu já era professor, mas não era um pesquisador.

Eu busquei, portanto, informações sobre o tema contextual. Fiz a pesquisa e depois planejei a minha aula por cinco dias. O meu objetivo era ensinar os alunos sobre as regras de cantos da dupla *iwèrudi*. Como era a primeira vez que eu trabalhava com tema contextual na sala de aula, avaliei que essa aula não foi boa. Com essa auto avaliação, eu comecei a prestar mais atenção nas orientações dos colegas formandos e da professora Maria do Socorro Pimentel da Silva.



No segundo estágio, eu comecei a compreender que as crianças, os alunos/as podiam aprender os dois lados de mundo do conhecimento. No Estágio II, trabalhei com *frutos do cerrado que o povo Iny consome*, um tema intercultural. Para ter mais informação sobre o tema, eu comecei a pesquisar na internet, além de pesquisar alguns anciãos da aldeia como Carlos Waximauri Karaja.

Nessa aula utilizei dois conhecimentos do *tori* (não indígena) e Iny (Karajá). O meu objetivo era mostrar a beleza da natureza, a importância das frutas para nossa sobrevivência, principalmente para nossa saúde. Fizemos, então, um passeio no cerrado, fizemos também leituras sobre algumas frutas e, no final, os alunos fizeram apresentação falando sobre a importância da natureza e das frutas do cerrado para outras turmas. Na apresentação, também falaram o que eles aprenderam durante as aulas. Assim, no Estágio II, percebi que a aula foi bem planejada e que o aproveitamento foi muito bom, assim como nos outros estágios.

No estágio III, eu escolhi como tema *Iny ixiywidỹyna*. Esse é um tema intracultural, mas mistura com conhecimentos não indígenas. Ele é sobre como o modo de fazer adornos mudou bastante no povo Iny.





Quando eu escolhi esse tema, o meu objetivo era compreender a utilização desses adornos. Mas, antes, eu escolhi a turma mais avançada para trabalhar, que era a turma da 8ª série. Os alunos fizeram pesquisas, desenharam e depois, no final da aula, fizeram apresentação para outras turmas. Na apresentação dos trabalhos dos alunos, avalei que eles compreenderam muito bem como utilizar os adornos.

No estágio IV eu escolhi como tema contextual o tema: *educação tradicional do povo iny/educação escolar indígena*.





O meu objetivo, ao trabalhar com esse tema, era mostrar a diferença entre a educação tradicional e a educação escolar, que eu diria que é uma educação moderna. Para tanto, na minha metodologia, coloquei os próprios alunos para pesquisarem a educação da comunidade.

Eles entrevistaram alguns anciãos, como meu pai, Carlos Waximauri Karaja, a minha mãe, Marixiru Karaja, e mais outros anciãos. O objetivo da pesquisa era observar a educação dos mais velhos, o jeito de falar, o modo de pensar. Eles também perguntaram se os anciãos entrevistados estudaram na escola; se não, por que não estudaram? Por que pararam de estudar? Essas perguntas provocaram uma história de cada um dos entrevistados.

Além de fazer essa pesquisa na aldeia, assistimos a alguns vídeos para compreender como começou a educação escolar indígena e entender um pouco o que significa isso. Como sempre, para avaliar os alunos, eles fizeram apresentação, assim observo se aprenderam ou não.

Do I a IV estágio, eu trabalhei com turmas diferentes, as turmas mais avançadas, de 5º a 9º ano, de ensino fundamental. Mas eu tinha curiosidade e ansiedade de trabalhar com a turma iniciante. Assim, no estágio V, trabalhei com essa turma, eu adorei muito fazer essa aula, porque sabia que os alunos iniciantes iriam adorar as aulas. Portanto, planejei a minha aula com muito carinho para esses alunos.



Na primeira vez, eu não sabia o que era estágio, aliás, eu ouvia falar desse termo, para mim, era seguir a aula de um professor, observar a sua aula, o seu planejamento. Mais tarde, percebi que não se tratava disso, é claro que nós, como professores, podemos citar o trabalho dos outros professores como referência, citar em algum momento na explicação de um tema, mas não copiar o trabalho de outro professor. Professor de verdade desenvolve a sua própria metodologia, planeja uma aula através da sua criatividade. Eu comecei a perceber isso quando trabalhei com tema contextual na sala de aula.

Para trabalhar com tema contextual na sala de aula, basta escolher apenas um conhecimento para planejar uma aula, mas, durante a pesquisa, vão aparecer muitos outros conhecimentos, outros temas contextuais, no entanto, nada é separado no mundo. Todos os saberes estão amarrados uns nos outros como uma teia, e, se descuidamos dela, ela pode se desfazer ou, pelo contrário, se cuidamos da teia de conhecimento, ela resistirá para sempre e se fortalecerá.

Eu aprendi também o jeito, a maneira, o cuidado de planejar uma aula para os alunos. O professor tem que sentir liberdade para ensinar e respeitar o espaço dos seus alunos. Percebi que através dessa liberdade na sala de aula estamos descolonizando a nossa escola.

Essas novas práticas pedagógicas que incorporei não apenas dão a liberdade ao professor, mas também trazem a riqueza de conhecimento para escola, para os alunos e para comunidade.

Durante o percurso da minha pesquisa para o trabalho de estágio e projeto extraescolar, o meu pai, Carlos Waximauri Karaja, sempre esteve ao meu lado, principalmente, quando eu buscava alguns conhecimentos do meu povo Iny. Ele é um dos conhecedores do conhecimento do povo Iny, e também é cacique da aldeia Hãwâlòra e está sempre à frente, organizando a festa para comunidade. Todos os trabalhos que desenvolvi no estágio e no projeto extraescolar foram graças a ele, portanto, o meu trabalho feito é dedicado a ele e aos alunos.

Professores (as), para trabalhar com tema contextual na sala de aula o primeiro desafio é escolher o tema contextual. Pode ser intracultural ou intercultural. Segundo desafio: se você já tem conhecimento sobre o tema ou não, aprofunde ainda mais o seu conhecimento, fazendo pesquisas. Depois da pesquisa, organize as ideias para planejar uma aula, é claro, embasada no seu objetivo. A metodologia é necessária para organizar as aulas e para alcançar o objetivo. Problematização e contextualização são necessárias para esticar o tema contextual e também para provocar as questões relacionadas. É necessário também que a aula teórica e prática estejam sempre juntas em cada planejamento de aulas, assim, os alunos aprendem mais sobre o tema estudado.

## **CAPÍTULO 11** | CONVERSAS COM PAULO FREIRE: LEITURA DA PALAVRA E LEITURA DO MUNDO

*Leandro Lariwana Karajá<sup>19</sup>*

A visão de Paulo Freire é mais voltada para a primeira educação da criança, na qual ela aprende com o universo que a cerca. É como a educação do meu povo INY, entre nós, a educação começa desde o nascimento, porém, a educação não tem o fim, ela continua, pois será necessária para a vida toda.

Da mesma forma, Paulo Freire coloca a sua ideia “a aprendizagem da leitura e da escrita equivale a uma releitura do mundo”, e, antes de a criança desenhar e traçar as letras, aprende a falar e a manipular a linguagem oral, depois começa a perceber o ambiente à sua volta e, com a influência da família, começa a ler o mundo, o que Paulo Freire chama de leitura do mundo.

Então, quando a criança vai para a escola, ela só escreve o que já aprendeu fora da escola, que seria o saber espontâneo, e começa a enfrentar o saber rigoroso ou científico. Esse saber rigoroso sempre é autoritário, porque é um saber inteiramente pronto, um saber pre-

---

19 Professor indígena da educação básica. Pesquisador da rede Saberes Indígenas na Escola da UFG/UFT/UFMA

tensiosamente acabado. Essa concepção do conhecimento é um erro científico, uma antiverdade epistemológica.

Hoje em dia, nas escolas indígenas, fala-se muito sobre escola diferenciada, a tendência é valorizar o conhecimento clássico, mas, na prática, o que prevalece é a escola autoritária, nela só é valorizado o saber do povo ocidental, enquanto o conhecimento INY é deixado de fora, como se ele não tivesse valor.

Enquanto isso, Paulo Freire afirma: “o ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola”, e nós, como povo INY, parece que queremos só o conhecimento de outros povos, deixando o nosso saber de lado, o saber que foi responsável por nos manter como um povo e seria necessário que fosse implantado na educação escolar.

A inexistência da escrita não nos impediu de consignar nossa leitura do mundo para exprimir o nosso contato com o meio e com o universo, de acordo com ele “o estreito intercâmbio com o meio ambiente suscita uma primeira leitura, original que precedesse aliás, permite – a criação de signos e símbolos”, assim criasse outros instrumentos de transcrição e transmissão do saber.

Segundo Paulo Freire, as escolas tem que valorizar a sabedoria que o aluno traz consigo para dentro da sala de aula. O professor tem que ver isso como um obstáculo epistemológico, embora muitas escolas desvalorizem esse saber prévio “dir-se-ia que a escola deseja apagar da memória e do corpo da criança essa outra linguagem que é sua maneira de ser, sua sensibilidade, sua primeira visão do mundo”.

De fato, eu lembro que, quando comecei a estudar na cidade, me sentia muito discriminado por ter a cultura e a língua diferentes, isso só prejudicou a minha aprendizagem. Resultado: repeti três anos seguidos, e vejam que, na minha escola INY, eu era considerado o melhor aluno e, quando comecei a estudar com os “tori”, comecei a errar muito,

não conseguia me concentrar na matéria e me cansava de reescrever os erros. Só sei que de nada adiantou, até hoje continuo errando.

Aí entra a palavra do grande pedagogo Paulo Freire: “o educador deve fazer o aluno compreender que o erro não é uma falta grave, uma prova de incompetência, mas ao contrário, um momento legítimo de sua aprendizagem”, precisa também que o saber trazido pelos aluno seja integrado ao diálogo que se estabelece entre a turma e o professor, assim como os educadores, os cientistas também não tem direito de menosprezar o que chamam de “sabedoria popular”.

Assim como Paulo Freire, eu insisto em afirmar que as escolas indígenas devem compreender que é necessário que o saber tradicional e o saber científico andem juntos e valorizar o que aluno aprende fora da escola, o que é a famosa “leitura do mundo” ou “leitura da palavra”.



## **CAPÍTULO 12** | COSMOLOGIA DE ALGUNS PO- VOS MACRO-JÉ: REFLEXÕES PARA PENSARMOS O (NECESSÁRIO) CONVÍVIO INTERCULTURAL

*Prof. Dr. Odair Giralдин\**

### **INTRODUÇÃO**

Para começar nossa conversa, precisamos assumir a seguinte posição: vivemos em um mundo, em um país, em um estado e em uma cidade onde impera a diversidade. Isso significa que estamos sempre em contato constante com Outros, ou seja, em contato sempre com pessoas que certamente devem ter suas características próprias. Essas diferenças podem ser originadas em matrizes culturais distintas ou em grupos de convívio dentro de uma mesma matriz cultural. Note que mesmo que seja dentro de uma mesma família, pai e mãe não são iguais; os irmãos também não são; primos tampouco. Cada um tem uma identidade,

\* Sou antropólogo, professor pesquisador 2 do CNPq e do INCT Brasil Plural (a quem agradeço o apoio) e professor do curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal do Tocantins. Coordeno o Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI – [www.uft.edu.br/neai](http://www.uft.edu.br/neai)) e sou coordenador adjunto da Rede Saberes Indígenas na Escola, da UFG/UFT/UFMA.



uma forma de pensamento, desejos, anseios, gostos, preferências, diferentes uns dos outros.

Se podemos notar essas alteridades (modo de ser dos Outros) bem ao nosso lado, em nossos grupos de convívio, o que podemos esperar quando nos relacionamos com pessoas que são de outros grupos de convívio, como de outras denominações religiosas, ou de igrejas diferentes, ou mesmo de pessoas que não praticam nenhuma religião? Certamente que, mesmo compartilhando uma mesma matriz cultural, morando num mesmo bairro ou numa mesma cidade, esses grupos terão visões de mundo bastante distintas. E quando a relação se dá entre pessoas de matrizes culturais diferentes entre si? Bem, nesse caso tudo se torna mais diferente ainda. Podemos ter línguas diferentes sendo utilizadas, podemos ter matrizes religiosas totalmente distintas, podemos também não ter matriz religiosa sendo praticada. E teremos, certamente, visões de mundo bastante distintas. E essas visões de mundo, que na Antropologia chamamos de cosmologia, são a base referencial para as pessoas pensarem o mundo, se relacionarem neste mundo e pensarem a si mesmo e aos outros nessas relações.

Uma vez colocada essa situação de vivência na alteridade, podemos concluir que precisamos pensar nas relações sempre de forma dialógica e democrática. Afinal, se existem Outros e eu os aceito, então eu não sou o detentor de todas as verdades sobre o mundo. Meu ponto de vista é construído a partir da cosmologia da minha matriz cultural e do meu grupo de convívio.

Se existem outros grupos de convívio e outras matrizes culturais, então existem outras cosmologias e outros pontos de vista. E devo admitir que preciso aprender a conviver com eles, sem realizar julgamentos de valores culturais. Assumir essa postura nos permite uma abertura para o mundo. Essa possibilidade me fascina, pois, ao assumir que meu ponto de vista é particular e não universal, eu assumo que o mundo é

muito grande e que eu preciso conhecer muito mais para tentar atingir aquilo que é o objetivo da Antropologia: entender o dilema de sermos uma unidade como espécie e ao mesmo tempo termos uma grande diversidade cultural.

Neste sentido, sem colocar a cosmologia como determinante, mas como elemento informativo para a ação, é que penso que seja indispensável entender as cosmologias e as culturas dos povos indígenas para compreender suas histórias e suas relações com o mundo. Veremos mais especificamente como é fundamental compreender as cosmologias (como visões de mundo) para compreendermos como os povos indígenas interagem com os elementos do meio ambiente. Assim, podemos dizer que a relação dos povos com o meio ambiente é referenciada simbolicamente. Dito de outra forma: as relações com o mundo nunca são relações naturais, mas sempre relações culturais, portanto simbólicas, porque dependem dos significados que cada povo constrói sobre si mesmo e sobre o mundo em que vive e nas interações entre os seres deste mundo.

Para explicar isso de uma forma teórica, o antropólogo francês Philippe Descola (1986; 1988; 1996) elaborou uma teoria conhecida como Ecologia Simbólica. Nessa teoria, ele propõe que existem no mundo três modos diferentes de identificação dos elementos do meio ambiente: animismo, totemismo e naturalismo. Também três formas diferentes de relação entre os humanos e o meio ambiente são propostos por ele: predação, reciprocidade e proteção.

O **animismo**, típico das cosmologias não-ocidentais (quer dizer, não europeias), concebe os seres não-humanos (animais, plantas, espíritos) como sendo dotados tanto de disposições humanas como também de atributos sociais, chegando, em alguns casos, a conferir-lhes ingredientes culturais, como hábitos, rituais, músicas e danças próprias. Comum nas comunidades tradicionais, essa concepção orienta

comportamentos sociais, permite interpretar acontecimentos e tomar decisões.

Entre os Achuar (DESCOLA, 1986; 1988), um povo indígena do Equador, por exemplo, a condição necessária para uma prática eficaz da horticultura (plantação de roças de pequena escala) é estabelecer um pacto harmonioso e permanente com *Nunkui*, que é o espírito tutelar das roças. Enquanto mito de origem, *Nunkui* é a “mãe” de todas as plantas cultivadas. E as mulheres, que acreditam no poder mágico de *Nunkui*, também se colocam numa relação de consanguinidade com as plantas. Ou seja, as mulheres se consideram mães das plantas e acreditam que as plantas as consideram assim também. Essa harmonia entre as mãos femininas que cuidam e as plantas cultivadas é o que garante a presença espiritual de *Nunkui* na roça. Isso se revela concretamente na abundância da produção, no zelo com a roça, na beleza e longevidade das plantações.

O **totemismo** já é considerado mais como uma lógica classificatória. As diferenças e descontinuidades, empiricamente observáveis entre as espécies naturais, são tomadas com vistas a organizar a ordem social em suas distintas unidades. Mas, esta identificação dos diferentes grupos, que toma como referência as distintas espécies naturais, em nada conecta seus membros aos seres homônimos da natureza, mas toma-os simplesmente como referências diferenciadoras do mundo visível para auxiliar na classificação das diferenças sociais. Por exemplo, alguém pode dizer que determinado animal é uma arara, porque pertence ao clã que tem esse pássaro como totem. Mas a pessoa não se assume como sendo um pássaro, mas apenas como sendo do grupo que tem o pássaro como símbolo.

Algo semelhante acontece com as torcidas de futebol: quando os torcedores do Palmeiras são chamados de porco e acabam usando esse animal em suas bandeiras, camisetas como um totem. Ou então, os

torcedores do Santos, que assumem o peixe como totem. Do Flamengo que tem o urubu como símbolo. Os exemplos são muitos. Mas, entre os povos indígenas que tem o totemismo como forma de organizar a sociedade, os totens são utilizados também em função das relações existentes entre os grupos totêmicos. Assim, os grupos aliados, terão totens nos quais se identificam semelhanças ou continuidades. Entre aqueles que são rivais, os totens são identificados como sendo diferentes ou descontínuos.

Entre os clãs da arara e do papagaio, pode haver semelhança e, portanto, serem aliados. Mas, nesse caso, a semelhança é de forma. Pode ocorrer de haver clãs aliados de animais cuja continuidade não esteja na forma. Como por exemplo: entre os clãs da cobra coral e da abelha pode existir aliança, mas não por conta da forma, uma vez que os dois animais são muito diferentes, mas pelo fato de que os dois animais têm listras vermelhas e pretas no corpo. Enfim, os exemplos poderiam ser muitos, mas o importante é compreender que o totemismo é uma forma de pensar as relações sociais, tomando os elementos da realidade empírica como elementos para expressar essas relações.

O **naturalismo** é a visão cosmológica por excelência do pensamento ocidental. Nesse modo de identificação, os elementos do meio ambiente são pensados como distintos da concepção do homem enquanto ser social. Ao mesmo tempo, o homem é considerado como especialmente distinto da natureza. Dotado de razão, é considerado o único animal capaz de construir cultura. Dessa maneira, a natureza passa a ser vista como naturalmente existente e anterior à condição humana. E a teoria da evolução é uma forma de argumentar que os homens surgiram na natureza como animais, mas dela se afastaram ao evoluírem e passaram a viver menos de acordo com seus instintos e mais de acordo com seus esquemas culturais, portanto menos dependentes das leis da natureza.

Numa situação em que o homem é superior (herança do pensamento cartesiano), essa forma de pensar e agir sobre o meio ambiente tem contribuído para o agravamento da problemática ambiental. Afinal, ao pensar assim, objetificamos as coisas do mundo e não temos nenhum remorso com o que fazemos com os seres. Afinal, se os pensamos como objetos, então não lhes atribuímos nenhuma das qualidades de sujeitos. Essas qualidades reservamos apenas aos humanos. Assim, acreditamos que os animais, as plantas não têm sentimentos, por exemplo, e podemos fazer com eles o que quisermos, sem sofrermos com isso.

Quanto aos modos de relação, tem-se que a **predação** se estabelece quando, na relação entre humanos e não-humanos, não se concebe nenhum sistema de troca. É um modo de relação que se observa no animismo quando, por exemplo, os Apinaje tentam evitar o contato com o sangue das presas caçadas para evitar que o seu corpo seja atacado pelo espírito da caça que foi morta. Também buscam “ludibriar” os espíritos com estratégias semânticas. Por isso, eles nunca se referem à caça que está sendo consumida pelo nome próprio da caça, mas pelo termo genérico *mry*. Por exemplo, se foi caçada uma paca (*Gra*, na língua Apinaje), ao convidarem alguém para comer, não se diz “vamos comer paca (*Gra*)”, mas sim “vamos comer caça (*mry*)”.

Entretanto, a predação também ocorre no totemismo e muito fortemente no naturalismo. Sobre tudo neste último caso, a separação discursiva entre os seres do mundo entre naturais e culturais leva a que o mundo da natureza possa ser considerado como objeto e, assim, ser apropriado de todas as formas, desmatando, poluindo o ar, as águas, extinguindo espécies inteiras de animais, sem nenhum receio de sofrer algum ataque pelos seres que estão sendo agredidos.

A **reciprocidade**, por outro lado, baseia-se no princípio da estrita equivalência entre humanos e não humanos, compartilhando o universo. É um sistema de troca recíproca de alimentos, fluxos vitais

e serviços, que se estabelece entre os vários habitantes do cosmos. Um modo de relação que se observa principalmente no animismo é quando essa troca revitalizante com a natureza envolve, por exemplo, homens e espíritos na cosmologia Makuna (ARHEM, 1996). Em momentos de celebração, que exigem uma maior reserva de alimentos, o xamã realiza um ritual no qual pede autorização aos “donos espirituais” dos animais para uma caça, ou pesca mais extensa; em troca oferece “comida espiritual” (folha de coca, tabaco e cera de abelha).

A **proteção** implica um contato direto e permanente com os seres protegidos, e um tipo de dependência entre humanos e não humanos, geralmente recíproca, quando garante uma base de subsistência, um laço emocional, ou um laço com determinada divindade protetora. É um modo de relação que se observa no animismo quando, por exemplo, na Índia é preciso que exista a vaca enquanto animal sagrado para que se proteja a “divindade” e por ela seja protegido; e no naturalismo quando, no caso das espécies domesticadas, o gado e as aves, enquanto espécies, são tidos como base de subsistência. Neste caso, implica em uma proteção utilitária.

Levando em consideração essa abordagem teórica da Ecologia Simbólica, nas páginas que se seguem procurarei apontar algumas características cosmológicas dos povos Apinaje, Krahô, Xerente e Karajá, com o objetivo de mostrar algumas características semelhantes e diferentes entre eles. Espero que a leitura desses textos possa contribuir para uma compreensão melhor da alteridade dos povos indígenas, contribuindo, assim, para uma necessária convivência dialógica intercultural.

## **1. Organização do universo Xerente**

Muito embora os povos indígenas acima mencionados (Apinaje, Krahô, Xerente e Karajá) pertençam todos ao tronco lingüístico Macro-Jê, ocorrem grandes variações culturais entre eles, sobre as quais ire-

mos tratar aqui. Para todos eles, não existe uma *cosmogonia* (explicação sobre a origem do universo), mas uma *cosmologia* (explicação da origem e organização dos elementos do universo) e, uma *antropologia* (explicação sobre a origem dos seres humanos). Para os Xerente, entretanto, resta uma dúvida se eles possuem ou não uma *antropologia*.

Segundo Nimuendajú (1942, p. 84) os Xerente não possuem uma explicação para a origem dos seres humanos. Esta afirmação de Nimuendajú parece se confirmar, pois, ao questionar alguns professores indígenas Xerente sobre a origem e criação dos seres humanos, eles disseram não saber explicar. Apesar desta negação inicial, entretanto, posteriormente construíram uma explicação muito parecida com aquelas existentes em outras cosmologias Jê: a ação de Wap'tokwá (Sol) e Wa (Lua) de criarem os humanos a partir de cabaças retiradas de uma roça. Pode ser que eles (os Xerente) introjetaram esta narrativa dos vizinhos Timbira (Krahô) e também dos Apinaje.

Como veremos adiante, entre estes dois povos, a criação se deu a partir da imersão de cabaças dentre de um curso de água. A reticência sobre essa explicação Xerente sobre a criação dos humanos deve-se a que, na versão recolhida, das cabaças originaram-se tanto os índios (Akwe) quanto os brancos.

Segundo esta versão, Wap'tokwá e Wa plantaram uma roça de cabaças. Quando as cabaças estavam grandes, resolveram criar os seres humanos. Levaram as cabaças para a beira de um córrego. Das cabaças verdes, cujo mesocarpo é branco, que foram lançadas na água, surgiram os brancos. Das cabaças maduras cujas cascas e mesocarpos são da cor marrom, surgiram os indígenas.

Para Nimuendajú (1942, p. 84), os Xerente têm, entretanto, a tradição de chamar a Wap'tokwá (Sol) de “nosso criador”. Comparando-se esta concepção Xerente com as informações etnográficas existentes sobre a cosmologia Xavante, por exemplo, percebe-se que estes também

possuem dificuldade em explicar a origem dos seres humanos. Para eles, segundo Maybury-Lewis (1984, p. 350), havia um ancestral Xavante que saiu da terra e foi o criador dos Xavante atuais, não havendo menção mais detalhada sobre ele, nem um processo específico de criação.

A despeito desta dificuldade de fornecer uma explicação para a origem da humanidade, os Xerente possuem a concepção da existência de três níveis no universo: um nível inferior, o nível em que vivemos, e um nível superior. Para explicar a existência dos níveis inferior e superior, eles nos fornecem as seguintes histórias.

### 1.1 O mundo subterrâneo

*Um dia, um caçador estava cavando um buraco para desenterrar um tatu. Ambos, tatu e caçador cavaram tão fundo que acabaram caindo no mundo subterrâneo. O caçador caiu sobre a copa de um buritizeiro. Lá permaneceu até que um queixada (que era o chefe [dono-controlador] dos queixadas), passou e viu que o rapaz estava ali. Conseguiu um jeito de o rapaz descer do buritizeiro e o levou para a “aldeia” dos queixadas.*

*Lá chegando, o rapaz passou a conviver com os queixadas. O chefe dos queixadas escolheu uma das mulheres-queixada para casar com o rapaz. Passado algum tempo, certo dia, o rapaz disse ao chefe dos queixadas que estava com saudades da sua aldeia e que gostaria de voltar para a terra de cima. O chefe dos queixadas, então, disse que ele seria levado de volta. O caminho, entretanto, seria por um buraco em forma de túnel (diferente daquele cavado pelo rapaz).*

*Neste túnel, o chefe avisou que existia uma cobra muito grande que sempre conseguia pegar um dos queixadas que ficavam no final do grupo que passava correndo. Aconselhou, dessa maneira, o rapaz a correr no meio da vara, para poder se salvar. Assim fizeram e, de fato, na corrida para sair do mundo subterrâneo, um dos queixadas que estava no final da fila foi capturado pela cobra.*



*Após saírem ao plano de cima (que é o ocupado atualmente pelos Xerente), os queixadas e o caçador caminharam vários dias em direção a aldeia. Neste trajeto, o rapaz recebeu ensinamentos xamanísticos dos queixadas. Com esses poderes, e tendo o chefe dos queixadas como companheiro, ele saberia informar aos caçadores onde poderiam encontrar os queixadas durante as caçadas. Em troca, todavia, ele não poderia matar nenhum daqueles animais.*

*Chegando na aldeia, o rapaz casou-se com uma mulher. Nas caçadas, ele indicava aos caçadores onde encontrar os queixadas. Em troca, recebia pedaços das caças abatidas. A esposa, entretanto, não se satisfazia com estas porções e cobrava do marido uma caça inteira. Sofrendo a pressão da mulher, numa caçada o rapaz quebrou o pacto com os queixadas e matou um animal. Ele levou a caça para sua esposa, mas foi punido com a morte. Após morrer, ele foi morar com os queixadas, no mundo subterrâneo.*

## 1.2 O mundo celeste

Para os Xerente, existe um mundo acima do céu que é visto desde o nível atualmente habitado. A evidência que utilizam para explicar a existência deste mundo celeste é a história da mulher-estrela.

*Certa vez, um rapaz deitava-se no pátio da aldeia e ficava admirando uma estrela. Ele desejava que ela se transformasse em mulher e namorasse ele. Certa noite, após adormecer, a estrela se transformou em mulher e desceu para deitar-se com ele. Ele acordou com uma bela mulher ao seu lado. No entanto, ele adormeceu e, assim, a mulher virou estrela novamente e voltou para o céu.*

*Nas noites que se seguiram, a estrela novamente se transformava em mulher para o rapaz, até que, numa certa noite, ela permaneceu como mulher ao lado do rapaz. Antes de amanhecer, o rapaz levou a mulher-estrela, agora já com um tamanho pequeno com a forma de um brilho*

*de luz, e a guardou dentro de uma cabaça. Ao sair para caçar, ordenou a seu irmão mais novo que não mexesse naquela cabaça. Esta proibição aguçou a curiosidade do irmão que foi verificar o que o irmão mais velho guardaria com tanto cuidado. Ao abrir a tampa da cabaça, deparou-se com a miniatura de mulher de um brilho reluzente.*

*Ao ver o rapaz, a mulher-estrela assustou-se e fugiu da cabaça, ainda como um facho de luz, e foi em busca do seu namorado. Ao encontrá-lo, transformou-se em mulher e disse a ele o que havia acontecido. Ele pediu à moça que permanecesse como mulher e que, dali em diante, viveriam juntos. Ela disse que, então, eles precisavam ir até o mundo do céu, onde ela vivia.*

*Foram até onde havia um pé de bacaba. Subiram em sua copa. A mulher vendou os olhos do rapaz e, em seguida, bateu no tronco da palmeira que, num relance, subiu até o céu. Quando o rapaz foi desvendado, viu uma terra bonita e cheia de plantas comestíveis.*

*Permaneceram no mundo celeste por algum tempo. Certo dia, o rapaz falou para a moça que ele estava com saudades da sua aldeia e queria voltar. A moça consentiu e disse que iria na roça tirar batata, inhame e outras plantas para moquear e levar para o mundo do rapaz. Enquanto ela estava na roça, o rapaz decidiu ir embora sozinho. Quando a moça chegou e não encontrou o rapaz, foi até onde era o pé de bacaba e, olhando para baixo, viu que o rapaz já chegava ao chão. Ela, então, percebendo que o rapaz fugia dela, gritou que ele ia logo, mas não iria longe.*

*O rapaz chegou ao chão e correu até a aldeia. Contou toda a aventura para os habitantes da aldeia e, dois dias depois, morreu.*

### **1.3 Relação entre Elementos do Universo Xerente**

Para a concepção Xerente das relações entre os elementos que compõem o universo, existem donos-controladores dos animais. A relação destes com os demais animais, como fica evidenciado na história

do mundo subterrâneo, é uma relação de chefia e chefiados. Esta concepção é diferente daquela dos Apinaje e Krahô. Para estes dois povos, muito embora concebiam a existência de um dono-controlador, concebem também que cada animal tem um espírito próprio. Enquanto a relação de um xamã se dá com o dono-controlador, aquela das pessoas não-xamãs, acontece mais com os espíritos dos animais.

Para os Xerente, as relações mais importantes acontecem com o dono-controlador, pois é através destes contatos que se pode conseguir um dos maiores poderes xamanísticos: exatamente o poder xamanístico aprendido com os queixadas.

## 2. Organização do Universo Apinaje

Tal como os Xerente, os Apinaje também acreditam na existência de um mundo subterrâneo. E contam a seguinte história, para evidenciar sua existência:

*Certa vez, um caçador estava cavando um buraco em busca de um tatu. Ambos cavaram tanto que, caçador e caça, furaram o mundo e caíram no mundo de baixo. O rapaz caiu sobre um buritizeiro. Do alto ele observava que em baixo havia uma grande quantidade de caititus e queixadas, tão ferozes que batiam os dentes.*

*O caçador permaneceu na copa do buritizeiro até que seus companheiros notaram sua falta. Procuraram e encontraram o buraco por onde o rapaz havia caído. Olharam para baixo e viram-no sobre o buritizeiro. Foram até a aldeia e pegaram grande quantidade de cordões feitos com algodão. Emendaram-no e fizeram uma corda comprida. Numa ponta, amarraram um pedaço de pau e soltaram-na até atingir a copa do buritizeiro. O rapaz pegou a corda, segurou firme e seus companheiros o içaram para seu mundo. Em seguida, taparam o buraco.*

Diferentemente dos Xerente, os Apinaje não contam nenhuma história que evidencie a existência de um nível celeste que fosse habita-

do. Eles apenas mencionam que deve existir dois níveis acima: um mais quente (aquele ocupado pelo sol) e outro mais frio (ocupado pela lua).

## 2.1 Relação entre Elementos do Universo Apinaje

Os Apinaje acreditam que quase todas as coisas existentes empiricamente possuem um espírito (*karō*). As exceções são a terra (*pyka*) e a água (*gô*). O termo *karō* (*mēkarō*, no plural) poderia ser traduzido por “espírito” ou “alma”. Manuela Carneiro da Cunha (1978) chama-o de um duplo, uma imagem. *Môjgô* (Moisés), um ex-*pahi* (ex-chefe) já falecido da aldeia São José, que era também um *wajaga* (xamã) respeitado, glosava o termo *karō* por sombra.

Ele usava como explicação a evidência empírica percebida na própria projeção da sombra de um corpo. Segundo ele, o *karō* é composto de duas partes: uma mais forte e outra mais fraca. Quando se olha atentamente para uma sombra, pode-se perceber que, na fronteira entre ela e a luz que se projeta, existe uma penumbra, que não é tão escura quanto a primeira, nem tão clara quanto a segunda. Para ele, esta é a evidência empírica da presença destas duas partes do *karō*. A sombra mais escura revela o *karō* mais forte, enquanto que a sombra da penumbra é a presença do *karō* mais fraco.

Esta ‘presença’ do *karō* foi notada por Nimuendajú em suas pesquisas entre os Apinaje na década de 1930. Segundo ele, as mulheres da aldeia Bacaba (das quais descende a atual aldeia São José) cuidavam de suas roças com muito carinho e um zelo maternal, chegando a ponto de tratarem as plantas de suas roças como se fossem seus filhos, chamando-as pelo termo de parentesco correspondente a filho (NIMUENDAJU, 1939; 1983, p. 90)

Em minhas pesquisas, também encontrei informações das mulheres tratando suas plantas como se fossem seus filhos<sup>20</sup>. E a recíproca também é verdadeira. Segundo elas, as plantas das suas roças tratam-nas como mães, e aos seus maridos, como pais. Por isso, quando vão preparar os terrenos das roças para plantar, cuidam de retirar todos os capins e gravetos para deixar o terreno limpo. É para ficar “*como se fôsse o terreiro da casa*”, dizem estas mulheres. Afinal, segundo seus argumentos, elas não poderiam plantar seus “*filhos*” num “*terreiro*” sujo. Da mesma forma, uma roça mal cuidada, cuja dona deixa suas plantas “sufocadas” pelas ervas daninhas, é sempre objeto de reprovação. Neste caso, há sempre a possibilidade de as plantas externarem seus sofrimentos através dos cantos *mê myr* (o canto emitido pelas almas).

Para consumir as plantas da roça, a fim de evitar malefícios que pudessem ser causados pelos *mêkarô* das mesmas, as mulheres conversam com elas antes de iniciar o processo de colheita. No caso da colheita de mandioca, as mulheres cuidam para que nenhum tubérculo seja abandonado na roça, como também para que nenhuma rama fique jogada ao solo. Tratam de recolher todas as mandiocas para serem consumidas, enquanto recolhem todas as ramas e colocam-nas para secar ao sol. Posteriormente, elas serão queimadas. Afirmam que, se uma rama ficar no chão e começar a brotar, o *karô* da mandioca chorará o *mê myr*, no qual apontará as razões de seu sofrimento. Neste caso, pode denunciar o desleixo dos donos da roça.

A morte é interpretada, pelos Apinaje, como o abandono prolongado e definitivo do *karô*, que deixa o corpo da pessoa. Este pode sair do corpo, por exemplo, enquanto dormimos ou, como veremos adiante, quando nos encontramos em estado de sofrimento. Cabe ao *wajaga* providenciar para que o *karô* retorne e ocupe novamente o cor-

---

20 Abordei esta questão num artigo publicado na Revista Campos, da UFPR (Giraldin, 2001)

po. Quando ocorre, entretanto, de o *karō* abandonar o corpo por muito tempo, este fica fragilizado, podendo sofrer a ação de outros *mēkarō* e, neste caso, o corpo não resiste e morre.

Após o corpo morrer, o *karō*, composto como vimos por duas partes, fica durante algum tempo nas proximidades do local onde a pessoa vivia. Assim que se encerra o luto, com a realização de “festas” desejadas pelo falecido ou solicitadas pelos arranjadores de nomes (as cerimônias de *mēōkréporundi* e/ou *Pàrkapê*), o *karō* vai morar definitivamente na aldeia dos mortos. Para os Apinaje, no mundo dos *mēkarō* existe tudo como neste mundo que vivemos, com a diferença que nós não podemos vê-lo. Ali os *mēkarō* vivem em aldeias, comem, bebem, namoram, casam, têm relações sexuais e morrem.

Esta morte do *karō* é, na verdade, a morte daquela parte mais forte (ou mais escura da sombra) do *karō*. Resta, ainda, a parte mais fraca dele. Esta sombra mais fraca (a alma do *karō*), pode se transformar, transmigrando para o mundo visível e tomando algumas formas diferentes. Pode se transformar num toco (um tronco de uma árvore morta), num cupim (aquela casa de terra construídas pelas térmitas) ou ainda em uma caça. Quando o toco se desmancha pela ação do tempo, transforma-se em terra (*pyka*) e o *karō* que o ocupava morre definitivamente, pois, como vimos, a terra não possui *karō*. Quando o cupim (casa das térmitas) se desmancha e vira terra, o *karō* também morre.

E quanto à caça? O desdobramento que me ocorreu foi pensar que as caças são portadoras de *karō* de pessoas que já tivessem vivido uma existência humana. Eu coloquei esta indagação aos Apinaje. Perguntei-lhes: “*então, quando matamos uma caça, estamos potencialmente matando (e consumindo) um karō de algum panhi* (termo glosado como pessoa) *que faleceu?*” A resposta foi negativa.

Há formas de distinguir uma caça quando ela é o *karō* de alguma pessoa falecida. Segundo os Apinaje, uma caça idealmente deve estar

sempre gorda. Mas quando a caça é um *karô*, ela é muito magra. Entretanto, quando uma caça está gorda, mas apresenta a carne escura, de coloração ‘azulada’, este é um sinal, segundo eles, de que se trata de um *karô*, sendo imediatamente descartada. Quando esta caça que é *karô* morre, seu corpo se dissolve e mistura-se com a terra, e o *karô* também morre. Desta vez, no entanto, morre definitivamente.

Questionei várias vezes os Apinaje para tentar descobrir sua interpretação para a seguinte questão: dado que os *mêkarô* morrem, como é que eles nascem? A maioria dos meus entrevistados não soube dar uma interpretação para o ‘nascimento’ do *karô*. Para *Môjgô* (Moisés), que era um *wajaga* respeitado na aldeia São José, o *karô* surge junto com a criança dentro do ventre materno.

Minha interpretação é que há um gradiente entre o reino vegetal, o reino animal e o reino mineral, havendo uma espécie de ciclo entre eles. Uma vez que tanto as plantas quanto os animais possuem *karô*, acredito que exista entre eles uma relação de potencialidade, dada pela semelhança simpática, mas na qual está presente o princípio do dualismo hierárquico.

Ao nível vegetal e animal, os *karô* estão em relação de similaridade, mas seus poderes não são igualados. A contrário, o vegetal é considerado mais forte. Por isso, por haver uma superioridade de poder contido nos *karô* dos vegetais sobre os animais, é que estes últimos são utilizados como específicos para combater os malefícios provocados pelos *karô* dos animais. Mas, o *karô* enfraquece e morre, sendo sua parte material transformada, passando, num processo de reciclagem, para o reino mineral. E do reino mineral nasce o reino vegetal e, deles, os *karô*.

O fato de haver a plena potencialidade dos *karô* nos animais, homens e caças, pode ser interpretada pela origem dos Apinaje a partir do reino vegetal. A humanidade, para os Apinaje, foi formada pela transformação de um vegetal, a cabaça (*bottle gourds*), ou *gôkôn* (*gô* =

água). No mito de criação, Sol e Lua formam uma roça de cabaças. Depois de maduras, eles levam as cabaças para um rio e as lançam dentro d'água. Delas emergem os Apinaje (NIMUENDAJU, 1939; 1983 p. 164; Giralдин, 2000).

Na minha interpretação, esta é a razão de ser do reino vegetal, que origina os *kanê* (os remédios). Para mim, não se trata apenas de uma utilização do princípio farmacopéico, mas desta interpretação cosmológica Apinaje, de que se trata da utilização da ação de um *karô* de maior potência (do reino vegetal) para combater outro *karô*, do reino animal ou do reino vegetal.

### 3. Organização do Universo Krahô

Os Krahô, como os demais povos Jê, também concebem seu universo demarcado de forma dualística. Essa cosmovisão tem sua representação empírica na planta da aldeia, que possui uma disposição circular com as casas (esfera privada), dispostas em torno do pátio (esfera pública e cerimonial).

O pátio é o local de reuniões diárias para decisões cotidianas, para a resolução de conflitos que envolvam toda a aldeia e para a realização de atividades cerimoniais. Trata-se, dessa forma, de um *lôcus* prestigiado como lugar de transmissão de conhecimento e de formação do *habitus* Krahô.

Ali se aprende a construir a pessoa política (através do aprendizado dos discursos e das instâncias decisórias ali existentes), a pessoa social (aprendendo a posicionar-se no pátio segundo sua metade, ou grupo cerimonial e nas situações de rituais), a pessoa artística (os rapazes ouvindo e acompanhando o cantador experiente e as meninas posicionando-se junto à fileira das cantoras) e é também lugar de transmissão de conhecimentos através de narrativas executadas pelos velhos ou na participação em cerimônias rituais.



Devido a sua característica dualística, os Krahô organizam-se socialmente dividindo o universo (e também suas pessoas) em pares de metade. As metades principais são *Wakmeye*, associada ao lado leste, ao sol nascente, ao Sol, ao dia, à estação seca; e *Katamye*, associada ao lado oeste, ao sol poente, Lua, estação chuvosa.

Por essa característica de sazonalidade, essas metades são consideradas complementares e dialéticas, uma vez que não se concebe a existência de uma sem a sua congênere. O pertencimento a cada uma dessas metades se dá através dos nomes pessoais portados por determinada pessoa. Isso significa que o conjunto de nomes pessoais existentes entre os Krahô divide-se entre as metades *Wakmeye* e os *Katamye*. Além dessas duas metades, os Krahô ainda nomeiam diversas outras:

**Khöikateye e Harākateye** (metades de idade). Segundo Julio Cezar Melatti (1978, p. 84) “[...] estas metades englobam classes de idade”, sendo que o indivíduo passa a pertencer a uma delas ao ser incluído numa classe de idade. Eis algumas das classes de idade: *Khöikateye* (*Kaprikham* [garça]; *Yokrāikham* [um pássaro]; *Kapranpókham* [tartaruga] e *Prótikham* [jenipapo]); *Harākateye* (*Kratikham*, *Rópókham* [suçuarana]; *Kupakham* [cipó] e *Pōhikham* [milho]). O sistema de afiliação a essas classes de idade, entretanto, ainda não é claro.

**Khoirummēcàxà e Harárummēcàxà** (metades cerimoniais). Tais como as metades *Wakmeye* e *Katamye*, o pertencimento a essas metades também está associado aos nomes pessoais. Somente pessoas do sexo masculino pertencem, de acordo com seu nome pessoal, a uma dessas metades. Elas estão subdivididas em grupos cerimoniais masculinos e, de fato, os nomes pessoais estão diretamente associados a esses grupos.

Eis os grupos de pátio (cerimoniais) que estão inseridos às metades: **Khoirummēcàxà** (Leste: *Pā* [Coruja]; *Awtxêt* [tatu-peba]; *Txôn* [Urubu] e *Krê* [periquito-estrela]; e **Harárummēcàxà** (Oeste [*Txó* [Raposa]; *Hāk* [Gavião]; *Kehdré* [periquito]; *Cupê* [não indígena]).

Esses grupos de pátio, pelos seus animais emblemáticos, assemelham-se aos clássicos totens clânicos. No entanto, nenhum etnólogo até agora ousou fazer uma associação entre os grupos cerimoniais e um sistema clânico para os Krahô.

Através dos nomes pessoais, transmitem-se também os amigos formais (Hôpi – masculino; Pënxwyj – feminino). A cada nome estão associados diversos outros nomes pessoais, os quais têm, entre si, laços de amizade formalizada. Isso significa que cada pessoa, pelo nome pessoal que portar, possuirá, juntamente com seus “xarás”, um conjunto de outras pessoas, portadoras de mesmos nomes, os quais estão relacionados por amizade formal. Entre os Krahô, os amigos formais mantêm atitudes de respeito e evitação (como a interdição sexual entre as pessoas nessa relação) e prestam solidariedade entre seus membros (como tomar o lugar de amigo formal jovem em momentos rituais, como escarificações).

Entre os Krahô, existe também a narrativa da mulher estrela, tal como vimos no caso Xerente. É a história de Catxekwyi. Ela foi a responsável por trazer as plantas cultivadas do céu e ensinar aos Krahô a utilizá-las e a planta-las. Mas essa mulher estrela não levou seu companheiro para o nível celeste, sendo ela quem foi buscar as plantas e sementes para presentear os Krahô.

Os Krahô também têm uma visão dos seres do mundo como sendo todos seres sociais. Assim, para que as plantas das roças possam crescer e produzir, é necessário que os donos das roças também adotem restrições e resguardos, necessários para o bom crescimento e boa produção das plantas da roça.

Existe uma história que conta como surgiu a festa da batata, que exemplifica essa visão de mundo.

*Antigamente plantava-se as roças e as pessoas da aldeia saíam em expedição de caça e coleta. Passados um ou dois meses, um mensageiro*

*era enviado para observar se as plantas tinham crescido e se já estavam boas para colher. Um rapaz chegou perto da rola e ouviu cantos e sons de maracá. Aproximou-se com cuidado e viu que as abóboras, as batatas, os inhames estavam todos participando de uma festa com muito cantos e batida de maracá.*

*Ele ficou assustado, mas as plantas o avistaram e o chamaram. Disseram para ele não ter medo que estavam fazendo a festa e queriam que ele aprendesse. Assim ele fez e se aproximou. Assistiu a festa, aprendeu os cantos, os passos da dança, as pinturas.*

*Então ele voltou e contou que assistiu a festa. Ensinou aos Krahô os cantos e os movimentos da festa e, desde então, os Krahô fazem a festa da batata. Os Hotxuwa, são os que se pintam como as plantas se pintavam e fazem muitas brincadeiras para todos se alegrarem.*

Hoje as plantas ainda falam, mas quem escuta e conversa com elas são apenas os wajaca (os pajés). As demais pessoas apenas seguem o sistema dos resguardos.

### 3.1 Relação entre os Elementos do Universo Krahô

Os elementos do universo Krahô estão em interrelação intersubjetiva. Isso significa que eles concebem que todos os seres que vivem no mundo são sujeitos e tem uma existência social, semelhante à vida social dos próprios humanos. E entre os elementos do mundo há uma comunicabilidade, pois todos compartilham de uma qualidade humana, muito embora as aparências sejam diferentes. No passado essa comunicação era possível para todas as pessoas, mas hoje apenas os especialistas são capazes de fazer essa interlocução.

Essa concepção de intersubjetividade leva a compreender que os Krahô têm uma forma de identificação animista com os seres do mundo, porém tendo uma tendência ao totemismo, por conta dos nomes dos grupos de pátio que estão ligados a determinados animais. Mas suas

relações são tanto de predação com relação às caças, quanto de reciprocidade com as plantas das roças. Com as caças, eles abatem e evitam comer carnes malpassadas. Ou seja, não existe uma concepção de troca entre caçadores e caças.

Já com as plantas das roças, eles precisam fazer os resguardos adequados para que elas possam produzir de maneira satisfatória. Entre as plantas cultivadas e as pessoas, existe uma relação de reciprocidade, pois a ação dos donos das roças, fazendo os resguardos adequados, resulta numa produção satisfatória das plantas cultivadas.

#### **4. Organização do Universo Karajá**

Diferentemente dos demais grupos indígenas que vivem no Tocantins, os Karajá (que se autodenominam Inỹ) têm, em sua cosmologia, uma explicação para a origem da humanidade atual a partir de um mundo subterrâneo.

Na cosmologia Karajá, no início dos tempos, os Inỹ viviam num mundo subterrâneo. Certo dia, um homem descobriu um buraco que dava para o mundo de cima. Ele saiu e viu que era muito bonito. Andou pela terra e viu os animais, as plantas. Encontrou uma mangabeira. Experimentou o fruto e gostou. Em seguida, encontrou o mel. Misturou-o com a mangaba e, ao experimentar, apreciou.

Resolveu voltar para o mundo de baixo e contar sobre o que havia encontrado. Assim fez, provocando a curiosidade entre as pessoas de sua aldeia. Então resolveram sair para o mundo de cima. Saíram muitas pessoas, até que um deles (Koboi), que era muito gordo, ficou entalado na passagem. Não conseguiu passar e foi puxado para trás por seus parentes. Sua irmã, então, foi espiar o mundo de cima. Viu que havia árvores de cachamorra mortas; ouviu o canto da seriema e percebeu que aquele mundo não era bom porque havia a morte. Ela voltou e disse àqueles que ficaram que o lugar não era bom para se viver. Fecharam a

passagem, separando os dois mundos. Os que permaneceram no mundo de cima, tornaram-se os Inỹ (os Karajá).

Nas festas de Hetohoky, os seres do universo vêm participar, como *woràsỹ*. Vem os seres espirituais da mata, e os seres espirituais do mundo aquático, além de espíritos de humanos mortos, sendo que todos permanecem na casa grande que é construída para a festa. Esta festa é um ritual de iniciação masculina, que é o processo de transição masculina da fase de criança para a fase adulta, quando os meninos se tornam *jure* e podem, então, frequentar a casa dos homens, e aprender os segredos e os conhecimentos que são exclusivos do universo masculino.

A seguir, transcrevo a explicação da mitologia iny para o processo de transformação das coisas do mundo, extraído da tese de Eduardo Nunes (2016, pp. 127-128).

*Kànỹxiwè (na fala feminina ♀), Ânỹxiwè (na fala masculina ♂) é o grande demiurgo transformador da mitologia Inỹ. No começo de tudo, eram apenas ele e sua avó. “Antigamente, antes de conhecer, antes de começar a aparecer as coisas, os Karajá ou qualquer pessoa. Só existia Kanyisiwe com a avó dele”.*

*Ele não conhecia o sexo. Seu pênis ficava duro, mas ele não sabia qual a “comida” apropriada para alimentá-lo. Ânỹxiwè oferecia banana (ijata), cana (makiti ♀, maiti ♂), calugi (iwèru), mas nada! Seu pênis continuava duro. Até que um dia sua avó se sentou de frente para ele, pelada. Ele ficou olhando a vagina da velha, até que seu pênis endureceu: “Kobe! Não será essa a comida dele?!” Ânỹxiwè pensou assim. Ficou pensando nisso, não parou de pensar nisso.*

*Quando amanheceu, sua avó foi procurar lenha. Ânỹxiwè estava fazendo flechas. Logo que ela saiu, ele foi atrás. Sujou-se todo numa lama preta e foi até sua avó. Quando a encontrou, agarrou-a por trás e copulou com ela. A velha gritava por seu neto, sem saber que era ele mesmo que*

a atacava. “O que esse ix̃ju ritxòrè (filho de ix̃ju) vai fazer comigo?”, ela chorou e chamou por seu neto. Ele copulou, copulou, copulou, até que ejaculou e seu pênis amoleceu. “Kobe! Aquela é mesmo a comida dele!”, concluiu.

Então ele correu de volta. Lavou-se no rio, voltou para casa e se sentou no mesmo lugar. Quando sua avó chegou, ele estava lá, fazendo flechas. Ela chegou cansada; contou para seu neto o que havia acontecido, e Āñxiwè, dissimulando, pegou seu arco e algumas flechas e correu atrás do culpado. Depois voltou e disse que não conseguiu achá-lo.

Passados alguns dias, o Mutum (uritxi) veio e pousou perto da casa deles. Ele estava lá e viu quando Āñxiwè copulou com sua própria avó. Então começou a cantar: Humm, humm! Humm, humm! Kàñxiwè talahi riwè!, (“Humm, humm! Humm, humm! Kàñxiwè transou com sua própria avó!”). Na mesma hora, Āñxiwè tocou sua trompa, para que sua avó não escutasse. Mas não adiantou: depois de algumas vezes, ela entendeu o que o Mutum estava cantando e descobriu que foi seu próprio neto quem a violentou.

Para se vingar, Āñxiwè fez cair uma chuva forte e ininterrupta. Ele era um grande aōni, por isso podia fazer coisas assim. Logo as aves (nawii nawii) e os animais terrestres (iròdu iròdu) ficaram com frio e vieram até a casa deles para se aquecer no fogo que o demiurgo havia aceso. Todos vieram, menos o Mutum, com medo do que lhe podia acontecer. Quando já estava muito mal, quase morrendo, ele resolveu ir também. Chegou, pediu para entrar, e Āñxiwè disse que sim. O Mutum chegou na beira do fogo para se aquecer mas não aguentou, morreu lá mesmo.

Ainda hoje seu “espírito” (tàkytaby ♀, tyytaby ♂) canta no Hetohok̃y contando o que viu naquela época. “Devido a esse acontecimento, de Tañxiwè [sic., pronúncia javaé] ter feito sexo com a própria avó, nós herdamos esse costume de fazer sexo, de produzir filhos, para aumentar a população, pois antes não tinha, era tudo por encanto. O exemplo de

*Tan̄yxiwè foi seguido por várias espécies, os animais, os pássaros, todos os seres vivos da terra”.*

Àn̄yxiwè continuou morando com sua avó por um tempo, depois partiu. Foi andando e encontrou Myreikò ♀, Myreiò ♂, uma mulher In̄y, com que se casou. Ele passou a morar com sua esposa e sua sogra (M02). Mas, naquele tempo, o sol andava rápido demais; amanhecia e logo escurecia novamente. As pessoas sofriam muito. Saíam para pescar, ou iam para a roça, e lá mesmo a noite os alcançava. No mato mesmo eles dormiam.

*Certa feita, a sogra de Àn̄yxiwè foi para a roça e a escuridão a pegou. Ela tropeçou em um toco pontudo e cortou a perna. De lá mesmo a velha reclamou: “Eu tenho um genro anōni ♀ e mesmo assim o tempo escurece comigo ainda aqui!”, assim ela falou, com raiva. Ele era aōni ♂, por isso escutou. Àn̄yxiwè falou para sua esposa que a mãe dela estava reclamando dele e que, por isso, ele iria partir. E assim o fez. Foi caminhando, caminhando... Até que se transformou em um animal morto. Colocou o sumo do olho de embaúba (asukò ♀, asuò ♂) em seu interior para que escorresse pelo seu ânus, fingindo-se de morto.*

*O cadáver em putrefação atraiu os abutres. Uma mosca veio, entrou pela sua boca e saiu pelo ânus, atestando que ele estava morto. A mutuca (kotxyryry ♀, otxyryry ♂) também veio e mordeu sua pálpebra; depois entrou pela boca e saiu pelo ânus. Então os abutres desceram. O urubu (rara) desceu e posou direto em sua barriga. Àn̄yxiwè gemeu ligeiramente com o impacto: h̄ȳ! Mas ninguém escutou. Só o pequeno gavião Hānaija, que desde o começo advertia os seus de que o bicho ainda estava vivo. Mas foi em vão. Os carneiros foram, então, chamar o Urubu-Rei (rararèsa), que era iòlò<sup>1</sup>. Ele veio descendo, ignorando também o último apelo de Hānaija: “Iò<sup>2</sup>, você vai morrer! Ele está vivo, essa pessoa está viva!” ele gritou.*

*Ele posou sobre a barriga de Ān̄yxiwè, que o agarrou na mesma hora. O demiurgo explicou ao Urubu-Rei que não iria lhe fazer mal. Disse que sua sogra estava lhe criticando e pediu ao iòlò seu grande adorno plumário de cabeça, seu raheto, que era o sol. O Urubu-Rei tenta enganar Ān̄yxiwè, dizendo que seu raheto está muito velho, que não presta mais. Com a insistência do demiurgo, ele entrega um outro cocar (a estrela d'alva), que ilumina o céu muito tenuemente. Ān̄yxiwè insiste, insatisfeito, e o iòlò entrega outro cocar (a lua), que iluminou melhor o mundo.*

*Ele flechou a lua na perna, de modo que ela passou a caminhar lentamente pelo céu. Mas ainda não estava bom. Cedendo à sua insistência, o Urubu-Rei finalmente lhe entregou seu raheto, o sol. Ele veio rápido, mas Ān̄yxiwè também o flechou na perna. Por isso hoje o sol anda lentamente pelo céu, de modo que as pessoas podem trabalhar de maneira satisfatória. Dia e noite, então, equilibraram-se.*

*Antes de liberar o iòlò, porém, Ān̄yxiwè corta seu cabelo. Os abutres eram todos parentes ascendentes do Urubu-Rei – ilana (MB), ilabàtèrj̄ (FZ) –, e por isso fizeram bròtyrè para ele. Os gaviões hirè (carcará) e rarajiè, o urubu (rara), todos se apresentaram para, do mesmo modo que seu sobrinho, se submeter ao corte do cabelo. Conta-se que, naquele tempo, todos eles tinham longos cabelos. Foi por causa de Ān̄yxiwè que eles ficaram com o cabelo curto: alguns, como o hirè, ficaram apenas com um topete, outros, como o urubu e o rarajiè, tiveram a cabeça completamente raspada.*

*Essa é também a origem desse comportamento cerimonial cuja importância na vida In̄y é notável: o bròtyrè. Em diversas ocasiões, um parente mais velho se submete ao mesmo processo pelo qual uma criança (no mais das vezes) está passando: quando o menino está sendo pintado todo de preto e tendo seu cabelo cortado no segundo dia de sua reclusão no Hetohokj̄, por exemplo, vários de seus parentes irão lá para cortar um pouco de seu cabelo ou pintar uma parte de seu corpo com o mesmo jenipapo.*



*O iòlò ensinou muitas coisas para Ān̄yxiwè, depois voou, foi embora. Quando ele ia subindo, Ān̄yxiwè se lembrou de algo que tinha se esquecido de perguntar. E gritou: “Iò, k̄ȳȳȳȳ! Como o pirarucu morre?”. Lá do alto, o Rurubu-Rei respondeu: Watxibirehèk̄ȳ rurum̄ȳh̄ȳre aõma-m̄ȳ rurumy-~h̄ȳre aõma t̄aki kie-le beroijoti-m̄ȳ txiru rawebrouan̄y-m̄ȳ r̄j̄im̄ȳh̄ȳre idi rurum̄ȳh̄ȳre (“O pirarucu morre com aquela árvore que fica na beira do barranco, cujas folhas esbranquiçadas flutuam na água”). Ele se referia à embaúba (asuò). Com a embira dessa árvore, os antigos faziam uma rede para pescar pirarucu, que era fixada no fundo do lago com o auxílio de varas (ver SHULTZ, 1953).*

*Depois Ān̄yxiwè se lembra de outras coisas que havia se esquecido de perguntar: como se faz canoa (TORAL, 1992a: Anexos, p. 7; PÉTESCH, 1992, p. 450), onde se coloca o peixe pescado (MABIORE, 2014<sup>a</sup>, p. 32), e como se faz roça (RODRIGUES, 2008b, p. 54-55).*

*Quando o Urubu-Rei já estava bem no alto, Ān̄yxiwè se lembra de uma última coisa: “Iò, k̄ȳȳȳȳ! Como a gente troca de pele?” Mas ele já estava muito longe, e Ān̄yxiwè não conseguiu escutar a resposta. Escutou apenas assim, “m̄ȳȳȳ, m̄ȳȳȳȳ, m̄ȳ, m̄ȳȳȳȳ...”, um barulho parecido com vento. As árvores (b̄ad̄erad̄è) escutaram, por isso elas sempre renovam suas folhas. Também as cobras (h̄em̄yl̄ala), a aranha caranguejeira (ko-txurukusiri), o grilo tysibryri, o camaleão (kurè ♀, urè ♂), eles escutaram, por isso trocam de pele. Já os In̄y não escutaram, pois estava muito longe. Por isso as pessoas vão envelhecendo, envelhecendo, envelhecendo até que morrem de velhos (Nunes, 2016, p. 127-128).*

#### 4.1 Relação entre os Elementos do Universo Karajá

A concepção Karajá das relações entre os elementos do universo aproxima-se mais das noções Xerente e menos daquelas dos Apinaje. Para os Karajá, ainda que os elementos do mundo possuam uma capacidade espiritual, a ênfase recai sobre a figura do dono-controlador destes

elementos. Da mesma forma que para os Xerente, os Karajá também acreditam que estes donos-controladores são possuidores de poderes xamanísticos muito fortes. Talvez o principal dono-controlador para os Karajá seja a arara, que é controladora dos pirarucu (e, quiçá, dos demais peixes).

Para os Karajá, os mortos são chamados todos de *woràsỹ*. Os espíritos dos mortos são chamados *kuni*. Os espíritos dos animais que chegam para participar do Hetohoky são chamados de *aoniaoni*, como um coletivo para todos os espíritos. O espírito *woràsỹ* das pessoas continua acompanhando os seus entes queridos, auxiliando-os as suas tarefas cotidianas, como uma caçada ou pescaria. Estes espíritos também podem auxiliar os xamãs vivos a descobrirem as razões para a existência dos acontecimentos do mundo.

Os Karajá entendem, então, que os espíritos dos antepassados continuam a interagir com os vivos, principalmente, com a sua família de origem.

## CONCLUSÃO

O texto aqui apresentado é, claro, uma pequena amostra da grande complexidade cosmológica dos povos Apinajé, Krahô, Xerente e Karajá. Haveria muito mais ainda a ser abordado, mas o espaço de um artigo não permite essa exploração. Espero poder abordar as questões de organização social e da vida social em um próximo texto.

Minha intenção aqui foi chamar a atenção do(a) leitor(a) para a importância de pensarmos com base na particularidade e na diversidade para podermos olhar para os diversos Outros com os quais sempre estamos nos relacionando. Há uma frase, dita por um antropólogo teuto-americano, no final do século XIX: “o olho que vê é o órgão da tradição”.

Então, devemos sempre ter consciência da nossa particularidade, de olharmos com os olhos da nossa tradição cultural e que ela é particular e não universal, para podermos aceitar a particularidade dos Outros. Se aprendermos a nos pensar na particularidade, abriremos nossos olhos para a grande diversidade que existe na Humanidade. E podemos fazer isso com nosso colega de sala de aula, nosso professor, nossos pais, nossos irmãos, nossos vizinhos. E podemos fazer isso com os povos indígenas. Olharmos para os povos indígenas, com olhos da diversidade e da particularidade, significa pararmos de falar em índios (na forma genérica), para falarmos em povo Karajá, povo Javaé, Povo Xerente, povo Apinaje, povo Krahô, povo Tapuia, povo Xavante, povo Bororo, etc, etc, uma vez que cada povo tem sua matriz cultural particular e não podemos generalizar chamando todos de índios e pensando que todos vivem da mesma maneira.

Aceitando a alteridade, aprenderemos a entender e a aceitar a nossa própria identidade! Pensemos nisso?

## REFERÊNCIAS

ARHEM, Kaj (1996) - *The cosmic food web: human-nature relatedness in the Northwest Amazon*. In: DESCOLA, P. & PÁLSSON, G. *Nature and Society: anthropological perspectives*. London: Routledge.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (1978). **Os Mortos e os Outros**: Uma Análise do Sistema Funerário e da Noção de Pessoa entre os Índios Krahó. São Paulo: Hucitec.

CASTRO, E. Viveiros de (2002). *Perspectivismo e Multinaturalismo na América Indígena*. In: CASTRO, E. Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac & Naify.

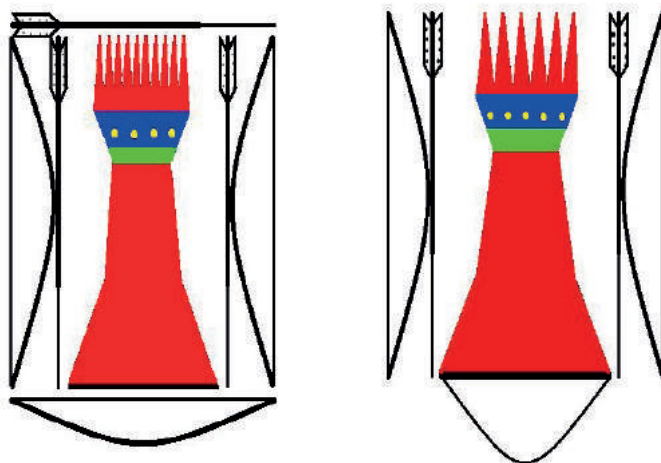
DESCOLA, Philippe. ([1986] 1988). **La Selva Culta. Simbolismo y Praxis en la Ecología de los Achuar**. Lima/Quito: IFEA (Instituto Francés de Estudios Andinos) / Ed. Abya Yala.

- DESCOLA, P. (1996). Constructing natures: symbolic ecology and social practice. In: DESCOLA, P. & PÁLSSON, G. **Nature and Society: anthropological perspectives**. London: Routledge,
- Giraldin, Odair (2000). **Axpên Pyràk**. História, Cosmologia, Onomástica e Amizade Formal Apinaje. Tese de doutorado, IFCH - Unicamp.
- Giraldin, Odair (2001) – “Um mundo unificado: cosmologia, vida e morte entre os Apinaje”. **Campos. Revista de Antropologia Social**. 1: 31-46.
- LIMA, Tania Stolze (1996). “O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia Tupi”. **Revista Mana**. São Paulo, n. 2.
- Maybury-Lewis, David (1984) - *A Sociedade Xavante*. RJ, Francisco Alves.
- MELATTI, J. C (1978). **Ritos de uma tribo timbira**. São Paulo: Ática. (Ensaio, 53).
- Nimuendaju, Curt ([1939] 1983). **Os Apinayé**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi.
- NIMUENDAJÚ, Curt (1942). **The Serente**. Los Angeles.
- NUNES, Eduardo Soares (2016). **TRANSFORMAÇÕES KARAJÁ. Os “antigos” e o “pessoal de hoje” no mundo dos brancos**. Brasília, UnB/DAN (Tese de doutorado).

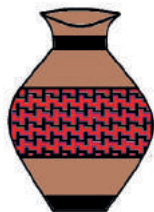


## CAPÍTULO 13 | EPISTEMOLOGIA ARTESANAL INY

*Teijolori Karajá<sup>21</sup>*



21 Professor indígena da educação da básica. Pesquisador da rede Saberes Indígenas na Escola da UFG/UFT/UFMA



## **CAPÍTULO 14** | DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS INTERCULTURAIS EM CONTEXTOS DE CONSTRUÇÃO DE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

*Maria do Socorro Pimentel da Silva (UFG)*<sup>22</sup>

*Alexandre Herbetta (UFG)*<sup>23</sup>

### **APRESENTAÇÃO**

Este capítulo está inspirado em experiências educativas contextualizadas em epistemologias solidárias de respeito entre professoras e professores indígenas em torno da construção de materiais didáticos e de projetos políticos pedagógicos de escolas indígenas situadas nos etnoterritórios Vale do Araguaia, Timbira e Xerente, que se situam nos estados de Goiás, Mato Grosso e Tocantins, as quais estão relacionadas à trajetória do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

---

22 Professora do Curso de Educação Intercultural da UFG. Coordenadora da rede Saberes Indígenas na Escola, da UFG/UFT/UFMA. Professora da pós-graduação em Letras e Linguística da UFG

23 Professor do Curso de Educação Intercultural da UFG e da pós-graduação do programa de antropologia da UFG



Estas experiências são reveladoras de desejos, intenções, vontades para se construir algo novo, diferente do instituído, do que já está dado. Isto está posto nas falas indígenas e nas ações efetivadas em suas escolas. Este tipo de educação prevê valores e busca alternativa frente ao modelo hegemônico vigente em nosso país.

A partir dessas ideias, é possível propor mudanças pedagógicas, transformando a prática educativa em uma ação efetiva para que o ensino consiga transpor as dimensões do espaço escolar, possibilitando uma articulação, tanto com a cosmovisão de cada povo indígena, quanto com as demandas contemporâneas.

A ideia deste texto, é, seguindo Carneiro da Cunha, refletir sobre “os modos como as políticas dos índios, para os índios e que se valem dos índios se entrelaçam e se conjugam para produzir efeitos” (2016, p. 9). No caso aqui tratado, a partir do protagonismo indígena, observamos e participamos de profundas transformações na educação escolar de muitas comunidades. Para Kawina (2014, p. 18), agora, “a escola é um lugar de aprender sobre a cultura, e sair conhecendo dois mundos. Então há lugar de aprender a cultura do branco e do índio. A gente vive acreditando no espírito e nos nossos ancestrais”.

Neste contexto, segundo Grupioni:

como um movimento pendular pode-se dizer que a escola se moveu num longo percurso do passado aos dias de hoje de algo que foi imposto aos índios a uma demanda que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada no passado para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (2006, p.44).

A nossa aposta neste texto é mostrar os diálogos produzidos em frente às teorias críticas emergentes que, ainda quando visibilizam as

alteridades na história e no presente, se recolocam epistemologicamente fora das realidades indígenas. Assim, o indígena é deslocado para um segundo plano, e, tanto na História como no presente, se lhe nega o lugar de coetaneidade e contemporaneidade. Os PPPs, por exemplo, foram reconhecidos e aprovados pelas comunidades, mas não foram, em sua maioria, pelos órgãos oficiais.

Para dar conta desse desafio, torna-se necessária, segundo Pimentel da Silva (2017), a construção de práticas pedagógicas fundadas em perspectivas inovadoras de congregação de todos/as envolvidos/as nos processos de retomada de valores e saberes. Exige-se, ainda, a elaboração de novos conhecimentos que se expressam em ideias, conceitos, e paradigmas imprescindíveis à construção de novos projetos educativos capazes de denunciar a escola tradicional, precursora de processos homogeneizadores nos quais a lógica se sustenta em visões hierarquizadas de compreender a(s) cultura(s) e os saberes.

Nessa perspectiva, a questão central é a exigência de uma atualização cultural e epistêmica para questionar teorias, conhecimentos e paradigmas colocados como verdades universais, assim como para questionar os materiais convencionalmente tratados como educativos, sejam eles os completamente descontextualizados da realidade indígena, sejam mesmo os percebidos como interculturais.

## **Contextualização dos Diálogos Pedagógicos Interculturais**

A partir da Constituição brasileira de 1988, algumas leis surgiram para regulamentar a educação escolar diferenciada. Nesse cenário, alguns cursos superiores de licenciatura para professores indígenas surgiram no final da década de 1990. Essa política, segundo o PPP do Curso de Educação Intercultural da UFG, “rompeu com a anterior, que visava à integração gradativa e ‘harmônica’ dos índios à sociedade não-indígena” (2006, p.8).

O NTFSI/UFG tem origem em 2007. Ele é constituído a partir de políticas públicas federais consolidadas nos anos 2000 e possui curso de graduação e de especialização. Atualmente, conta com cerca de 250 alunos, pertencentes a 24 povos, entre eles, os Krahô, Apinajé, Javaé, Karajá, Guaraní, Xambioá, Kamayurá, Canela, Mehínako, Kuikuro, Kayapó, Gavião, Guajajara, Krikati, Tapirapé, Xerente, Waurá, Xavante, Xacriabá e Tapuia, localizados nos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão. A maioria dos discentes são professores indígenas em suas respectivas comunidades.

Cada população indígena trabalha em um comitê, responsável por orientar a produção das atividades, como o trabalho extraescolar e o relatório de estágio, desenvolvidas ao longo do Curso de Educação Intercultural (ver Pimentel 2010; 2013), e também o Projeto Político Pedagógico (PPP) no nível da pós-graduação. Estes coletivos são responsáveis também por refletir sobre o mundo contemporâneo, a interculturalidade, transdisciplinaridade e a educação escolar indígena. São espaços igualmente de produção de material didático para a escola indígena intercultural.

O objetivo do curso e dos comitês é, então, o de colaborar com a transformação que vem se estabelecendo nas diversas escolas indígenas que buscam ter a escola enquanto um espaço de autonomia. Para Bertely,

(...) a autonomia da escola pode ser expressa de formas tão diferentes como: conflito e resistência política à cultura dominante, a justaposição estratégica do discurso oficial e étnico, a adaptação aos padrões de socialização nativa ou a abertura ao conhecimento que representa a sociedade dominante, em todos os casos, os povos indígenas e tribais atualizam, inventam, recriam e reconfiguram a cultura escolar através de uma autonomia de fato e relacional, cuja variabilidade depende da sua história social, que é étnica e politicamente

significativa para os atores “(2008, p. 49, tradução dos autores).

O núcleo iniciou sua primeira turma em nível de pós-graduação com o curso de especialização em “Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica”, em 2012. Em 2014, tivemos a segunda turma do curso. A experiência de ambas as turmas da especialização foi bastante rica e apontou desafios para professores e professoras, indígenas e não indígenas, os quais são centrais para se pensar a questão da educação escolar indígena no Brasil e, mesmo, a situação indígena no país.

A ideia do curso foi a de promover período extensivo de intensivos trabalhos para que discentes indígenas que haviam concluído o Curso de Licenciatura Intercultural do NTFESI pudessem aproveitar os resultados dos seus estudos com as práticas pedagógicas do estágio realizadas por temas contextuais (ver Pimentel da Silva, 2013), que, quando situados em bases epistêmicas intraculturais, reivindicam o ensino em língua indígena. Já os temas interculturais potencializam-se pela articulação de saberes distintos, e pelo bilinguismo epistêmico. Muitos temas tornam-se transculturais graças às multiconectividades.

O objetivo do curso de especialização foi, então, o de colaborar com a produção do documento chave para a gestão administrativa e pedagógica de cada escola, o PPP. Os professores e professoras indígenas do curso, em conjunto com os seus parentes, intercalaram etapas de estudo em Goiânia na UFG e em Terra Indígena, junto da comunidade, a fim de pensar e escrever o referido documento de forma coletiva e comunitária. Ou seja, a construção dos projetos políticos pedagógicos contextualizou-se nas matrizes culturais indígenas, nas demandas comunitárias, e na convivência intercultural. Neste pensamento, é imprescindível um diálogo entre a cultura e a vida escolar do/a aluno/a, já

que, muitas vezes, a cultura em que esse/essa aluno/a está inserido fica fora da sala de aula.

O PPP no Brasil é essencial para a dinâmica de cada escola, estabelecendo princípios pedagógicos e administrativos centrais para a educação escolar. É importante destacar, ainda, que todo projeto pedagógico traz, de modo explícito, ou implícito, uma concepção de educação e é justamente essa compreensão que caracteriza a dimensão política do projeto pedagógico. Os projetos em questão explicitam, além da base política e pedagógica de fundamentação, sonhos e esperança. Alicerçam-se em paradigmas de retomada de saberes ancestrais, não como simples volta ao passado, mas como força para viver sua cultura no pluralismo do mundo atual.

Dessa forma, é uma maneira de cada população se apropriar de sua escola, assim como apenas indica o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, quando postula que cada povo tem o direito a uma educação escolar pautada em sua língua e em seus modos próprios de aprendizagem. Neste contexto, produzir um PPP é uma proposta inovadora, pois a maior parte das escolas indígenas no Brasil conta apenas com grades curriculares impostas pelas Secretarias de Educação dos respectivos estados (SEDUCs).

Neste sentido, foram discutidos tipos possíveis de produção de projetos políticos pedagógicos, considerando seus componentes essenciais, como, por exemplo, as características das comunidades em que a escola está inserida, os objetivos a serem alcançados, metas a cumprir, novas pedagogias, sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, foi o que deu forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico das escolas indígenas que fizeram parte do curso. Assim,

criar projetos político-pedagógicos que avançam nas lutas contra o eurocentrismo e na dependência, im-

plica assumir, entre outros elementos, uma política curricular que visa questionar os conhecimentos hegemônicos, abstratos e des-localizados; desnaturalizar o conhecimento científico que é apresentado como único e universal; e rejeitar essas concepções helenocêntricas, eurocêntricas e ocidentalistas, que acabam por conceber historicamente a Europa e a América do Norte como o centro e o culminar da civilização humana (DUCASSE, 2015, p.167).

Propor essas reflexões em contextos de debates políticos e pedagógicos trouxe à tona a denúncia da educação bancária e o anúncio de uma pedagogia libertadora. Quando Freire faz o anúncio de uma pedagogia libertadora, ele não está apenas propondo outra realidade possível, mas, também, está fazendo a denúncia de uma educação opressora, colonizadora, vista como uma negação do corpo na prática pedagógica. Para Freire, a educação libertadora só se efetivará quando o/a educador/a e educando/a oprimido se conscientizar, reconhecendo o opressor hospedado no seu corpo.

Na visão de Freire (2005), uma pedagogia libertadora precisa ser feita com os oprimidos e não para os oprimidos. A pedagogia libertadora se faz a partir dos oprimidos, dos seus interesses, dos seus conhecimentos, da sua cultura e da sua história. Isso não acontece, segundo o autor, numa educação que nega o corpo do outro, incitando-o a uma posição de passividade. Santos e Nunes (2003) apontam o diálogo entre as culturas, como um imperativo para criar concepções de dignidade humana. Esses argumentos ganharam forças epistêmicas e políticas no espaço de construção dos projetos políticos pedagógicos citados.

No seminário de apresentação final do PPP da primeira turma, composta por 50 intelectuais dos povos Karajá, Krahô, Tapuia, Gavião, Tapirapé, Xambioá, Javaé e Xerente, entre junho e julho de 2014, na sede do NTFSI, em Goiânia, a referência mais comum usada por todos os povos era a de que o documento escrito tinha ficado com a “nossa cara”.

Eles se referiam ao fato de que agora cada escola pode ter uma dinâmica escolar conectada à cultura de seu povo. Ao mesmo tempo, a afirmação indica uma oposição em relação a como a educação escolar indígena foi tratada até o momento, ou seja, como modo de integração do índio à sociedade não indígena ou, mais claramente falando, como uma forma de apagar a diferença étnica, excluindo, por exemplo, as línguas e os saberes indígenas da dinâmica escolar.

Assim, o postulado principal dos PPPs é a retomada das epistemologias indígenas, evitando que as novas gerações fiquem deserdadas dessa riqueza. Ao questionar essa realidade, os indígenas trazem todo o processo da colonialidade dos seus saberes. Graças à colonialidade, a Europa pôde produzir as ciências humanas com um modelo único, silenciando os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e histórias.

Segundo Lázaro, que trabalhou o PPP de uma escola do povo Karajá em território Javaé, se referindo ao processo em tela,

num primeiro momento aceitamos... fomos vendo também o valor que a gente tinha. Antes de a gente saber... no papel ....antes o que era dito a gente tava aceitando. No momento que buscou esta ideia.... vamos lutar para isso. A gente quer uma diferença...a gente começou a buscar isso....protagonismo... a gente ser o protagonista... palavra difícil... quer dizer nós mesmos.... estamos fazendo... não é esperar os outros. O PPP tem nossa cara (Seminário do Curso de Especialização, 2014).

Para Lázaro, ainda, se referindo ao processo mencionado de se tornar protagonista, “antes era ouvinte, só ouvia o que vinha de fora, agora fala” (Seminário do Curso de Especialização, 2014). Para os Karajá, “nós estamos construindo de baixo, pois o conhecimento tem muitas camadas” (Idem). Para os Xerente, “antigamente só as pessoas de fora que escreviam nossa história. Chega das pessoas de fora escreverem nossa história. Chegou nossa vez de mostrar nossa cara, nossa história, nosso PPP” (Idem).

Estes novos projetos alicerçam-se, também, em bases inovadoras, surgidas durante a construção dos PPPs, como, por exemplo, o conceito de bilinguismo epistêmico, apresentado por Pimentel da Silva (2017). Segundo a autora, a descolonização epistemológica se faz incluindo também as línguas consideradas periféricas. No caso das indígenas, o maior status alcançado por elas é o de objeto de estudo de cientistas. Estudos fundamentados em um bilinguismo unilateral e dominador. Nesta situação, elas nunca alcançaram status de línguas de ciências ou do saber teórico. Segundo Geertz (1997), a língua é um corpo organizado de pensamento deliberado que faz sentido profundo na experiência cultural dos seus falantes.

Para dar conta deste desafio, tornou-se necessário a construção dos PPPs compostos de matrizes curriculares culturais, fundadas em perspectivas inovadoras de congregação de todos/as envolvidos/as nos processos de retomada de valores, saberes, e modos de vida. Fez-se necessário também a elaboração de novos conhecimentos que se expressam em ideias, conceitos, paradigmas e atitudes, imprescindíveis à realização da educação intercultural crítica, vista como fundamental para o enfrentamento de estruturas fechadas, governadas pelas concepções: monolíngue, monocultural e disciplinar, desconsiderando as pluriépistemologias ameríndias e o manejo de mundos dos povos indígenas.

## **Reflexões e Políticas sobre Materiais Didáticos**

A proposta de se criar uma política de produção de materiais didáticos se coaduna com a importância de se transformar a educação escolar indígena, presente nos cursos de graduação e pós-graduação do NTF SI. É difícil imaginar e praticar uma educação realmente intercultural e contextualizada sem a reelaboração de materiais pedagógicos,



apesar de este tema ser costumeiramente deixado de lado na literatura sobre o tema.

No caso aqui tratado, a produção de novos materiais didáticos é um dos componentes do curso de licenciatura intercultural assim como foi elemento de trabalho dos novos PPPs elaborados, apontando para uma demanda marcante dos intelectuais e professores indígenas que atuam no NTFSI. O que se apresenta abaixo é fruto deste processo de recriação da educação escolar e tem mais especificamente relação com as reflexões dos comitês Karajá e Krahô-Apinajé do NTFSI.

Para ambos coletivos, a reconfiguração do material didático, etapa fundamental da nova educação escolar indígena, deve levar em consideração a importância epistêmica da escrita da língua indígena, assim como deve explorar o potencial político e epistêmico de outras linguagens como a musical e a audiovisual. É interessante notar que, neste contexto, a escrita não anula as outras linguagens (e vice-versa). Não há a imposição de um suporte pretensamente hierarquicamente superior em detrimento de outro. Vale notar igualmente que a escrita, por exemplo, presente no processo de construção do novo PPP, tem um lugar importante na retomada de saberes tradicionais.

Nesse sentido, Pimentel da Silva (2016) argumenta que a escrita em línguas indígenas pode se dar conjuntamente à oralidade. Para ela, a escrita nessas línguas não se enquadra nas tipologias dos gêneros textuais da língua portuguesa, mas em aumentar as potencialidades de seus usos orais entre gerações. Por isso, a autora exemplifica suas funções: (1) contribuir com a vitalidade cultural da língua; (2) vitalizar os espaços culturais; (3) documentar saberes; (4) fortalecer a memória cultural; (5) lembrar conhecimentos ancestrais; (6) guardar conhecimentos; (7) atualizar os saberes ancestrais; (8) retomar saberes; (9) fortalecer a educação intercultural; (10) prestigiar as epistemologias indígenas.

Segundo os professores indígenas que participam dos comitês mencionados, a construção de um novo material didático envolve então

uma série de fatores, como, por exemplo, a consolidação de uma nova concepção de educação, baseada na interculturalidade crítica e na criação de novas práticas pedagógicas, ancoradas na noção de pedagogia decolonial, cujo principal objetivo é promover a articulação de saberes, como defendem os pesquisadores/as indígenas.

Os/as intelectuais indígenas defendem a ideia de livros fundamentados no paradigma da atualização cultural. Lariwana Karajá (2015, p. 17), por exemplo, afirma que “precisamos sempre nos atualizar com os anciãos” e Wahuka Karajá (2015, p. 16) afirma que “a minha preocupação é de manter a nossa cultura, não apenas registrar e guardar na gaveta, mas fazer, fazer com que haja o movimento”. O professor Gregório Krahô (2014, p. 35) afirma que “tendo um bom material em sala, a criança se desenvolve mais em relação à cosmologia indígena. Não há necessidade de fazer livros grandes para trabalhar com as crianças, mas livros pequenos e, assim, com o tempo, podem se tornar maiores esses livros”.

Aceitar essas referências como fundamento de produção de material didático é considerar os modos de ser, de conhecer, de produzir e de se organizar desses povos. Essa busca incessante por uma educação com prática da liberdade contextualiza-se: 1) a partir das necessidades das comunidades e dos/as alunos/as; 2) em instituir uma relação dialógica professor-aluno; 3) em considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos; 4) em conhecimentos pertinentes para atender as demandas escolares e comunitárias; 5) em promover articulação de saberes; 6) em romper com a disciplinarização dos saberes indígenas; e 7) em defender a educação como um ato de diálogo.

Outro fator importante a ser considerado na produção de material didático é sobre a língua a ser adotada: se em línguas maternas indígenas, se bilíngue, se em portuguesa ou em outra modalidade. Os

materiais didáticos podem ser impressos, como livros, jornais, revistas, apostilas; audiovisuais, por exemplo, através de filmagens; digitais; jogos pedagógicos e etc, e deve ser entendido de modo amplo e contextualizado, como um projeto de atuação pedagógica, inserido social e politicamente.

A proposta de criar uma política linguística de fundamentação de materiais didáticos em línguas indígenas e bilíngues atende às demandas para a realização de uma educação intercultural. Almeida (2011, p. 393) destaca que “a Educação Intercultural deve promover o reconhecimento da alteridade absoluta do outro”. Com relação às línguas indígenas, o que se sabe hoje é que estão perigosamente ameaçadas de extinção. São muitas as recomendações de pesquisadores para estudá-las, descrevê-las e documentá-las. Atitudes valiosas, mas que não são suficientes para evitar o desaparecimento desses patrimônios.

Pouco se conhece das línguas indígenas brasileiras. Conhece-se menos ainda da atual situação em que essas se encontram. Pouco se conhece das ciências indígenas, do conhecimento que esses povos têm do meio-ambiente, do seu sistema de educação, de sua especialidade artística etc. Um estudo desse nível pode contribuir para criar políticas verdadeiras e valiosas de combate ao extermínio das línguas indígenas, como, por exemplo, a produção de material didático que leve em consideração as recomendações mencionadas neste texto.

O material didático, por fim, não precisa estar ancorado somente no suporte da escrita. O formato que prepondera nos materiais didáticos, entretanto, é o do texto escrito em detrimento da linguagem audiovisual, que possui na opinião do comitê Krahô-Apinajé grande potencial pedagógico. Nesta direção, para Ladeira (2016) “apesar da extrema pressão e incentivo para uma produção de textos descritivos ou narrativos, na língua portuguesa ou na língua Timbira, que viessem

a provocar internamente uma demanda pela leitura, esse fato não se concretiza” (p. 446).

Se há uma pressão pela escrita, vinda dentre outros espaços, pela relação com a universidade e com o Estado-nação, os próprios acadêmicos chamam a atenção para a possibilidade e potencial do uso de áudio e da imagem na produção de material didático. Joel Cuxy Krahô, membro do comitê, se debruça sobre a questão e traz inúmeras reflexões interessantes sobre a imagética Mehi (CUXY, 2014). Ele é responsável ainda pela produção de um filme que tem como base os modos próprios de produção audiovisual mehi e que circula como material didático nas escolas Krahô (na íntegra: <https://www.youtube.com/watch?v=Cel-MtJ0xKQ&t=315s>).

Como se nota, uma questão chave das reflexões do comitê Krahô-Apinajé é justamente a da produção de um material didático que realmente tome como base os saberes indígenas e se afaste do material didático que chega na aldeia hoje. Chama a atenção do comitê que há ainda uma enorme quantidade de material produzido por indígenas e não indígenas fora de contexto. Em outras palavras, que tomam como base uma epistemologia ocidental.

Na etapa de estudos em Terra Indígena de outubro de 2013, na aldeia Mariazinha/ TI Apinajé, chegamos à conclusão de que normalmente o que se tem em termos de material didático são tentativas que na maior parte dos casos tem como base uma estrutura que está mais próxima dos modos de pensar do não indígena. Chamamos isso de “modelo enciclopédico” e “de gaveta”.

Isto porque, em primeiro lugar, muitas vezes, mesmo quando é realizado por professores indígenas, ele vem em um formato bastante similar ao do material do “branco”, qual seja, tem um tema geral, como por exemplo “a mitologia” e uma série de conteúdos relacionado a ele. É como uma enciclopédia! Por exemplo, quando o material fala de mi-

tologia, faz um apanhado de narrativas que se consideram míticas sem ao menos questionar a categoria “mito”. Em outras palavras, têm como matriz o regime disciplinar.

Para Lewis Gordon (2011), o regime disciplinar aponta para um modo de produção e organização do conhecimento vinculado aos saberes ocidentais e à noção de modernidade, reforçando categorias como hierarquia e descontextualizando a realidade. Nesse sentido, para o autor a disciplina reduz os saberes ao ocidental e fortalece a noção de poder.

O termo “gaveta” apareceu no sentido de se referir ao fato de que tais livros trazem em si limitações a outras epistemologias, pois fecham a proposta de estudo no grande tema em tela e são realizados basicamente a partir da escrita. Nesta direção, para Ladeira, é equivocado posicionar “a escrita como o lugar/espço indispensável para a manutenção da cultura de um povo” (2016, p. 439). Como mencionado, a escrita é fundamental no processo de atualização cultural, mas não necessariamente precisa ser imposta em todos os contextos e situações. Pode inclusive atuar conjuntamente a outras linguagens.

Ademais, emerge destes debates novos modos de se produzir conhecimento. O trabalho extraescolar de Julio Kamêr (2013), por exemplo, aponta para outra epistemologia. Ele tem como centro a ideia de que para se proteger o território Apinajé das queimadas e, assim, manter seus recursos naturais protegidos e garantir sua sustentabilidade, é preciso cantar as músicas tradicionais. A partir daí, Kamêr cria práticas pedagógicas intra e interculturais relacionadas ao tema, e aponta para sua importância na matriz curricular nativa.

A pesquisa de Gregório Huhte Krahô (2014) também indica este outro modo de pensar. Ela trata da musicalidade. Para ele, ao estudar a música nativa, os alunos têm contato com outros domínios culturais e saberes, como a história, a geografia, o território e até mesmo

a matemática. Para Huhte, “desde sempre, o mundo Krahô tem a ver com a relação entre a esquematização de dominar músicas e estudo de matemática local”. Sua pesquisa aponta para a importância da noção de exatidão – presente na música – para o modo de ser Krahô e para a sustentabilidade da vida. Huhte diz ainda que “as músicas são da natureza e devem ser cantadas de maneira exata para a sustentabilidade. Aprendemos a cantar pelos pássaros, árvores, rio, céu e outras espécies. Não tem música inventada. Sempre é o mesmo ritmo de cantar, dançar, pular”.

Note-se que nas pesquisas mencionadas há uma outra lógica presente. Esta trata de associação de temas. Assim, por exemplo, não é possível falar em mito sem falar em canto, em dança, em culinária, em pintura, em corpo, em saúde e assim sucessivamente.

A clara mensagem destes intelectuais indígenas indica a necessidade premente de se problematizar criticamente o material produzido para a escola indígena intercultural. Nesse sentido, problematizar o material é questionar padrões eurocêntricos percebidos como convencionais, como a escrita (quando imposta como superior), o modelo enciclopédico de conhecimento e a dinâmica disciplinar. É, portanto, mover-se em direção a uma educação decolonial, rompendo com a violência epistêmica presente desde sempre na escola indígena.

Nesse processo, produz-se uma nova matriz curricular, novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos e novos professores. Como bem declara Nelson Wanahowa Karajá (2016), em seu relatório de estágio: nunca mais serei um professor disciplinar, tudo no mundo está conectado”. A complexidade defendida pelo professor não é uma ideia simplista, nem tampouco reducionista, mas de busca de referenciais inovadores no campo da educação.

Assim, a produção de material didático alicerça-se em referências que reconhecem os processos próprios de educação dos indígenas, o ci-

clo de formação da pessoa, a organização dos conhecimentos indígenas, o conhecimento artesanal, holístico, espiritual, musical, cosmológico, ambiental, assim como a reivindicação para o bem viver.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões feitas, neste capítulo, referem-se à construção de projeto político pedagógico fundamentado nos princípios da interculturalidade, transdisciplinaridade, sonhos e esperança. Alicerçam-se, ainda, em paradigmas de retomada de saberes ancestrais, não como simples volta ao passado, mas como força para viver sua cultura no pluralismo do mundo atual. É importante destacar que todo projeto pedagógico traz, de modo explícito ou implícito, sua contextualização, que deve se apresentar em uma perspectiva crítica, inovadora e comprometida eticamente com valores de liberdade e de democracia. Ou seja, a construção de um projeto pedagógico não é apenas uma revisão curricular, no sentido estrito do termo, alterando tópicos de conteúdo, mas, também, compromisso com a formação de educadores, coerentes com uma práxis pedagógica transformadora. Nesta percepção, é possível promover práticas de movimento intercultural e transdisciplinar, para que todo o material didático produzido, de fato, se apresente como um produto que possibilite aos educadores-autores produzirem novos conhecimentos e não apenas reproduzir procedimentos metodológicos convencionais e até mesmo ultrapassados. Planejar essas atividades envolve mudança qualitativa de intenções e de expectativas em relação aos papéis sociais nas relações entre educador/educando, escola/comunidade e entre realidade/conhecimento. O educador passa a ser o coordenador de um processo dialógico, problematizador, e de pesquisa constante. A problematização do material didático utilizado atualmente nas escolas indígenas, sejam eles os que são claramente descontextualizados da realidade indígena, sejam os que são ainda

classificados como interculturais mostra-se ser uma etapa importante para a real transformação da educação escolar indígena. A partir daí, a elaboração de novos materiais pode dar o suporte necessário à prática docente.

Como percebido, estes novos materiais podem ter como base alguns pressupostos importantes, como o uso da língua indígena como parte de um processo amplo de atualização cultural e a exploração de novos suportes, próprios à expressão de outros conhecimentos e relacionados a outras epistemologias. Note-se que, como colocado, tanto a escrita quanto à musicalidade, a linguagem audiovisual e outras devem ser vistas como complementares e não hierarquicamente excludentes.

Nesta perspectiva, os processos de aprendizagem não variam apenas no que diz respeito às pessoas envolvidas mas, sim, se diferenciam, também, conforme seus lugares de pertencimento. Santos (2007) chama a atenção para a monocultura do saber, referindo-se ao critério hegemônico de verdade produzido pela ciência moderna. Os critérios hegemônicos modernos e científicos são idealizados como o único caminho verdadeiro, correto, e o questionamento sobre essa hegemonia busca a articulação de saberes, incluindo outras formas de conhecimento que não as geradas pela ciência moderna.

A produção de material didático deve fazer parte, portanto, do projeto amplo de educação intercultural crítica. Esse projeto nas palavras de Candau (2009) se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajuda a visibilizar os dispositivos de poder e como estratégia de desafiar e derrubar as estruturas econômicas, sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade.

Fica evidente que o material didático não pode se contextualizar em visões reducionistas, reflexos de uma educação descontextualizada, e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, origina-se hegemonicamente de uma determinada realidade, a da opressão.



Se nada disso for levado em conta, pouco vai adiantar livros bonitos, com belas ilustrações e capas belas, se eles refletirem um projeto colonial, que não percebe a visão de mundo dos indígenas e suas demandas para um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS

BERTELY, Maria. 2000. *Conociendo nuestras escuelas – un acercamiento etnografico a la cultura escolar*. Maestros y ensenaza Paidos. Paidos.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de Niemeyer. 2016. *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp.

COELHO DE SOUZA, Marcela. 2016. Em: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de Niemeyer. 2016. *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp.

COHN, Clarice. 2016. Em: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de Niemeyer. 2016. *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp.

CUXY, Joel. *Produção audiovisual mehi: o material didático entra a escrita e audiovisual*. Projeto Extraescolar (Graduação em Licenciatura Intercultural) – Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás, [2014].

DUCASSE, Fabian Cabaluz. 2015. Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. *Colección A-probar*. Santiago/Chile: Editorial Quimantú, p.167, tradução dos autores.

GORDON, Lewis. Shifting the Geography of Reason in an Age of Disciplinary Decadence. *TRANSMODERNITY – Journal of peripheral cultural production of the luso-hispanico world*, 2011.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. Em: GRUPIONI, L. D. B. (Org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, 2006, p.44.

HUHTE Krahô, Gregorio. *Formas exatas de ser Krahô*: a relação entre a música e a matemática. Palestra apresentada ao NTFSI/UFG, 2014.

KAMER Apinajé, Julio. Sustentabilidade: entre cantos e queimadas no território Apinajé. 2013. 49 f. *Projeto Extraescolar* (Graduação em Licenciatura Intercultural) - Universidade Federal de Goiás, [2013].

KAWINA, Karajá. KARAJÁ, Txiarawa. *Relatório da III Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2014.

LARIWANA KARAJÁ, *Relatório da IV Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2015.

OLIVEIRA, Sinvaldo Karajá, *Relatório da IV Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2015.

*PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA*. 2006. Goiânia: NTFSI/UFG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2006.

PIMENTEL, M. do S.. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue. Em: \_\_\_\_\_ e BORGES, M. V. (orgs.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes*. UCG, pp. 8- -12, 2010.

\_\_\_\_\_. A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. In: \_\_\_\_\_ e BORGES, M. V. (orgs.). *Educação intercultural experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia, Prolind/Secad-MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Possíveis caminhos para a autonomia da educação escolar indígena. PIMENTEL DA SILVA, M. do. S.; NAZÁRIO, M. de. L.; DUNCK CINTRA, E. M. In: *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da retomada: descolonização de saberes*. Revista *Articulando e Construindo Saberes*. Goiânia, v. 2, n. 1, p. 204-2015, 2017.

*III Seminário do Curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica*. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás. 30 de junho a 4 de julho de 2014.

WALSH, Catherine. 2013. *Pedagogias Decoloniales*: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador/ Quito: Ediciones Abya Ayala.

Wanohowa Karajá, *Relatório de Estágio do Curso de Educação Intercultural*.. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹde Formação Superior Indígena, 2016.

## **CAPÍTULO 15** | EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E INTERCULTURALIDADE: RÉFLEXÕES ACERCA DAS AULAS DE PATRIMÔNIO CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

*Luciana Oliveira Dias<sup>24</sup>*

*Universidade Federal de Goiás (UFG)*

*Marília Caetano Rodrigues Morais<sup>25</sup>*

*Universidade Federal de Goiás (UFG)*

### **APRESENTAÇÃO**

O estudo do patrimônio cultural pode ser abordado a partir de diversas perspectivas, revelando a sua complexidade quando apresenta relação direta com temas como “identidade, cidadania, diversidade cultural, memória e direitos humanos” (SILVEIRA; LIMA FILHO,

---

24 Antropóloga, pós-doutora em Direitos Humanos e Interculturalidades. Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás. E-mail: professoralucianadias@gmail.com

25 Graduanda em Ciências Sociais na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás – FCS/UFG. E-mail: mmoraisufg@gmail.com.

2005, p. 44). A educação patrimonial tem o potencial de despertar nos estudantes o interesse em apresentar respostas a questões relativas à vida pessoal e coletiva que é produzida e reproduzida no berço das culturas. Ou seja, a educação patrimonial “consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 08).

A partir destas concepções iniciais, apresentamos neste texto algumas reflexões acontecidas em decorrência da realização das aulas de “Patrimônio Cultural”, ministradas durante o primeiro semestre de 2018 pela professora Luciana Dias e auxiliada por Marília Moraes, no Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas, no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, da Universidade Federal de Goiás. Um dos esforços intelectuais que merece destaque inicial é o ato de pensar a categoria patrimônio também como um instrumento de cidadania e de efetivação de direitos humanos para os povos indígenas.

A educação patrimonial se faz também por meio do apelo a uma educação também para e pela cidadania, como afirma o antropólogo Emanuel Braga:

a educação patrimonial e a formação da cidadania são os fundamentos de qualquer ação, programa ou processo de preservação do patrimônio cultural. E esta tarefa é muito maior do que todas as instituições culturais do país, juntas, podem realizar. Diz respeito a todas as instâncias governamentais, tratem elas especificamente de recortes como meio ambiente, turismo, educação, saúde, desenvolvimento agrário, indústria, comércio ou mesmo de minas e energia. O protagonismo dos indivíduos e de suas organizações é indispensável para que se possa enfrentar, com sucesso, o desafio que o conceito de patrimônio cultural contemporâneo

coloca a todos que se preocupam com a eficácia de políticas públicas educacionais. (BRAGA, 2011, p. 21).

Resguardadas essas compreensões, coube a nós neste texto apresentar o desenvolvimento do Tema Contextual “Patrimônio Cultural”, ministrado para o Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, durante o primeiro semestre de 2018. A ideia mais central que fora difundida durante as aulas foi a de que a categoria conceitual ‘patrimônio’ é também um instrumento de cidadania.

Neste sentido, o patrimônio cultural foi estudado de forma a apreender os sentidos e significados em contextos culturais indígenas, haja vista a turma ser constituída exclusivamente por indígenas. A perspectiva intercultural marcou os trabalhos que foram desenvolvidos de forma a forçar limites compreensivos e explicativos de patrimônio cultural.

A turma de Patrimônio Cultural foi composta por 23 (vinte e três) estudantes, que são também professores em suas aldeias, indígenas de diversos povos oriundos dos estados de Goiás, Maranhão, Mato Grosso e Tocantins e que se deslocam para a realização da etapa de estudos do curso que acontece em Goiânia - Goiás, na UFG. Estiveram representados nas aulas que foram desenvolvidas os povos Canela, Gavião, Guajajara, Kamaiurá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuia, Xacriabá, Xavante, Xerente e Waurá.

Para a escrita deste texto ora apresentado, foi realizada uma descrição e análise do programa de ensino que foi utilizado. A professora solicitou também um trabalho escrito de cada grupo de estudantes que se formou de acordo com o pertencimento étnico, sendo que esse trabalho escrito, bem como sua apresentação oral, foram também utilizados como estimuladores das reflexões e análises aqui apresentadas. Finalmente, como um recurso metodológico para a elaboração deste texto, a aula prática acontecida na Cidade de Goiás, que é reconhecida

como patrimônio histórico da humanidade, resultou em um diário de campo construído pela auxiliar Marília Moraes. Este material também subsidiou o exercício de alargamento epistemológico acerca de patrimônio cultural para povos indígenas que apresentamos aqui.

## **1. Perspectiva intercultural crítica e decolonial e o estudo do patrimônio cultural**

O Núcleo Takinahaky de Formação Superior de Professores Indígenas oferece o Curso de Licenciatura em Educação Intercultural para estudantes indígenas, tendo como princípios epistemológicos a transdisciplinaridade e a interculturalidade. Conforme pode ser observado na proposta curricular do curso de Educação Intercultural, esses princípios devem ser entendidos de maneira extremamente dialógica. Ou seja, a transdisciplinaridade e a interculturalidade devem ser compreendidas tanto no âmbito da relação entre as diferentes culturas, quanto no que se refere à interação entre as várias áreas do saber.

Importante chamar a atenção para a porção funcional que a interculturalidade resguarda, sobremaneira quando opera a partir de um discurso de multiculturalismo neoliberal. Necessário se faz suplantarmos essa porção e alcançar uma perspectiva crítica da interculturalidade, que esteja enlaçada com uma pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade (WALSH, 2013; CANDAU, 2010). Realçamos que a proposta pedagógica do curso em Educação Intercultural é concebida, também, como uma estratégia política e epistêmica de questionar a colonialidade presente na sociedade como um todo e no campo da educação de maneira mais específica.

No que se refere à forma como está estruturado o curso que é oferecido pela UFG, importa informar que durante os dois primeiros anos do curso, os estudantes seguem o fluxo da matriz básica e contam com

a oferta de aulas gerais. Já nos três últimos anos do curso, os estudantes têm a oportunidade de se especializar em uma das três grandes áreas do conhecimento, quais sejam: Ciências da Linguagem, Ciências da Cultura ou Ciências da Natureza. As aulas sobre Patrimônio Cultural tratadas nesta escrita, foram desenvolvidas com discentes indígenas que se encontram nos anos finais do curso e que escolheram como campo mais central de estágio e de pesquisa a área de Ciências da Cultura.

Consideramos que reconhecer as comunidades indígenas como detentoras de referências e bens patrimoniais materiais e imateriais favorece processos e propicia oportunidades de interação social na qual a aprendizagem é também um ato de apropriação e transformação da própria vida. A partir desta consideração, apresentar e refinar conceitos, bem como estimular discussões e reflexões acerca do tema patrimônio cultural, em um curso de formação de professores indígenas, a partir de uma perspectiva intercultural, crítica e decolonial, provoca os estudantes indígenas a se afirmarem como sujeitos políticos ativos e autônomos.

Essa atuação autônoma consolidada com a colaboração da apreensão racionalizada e expansão compreensiva do patrimônio cultural adentra as comunidades das quais os estudantes fazem parte. Complementarmente, são experimentadas transformações profundas também nos processos internos de reconhecimento, proteção e valorização de bens culturais de seus povos. Todavia as mudanças experimentadas não param por aí, toda uma relação com o Estado, com a Universidade e com a Sociedade é transformada. São dinamicamente reconfigurados processos de apropriação e agenciamento de instrumentos e políticas públicas de proteção de territórios, ou de registro de seus patrimônios.



## 2. O programa de ensino do Tema Contextual sobre Patrimônio Cultural

A ementa do Tema Contextual sobre Patrimônio Cultural tem como objetivos geral e específico: apreender o conceito de patrimônio cultural, distinguindo aspectos materiais e imateriais da cultura e relacionando-os aos universos culturais das sociedades indígenas de origem dos estudantes e às suas concepções próprias sobre o assunto; analisar as principais políticas públicas nacionais voltadas para o reconhecimento, valorização, defesa e proteção do patrimônio cultural no Brasil, destacando programas e ações que contemplam os povos indígenas e suas culturas; conhecer os principais instrumentos jurídicos de reconhecimento, valorização e proteção ao patrimônio cultural no Brasil e no mundo e analisar aqueles voltados para a proteção dos saberes tradicionais e de propriedade intelectual indígenas; e analisar casos de processos de reconhecimento e registro do patrimônio cultural indígena, bem como de ações voltadas para a proteção de suas expressões culturais.

E, na programação do Tema Contextual em tela, foram abordados os seguintes pontos: patrimônio cultural; cultura material e imaterial; políticas patrimoniais no Brasil e no mundo; cidadania, identidade e patrimônio cultural indígena e processos de reconhecimento do patrimônio cultural indígena no Brasil. As metodologias utilizadas foram aulas expositivas e dialógicas, leituras e discussões em grupos, exibição e debate de vídeos e preparação e apresentação de seminários pelos estudantes. E, nos momentos de finalização das aulas, foi realizada uma visita técnica à Cidade de Goiás, patrimônio histórico da humanidade, na expectativa de desenvolver uma aula prática com toda a equipe.

A avaliação que fora realizada, e que converteu-se em uma nota lançada para a consolidação da “disciplina”, levou em conta a participação dos estudantes durante as aulas, demonstrando a compreensão dos conceitos e conteúdos que foram trabalhados; a apresentação de

relatórios de leituras e da visita técnica à Cidade de Goiás; apresentação oral e entrega de um trabalho escrito relacionando o tema patrimônio cultural ao universo cultural de cada povo representado em sala de aula e aos seus projetos educativos. Todo esse vasto material produzido subsidiou as análises e reflexões que são convertidas agora neste texto.

De toda a bibliografia básica e complementar proposta no programa de ensino, o artigo “Materializando saberes imateriais: experiências indígenas na Amazônia Oriental” de Dominique Tilkin Gallois (2007), foi distribuído e uma leitura mais cuidadosa foi solicitada. A professora sintetizou em *slides de power point* manuais e materiais sobre reconhecimento e salvaguarda de patrimônio cultural, disponibilizados pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional); a Constituição Federal Brasileira, com destaque para o artigo 216, que prevê que “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”; e, também, textos de autoria de Aracy Lopes Silva e Lux Vidal (1995), Cecília Londres (2001) e da Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

## 2.1 Atividade-inventário desenvolvido em sala

Buscando relacionar os conceitos discutidos em sala de aula com os bens culturais de cada povo indígena representado naquela turma, foi proposta uma atividade na qual os estudantes discutiram em grupos, formados a partir do pertencimento étnico, as seguintes questões:

- Qual é o bem, ou patrimônio cultural, mais relevante para o seu povo?
- Ele é reconhecido ou registrado?
- Porque esse bem é um patrimônio cultural?
- Ele é material ou imaterial?

As discussão provocadas por esses questionamentos resultaram em um exercício que converteu-se em trabalho final, apresentado oralmente pelos grupos e entregue à professora, em seu formato escrito. O exercício foi selecionar um bem cultural de cada povo/grupo, seja ele material ou imaterial, escrever um inventário desse bem, em momento posterior apresentar para a turma.

A partir de um trabalho de levantamento de dados e descrição, os estudantes entregaram ao final um trabalho escrito, e muitos construíram *slides* com textos e imagens para a apresentação oral. Algumas questões sobre os bens culturais foram colocadas pela professora para estimular a atividade (“o que é?”, “onde está?”, “quando acontece?”, “por quê?”, “quem faz?”, “quem usa/participa?”).

Os estudantes se organizaram basicamente por etnia, com duas exceções que contaram com indivíduos de povos diferentes, mas do mesmo tronco linguístico e com muitas afinidades étnicas. A tabela a seguir apresenta os grupos como se formaram e o bem cultural escolhido por cada grupo para ser inventariado:

| Grupo | Etnia/s            | Bem Cultural Escolhido                 |
|-------|--------------------|----------------------------------------|
| 1     | Kamayurá           | Ritual Kwarup                          |
| 2     | Waurá              | Arte da Cerâmica (confeção de panela)  |
| 3     | Xavante            | Ritual Danhonô                         |
| 4     | Krahô              | Música Krahô                           |
| 5     | Kanela             | Território do Povo Memôrtúmre Kanela   |
| 6     | Tapuia             | Xoconô (cesto de palha)                |
| 7     | Guajajara          | Maracá (instrumento musical e ritual)  |
| 8     | Tapirapé           | Takâra (casa dos homens)               |
| 9     | Xerente / Xacriabá | Kumdâmkwa (colar de dente de capivara) |
| 10    | Krikati / Gavião   | Ritual Rurut                           |

Fonte: Elaboração de Marília Morais, 2018.

## 2.2 Visita técnica à Cidade de Goiás

Como encerramento do Tema Contextual, foi realizada uma viagem à Cidade de Goiás, que recebeu em dezembro de 2001 da UNESCO em Helsinque, na Finlândia, o título de Patrimônio Histórico da Humanidade e é alvo permanente de políticas públicas de preservação do patrimônio cultural. No roteiro, a turma de Patrimônio Cultural da Educação Intercultural da UFG percorreu os seguintes pontos do Centro Histórico da Cidade de Goiás: (1) Museu das Bandeiras; (2) Chafariz de Cauda (Chafariz da Boa Morte); (3) Quartel do Vigésimo Batalhão de Infantaria; (4) Palácio Conde dos Arcos; (5) Praça do Coreto; (6) Cruz do Anhanguera; (7) Casa da Cora Coralina; (7) Igreja Nossa Senhora do Rosário; (8) IPHAN - GO.

A visita à parte interna do Museu das Bandeiras colocou a turma em contato com objetos que revelam um percurso histórico que vai da construção, iniciada no ano de 1761, da Casa de Câmara e Cadeia da Província de Goiás até o contemporâneo Museu das Bandeiras que conta com um acervo documental, arte sacra, móveis, armamentos, utensílios domésticos e ferramentas de garimpo, que marcam a história da presença portuguesa na cidade.

Tão importante quanto foi a visita, previamente agendada, à sede do IPHAN - GO, quando toda a turma teve acesso a informações institucionais acerca da responsabilidade do órgão na promoção e coordenação do processo de preservação e valorização do patrimônio cultural brasileiro, em suas dimensões materiais e imateriais. Houve um destaque para aspectos do processo de patrimonialização da Cidade de Goiás e houve também uma aula sobre a relação entre arqueologia e patrimônio imaterial.

### 3. Discussões e reflexões em torno da interculturalidade e da educação patrimonial

Podemos sistematizar em três as perspectivas sobre patrimônio que surgiram durante as aulas: (a) as perspectivas indígenas marcada pela interculturalidade; (b) a perspectiva institucional (categorias e conceitos que partem do Estado e, muitas vezes, da ciência ocidental); (c) e, a perspectiva crítica (considerando as tensões e experiências sobre o processo de patrimonialização da arte gráfica Kusiwa, dos Wajãpi no Amapá). Que ora dialogavam, ora apresentavam desafios teórico-epistemológicos e práticos.

Os excertos a seguir foram retirados dos trabalhos escritos que foram apresentados pelos grupos durante as aulas. Os mesmos revelam como as perspectivas indígenas de patrimônio cultural são marcadas pela noção de interculturalidade.

“Porque é obrigação para que os jovens se tornem homens. É a resistência da cultura e um elaborado complexo cerimonial que culmina com o ritual de perfuração de orelhas. Transforma os meninos pré-iniciados em adultos iniciados. Assim, os meninos tornam-se adultos. Na cerimônia de perfuração das orelhas, ponto alto do complexo de iniciação masculina, um novo iniciado obtém seus primeiros brincos: pequenos cilindros feitos de madeira que os Xavante consideram possuir poderosas capacidades indutoras de sonhar. Esses objetos apontam para a aptidão de um jovem do gênero masculino a se apresentar nos seus sonhos como cantos, habilidade que constitui um importante critério de determinação do status social de homem adulto” (Grupo 3, Xavante, sobre o Ritual Danhonô).

“E ele é patrimônio cultural porque nos povos Krikati e Gavião se confecciona e se pratica todo ano. E é material e imaterial, porque no ritual tem artesanato, jogos de flecha, corridas de tora, comidas tradicionais, cocar, as músicas, que é somente no Ritual do Rurut” (Grupo 10, Krikati / Gavião, sobre Ritual Rurut).

“A música para o povo Krahô está presente no dia-a-dia. Em todo lugar onde estiverem, no pátio, na casa, na caçada, na pescaria, no trabalho e em outros lugares. [...] Para o povo Krahô a música é muito importante porque descobriram a música através da natureza, dos animais e das espécies da água e de outros seres no espaço. A música não pode ser cantada a qualquer momento, porque cada música representa os seres que pertence naquele momento em si, por isso que não pode ser cantada fora do tempo. Todas as músicas falam sobre as características de todas as espécies. Somente o profissional pode cantar, precisa do maracá, cinto, borduna etc... E também é acompanhada com cabacinha, buzina e outros. E também está ligada à pintura corporal e ao corte de cabelo.” (Grupo 4, Krahô, sobre Música Krahô).

A perspectiva institucional também teve lugar nas discussões acontecidas no âmbito das aulas de Patrimônio Cultural. Até porque muitos estudantes demonstram uma curiosidade com relação à processos institucionais e oficiais de reconhecimento, proteção, valorização e salvaguarda de bens culturais. Para atender essa demanda foram apresentados e discutidos conceitos de patrimônio com base na compreensão de Cecília Londres (2001, p. 23) que enfatiza que:

patrimônio é tudo o que criamos, valorizamos e queremos preservar: são os monumentos e obras de arte, e também as festas, músicas e danças, os folguedos e as comidas, os saberes, fazeres e falares. Tudo enfim que produzimos com as mãos, as ideias e a fantasia.

Definições difundidas, e disponibilizadas no site oficial do órgão, pelo IPHAN (2018) também colaboraram para um entendimento mais robusto sobre patrimônio cultural, bens culturais materiais e imateriais, processos de tombamento etc. Como podemos constatar:

o patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões práticas e

seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo. É responsável por promover e coordenar o processo de preservação e valorização do Patrimônio Cultural Brasileiro, em suas dimensões material e imaterial. Os bens culturais imateriais estão relacionados aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas, ao modo de ser das pessoas. O patrimônio material é formado por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas. (IPHAN, 2018).

Tombamento: é a modalidade de intervenção na propriedade por meio do qual o Poder Público procura proteger o Patrimônio Cultural Brasileiro. A palavra tombamento tem origem portuguesa e significa fazer um registro do patrimônio de alguém em livros específicos num órgão de Estado que cumpre tal função. Utiliza-se a palavra no sentido de registrar algo que é de valor para uma comunidade, protegendo-o por meio de legislação específica. (IPHAN, 2018).

Finalmente, a perspectiva crítica, ou decolonial, pôde ser alcançada, sobretudo com o auxílio das reflexões apontadas no texto de Dominique Tilkin Gallois (2007) que foi explorado em profundidade durante as aulas. A autora informa que quando comunidades indígenas se apropriam de instrumentos das políticas públicas de proteção de territórios, ou de registro de seus patrimônios, “elas não só criam novos objetos como constroem a si mesmas, enquanto sujeitos políticos e ativos agentes da mudança” (GALLOIS, 2007, p. 96).

A partir dessa perspectiva entendemos que é possível ter a dimensão dos movimentos gerados nas comunidades a partir da patrimonialização de bens culturais indígenas, pois se trata de uma dimensão de agência política, que muitas vezes não é considerada em sua complexidade se observada apenas da perspectiva institucional do IPHAN.

A leitura e discussão do texto de Gallois (2007) foi o ponto mais desafiador das aulas, por adicionar elementos que levam à desconstru-

ção de categorias cristalizadas que tratam de patrimônio, pensando bens culturais indígenas. Como podemos observar nos trechos dos estudantes que foram apresentados anteriormente, nas manifestações culturais descritas pelos próprios discentes indígenas, não se separa material e imaterial. E foi bastante enfatizado que essas categorias devem ser usadas para fins específicos de registros, que não são categorias “puras” e não necessariamente vão corresponder a realidade das culturas.

Se pensarmos, então, na questão da autoria, a autora estudada apresenta a questão dos empréstimos, da propriedade, das generalizações étnicas, e nos faz pensar sobre como é difícil determinar “o que é de quem”, dentro de um sistema que funciona e se organiza através de trocas, seja de bens, de conhecimentos, de festas etc.

Como diziam esses professores indígenas, é difícil ‘resumir a cultura wajãpi’. Afirmavam inclusive que ela não existe, mesmo se utilizam a palavra cultura para uso político em palcos interétnicos. Aliás, é o que pensam os mais velhos, que continuam contando como os Wajãpi, em tempos remotos, ‘roubaram’ dos animais ou dos inimigos a maior parte dos elementos culturais de que fazem uso hoje. Da mesma forma, como vimos, não há problema em afirmar que tal padrão gráfico ou canto ou item decorativo foi apropriado dos Wayana, ou de outro grupo. Cultura wajãpi mesmo, como dizem eles, não existe. (GALLOIS, 2007, p. 113-114).

Durante as apresentações orais dos trabalhos finais dos discentes, foi possível perceber que não se tratavam de enunciados decorados de maneira não refletida. Os conceitos e categorias analíticas e de enunciação trabalhados durante as aulas estavam sendo apropriados, aprimorados e fazendo sentido para cada grupo, à sua maneira. Faz-se necessário realçar que mesmo dominando o significado de cada categoria conceitual, a maior parte dos trabalhos classificou o bem cultural escolhido com “material e imaterial”, o que subverte um conhecimento



estabelecido e força limites compreensivos, instaurando novos saberes em contextos de interculturalidade.

Na viagem para a Cidade de Goiás, o ambiente era de descontração e de curiosidade durante a visita, desde a chegada à cidade, os estudantes tiraram muitas fotos e fizeram perguntas. A parte arquitetônica da Cidade de Goiás ganha certo destaque e a memória e a história do local evocam a todo o momento a ideia da colonização, da mineração e das bandeiras. Foi perceptível que a relação dos estudantes indígenas com aquele patrimônio que a cidade apresentava estava pontuando e questionando os processos da colonização e da escravidão, marcadas tanto nas ruas, quanto nas narrativas dentro do Museu das Bandeiras, por exemplo.



Figura 1 – Turma do Tema Contextual sobre Patrimônio Cultural (2018/1) no Chafariz de Cauda (Chafariz da Boa Morte) - Cidade de Goiás - GO.

Autoria: Milena de Oliveira Matos, 2018.

O Museu das Bandeiras, antiga prisão da cidade, hoje com suas antigas celas, transformadas em salas que remetem uma relação casa/museu, onde somente uma pequena parte do hall de entrada, é dedicado a objetos “indígenas”. Onde surgiu um comentário sobre a falta de descrição e ficha catalográfica dos objetos indígenas expostos. A visita não foi guiada, a mediação da professora em um momento anterior a viagem, trazendo vídeos e informações sobre a cidade, foi bastante positiva, durante a visita observamos estudantes procurando coisas que viram nos vídeos.

A visita ao IPHAN havia sido agendada para uma turma de estudantes-professores indígenas da UFG, porém, apesar de termos sido bem recebidos pela equipe, não houve uma preocupação clara em adequar as apresentações ao perfil da turma. Prevaleceu uma linguagem extremamente técnica, institucional e centrada em uma noção cristalizada de patrimônio cultural. Foram poucas intervenções e perguntas por parte dos discentes. Merece destaque o questionamento à arquiteta do IPHAN sobre a relação do órgão com os moradores das áreas patrimonializadas, que reflete uma preocupação com o retorno das políticas públicas de proteção e salvaguarda para com os proprietários das casas na região.

O rito da viagem como atividade pedagógica, foi uma oportunidade para conscientização em relação ao patrimônio e à cidadania como experiência, explorando diversos sentidos da Cidade de Goiás como uma cidade educadora. E conseguiu “provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999), como foi mencionado na parte introdutória deste texto.

## Algumas considerações finais

A experiência de estudo de Patrimônio Cultural no âmbito de um curso de Educação Intercultural exclusivo para estudantes indígenas revela a difícil tarefa de operar com dois (ou mais) modelos simultaneamente de o que é (ou não é) um patrimônio. Os conceitos que estão instituídos acerca da educação patrimonial, muitas vezes, refletem apenas uma visão institucional e institucionalizadora, que não corresponde necessariamente ao sentido e a relação que os próprios indígenas atribuem e mantêm com esses bens culturais. A interculturalidade opera como instauradora de uma educação patrimonial crítica e decolonial, admitindo outras perspectivas e aproximações que não se restringem à oficial e institucionalizada.

O que podemos aprender é que o próprio processo de patrimonialização, proteção e salvaguarda por parte do Estado, e dos próprios antropólogos e agentes outros envolvidos no processo, apresenta pontos de tensão e entraves. Esses pontos de tensão precisam ser abalados por uma educação patrimonial aliada a uma educação intercultural em perspectiva transdisciplinar.

No âmbito educacional da formação de professores indígenas pôde ser observada uma experiência de não submeter o patrimônio a uma utilização única e exclusiva de concepções hegemônicas. A experiência de aprendizagem vivenciada mostrou-se aberta à criação de novas alternativas práticas e didáticas de negociação e agenciamento por parte dos próprios indígenas e a partir da experiência dialógica.

Durante a realização das aulas de Patrimônio Cultural, construímos um conhecimento acerca do patrimônio, ao passo que provocamos reflexões no sentido de desconstruí-las e pensá-las de forma crítica. Ações de educação patrimonial aliadas a uma perspectiva intercultural, transdisciplinar e decolonial, podem despertar nas comunidades indígenas, por meio dos professores em formação, a necessidade de prote-

ção de seus bens patrimoniais, de suas histórias, de suas narrativas e de seus modos de vida. Destacamos finalmente que, a partir da experiência das aulas, notamos que há a oferta de subsídios teóricos e técnicos para aqueles que desejarem seguir com o processo de inventário, tombamento e patrimonialização através dos órgãos responsáveis.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, Emanuel Oliveira. Memória, Patrimônio e Cidadania. In: IPHAN/PB. Educação Patrimonial: orientações ao professor. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB. 2011. p.19-21. (*Caderno Temático de Educação Patrimonial* nº1).

CANDAU, Vera Maria de; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Materializando saberes imateriais: experiências indígenas na Amazônia Oriental. *Revista de Estudos e Pesquisas*, FUNAI, Brasília, v.4, n. 2, p. 95-116, dez. 2007.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/> Acesso em janeiro de 2018.

HORTA, Maria de Lourdes; GRUNBERG, Evelina.; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília, IPHAN: Museu Imperial, 1999.

LONDRES, Cecília (org.). Patrimônio Imaterial. *Revista Tempo Brasileiro* n. 147: Rio de Janeiro, out./dez., 2001.

SILVA, Aracy Lopes; VIDAL, Lux B. S. *Sistema dos objetos nas Sociedades Indígenas: arte e cultural material*. A Temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo/Brasília: 1995.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; LIMA FILHO, Manuel Ferreira. Por uma antropologia do objeto documental: entre a “alma nas coisas” e a coisificação do objeto. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, v.11, n. 23, p. 37-50, jun. 2005.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.



## CAPÍTULO 16 | INYBEDENYNA – SABEDORIA INY/JAVAÉ

*Kurisiri Javaé*<sup>26</sup>



---

26 Professor indígena de educação básica. Pesquisador da rede Saberes Indígenas na Escola da UFG/UFT/UFMA



## **CAPÍTULO 16** | INSTRUIR POR QUE E PARA QUÊ? ALDEAMENTOS E ESCOLAS NO VALE DO RIO ARAGUAIA NO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL NO BRASIL

*Thiago Cancelier Dias<sup>27</sup>*

A ideia inicial do texto que segue se deu na experiência que tive como professor na Educação Intercultural Indígena (UFG). Essa experiência originou minha tese de doutorado que versa sobre a história indígena da capitania de Goiás entre 1722 e 1832. Como professor por dois anos, tive contato com diferentes etnias indígenas, viagens às aldeias e aulas na UFG. O desafio foi ministrar aulas a indígenas sobre cultura indígena, sendo não indígena. E ensinar sobre a cultura de outros povos aos estudantes indígenas. A graduação se destina a atender os professores indígenas, pois a maioria só tem o ensino médio. Com as aulas e conversas com indígenas de diferentes etnias tive a oportunidade de conhecer e ampliar meu conhecimento sobre o ser, estar e fazer indígena, em especial destaque os trabalhos realizados no comitê Krikati e Kanela (Maranhão).

---

27 Professor doutor substituto no departamento de História da UFG (2017-2018)



Com as viagens às terras indígenas, entendi a importância da atuação dos professores na comunidade. Ficou claro que esses professores em formação eram lideranças nas aldeias. Isso se dava por trabalharem como interlocutores dos interesses dos moradores da aldeia na cidade (e vice-versa) e intérpretes da cultura tradicional indígena para os não indígenas e para as crianças que eram seus estudantes.

Os professores indígenas eram interlocutores quando a questão era a relação da aldeia com a cidade, pois eram chamados para ler documentos em Português, fazer contas e indicar soluções nas relações com a sociedade não indígena, como quando ajudavam em pedidos de aposentadoria, escreviam cartas com reivindicações da aldeia e negociavam com o governo. Quando a questão era traduzir a cultura e língua indígena, faziam principalmente nos diálogos com pesquisadores, principalmente linguistas, antropólogos e historiadores, mas também com indígenas que queriam expandir seu conhecimento da cultura materna.

Partindo dessa experiência, voltei o estudo para os primeiros contatos entre indígenas e colonizadores em Goiás. Percebi que haviam indígenas que eram lideranças em um passado distante por trabalharem como interlocutores e intérpretes, tanto nas aldeias, quanto nas fazen-

das<sup>28</sup>, arraiais de ouro<sup>29</sup>, aldeamentos<sup>30</sup> e vila Boa de Goiás<sup>31</sup>. Os antigos colonos portugueses<sup>32</sup> chamavam esse ofício (trabalho) pelo nome de *língua*.

Para falar do *língua*, conto a história dos indígenas do vale do Araguaia e a relação com os colonizadores em um passado muito distante. Gostaria de contar uma história de grandes feitos, com pessoas felizes e cooperativas, de convivência pacífica entre europeus, africanos e indígenas. Mas a história que conheço, a partir da leitura de documentos antigos, alguns com quase trezentos anos, é triste e violenta.

Deixo o lembrete, além disso, que a história que segue está longe de ser a que “realmente” aconteceu, é apenas uma versão do que ocorreu e como tal foi construída para proporcionar diálogos. É difícil contar a história pelo lado indígena, pelo fato de que toda a documentação histórica consultada foi escrita por portugueses sobre interesses portugueses.

Os documentos que restaram do período são cartas, ofícios, relatórios de viagem, leis, crônicas, livros da Igreja etc. Não há um só

- 
- 28 As fazendas eram em sua maioria de gado e eram formadas, no geral, por uma família de pessoas livres e seus escravos e agregados.
- 29 Arraial eram grupos de mineiros que formavam comunidades que duravam o tempo que havia ouro para ser retirado. Acabava o ouro, no geral o arraial se desfazia.
- 30 Aldeamentos eram aldeias construídas pelos portugueses para abrigar indígenas que migravam de suas aldeias por vontade própria, ou forçosamente, para perto dos colonizadores.
- 31 A região conhecida como Goiás virou capitania por ordem do rei em 1749. Apesar de ser a segunda maior capitania tinha apenas uma vila que se chamava Vila Boa de Goiás, atual cidade de Goiás.
- 32 A partir de 1500 começaram a atravessar o oceano os primeiros colonos portugueses, ou seja, pessoas da nação portuguesa que vinham formar moradia em terras indígenas no Brasil.

documento escrito por mãos indígenas do vale do Araguaia entre os séculos XVI a XVIII, período dos primeiros contatos com os portugueses na região. Somado a isso é preciso ficar claro que o autor desse texto não é indígena. Logo, o que é contado é uma versão acadêmica não indígena do passado, mas que procura ler no pensamento português a ação indígena.

## O contexto dos primeiros contatos entre indígenas e ocidentais

Os primeiros contatos dos indígenas do rio Araguaia com europeus ocorreram há mais de quatrocentos anos atrás. A partir da década de 1590, bandeiras<sup>33</sup> portuguesas passam a invadir periodicamente terras indígenas do vale do Araguaia. As bandeiras, de maneira geral, eram grupos armados que invadiam terras indígenas em busca de fazer guerra, ou aliança. Eram formadas por poucos portugueses, indígenas que viviam em aldeamentos no litoral e mestiços<sup>34</sup>, eram tropas co-

---

33 Bandeiras eram tropas armadas que invadiam terras indígenas para convencer os nativos a se mudarem para próximo dos arraiais e vilas, para propor aliança contra inimigo em comum, ou para fazer guerra. Também procuravam ouro e diamantes.

34 Mestiço era um nome genérico, que quando relacionado a bandeiras se tratava geralmente de mameluco. Ou seja, eram filhos de indígenas, geralmente mulheres, com branco.

mandadas por sertanistas<sup>35</sup> experientes e missionários<sup>36</sup>, financiada por colonos e pela monarquia portuguesa.

Eram os sertanistas que organizavam as bandeiras, conseguiam os soldados, organizavam a comida, armas, cavalos e indicavam o caminho a ser seguido. Nas bandeiras, por muito tempo, era obrigatória a presença de missionários, principalmente padres jesuítas, os quais deveriam batizar e catequizar os indígenas encontrados. As bandeiras deveriam ser permitidas pelo rei de Portugal para poderem seguir viagem. As que chegaram as aldeias presentes no rio Araguaia saíram principalmente de São Paulo, ou do Pará. O objetivo dos sertanistas era encontrar ouro, prata e pedras preciosas nas terras indígenas. Mais do que as riquezas minerais, havia o interesse em escravizar indígenas para trabalhar em fazendas do litoral paulista e de Belém do Pará.

A mão de obra indígena era conseguida com a escravização de indígenas nas guerras, ou com as migrações negociadas pelos colonizadores de aldeias dos sertões para perto das construções coloniais. Sertão era o nome dado pelos portugueses a terra indígena nos mapas e documentos coloniais antigos. O processo de convencimento para que aldeias migrassem dos sertões para perto de caminhos, fazendas, arraiais e vilas portuguesas era chamada de “descimento”. Quando as aldeias negavam participar do descimento, os colonizadores faziam guerra.

---

35 Sertanistas eram pessoas de famílias que se sustentavam da guerra e da escravidão dos indígenas. Sertanista vem da palavra sertão, que em um passado muito antigo era o nome dado pelos portugueses as terras dos indígenas.

36 Os missionários eram em sua maioria portugueses e espanhóis que dedicavam sua vida a converter pessoas ao cristianismo. Estudavam em seminários, principalmente da Companhia de Jesus, e eram enviados as aldeias para catequizar os indígenas e combater a pajelança e a cultura tradicional indígena.

Aldeias indígenas também enviavam tropas para encontrar portugueses para propor alianças e fazer guerras. Há casos de envio pelas aldeias de guerreiros e embaixadores para fazer contato e solicitar auxílio. O motivo mais comum era propor aliança na guerra contra outras aldeias indígenas, geralmente de outra cultura indígena. Mas também poderia ser para pedir auxílio médico e alimentar devido as epidemias<sup>37</sup> que matavam muitos indígenas nas aldeias. Junto a epidemia vinha a fome, devido a população doente não conseguir plantar, caçar ou pescar. Logo, o pedido das aldeias por aliança nas guerras e auxílio de medicamentos e alimentos era interpretado pelos colonizadores como um pedido para ser aldeado.

---

37 O primeiro encontro de ocidentais e ameríndios, na maioria dos casos, resultava em surtos epidêmicos e morte em massa das populações indígenas, ao ponto de autores apontarem um morticínio entre 75 a 95% dos moradores das aldeias atingidas - Jared Diamond (2009), Manuela Carneiro da Cunha (1988), John Monteiro (1994). Na América até 1492, não havia agentes patogênicos da varíola, sarampo, coqueluche, catapora, gonorreia, tuberculose, tifo, difteria, gripe, caxumba, peste bubônica, febres terças (dengue), febre amarela, malária e possivelmente sífilis. Todas essas doenças se apresentaram como epidêmicas nos primeiros séculos de contato, adoecendo indígenas, negros e europeus, com maior impacto entre os primeiros por serem populações sem nenhuma defesa imunológica geneticamente adquirida. Manuela Carneiro da Cunha traz estimativas populacionais que apontam uma população nativa em 1492 entre 8,4 a 112 milhões (América), enquanto outras estimativas apontam que na Europa havia entre 60 a 80 milhões de habitantes (CARNEIRO, 1988, p. 16-17). Houve um hecatombe dos nativos devido as doenças epidêmicas, em torno do ano de 1650 a população indígena atingiu o seu menor tamanho no período colonial Manuela Carneiro da Cunha (idem), Jared Diamond (2009).

A Coroa portuguesa<sup>38</sup> elaborou leis que dividiam os indígenas em aliados, aldeados e inimigos. Aliados seriam aqueles que assinaram tratado de aliança<sup>39</sup>, no qual portugueses e indígenas prometiam auxílio e defesa mútua. Índios aliados eram considerados “homens livres” pelos colonizadores e tinham o direito a ir e vir nas povoações coloniais. A partir de 1758, com a publicação da Lei chamada de Diretório dos Índios (1758-1798), poderiam assumir cargos na administração da Coroa<sup>40</sup> e receber benefícios como mercês<sup>41</sup> e títulos honoríficos<sup>42</sup> da Coroa portuguesa. Geralmente, as aldeias aliadas eram “convidadas” a ir morar em aldeamentos.

O nome “índio aldeado” aparece nos documentos antigos como o nativo que morava em aldeamento construído pelos portugueses. Os portugueses afirmavam que estavam ajudando os indígenas quando

---

38 Coroa é o nome dado aos governantes de uma monarquia. Monarquia é o governo centralizado no rei e na nobreza. Rei e nobreza são pessoas de famílias europeias ricas e antigas, grandes proprietários de terras, que passam seu poder no governo aos seus filhos.

39 Tratados de aliança eram quando aldeias indígenas e Coroa portuguesa se ajudavam uns aos outros contra inimigos comuns. Geralmente, o acordo era feito com a “assinatura” pelos indígenas de um termo de “vassalagem”, ou seja, uma promessa escrita no qual as lideranças da aldeia prometem obediência ao rei.

40 Poderiam assumir cargos nas vilas como vereador e juiz.

41 Mercê era um tipo de gratificação que se recebia por ter feito trabalho importante para Coroa, ou seja, recebia-se um pequeno pagamento em ouro anualmente até o fim da vida, podendo ser repassado para os filhos e netos. Receber mercês dava o privilégio de participar de solicitações de empregos e cargos na Coroa. Às vezes, deixava-se de pagar alguns impostos, ou recebia-se a preferência em disputas para ser contratador de impostos (cobrar impostos, ficando com parte), fazer obras públicas, ter o monopólio de vender determinadas mercadorias etc.

42 Os títulos honoríficos destinados a indígenas eram relativos

os tiravam dos sertões e os mandavam para aldeamentos. Diziam que nos aldeamentos os indígenas conheceriam o verdadeiro Deus e que aprenderiam a ser “civilizados”. Lá as casas, o pátio, igreja, a presença de soldados, escravos africanos, padres e missionários, a obrigação de usar nomes portugueses e de se casar nos moldes católicos, o fato de se falar na língua materna com os parentes e português com os colonizadores, a obrigação de viver apenas uma família por casa, ter que rezar, frequentar missas e escutar pregações baseadas na bíblia e na língua latina, ter que plantar e tratar os animais a maneira portuguesa, a perseguição aos pajés etc. Tudo isso era novo para os indígenas.

Pela lei portuguesa, os indígenas poderiam ser escravizados se as aldeias não permitissem que missionários fossem catequiza-los<sup>43</sup>. A catequese era a principal justificativa moral para os europeus saírem de seu continente, invadirem as terras e escravizarem indígenas.

A coroa portuguesa era aliada ao Vaticano em uma guerra santa contra os gentios, ou seja, não cristãos, principalmente contra os praticantes de judaísmo (judeus), islamismo (africanos), taoísmo (chineses), hinduísmo (indianos), budismo (japoneses), ou pajelança (indígenas brasileiros). A principal estratégia utilizada pelos colonizadores europeus cristãos para combater a crença religiosa dos outros povos era o envio de missionários e padres, somente se aceitassem missionários e padres uma aldeia poderia se tornar aliada dos portugueses.

Outro motivo apontando pelos colonizadores para a escravização dos indígenas eram acusações de antropofagia<sup>44</sup>, ou seja, o que em síntese seria se alimentar de maneira ritual do corpo do inimigo. Na prática a acusação de antropofagia era feita pelos portugueses a toda nação indígena que os colonos queriam guerrear, por vingança aos

---

43 Até 1755, toda bandeira deveria ter por lei ao menos um missionário.

44 Ritual no qual o inimigo é morto e sua carne serve de alimento, realizado apenas por algumas nações indígenas de sociocultural tupi.

ataques feitos pelos nativos, ou para conseguir escravos, para ocupar as terras indígenas e adquirir riquezas como ouro e diamantes.

Outro motivo para o ataque dos portugueses a aldeias era os indígenas manterem colonos portugueses como prisioneiros. A autorização de “guerra justa”<sup>45</sup> deveria ser dada pela Coroa. Quando o Rei português declarava guerra a determinada nação indígena, os indígenas capturados poderiam ser vendidos nos mercados das vilas e nas fazendas como escravos.

Os indígenas faziam guerra contra os colonizadores por diferentes motivos e contextos, mas no geral, a luta se dava devido a invasão de suas terras por tropas militares, por mineradores, fazendeiros, traficantes de escravos, comerciantes, missionários, sertanistas e funcionários da Coroa portuguesa. A guerra se dava porque os invasores roubavam plantações, invadiam áreas de caça e pesca, sequestravam mulheres e crianças e faziam guerra para conseguir escravizar indígenas. A guerra feita pelos indígenas levou a destruição de dezenas de arraiais, fazendas e estradas, além de buscar expulsar o invasor, desejavam adquirir utensílios de ferro, armas de fogo, cavalos e gado.

A lei portuguesa afirmava que aldeias pacíficas e aliadas não poderiam ser invadidas por sertanistas e suas tropas. Na prática, contudo, os colonos invadiam as terras e escravizavam os indígenas, com ou sem a autorização da monarquia portuguesa, ou do Vaticano. Os indígenas aprisionados eram levados para fazendas, arraiais e vilas e lá eram tratados como escravos. Nos documentos antigos o nome do qual é chamado o indígena escravizado era “índio administrado”, carijó, ou negro da terra.

Na documentação antiga portuguesa o indígena que vivia em aldeias, localizadas em terras indígenas tradicionais, era chamado de

---

45 Guerra Justa era o nome dado pelos portugueses quando a guerra era aprovada pelo Rei de Portugal.



gentio. Logo, gentio era aquele nativo não cristão, que vivia a partir da cultura tradicional. Com a migração de aldeias indígenas do sertão para os aldeamentos e com o contato com os colonizadores portugueses e escravos africanos surge a figura do “índio”. O nome “índio” era dado pelos colonos portugueses aos indígenas que moravam em aldeamentos, eram cristãos e tinham alguns costumes adquiridos com o contato com europeus e africanos. Logo, era diferente quando os portugueses chamavam um indígena de gentio, ou de índio. O índio era aquele que tinha contato com os colonizadores, enquanto o gentio de certa maneira o negava, ou desconhecia a existência <sup>46</sup>.

Dizer que alguém é gentio hoje pode soar como ofensa, pois é falar que a pessoa não é cristã. Já chamar alguém de índio hoje pode parecer estranho, preferindo-se o nome de indígena, ao menos na universidade. A palavra “índio” tem relação com a vida no aldeamento, instituição construída e mantida pelos governos para controle da população indígena. Hoje é direito o indígena viver a cultura tradicional, o Estado deve assegurar isso, diferente do que ocorreu no passado distante, quando a cultura indígena era combatida por governadores, missionários, soldados e professores não indígenas, nos aldeamentos.

Os aldeamentos eram espaços construídos pelos portugueses, onde indígenas dividiam espaço com soldados e missionários contratados para mantê-los sob controle. A Lei portuguesa (Diretório dos Índios) dizia que os índios aldeados deveriam falar português, orar para o Deus cristão, frequentar escola, trabalhar nos moldes ocidentais, morar apenas uma família por casa, cultivar plantas de outros continentes, cuidar e se alimentar de animais exóticos (gado, porco, galinha,

---

46 DIAS, Thiago Cancelier. O língua e as línguas: aldeamentos e mestiçagens entre manejos de mundo indígenas em Goiás (1721-1832) (Tese de doutorado). Goiânia, UFG. 2017, p.18

pato etc), lutar por guerras ao lado dos portugueses, aprender ofícios (trabalhos) europeus, abandonar o conhecimento dos pajés etc<sup>47</sup>.

Apesar da falta de liberdade os índios aldeados mantinham e negociavam com os portugueses a manutenção de sua cultura tradicional. Continuavam fazendo seus rituais, esportes tradicionais (corrida de tora, luta e arco e flecha), pajelanças, pinturas corporais, comiam alimentos tradicionais e animais de caça e pesca, tratavam de doenças com pajés e conhecedores de plantas, faziam agricultura tradicional, falavam na língua materna, faziam oferendas a espíritos, lutavam suas próprias guerras etc. Ou seja, o índio aldeado não deixava de ser indígena. Contudo, nos aldeamentos a sociedade indígena conviveu com a existência de pessoas, ferramentas, técnicas e conhecimentos ocidentais e africanos, antes desconhecidos<sup>48</sup>.

Tudo que foi escrito até agora foi para contextualizar a discussão que vem a seguir. Discussão que apresenta como foram os primeiros contatos dos portugueses com indígenas que moravam no vale do rio Araguaia no século dezoito. Século da descoberta do ouro em Goiás e da invasão de terras indígenas por milhares mineiros e fazendeiros.

### **O ouro e a invasão das terras indígenas no vale do rio Araguaia.**

Entre 1590 e 1726, o principal objetivo das bandeiras que invadiam terras indígenas nos vales do Araguaia e Tocantins era escravizar indígenas, principalmente tupi. A maioria dos sertanistas e missionários

---

47 Ver FURTADO, Francisco Xavier de Mendonça. *Directorio*, que se deve observar nas Povoações das Índias do Pará, e Maranhão em quanto Sua Majestade não mandar o contrário. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues, 1757

48 DIAS, Thiago Cancelier. O língua e as línguas: aldeamentos e mestiçagens entre manejos de mundo indígenas em Goiás (1721-1832) (Tese de doutorado). Goiânia, UFG. 2017, p.244-280.

sabiam falar e entendiam um pouco da cultura tupi, por isso escolhiam aldeias tupi para destino das bandeiras<sup>49</sup>.

Aldeias Iny conviviam com aldeias tupis no vale do rio Araguaia. O indígena tupi, mas também Iny, era aprisionado e usado como mão de obra pelos colonos portugueses para cultivar a terra e produzir gêneros de primeira necessidade para a sobrevivência e comércio, principalmente em São Paulo e Belém do Pará. Além disso, a falta de mulheres europeias no litoral era suprida por mulheres indígenas presas nas bandeiras.

No século dezoito as bandeiras se tornaram ainda mais violentas, pois os colonos portugueses descobriram ouro em muitos rios em terras indígenas. Logo, diferente do que faziam antes, quando as bandeiras vinham ao Araguaia e depois voltavam as suas terras com prisioneiros, a partir de 1726 milhares de mineiros passaram a fundar fazendas e arraiais em busca do ouro.

As bandeiras do período do ouro eram ainda mais agressivas, pois tinham a prática chamada pelos portugueses de “desinfestar os sertões”. O objetivo das bandeiras anteriores de conseguir escravos indígenas ficou em segundo plano. A prática passou a ser de matar todos os indígenas resistentes (grande maioria dos homens adultos), aprisionar as mulheres e crianças, que eram vendidas nas fazendas e arraiais de ouro. O objetivo era despovoar territórios indígenas onde houvesse ouro para mineração por colonos portugueses.

Antonio Pires de Campos foi o bandeirante mais famoso e violento do século dezoito. Ele atacou com auxílio de uma tropa de indígenas Boé (Bororo) aldeias Apyãwa (Tapirapé), Mangarirubaz (tupi) e Cururuz (tupi) em 1751. Essas aldeias estavam preparadas para o ataque, pois no ano anterior outro sertanista chamado João Leme havia atacado e escravizado mais de duzentos indígenas. Antonio Pires

---

49 Idem, p.122-124.

de Campos levou uma flechada envenenada dos Apyãwa. Essa bandeira foi descrita em um documento antigo remetido ao governador e capitão general português que estava organizando a colonização em Goiás. Nela é apresentado o que teria dito o maior<sup>50</sup> Apyãwa e como foi a reação da aldeia a presença dos traficantes de escravos<sup>51</sup>

(..) que os Brancos os tinha já tratado eles [os indígenas] como se fossem veados, ou outros animais silvestres, e que o que lhe tinham feito não permitia que se fiassem outra vez deles, e entrando a declamar e fazendo algumas ações com os braços, de sinal a sua gente, que vieram logo acudindo inumeráveis, pretenderam logo matar a Antônio Pires de Campos, e posto que o não conseguissem sempre o feriram com uma flecha perigosamente<sup>52</sup>

Antonio Pires de Campos fugiu em direção a ilha do Bananal e atacou os Curumarê (Iny). Aprisionou mais de cento e cinquenta, sendo que a maioria foi vendido para fazendeiros ou mineiros para serem escravos. Desses sobraram cinquenta Iny que foram levados ao Arraial de Pilões, momento que quatorze homens fugiram, ficando poucos homens e grande maioria de mulheres e crianças, incluso a mulher e filha do maioral. Uma das sobreviventes se chamava Xuanam-piá. Anos

---

50    Maioral era o nome dado pelos portugueses para as lideranças indígena que viviam em aldeias do sertão, seu poder era relacionado à força de sua rede de parentesco, seus feitos como guerreiro e sua capacidade organizativa.

51    DIAS, Thiago Cancelier. O língua e as línguas: aldeamentos e mestiçagens entre manejos de mundo indígenas em Goiás (1721-1832) (Tese de doutorado). Goiânia, UFG. 2017, p.150-154.

52    NORONHA, Marcos de (governador). Arquivo da Universidade de Coimbra. Coleção Conde dos Arcos [24.01.1751]. Códice VI-III-I-I-25, Carta 10, p.19v

depois um soldado transcreveu o relato que Xuanam-piá fez sobre a bandeira.

(..) conduziu nas correntes para seus cativos, sendo a língua que trazemos um da dita presa; passou a crueldade deste homem a mandar pelo caminho amarra estes prisioneiros em árvores, fazendo dar-lhe por divertimento muitos açoites, dizendo que era para os fazer conhecer cativo (..) Pelas fazendas do sertão trocou muita d' esta gente por gado e cavalos, e a maior parte fugiu para a sua pátria, publicando nela a tirania dos brancos<sup>53</sup>.

Não se sabe como foi a vida de Xuanam-piá entre os colonizadores, apenas que foi capturada e escravizada pelo sertanista e traficante de escravos indígenas Antonio Pires de Campos. O governador e general Marcos de Noronha mandou ela morar junto a fazenda do único mineador autorizado a procurar diamantes em Goiás. Depois disso, deve ter morado com diferentes mineiros e fazendeiros que eram “senhores de escravos”, termo de época para designar aqueles que eram proprietários de escravos. Ela sofreu toda a violência que uma sociedade colonizadora baseada na mão de obra escrava poderia ter. Ela foi a língua que fez a intermediação para a aliança entre colonizadores e Iny.

Ser língua era ter um ofício, um trabalho, que era possibilitar o diálogo entre diferentes línguas e costumes pelo uso da tradução e da intermediação. A pessoa que assumia essa função deveria ser conhecedora da língua e dos costumes do outro povo. Nos documentos portugueses antigos a palavra língua indicava a pessoa que fazia o trabalho

---

53 FONSECA, José Pinto da. Carta que o alferes José Pinto da Fonseca escreveu ao Exmo. General de Goyazes, dando-lhe conta do descobrimento de duas nações de índios, dirigida do sitio onde portou. RJ: Revista Trimensal de Historia e Geografia. v. 8, n. 3, tomo VIII, 1867, p.378

de interprete e interlocutor entre a sociedade colonial e as sociedades indígenas<sup>54</sup>.

O ofício língua poderia ser uma pessoa de origem portuguesa, africana, indígena, ou mestiça. Quando era indígena aparecia na documentação trabalhando em diferentes funções, por exemplo, como interprete militar. Eram indígenas recrutados como soldados para trabalhar em tropas como tradutor de línguas indígenas para os portugueses. Geralmente, o língua indígena era retirado de sua aldeia quando jovem adulto. A preferência eram filhos e filhas do maioral. O língua aprendia a ser intérprete e interlocutor a partir de práticas sociais violentas vivida nas fazendas e nos aldeamentos portugueses<sup>55</sup>.

Entre 1751 e 1775, a Karajá Xuanam-piá viveu junto aos colonizadores, quando passou situações e aprendizados que a levaram a ser língua. Era, por exemplo, incentivada a não perder a língua materna, por outro, forçada a aprender a religião católica, a língua e os costumes portugueses. Foi ela a língua que intermediou a proposta de aliança entre portugueses e Iny em 1775.

Aliança que começou a ser negociada em 1774, quando uma bandeira foi enviada a ilha do Bananal. Foi em busca de aldeias da nação Crixás (provavelmente Iny). Ao invés de encontrar Crixás, encontraram aldeias chamadas de Pindaê (Iny), que viviam provavelmente no sudoeste da Ilha do Bananal. Os Pindaê negociaram um acordo de aliança, de um lado mostrariam onde havia ouro, em troca de união com os portugueses na guerra contra os Akwén (Xavante e Akroâ). Os

---

54 DIAS, Thiago Cancelier. O língua e as línguas: aldeamentos e mestiçagens entre manejos de mundo indígenas em Goiás (1721-1832) (Tese de doutorado). Goiânia, UFG. 2017, p.25-29.

55 DIAS, Thiago Cancelier. O língua e as línguas: aldeamentos e mestiçagens entre manejos de mundo indígenas em Goiás (1721-1832) (Tese de doutorado). Goiânia, UFG. 2017, p.25-29.

portugueses prontamente aceitaram, pois estavam em guerra com os Akroâ (Akwén) desde 1731. E guerra com os Xavante (Akwén) desde a década de 1760<sup>56</sup>.

Para firmar a aliança foi enviada nova bandeira em 1775. A bandeira rumou para mesma aldeia que visitou no ano anterior, no sudeste da Ilha do Bananal. Os colonizadores passaram a chamar essa aldeia pelo nome Carajá, ao invés do uso do nome Pindaê como no ano anterior. Os portugueses passaram a chamar a Ilha do Bananal (nome atual) por Ilha de Santa Anna e a aldeia contatada com o nome de São Pedro. O maioral dessa aldeia era o Karajá Aboé-noná.

O maioral Aboé-noná, junto ao maioral Javaés Acabedú-ani, fecharam um acordo de aliança com o governador e general José de Almeida Vasconcelos Soveral e Carvalho, posteriormente conhecido como barão de Mossâmedes. Tanto as conversas entre os maiorais com os soldados oficiais da bandeira, como com o governador foi traduzida e intermediada pela língua Xuanam-piá. Foi no relato dessa bandeira que apareceu pela primeira vez o nome Javaés para designar aldeias Iny, já o nome Carajá era conhecido pelos portugueses ao menos desde 1721.

Na bandeira de 1775, a língua Xuanam-piá ficou alguns dias conversando diretamente com as aldeias e com os maiorais, sem a presença de soldados portugueses. Um dos temas da conversa foi a bandeira de Antonio Pires de Campos que vinte anos antes, tinha matado e sequestrado muitos Iny. Xuanam-piá foi uma das sequestradas e após muitos anos voltava a sua aldeia de origem, junto a uma tropa de soldados e uma proposta de aliança entre os Iny e os colonizadores.

Interessante notar que os Iny também possuíam um língua, no caso um indígena Boé (Bororo), versado em Inyrybê e em Português. Possivelmente, foi aprisionado na guerra travada contra Antonio Pires

---

56 Para ler a análise completa ver: Idem, p.155-204.

de Campos e sua tropa de Boé, mais de 24 anos antes. Apesar do língua Boé ter a presença documentada apenas em um momento específico das negociações, é bem provável que esteve presente em todo o processo que levou o pacto de aliança.

Um dos fatores que pesou na aliança pelo lado Iny foi o medo de um novo ataque dos colonizadores. Outro, foi a guerra que tanto Iny, quanto portugueses, estavam fazendo em separado aos Akwén (Akroâ e Xavante). Um terceiro seria obter ferramentas de metal e armas. Os portugueses tinham outros objetivos como poder minerar ouro nas terras Iny e usar de sua mão de obra para colonizar o vale do rio Araguaia. Desejavam conseguir utilizar o rio Araguaia como caminho para o rio Tocantins e dele para Belém do Pará.

1777 é o ano que é firmada a aliança entre portugueses e Iny contra Akroâ e Xavante. Na aliança ficou acordado que os portugueses iriam fornecer soldados e armas para defender as aldeias Iny dos Akwén, assim como ferramentas de ferro para trabalhar as roças, fazer caça e pesca, construir casas etc. Também a aliança previa que os mineradores e fazendeiros não poderiam fazer guerra aos Iny. Por outro lado, os portugueses passaram a entender que as aldeias Iny eram território português.

A guerra contra os Xavante foi declarada anos antes pela Coroa portuguesa em 1762<sup>57</sup>. Logo, a aliança entre Coroa portuguesa e aldeia Iny datada de 1775, foi a união de forças contra um inimigo comum. A guerra contra os Xavante durou até 1788, quando terminou e foi firmada um tratado de paz entre a Coroa portuguesa e aldeias Xavante. Não se sabe quando os Iny e Akwén fizeram paz.

---

57 Para mais informações sobre o contato entre colonizadores portugueses e Xavante ver DIAS, Thiago Cancelier. O língua e as línguas: aldeamentos e mestiçagens entre manejos de mundo indígenas em Goiás (1721-1832) (Tese de doutorado). Goiânia, UFG. 2017, p.281-301.

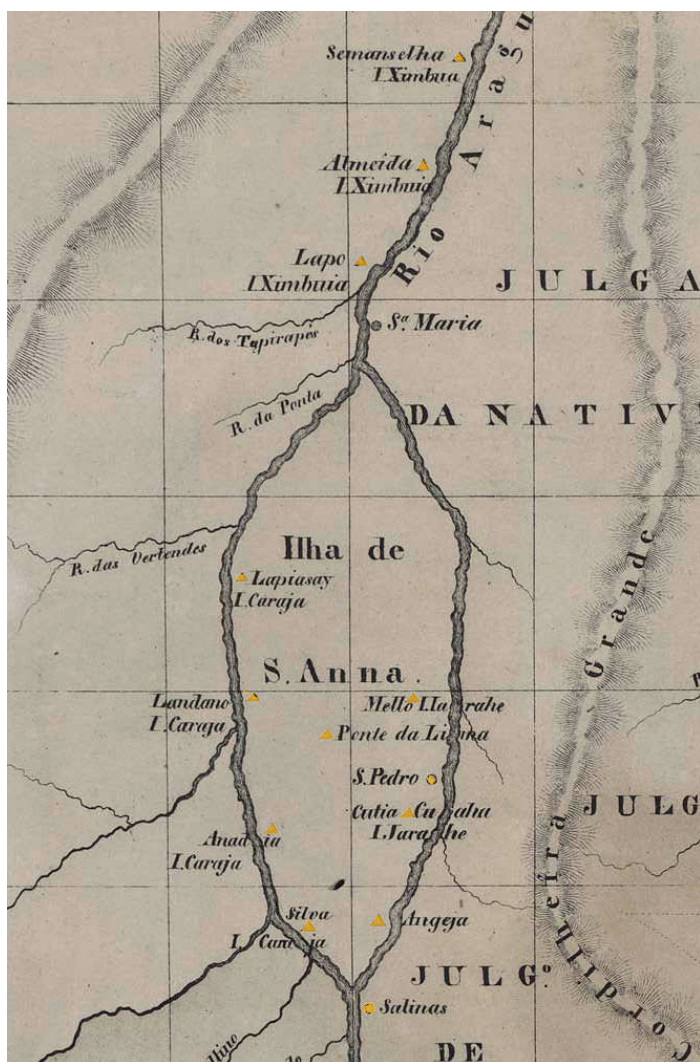


Fazer um tratado com os portugueses trouxe consequências que Iny não poderiam imaginar. Como ter suas terras declaradas como pertencentes ao Rei de Portugal. No mapa abaixo é possível perceber como aldeias Iny, no caso Karajá, Javaés e Xambioá, passaram a constar como posse portuguesa.

Abaixo segue mapa da Capitania de Goiás ampliado e corrigido por Wilhelm von Eschwege, provavelmente com data próxima ao ano de 1833, o original foi elaborado por Thomas de Souza em 1778. Apresenta-se primeiro a versão original, depois a área em vermelho ampliada. Nele é possível ver a localização dos Iny, sendo seis aldeias Karajá e três Javaés na ilha do Bananal, e três Xambioá mais ao norte no rio Araguaia. Também é possível visualizar Salinas, local de um aldeamento fundado em 1781, para os Iny.



ESCHWEGE; Wilhelm. Carte der Provinz Goyaz im Jahre 1777. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro <[http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_cartografia/cart174280/cart174280.jpg](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_cartografia/cart174280/cart174280.jpg) acesso em 03.11.2016>



Dois autores destacam nomes portugueses diferentes para as aldeias Iny. Uma aldeia ter nome português significava que cruzeiros foram fincadas e o espaço foi benzido por um padre, simbologia que indicava para os europeus a posse do território por um rei cristão. Há divergências entre as informações escritas por Manoel Aires Casal (1817) e Wilhelm

Eschwege (+/-1833), apesar de ambos terem provavelmente partido da leitura do mapa de Thomas de Souza de 1778. Enquanto Manoel Aires Casal afirmava serem Karajá: Angeja, Seabra, São Pedro, Anadia, Lavradio e Lamaçais. E Javaés: Cunha, Ponte de Lima e Mello<sup>58</sup>.

Wilhelm Eschwege apontou no mapa acima que era Karajá: Angeja, Silva, Anadia, Andano, Apiasay e São Pedro. Javaés: Mello, Ponte de Lima, Cutia. Xambioá: Lapa, Almeida e Semanselha. A maioria das toponímias portuguesas atribuídas às aldeias eram nomes de localidades da região da Beira (Portugal), local da onde provinham os portugueses que compunham as tropas e eram os principais donos de empresas mineradoras. O vale do rio Araguaia e a Ilha do Bananal passaram a constar na documentação com o nome de aldeamento de Nova Beira.

Em mapas e documentos portugueses as terras e aldeias de nações indígenas aliadas passaram a ser batizadas com nomes portugueses. Principalmente, depois do Tratado de Madri (1750), quando passou a vigorar o acordo entre Portugal e Espanha, com a qual passou a ser obrigatória a posse da terra para não perde-la para outra nação europeia. O objetivo, por fim, era anexar terras indígenas aos domínios portugueses. O tratado de aliança firmado entre Iny e Coroa portuguesa foi entendido pelos colonizadores como conquista de terras e súditos pelo rei.

No século dezoito, populações Iny (Karajá, Javaés e Xambioá), Akwén (Akroá, Xacriabá e Xavante), Paraniá (Kayapó do Sul) e Boé (Bororó) passaram pelo processo de migração de aldeias dos sertões para aldeamentos portugueses em Goiás. Na prática, a aliança com os portugueses trouxe consequências territoriais, pois era negociada a mi-

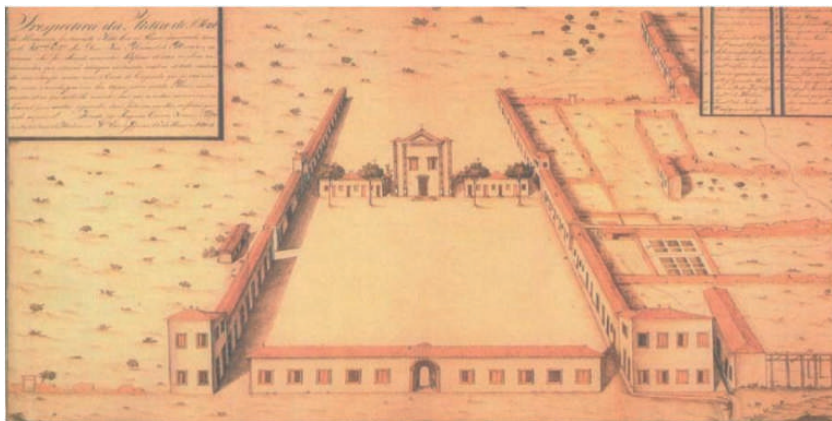
---

58 CASAL, Manuel Aires. *Corografia Brasília ou Relação Historico-Geografica do Reino do Brasil* (Tomo I). Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1817 p.154

gração de aldeias das terras tradicionais para aldeamentos construídos pelos portugueses.

Os Iny tiveram aldeias deslocadas para os aldeamentos de Salinas e para o aldeamento modelo de São José de Mossâmedes<sup>59</sup> em 1780. No mapa apresentado nas páginas anteriores é possível visualizar um ponto chamado Salinas. O objetivo dos portugueses era extrair sal daquelas terras com o uso de mão de obra Iny.

Abaixo segue uma pintura do aldeamento de São José de Mossâmedes datada de 1803. Milhares de Iny moraram nesse aldeamento por alguns anos, até pouco a pouco esvaziarem o aldeamento e voltarem para o Araguaia.



Aldeia São José de Mossâmedes, perspectiva geral. Estampa de Joaquim Cardozo Xavier (Biblioteca Municipal Mario de Andrade). In: TELES, Mendonça José, PINHEIRO, Antonio Cesar Caldas; APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Catálogo de verbetes dos manuscritos avulsos da capitania de Goiás existentes no Arquivo Histórico Ultramarino. Brasília: Ministério da Cultura. Goiania Sociedade Goiana de Cultura, 2001, p.34. Apud. APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. *Os Akroá e outros povos indígenas na Fronteira do Sertão: As práticas das políticas indígena e indigenistas no norte da capitania de Goiás - século XVIII* (tese). Recife, UFPE 2005

59 Esse aldeamento foi fundado onde hoje fica a cidade de Mossâmedes, vizinha da atual cidade de Goiás, que no século dezoito e dezenove era capital da Capitania e posteriormente da Província de Goiás. Para mais informações ver DIAS, Thiago Cancelier. O língua e as línguas: aldeamentos e mestiçagens entre manejos de mundo indígenas em Goiás (1721-1832) (Tese de doutorado). Goiânia, UFG. 2017, p.56-76.



Nesse aldeamento conviveram Iny (Karajá, Javaés e Xambioá), Paraniá (Kayapó do Sul), Carijó (tupi), Akwén (Akroá e Xavante) e Karijó (tupi). O regimento do aldeamento era baseado na Lei chamada de Diretório dos Índios (1758-1798) nela se explica os objetivos da escola que havia no aldeamento de São José de Mossâmedes. Pela Lei chamada Diretório dos Índios (1758-1798), deveria haver duas escolas: uma de meninos e outra de meninas, as quais deveriam ensinar Doutrina Cristã, ler e escrever. Na de meninos se ensinaria também a contar, enquanto na de meninas se instruiria em fiar, fazer renda, cultura, e “todos os mistérios próprios daquele sexo” (artigo 7)<sup>60</sup>.

Nas escolas, os alunos deveriam falar em língua portuguesa, aprender os costumes e a religião portuguesa, ou seja, seriam formados também como línguas para trabalharem como intermediários e tradutores. Com o aldeamento de São José de Mossâmedes, a política de “formação” de línguas mudou. A escolha de línguas passou a ser feita dentre os membros de famílias “nobres” na estrutura hierárquica indígena, geralmente as mais antigas e com maior número de parentes. Ao invés do que antes se fazia, quando qualquer indígena poderia assumir esse ofício, desde que soubesse língua materna e português. Ao mesmo tempo, os indígenas que eram empregados como línguas eram apadrinhados por figuras como governadores-generais, capitães, “nobres” e ricos comerciantes. Logo, eram reconhecidos como liderança tanto nas aldeias e aldeamentos indígenas, quanto nos arraiais, fazendas e vila coloniais portuguesas.

A mudança foi a tal ponto que em 1777, o governador e general Mossâmedes levou consigo cinco indígenas para Portugal, dentre eles

---

60 FURTADO, Francisco Xavier de Mendonça. Diretório, que se deve observar nas Povoações das Índias do Pará, e Maranhão em quanto Sua Majestade não mandar o contrário. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues, 1757.

Iny. Esses indígenas moraram com Mossâmedes tanto em Goiás, quanto em sua casa em Viseu (Portugal) por alguns anos. Por fim, foram enviados a um seminário português para que voltassem para Goiás e trabalhassem como línguas. Retorno que não se sabe se aconteceu<sup>61</sup>.

A imagem pintada a mão abaixo é a única que se conhece de um Iny no período.



Gentio Karajá, do rio Tocantins. In: Viagem ao Brasil de Alexandre Rodrigues Ferreira. Kapa Editorial, 2002, p.44

---

61 DIAS, Thiago Cancelier. O língua e as línguas: aldeamentos e mestiçagens entre manejos de mundo indígenas em Goiás (1721-1832) (Tese de doutorado). Goiânia, UFG. 2017, p.83-86.

Essa imagem teve origem na expedição chamada de “viagem filosófica ao Brasil” do naturalista Alexandre Ferreira pintada na década de 1780. Ele comandou uma grande tropa que saiu de Belém do Pará, subiu o rio Tocantins até o encontro com o rio Araguaia e voltou. Depois percorreu muitos rios do Pará e Mato Grosso em busca de fazer mapas, traçar rotas comerciais, encontrar drogas do sertão comercializáveis, identificar a cultura e as sociedades indígenas, descrever animais e plantas etc.

Voltando a discussão sobre o aldeamento de São José de Mossamedes, em 1780, havia Akroá (41 homens e 40 mulheres); Kayapó (11 h.; 12 m.); Xavante (4 h. 2 m.), Karijó (14 h.; 22 f.), Karajá (213 h.; 121 m.) e os Javaés (200 h., 130 m.), em um total de 814 aldeados<sup>62</sup>. Dos oitocentos e quatorze índios aldeados em São José de Mossamedes em 1780, maioria Karajá e Javaés, trezentos e oitenta e quatro estavam aprendendo o que era chamado de ofício mecânico.

Havia oitenta “rapazes” na escola, setenta “raparigas” na costura, outras setenta na roda de fiar algodão, oito carpinteiros, quatro sapeiros, dois alfaiates, sete vaqueiros, oito tecelões de pano de algodão, seis carreiros, quatro pastores, dez telheiros, cem na lavoura, oito mu-

---

62 OFÍCIO do [governador e capitão-general de Goiás], Luís da Cunha Menezes, ao [secretário de estado da Marinha e Ultramar], Martinho de Melo e Castro, sobre o aldeamento da Nova Beira, habitada pelos índios Karajá, Karijó e Javaés; as medidas tomadas para conter as hostilidades dos índios Kayapó e Xavantes e manter a amizade dos índios aldeados no presídio estabelecido sob o comando do alferes José Machado de Azevedo; as descobertas de salinas que prometem grande abundância e propondo a formação uma bandeira composta de índios, comandada pelo capitão de Pedestres José Luís Pereira, para tentar a pacificação dos índios Kayapó [?,03,1780] . *AHU\_ACL\_CU\_008, Cx. 32, D. 1996*



lheres do engenho de fazer farinha de milho e mandioca<sup>63</sup>. O objetivo era que esses indígenas exercessem esses ofícios nas fazendas, arraiais e vila, sendo o dinheiro pago pelo trabalho destinado a manutenção do aldeamento. Com o ouro pago pelo trabalho, o diretor deveria comprar roupas, comidas e ferramentas, ao invés de dar o ouro diretamente aos indígenas trabalhadores.

Uma outra questão chama a atenção nesse aldeamento. O fato dos pajés serem presos junto aos escravos africanos. Os pajés eram tratados pelos portugueses como feiticeiros e adoradores do diabo. Os pajés representavam à última e mais poderosa linha de defesa das tradições indígenas contra os invasores, eram os que desde o primeiro contato faziam resistência a cristianização dos indígenas. Afirmavam que sacramentos católicos como batismo, extrema-unção, benzeduras e rezas eram feitiços dos brancos para adoecer os indígenas. Eram os pajés na cultura indígena que defendiam a aldeia de espíritos malignos, curavam de doenças e adivinhavam o futuro<sup>64</sup>.

Boa parte dos Iny que frequentaram os aldeamentos fugiram e voltaram para suas terras tradicionais, com novos conhecimentos

---

63 OFÍCIO do [governador e capitão-general de Goiás], Luís da Cunha Menezes, ao [secretário de estado da Marinha e Ultramar], Martinho de Melo e Castro, sobre o aldeamento da Nova Beira, habitada pelos índios Karajá, Karijó e Javaés; as medidas tomadas para conter as hostilidades dos índios Kayapó e Xavantes e manter a amizade dos índios aldeados no presídio estabelecido sob o comando do alferes José Machado de Azevedo; as descobertas de salinas que prometem grande abundância e propondo a formação uma bandeira composta de índios, comandada pelo capitão de Pedestres José Luís Pereira, para tentar a pacificação dos índios Kayapó [?,03,1780] . AHU\_ACL\_CU\_008, Cx. 32, D. 1996

64 DIAS, Thiago Cancelier. O língua e as línguas: aldeamentos e mestiçagens entre manejos de mundo indígenas em Goiás (1721-1832) (Tese de doutorado). Goiânia, UFG. 2017, p.68-69.

técnicos aprendidos, entendendo melhor a cultura dos colonizadores e compreendendo o risco de se fazer aliança com uma nação tão violenta e escravocrata como era a portuguesa. A presença de diferentes nações indígenas frequentando aldeamentos proporcionou que novas alianças fossem construídas. Com a convivência nos aldeamentos, Iny (Karajá, Javaés e Xambioá) e Akwén (Xavante) passaram de inimigos para aliados, contra um inimigo comum: os colonizadores.

Karajá, Xavante e Xerente se uniram em 1812 e destruíram o presídio de Santa Maria do Araguaia<sup>65</sup>. Nesse mesmo ano foi declarada guerra pelos portugueses contra Karajá, Apinayé, Xavante, Xerente e Canoeiros, guerra que só acabou em 1831. Com a independência do Brasil em 1822, os Iny tinham que lidar não mais com os portugueses, mas sim com os descendentes deles, chamados de brasileiros.

Os portugueses tinham interesse na navegação do rio Araguaia e em garimpar ouro nas terras indígenas do vale do rio Araguaia no século dezoito. No século dezenove não havia mais ouro, mas o interesse na navegação pelo rio Araguaia rumo a Belém do Pará, via rio Tocantins se mantinha.

Uma nova instituição no vale do rio Araguaia, para tanto, foi fundada. Chamava-se Colégio de Línguas Princesa Imperial Dona Isabel (1870-1886). A primeira coisa que chama atenção é o próprio nome: Colégio de Línguas. O objetivo desse colégio era formar *línguas*. A formação do *língua* era pensada de tal maneira que depois de formados os indígenas deveriam trabalhar como ajudantes de missionários no trabalho de catequizar as aldeias. Outro objetivo das aulas era formar marinheiros indígenas para navegarem em barcos à vapor no rio Araguaia.

---

65 DIAS, Thiago Cancelier. O língua e as línguas: aldeamentos e mestiçagens entre manejos de mundo indígenas em Goiás (1721-1832) (Tese de doutorado). Goiânia, UFG. 2017, p.203.

Nas palavras de seu idealizador o general José V. Couto Magalhães o aproveitamento dos *línguas* para auxiliar o missionário; segundo ele, “(..) da mesma maneira que os antigos jesuítas faziam (..)”<sup>66</sup>. Objetivava ocupar os sertões com famílias cristãs, utilizar os indígenas no trabalho de navegação e ocupar as terras indígenas<sup>67</sup>.

Para efetivar sua proposta de assimilação dos indígenas do Goiás antigo, o general José V. Couto Magalhães criou o colégio de *Línguas* Princesa Imperial Dona Isabel (1870-1886) em Leopoldina, onde hoje é o município de Aruanã (no vale do rio Araguaia). Poucos anos depois publicou o livro “O Selvagem” (1876), no qual apresentou um método de instruir indígenas para se tornarem línguas e serem usados na catequização das aldeias do vale do rio Araguaia.

No colégio havia alunos principalmente das aldeias Kayapó (kayapó do sul), Gorotiré (Kayapó do norte), Iny (Karajá), Apyãwa (Tapirapé), Akwén (Xavante e Xerente), Pivoca e Guajajara (tupi)<sup>68</sup>.

As disciplinas ministradas nesse colégio eram divididas em dois grupos, o primeiro era português, matemática e religião católica. O objetivo era que os indígenas mantivessem o conhecimento de sua língua materna, para quando voltassem para suas aldeias ensinassem outros a fazer comércio, falar português e pregar a religião católica. As outras

---

66 COUTO MAGALHÃES, José Vieira. O Selvagem: Curso de língua geral segundo Ollendorf: Compreendendo o texto original de lendas tupis (parte I) – Origens, Costumes e região selvagem: methodo a empregar para amansa-los por intermédio das colonias militares e do intérprete militar. Rio de Janeiro: Tipografia da Reforma, 1876, p. XIX

67 Idem, p.VIII.

68 Marin, Joel Orlando Bevilaqua. A formação de trabalhadores brasileiros: a experiência do Colégio Isabel. História Unisinos 13(2):154-167, Maio/Agosto 2009.

disciplinas tinham cunho prático e eram diferentes para homens e mulheres<sup>69</sup>.

Para os meninos se ensinava noções básicas de carpintaria, ferraria e mecânica. O objetivo era conseguir mão de obra indígena para trabalhar na navegação de barcos à vapor que estava sendo constituída no rio Araguaia. As meninas eram ensinadas com conhecimentos para lidar com as atividades domésticas. Tinham aulas sobre a maneira de cozinhar não indígena, produzir fio de algodão e costurar roupas. Todos os alunos tinham que usar roupas ocidentais e se alimentar à moda europeia<sup>70</sup>.

Os alunos eram enviados por missionários que trabalhavam nas aldeias, outro tanto, era adquirido por raptos, ou a partir de guerras. Alunos eram comprados de não indígenas que o escravizavam<sup>71</sup>.

Nove anos depois de sua fundação o número de alunos indígenas era baixo, por isso passaram a aceitar não indígenas. Os não indígenas deveriam aprender uma língua indígena, portugueses e matemática, além de aprender a trabalhar nas oficinas. Deveriam se preparar para atuarem como línguas junto a missionários no trabalho de catequização das nações indígenas.

### **Considerações finais.**

As histórias que foram contadas são de um passado distante, um tempo diferente de hoje por muitos aspectos. Antigamente a escravidão era a base do trabalho e a violência era central na manutenção do mundo colonial. As guerras entre aldeias e governo colonial eram frequentes e havia muitas guerras entre as próprias aldeias. Tanto indígenas, como

---

69 Idem, p.156

70 Idem.

71 Idem, p.157

não indígenas, morriam muito e muito cedo, principalmente devido as epidemias, a fome, guerras e os maus tratos recebidos no trabalho forçado.

Nesse período a escola para indígenas era espaço de violência física e psicológica, de negação do conhecimento nativo. As escolas formavam o indígena para servir os colonos, usavam do pretexto da cristianização para tomar suas terras, corpos e espíritos.

Ao meu ver, a mudança desse tipo de escola só houve no século vinte, quando os movimentos sociais indígenas lutaram e reivindicaram por uma educação mantida pelo Estado adequada a sua realidade. A partir dessa necessidade, houve a criação da graduação em Educação Intercultural Indígena da UFG (2007). Curso marco nessa mudança, pois a ênfase das aulas passou a ser o indígena. Os conhecimentos e interesses discutidos nas aulas são indígenas, desde a vida nas aldeias, até a relação entre o mundo indígena e a sociedade ocidental.

A proposta do curso parte de uma leitura da pedagogia libertária de Paulo Freire, no qual não há disciplinas, mas temas contextuais. Temas pensados a partir do contexto dos estudantes e professores. Mudança essa necessária para que se criem novas relações e aprendizados entre indígenas e não indígenas que só são possíveis devido à perspectiva intercultural. Para o exercício da interculturalidade o professor deve gerar diálogo com alunos sobre conhecimentos acadêmicos e cultura indígena.

Em aproximação a interculturalidade há a prática transdisciplinar, pois é preciso ir além do conhecimento acadêmico disciplinar e língua portuguesa. É necessário misturar conhecimentos para além da universidade, com saberes e línguas indígenas tendo o mesmo peso do conhecimento acadêmico.

Os estudantes são nutridos durante os anos de aula com concepções de diversidade como princípio de convívio social e a sustentabili-

dade como forma de lido com a natureza, contribuindo assim com o conhecimento as aldeias.

Os indígenas que são estudantes da Educação Intercultural em sua maioria eram professores em suas aldeias, com a formação passam a ter uma base pedagógica para atuarem nas escolas. São também interpretes e interlocutores mais esclarecidos nas relações entre aldeia, sociedade envolvente e governo. Uma mudança positiva na educação indígena haverá quando esses estudantes se tornarem professores no ensino superior.

Gostaria lembrar sobre a importância dos indígenas escreverem sua própria história, contarem seus mitos e manterem vivas suas lembranças. Hoje, é possível uma escola intercultural, com professores indígenas com papel importante na vitalidade da cultura tradicional. Os professores se reconhecidos pela aldeia serão os futuros anciões, conhecedores e memória da aldeia. A cultura tradicional só é viva se é vivida, e nisso a escola pode contribuir no momento que a educação formal passa a ser feita por indígenas para indígenas, tornando-se um novo espaço de aprendizado e discussão sobre o conhecimento tradicional e saberes ocidentais.

## Bibliografia

APOLINÁRIO, Juciene Ricarde. *Os Akroá e outros povos indígenas na Fronteira do Sertão: As práticas das políticas indígena e indigenistas no norte da capitania de Goiás - século XVIII* (tese de doutoramento). Recife, UFPE 2005.

CUNHA, Manuela Carneiro. Introdução a uma história indígena. In: \_\_\_\_\_. (Org). *História dos Índios do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras. 1998

DIAMOND, Jared Mason. *Armas, Germes e Aço: os destinos das sociedades humanas*. Tradução de Sílvia de Souza Costa. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

DIAS, Thiago Cancelier. *O língua e as línguas: aldeamentos e mestiçagens entre manejos de mundo indígenas em Goiás (1721-1832)* (Tese de doutorado). Goiânia, UFG. 2017.

FERRÃO, Cristina & SOARES, José Paulo Monteiro (orgs.). *Viagem ao Brasil de Alexandre Rodrigues Ferreira*. [s/l.]: Kapa Editorial, 2003.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. A formação de trabalhadores brasileiros: a experiência do Colégio Isabel. *História Unisinos* 13(2):154-167, Maio/Agosto 2009.

MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo, Cia. das Letras, 1994.

## Documentos históricos consultados.

CASAL, Manuel Aires. *Corografia Brasília ou Relação Historico-Geografica do Reino do Brasil* (Tomo I). Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1817

COUTO MAGALHÃES, José Vieira. *O Selvagem: Curso de língua geral segundo Ollendorff: Compreendendo o texto original de lendas tupis (parte I) – Origens, Costumes e região selvagem: methodo a empregar para amansa-los por intermédio das colonias militares e do intérprete militar*. Rio de Janeiro: Tipografia da Reforma, 1876

ESCHWEGE; Wilhelm. *Carte der Provinz Goyaz im Jahre 1777*. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

<[http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_cartografia/cart174280/cart174280.jpg](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_cartografia/cart174280/cart174280.jpg)> acesso em 03.11.2016>

FONSECA, José Pinto da. Carta que o alferes José Pinto da Fonseca escreveu ao Exmo. General de Goyazes, dando-lhe conta do descobrimento de duas nações de índios, dirigida do sitio onde portou. RJ: Revista Trimensal de Historia e Geografia. v. 8, n. 3, tomo VIII, 1867.

FURTADO, Francisco Xavier de Mendonça. *Diretório, que se deve observar nas Povoações das Índias do Pará, e Maranhão em quanto Sua Majestade não mandar o contrário*. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues, 1757

NORONHA, Marcos de (governador). Arquivo da Universidade de Coimbra. Coleção Conde dos Arcos [24.01.1751]. Códice VI-III-I-I-25, Carta 10, p.19v

OFÍCIO do [governador e capitão-general de Goiás], Luís da Cunha Menezes, ao [secretário de estado da Marinha e Ultramar], Martinho de Melo e Castro, sobre o

aldeamento da Nova Beira, habitada pelos índios Karajá, Karijó e Javaés; as medidas tomadas para conter as hostilidades dos índios Kayapó e Xavantes e manter a amizade dos índios aldeados no presídio estabelecido sob o comando do alferes José Machado de Azevedo; as descobertas de salinas que prometem grande abundância e propondo a formação uma bandeira composta de índios, comandada pelo capitão de Pedestres José Luís Pereira, para tentar a pacificação dos índios Kayapó [?,03,1780] . AHU\_ACL\_CU\_008, Cx. 32, D. 1996





## **CAPÍTULO 18** | REFLEXÕES SOBRE COMO ABORDAR O TEMA POVOS INDÍGENAS E MERCADO DE TRABALHO EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E TRANSDISCIPLINAR

*Leandro Mendes Rocha (UFG)*<sup>72</sup>

No primeiro semestre de 2018, ministrei um curso para os alunos da Licenciatura Intercultural Indígena da UFG cujo Tema Contextual versava sobre Povos Indígenas e Mercado de Trabalho. Estiveram matriculados no curso 35 alunos das etnias Xerente, Xavante, Tapirapé, Guajajara, Tapuia, Waurá, Gavião, Xakriabá, Krahô, Canela e Kamaiurá. Na ementa do referido curso, constava os seguintes tópicos a serem abordados: diferentes noções de trabalho; trabalho para si e para o outro; fronteiras da sociedade nacional e mercado de trabalho regional; processos de mercantilização do trabalho indígena; capitalismo; relações sociais de produção e classes sociais no mundo indígena, etc. O Tema Contextual teve uma carga horária de 40hs de aulas presenciais.

O presente texto é fruto da experiência por mim acumulada no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFG desde a sua

---

72 Professor doutor Titular da Faculdade de História/Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena /UFG

criação em 2007. É fruto também das práticas e das discussões que vem sendo feitas entre os docentes do referido curso<sup>73</sup>. Com efeito, desde a década de 1970 a noção de interculturalidade<sup>74</sup> passa a ocupar um importante lugar nos debates sobre os processos de ensino-aprendizagem envolvendo os povos indígenas. Do ponto de vista educacional, assumiu-se o desafio do diálogo intercultural que, depende das competências interculturais.

*“O diálogo intercultural depende em grande medida das competências interculturais, definidas como o conjunto de capacidades necessárias para um relacionamento adequado com os que são diferentes de nós. Essas capacidades são de natureza fundamentalmente comunicativa, mas também compreendem a reconfiguração de pontos de vista e concepções do mundo, pois, menos que as culturas, são as pessoas (indivíduos e grupos com as suas complexi-*

---

73 Tanto na estruturação do curso como no estabelecimento das estratégias para abordar os temas em sala de aula, contei com a valorosa colaboração das colegas Maria do Socorro Silva e Joana Aparecida Fernandes Silva. É tributário direto de diversas reuniões para discussões que feitas pelos docentes do Núcleo Takinahaky desde seus primórdios, que iam desde a concepção do curso de Licenciatura Intercultural até questões que estão afetas mais diretamente aos campos da antropologia econômica, história econômica, economia e sociologia. Desses encontros e das práticas adotadas no referido curso de formação superior indígena, resultaram as presentes reflexões.

74 Essa noção foi profundamente influenciada pela antropologia. A ideia de relativismo cultural, marcado pelo pressuposto do respeito às diferenças são considerados os pilares da interculturalidade e a marcou de forma positiva, tendo como princípio a tolerância. Portanto, uma visão positivado das diferenças, marcada pelo diálogo, pelas trocas de saberes, etc. A ideia subjacente seria a que que não deveria haver a sobreposição de uma cultura dominante sobre outra. Nesse sentido a educação intercultural deveria se voltar para o respeito à diversidade e para a produção de um conhecimento que respeite a pluralidade de culturas.

*dades e múltiplas expressões) que participam no processo de diálogo”. (UNESCO. Relatório Mundial da Unesco. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Paris, 2009).*

Trata-se de um diálogo que requer fundamentalmente o empoderamento dos participantes. Depende, em grande medida, da capacidade do educador de ouvir, acolher, através da empatia e humildade, os olhares e visões do outro, respeitando as diferentes formas de conhecimento e seus modos de expressão, suas crenças, costumes, enfim, suas diferentes visões de mundo, seus pontos de vista.

Abordar o tema contextual em questão sob essa perspectiva me impôs algumas reflexões prévias. A primeira, foi como problematizar e abordar as transformações vividas pelos povos indígenas, sua inserção no chamado Mercado de Trabalho capitalista. Há uma preocupação de tratar essa interculturalidade não como algo natural, um dado objetivo do mundo, mas como uma construção histórica em que as diferenças são frutos de desigualdades historicamente construídas, notadamente durante e após os processos de inserção dos povos indígenas na chamada Economia de Mercado. Nesse sentido, como bem observou Fleuri (2005), a educação na perspectiva intercultural, além de reconhecer o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos diferentes, busca desenvolver também concepções e estratégias que favoreçam o enfrentamento dos conflitos com vistas à superação das estruturas socioculturais que geram a discriminação, exclusão ou mesmo sujeição das populações indígenas.

*“Eis, pois, o repto da educação intercultural: captar, compreender, potencializar a emergência dos dispositivos e dos movimentos socioculturais que propiciem a vida e a convivência humana e ecológica, na direção da igualdade de direitos e de oportunidades, do respeito e da constituição das singularidades, numa perspectiva emancipatória e solidária, em tensão contínua com os dispositivos de sujeição e exclusão.” (Fleuri, 2005, p.9)*

No que se refere a trabalhar o Tema Contextual, ou seja, o tema em seu contexto, fui levado à uma reflexão mais ampla, sobre aquilo que Morin (2000) chama de conhecimento pertinente, que não mutila seu objeto, mas sim que forneça uma visão que seja capaz de situar o conjunto, de colocar esse conhecimento no contexto. Ao discorrer sobre esse assunto Morin nos fala da economia como uma ciência avançada, sofisticada, mas que ao privilegiar o cálculo, esquece-se nos aspectos humanos, dos sentimentos, das paixões, desejos, temor e medo.

“Quando há um problema na bolsa, quando as ações despencam, aparece um fator totalmente irracional que é o pânico, e que, freqüentemente, faz com que o fator econômico tenha a ver com o humano, ligando-se, assim, à sociedade, à psicologia, à mitologia. Essa realidade social é multidimensional e o econômico é apenas uma dimensão dessa sociedade. Por isso, é necessário contextualizar todos os dados.” (Morin, 2000, p.3).

Ora, tratarmos da inserção dos indígenas na Economia de Mercado de forma intercultural, do ponto de vista intercultural, significa exatamente um diálogo mais estreito entre diversos ramos das chamadas ciências humanas e sociais: economia, sociologia, antropologia e história. Como fazê-lo de forma contextualizada, pertinente? As abordagens de Morin me impulsionaram nas discussões *extra e intra* sala de aula. De forma dialógica busquei integrar tais conhecimentos disciplinares objetivando superar visões fragmentadas em favor de concepções sistêmicas.

No que se diz respeito mais especificamente à dialogicidade, inspirei-me no pensamento de Paulo Freire, pois como sabemos, a dialogicidade é um dos eixos fundantes do seu pensamento. Para esse educador, o diálogo nasce na prática da liberdade, enraizada na existência que é historicizada no seu contexto. Nesse sentido o diálogo é tratado como um fenômeno humano por excelência em que estão presentes as dimensões da ação e da reflexão. É a busca da relação do eu com o outro

e o mundo na busca da compreensão maior dos processos nos quais os sujeitos se inserem. No dizer desse autor:

“E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho(Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos” (Freire, 1967, p.106).

Foi, portanto, na busca da contextualização do conhecimento que organizei o curso. O mesmo foi dividido em cinco módulos: Unidade I -Economia, trabalho e Mercado de trabalho: categorias e conceitos em contextos interculturais; Unidade II- Contato Interétnico, economia indígena e suas transformações; Unidade III - Um pouco da história do trabalho indígena no Brasil; Unidade IV- Trabalho indígena e interculturalidade subalterna; Unidade V- Trabalho indígena, sustentabilidade e agenciamentos etnopolíticos.

Comecei minha intervenção em sala de aula com uma pergunta aos estudantes: o que eles achavam que era economia? Para a minha surpresa, a maioria relacionava a economia às relações de compra e venda com a intermediação do dinheiro. Partindo dessa percepção dos alunos, após inúmeros debates em que cada um, de forma livre, apresentava a sua concepção do que achava ser a economia, comecei a abordar alguns conceitos operacionais para as discussões que posteriormente permearam o curso.

Nesse momento, abordei o que entendemos em nossa sociedade por economia e sua relação com a produção, distribuição e consumo de bens e serviços. Lembrei-lhes sobre como o tema economia, em uma perspectiva intercultural é de grande importância para a sustentabilidade dos povos indígenas. Fiz uma explanação sobre iniciativas que estão sendo feitas por professores indígenas em diferentes regiões do país no sentido de trazer para o âmbito das escolas indígenas diferenciadas a discussão dessa temática. Ao fazer essa explanação e iniciar as discussões a partir do universo dos discentes, me fundamentei no pressuposto de que o conhecimento pós-moderno como bem observou Souza Santos (2001) é também local pois reconstitui os “projetos cognitivos locais”.

“Mas sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque reconstitui os projectos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado. A ciência do paradigma emergente, sendo, como deixei dito acima, assumidamente analógica, é também assumidamente tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem. Este procedimento, que é reprimido por uma forma de conhecimento que concebe através da operacionalização e generaliza através da quantidade e da uniformização, será normal numa forma de conhecimento que concebe através da imaginação e generaliza através da qualidade e da exemplaridade”. (Santos, 2001, p. 48).

O curso deveria buscar, conforme esse autor, um conhecimento sobre as condições de possibilidade, possibilidade da ação humana projetada pelos indígenas no mundo a partir de um espaço-tempo local. Esse foi o meu desafio. No dizer de Santos (2001):

“Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade meto-

dológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica”. (Santos, 2001, 47 e 48)

Seguindo essa proposta, partí sempre do senso comum dos alunos<sup>75</sup>. Abordei ainda o que seria na concepção ocidental, mercado, dinheiro, crédito, bens, serviços, trocas, circulação, produção e consumo. Na aula seguinte, tratei das questões relacionadas à sustentabilidade da economia capitalista hoje. O tempo todo, de forma dialógica, busquei relacionar os assuntos tratados como conceitos em sala de aula, com a vida cotidiana nas aldeias em Terras Indígenas. Com o avanço das

---

75 Levamos em conta as propostas de Santos (2001, p. 57) pra quem “na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. (...) A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica. A prudência é a insegurança assumida e controlada.



discussões, a categoria Trabalho<sup>76</sup> emergiu como fundamental para entendermos a Economia.

Nesse momento do curso, abordamos a relação entre economia e mercado. O assunto expandiu-se para uma discussão sobre os diferentes tipos de economias em diferentes sociedades, a questão das chamadas economias de subsistência, e temas relacionadas à produção e a apropriação de excedentes nas chamadas economia de mercado. Nesse instante, problematizamos, a partir de literatura econômica, antropológica e historiográfica a própria noção de economia de subsistência.

Foi então que abrimos uma nova frente de discussões que provocaram o estabelecimento de debates acalorados com os alunos. Refiro-me às discussões sobre a economia indígena e os equívocos que muitas vezes os próprios indígenas tem de achar que sua economia e sociedades são pobres. A partir das discussões das argumentações de autores como Marshal Sahlins, Clastres, Meillassoux e Lévi-Strauss<sup>77</sup>, por exemplo, relativizamos essa questão fazendo um contraponto entre a Economia Capitalista marcada pela escassez relativa, comparando-a com a Eco-

---

76 Para melhor entendermos essa categoria utilizei-me de textos de clássicos como Durkheim, Marx, e Weber tentando demonstrar como cada um desses autores conceituou a questão do trabalho e suas contribuições para a compreensão do trabalho na sociedade capitalista. Procuramos fazer isso sempre de forma dialógica, buscando situações e exemplos a partir da vivência cotidiana dos alunos.

77 Para embasar o debate com os alunos, foram apresentados aos mesmos alguns textos que abordam diferentes aspectos das chamadas economias tradicionais indígenas. Os alunos leram textos de autores variados como Pierre Clastres, Lévi-Strauss, Malinowski, Meillassoux, e M. Sahlins. Tínhamos em mente as críticas feitas pela antropologia à lei do valor tal como posta pela economia clássica, críticas essas que permitem uma outra compreensão das economias não mercantis, a partir da lógica simbólica.

nomia Indígena tradicional<sup>78</sup>, apresentada por alguns autores como uma economia da afluência, de uma relativa abundância. Os debates foram intensos. Muitos alunos se disseram atônitos por não haverem até então pensado em suas próprias sociedades e na sociedade não índia dessa forma. Alguns confessaram que haviam internalizado a ideia de que são pobres e, uma visão subalternizada da sua economia tradicional vista negativamente quando comparada com a sociedade de consumo não índia. Outros ressaltaram em suas falas que agora passaram a entender certas questões relacionadas à sustentabilidade e seus limites no sistema capitalista hoje. A ideia nesse início do curso, era apresentar aos discentes alguns dos conceitos operacionais fundamentais para a compreensão do referido Tema Contextual.

A partir das memórias e relatos orais dos próprios docentes que se referiam “à economia de antigamente”, isto é, antes ou ainda no período inicial do acirramento dos contatos de suas respectivas comunidades com a sociedade não-índia, apresentamos aos mesmos uma nova questão a saber: os contatos interétnicos e seus impactos, as transformações ocorridas na economia dos povos indígenas devido às diversas compulsões a que se viram envolvidos.

Nessa ocasião, expusemos novos conceitos para explicar as mudanças qualitativas ocorridas. Apontamos os estudos dos sociólogos sobre a questão do campesinato, abordando a gradativa transformação dos índios autônomos no que a sociologia caracteriza como índios camponeses ou mesmo como simples assalariados. Diversos filmes e

---

78 Uma das questões abordadas durante as discussões em sala, foi os argumentos de Mauss (2004) de que o traço mais importante na economia indígena tradicional e a obrigação da reciprocidade com respeito ao presente que se recebe. Argumentamos que as sociedades indígenas tradicionais garantiam os meios materiais para a satisfação das necessidades através de duas formas econômicas básicas: reciprocidade e redistribuição

relatos acerca dos primeiros contatos e suas consequências foram apresentados como mote para novas e acaloradas discussões em sala de aula. Mais uma vez os relatos históricos de indigenistas e antropólogos foram apresentados para a discussão em sala<sup>79</sup>.

O intuito era recuperar historicamente as transformações vividas pelos povos indígenas e a inserção dos mesmos no chamado mercado de trabalho. Nesse momento, discutiu-se questões como a chamada ruptura do *ethos* tribal, a marginalização e subalternização dos povos indígenas. Os mesmos ouviram atentamente, por exemplo, relatos dos índios do Acre que se referem à essa época do acirramento dos contatos interétnicos como “tempo do cativo”, das “correrias” relacionadas à sua inserção de forma subalternizada no sistema seringalista/de barra-

---

79 Assistimos a alguns documentários descrevendo os contatos dos Suyá no Xingu, sobre a transamazônica e suas consequências, entrevistas com o testemunho de sertanistas como Sidney Possuelo, etc.

ção<sup>80</sup>. Imediatamente, diversos alunos fizeram analogias e trouxeram às discussões situações semelhantes vividas por suas respectivas etnias tal como lhes são relatadas pelos mais velhos.

Em uma aula cujo tema intitulava-se: “índios viram camponeses, peões caboclos e assalariados”, abordamos a partir de estudos de antropólogos e sociólogos como E. Wolf (1970) e H. Mendras (1978), entre outros, o que vem a ser o campesinato, suas características e, como os índios viram-se inseridos nessa condição ao longo dos diversos processos históricos vivenciados.

Houve uma terceira aula em que abordamos historicamente a inserção dos indígenas no mercado de trabalho, desde a escravidão até o século XIX, as formas de semiescravidão no século XX. Em um

---

80 Os professores indígenas do Acre produziram uma cartilha sobre a História Indígena destinada às escolas da floresta como parte do Projeto de Educação “Uma Experiência de Autoria”, que a Comissão Pró-Índio do Acre desenvolve desde 1983. Nesse material didático dividem a História do Brasil em quatro períodos: o tempo da maloca, o tempo da correria, o tempo do cativo e o tempo dos direitos. O **tempo da maloca**, é o tempo da vida livre, saudável, onde o alimento era farto e os povos indígenas vivenciavam livremente as suas tradições e os seus costumes; O **tempo da correria** é o tempo da chegada dos europeus, no caso dos indígenas brasileiros, da chegada dos portugueses. Eles o denominam de correria por representar a fuga dos índios que foram forçados a «dar o seu lugar para os brancos». Na memória dos índios do Acre, o tempo da correria é também aquele dos abusos contra as mulheres indígenas e das doenças trazidas pelos colonizadores; O **tempo do cativo** é o tempo da escravização dos índios, quando são marcados a ferro e tratados como animais, forçados a trabalhar para os colonizadores; e finalmente, O **tempo dos direitos** é o tempo da luta pela demarcação das terras, por escolas e agentes de saúde nas aldeias, por direitos de cidadania, como defende o professor Maná. Ver: KAXINAWA, Joaquim Maná et ali. História Indígena. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1996.

breve panorama, abordamos as Guerras Justas, as Bandeiras, os Negros da Terra, os Aldeamentos, e as tentativas de utilização da mão-de-obra indígena via sua transformação em trabalhadores nacionais no tempo do Serviço de Proteção aos Índios ou mesmo sua transformação em pequenos produtores rurais em virtude das políticas de integração e assimilação levadas a cabo no século XX pela Fundação Nacional do Índio e outras organizações estatais ou não.

Nossos debates partiram da ideia de que, embora as instituições do mercado monetizado estivessem presentes na história humana desde há muito, até o sec. XVI seu papel não era dominante na vida econômica de muitos povos. Houve ainda a preocupação de questionar a identificação que índios e não índios fazem da economia humana com a sua forma histórica de mercado. Buscou-se recuperar os processos históricos que fizeram com que o chamado capitalismo reestruturasse grande parte do mundo, processo em que os povos indígenas tradicionais se viram tragados para dentro desse sistema.

As últimas aulas versaram sobre a situação dos índios hoje, os impasses e possíveis soluções para os problemas enfrentados. Começamos essa parte do curso apresentando a questão dos índios vivendo em cidades. Para surpresa geral, apresentamos os dados dos censos de

1991<sup>81</sup> e de 2010<sup>82</sup>. A maioria dos alunos disse não ter atentado para essa nova realidade dos povos indígenas.

De posse desses dados, passei então a abordar a questão de como esses indígenas citadinos se inserem no chamado mercado de trabalho. Além dos dados, apresentei uma bibliografia sobre o tema assim como documentários em que essa questão é abordada. Foram vistos os casos de índios que trabalham com venda de artesanatos em feiras, raizeiros, benzedeiros, indígenas trabalhando com e sem carteira assinada, etc.

A partir do exemplo de grandes metrópoles como Manaus e São Paulo foram analisadas as dificuldades e os problemas enfrentados pelos indígenas no mercado de trabalho. A questão do preconceito e da discriminação emergiu como tema central nos debates. Nessa parte do curso, apresentamos aos discentes o conceito de mais-valia, tal como foi desenvolvido por Marx em “O capital”.

Debatemos como se materializa a magia que transforma trabalho em capital e lucro. Nesse momento do curso explicamos o que

---

81 O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou em 1991 o Censo PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios), o censo da população brasileira. Nos resultados desse censo constatou-se o total de 294 mil indígenas, 223 mil em regiões rurais (76,1% do total) e 71 mil em áreas urbanas (23,9%).

82 Os resultados de 2010 apresentam uma mudança, uma certa diminuição na proporção da população indígena residindo em áreas rurais. No Brasil, como um todo, 61% da população reside em áreas rurais, e nas regiões nordeste e sudeste essa proporção cai para 49 e 19%, respectivamente. Nas regiões norte e centro-oeste, a proporção de indígenas vivendo em áreas rurais é de 79 e 73% e no Sul 54% das pessoas que se declaram como indígenas estão vivendo nas áreas rurais. Uma nova realidade da distribuição da população indígena no país se apresentou. Agora 52,21% da população indígena encontra-se nas regiões urbanas, sendo que dos 20 municípios com maior número de habitantes indígenas, 10 são capitais.

caracteriza o capitalismo em termos de relações sociais de produção: a completa separação dos trabalhadores dos meios de produção através do trabalho assalariado e como os chamados índios citadinos, em sua grande maioria encontram-se nessa condição de assalariados.

Finalmente, as últimas aulas trataram da questão da economia indígena e da inserção dos índios no mercado, os impasses e soluções. Apresentei a economia indígena das comunidades existentes nas Terras Indígenas hoje como uma economia em transição<sup>83</sup>, marcada por profundas contradições e conflitos entre formas tradicionais e capitalistas regidas pelo mercado.

A primeira questão que precisamos resolver é o que entendemos por “economia indígena”. Muitas pessoas a tomam como formas tradicionais de subsistência dos povos indígenas – as economias indígenas tradicionais – que privilegiavam princípios de reciprocidade, troca, intercâmbio, solidariedade e autonomia produtiva. Outros abordam economia indígena como as formas atuais de produção capazes de darem conta das velhas e das novas necessidades do pós-contato – economias indígenas tradicionais em vias de adaptação. Por fim, outros ainda tratam economia indígena a partir de demandas do mercado, privilegiando formas produtivas voltadas para suprirem as necessidades externas, portanto, segundo as regras impostas pelo mercado – economia indígena segundo a lógica do mercado. Talvez nenhuma delas reúna elementos suficientes para suprirem as realidades vivenciadas pelos povos indígenas na atualidade. Não se trata, portanto, de escolher

---

83 Buscamos recuperar os estudos de sociedades na periferia do capitalismo em que ainda estão presentes regimes de troca baseadas em uma lógica simbólica e em outras racionalidades, ou seja em outras formas étnicas e socioculturais de realizar o processo econômico, para tentarmos compreender os modos alternativos de organização da vida econômica e os conflitos vividos pelos povos indígenas no processo de inserção no chamado mercado de trabalho capitalista.

certa concepção, pois seria sempre reducionista, mas de tratar as diferentes concepções e formas de organizar as economias dos diversos povos indígenas a partir do que oferecem como possibilidades de solução dos velhos e dos novos problemas, não somente na economia, mas em todas as dimensões da vida individual e coletiva. O desafio é como fazer isso sem que se fique dependente desta ou daquela concepção, pois como veremos são sistemas econômicos que carregam com eles interesses políticos divergentes e excludentes (Luciano [Gersem Baniwa], 2006, p. 191)

Como bem observou o autor, no que se refere às economias em transição, caso da maioria dos povos indígenas hoje, as questões que envolvem a inserção dos indígenas no mercado de trabalho são mais complexas. A economia indígena é marcada por contradições, dicotomias e conflitos de modelos, conhecimento e valores. Novamente houve um vivo debate sobre tais questões.

No campo mais específico das consequências para as relações sociais e econômicas, as mudanças foram inevitavelmente profundas. Talvez a mais importante esteja na própria concepção de vida, ou seja, no ideal de vida indígena. Quando se pergunta a um índio o que espera da vida, a resposta inevitável será “viver bem” e nunca viver mais ou viver melhor. O “viver bem” significa de forma simplificada viver em harmonia com os familiares, os membros da comunidade e com a natureza, o que só é possível com a prática das virtudes de solidariedade, reciprocidade e a partilha de tudo o que por mérito se possa alcançar. Ao passo que o viver mais ou o viver melhor significa um desejo infinito de bens materiais (acumulação) e de condições de vida individual que angustiam e rompem qualquer limite ético-moral do homem. (Luciano [Gersem Baniwa], 2006, 201).



Esse mesmo autor, cujo texto foi lido e debatido por todos, nos fala do caos e da desordem provocados pela brutalidade como os índios se inseriram na economia de mercado.

*As práticas, os costumes, os hábitos, os valores e os conhecimentos tradicionais foram sendo aos poucos substituídos no imaginário coletivo por costumes, valores e conhecimentos dos brancos, na medida em que o novo ideal de vida dos índios passa a ser o modo de vida dos brancos. Abriu-se, assim, espaço para maneiras muitas vezes artificiais de organização social, política, econômica e religiosa. As lideranças locais deixam de ser os Tuxaua, substituídos pelos “capitães” do modelo branco; as malocas coletivas são trocadas por casas individuais; as aldeias são transformadas em comunidades como início da escalada rumo à vila, ao distrito e à cidade; os grupos de parentescos e as famílias extensas são transmudadas em associações na forma de pessoas jurídicas impessoais e categorias profissionais distintivas, hierarquizadas e concorrentes. As forças inspiradoras de vida deixam de ser as referências míticas, sendo substituídas pelas promessas de bem-estar e de bem-viver do mundo dos brancos, além de uma promessa irrecusável além da vida, o céu. Ocorre que essa conversão ao ideário branco não é simples. Primeiro, porque o abandono do modo de pensar e de viver tradicional não se dá de forma automática nem tão pouco pacífica, e não é uma unanimidade nos grupos. Segundo, porque quem dita a possibilidade dessa conversão não são os índios, mas os brancos, que se negam a aceitá-los. Como resultado, temos uma situação de profundas contradições operando nos atuais modos de vida dos índios e nas perspectivas que são desenhadas para o seu futuro. (Luciano [Gersen-Baniwa], 2006, 202 e 203).*

Mostrei diversas iniciativas no sentido de superar tais contradições. Nesse sentido abordei, historicamente, como décadas de contato com a sociedade não índia produziram grandes transformações na eco-

nomia e na vida dos povos indígenas. Nesse caso, novas necessidades e demandas de bens de consumo e serviços passaram a fazer parte da vida cotidiana desses povos.

Uma prática muito comum tem sido as tentativas de “solução” dos problemas enfrentados através de ações de caráter assistencialistas levadas a efeito por agências governamentais e não-governamentais e suas consequências. Apresentei alguns projetos e ações assistencialistas praticadas por agências governamentais ou instituições como organizações não governamentais e até empresas privadas.

Diversas situações foram vistas: projetos de sustentabilidade no vale do Juruena, de castanha entre os índios Zoé no MT, entre outros. Os debates levaram os alunos a uma reflexão crítica sobre as concepções hegemônicas do que vem a ser desenvolvimento, que é e para quem é esse dito desenvolvimento. Várias discussões surgiram: que tipo de projeto são mais adequados aos indígenas? Que tipo de sociedade estão sendo construídas hoje nas Terras Indígenas, frutos dessas ações assistencialistas? E a questão da sustentabilidade, está sendo garantida?

Algumas iniciativas chamaram a atenção dos alunos, como um vídeo em que se fala no fortalecimento de modelos próprios dos indígenas de diversas regiões da América Latina em contraposição aos modelos vigentes. Foram discutidas ainda empreendimentos organizados por entidades governamentais e não-governamentais. Destacaram-se exemplos como Projetos e ações patrocinados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD<sup>84</sup> voltados à sustentabilidade,

---

84 Destacando-se ações como o Protejo GATI (Gestão Ambiental e Territorial Indígena) visando o fortalecimento de práticas tradicionais indígenas de manejo, uso sustentável e conservação dos recursos naturais.

de instituições como o Instituto Socioambiental<sup>85</sup> e alguns projetos da *Forest Trends*<sup>86</sup> que engloba cerca de 10 organizações indígenas e ONGs para troca de experiências em iniciativas calcadas em modelos baseados na chamada Economia Solidária e suas relações com as políticas públicas e o mercado dentro dos princípios da sustentabilidade.

Com a palavra os índios.

Seguindo a ideia de trabalharmos com o princípio da dialogicidade e a prática de fazermos a avaliação de forma contínua, cada tema abordado gerou discussões a partir de textos que os alunos elaboravam de forma a responder algumas questões relacionadas aos temas. Tais textos eram apresentados e debatidos com os colegas, cabendo ao pro-

---

85 Organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos, fundada em 1994, para propor soluções de forma integrada a questões sociais e ambientais com foco central na defesa de bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos indígenas. Apresentamos aos alunos o exemplo do Programa Xingu que visa o ordenamento socioambiental da Bacia do Rio Xingu, considerando diversidade socioambiental e a importância do corredor de áreas protegidas de 28 milhões de ha que inclui Terras Indígenas e Unidades de Conservação, ao longo do Rio Xingu. O referido Programa desenvolve projetos voltados à sustentabilidade dos 26 povos indígenas e das populações ribeirinhas que habitam a região, à viabilização da agricultura familiar, à adequação ambiental da produção agropecuária e à proteção dos recursos hídricos daqueles territórios.

86 Trata-se de uma ONG criada em 1996, sem fins lucrativos que trabalha para expandir o valor das florestas para a sociedade promovendo a conservação das florestas e outros ecossistemas por meio da criação de incentivos econômicos inovadores, do monitoramento e fortalecimento das chamadas “finanças ambientais”. Apoia os povos indígenas e as comunidades tradicionais na garantia de seus direitos, na conservação de suas florestas, culturas e costumes.

fessor o papel de mediador apontando questões, problemas e outras possibilidades de análise.

Ao final do curso, cada aluno elaborou em forma de redação um Relatório sobre o curso seguido de uma autoavaliação. Reproduzimos alguns desses depoimentos em relação aos temas abordados no curso. Foi quase uma unanimidade por parte dos discentes, ressaltar a importância do uso controlado dos conceitos em contextos interculturais.

“(...)primeiro aprendi a palavra mercado, economia, conceituar as palavras, com o tempo, discutir, anotar explicações, a aula é produtiva, bem desenvolvida (...) desenvolvi meus conhecimentos sobre mercado de trabalho porque ele abrange o comércio, por isso abriu a visão do meu caminho, pois todos os conteúdos compreendi, com a forma mais clara” Florêncio Tsiwari Xavante.

“Ficou muito claro o conceito de mercado pois agora sabemos que mercado é uma troca e não só um lugar onde se vende, mas sim onde há uma transação. E o comércio já existia desde quando o homem passou a habitar nessas terras. Economia também existia, mas só que ninguém percebia. Agora que percebemos pelos conhecimento que estamos adquirindo hoje. Por isso percebemos a grande diferença entre a economia do índio para a economia dos não índios O homem branco partiu do comercio ele gera renda e transforma isso em capitalismo”. Elinete da Silva Guajajara.

“(...)a aula começou sobre explicação do tema contextual do mercado e trabalho, iniciando explicação como que é o mercado, mas o conceito, expressando sobre o mercado que dizer, os bens e trocas de produtos. Portanto, isso o professor passando o trabalho no slide, tudo explicação bem claro, falando também sobre a economia, como que é, funciona das normas que bom negócio/juros e também foi citada da definição economia que é um a ciência que consiste na análise da produção, distribuição e consumo de bens e serviços.

E também que a ciência social que estudo a atividade econômica, esse processo do não indígena é lucro capitalista. Mas para nós indígena era diferente, a sociedade indígena, aquele que produz para a sustentabilidade produtiva famílias, os costumes da caça, e troca e partir para comunidade, sobrevivência sustentável valorizar em toda que vem da natureza, que forma fortalecer, tradicionalmente que produz o toco da roça nós se alimentava e consumimos caça e alimentação típica e também ainda valorizando algum alimento tradicional. Mas hoje pouco diferente que modificar, usamos as compras mercadorias industrializado que prejudica em nós indígenas como impacto ambiental, poluição, biodiversidade e outro". Natal Tsere'urêmé

No que se refere à compreensão da economia e do mercado, há vários depoimentos interessantes.

*"Aprendi que mercado é a transição entre produtos consumidores e capital. Economia: aprendi e posso dizer que a economia já vinha acontecendo no meio dos indígenas desde nossos ancestrais, já viveram com suas economias tradicionais". Maria José da Silva Costa.*

*"(...)estudei na aula de professor Leandro sobre povos indígenas e mercado de trabalho. No primeiro momento eu estudei sobre o mercado que o professor passou para nós e perguntou para nós o que é o mercado. O mercado aquele que troca de objeto, pesca ou caça, isso que chama o mercado. A economia que vem do dinheiro, exemplo: grande fazendeiro barragem e outras mais, isso que chamo capitalista. Subsistência e camponesa comércio. O capitalista aquele pensa ou viver somente do dinheiro e subsistência aquele que indígena camponesa". Waronati'e Tapirapé.*

*"No meu entendimento o mercado de trabalho é como tudo que conhecemos no mundo de hoje que tem na revolução industrial, que os operários organizam o trabalho que vídeo mostrou o trabalho que cada nós indígena tem no meu ponto de vista se torna uma prisão. E na economia nós povo Gavião, na nossa floresta mesmo pou-*

*ca sustentabilidade que tem, mas mesmo assim se torna em troca como alimentos e outros recursos que temos em nossa floresta. Mas na economia dos não indígena pela minha observação é muito diferenciada na indígena, por que pra ter economia na sociedade não indígena você tem que ser um profissional qualificado para ter salário suficiente a sua convivência. Foi muito importante o tema por que assim pode abrir a nossa visão para ficar mais ampla o que devemos fazer para ter nossa economia tradicional dentro do nosso povo também fazer que cada povo valorizar tudo que tem na nossa floresta.” Suely Bandeira Gavião.*

*“Percebo que esse tema foi muito importante discutir sobre o mesmo. Percebi que todos os seres humanos vive nesse meio de convivência entre mercado, economia e trabalho. Aprendi que mercado não é usado só nas grandes cidades onde vendem mercadoria do não índio é o contrário nós povos indígenas também temos nosso tipo de mercado que usamos para nossa sobrevivência. Deu-se pra perceber que a economia é todo um processo de produção e distribuição e consumo de bens. Aprendi também que trabalho faz parte da vida de cada um de nós e que tudo que fazemos para nossa sobrevivência é um tipo de trabalho. Esse tema foi uma luz para minha visão como indígena. E vou levar o que aprendi para pensar mais o que significa mercado, economia e trabalho”. Maria do Rosário Alves da Silva.*

*“As aulas dessa semana foram bem explicadas e fácil de ser compreendida além de tudo foi um tema de grande importância. Sinceramente eu não sabia aprofundamente o que era mercado, economia, mercado de trabalho, etc. com essas aulas tive outra visão sobre o tema trabalhado. Cada assunto abordado estará guardado na nossa mente para que podemos passar para nossas comunidades”. Daniela Xakriabá.*

*“Aprendi também que economia e mercado estão ligados um com outro porque não existe trabalho sem mercado e nem mercado sem economia. Toda matéria prima tra-*

*balhada é comercializada e se torna uma economia um trabalho”. Bárbara da Silva Vieira Tapuia.*

*“Consegui compreender que é mercado, o lugar que se transforma pelos homens, e que além passa para a economia, que se transforma a mercadoria para consumir pelos homens e é circulando o mundo inteiro. Foi assim que eu compreendi sobre mercado e economia”. Kamo-riwagato’i Tapirapé.*

*“A economia tradicional indígena da economia do não indígena são muito diferentes do que outro, como por exemplo, na economia indígena é mais por meio da produção da matéria prima ou da natureza. Já na economia não indígena é mais por meio de produção de mais valia ou lucro. Por isso são diferentes do outro. Então é isso que entendi sobre mercado e sobre economia. Waro-mati’i Tapirapé.*

*“Esse tema ele é muito importante porque nele podemos ver que existem vários tipos de mercado, economia e que os indígenas eles veem o mercado mais como troca onde eles podem trocar objetos e até mesmo conhecimentos culturais. Agora para não índio é simplesmente onde ele vai ter lucros com os produtos que não são produzidos, distribuídos, etc.” Barbara Vieira Tapuia.*

Sobre a “economia de antigamente” e o impacto do contato e as transformações ocorridas na economia tradicional indígena, eis alguns depoimentos dos alunos.

*“A diferença é que o indígena faz quase tudo em coletividade. Por exemplo quando vão caçar matam alguma caça eles repartem ou faz escambo em outro objeto (farinha). O não indígena é cada um por si.” Geram S. Guajajara.*

*“Nessa semana pode aprender muito com o tema Povos Indígenas e Mercado de trabalho, de como era antigamente feito as trocas e se por exemplo a outra pessoa*

*não quisesse fazer as trocas em matérias-primas só em dinheiro ela poderia porque o produto era dela” Bárbara da Silva Vieira Tapuia.*

*“Na sociedade indígena o mercado de trabalho que é uma troca que não tem nada a ver com duração dos objetos como artesanato. Com tudo isso para os indígenas e uma economia que se sustentam coletivamente como seus costumes. A epistêmica da sociedade não se mistura e não funciona também, porque uma outra sociedade se mostra o inferior principalmente que se vende mais através do mercado até lucrar o econômico”. Florêncio Paramei’wa.*

*“A economia tradicional indígena, os recursos vem do meio em que cada nós indígenas vivemos e também do trabalho em coletividade que nós antepassados vem fazendo que até agora é praticado e também envolve trocas de mercadoria, que vem ate agora acontecendo. Na economia dos não indígena você tem que ser profissional técnica para ter salario maior e também para obter economia, precisar pesquisar os produtos para ter mais gasto”. Suely Bandeira Gavião.*

*“A economia tradicional indígena que vem através da natureza. Quando alguém da casa foi pescar ou caçar, ele trouxe o peixe o animais ele distribui para sua família. Alias, ele não vende para sua família o que ele trouxe. Tudo isso são a economia tradicional indígena. Arakomyo’i Tapirapé.*

*“A maior diferença... a economia tradicional tem sido apenas o escambo de material não havia a concepção de comercializar artesanal na comunidade interior, produzem materiais, caça, pesca e frutos para consumi-la. Atualmente a tradição de troca de material no universo do conhecimento xavante mudou quando aumentou o número de empregos na comunidade indígena, vendem os que produzem na cidade não fazem mais a roça de todo que prevê a saúde sadio e o supermercado virou roça”. Berenice Toptirio.*



Sobre as contradições vividas pelos indígenas na economia em transição que marca grande parte das comunidades hoje.

*“Atualmente as nossas economias tem modificado um pouco depois do relacionamento como o não indígena, mas continuamos com nosso trabalho e troca de produtos em nosso povo e outros povos que conhecem”. Maria José da Silva Costa.*

*“Nós povos indígenas temos muitos valores nas nossas economias e comércio dentro da nossa comunidade trocamos mercadorias que precisamos e não só pensando no dinheiro e sim prela precisão”. Cleiton Fraga Tapuia.*

*“Esse tema foi muito interessante sobre o povo indígena e mercado de trabalho. Foi bem explicando que não sabia diferenciar do mercado de trabalho, a economia indígena e suas transformações dentro da comunidade indígena que empobreceu alguns povo indígena por causa do mercado do não índio causando um grande impacto entre indígena através do projeto que não teve sucessos na comunidade muitos aproveitaram do povo indígena tirando a riqueza da economia indígena através disso várias etnias sobre a realidade na sua aldeia com esse econômico que o bancos levaram dentro território indígena. A história do trabalho indígena no Brasil atual de hoje, é bem diferente que os índios são chamados de preguiçosos que não trabalho, muito bem para povo indígena hoje tem muito povos que vive, de salário para compra alimentação de consumo na cidade vivem com péssima saúde por que não estão comendo mais comida tradicional como era antigamente, alguns povos saem de suas residências para morar e procurar melhoria de vida”. José Carlos Guajajara.*

*“Hoje fazemos parte de tudo isso. Antes tínhamos nosso próprio mercado e nosso próprio economia que era troca de objetos e hoje tudo através do dinheiro” Geran Santos Guajajara.*

*“(...)aprendi também a mudança da vida dos povos in-*

*dígenas. Algumas pessoas mudaram para a cidade, para ele as coisas são muito boa e bem confortável. Mas na verdade a vida na cidade é muito complicado. Todas as coisas são compradas, ninguém dá a comida sem pagar. Na aldeia é bem confortável na vida e no ambiente. Ninguém para igual do não indígena. Todo mundo ajuda. Hoje em dia mudaram pouco. Algumas pessoas vende as coisas através de preço das coisas na cidade. Então os jovens tem que ficar atente o procurar entender melhor através da orientação dos anciãos e educadores”. Simeão Pim’awé*

*“(…) pensar de outras formas sobre cultura e comercio, economia e trabalho. Pensar em trabalho nos garante o futuro porque sem o trabalho não há emprego, não gera a matéria prima e não colabora com o desenvolvimento da comunidade onde se vive. Para o povo tapuia o trabalho é essencial na minha comunidade existe trabalho, entre homens e mulheres porque na nossa T.I. há projetos sustentáveis como a Casa de Farinha Marly Tapuia que gera uma renda extra para nossa família na comunidade com pessoas que trabalham nela”. Lucélia Vieira Brandão Tapuia*

*“Só que em nossa comunidade ainda plantamos arroz, milho, batata, feijão, mandioca e etc., para nossa subsistência as vezes comercializamos algumas coisas da roça essa de toco, e também vendemos alguns artesanatos que nós mesmos produzimos este é o nosso mercado tradicional”. Ana Cleide Pereira da Silva.*

*“(…) esse tema me levou a pensar de meu povo, ou de percebermos que desde contato com os não-indígenas mudou muita coisa. Sabemos que a cultura faz movimento, isso me fez pensar que antigamente mercado e economia e trabalho, tudo isso, se encontra na natureza através da pescaria, serviço em multirão, na caçada, no qual encontramos troca de produtos e objetos. Hoje vimos que, após do contato a maioria são empregados, como o professor, faz associação que não faz retorno para os povos indígenas”. Noel Dakawazrékwa Pereira Xerente.*

*“(...) a economia do não índio é destruir o planeta para gerar lucro. Relações economia do apinajé confeccionam seus próprios artesanatos para ver na cidade como forma de ganhar dinheiro para comprar alimentos e outras necessidades. Também os apinajé costuma fazer as trocas de artesanatos com os não índios por objetos ou roupas”. Ana Rosa Salvador Apinajé.*

Alguns alunos refletiram questões relacionadas aos problemas suscitados pelos projetos de desenvolvimento e sustentabilidade concretizados por associações comunitárias com o apoio de agências estatais e não estatais, conforme podemos ver nas observações feitas por José Amorim Guajajara.

*“Visão acrítica de desenvolvimento. Isso me chamou a atenção que muitas vez a gente não sabe a consequência que associações traz para os povos indígena sendo assim não há alternativa para os povos índios. Se pretenderem o desenvolvimento tem que aceitar e se sujeitar a lógica do sistema ou seja do mercado. Ao contrário a não civilização. Porque ninguém esclareceu é de que tipo e pra quem é o desenvolvimento, é para os índios ou para os não-indígenas. E economia em transição, a maioria absoluta das comunidades enquadram-se nessa classificação, aquelas que buscam replanejar as dinâmicas de economia a partir de suas formas tradicionais sejam aquelas que se espelham no modelo da sociedade regional ou nacional. E também está projeto integrado de proteção das terras indígenas, isso é um projeto que nós indígena poderiam ser um projeto de desenvolvimento para povos indígena não um projeto que condena os povos indígenas. José Amorim Guajajara.*

Os ricos debates em torno do Tema Contextual Indígenas e Mercado de Trabalho, como pode-se observar nos relatos acima transcritos,

recuperaram as chamadas Epistemologias do Sul<sup>87</sup>, um paradigma que encarna outras racionalidades capazes de melhor compreender a diversidade da experiência dos indígenas.

Os diálogos em sala de aula fizeram emergir a dominação e a violência do colonialismo embutidas no gradativo domínio do capital sobre a vida cotidiana dos povos indígenas. Ao apresentarem suas visões de mundo e trazerem para o debate as suas experiências pessoais, os alunos indígenas fizeram emergir diferentes espaços-tempos, diferentes expressões de dominação que vão desde o espaço tempo doméstico, espaço-tempo da produção local, ao espaço-tempo global, dos mercados globalizados e da cidadania.

## Considerações finais

Quando elaborei essas discussões que pautaram o curso, o tempo todo tinha em mente as palavras de Morin (2007) sobre o Pensamento Complexo que se baseia em uma tensão permanente entre um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor e o reconhecimento do caráter inacabado e incompleto do conhecimento.

O conhecimento é, com efeito uma viagem que se efetiva num oceano de incerteza salpicado de arquipélagos de certeza. Não resta dúvida que nossa lógica nos é indispensável para verificar e controlar, mas, ao fim e ao cabo, o pensamento acaba por operar transgressões nela. A racionalidade não se reduz à lógica, mas a utiliza como um instrumento. A ciência reconheceu oficiosamente este desafio da complexidade que hoje penetra no conhecimento científico, embora não seja ainda reconhecido oficialmente. (Morin, 2007, p.63 e 64)

---

87 O Sul para Santos não é uma simples questão geográfica, mas uma categoria sócio-política relativa a segmentos, grupos e regiões que sofrem processos de exclusão, opressão e discriminação. Nesse sentido, pode ser visto como uma metáfora do sofrimento humano produzido nos processos de hibridação do capitalismo.

Embasado em autores como Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos, tive em mente buscar um curso que refletisse um pensamento aberto, inacabado, sem pretensão a qualquer forma de fechamento. Melhor dizendo, busquei adotar uma visão processual das questões envolvendo a inserção dos indígenas no mercado de trabalho, em outras palavras, um pensamento “se fazendo”, comprometido com a emancipação e o empoderamento dos indígenas.

Esse compromisso estava, portanto, calcado em uma espécie de hibridização entre a reflexão epistemológica e a análise teórico-prática, e por que não dizer, claramente militante. Nesse sentido, buscou-se uma crítica radical à modernidade ocidental através do alargamento crítico do horizonte que vincula capitalismo/colonialismo. Esse curso pode ser visto também como um trabalho de tradução<sup>88</sup>, como a tentativa de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis incidentes sobre saberes e vivências dos indígenas.

De forma dialógica, o que pretendíamos era suscitar o debate crítico acerca das situações vividas pelos indígenas nos processos de inserção no mercado de trabalho em um permanente diálogo entre os conhecimentos provenientes dos chamados campos do conhecimento acadêmico, notadamente da economia, antropologia, sociologia e história, com os saberes e vivências dos alunos. Pela reação dos mesmos, conforme ficou evidenciado nos relatos feitos como uma espécie de balanço pessoal das atividades realizadas no curso, o resultado desse diálogo foi extremamente positivo.

Nesse sentido, creio tratar-se, portanto, de um Conhecimento Pertinente. Um conhecimento que saiba operar com os princípios da complexidade, de unidade na diversidade. O desafio da complexidade reside no duplo desafio da religação e da incerteza. É preciso religar o que era considerado separado. Ao mesmo tempo, é preciso aprender

---

88      Nesse sentido, ver Bhabha (1998).

a fazer com que as certezas interajam com a incerteza. Aceitamos o desafio e fizemos a “viagem no oceano de incertezas” que esse Tema Contextual suscita. *Alea jacta est!*

## REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce. 1993. L’or cannibale et la chute du ciei: une critique chamanique de l’économie politique de la nature (Yanomami, Brésil) *L’Homme* 126-128: 349-378.

ALMEIDA, F.V; SOUZA, C.I. O projeto para sustentabilidade em terras indígenas. Texto publicado originalmente no livro Povos Indígenas no Brasil 2001-2005.

APPADURAI, Arjun “Introduction: commodities and the politics of value”, in A. Appadurai (ed.), *The social life of things: commodities in cultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3-63. 1986.

BHABHA, H. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOTTOMORE, Tom (ed.) *Dicionário do Pensamento Marxista*. (2a. ed.). Trad. W. Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1988.

BRAND, A. et al. Populações indígenas e lógicas tradicionais de Desenvolvimento Local In: *INTERAÇÕES*, Campo Grande, v. 9, n. 2, p. 171- 179, jul./dez. 2008.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2000.

CARNEIRO FILHO, A. Atlas de pressões e ameaças às terras indígenas da Amazônia brasileira, São Paulo: Instituto socioambiental, 2009.

CARVALHO, Edgard de Assis (org.) *Antropologia Econômica*. São Paulo: Livraria Ed. Ciência Humanas. 1978.

CATHARINO, José Martins. - *Trabalho índio em Terras da Vera ou Santa Cruz e do Brasil*: tentativa de resgate ergonológico. Rio de Janeiro: Salamandra. 1995.

CLASTRES, Pierre A economia primitiva. In CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência: ensaios de antropologia política*. Trad. Carlos E.M. de Moura. São Paulo: Brasiliense. 1982.

CLASTRES, Pierre. “A economia primitiva”, in *Arqueologia da violência: ensaio de antropologia política*. São Paulo: Brasiliense, p. 127-144. 1982.

CLASTRES, Pierre. “Troca e poder: filosofia da chefia indígena”, in *A sociedade contra o Estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 21-35. 1978.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. Trad. T. Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1988.

CLEMENTINO, Alessandro Medeiros; MONTE-MÓR, Roberto Luís. Xakriabás - economia, espaço e formação de identidade. Trabalho apresentado ao XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambú - MG – Brasil, de 18 a 22 de setembro de 2006.

DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. *Da Divisão do Trabalho Social*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ENGELS, Friedrich - Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem [1876]. In K. Marx & F. Engels. *Textos I*. São Paulo: Edições Sociais, pp. 61-74. 1977.

FERREIRA, Jorge Luiz - *Incas e Astecas. Culturas pré-Colombianas*. São Paulo: Ática. 1988.

FISCHER, Ernest - *O que Marx realmente disse*. Trad. A. Veiga Fialho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1970.

FLEURI, R. M. (org.) *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998a.

FLEURI, R. M. Educação popular e complexidade. In: COSTA, M.V. *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998b, p. 99-122.

FLEURI, R. M. Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil In: V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife: 19 a 22 setembro, 2005.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional

de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.

FLEURI, R. M. *Na terra do sol nascente: uma vivência intercultural*. Florianópolis: MOVER, 1999.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GODELIER, Maurice. “A antropologia económica”, in J. Copans et alii, Antropologia: ciência das sociedades primitivas?. Lisboa: Edições 70, pp. 141-189. 1988.

GODELIER, Maurice. “Monnaie de sel et circulation des marchadises chez les Baruya de Nouvelle-Guinée”, in Horizon, trajets marxistes en anthropologie. Paris: François Maspero, p. 259-293. 1973.

GODELIER, Maurice. Racionalidade e irracionalidade na economia. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos Indígenas no Brasil 1996/2000. São Paulo. 2001. 831 p.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos Indígenas no Brasil 2001/2005. São Paulo. 2006. 879 p.

LEONEL, M. Bio-sociodiversidade: preservação e mercado. In: Estudos avançados, 14 (38), 2000.

LÉVI-STRAUSS, Claude. “Guerra e comércio entre os índios da América do Sul” (1942), in E. Schaden (org.), Leituras de etnologia brasileira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, p. 325-339. 1976.

LUCIANO, Gersem dos Santos [GERSEM-BANIWA]. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: Ministério da Educação/SECADI; UNESCO, 2006.

MACEDO, A et ali. Economia indígena: os modos de produzir e viver dos Ticuna na cidade de Tabatinga am. Trabalho apresentado no XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em São Pedro/SP – Brasil, de 24 a 28 de novembro de 2014.



MALINOWSKI, Bronislaw. A economia primitiva dos ilhéus trobriandeses, E. R. Durham (org.), Malinowski. São Paulo: Ática, 1986, pp.71-83.

MALINOWSKI, Bronislaw. Argonautas do Pacífico Ocidental (1922). São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores). 1984.

MARX, Karl [1867] - O *Capital*. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (edição sem data).

MARX, Karl. A mercadoria. In: MARX, Karl. O Capital: Crítica da Economia Política, Volume I, Livro Primeiro, O Processo de Produção do Capital. São Paulo: Abril cultural, 1983, p. 45-78.

MARX, Karl. Formações econômicas pré-capitalistas. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política (1867), vol. 1. São Paulo: Abril Cultural (Os Economistas). 1983.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: MARX, Karl O Capital: Crítica da Economia Política, Livro I, O Processo de Produção do Capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. O trabalho alienado. In: MARX, Karl. *Manuscritos Económico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1964.

MARX, Karl. Prefácio. In: MARX, Karl. *Contribuição à crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAUSS, Marcel. “Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas” (1923-24), in Sociologia e antropologia, II: 37-184. São Paulo: Epu/ Edusp. 1974.

MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

MEILLASSOUX, Claude. - Pesquisa de um nível de determinação na sociedade cinética. In E.A. Carvalho (org.). *Antropologia Econômica*. São Paulo: Liv. Ed. Ciências Humanas, pp.85-100. 1978.

MEIRA, Márcio. *No tempo dos patrões: extrativismo da piaçava entre os índios do rio Xié (alto rio Negro)*. Dissertação de Mestrado, Campinas, Unicamp, 1993.

MENDRAS, H. Sociedades camponesas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. IN: Cadernos de Letras da UFF, n. 34, p. 287-324, 2008.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, E; ALMEIDA, M.C; CARVALHO, E. A. (orgs.). Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, J. Desenvolvimento sustentável e povos indígenas: os paradoxos de um exemplo amazônico. In: Anuário Antropológico 2002/2003. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004. 115-150.

POLANYI, Karl. A Grande Transformação. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

POSEY, Darrell. Exploitation of Biodiversity and Indigenous Knowledge in Latin America: Challenges to Sovereignty and the Old Order. In: CAVALCANTI, Clóvis (org.). The environment, sustainable development and public politics: building sustainability in Brazil. Londres: Cheltenham, 2000, p. 186-209.

POZ, J.D. Reciprocidade e endinheiramento nos Cintas-Largas: notas etnográficas de uma economia indígena na Amazônia meridional. Trabalho apresentado no Fórum de Pesquisa “Os sentidos sociais do dinheiro: perspectivas etnográficas”, coordenado por Omar Ribeiro Thomaz (UNICAMP) e Federico Neiburg (UFRJ), na 26a. Reunião Brasileira de Antropologia, 1 a 4 de junho, Porto Seguro, BA.

POZZOBON, J; LIMA, D. Amazônia socioambiental. Sustentabilidade ecológica e diversidade social. IN: Estudos avançados, 19(54), 2005.

PRADO, J.N. Economias indígenas. Estado del arte desde Bolivia y la economía política. CIDES UMSA, 2009.

RIBEIRO, D. Os índios Urubus. Ciclo anual das atividades de subsistência de uma tribo da floresta tropical. In E. Schaden (org.). *Leituras de Etnologia Brasileira*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, pp. 23-43. 1976.

RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização (1970). Petrópolis: Vozes. 1977.

ROCHA, Leandro M. A política indigenista no Brasil, 1930-1967. Goiânia, ed. UFG, 2003.

ROCHA, Leandro M. O estado e os índios: Goiás 1850-1889. Goiânia, ed. UFG, 1998.

RODRIGUES, E. Economia e produção Ingarikó. Recife: UFPE, 2013. Dissertação de mestrado.

SAHLINS, M. Sociedades tribais. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SAHLINS, Marshall - A primeira sociedade da afluência. In E. A. Carvalho (org.). *Antropologia Econômica*. São Paulo: Livraria Ed. Ciência Humanas, pp. 7-44. 1978.

SAHLINS, Marshall. Cultura e razão prática (1976). Rio de Janeiro: Zahar. 1979.

SANTOS, Boaventura S. e RODRIGUEZ, César. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In: SANTOS, B. S. Produzir para Viver: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002. pp.23-77.

SANTOS, Boaventura S. *Epistemologias do Sul* Coimbra: Edições Almedina. 2009.

SANTOS, Boaventura S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 1989.

SANTOS, Boaventura S. Um discurso sobre as Ciências. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS, Boaventura S. Para além do pensamento abissal. In *Novos Estudos*, 79, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências in: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, out. 2002. 237-280.

SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice - o social e o político na pósmodernidade* Porto: Afrontamento. 1994.

SCHRÖDER, Peter. Economia indígena: situação atual e problemas relacionados a projetos indígenas de comercialização na Amazônia Legal. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

- SILVA, M. S. P; ROCHA, Leandro M. Educação bilíngüe intercultural entre povos indígenas brasileiros. *Extensão e Cultura (UFG)*, v. n2, p. 7-182, 2006.
- SILVA, M. S.P; BORGES, M. V. (Org.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: UCG, 2010. v. 1. 170 p.
- SOUSA, C.N et al. (org). *Povos indígenas e projetos de desenvolvimento*. Rio de Janeiro, contracapa, 2007.
- UNESCO. *Relatório Mundial da Unesco. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Paris, 2009.
- VALLE, L. M. *Economia política de las comunidades indígenas*. Quito: ILDIS, ABY-AYALA, OXAFM, FLCSO, 2002.
- WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Companhia Das Letras, 2004.
- WEBER, Max. *Conceitos básicos de Sociologia*. São Paulo: Editora Moraes, 1987.
- WOLF, E. *Sociedades camponesas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

## **Sites consultados**

ISA. Povos Indígenas no Brasil. <http://www.pib.socioambiental>.



## CAPÍTULO 19 | A beleza

*Eneida Brupahi Xerente*

Na minha aldeia, tem muitas cores com várias imagens a brilhar  
ao nascer do Sol.

Que não tem girassol, mas tem concordância com o dia e a  
noite de luar.

Que são muito bonitas.

Quando acordo, vejo as matas verdes sem fim,  
Que a natureza nos oferece inúmeras coisas que não tem preço,  
Como animais, aves, muitas árvores com suas frutas doces ou  
não.

Mas com sua importância.

Importância nas folhas ou nas cascas,  
Ou nas raízes, de qualquer modo é importante para o homem.  
A Mata Verde nos traz a paz para o coração, para a mente e para  
a alma.

Coisa interior, sem tradução, só sabe que senti, para quem tem  
esse sentimento.

Só sei que é muito bom!

Quem não vive essa vida, não tem noção, só tem impressão.  
A natureza nos oferece tudo de bom, sem nos cobrar nada em  
troca.

Apenas preservar! Preservar já é agradecer. Mas com sua exis-  
tência, o homem não sabe valorizar toda a natureza em nosso planeta  
chamado Terra.







Título: Diálogos Interculturais: Reflexões Docentes

Direção-Geral: Antón Corbacho Quintela  
Assessoria Editorial e Gráfica: Igor Kopcak  
José Vanderley Gouveia  
Revalino Antonio de Freitas  
Sigeo Kitatani Júnior  
Divisão Administrativa: José Luiz Rocha  
Divisão de Revisão: Maria Lucia Kons  
Divisão de Editoração: Julyana Aleixo Fragoso  
Divisão de Impressão e Acabamento: Daniel Ancelmo da Silva

#### SOBRE O LIVRO

Tipologia: Garamond Premier Pro | Europa  
Papel: Offset 75 g/m<sup>2</sup> (miolo)  
supremo 250 g/m<sup>2</sup> (capa)  
Número da publicação: 42  
Tiragem: 300  
Impressão e acabamento: Cegraf UFG



Câmpus Samambaia, Goiânia, Goiás, Brasil - 74690-900  
Fone: (62) 3521 - 1107  
[direcaocegrafufg@yahoo.com](mailto:direcaocegrafufg@yahoo.com)  
[www.cegraf.ufg.br](http://www.cegraf.ufg.br)