



POVOS INDÍGENAS
POVOS ORIGINÁRIOS

Trilhos
da Alfabetização



POVOS INDÍGENAS
POVOS ORIGINÁRIOS

Trilhos
da **Alfabetização**

CADERNO POVOS INDÍGENAS POVOS ORIGINÁRIOS –
TRILHOS DA ALFABETIZAÇÃO

ISBN 978-65-5652-295-1

Copyright©

Os direitos desta edição são reservados à Fundação Vale
(www.fundacaovale.org) e Fundação Getulio Vargas
(www.fgv.br).

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou
em parte, constitui violação do copyright (Lei nº 9.610/98).

Os conteúdos deste caderno são de inteira responsabilidade
do projeto Trilhos da Alfabetização, da Fundação Vale e da
Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas
Eduacionais (DGPE)/FGV.

1ª edição – 2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Mario Henrique Simonsen/FGV

Caderno povos indígenas povos originários : trilhos da alfabetização
Coordenação: Vilma Guimarães ; texto: José Ribamar Bessa Freire,
Maria José Freire. – Rio de Janeiro FGV DGPE, 2024.
148 p.
ISBN: 978-65-5652-295-1

1. Indígenas da América do Sul – Brasil – História. 2. Alfabetização.
3. Educação básica. I. Guimarães, Vilma. II. Freire, José Ribamar
Bessa. III. Freire, Maria José. IV. Fundação Getulio Vargas. Centro de
Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais.

CDD – 372.41

SUMÁRIO

PARA COMEÇAR, PALAVRAS DOS INDÍGENAS
ELIANE POTIGUARA E GERSEM BANIWA 7

POR QUE UM CADERNO DOS
POVOS INDÍGENAS? 18

AFASTAR PRECONCEITOS, INCORPORAR A DIVERSIDADE

Povos indígenas ou povos originários 28

A diversidade sociocultural indígena x índio genérico 32

Saberes dos povos indígenas x “culturas atrasadas” 38

Culturas dinâmicas x “culturas congeladas” 44

Os indígenas na formação do Brasil x “o brasileiro não é índio?” 48

Escola, lugar da mudança 52

CONTAR HISTÓRIAS PARA TRANSFORMAR REALIDADES

EDUCAÇÃO

| | |
|--|----|
| As crianças guarani–kaiowá e as avós do Brasil | 61 |
| Higino e a pedagogia Tuyuka | 65 |
| O barro, o jenipapo e o giz | 69 |
| Para nunca mais falar com o espelho | 74 |

NATUREZA E SABEDORIA INDÍGENA

| | |
|---|-----|
| As lições de mães e avós guarani | 81 |
| A sogra do Jacamim em busca da beleza | 87 |
| Assim na terra como no céu guarani | 92 |
| Um dentista entre os indígenas de Roraima | 96 |
| Mestra Japira e a linguagem das plantas | 100 |

LÍNGUAS INDÍGENAS

| | |
|---|-----|
| Morte e vida das línguas | 107 |
| A Constituição em nheengatu na canoa do tempo | 110 |
| A língua que somos | 117 |
| As línguas indígenas e o Brasil em 2019. | 120 |
| Um catador de espinhas: Ailton Krenak na ABL | 123 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| RESISTE, JOÃO! | 129 |
|---------------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| SUGESTÕES DE MATERIAIS PARA A PROFESSORA E O PROFESSOR | 135 |
|---|-----|

| | |
|-----------------------|-----|
| ICONOGRAFIA | 139 |
|-----------------------|-----|

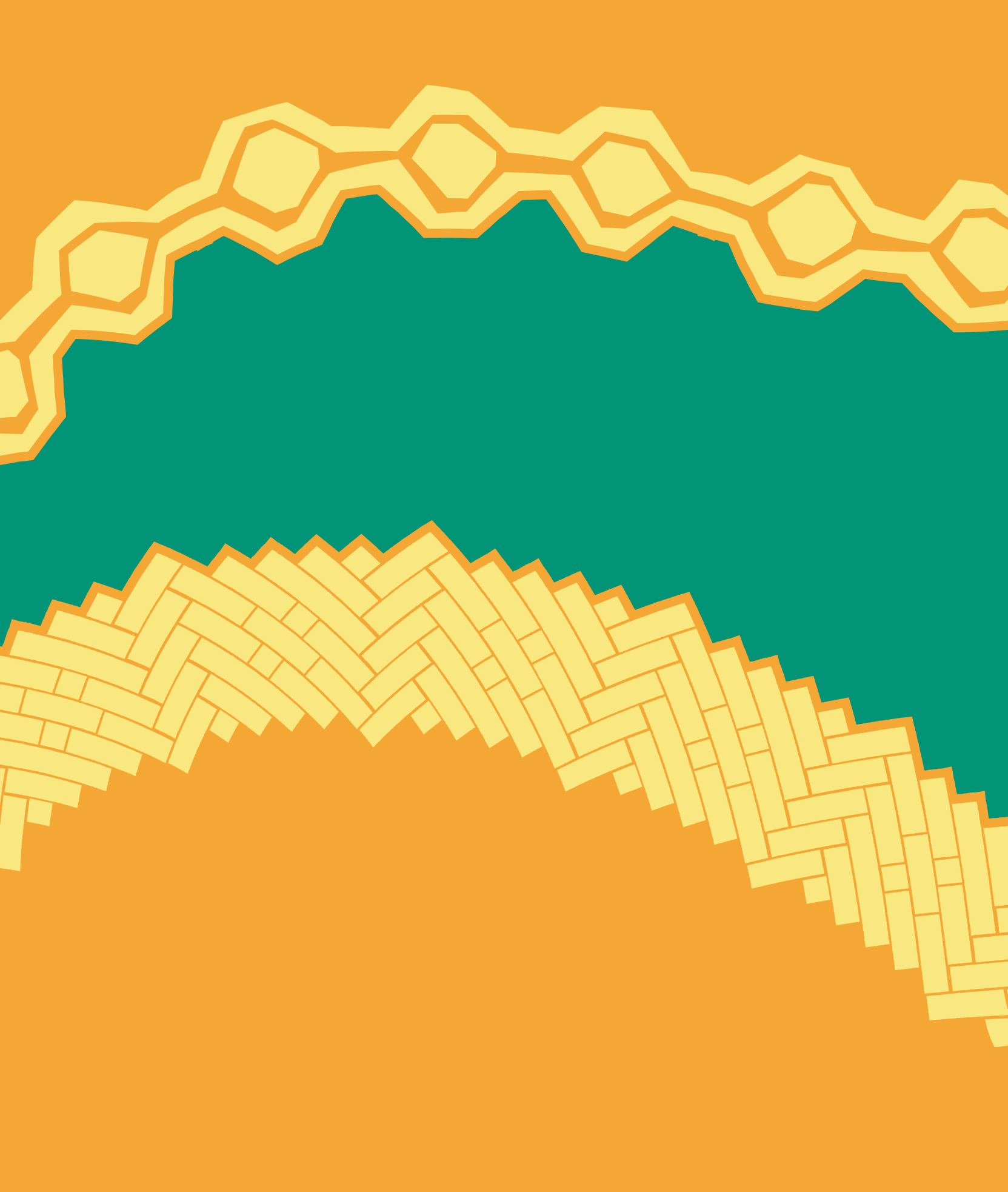
| | |
|-----------------------|-----|
| REFERÊNCIAS | 142 |
|-----------------------|-----|

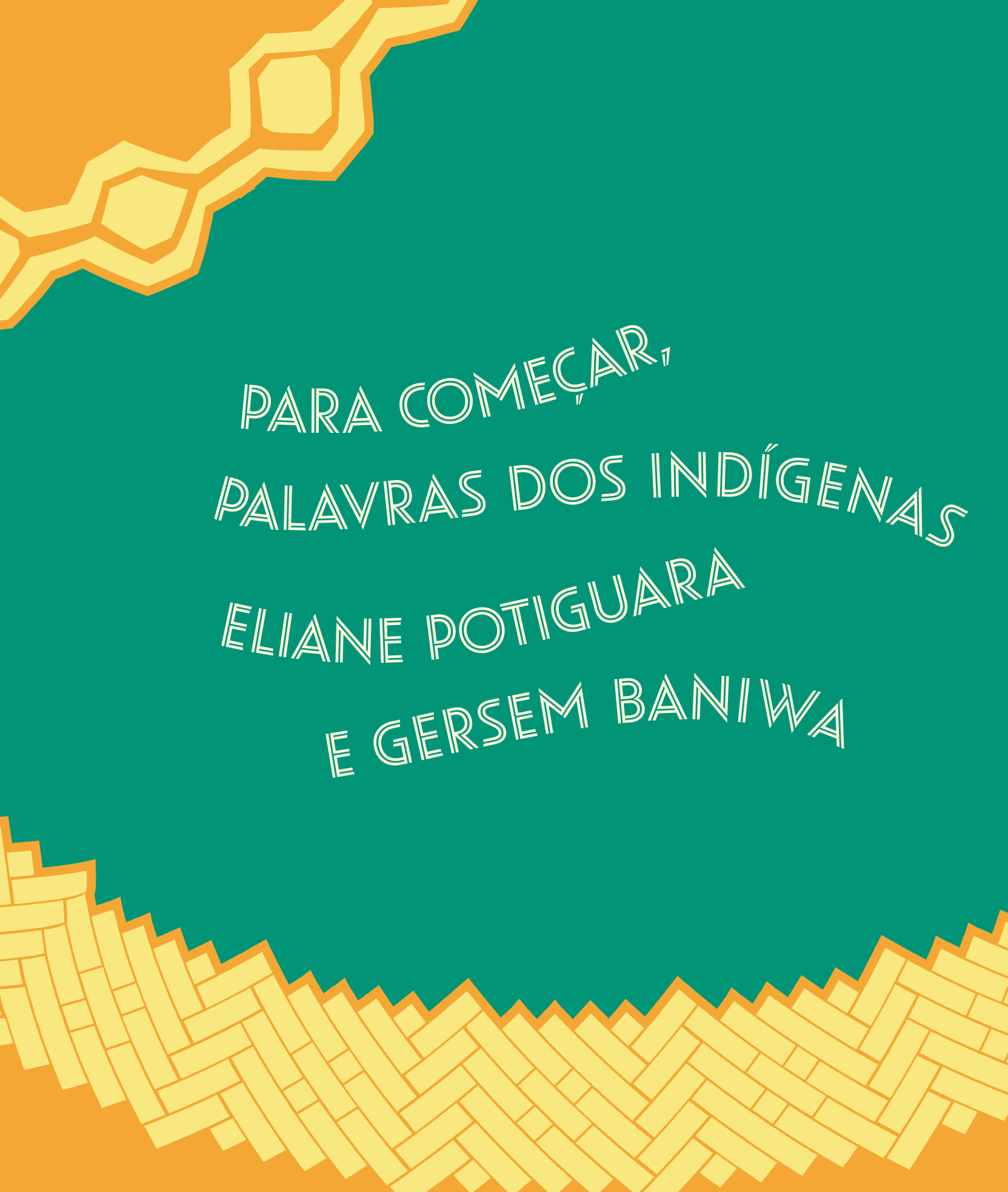


A GENTE PODE
VIVER COM PRAZER,
COM ALEGRIA,
CONTENTAMENTO.
ENTENDER A VIDA COMO
UMA DANÇA CÓSMICA.
A GENTE NÃO PRECISA
INVENTAR NADA PARA
ISSO, PORQUE A GENTE
JÁ NASCEU COM ESSA
POTÊNCIA DE VIDA.

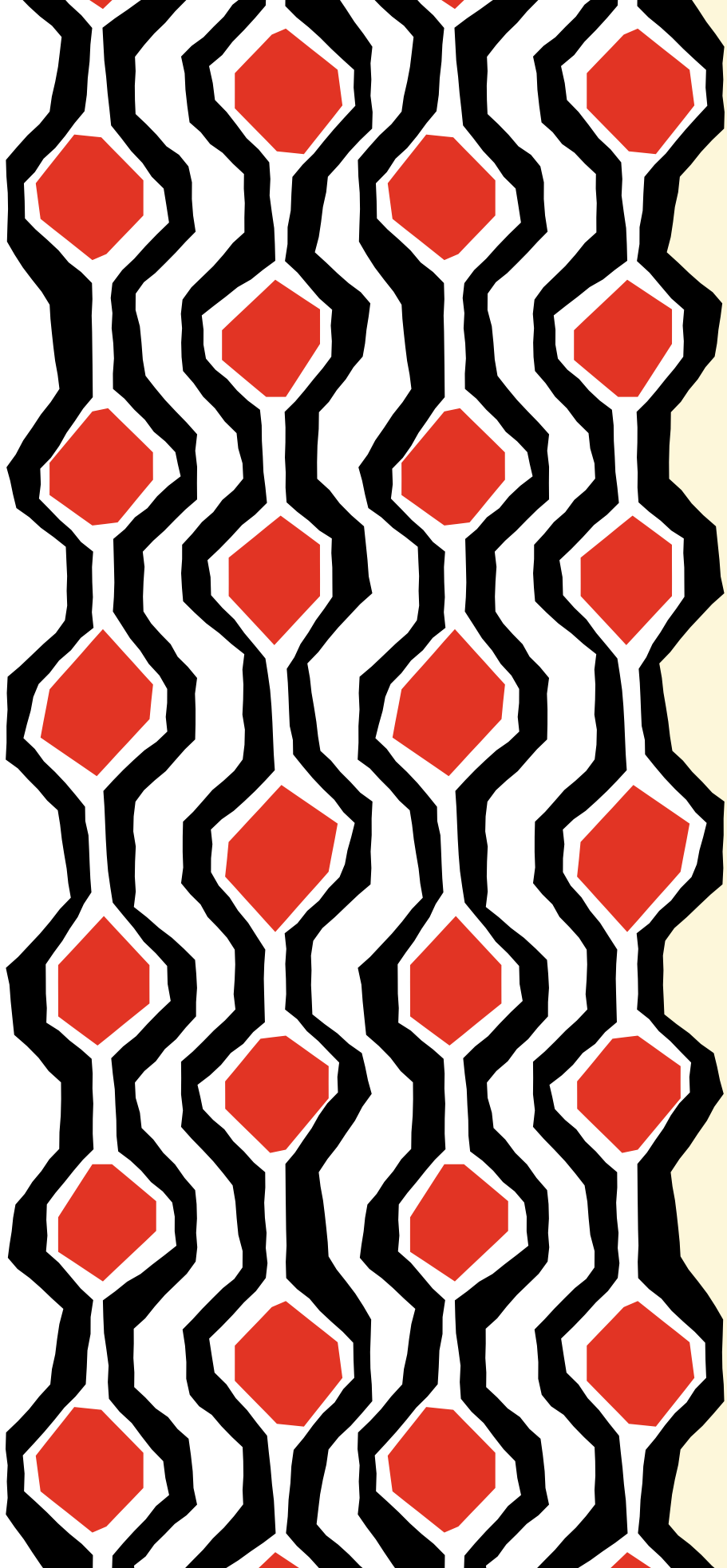
Ailton Krenak

Jotokryire na Festa do Milho Verde, povo Parkatejê-Gavião.
TI Mãe Maria (PA). Foto: Mrê Gavião





PARA COMEÇAR,
PALAVRAS DOS INDÍGENAS
ELIANE POTIGUARA
E GERSEM BANIWA



EU NÃO TENHO MINHA ALDEIA

Eliane Potiguara

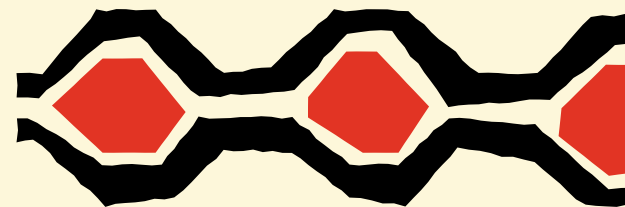
Eu não tenho minha aldeia
Minha aldeia é minha casa espiritual
Deixada pelos meus pais e avós
A maior herança indígena.
Essa casa espiritual
É onde vivo desde tenra idade
Ela me ensinou os verdadeiros valores
Da espiritualidade
Do amor
Da solidariedade
E do verdadeiro significado
Da tolerância.

Mas eu não tenho minha aldeia
E a sociedade intolerante me cobra
Algo físico que não tenho
Não porque queira
Mas por que de minha família foi tirada
Sem dó, nem piedade.

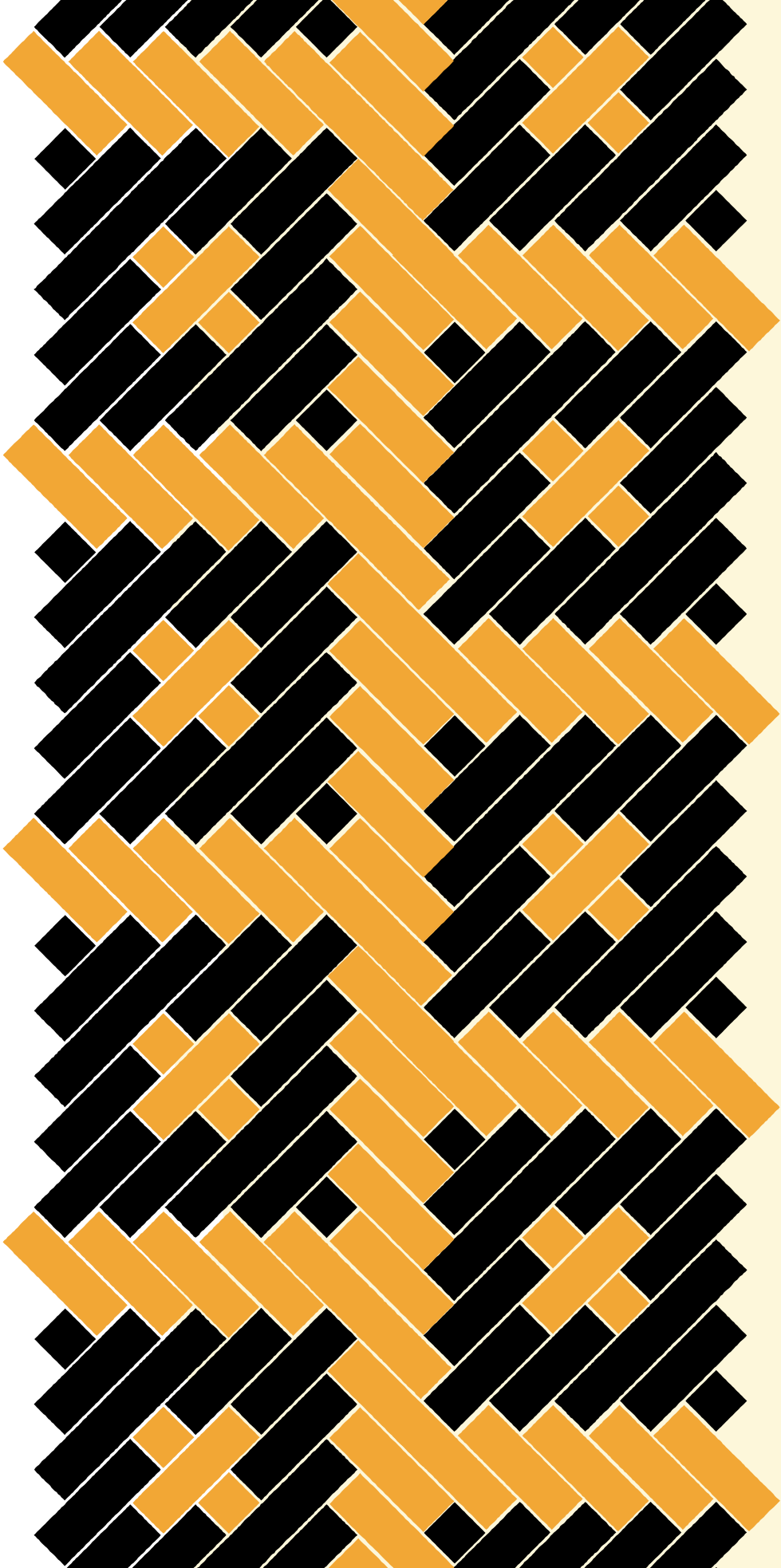
Eu não tenho minha aldeia
Mas tenho essa casa iluminada
Deixada como herança
Pelas mulheres guerreiras
Verdadeiras mulheres indígenas
Sem medo e que não calam sua voz.

Eu não tenho minha aldeia
Mas tenho o fogo interno
Da ancestralidade que queima
Que não deixa mentir
Que mostra o caminho
Porque a força interior
É mais forte que a fortaleza dos
preconceitos.

Ah! Já tenho minha aldeia
Minha aldeia é Meu Coração ardente
É a casa de meus antepassados
E do topo dela eu vejo o mundo
Com um olhar mais solidário que nunca
Onde eu possa jogar
Milhares de luzes
Que brotarão mentes
Despossuídas de racismo e preconceito.



Arte gráfica inspirada na arte do povo Baniwa.



DIÁLOGO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS DE HOJE

Gersem Baniwa

A América, como território ancestral dos povos indígenas, recebe diferentes denominações, de acordo com a língua e a história de criação de cada povo, tais como *Abya Yala* (nome mais conhecido pela maioria dos povos), *Pachamama* (que significa “Mãe Terra” para os povos dos Andes) e *Ivi Moraei* (povo Guarany). Assim, os povos indígenas construíram suas civilizações em seus territórios, desenvolvendo complexos sistemas de conhecimentos socioculturais, pedagógicos, políticos, econômicos e religiosos. A oralidade e a memória são poderosas ferramentas de continuidade desses saberes e fazeres ancestrais.

Esse rico mosaico vivo, de grande diversidade cultural e civilizatória, foi encontrado no continente pelos primeiros conquistadores europeus no fim do século XV e início do século XVI, com mais de 5.000 etnias, que falavam mais de 2.500 línguas, somando mais de 112 milhões de pessoas habitando a América. No território hoje conhecido como Brasil, estima-se que, nesse mesmo período, viviam mais de 10 milhões de indígenas, de mais de 1.400 povos ou etnias e com mais de 1.300 línguas faladas. São povos, sociedades ou civilizações que representam culturas, línguas, conhecimentos e crenças únicas.

Os povos indígenas são sociedades autóctones das Américas que desenvolveram e continuam desenvolvendo civilizações complexas, autônomas e altamente sustentáveis, cujas histórias continuam vivas e cada vez mais enraizadas na humanidade. Essas sociedades criaram e desenvolveram sistemas políticos com grandes impérios, cidades-estados, monarquias, democracias e cacicados.

Da perspectiva dos povos indígenas, a história do Brasil contada oficialmente, há mais de 520 anos, está baseada em muitas inverdades criadas pelos colonizadores para atender seus interesses geopolíticos, de acordo com suas cosmovisões e sistemas socioculturais. Para os povos originários, o que aconteceu em 22 de abril de 1500 na região de Porto Seguro, na Bahia, foi uma invasão portuguesa ao território de 1.400 povos.

As ideias preconceituosas sobre os povos nativos, criadas e propagadas pelos invasores, tinham o objetivo de justificar a escravidão, as “guerras justas” e os massacres desses povos. O extermínio dos povos autóctones das Américas foi o maior genocídio dos últimos cinco séculos da humanidade, pois foram mortas cerca de 100 milhões de pessoas nos primeiros três séculos da colonização europeia. Somente no Brasil, estima-se que foram exterminados mais de 8 milhões de indígenas nesse período, para garantir os interesses econômicos dos colonos e impor a superioridade cultural, civilizatória e teológica da sociedade colonial.

As décadas de 1960 e 1970 ficaram marcadas pela ameaça iminente de desaparecimento dos povos originários do Brasil, quando a população indígena chegou a menos de 70 mil pessoas, dos mais de 10 milhões que habitavam essas terras em 1500, quando chegaram os portugueses. O primeiro contato dos indígenas com os europeus ocasionou imensa mortalidade, por ser a barreira imunológica desfavorável aos indígenas. As epidemias trazidas pelos europeus e propagadas entre os nativos foram mortais, associando-se à fome nas populosas aldeias jesuíticas, o que facilitou o contágio. Outros milhares de indígenas foram dizimados pelas guerras. Felizmente, desde a década de 1980 observa-se uma retomada demográfica dos povos indígenas no Brasil. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) indicam que, em 2022, a população indígena havia alcançado quase 1,7 milhão de pessoas.

A conformação sociocultural, econômica e geopolítica do Brasil não pode ser compreendida sem que se considerem as populações aqui estabelecidas há milhares de anos, com suas formas de organização sociocultural e domínio territorial. Os povos indígenas contribuíram com as riquezas de suas terras, com seus conhecimentos milenares e com seu suor e sangue para a construção da nação brasileira. Nas primeiras décadas do século XVI, eles já trocavam o pau-brasil, madeira corante valorizada na Europa, por mercadorias com os portugueses. Milhares de toras foram transportadas para Portugal. Os indígenas tornaram-se, também, a principal mão de obra na edificação de prédios e igrejas. Mesmo em meados do século XVII, quando a mão de obra negra já predominava nos engenhos, os indígenas passaram à prática de cultivo de alimentos nos arredores dos engenhos.

As contribuições dos povos indígenas para a sociedade brasileira tiveram início logo após a chegada dos portugueses a estas terras. Os indígenas ensinaram

a eles as técnicas de sobrevivência nas florestas e como se orientar nas expedições realizadas. Em todas as expedições empreendidas pelos colonizadores, estavam os nativos como guias e prestadores de serviços, além de aliados na expulsão de outros invasores estrangeiros, ou ainda como mão de obra nas frentes de expansão agrícola ou extrativista.

Ao longo do tempo, os indígenas, por sua forte ligação com a floresta, descobriram nela uma variedade de alimentos, como a mandioca (e suas variações, por exemplo, a farinha, o pirão, a tapioca, o beiju e o mingau), o caju e o guaraná, utilizados até hoje na alimentação dos brasileiros. Essa sabedoria em relação às espécies nativas é fruto de milhares de anos de conhecimento da floresta. Os indígenas desenvolveram o cultivo de centenas de espécies, como o milho, a batata-doce, o cará, o feijão, o tomate, o amendoim, o tabaco, a abóbora, o abacaxi, o mamão, a erva-mate, o guaraná e outras. Os conhecimentos culinários dos povos indígenas estão presentes na vida dos brasileiros.

Outro legado dos povos originários são os seus milenares conhecimentos medicinais. Alguns estudiosos estimam que os indígenas do Brasil já chegaram a dominar mais de 200 mil espécies de plantas medicinais. A medicina tradicional possui um valor incalculável, com potencial para descobertas sobre os mistérios da natureza e da vida, que podem representar soluções para muitos males que hoje afligem a humanidade.

Existem também as riquezas estratégicas, que estão nos territórios indígenas, das quais eles são guardiões e defensores. A principal dessas riquezas é a megabiodiversidade existente nessas terras, que representam 13% do território brasileiro preservado. Fotos de satélite mostram que as terras indígenas são ilhas de florestas verdes rodeadas por pastos e monoculturas. Essa não é apenas uma riqueza dos indígenas, mas de toda a humanidade, na medida em que são as florestas que contribuem para amenizar os desequilíbrios ambientais do planeta nos tempos atuais.

Os povos indígenas brasileiros constituem, ainda, uma riqueza cultural invejável para muitos países e continentes do mundo. São 305 povos étnicos, falando 274 línguas. Bem mais, portanto, que as 234 etnias existentes em todo o continente europeu. São poucos os países que possuem tamanha diversidade sociocultural

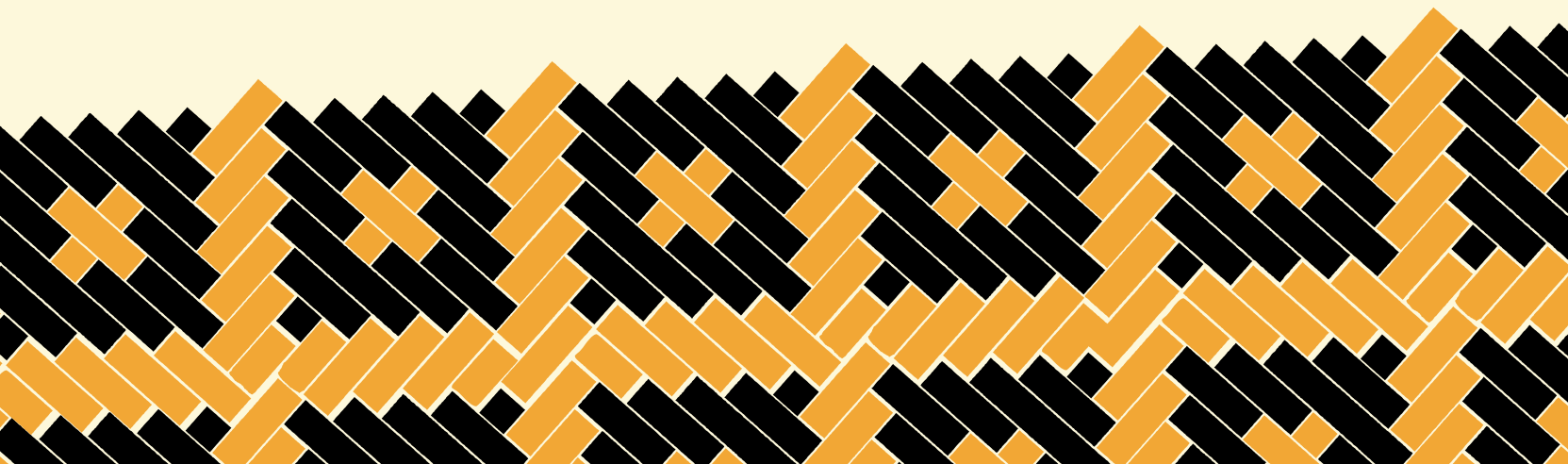
e étnica. Por tudo isso, o Brasil e o mundo precisam olhar com mais atenção e respeito para os povos indígenas, encarando-os não como vítimas, mas como povos que, além de herdeiros de histórias e de civilizações milenares, ajudaram e continuam ajudando a escrever e a construir a história do Brasil e do planeta com seus modos de pensar, falar e viver.

Os povos indígenas vêm se constituindo em sujeitos de seu próprio destino, fazendo valer seus direitos coletivos, cobrando dos governos, por meio de suas organizações representativas, a constituição de um Estado que possibilite a igualdade de condições de vida para todos os brasileiros, indígenas e não indígenas. O que propõem é a transformação do Estado unitário e homogêneo em um Estado plural, que possibilite a existência e o desenvolvimento de espaços de autonomia e interdependência justos e equitativos para os povos indígenas. Eles não podem seguir excluídos da vida política, econômica e cultural do país.

Faço um convite ao sonho de outro Brasil Plural, Democrático e do Bem Viver, por entender que história é mais do que narrativa, é sentimento, é emoção, é atitude, é visão, é consciência de si mesmo.

Nós, povos indígenas, reafirmamos nossa disposição de somar forças com os demais setores da sociedade brasileira que lutam pela garantia dos direitos humanos, sociais e econômicos, pela democracia, pela liberdade de pensamento e livre expressão do espírito e pela implementação do projeto de Bem Viver no mundo, do respeito à Mãe Terra e do cuidado da nossa casa comum.

Sonhamos um Brasil grande, com uma Constituição que garanta ao povo ser plurilíngue, pluricultural, pluriétnico e democrático. Um país amoroso com seus povos e respeitoso com outros povos, com menos desigualdade e com mais compartilhamento cultural, linguístico, político, econômico e espiritual.

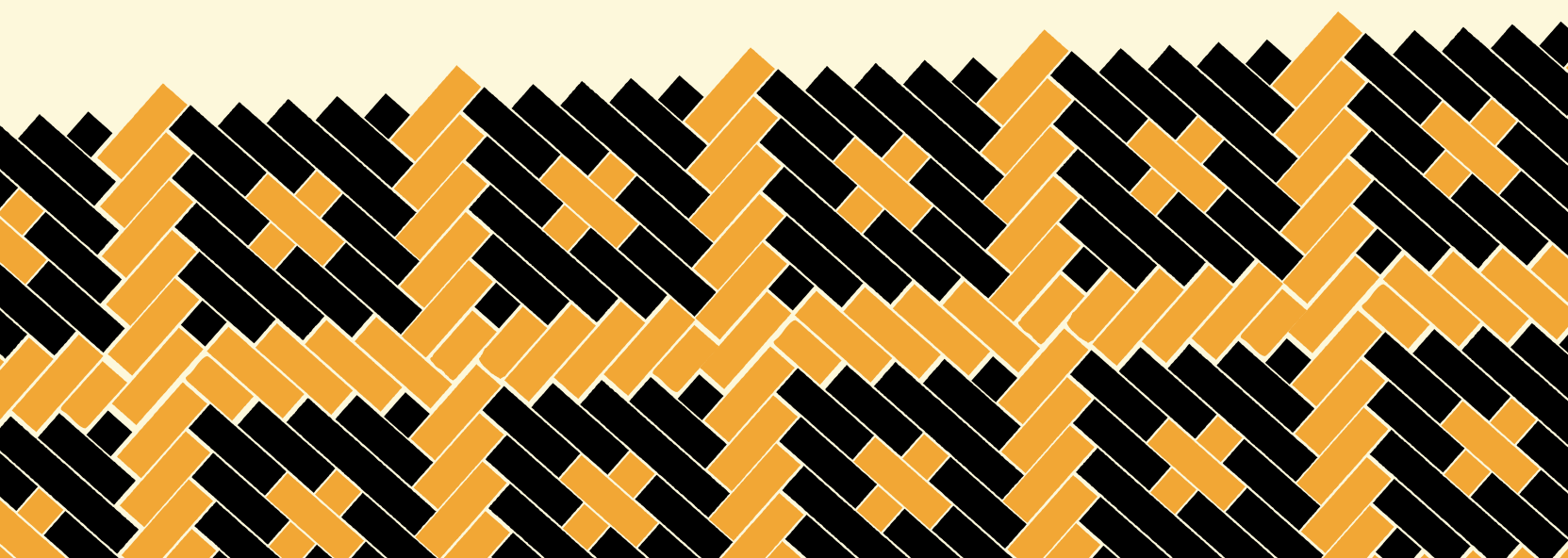


Sonhamos um Brasil que respeite nossos ideais de vida, inspirados na nossa ancestralidade de Bem Viver, na reciprocidade entre as pessoas, na coletividade, na solidariedade, na convivência com outros seres da natureza, no profundo respeito pela terra e no uso coletivo do que ela oferece.

Sonhamos um Brasil que compreenda, reconheça e respeite nosso território, espaço onde vivemos, lugar sagrado e cheio de significados, de espiritualidades, de valores e de conhecimentos gerados ao longo da história que orientam a nossa existência, sendo imprescindíveis para a reprodução física e cultural e a segurança do presente e do futuro de nossos povos.

Sonhamos um Brasil que nos aceite como somos e como queremos continuar sendo, com nossos espíritos abertos e livres, resistentes e resilientes, com nossas almas limpas, ricos de bondade, valores, sabedorias, pensamentos livres, com livre reflexão e crítica, com profunda capacidade de compreender e viver a rica diversidade de mundos.

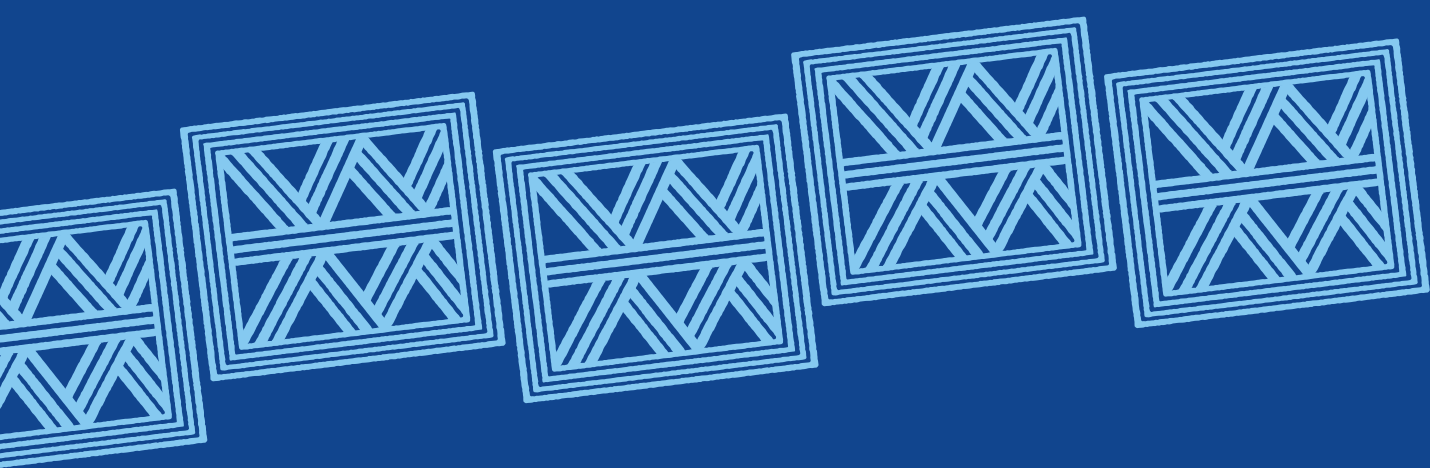
Por fim, sonhamos um Brasil Justo, Democrático, Plural e Sustentável e, para isso, continuaremos, junto com Ailton Krenak e Davi Kopenawa, segurando o céu e adiando o fim do mundo, como fizeram nossos antepassados desde os primeiros tempos, sonhando muitos mundos, todos os mundos: mundo das florestas, mundo dos rios, mundo dos mares, mundo dos lagos, mundo das montanhas, mundo dos ventos, mundo dos trovões, mundo dos raios, mundo dos espíritos, mundo dos animais, mundos subaquáticos, mundos subterrâneos, mundos dos céus, mundo das estrelas, mundos primordiais, mundo dos humanos homens e mulheres, mundo do Bem Viver, mundo dos mundos. Enfim, o sonho do Brasil Grande Mãe, dos brasileiros, indígenas e não indígenas.



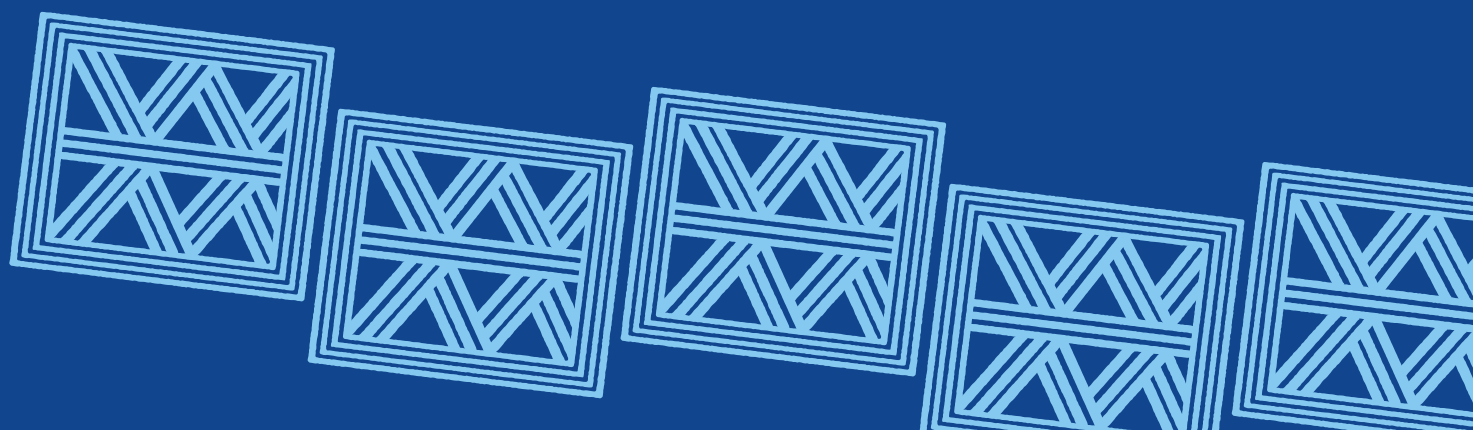




Brincando com as borboletas no rio Tuatuari, em frente ao Posto Leonardo Villas Bôas, na Terra Indígena Xingu (MT). Foto: Renato Soares



POR QUE
UM CADERNO
DOS POVOS
INDÍGENAS?





Festa do Moqueado, também conhecida como Festa da Menina Moça. Aldeia Lagoa Quieta, etnia Tenetehara-Guajajara, TI Arariboia (MA). Foto: Santo Guajajara

Por que estudar a diversidade e a riqueza cultural e linguística dos povos indígenas ou povos originários brasileiros? Por que estudar sua história, seus conhecimentos, seus variados patrimônios ancestrais? Porque é impossível compreender o Brasil e a vida que levamos hoje sem conhecer a contribuição das sociedades indígenas, que constituem uma das matrizes formadoras do povo brasileiro. As culturas indígenas estão presentes nas palavras que compõem a nossa língua, na culinária, nas artes e em diversos outros aspectos da cultura brasileira. Estudar essas populações, que habitavam o território brasileiro muito antes da chegada dos colonizadores, é acessar uma parte fundamental da nossa história.

O antropólogo Darcy Ribeiro, ao escrever sobre as artes indígenas, comenta que, além das sofisticadas técnicas desenvolvidas com poucas ferramentas, ficava impressionado com a “presença de uma extraordinária maestria das mãos indígenas”¹ na confecção de objetos como cestos, tecidos, flechas, redes e tantos outros. Seu

1. Ribeiro, Darcy (Ed.); Ribeiro, Berta G. (Coord.). *Suma etnológica brasileira*. Vol. 3, *Arte índia*. Petrópolis: Ed. Vozes/Finep, 1986, p. 33.

comentário evidencia que esses povos, ao longo de milhares de anos, vêm desenvolvendo e acumulando conhecimentos diversos sobre a natureza e as relações sociais, que contribuem para o grande caldeirão de conhecimentos da humanidade.

É urgente conhecermos o papel dos povos indígenas na construção do Brasil para melhor compreendermos o nosso passado e o nosso presente. Em 2008, a Lei nº 11.645² tornou obrigatório o estudo da história e da cultura indígenas nos ensinos fundamental e médio. Foi um passo importante não só para superar preconceitos históricos, mas para reconhecer a presença dos povos indígenas, com sua excepcional riqueza sociocultural.

Criar espaços para as múltiplas falas indígenas – seus questionamentos, narrativas, cantos, poemas, histórias do passado e do presente – é fundamental nesse processo de construção de uma cidadania plena. Este caderno se inicia com o convite a “escutar” as vozes de Eliane Potiguara e Gersem Baniwa, que inspiram o nosso percurso de aprendizagens.

CULTURAS INDÍGENAS NA PRÁTICA ESCOLAR

Nos municípios onde o Projeto Trilhos da Alfabetização atua, existem escolas localizadas dentro das terras indígenas e escolas que recebem crianças indígenas apesar de estarem fora desses territórios. Ao desenvolver este caderno, pensamos, certamente, nas professoras e nos professores dessas escolas, bem como nos desafios específicos que enfrentam. Mas pensamos também naqueles que atuam em todas as outras escolas, para os quais os conteúdos deste material serão igualmente importantes. Estudar os povos indígenas, que foram, assim como as populações negras, por tanto tempo, pouco valorizados ou mesmo excluídos

2. A lei nº 11.645, de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação no país. Em 2003, a Lei nº 10.639 já havia modificado a lei de 1996, incluindo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo do ensino básico brasileiro. A lei nº 11.645 acrescentou a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura indígena em toda a rede oficial de ensino.

dos currículos escolares, é resgatar uma parte muito importante da história do nosso país. Tarefa de todos e todas.

Mas, para que esse estudo aconteça, é necessário afastar uma série de preconceitos historicamente construídos. Além de causarem grandes prejuízos à vida dos indígenas, os preconceitos atuam como uma lente que distorce e apequena a realidade, impedindo-nos de reconhecer e apreciar plenamente a riqueza dos povos originários. Por isso, a primeira parte deste caderno é dedicada à identificação de alguns preconceitos ou equívocos muito comuns sobre as populações indígenas, que circulam no imaginário e nas práticas sociais, nos meios de comunicação, em museus, em escolas, etc.

Nomeamos quatro desses preconceitos e oferecemos para cada um deles um “antídoto”. Assim, para a ideia equivocada de que os indígenas são todos iguais, apresentamos sua imensa diversidade étnica e linguística. Para a ideia incorreta de que os povos indígenas são atrasados, oferecemos dados sobre a riqueza de seus saberes. Para a ideia errônea de que os indígenas estão congelados no tempo, mostramos que toda cultura está em movimento. E, finalmente, para a ideia equivocada de que os povos indígenas não são brasileiros, afirmamos a participação desses povos nos processos de formação do país, de sua língua, seus costumes e modos de pensar.





A segunda parte do caderno é um convite a conhecer diferentes etnias, com suas línguas, histórias, saberes e outros aspectos culturais, e a entrar em contato com uma série de questões atuais, pertinentes às populações indígenas. Faremos esse percurso através de um conjunto de crônicas escritas pelo professor José Ribamar Bessa Freire, que há mais de cinquenta anos estuda os povos originários e desenvolve trabalhos em parceria com eles. Em várias dessas crônicas, teremos a oportunidade de conhecer as trajetórias educacionais de indígenas de etnias diversas, acompanhando desde as suas experiências no ensino básico até a universidade e passando pelas aprendizagens fora da escola. Muitos dos preconceitos analisados na primeira parte do material aparecerão nos enfrentamentos vividos por essas pessoas como alunas, professoras e cidadãs brasileiras. Mas também teremos a oportunidade de acompanhar os avanços e os novos caminhos construídos em meio às lutas travadas. Em “Higino e a pedagogia Tuyuka”, por exemplo, conheceremos uma experiência pedagógica inovadora, na qual as salas multisseriadas constituem não mais um desafio, e sim um recurso na alfabetização de crianças.

As crônicas foram organizadas nas seguintes temáticas: i) Educação. Experiências pedagógicas dos povos indígenas, como a escola indígena, que, há algumas décadas, busca pôr em prática os “processos próprios de aprendizado”, garantidos pela Constituição de 1988 e referendados pela LDB de 1996; ii) Natureza e sabedoria indígena. Ciências ou etnossaberes, conhecimentos acumulados pelos diferentes povos indígenas em diversos campos (agricultura, biologia, astronomia...); iii) Línguas indígenas. Diversidade dos povos e história de suas línguas.

Longe de pretender dar conta de um assunto tão vasto como o dos povos indígenas brasileiros, o panorama apresentado pelas crônicas tem como propósito oferecer uma pequena, mas saborosa amostra do inesgotável manancial de conhecimentos guardados pelos povos indígenas e de suas realizações no presente.

Incorporar as histórias, tradições e saberes indígenas, bem como as culturas afro-brasileiras e africanas aos currículos escolares é fundamental para uma educação de qualidade, que atenda aos direitos de todas as crianças. Fazer da diversidade cultural um aspecto marcante nos processos de aprendizagem é um modo de contribuir para tornar o mundo um lugar mais harmônico, onde as diferenças possam ser respeitadas e apreciadas. O contato e a convivência entre diferentes é também uma via para alcançar um propósito fundamental da educação: enriquecer a experiência da vida.

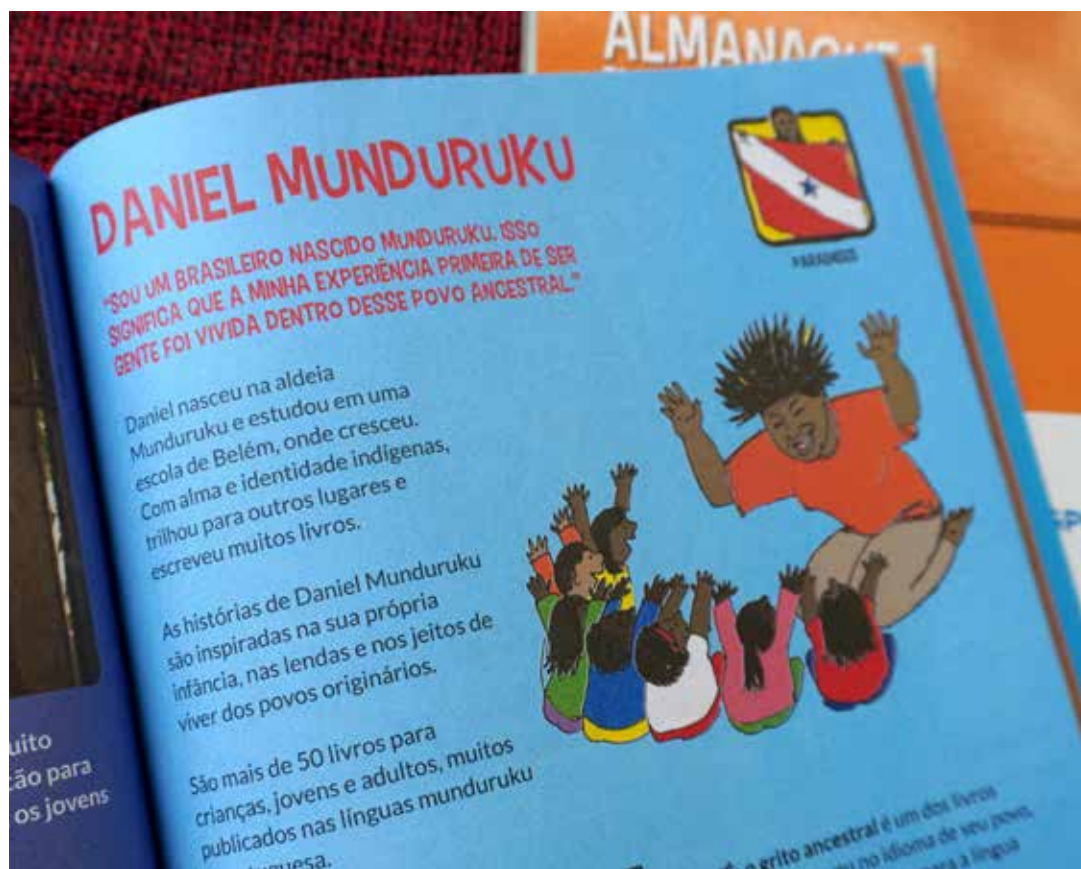
É desde cedo, já nos primeiros anos, que as crianças precisam ter acesso a um ambiente escolar diverso e capaz de combater os preconceitos. O Projeto Trilhos da Alfabetização tem a diversidade como princípio e procura valorizar as múltiplas matrizes culturais dos territórios onde atua, entre as quais as dos povos originários.



Kakok e Rodrigo em uma corrida de tora na aldeia Krijohê, povo Parkatejê-Gavião (PA).
Foto: Mrê Gavião

As culturas dos povos originários estão muito presentes nos nossos Almanques, materiais didáticos elaborados para as crianças dos três primeiros anos do ensino fundamental. A história, a culinária, as línguas, festas, narrativas e brincadeiras são alguns dos elementos dessas culturas tratados nesses livros, que tiveram o acompanhamento de especialistas na área. Os Almanques contaram também com imagens de fotógrafos indígenas, que trouxeram para o material o seu olhar e a sua perspectiva.

Na formação continuada de professoras e professores, as culturas indígenas têm sido uma temática importante e este caderno traz subsídios para enriquecer e fortalecer o trabalho em sala de aula. A construção de uma escola diversa começa com as professoras e os professores ampliando seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Afinal, a diversidade cultural amplia a vida não apenas com uma variedade de cores, sabores, falas e histórias, mas também com diferentes perspectivas, modos de conhecer, de ensinar e de aprender.



Almanques do projeto Trilhos da Alfabetização. Fotos: Toinho Castro



MEU LUGAR

FOTO: DIOGO JANATÁ

O CACIQUE KAYAPÓ RAONI

O cacique Raoni é considerado um líder muito importante no mundo. Ele foi indicado para o **Prêmio Nobel da Paz** por ter dedicado sua vida a proteger a Floresta Amazônica e seus povos. Raoni nasceu há muito tempo em uma antiga aldeia Mëbëngôkre, chamada Kraimopry-yaka.



CACIQUE RAONI OU ROPNI METYKTIRE, COMO É CHAMADO NA LÍNGUA MËBËNGÔKRE

ELE JÁ FOI A VÁRIOS LUGARES DO BRASIL E DO MUNDO PARA FALAR SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FLORESTA AMAZÔNICA PARA TODO O PLANETA.

PRÊMIO NOBEL DA PAZ

Todos os anos, são indicadas ao Prêmio pessoas, como o líder Raoni, que se destacam em todo o mundo por fazerem um trabalho muito importante pelo bem e pela paz do planeta.

BRINCANDO COM CARRINHOS

TODO MUNDO GOSTA DE BRINCAR. NÃO É?

Na aldeia Guajajara Lagira Quarta, no território indígena Araribóia, próximo à Amaranthes (do Maranhão), e em todo o mundo, as crianças inventam diferentes jogos de brinquedo. Veja algumas crianças maranhenses brincando com carrinhos.



Infante Mionima! Guajajara brinca de abrir estrada para seu carrinho passar.



Já Carla Hozumar Guajajara usa as rodas de um carrinho para passar e o seu chapéu de crochê como um solo.



Uma criança brincando com carrinhos.

VEJA AS PINTURAS DE CORPOS DAS CRIANÇAS GUAJAJARA, DA ALDEIA LAGOA QUIETA, NO TERRITÓRIO INDÍGENA ARARIBÓIA, EM AMARANTES.



BRINCA, MAS CUIDA DA SAÚDE.

BRINCA MAS CUIDA DA SAÚDE.

OS ANCIÕES AIKEWARA-SURUI CONTAM QUE...

NO TEMPO EM QUE OS ANIMAIS ERAM GENTE, MYTAKUERA, UM MORADOR DO CÉU, RESOLVEU DAR UMA FESTA TODOS DA TERRA QUERIAM IR. CÁ! EMBALDO SE OUVIA A CANTORIA, O BARULHO DO MARACÁ, COMO FAZER PARA CHEGAR AO CÉU!

O JEITO ERA FAZER UMA ESCADA DE FLECHA. O JACU JOGOU UMA OUTRA PARA EMENDAR NELA, MAS NÃO CONSEGUIU. O TUCANO TAMBÉM ATIROU UMA FLECHA, MAS NÃO ACERTOU. TODOS TENTAVAM, MAS NINGUÉM CONSEGUIA EMENDAR UMA FLECHA NA OUTRA. ENTÃO SE LEMBRARAM QUE O TATU TINHA BOA PONTARIA. CORRERAM ATE A CASA DELE.

TAPIRAPÉ: O CAMINHO DA ANTA - FESTA NO CÉU

O TATU, QUE ESTAVA DORMINDO, ACORDOU ASSUSTADO, ESFREGANDO OS OLHOS. POR ISSO, ATE HOJE OS TATUS TEM OLHOS PEQUENOS E INCHADOS. QUANDO EXPLICARAM A SITUAÇÃO, O TATU FOI ATE O CENTRO DA ALDEIA E LANÇOU SUA FLECHA. ELA SE JUNTOU A OUTRA. O TATU LANÇOU A SEGUNDA, A TERCEIRA, A QUARTA... ASSIM SE FORMOU UMA ESCADA, LIGANDO A TERRA AO CÉU.

TODOS FORAM SUBINDO: A ARARA, O TUCANO, A JACA, A CUTIA, O VEADO, O MACACO, O JABUTI... POR FIM, SUBIU A ANTA, QUE ERA MUITO PESADA. A ESCADA NÃO SUPOURTOU O PESO E QUEBROU. AS PESSOAS E AS COISAS QUE ELAS CARREGAVAM CAÍRAM. E VIRARAM ANIMAIS. O MACACO CAIU NUMA ARVORE, POR ISSO VIVE PULANDO DE GALHO EM GALHO... O JABUTI CAIU DE COSTAS, POR ISSO VIVE O CASCO RACHADO... UMA PENEIRA CAIU NA ÁGUA E VIROU ARRAIÁ.

CONSTELAÇÃO...
CONSTELAÇÃO É UM GRUPO DE ESTRELAS PRÓXIMAS DAS OUTRAS QUANDO VISTAS DA TERRA.

VE AS ESTRELAS...
INDICANDO...
EROS, E FERRE...
TELADAÇÃO...



A TERRA INDÍGENA SORORO, DO POVO AIKEWARA, É SITUADA EM MARABÁ. SÃO DOMINOS DO ARAQUAIA, SÃO GERALDO DO ARAQUAIA E BREJO GRANDE DO ARAQUAIA.



The background is a solid red color. It features several stylized, white feather-like patterns. These patterns are composed of multiple parallel lines of varying lengths, creating a sense of movement and texture. They are arranged in a way that suggests a fan or a cluster of feathers, with some pointing towards the top right and others towards the bottom left.

AFASTAR
PRECONCEITOS,
INCORPORAR
A DIVERSIDADE



POVOS INDÍGENAS OU POVOS ORIGINÁRIOS



Os Kayapó da aldeia Mòikàràkô participam da dança da mandioca durante o evento Feira e Troca de Sementes na Terra Indígena Mebêngôkre (PA). Foto: Renato Soares

“Povos indígenas” e “povos originários” são duas formas de nomeação aceitas pelas lideranças indígenas e pela academia. O uso do termo “povos originários” é recomendável porque caracteriza a ligação com o território que essas populações sempre ocuparam e dispensa termos criados pelos colonizadores. São originários porque já habitavam o território que é hoje o Brasil, muito antes da chegada dos europeus.

Por que começar, pedagogicamente, por alguns *preconceitos sobre os povos indígenas* presentes em nossa sociedade e transmitidos pelas instituições e discursos? *Preconceitos* são obras da cultura; são constituídos historicamen-

te e variam de sociedade para sociedade. São sistemas de representação e percepção do *outro* – todo e qualquer grupo ou pessoa que entendemos como diferente de nós, seja por etnia, raça, língua, gênero, sexualidade ou classe. Os preconceitos reúnem os modos como imaginamos que os outros sejam e os modos como percebemos e sentimos essa diferença, muitas vezes hierarquizando, subalternizando, ridicularizando e, no limite, configurando diferentes formas de racismos e fobias. A antropologia chama essa operação de etnocentrismo.

No caso do Brasil, o nosso repertório de preconceitos reflete os modos como se formou historicamente a sociedade, tão complexa do ponto de vista étnico-racial. Na fundação e no longo período de formação, parte dessa sociedade muito diversa culturalmente se baseou no modelo de extermínio ou catequização de indígenas e escravização de africanos para garantia de mão de obra e de territórios. Somente no fim do século XIX é que a escravidão termina oficialmente no Brasil, e só com a Constituição de 1988 as populações indígenas e afro-brasileiras tiveram seus direitos de cidadania reconhecidos. Por isso, preconceitos em relação a populações como as indígenas são bastante arraigados no senso comum. Alguns existem desde o período colonial, outros são mais recentes, atualizados para os contextos contemporâneos.

Mas que preconceitos são esses? No texto a seguir, apresentaremos quatro tópicos que recuperam algumas das noções e atitudes discriminatórias recorrentes, que distorcem nosso olhar em relação às populações indígenas. Nosso objetivo é tanto entender as bases do preconceito quanto caracterizar a diversidade e complexidade dos modos de vida indígena.



Lideranças kayapó. Foto: Diego Janatã



A DIVERSIDADE
SOCIOCULTURAL
INDÍGENA
X
ÍNDIO GENÉRICO



Menino Kajipokre, aldeia Kriamrenti-Jê, na Terra Indígena Mãe Maria (PA). Foto: Mrê Gavião.

Quando falamos de povos originários, estamos nos referindo a mais de 305 povos (IBGE, 2010), que falam pelo menos 274 línguas autodeclaradas (IBGE, 2010), com dezenas de troncos linguísticos e com uma população calculada em 1,7 milhão (IBGE, 2022). A diversidade sociocultural desses povos, que constitui um patrimônio da humanidade, pode ser evidenciada tomando algumas poucas populações como exemplares por região, como os Karajá do Brasil central (hoje autodenominados Iny), os Kayapó do Norte (autodenominados Mebêngôkre), os Pankararu do Nordeste e os Guarani no Sul.

Uma das características do etnocentrismo é simplificar e generalizar o entendimento sobre as populações diferentes da nossa (Todorov, 1983). A história

européia é rica em exemplos: há muitas semelhanças no modo como os africanos, os orientais e as populações americanas, os indígenas, foram representados ao longo do tempo. O termo “índio”, por exemplo, da maneira como o entendemos hoje, forma-se após o início da conquista da América. Além de “índio” e “indígena”, há o termo “silvícola”, que toma a referência ecológica da selva como fator definidor de identidade.

Reparem, então, que o termo que usamos para nos referir a essas populações formadoras e presentes no Brasil não foi atribuído por elas mesmas, isto é, não é autóctone, nativo. É um termo dado pelo colonizador: “índio”. Da mesma forma, boa parte dos nomes ou etnônimos pelos quais nos referimos aos diferentes povos originários nada tem a ver com a denominação própria que eles utilizam.

É muito comum as pessoas se referirem aos povos originários como uma coisa só, uma entidade única, o “índio genérico”, apagando a diversidade que os define. Essa representação equivocada tem início com a administração colonial e está presente até hoje no senso comum e no âmbito administrativo. Como nos lembra Souza Lima (1995), é o Estado que nomeia e define juridicamente os integrantes desses povos como “índios”, passando por cima de suas especificidades e diferenças socioculturais e linguísticas.

É preciso pôr à prova afirmações como “todos os índios são iguais” e “a cultura indígena é simples”. O perigo de operar com a representação simplificada é que ela apaga ou reduz a diversidade entre os povos, além de não enxergar as múltiplas situações de contato que eles mantêm com a sociedade ocidental. Podemos falar de povos que escolhem não ter grandes contatos com nossas instituições (os “índios isolados”), bem como de povos indígenas que estão inseridos em contextos urbanos, estudando em universidades, ocupando posições de poder, como professores, lideranças, deputados, assessores, artistas e antropólogos.

Se o senso comum fala de um “índio genérico”, presente em imagens ingênuas de nudez ou pouca roupa, em cenários de natureza deslumbrante, caçando, pescando..., as ciências sociais, como a história, a antropologia e a arqueologia têm ampliado seu entendimento sobre essas populações e suas categorizações, bem como têm estudado os processos sócio-históricos de formação cultural e linguística desses povos. Recentemente, esses trabalhos de pesquisa e revisão de representações estão sendo feitos em parceria com os povos

indígenas, por meio de suas associações, estimulando a formação de museus, escolas e centros culturais comunitários.

Dois fenômenos vêm chamando a atenção dos pesquisadores no que se refere às classificações e representações de identidades culturais:

1º: A mudança dos nomes de muitos grupos indígenas para termos próprios, nativos, abandonando-se aqueles termos consagrados, vindos de outras línguas, muitas vezes depreciativos.

2º: A tendência a preferir o uso da expressão “povos originários”, em vez de “indígenas” ou “povos indígenas”, com a intenção de caracterizar a ligação com o território que sempre ocuparam e de dispensar um termo criado pelo processo colonial.

Como um antídoto para o preconceito, propomos tomar como estratégia pedagógica a **ênfase na diversidade**, evidenciando permanentemente a **multietnicidade** e a **pluralidade** dos povos originários do Brasil. Assim, sugerimos a referência a etnias específicas, como **povos** ou **populações**, enfatizando suas singularidades entre as demais populações indígenas.



Cintia Haizumor, da etnia Tenetehara-Guajajara, TI Arariboia (MA). Foto Santo Guajajara

Da mesma forma, sugerimos evitar termos generalizantes, como “índio”, ou palavras como “tribo”, que se refere a um grupo humano de forma simplória, sem levar em conta sua complexa organização social. Um Yanomami, integrante do povo localizado no estado de Roraima, não se define como um índio ou indígena, mas como um Yanomami. A generalização faz sentido quando se quer agregar numa classificação o conjunto de povos – é o que acontece, por exemplo, com o termo “europeu”. Um português, um francês ou um alemão é europeu, mas isso não apaga sua identidade portuguesa, francesa ou alemã. Mas, quando se usa o termo “índio” para um Yanomami ou um Guaraní, elimina-se sua particularidade.





Do alto do Monte Roraima, é possível ver a força dos ventos e a formação das nuvens e seus Rios Voadores (RR). Foto: Renato Soares



SABERES DOS
POVOS INDÍGENAS
X

“CULTURAS
ATRASADAS”



Maracás. Acervo Funai

As culturas, quaisquer que sejam, no tempo e no espaço, são sistemas complexos que produzem e relacionam conceitos e práticas sobre família, religião, política, economia, medicina, artes e ofícios. Devem ser entendidas a partir de suas próprias lógicas, fins e projetos. Ainda que comparáveis, elas precisam ser compreendidas em suas particularidades e contextos, inseridas em processos sociais e históricos específicos.

Existem culturas mais antigas, outras mais recentes, mas não se pode falar em uma cultura melhor do que a outra. Toda cultura está em desenvolvimento e atende às necessidades da sociedade que a produz. Hierarquizar não só não faz sentido, como é um instrumento de poder material e simbólico para reprimir e subjugar.

O antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, referindo-se às relações entre os conhecimentos econômicos e de ecologia dos povos indígenas, traz esta importante citação a Walter Edmund Roth, outro reconhecido antropólogo:

é preciso ter em mente o fato de que, ao abrir clareiras na floresta, o índio geralmente preserva da destruição todo tipo de palmeira útil à árvore de frutos comestíveis. [...] as formigas kushi não montam seus formigueiros perto de um pé de cunaparu (*Phyllanthus sp.*) porque sua seiva, ácida e leitosa, é extremamente irritante. Para espantar as formigas, muitos campos de cultivo exibem dois ou três pés dessa planta (Roth, 1924, p. 214 *apud* Lévi-Strauss, 1986, p. 29).

Esse exemplo ajuda a entender nossa falta de conhecimento sobre os saberes indígenas e sobre a relação ética e sustentável por eles estabelecida com o meio ambiente. Também pode ser útil como modelo de técnica para o combate a pragas, substituindo ou diminuindo o uso de agrotóxicos, que têm efeitos nocivos à saúde. Já existem experiências que incorporam esses saberes às práticas agrícolas modernas.

Essa também é uma boa oportunidade para abordar outra ideia entranhada no imaginário coletivo: a de que existem culturas mais “atrasadas” e culturas mais “avançadas”, como se houvesse uma hierarquia entre elas, como se uma fosse melhor do que a outra. Esse modelo evolucionista, que toma como referência de civilização moderna as sociedades ocidentais, não se sustenta cientificamente, tendo sido superado pelas ciências sociais modernas.

Historiadores e antropólogos mostraram o modo como essas representações, oferecendo uma justificativa moral para a exploração e o aniquilamento das culturas dos povos colonizados, serviram às empresas coloniais. Considerar os povos originários como atrasados é o resultado do encontro da ignorância com a ganância, servindo, em casos extremos, ao extermínio social e cultural baseado em ideologias racistas.

Essa questão é visível, por exemplo, nos preconceitos linguísticos, ao considerar as línguas indígenas como “menores”, “rudimentares” ou insuficientes para entender o mundo, o que leva às tentativas de proibir seu uso, especialmente no âmbito escolar, desconsiderando o fato de que essas línguas são sistemas específicos de classificação do universo, que contêm conhecimentos acumulados em diferentes áreas.

Estudando nossa sociedade, percebemos também a longa história de produção de imagens preconceituosas, que diz mais sobre nós e nossos sistemas de representação do que sobre os povos originários.

No combate a essa perigosa hierarquização das culturas, a orientação pedagógica é abordar a complexidade e sofisticação dos povos indígenas. Como em toda cultura, encontraremos, nas culturas desses povos, elementos – saberes e conhecimentos – altamente difundidos entre seus membros, da mesma forma que alguns serão atribuídos somente a especialistas. Uma das estratégias para evidenciar esse fato é trazer alguns dos saberes dos povos originários para trabalhar criticamente a visão que os empobrece e simplifica, e aprender com suas formas de entender os mundos sociais, ambientais e espirituais.

Vejamos o que nos diz o etnobiólogo norte-americano Darrell Posey sobre os saberes indígenas:

Se o conhecimento do índio for levado a sério pela ciência moderna e incorporado aos programas de pesquisa e desenvolvimento, os índios serão valorizados pelo que são: povos engenhosos, inteligentes e práticos, que sobreviveram com sucesso por milhares de anos na Amazônia. Essa posição cria uma ponte ideológica entre culturas, que poderia permitir a participação dos povos indígenas, com o respeito e a estima que merecem, na construção de um Brasil moderno (Posey, 1992, p. 43).

Quando falamos em saber ou saberes, estamos nos referindo a conhecimentos nas áreas de artes, botânica, zoologia, climatologia, astronomia, arquitetura e a variadas técnicas de produção de artefatos. Tomemos o conjunto composto por arcos e flechas, que aparece associado aos povos indígenas em filmes, fotos e exposições de museus, feiras de arte e artesanato. Uma aproximação mais cuidadosa mostra que a produção desse par de objetos requer conhecimentos: de botânica, para avaliar que materiais (madeiras, fibras) suportam as demandas físicas de uso de flechas – corpo, ponta e penas – e arcos; ornitológicos (variação de uso de penas e plumas de animais de acordo com o uso específico da flecha); de técnicas de corte, amarração, fixação e encaixe e, por fim, de caça, propriamente.

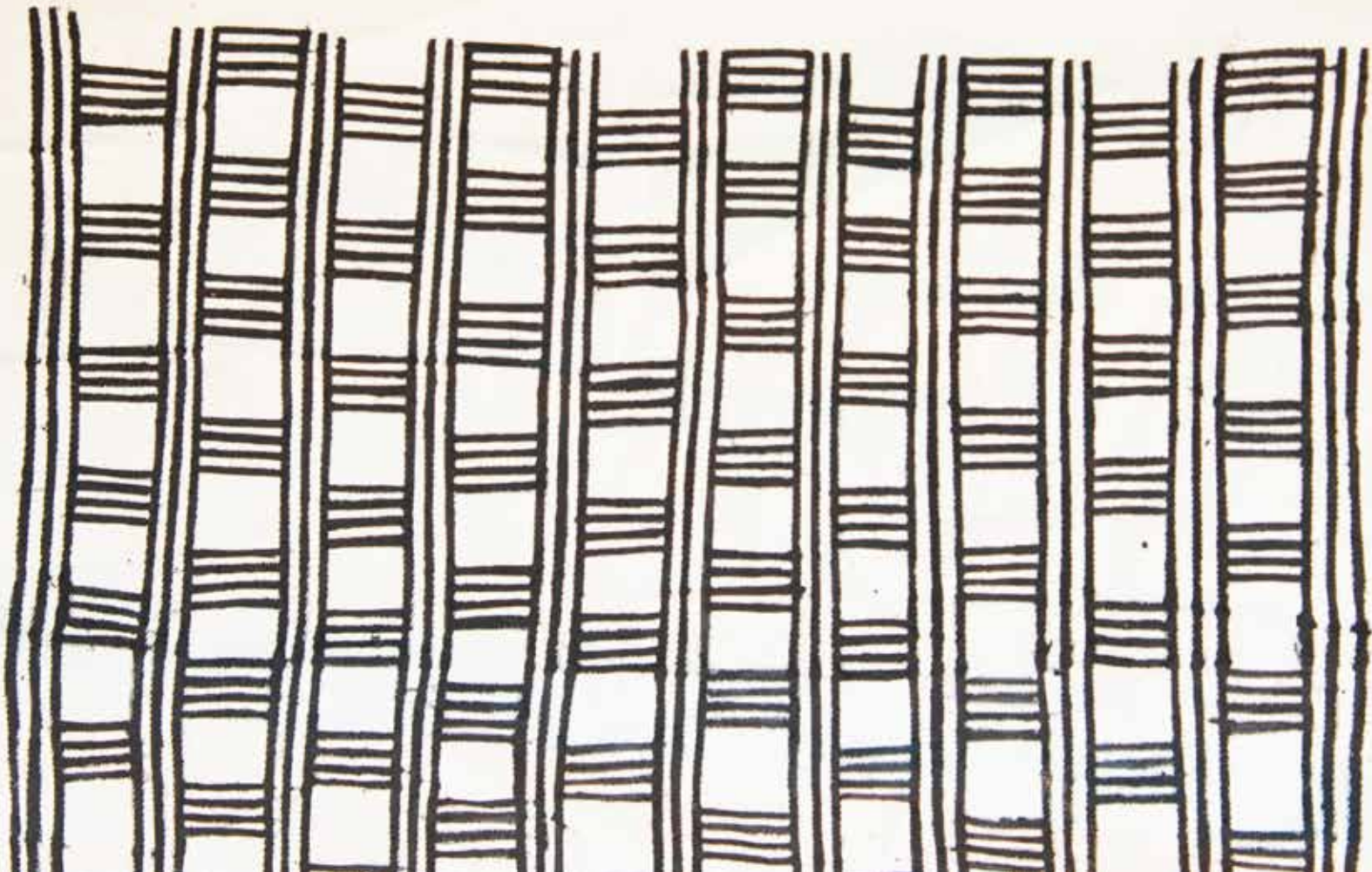


Flechas com penas de gavião e arara, do povo Parkatejê-Gavião (PA). Foto: Mrê Gavião

Vejamos um exemplo que mostra a importância de considerar a língua um repositório de saberes. Em 1985, aconteceu um acidente com a usina nuclear de Angra dos Reis,

construída num lugar que os índios Tupinambá haviam denominado de Itaorna e que até hoje é conhecido por este nome. Nesta área, na década de 1970, a ditadura militar começou a construir a Central Nuclear Almirante Álvaro Alberto. Os engenheiros responsáveis pela sua construção não sabiam que o nome dado pelos índios podia conter informação sobre a estrutura do solo, minado por águas pluviais, que provocavam deslizamentos de terra das encostas da Serra do Mar. Só descobriram que Itaorna quer dizer “pedra podre” em fevereiro de 1985, quando fortes chuvas destruíram o Laboratório de Radioecologia que mede a contaminação do ar na região. O prejuízo, calculado na época em 8 bilhões de cruzeiros, talvez pudesse ter sido evitado se não fôssemos tão burros e preconceituosos (Freire, 2002:10).

Os povos indígenas constituem um indicador extremamente sensível da natureza da sociedade que com eles interage. Portanto, a sociedade brasileira se revela no relacionamento com os povos indígenas. Dize-me o que pensas sobre os povos originários, e eu te direi quem és. Nesse contexto, estudar as culturas indígenas não nos leva apenas a conhecer “o outro”, “o diferente”, mas nos conduz a indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos.





CULTURAS
DINÂMICAS
X

“CULTURAS
CONGELADAS”



Aldeia Kriamentí-jê, Terra indígena Mãe Maria (PA). Foto: Mrê Gavião

Todas as sociedades humanas habitam este planeta no mesmo momento histórico e estão afetadas tanto pelas histórias locais quanto pela grande história das trocas e fluxos globais. Todos os povos vivos estão em permanentes processos de interação e mudança, dialogando e incorporando constantemente outros elementos culturais. Assim, toda e qualquer cultura é um conjunto de referências formado historicamente por modelos e valores vindos de diferentes lugares. Todas as culturas são dinâmicas, estão em contato umas com as outras, transformando-se, mas, ao mesmo tempo, mantendo seus contornos de identidade. Isso faz que existam, culturalmente, variadas formas de medir e perceber a passagem do tempo, assim como de conceber a História.

Além dos problemas da *homogeneização* e da *hierarquização*, uma terceira forma de representar o outro diz respeito à sua localização no tempo histórico. Apoian-do-se na mesma visão evolucionista-racista, o senso comum aprisiona os povos

originários em um tempo passado, sendo incapaz de entender as dinâmicas próprias de cada cultura, tirando destas o direito à mudança. Além de pensar as culturas hierarquicamente e como conjuntos homogêneos, o pensamento evolucionista também supõe que essas sociedades são estáticas, congeladas no tempo, paradas naquilo que se acreditava serem os primeiros estágios da evolução. Essas ideias estão presentes no termo “primitivo”, usado para se referir a diferentes sociedades no mundo, em particular africanas, americanas e da Oceania. Encontramos as mesmas representações sendo usadas tanto por exploradores e viajantes do século XIX quanto por turistas atuais, ao se referirem às visitas a populações indígenas como “viagens no tempo”, “de volta ao passado”, seja na forma de imagens paradisíacas, seja com imagens associadas ao atraso.

Um dos efeitos perversos dessa ideia equivocada de que os povos indígenas estariam “fora da história” é o entendimento de que só seriam indígenas aqueles que se mostrassem fiéis ao modo de vida que tinham no século XVI, não incorporando elementos culturais ocidentais. Esse movimento cria uma imagem utópica de pureza, de ausência de contato com outros povos, e dificulta a compreensão de realidades marcadas por trocas culturais mais intensas. Considera a mudança pelo contato como *aculturação*, quando se deixaria de ser indígena para se tornar mestiço. Essas ideologias que entendem certos processos culturais como mestiçagem, além de homogeneizarem, hierarquizarem e congelarem, participam do *apagamento* de presenças culturais e históricas identitárias, desprezando as memórias de alguns dos grupos formadores e habitantes de lugares como o Brasil.

Para escapar desse equívoco, sugere-se apresentar os povos originários a partir de imagens contemporâneas, que remetam aos seus múltiplos diálogos com a cultura ocidental. Propõe-se o debate em torno do conceito de *cultura*: a cultura como uma visão de mundo aprendida e transmitida através da socialização, ao mesmo tempo, complexa e dinâmica, situada social e historicamente (Laraia, 2007). Os povos indígenas devem ser vistos em suas constantes interações com outras culturas, através de processos variados de trocas, ora se abrindo para influências e incorporações, ora se retraindo, definindo fronteiras e elegendo alguns elementos como bandeiras identitárias.

No caso latino-americano, os fluxos socioculturais e a diversidade local formaram sociedades marcadas pela *interculturalidade*, ou seja, povos e fluxos migratórios se influenciam mutuamente. Como exemplo de interculturalidade, podemos men-

cionar o conceito de *línguas em contato* para mostrar as influências que as línguas exercem umas sobre as outras. É o que acontece com a língua portuguesa.

Dos 228 mil verbetes que o *Houaiss* apresenta em uma de suas edições, cerca de 45 mil são palavras emprestadas de línguas indígenas. Alguma dúvida de que o conhecimento dessa herança linguística é necessário para entender o português que falamos, e até mesmo para consolidar a nossa identidade? (Freire, 2014).

Quando culturas diferentes entram em contato, existe uma troca, uma toma emprestado da outra aquilo que lhe convém ou que lhe é imposto. O computador, o telefone, o celular não foram inventados por nenhum brasileiro. No entanto, o brasileiro não perde sua identidade ao usá-los. Da mesma forma, os Yanomami e os Guarani não deixam de ser o que são porque usam tais tecnologias.



Festa do Moqueado, também conhecida como Festa da Menina Moça. Aldeia Lagoa Quieta, etnia Tenetehara-Guajajara, TI Arariboia (MA). Foto: Santo Guajajara



OS INDÍGENAS
NA FORMAÇÃO
DO BRASIL

X

“O BRASILEIRO
NÃO É ÍNDIO?”





Jonkre Parkatêjê, aldeia Parkatêjê, do povo Parkatêjê-Gavião (PA). Foto: Mrê Gavião

Se até este ponto vimos como contribuir para o reconhecimento da diversidade, da sabedoria e do dinamismo das culturas indígenas ou originárias, precisamos, ainda, recolocar esses povos na história do Brasil. Não só no início dela, mas no longo e tortuoso caminho que nos traz como sociedade plural até o século XXI.

É necessário, neste ponto, desenvolver um pouco mais uma representação que já constava no bloco anterior. Além de *homogeneizar*, *hierarquizar* e *congelar*, o conjunto de imagens que o senso comum usa para se referir aos povos indígenas ainda produz o *apagamento* de sua presença na historiografia brasileira. É o que acontece quando não se considera a existência dos indígenas na formação do Brasil – ou, mais precisamente, seguindo o ultrapassado modelo evolucionista, quando esses povos são colocados só no início: no início da colonização e nos primeiros capítulos dos livros didáticos. O indivíduo aparece nu ou com pouco vestuário, com adornos de plumas, arcos, flechas e uma natureza exuberante ao fundo. Depois disso, os povos indígenas desaparecem

e os grandes modelos historiográficos centram-se na relação entre brancos – portugueses e, aos poucos, brasileiros – e negros, oriundos de populações africanas escravizadas.

Nas últimas décadas, dois movimentos importantes estão em curso. Por um lado, temos estado mais conscientes da presença indígena na formação do Brasil, graças a pesquisas de historiadores e historiadoras, antropólogos e antropólogas, que nos mostram a força que têm os povos indígenas, apesar de todos os instrumentos e processos de violência a que estiveram expostos, como a proibição de práticas culturais, a expropriação territorial e o próprio extermínio.

Um caso importante é o dos povos indígenas do Nordeste brasileiro, que passaram por processos socioculturais traumáticos, sem, no entanto, deixar de guardar alguns de seus elementos culturais essenciais e um profundo sentimento de pertencimento ao grupo e ao território (Oliveira, 2011). Nos primeiros séculos de formação do Brasil, com a força da violência colonial, alguns desses povos foram agrupados em aldeamentos missionários, enquanto outros opuseram resistência e adentraram o território. A vida nos aldeamentos durou até a sua extinção administrativa, no fim do século XIX. A partir daí, essa população se organizou próximo aos antigos aldeamentos, nem sempre assumindo sua identidade publicamente, por conta das violências físicas e simbólicas sofridas. Só a partir dos anos 1980, em especial depois da Constituição Federal de 1988, com suas cidadanias e direitos reconhecidos, esses povos começaram a reivindicar o reconhecimento de suas identidades indígenas e o direito a seus territórios tradicionais. Hoje em dia, algumas dezenas de povos (muitas vezes tidos como extintos ou aculturados) existem em todos os estados da região Nordeste.

Por outro lado, também como resultado das conquistas semeadas na década de 1980, assistimos a um protagonismo indígena crescente em diferentes áreas. Na literatura, podemos citar os escritores e pensadores Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Graça Graúna. Nas artes visuais contemporâneas, podemos citar Jaider Esbell, Daiara Tukano e Sandra Benites Guarani – as duas últimas também curadoras de exposições. Destacamos ainda a jovem liderança indígena Txai Suruí, ativista com reconhecida atuação na defesa dos direitos indígenas e preservação do meio ambiente, bem como Fernanda Kaingang, atual diretora do Museu Nacional dos Povos Indígenas, e ainda Joenia Wapichana, primeira indígena a ocupar o cargo de presidente da Funai. As universidades tam-

bém vêm reconhecendo a sabedoria dos povos indígenas, por exemplo, por meio dos títulos de notório saber, atribuídos a Mestra Japira, Sueli Maxakali e Valdemar Xakriabá, entre outros. É importante mencionar, ainda, a presença de profissionais indígenas atuando em áreas como direito, medicina, engenharia, antropologia, sociologia, linguística e educação, seja por efeitos das ações afirmativas nas universidades públicas, seja pelo reconhecimento e pela valorização de outras vozes no entendimento do presente, do passado, e na projeção de futuros.

No longo processo de conquista de espaços, assistimos também ao aumento da presença de uma diversidade de vozes indígenas em arenas acadêmicas e políticas, nacional e internacionalmente. Nas eleições de 2022, por exemplo, foi eleita a chamada “bancada do cocar”, com a escolha de três mulheres indígenas, de três povos diferentes, para deputadas federais.

Merece destaque, ainda, a criação do Ministério dos Povos Indígenas, em 2023. É a primeira vez na história do país que uma pasta ministerial está voltada exclusivamente para essa parcela da população. É também a primeira vez que uma indígena, Sonia Guajajara, assume o papel de Ministra de Estado. O ministério conta com a participação ativa de lideranças indígenas de diferentes etnias, em posições administrativas estratégicas, bem como em outros órgãos e escalões do indigenismo estatal.





ESCOLA,
LUGAR DA
MUDANÇA



Aprendizado na escola kaiapó da aldeia Môikàràkô, na TI Mebêngôkre (PA). Foto: Renato Soares

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), por meio do conceito de *colonialidade do poder*, diz que o processo colonial que tem início no século XVI instaura e naturaliza hierarquias que se perpetuam. Ou seja, podemos dizer que a colonialidade permanece mesmo depois do processo de independência, e que continuamos nos orientando por padrões de dominação racistas e preconceituosos. Esses padrões e suas formas de expressão ficam bem evidentes nos quatro preconceitos que apresentamos, usados para se referir às populações indígenas.

Quijano diz que é preciso repensar a história, reordená-la. Se a escola tem sido, historicamente, um lugar de produção e reprodução de preconceitos e visões distorcidas sobre as populações indígenas, ela é, sem dúvida, o espaço potencial

de transformação dessa realidade, que deve combater a colonialidade para que o Brasil possa entrar na contemporaneidade gerando uma sociedade de cidadania plena. É preciso ouvir as versões dessas populações e, ao mesmo tempo, garantir que a formação do olhar sobre elas faça jus à sua riqueza e aos seus processos históricos.



Jaqueline, da etnia Guajajara, na Escola Municipal Barro Branco 1, Santa Luzia, TI Arariboia (MA).
Foto: Reinilda Oliveira


“Enquanto os leões não tiverem seus próprios historiadores, as histórias de caça sempre glorificarão o caçador”. Esse é um provérbio do povo Igbo, da Nigéria. No Brasil, quem foi “caçado” começa a dar sua visão do processo histórico, rompendo com o monopólio narrativo do “caçador” e revelando não só outros pontos de vista, mas introduzindo-nos em outros mundos e ambientes, com os quais podemos aprender variadas formas de conceber e sustentar a vida.



Lucas, da etnia Guajajara, na Escola Municipal Barro Branco 1, Santa Luzia, TI Arariboia (MA). Foto: Reinilda Oliveira




CONTAR
HISTÓRIAS PARA
TRANSFORMAR
REALIDADES



Ao escrever, dou conta da ancestralidade, do caminho de volta,
do meu lugar no mundo.

Graça Graúna





A segunda parte deste caderno traz 15 crônicas escritas por José Ribamar Bessa Freire, das quais 14 estão organizadas em três grupos temáticos, a saber: Educação; Natureza e Sabedoria Indígena; e Línguas Indígenas.

O manauara José Ribamar Bessa Freire é uma referência em línguas e culturas indígenas no Brasil. Há mais de cinquenta anos ensinando, pesquisando e convivendo com os povos originários, o professor transita com naturalidade pelas culturas e histórias desses povos e pelos temas mais atuais da agenda indígena. Ao apresentar trajetórias de estudantes e pesquisadores indígenas, Bessa nos permite acessar experiências de vida e realidades educacionais ainda pouco conhecidas. Tudo isso contado de um modo afetuoso, em histórias cheias de cores e aromas, que só um narrador sensível, capaz de tecer uma fina rede entre a ancestralidade e o presente, poderia nos oferecer.

Uma leitura que, por certo, proporcionará conhecimento diversificado sobre os saberes, as etnias e culturas indígenas, com a alegria e o humor de uma contação de histórias.

EDUCAÇÃO

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

Cacique Babau



We'e'ena Tikuna, artista e ativista indígena, em Açailândia, participando do projeto Trilhos da Alfabetização (MA).
Foto: Carlos Fernando Macedo

AS CRIANÇAS GUARANI-KAIOWÁ E AS AVÓS DO BRASIL

Dissertação de um indígena sobre a infância. Descreve os vários tipos de crianças na cultura guarani-kaiowá, no Mato Grosso do Sul. Narrativas sobre a escola não indígena. História de resistência.

Oh! Avós e mães deste Brasil, suspeito de que vós tereis interesse em conhecer como os Guarani-Kaiowá classificam as crianças de suas aldeias. Em sua dissertação de mestrado, defendida na Universidade Federal da Grande Dourados (MS), o indígena Hu'ý Ryapu, nome de batismo de Valentim Pires, nos fala dessa classificação. Segundo ele, a sabedoria guarani, que, durante séculos, observou o comportamento das crianças, categorizou-as em quatro tipos: as sábias, as inocentes, as tristes e as observadoras. Se mães e avós não indígenas buscarem essas afinidades em seus núcleos familiares, talvez encontrem o que há de universal nessa classificação, identificando comportamentos comuns a qualquer sociedade, embora a parte poética que a fundamenta esteja ancorada na ancestralidade e na cosmogonia guarani. Essa foi a grande contribuição do pesquisador kaiowá.

TIPOS DE CRIANÇAS

As primeiras – *mitã tujakue'i ha guaiguikue'i* – são crianças sábias, possuem muito conhecimento e sabedoria, parecem até com o velhinho ou a velhinha que já morreram, são vistas como superinteligentes, surpreendem os pais e os parentes com sua criatividade, suas proezas e tiradas, com frases que assombram pela clareza e precisão. São iluminadas.

No segundo tipo – *mitã tee'i* – estão aquelas crianças de conduta inocente, dotadas de certa candura. É a primeira vez que vieram a este mundo e não sabem quase

nada sobre como é a vivência aqui na Terra. Necessitam de criterioso acompanhamento do pai e da mãe no seu processo de desenvolvimento, que pode até retardar, mas isso não quer dizer que sejam bobas, sem criatividade. Elas também surpreendem, pois transcendem as influências diretas da maldade e da imperfeição humanas, já que a referência mais presente é aquela trazida por elas dos patamares celestes, de onde estão vindo pela primeira vez.

A terceira categoria é a da criança *mitã ñeroyrökue'i*, que reflete as expectativas frustradas dos pais. Por exemplo, pai ou mãe esperam um menino, mas acaba nascendo uma menina, que não é bem recebida pela família. Nessa situação, a filha carrega no sangue muita tristeza e essa atitude de rejeição prejudica o amadurecimento da criança, que precisa de um tratamento medicinal específico, com banhos e massagens realizados pelo pai e pela mãe, para que, então, possa carregar energia sadia no sangue.

Existe, ainda, um quarto tipo: as observadoras – *ojapysaka*. São aquelas crianças enviadas por Ñande Ru – o criador e princípio de tudo – com a missão de escutar o mundo e de testemunhar as formas de convivência que estão florescendo na Terra, para levarem de volta à Morada Eterna, de onde vieram, as observações que foram feitas. Neste caso, essas mensageiras não conseguem viver por muito tempo e podem falecer com pouca idade. São chamadas de *angelito* na aldeia Pirajuy, por influência da língua espanhola.

O SOM DA FLECHA

Para desvelar o mundo da infância guarani, Hu'y Ryapu (nome que significa o som da flecha, na língua kaiowá), conhecido, na universidade, como Valentim, usou vários procedimentos: observou o comportamento das crianças na aldeia Pirajuy, município de Paranhos (MS), fronteira com o Paraguai, anotando tudo em seu caderno de campo; conversou e entrevistou avós, parteiras, rezadeiras e leu teses de pesquisadores guarani, de antropólogos e historiadores não indígenas, além dos clássicos que abordaram o tema.

Em sua dissertação, Valentim recorre à autobiografia, uma estratégia de construção e legitimação do lugar de fala dos indígenas na universidade. Ele relata a gravidez de sua mãe, o parto, o saber da parteira, o seu nascimento e a sua infância. Trata com distanciamento crítico a Missão Evangélica Unida, que, por meio de uma enfermeira alemã, se recusou a registrá-lo com seu nome guarani, impondo o Valentim em 1969, ano de seu nascimento. Meses depois, a Igreja Católica colocou em dúvida a existência de São Valentim, tendo-o retirado da lista dos santos.

Valentim reflete sobre a escola colonizadora, que se opõe à pedagogia guarani. Conta como uma missionária alemã chamada Fridigat tapou, com esparadrapo, a boca de um primo seu, Adriano Pires, já falecido – hoje, nome de escola indígena –, por ter conversado em sua língua materna. Relata a passagem, aos 13 anos, pela Missão Evangélica Caiuá, em Dourados, sob as humilhações da professora no internato, que dizia: “aqui na sala de aula não é aldeia para conversar em guarani. Se quiser continuar, volte para a aldeia”, e aborda a relação com os colegas: “na sala onde eu estudava, ninguém queria falar comigo porque eu não sabia falar direito a língua portuguesa”.

ALDEIA CURUMIM



A criança, para os Guarani, é muito importante porque ela é enviada por Ñande Ru para cumprir uma missão na Terra. Se *mitã* significa criança, *mitã'i* é criança. Já *kunumi*, que resultou em “curumim” na língua portuguesa, pode ser traduzido como “ternurinha”. *Che kunumi* é “minha ternurinha”. Com o passar do tempo, *kunumi* foi perdendo espaço na linguagem, substituído por *mitã*, conforme explica Valentim. Ele ainda aborda o contato permanente do indígena com o conhecimento tradicional (*arandu ypy*): “o Guarani hoje convive com o conhecimento ocidental (*karai arandu*) através de diversas formas de interação, como escola, igreja, comércio, trabalho, órgãos públicos etc.”.

Os conhecimentos guarani sobre cuidados com o crescimento saudável da criança são abordados no terceiro capítulo da dissertação de Valentim, assim como a convivência entre os *ore mbo'e ypy omboheko mitã* e os modos de conhecimento do *karai reko*. Ele destaca que os mais velhos perceberam que a escola

feita pelo missionário e pelo chefe de posto estava a serviço da dominação, para acabar com a língua e as crenças indígenas. Queriam transformar as crianças da aldeia Pirajuy segundo a orientação imposta por outros *ypy* (origem, tempo e espaço primordiais). Ler isso é como ouvir o som da flecha disparada.

A classificação das crianças dos Guarani-Kaiowá estaria perdida se a missão alemã tivesse sido vitoriosa. Lá, os Guarani eram ensinados a abandonar suas crenças e os saberes tradicionais, a negar seu jeito de ser e sua identidade. Embora tenham ocorrido profundas transformações na vida guarani, conforme descrito na dissertação de Valentim Pires, seu povo reagiu.

A RESISTÊNCIA

Considerando que a vida na reserva indígena era dominada e controlada pelo branco, inicialmente, só restava aos Guarani, segundo Valentim, a resistência silenciosa no procedimento denominado de *oñombotavy*, “fazer-se de bobo”, para que os missionários e o chefe de posto acreditassem que eles estavam “virando brancos”. Mas isso nunca aconteceu e até hoje é assim: “todas essas formas de dissimulação são modos de proteger os nossos conhecimentos na reserva indígena de Pirajuy”.

Outra forma de resistir foi a organização dos professores bilíngues e o movimento indígena. Valentim, a quem conheci na Conferência Nacional de Educação Indígena, realizada em novembro de 2009, em Luziânia, na periferia de Brasília, denunciou, na ocasião, o então recente assassinato de dois professores – Genivaldo e Rolindo –, seus colegas na Escola Municipal Adriano Pires. Oito dias depois do homicídio, a mulher de Rolindo, que estava grávida, deu à luz uma criança. Uma semana depois, foi a vez da mulher de Genivaldo trazer ao mundo uma *mitã'i*.

A luta continua. Uma prova disso é a dissertação *Ore Mbo'e ypy omboheko mitã – aproximações aos conhecimentos e práticas para a construção da criança guarani na aldeia Pirajuy, Paranhos (MS)*, defendida por Valentim Pires no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Universidade Federal da Grande Dourados, diante de uma banca presidida por seu orientador, Levi Pereira, e composta por Tônico Benites, Aparecida Oliveira e este que vos fala.

HIGINO E A PEDAGOGIA TUYUKA

A partir da morte de Poani, idealizador da escola tuyuka Utapinozona (rio Negro), o artigo ilustra a pedagogia dessa instituição e descreve a aula-passeio.

A beleza e o saber se fazem presentes em uma das mais importantes experiências educativas realizadas no Brasil: a escola Utapinozona, cujo projeto político-pedagógico foi concebido por Poani Higino Pimentel Tenório. Na avaliação feita *in loco* com a educadora norueguesa Eva Johannessen, em 2003, presenciamos o funcionamento da criativa pedagogia tuyuka e suas diversas formas de ensino-aprendizagem. Uma delas era a aula-passeio, que tivemos o privilégio de observar. O professor percorreu a roça e a floresta com as crianças, que olhavam tudo com atenção, escreviam e desenhavam, registrando a diversidade ecológica: vegetais, animais, insetos, arbustos, as árvores e suas raízes, o clima, o vento e a relação entre eles.

“O método é ‘audiovisual’, a gente mostra cada espécie com sua classificação tuyuka. Cada planta tem seu nome e, se for preciso, a gente fala com elas” – explicou Higino. Presenciamos uma jovem tuyuka elaborar uma extensa lista, com cerca de 30 variedades de mandioca, algumas delas desconhecidas pelas universidades, segundo o agrônomo Pieter van der Veld, do Instituto Socioambiental (ISA).

A convivência entre as crianças na sala de aula nos pareceu, inicialmente, algo complicado, por se tratar de turma multisseriada, com indivíduos de várias idades, uns já alfabetizados, outros em processo de letramento. Tal diferença costuma ser considerada um obstáculo, daí a separação dos grupos por faixas etárias e séries. Os Tuyuka, porém, usam essa diversidade como um recurso pedagógico a mais. Crianças que não sabiam ler entrevistavam os mais velhos; no dia seguinte, os relatos orais eram escritos em língua tuyuka pelos alunos já alfabetizados, e o texto escrito era usado na alfabetização dos demais.

Aquele Higino tinha cada ideia! Ele adquiriu uma máquina encadernadora de espirais. Os registros escritos, com desenhos coloridos, depois de revisados pelo

professor, eram encadernados, classificados por temas e arrumados em estante, para serem usados pelas próximas turmas. Dessa forma, a biblioteca escolar Utapinozona idealizada por Higino possuía, quando por lá passamos, mais de 150 livros manuscritos, com letra impecável, todos eles de autores tuyuka. E como se faz a avaliação? “A gente chama os pais e a comunidade e aí o aluno mostra pra todo mundo aquilo que aprendeu: fala, explica, ilustra. É como uma defesa de doutorado”, disse Higino, que sabia tudo.

ENCICLOPÉDIA TUYUKA

Em parceria com Higino, ministramos, em 2004, uma oficina de História do rio Negro e do rio Tiquié, na Aldeia São Pedro (Poani), com a participação de 67 pessoas da comunidade. Ele levou os sábios anciões Laureano, Emílio e Sabino, que descreveram a criação do mundo, a chegada dos ancestrais, o nascimento dos pássaros e das plantas, a fabricação das primeiras flautas sagradas e de outros instrumentos musicais, o surgimento dos cantos, dos benzimentos e das ervas medicinais, a localização do território dos ancestrais, a origem do fogo, da mandioca, dos artefatos de pesca, além das técnicas de construção das malocas.

Higino estimulava a curiosidade dos jovens, cujas inquietações lembravam muito aquelas do *Tesouro da Juventude*, uma enciclopédia do século passado que fez sucesso no Brasil entre a geração de 1950–60. As perguntas eram as mais variadas: de onde vem o vento? Como se forma a chuva, o dia e a noite? Por que existem rios de água branca, de água preta, transparente e vermelha? O que tem dentro das nuvens brancas, pretas e azuis? Além disso, eles também buscavam saber sobre a história recente, a ação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI)³ e

3. Serviço de Proteção aos Índios foi uma instituição criada em 1910, com o nome de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN). Tinha como missão pacificar e proteger os grupos indígenas, bem como estabelecer núcleos de colonização com base na mão de obra sertaneja. Em 1918, passou a ser denominado Serviço de Proteção aos Índios (SPI), tendo sido extinto em 1967, quando da criação da Fundação Nacional do Índio (Funai), hoje denominada Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

da Comissão do Serviço de Inspeção de Fronteira⁴, tema que o velho Laureano Ramos dominava.

Na oficina, cruzamos as várias versões das narrativas orais com documentos escritos sobre a região, existentes em arquivos do Rio de Janeiro e com evidências arqueológicas. Higino tinha interesse especial pelos desenhos e inscrições nas pedras, a tal ponto que foi homenageado, anos depois, pela Associação Brasileira de Arte Rupestre, tendo se tornado “o principal responsável pelo processo de descolonização epistemológica deste campo de estudos”, na opinião de Raoni Valle, professor de Arqueologia da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que destacou as críticas feitas por Higino à forma simplória de classificação dos petróglifos⁵ pela academia.

WIWISERO E SUAS SEMENTES

Poani Higino Pimentel Tenório foi um dos tantos brasileiros vitimados pela Covid 19. Sábio benzedor, dono das narrativas, criador de uma escola pioneira, que fortaleceu a língua tuyuka e os saberes por ela veiculados, assim como os encantos de sua morada. Essa casa é o rio Tiquié, que, quando se afunila nas curvas, as copas das árvores de ambas as margens quase se tocam, verde de um lado, verde de outro, a água de um negro café e, acima, um buraco branco com as tonalidades azuis no céu.

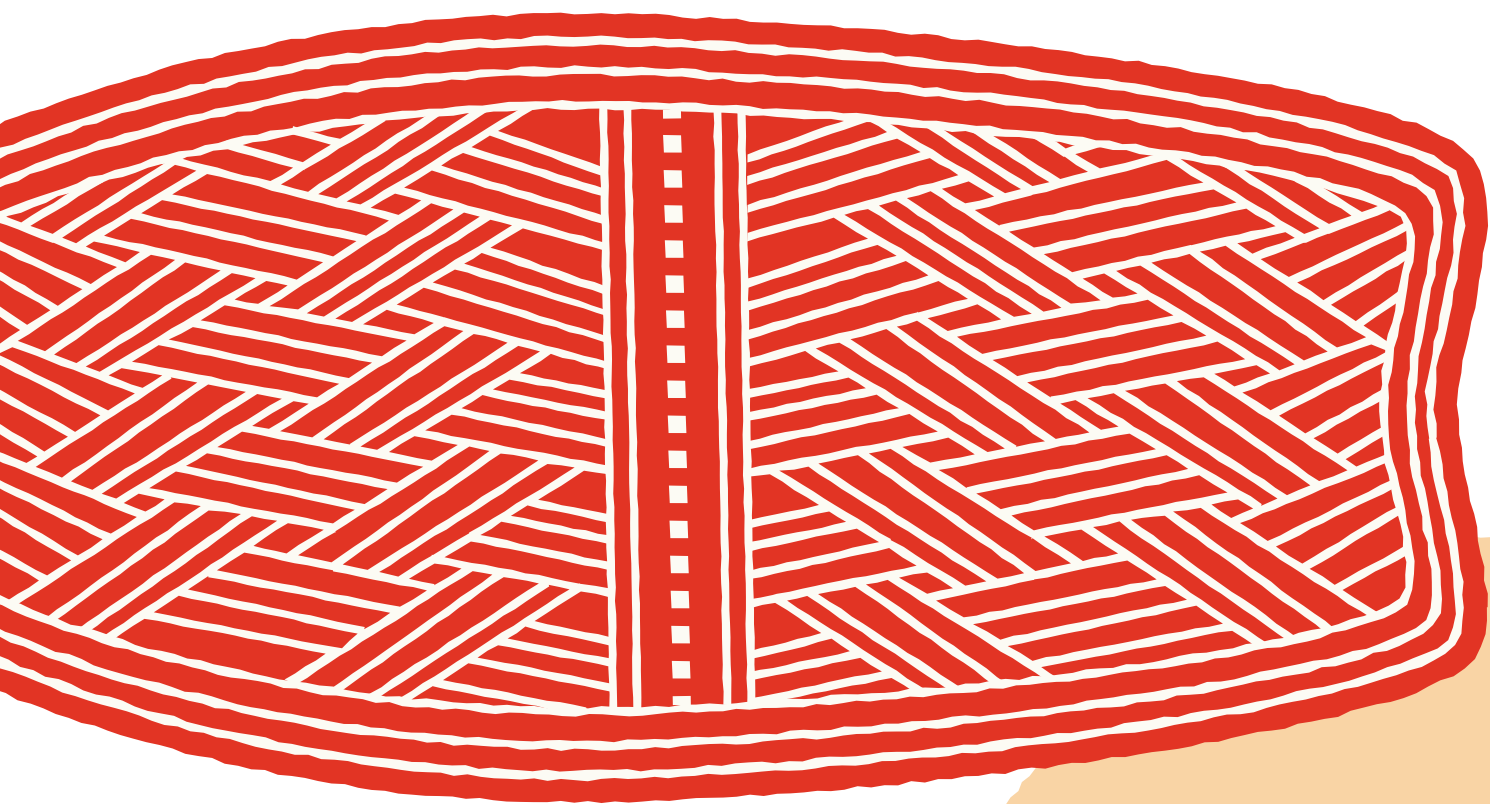
Entrar nesse santuário é um espetáculo inesquecível. Na primeira cachoeira, pedras à esquerda, com petróglifos, borboletas lambedoras de sabão amarelas,

4. Serviço de Inspeção de Fronteira foi criado no governo de Washington Luís, em 1927, para pesquisar o povoamento e a segurança das fronteiras do Brasil com Guiana Francesa, Guiana Holandesa, Guiana Inglesa, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai. As expedições do serviço foram chefiadas pelo general Cândido Mariano da Silva Rondon.

5. Petróglifos são representações gravadas em pedras ou em rochas. Considerados arte rupestre, representam algum tipo de linguagem ritual ou simbólica. O termo deriva das palavras gregas *petros*, “pedra”, e *glyphhein*, “talhar”.

alaranjadas, brancas, azuis com a borda da asa preta, e passarinhos pequenos voando em grupo, rodopiando como esquadrilha da fumaça.

Essa é a forma de bendizer a memória do Higino, que plantou duas mudas de coco, levadas de São Gabriel por seu amigo Pieter. Os coqueiros estão lá, dando coco. Pieter lembra que *Wiwisero*, o nome de um passarinho, era o apelido de Higino: “o canto desse passarinho se calou, mas as sementes que ele plantou continuarão a dar muitos frutos”.



Arte inspirada no grafismo de objeto cerimonial do povo Tukano (AM).

O BARRO, O JENIPAPO E O GIZ

Relata como duas Xakriabá deram aulas na universidade e construíram uma casa dentro do campus da UFMG. Saberes dos povos Xakriabá (MG) nas áreas de arquitetura, educação e memória.

Duas mestras xakriabá que trabalham com barro – dona Libertina Ferro e dona Lurdes Evaristo – foram convidadas pela Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para serem professoras da disciplina Arquitetura e Cosmociência. Elas moram na Terra Indígena de São João das Missões, norte de Minas, e viajaram, pela primeira vez, a Belo Horizonte. Encerraram o Programa Saberes Tradicionais com aulas práticas, construindo, no campus Pampulha da UFMG, uma casa tradicional de pau a pique, com pinturas artísticas de pigmentos de toá e telhas de barro. Foi quando um aluno, com calculadora à mão, perguntou: “como é que se mede o espaçamento da madeira? Qual a quantidade de barro?”. “São três mãos cheias de barro para cada quadrado”, foi a resposta de uma das mestras, que encheu a mão e mostrou na hora como se fazia.

Os futuros arquitetos indagaram quanto tempo durava uma casa xakriabá e foram informados de que variava entre quatro e seis anos, dependendo da fase da lua no momento da retirada do barro. Um deles, então, ofereceu uma técnica capaz de manter casas tão bonitas como aquela de pé durante a vida toda. A resposta de uma das mestras foi a seguinte:

Não, meu filho. Obrigada, mas isso é perigoso. Se aceito sua oferta, como é que vou ensinar meus filhos e netos a construir? Não é a casa que tem que durar, mas o conhecimento. A casa usada se desfaz justamente para que eles observem como se faz uma nova. A casa cai, mas fica a forma de aprender, a gente levanta outras e é assim que o conhecimento permanece, circula e se renova.

A construção dessa casa, em 2015, foi narrada por Célia Xakriabá Mĩndã Nynthê⁶ na Universidade de Brasília (UnB), durante a defesa de sua dissertação de mestrado, que discute a reativação da memória e a lógica territorializada, com reflexões epistemológicas sobre os caminhos da educação numa temporalidade marcada pelo barro, o jenipapo e o giz.

MEMÓRIA NATIVA

Célia Nunes Correa, pós-graduada no Mestrado Profissional em Sustentabilidade da Universidade de Brasília (UnB), pesquisou as experiências de educação entre os Xakriabá, um povo que vive em 35 aldeias, com população estimada em torno de 11 mil indígenas, cuja língua original pertence ao tronco macro-jê. Para isso, ela trabalhou os conceitos de memória nativa, que é antigo, ancestral, e de memória ativa, reativado a partir de matrizes do passado que são permanentemente atualizadas.

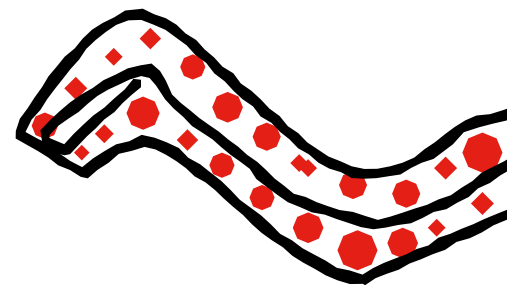
Na sua infância, quando não existia escola na aldeia, Celinha foi iniciada nas práticas culturais por seus pais, dona Maria e o líder indígena Hilário, bem como pelo avô, José de Souza Freire, mestre na linguagem cantada e na entoação de versos em louvor dos santos – as loas. Esse foi “o tempo do barro”:

Foram conhecimentos adquiridos e experiências vividas, transmitidas pelos mais velhos aos mais novos, muito importantes na preservação e na construção da identidade. As mãos que moldam um pote ou uma panela de barro trazem um pedaço do território e toda a sua sabedoria. A gente aprendeu a plantar, coletar, fazer artesanato, principalmente de barro.

6. Célia Xakriabá, primeira deputada federal indígena eleita por Minas Gerais, em 2022. Integrou a primeira turma do Curso de Formação Intercultural para educadores indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Formada, retornou a Xakriabá e atuou como professora de Cultura. Foi a primeira indígena do curso de doutorado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Na trajetória de vida de Célia e na dos Xakriabá de sua geração, a infância é marcada pelo “barro”, mas a juventude é o “tempo do *genipapo*” (grafado com “g” por razões que ela explica em sua dissertação⁷), que fornece a tinta usada na pintura, cujos traços são portadores de conhecimento.

MEMÓRIA ATIVA



Eis um depoimento do líder Valdemar Xavier:

Foi na minha juventude que aprendi com os mais velhos a arte das pinturas corporais. Tentaram tirar de nós essa prática, seja pela proibição, seja pelo constrangimento imposto pelos não indígenas. Nesse período de perseguição, os grafismos pintados eram guardados nos objetos de madeira, nas cerâmicas, na memória das pessoas e até nos paredões das cavernas. Eles nunca foram esquecidos. Depois de um tempo, os objetos foram desenterrados, reativando a memória e o ritual.

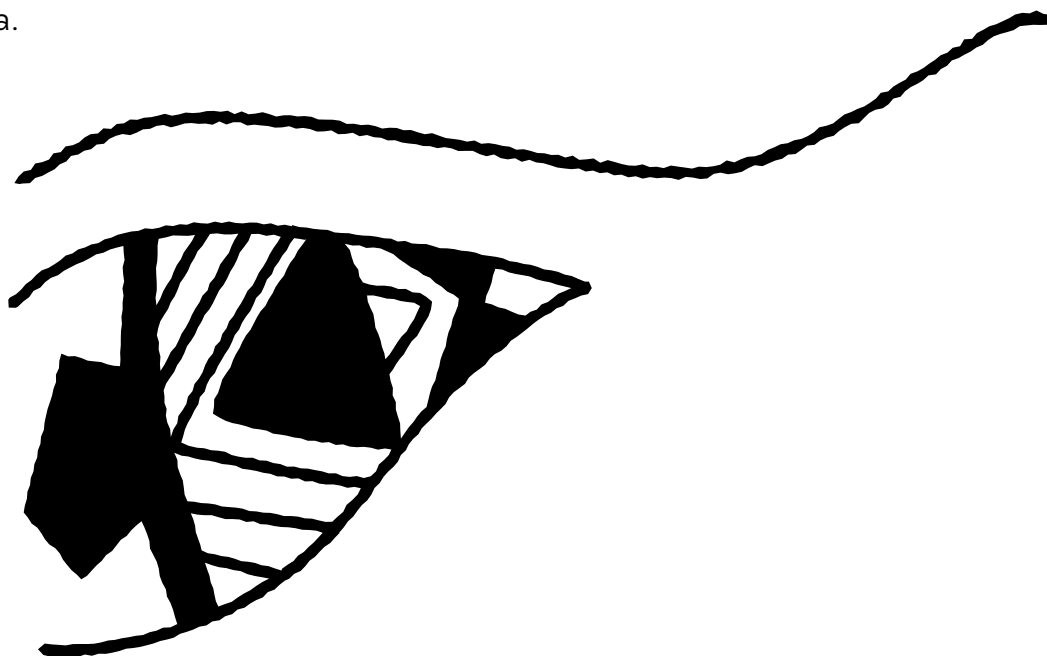
“Consideramos que cada passo no preparo da tinta é tão importante quanto pintar o corpo, tudo faz parte do ritual de se pintar”, escreve Celinha, que cita o pajé Vicente: “não é só a pele que está sendo pintada, mas o próprio espírito”. No corpo, histórias são tecidas e escritas, saberes são registrados. As marcas e os traços têm significados. Quem sabe ler os grafismos, enxerga muito mais que um simples desenho.

7. “Faço opção por escrever *genipapo* com G e não com J. A grafia com G me remete à nossa relação com G do Gerais, e sempre que vou me apresentar, faço questão de dizer que só conhece bem Minas quem conhece o Gerais. Internamente, na nossa língua, também nos reconheceremos mais na escrita com G, foi assim que aprendi a escrever na escola a palavra *genipapo*. Depois, mais tarde, foi que me deparei com corretor no computador sempre me corrigindo, pois se predomina na escrita com J. Fiquei tentando entender por que eu gosto tanto do G e acabei (re)descobrimo que o mesmo acontece com o jeito de escrever sobre a família Gê, Jê do tronco linguístico. Embora existam as duas opções, me reconheço mais com o G, assim como acontece com G de *genipapo*. Quando faço essa opção, é, portanto, também porque ela me remete a uma forte relação da nossa família, pertencente ao tronco Gê”.

O povo Xakriabá mantém forte relação com as pinturas corporais, “para além da pele, para além da estética”. Nelas estão registados os benzimentos e as plantas que curam, a observação da natureza, as profecias do tempo, que conseguem prever chuva, sol e outras “temperalidades”, na expressão usada por dona Maria, mãe de Célia, para quem “o tempo deve ser como tempero, cada um tem o seu diferente”.

O “tempo do giz” é marcado pela chegada da escola; no início, ela foi uma ferramenta colonial de dominação, que usou o apagador para eliminar a memória indígena e suprimir seus ancestrais processos de aprendizagem. Com o quadro assim apagado, o giz só escrevia uma versão única da história do Brasil. Quando os Xakriabá perceberam o caráter selvagem, truculento e devorador da escola, decidiram “amansá-la” para utilizá-la a seu favor, com uma perspectiva epistemológica singular, um calendário sociocultural próprio e até com o nome de batismo da instituição.

Antes, as escolas tinham nomes de gente morta, de políticos, foi uma conquista conseguir nomeá-las com uma palavra na língua xakriabá. Kanatyo Pataxó diz que as nossas escolas são lugares de conhecimento vivo, por isso não devem receber nomes de pessoas mortas, já que elas inspiram a vida; assim, o nosso conhecimento também permanece vivo. Foi dessa forma que começamos a amansar a escola.



Arte gráfica inspirada no grafismo do povo Xakriabá (AM).

CALENDÁRIO SOCIOCULTURAL

A pesquisadora discute esse “amansamento” a partir das experiências na Escola Estadual Indígena Xukurank, que significa “boa esperança”, localizada na aldeia Barreiro Preto, onde ela foi aluna e, depois, professora de Cultura. Os feriados letivos, ali, são outros. Em todas as escolas das aldeias, duas datas são celebradas: 12 de fevereiro, quando foi assassinado, em 1987, o cacique Rosalino, na luta pela terra, e o 25 de abril, data da morte do cacique Rodrigo, em 2005. Durante as semanas dos dois feriados, os professores trabalham os conteúdos relacionados a esses acontecimentos.

Célia escreve:

A Escola Xukurank está voltada para a realidade do nosso povo, valoriza a cultura, o modo de vida, a história de luta, o manejo do território e as pesquisas com os mais velhos, além de trabalhar as disciplinas curriculares. Seu caráter de educação subversiva e transgressora lhe confere um lugar potente de articulação entre saberes. Temos aulas de cultura, de língua e de direitos indígenas, mas também de matérias convencionais, com outras metodologias. Em Matemática, trabalhamos a geometria das pinturas corporais; em Geografia, o mapeamento do território, e assim por diante.

Os conhecimentos dos velhos, registrados na dissertação de Celinha, foram obtidos na oficina “Reativadores de memória: memória nativa e memória ativa”, que ela organizou, como forma coletiva mais eficaz do que uma entrevista individual, para coletar os saberes tradicionais num espaço interativo. Desse modo, quando uma pessoa estava contando uma história, a memória de uma reativava a da outra. Esse foi um diálogo de memórias nativas e ativas. Ela conclui: “quanto mais conheço o novo, mais sinto a necessidade de retomar as minhas origens. A experiência do mestrado reforçou a compreensão de como eu mesma me constituo a partir dessas origens: do barro, do genipapo e do giz”.

PARA NUNCA MAIS FALAR COM O ESPELHO

Defesa de mestrado de dois indígenas terena, que registram ameaças à sua língua e apresentam experiências de resistência, trazendo as próprias trajetórias dolorosas por diferentes escolas não indígenas. O texto menciona o último falante da língua xetá, que não tinha com quem falar e usava um espelho. Terena, Mato Grosso do Sul.

Escrevo da aldeia Cachoeirinha, em Miranda (MS), onde acabo de presenciar uma operação arriscada. Vi como desmontaram o gatilho de uma arma infernal, que já causou mortes e emudeceu vozes, criando um silêncio de cemitério. O gatilho assassino foi desarmado por dois Terena – a professora Maria de Lourdes Elias Sobrinho, ex-empregada doméstica, filha de um indígena plantador de milho, arroz, feijão e banana, e seu colega, o professor Celinho Belizário, ex-cortador de cana.

Cada um deles defendeu sua dissertação de mestrado pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de Campo Grande (MS), que abriu o Programa de Pós-Graduação em Educação para formar pesquisadores indígenas com o apoio da Fundação Ford. No entanto, a defesa não aconteceu no campus universitário, mas dentro da própria aldeia – o que é inédito no Brasil. Fomos nós, os professores da banca de avaliação, que nos deslocamos até lá, em um movimento que não se limitou a uma simples troca de espaço, mas implicou mudança de perspectiva: a universidade desceu das tamancas e, com isso, ampliou seu universo de conhecimentos.

Maria de Lourdes fez a apresentação oral, toda ela em língua terena, para compartilhar sua pesquisa com os indígenas ali presentes. À medida que falava, era projetado o texto traduzido ao português, permitindo que a banca e o público não indígena acompanhassem sua fala. O trabalho escrito também é, em grande medida, bilíngue, tendo sido redigido em terena e em português. Essa deve ter sido a primeira vez no Brasil em que um falante de idioma indígena não precisou renunciar à sua língua para ter um diploma reconhecendo aquilo que sabe.

O BOI BABA

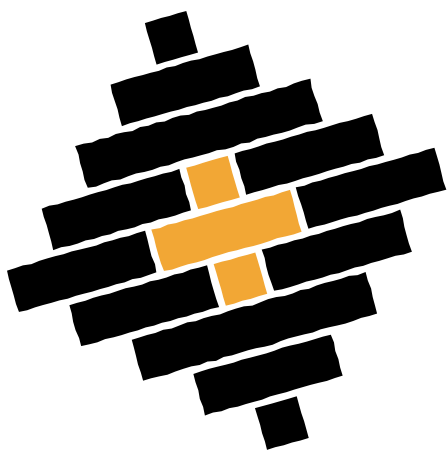
A pesquisa de Maria de Lourdes procura identificar, justamente, os mecanismos engatilhados contra a língua terena, buscando um escudo para protegê-la. Por meio desse caso particular, é possível entender o extermínio, em cinco séculos, das mais de mil línguas indígenas que deixaram de ser faladas no Brasil. Cerca de 180 delas continuam resistindo, como é o caso da língua terena. De que forma foi possível silenciar tantas vozes que enriqueciam o patrimônio cultural da humanidade, sepultando com elas cantos, narrativas, poesia, músicas e saberes?

As tentativas de sufocar a língua terena – um crime de glotocídio⁸ – foram testemunhadas pela própria Maria de Lourdes, em sua infância:

Da primeira até a quarta série do ensino fundamental, cursei na Aldeia Cachoeirinha, de 1968 a 1972; minha professora era *purutuye* (branca). Quando cheguei à sala de aula, meu primeiro impacto foi com a questão da língua, isto é, eu, falante da língua terena, e a professora, da língua portuguesa. Quando ela começou a explicar a matéria, parecia que eu estava em outro mundo, pois não entendia nada do que ela estava falando.

Lourdes se lembra de sua primeira cartilha – *O caminho suave* –, onde lia, em voz alta, que “o boi baba”, mas não entendia bulhufas:

Em 1976, na cidade de Miranda, fui para uma escola pública para cursar a 5ª série à noite. Numa das aulas, a professora pediu para eu ler um texto de história. Li. Depois, ela me pediu para explicar aos colegas o que tinha lido. Sem dizer nada, comecei a chorar, pois não sabia o que o texto dizia, eu não falava a língua portuguesa.



8. Glotocídio é o processo deliberado de extermínio de línguas por meio de políticas linguísticas de Estado.

Lourdes chegou a estudar em um convento de freiras, em 1975:

Lá era tudo estranho, a começar pela língua. Não entendia o que as freiras falavam comigo. Lembro quando uma freira me pediu água. Fiquei parada na cozinha, sem saber o que ela tinha pedido. Eu não perguntava o que ela queria, pois não sabia nem como perguntar. A minha comunicação com elas era bom-dia, boa-tarde e boa-noite. Essas foram as primeiras palavras que me ensinaram.

Quando saiu do convento, Lourdes foi trabalhar como empregada doméstica: “trabalhava de dia e à noite estudava o segundo grau numa escola pública, mas tinha vergonha de falar a língua terena no meio dos brancos, isso porque não queria que eles percebessem que eu era índia, pois, quando percebiam, me isolavam do grupo”.

Com a língua, ela silenciou também brincadeiras infantis, danças, benzimentos, cantos, pajelança e até a culinária terena, especialmente o *lapâpe* – uma massa de mandioca aberta como uma pizza, preparada na frigideira quente.

Lourdes foi atingida no próprio corpo pelos disparos de uma arma letal que assassina almas e emudece vozes. Dessa forma, descobriu o mecanismo de extermínio que começa com a discriminação da língua indígena, considerada pelo senso comum e seu preconceito como inferior ou pobre. Depois, veio a proibição de falar essa língua, o que significa enxotar da escola os conhecimentos tradicionais que ela veicula. Em seguida, a obrigação de aprender a ler em português, uma língua desconhecida. Por último, o falante se mutila na medida em que é obrigado a esconder sua identidade.

RITO DE PASSAGEM

Quando Lourdes se formou no curso Normal Superior Indígena e foi lecionar na primeira série do ensino fundamental, na aldeia Cachoeirinha, constatou que, apesar das garantias constitucionais e do direito dos povos indígenas de serem alfabetizados em suas línguas maternas, a escola continuava fazendo com as

crianças aquilo que havia feito com ela. Os pequenos não aprendiam a ler em terena e apresentavam altos índices de repetência e evasão escolar.

Foi aí que Lourdes decidiu romper esse círculo vicioso, organizando a resistência ao desmontar os mecanismos que acabariam com sua língua materna. Como coordenadora pedagógica da escola, ela elaborou e implantou, em 2007, um projeto de alfabetização, bem como produziu a cartilha *Ler e escrever na língua terena*. O português, assim, passou a ser ensinado como segunda língua.

A pesquisa de Lourdes no mestrado teve como objetivo analisar essa experiência. Ela realizou testes de leitura e compreensão de texto com crianças terena alfabetizadas na língua indígena e com outras, alfabetizadas em português. Os resultados foram surpreendentes e revelaram que as crianças que liam e escreviam em terena se expressavam com mais fluência, inclusive em português, e interpretavam textos com facilidade nas duas línguas.

“Os Terena estão buscando novas formas de sobreviver em meio a essa cruzada de flechas e às novas e gigantescas colunas de fogo que se alastram em direção a nós, vindas do entorno regional”, escreveu Celinho, que definiu sua pesquisa como “a semente de um sonho”, porque “outros pesquisadores indígenas continuarão essa reflexão”.

Na ocasião, duas cerimônias foram realizadas pela comunidade Terena para celebrar o nascimento dos novos mestres. Lourdes entrou no recinto acompanhada dos membros da banca, passando entre duas fileiras formadas por meninas que dançavam o *Xiputrena*, animadas por um tocador de pife (*oxoti étakati*) e um de tambor (*ixúkoti pepêke*). Já Celinho foi recebido com o *Kohitoxi Kipâhi* ou dança do bate-pau, entre uma fileira de meninos com os corpos pintados de vermelho e outra, de azul. Tinha algo de belo e de sagrado na reverência daquelas crianças aos novos suportes do saber.

Há alguns anos, o último falante de uma língua indígena foi considerado alguém com problema mental porque conversava em língua xetá com sua imagem projetada no espelho, como uma forma dramática de manter sua identidade e sua memória. As pesquisas dos dois novos mestres fazem parte de uma estratégia, são uma esperança para que nenhum Terena jamais precise conversar com o espelho. Que *Orekajuvakai* nos ouça!



Terra Indígena Gavião (AM). Foto: Bruno Kelly/Amazônica Real

NATUREZA E SABEDORIA INDÍGENA

O saber indígena consiste no silêncio dos ventos, no canto dos pássaros, no embalar das folhas, no olhar indígena, no balanço do maracá e na pisada firme.

Edilene Batista Kiriri

Arte gráfica inspirada no grafismo do povo Kyikatêjê (PA).



Pamaprin da aldeia Hakti, povo Kyikatejê-Gavião, TI Mãe Maria (PA).
Foto: Mrê Gavião

AS LICÇÕES DE MÃES E AVÓS GUARANI

Apresenta trabalho de mestrado da antropóloga guarani Sandra Benites sobre infância, maternidade e técnicas de socialização dos Guarani. Narra a relação difícil destes com escola não indígena.

Em sua dissertação de mestrado em Antropologia, *Viver na língua guarani: mulher falando*, defendida no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Ara Reté, nome de batismo de Sandra Benites⁹, faz um percurso original: caminha com um pé na aldeia e o outro na academia. Assim, vai narrando a própria vida e, por meio dela, tece reflexões em um vai e vem contínuo pela ponte que liga os dois mundos. Relatos orais da avó parteira e as histórias de Nhandesy Eté – figura feminina da cosmologia guarani – dialogam com ensaios de antropólogos não indígenas.

O nascimento e a infância na aldeia são ocasiões para discutir o parto e o corpo da mulher como lugar de conhecimento e como território. Sua alfabetização em português, língua estranha, e sua atuação como professora suscitam observações sobre escola, letramento, oralidade, língua, bilinguismo e a “doença” do unilinguismo. Quando conta como foi sua adolescência, sobre o casamento e os filhos, aproveita para abordar as identidades étnica e de gênero, a educação e a saúde das crianças. Na mudança para a cidade, fala sobre a situação dos indígenas em contexto urbano.

9. Sandra Benites, natural da Terra Indígena Porto Lindo, município de Japorã (MS), é antropóloga, curadora de arte, educadora e pesquisadora guarani-nhandewa. Em 2023, foi nomeada diretora de Artes Visuais da Fundação Nacional de Artes (Funarte), sendo a primeira indígena a ocupar uma diretoria na instituição. Em 2024, tornou-se também a primeira indígena no país a integrar a equipe de curadoria de arte no Museu de Arte de São Paulo (Masp).

UM PÉ NA ALDEIA

Conhecida na universidade como Sandra Benites, Ara Reté nasceu em 1975, na aldeia Porto Lindo, em Japorã (MS), de mãe e pai que falavam variedades distintas do guarani. Sua avó materna, Kunhã Takua, fazia partos de mulheres escondidas na mata, com medo dos “brancos”. “Como fui educada por minha avó, sou Nhandewa, apesar de meu pai ser Kaiowá. São povos diferentes, mas que têm em comum histórias como a de Nhandesy, o que já foi registrado por antropólogos e linguistas”, escreve. Viveu a infância em Porto Lindo, onde se casou aos 16 anos e se tornou mãe de quatro filhos.

No primeiro capítulo da dissertação, a pesquisadora narra sua caminhada (*guatá*) e expõe a sabedoria da mulher guarani e seu modo de viver (*teko*), destacando como concebe a educação e a saúde dos filhos. Reproduzo aqui trechos da dissertação em português com expressões em guarani.

Na sociedade guarani, a sabedoria se expressa através do corpo e da língua, sempre levando em conta a cosmologia e os costumes. As mães não têm hábito de deixar os filhos em creche, distante delas, em lugar desconhecido, com pessoas desconhecidas, porque isso gera um susto grande nas crianças que pode causar *nhe’ẽ mondyi*, espírito assustado, as crianças ficam deprimidas. O espírito assustado traz *nhemirõ*, ou seja, tristeza, desencanto, depressão, a ponto de a criança querer voltar para o *amba* dela, que é a morada celeste.

Para os Guarani, a saúde das crianças depende do bem-estar da mãe. Mães com problemas psicológicos, estressadas, tristes, vivendo na correria, pressionadas, certamente ficarão *poxy*, ou seja, revoltadas, impacientes e, na maioria das vezes, transferem para os filhos esses sentimentos. O que você está sentindo, seu filho também sente. Isso tem a ver com a caminhada de Nhandesy na Terra. Sem estar no estado de *guapy* – calma, tranquila, em silêncio –, facilmente a mulher se descontrola, o “sangue sobe à cabeça”, tornando-a mais vulnerável.

ARANDU E O CORPO FEMININO

A avó de Sandra Benites dizia que

as mulheres não precisam morrer fisicamente para estarem mortas nesta vida. Os problemas de saúde se refletem, especialmente, no *akã* (cabeça), a nossa base, onde nós, mulheres, suportamos tudo. As Guarani nesse estado emocional não demonstram seus sentimentos, diferentemente dos homens. É nesse momento que muitas “se entregam”, *nheme’ẽ*, ficam doentes emocional e fisicamente, se entristecem, ficam *nhe’ẽ kangy*, com o espírito fraco, *py’a kangy*. A minha avó dizia: “Depois que alguém fica *nhemyrõ*, o seu espírito já está morto”.

Sandra conta ainda que

as dificuldades da mãe interferem no bem-estar do filho, a criança pode ficar pirracenta, chorar à toa, *piary*, crianças *guapy kuaa he’yn wa’e*, que não conseguem se sentar, inquietas, assustadas. Essa mesma criança, quando adulta, pode ficar impaciente com as coisas, com as pessoas, ser revoltada, surtada, *py’a tarowa*. O susto que a criança leva também tem consequências mais adiante, na vida adulta.

Os cuidados com o corpo feminino são muito importantes para a construção do ser mulher guarani e evitar o estado de *poxy*, de vulnerabilidade, dos efeitos do sangue, *tuguy*. Na menstruação, nós nos construímos como mulher e aprendemos a cuidar do próprio corpo, ficamos de resguardo em casa, evitando certos alimentos, fugindo do estresse ou do barulho excessivo, para não ficarmos com dor de cabeça. Não abrimos mão desses saberes únicos sobre o corpo, nem sempre reconhecidos pelo *juruá* (branco), mas que nós preservamos e praticamos.

Arandu são os saberes repassados através das narrativas orais. A minha avó explicava a netos e netas que essas histórias com as experiências de Nhanderu Eté e de Nhandesy Eté devem



ser contadas para não cometermos os mesmos equívocos. Ela sempre dizia que os ensinamentos estão na própria língua guarani. Portanto, os homens precisam ouvir e aprender que as mulheres são corpos diferentes, que devem ser entendidos em sua complexidade para serem respeitados.

A ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA POUCO RESPEITOSA

No segundo capítulo da dissertação, Sandra “atravessa a ponte”, na expressão de Bartomeu Melià¹⁰: relata sua experiência traumática como aluna na escola da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e, depois, como professora na aldeia Boa Esperança (ES), onde passou a residir até se mudar para o Rio de Janeiro, a fim de cursar o mestrado, depois da licenciatura intercultural na Universidade Federal de Santa Catarina. Cita a sábia Kunhã Takua: “Minha avó dizia que não podia acreditar muito no papel, pois o papel é cego, a escrita não tem sentimentos, não anda, não respira, é história morta”.

Lembro-me da hora de ir para a escola. Eu era criança, não sabia falar português e fiquei assustada, sentia medo, apesar de assim mesmo querer aprender a ler e a escrever. Hoje entendo essa angústia e o atrito entre a educação tradicional guarani e a educação escolar. As lembranças que guardei não são boas. Eu tinha horror de estudar pelo fato de não saber falar português, me sentia como se estivesse no alto, pendurada pelos pés, de cabeça para baixo. A escola era um sofrimento, me dava angústia terrível, mas eu tinha que obedecer.

10. Bartomeu Melià, linguista e antropólogo espanhol, célebre por seus trabalhos sobre povos Guarani, cuja contribuição para a etno-história, a linguística e a antropologia é de valor inestimável. Defendeu o povo e a língua guarani.

Só de saber que tinha que encarar aquele lugar terrível, passava mal e me dava até febre. Já não queria mais aprender a ler e escrever, a angústia tomava conta de mim. Só pensava numa estratégia para driblar o professor, contra a pressão que ele exercia sobre nós. Não conseguia escrever nada, por medo de ser castigada. O medo me travava toda. Como as crianças guarani sempre reagem a partir do *nhemondyi*, irei explicar esse “sentimento de susto”, que deve ser evitado, que pode levar até a morte ou deixar sequelas físicas (diarreia, vômito, febre) e problemas psicológicos.

Para os Guarani, o mau humor de uma pessoa insegura é visto como uma doença, um problema de saúde. Todas as coisas estão ligadas com a educação, inclusive a saúde. Se os *jurua*¹¹ se preocupam com uma pessoa depois de ela ficar doente, nós, ao contrário, nos preocupamos em prevenir. Por essa razão, procuramos compreender e respeitar cada *teko*. Na escola em que eu estudei, não havia preocupação e respeito. O professor só usava o português. Era muito ruim e nos castigava por qualquer coisa. Minha alfabetização foi assim.

OUTRO PÉ NA CIDADE

Trago lembranças do tempo dramático vivido na escola para tirar delas alguma lição. Com os problemas que enfrentei, procuro aprender, melhorar, evoluir, dar sentido à memória da minha avó, responsável maior pelos meus conhecimentos e pela coragem que carrego comigo. Devo às *kunhangue*, às mulheres, mesmo ocultas em sua própria história. Elas sempre estão lutando, incansavelmente, para manter sua sabedoria e a própria fala, *aywu*, *nhe'ě*, espírito, palavras que, no dia a dia, são vividos, narrados, contados e sentidos, através da lembrança de Nhandesy.

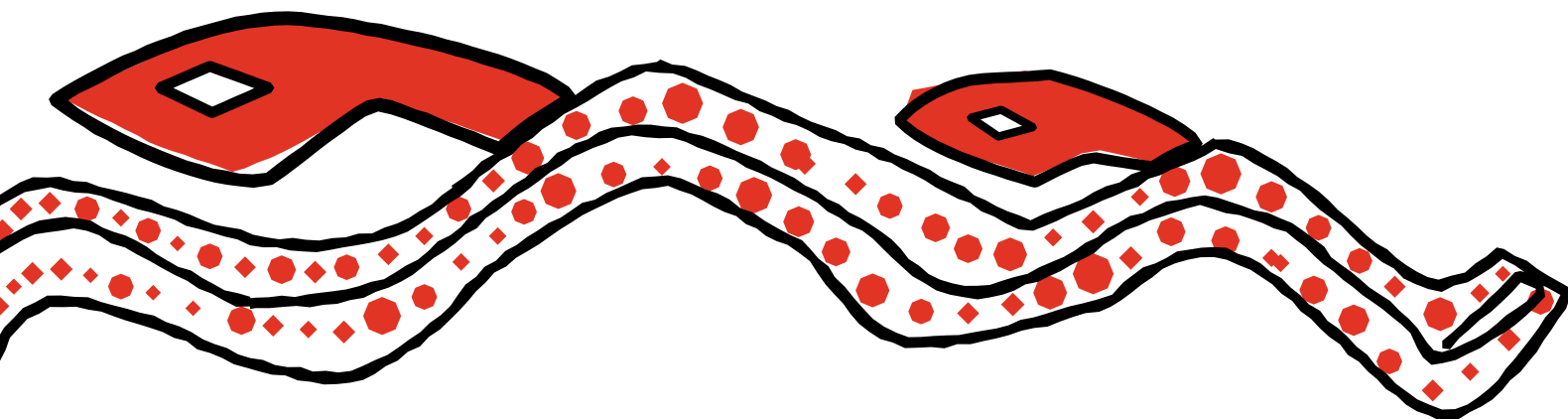
11. Termo em guarani usado para se referir aos não indígenas.

O terceiro capítulo da dissertação de Sandra fala das diferenças de gênero ao registrar a história de Nhandesy Eté (nossa Mãe verdadeira), que funciona como um arquivo vivo da sabedoria das mulheres dentro da organização social guarani. Ela fala dos deslocamentos de muitos indígenas da aldeia para a cidade, em todo o Brasil, destacando Mato Grosso do Sul como um caso extremo, pela invasão das terras indígenas e por todo tipo de violência que atinge as mulheres.

Residindo agora no Rio de Janeiro, Sandra se pergunta sobre o que fazer com a sabedoria de Nhandesy no contexto urbano, o valor que tem esse saber, a maneira de discutir o papel da mulher indígena na sociedade atual, dividida entre o que ela denomina de *tekó* micro (individual) e macro (coletivo), que se sobrepõe ao *arandu* da mulher: como ensinar o que aprendi com minha avó às mulheres guarani e juruá, para que fiquem protegidas e evitem que o homem tenha poder sobre elas?

Para tantas perguntas, Sandra encontrará no tempo respostas anunciadas no fim de sua dissertação:

Os Guarani ainda vivem intensamente nas suas rezas, apesar das dificuldades enfrentadas. Na minha caminhada, aprendi com as mulheres, com o que ouvia da minha avó e da minha mãe, que diziam: “somos terra, somos chão, somos rios e pássaros e plantas que dão flores e frutos, porque as mulheres sempre existiram no universo para habitar a terra”.



Arte gráfica inspirada na arte kusiwa do povo Wajãpi (AP).

A SOGRA DO JACAMIM EM BUSCA DA BELEZA

Em sociedades orais, que são independentes da escrita alfabética, as histórias que circulam são portadoras de saberes. O texto relata o conto do pássaro jacamim e registra elementos cosmológicos e conhecimentos ornitológicos indígenas.

O Jacamim andava ciscando no terreiro e, com seu bico irrequieto, beliscava um inseto aqui, uma minhoca ali, uma sementinha acolá. Sua sogra, que assistia à cena, viu que tudo nele era desproporcional e deselegante. PESCOÇO PELADO, curvo e compriiiiido. CABECINHA MINÚSCULA, em cujo cocuruto emergia ridículo topete de penas eriçadas. Curtas, demasiado curtas eram suas asas. Altas, excessivamente altas, suas pernas. Ela olhou aquele bicho desengonçado e, com a sinceridade que as sogras soem ter, disse:

— Meu genro, não me leve a mal, não, mas você é feio! Muito, mas muuuuuuito feio! Feio pra chuchu! Parece até que minha filha se casou com um urubu!

Ele, o Jacamim—uma de penas pretas, decidiu conferir no espelho do lago. A imagem refletida era, efetivamente, a de um urubu corcunda, pernalta, sem garras e com a cabeça pelada. Não gostou. De tristeza, cantou. Mas de sua garganta saía apenas um som estridente – vuh, vuh, vuh – que vibrava como o toque irritante e uniforme de uma corneta. A sogra, que tudo observava, arrematou:

— Tudo em você está errado. Nem cantar você sabe. Seu canto parece latido de cachorro ou berro barulhento de guariba. Ah, mas isso não vai ficar assim, não. Vamos mudar. Espere aqui, meu genro, vou lá no mato procurar a beleza pra você.

Foi.

A BELEZA DAS CORES

— Beleeeeeza, cadê você? – perguntou a sogra, entrando na floresta. Mil vozes responderam aqui, ali, acolá, por todas as partes. Ela foi, então, colocando em um saco tudo de belo que encontrava: as tintas do beija-flor e suas penas com as sete cores iridescentes do arco-íris; o peito, o abdome e o papo vermelho da pipira; o bico duro e cônico do azulão e sua mandíbula angulosa. Depois, pegou o olhar aceso do rouxinol e a meiguice do pintassilgo. Guardou a sociabilidade, a alegria e o espírito de camaradagem do bem-te-vi, a mansidão do canário-da-horta, a valentia do gavião e até o aparelho digestivo do murucututu lá em cima do telhado.

Mas a velha queria mais. Continuou enchendo o saco. Capturou o voo elegante e baixo de uma andorinha que, sozinha, não fazia verão, mas riscava o ar em curvas caprichosas. Esperou o tico-tico-rei comer todo o seu fubá e arrufar suas penas brilhantes – tico-tico lá, tico-tico cá – para roubar-lhe o topete vermelho escarlata que parecia incendiar sua cabeça como uma chama. Na terra com palmeiras onde canta o sabiá, ela se apoderou da cauda empinada e das patas cor de avelã da ave que gorjeava e saltitava com desembaraço.

O saco, já quase cheio, recebeu, ainda, plumas de seda do sanhaço, penas aveludadas do guará, recolhidas em um manguezal, e vozes de todos os pássaros que o japiim imitava, coletadas num ninho construído ao lado de uma casa de caba. Finalmente, a velha pegou a garganta do uirapuru, com o repertório de seu canto mágico. E quando já ia embora, ensacou os hábitos de higiene do vira-bosta, que toma sempre seu banho matinal – faça frio, faça calor – depois de revolver o esterco à procura de milho.

— Beleeeeeeeza, cadê você? – perguntou outra vez a velha. Lá de dentro do saco, mil vozes de pássaros trinaram. Satisfeita, ela retornou e entregou ao genro toda a beleza ornitológica da mata:

— Aqui está, meu genro, pra você se lavar, se pintar, se enfeitar, se colorir e afinar sua voz.

— Vou me lavar já – ele disse, agradecido.

Foi.

Mas enquanto tomava banho no igarapé, os outros pássaros furtaram-lhe as tintas, as cores, as plumas, os enfeites, o canto e até mesmo sua roupagem. A sogra, vendo o genro nuzinho, perguntou:

— Ô, coisa feia, onde está a beleza que te dei?

— Eles roubaram.

— Além de feio, és leso e abestado – disse a sogra, esfregando sumo de jenipapo nas costas dele, que ficaram negras. Depois, passou uma mistura de casca de abacaxi com urucu no peito, que ficou roxo.

É por isso que o jacamim-una ficou assim.

OS SABERES

Essa história, que circula entre os indígenas do rio Negro (AM), é uma versão livre que eu recriei, inspirado na narrativa *O jacamim e as cores* (*Yacamy i pinima çaua irumo*), recolhida no Rio Branco pelo cientista João Barbosa Rodrigues, um ex-professor do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que viveu durante mais de dez anos no Amazonas (1872-1874 e 1883-1890). Ele organizou e dirigiu o Museu Botânico de Manaus (hoje Museu da Amazônia – Musa), andou pelos rios da região, conviveu com diferentes etnias e aprendeu o nheengatu – a língua geral que lhe permitiu ouvir as histórias e registrar a ciência indígena.

Contei essa e outras histórias em Manaus, numa mesa-redonda compartilhada com o historiador Antônio Loureiro. A mesa fazia parte da programação do I Simpósio João Barbosa Rodrigues, na Universidade Federal do Amazonas (Ufam). A homenagem a Barbosa Rodrigues é mais do que merecida. Ele é o autor do livro *Poranduba amazonense*, uma edição bilíngue, de 1890, da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, que reúne mitos, contos zoológicos, astronômicos e botânicos, além de “cantigas com que as mães embalavam seus filhos ou animavam as danças e os trabalhos”, num total de 130 textos.

A grande sacação de Barbosa Rodrigues foi perceber, no século XIX, que, em uma sociedade sem biblioteca, sem livros e sem escrita, mas com forte tradição oral, as histórias e cantos funcionam como enciclopédias que contêm os saberes necessários para a sobrevivência e a reprodução das culturas. São aulas de botânica, zoologia, astronomia, ciências sociais e ciências humanas, com seus supremos mistérios.

A história aqui apresentada, em suas diferentes versões, constitui um pequeno tratado de ornitologia, que dialoga com o *Catálogo das aves da Amazônia*, organizado, posteriormente, pela ornitóloga alemã Emília Snethlage (1868–1929), ex-diretora do Museu Goeldi, no Pará. Essas histórias contêm o sistema de classificação das diferentes espécies de aves, pássaros e outros animais, suas características físicas e comportamentais, hábitos, costumes, os lugares onde vivem, como se alimentam e se reproduzem.

Parte desse conhecimento, que foi satanizado e discriminado por não se enquadrar nos cânones da ciência e da religião dominantes, iria se perder com a morte dos velhos narradores se alguns tupinólogos não a tivessem registrado. Barbosa Rodrigues, que publicou inúmeras obras de botânica, uma delas sobre palmeiras, outra sobre orquídeas, ficou encantado com a capacidade de observação e o espírito científico dos indígenas.

Segundo ele, os indígenas

seguiram e seguem um método sintético na classificação das plantas. Designam as espécies por nomes tirados dos caracteres das folhas, flores, frutos ou de propriedades como o cheiro, o sabor, a dureza, a duração, a cor, o emprego etc. Nenhuma característica essencial escapa a eles. São tão exatas as suas observações, que se encontram gêneros e subgêneros em uma só família, como se fossem agrupados por um verdadeiro botanista (Rodrigues, 1905).

Algumas décadas depois, em seu livro *O pensamento selvagem*, o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss chamou atenção para as evidências de que as sociedades indígenas têm uma prática de produção de conhecimentos, testam hipóteses por meio de experimentos genéticos, plantam e selecionam

sementes, realizam observações rigorosas e classificam o mundo natural de uma maneira tão complexa como a taxonomia de um biólogo universitário. Muitos erros e confusões teriam sido evitados, afirma Lévi-Strauss, se os pesquisadores tivessem confiado nas taxonomias indígenas em lugar de improvisar outras, nem sempre adequadas.



Líderes indígenas em Brasília (DF). Foto: Myke Sena/ Defensoria Pública da União

ASSIM NA TERRA COMO NO CÉU GUARANI

Para plantar na terra, os Guarani olham para o céu. Por meio da pesquisa de dois indígenas, o artigo aborda os saberes desses povos nos campos da astronomia e da agricultura. Guarani, Santa Catarina.

Três pesquisadores indígenas defenderam, em fevereiro de 2015, seus trabalhos de conclusão de curso (TCC). Ronaldo A. Barbosa, batizado, em guarani, como Karai Dju, descreveu, com os pés na terra, a agricultura tradicional. Para ilustrar suas hipóteses, levou da roça vários tipos de milho, melancia, amendoim, aipim, abóbora e batata-doce. Já seus colegas Geraldo Moreira (Karai Okenda) e Wanderley Moreira (Karai Ivyju Miri), com os olhos no céu, enveredaram pela astronomia e levaram um mapa do universo que demarca o céu guarani com suas estrelas e constelações.

Alunos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, eles fazem parte da turma de 120 indígenas Xokleng-Laklanõ, Guarani e Kaingang com ingresso em fevereiro de 2011 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Quatro anos depois, as defesas mencionadas – as primeiras da UFSC em terra indígena – saíram do campus para terem lugar numa aldeia com o nome poético de Reflexo das Águas Cristalinas (*Yynn Moroti Wherá*, em guarani), no município de Biguaçu, Santa Catarina.

As duas monografias se complementam, pois, para verem a terra, os Guarani olham o céu. Como se fosse um livro, a partir da leitura do céu, eles elaboram o calendário cosmológico chamado *Apyka Miri*, que conta o tempo, marca o clima, a chegada da chuva, a época de extrair o mel e de semear, o tempo da colheita e o de fazer artesanato, a duração das marés, o tempo da caça e o da pesca, tudo em sintonia com Nhanderu Tenonde, o Pai Criador, e com Nhamandu, o Pai Sol. São a astronomia e a religião que dão suporte à agricultura guarani, que, pode-se dizer, tem os pés na terra e os olhos no céu.

OS PÉS NA TERRA

Um ritual, com apresentação de coral e dança de crianças indígenas, precedeu a defesa da monografia sobre agricultura. Paramentado com um cocar de penas coloridas, Ronaldo começou sua exposição formulando várias questões: quais as formas tradicionais usadas pelos Guarani para cultivar as plantas e quais delas se mantêm na atualidade? Que tipos de ferramentas são usados? Quais as sementes mais cultivadas? Qual é a época de cultivo? O que fazer diante das novas tecnologias e do mercado?

Para buscar as respostas, ele combinou diversos procedimentos de pesquisa. Entrevistou velhos sábios e reproduziu as entrevistas em língua guarani, cruzou essas narrativas orais com pesquisa bibliográfica, algumas teses e dissertações. Além disso, saiu a campo e registrou as observações feitas em roças de três aldeias, de onde trouxe vários tipos de milho. Por fim, desenhou o croqui das áreas cultiváveis e nele identificou as variedades de plantas.

Dessa forma, as imagens, registradas com diferentes técnicas, incluíram desde desenhos coloridos, feitos manualmente pelo autor, passando por fotos das roças e das pessoas entrevistadas, até o mapeamento das aldeias com imagens de satélite retiradas do Google Earth. No fim, a projeção de um vídeo sobre o tema reforçou a relação da agricultura com o mundo espiritual guarani, destacando o ritual do *Nhemongaraí*, quando são feitos conjuntamente o benzimento de sementes, alimentos e o batismo das crianças.

“Atualmente, a agricultura tradicional guarani é como se fosse uma agricultura orgânica ou biológica dos não indígenas porque não usa nenhum tipo de adubo químico”, escreveu Ronaldo, que chama atenção para as armadilhas do mercado.

“De alguma maneira, hoje, devemos controlar o que vem de fora, para não afetar diretamente a nossa produção, a nossa cultura”, ele afirma, apontando como lugares de luta a escola indígena e “a Casa de Reza (*Opy*), que é a nossa primeira escola”.



OS OLHOS NO CÉU

“A letra de Nhanderu está escrita no céu e na natureza, mas é preciso aprender a ler essa letra”, explicou Alcindo Moreira (Wherá Tupã), presente na defesa ao lado da esposa, Rosa Mariani Cavalheiro. À época com, respectivamente, 106 e 98 anos, ambos foram entrevistados por Geraldo e Wanderley, seus filhos, a quem ensinaram a ler o céu. O TCC feito pelos irmãos trata, justamente, do calendário guarani, da passagem do tempo e das estações, que podem ser registradas pela observação das estrelas e das constelações.

A pesquisa explorou um campo relativamente novo para a academia, a Arqueoastronomia, disciplina que se dedica aos conhecimentos astronômicos dos povos originários da América e que, a partir de 1970, começou a ser estudada em universidades europeias e americanas. No Brasil, a Ilha de Santa Catarina é a região mais rica em vestígios arqueológicos sobre o tema, segundo o físico Germano Bruno Afonso – professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR) cujos trabalhos são citados no TCC em questão, com fotos, desenhos e um vídeo produzido pelos autores.

Os irmãos Moreira trilharam um caminho similar ao de Ronaldo. Geraldo e Wanderley usaram a metodologia da “pedagogia da alternância”, bem trabalhada no curso de licenciatura, que foi distribuído entre o “tempo universidade” e o “tempo comunidade”, com a integração de ambos na produção do conhecimento. A dupla entrevistou os velhos sábios guarani e cruzou os dados obtidos com os textos míticos recolhidos por León Cadogan, etnólogo paraguaio, com os escritos de Bartomeu Melià e, evidentemente, com a observação do céu.

“Todos os povos antigos faziam a leitura do céu. Se não fizessem, não sobreviveriam. Trabalho muito com índios, com astronomia indígena, principalmente com os conhecimentos dos pajés”, diz Germano Bruno Afonso, doutor em Astronomia e Mecânica Celeste pela Universidade de Paris VI, com pós-doutorado no Observatório da Côte d’Azur e Prêmio Jabuti de 2000 com o livro *O Céu dos Índios Tembê*. Ele reconhece que muitas de suas afirmações são baseadas na maneira como os pajés ensinaram-lhe a ler o céu, bem como na forma de pensar desses indivíduos.

O PENSAMENTO INDÍGENA

Foi esta a leitura feita por Geraldo e Wanderley ao trabalharem, nos últimos sete anos (2009/2016), para a reconstituição de uma versão do calendário guarani. Orientados por Wherá Tupã, eles registraram o conhecimento oral antigo, observaram as principais constelações, descreveram seus significados para as atividades cotidianas e construíram uma réplica do relógio guarani, desenvolvendo uma metodologia para ensinar as crianças da aldeia, que, dessa forma, aprendem mais facilmente. Germano Bruno confirma o sucesso desse trabalho:

Para o ensino da Astronomia às crianças, o céu guarani é um auxiliar precioso. Quando elas aprendem as constelações indígenas – da Anta, do Veado, da Ema, da Cobra, da Canoa, do Homem Velho etc. –, a versão ocidental fica mais fácil de ser ensinada. Não precisa forçar a imaginação, você olha e enxerga. Por quê? Porque os indígenas não apenas juntam as estrelas brilhantes, mas formam as figuras com as manchas claras e escuras da Via Láctea. Assim, eles veem, de fato, determinado animal no céu. Como aquela brincadeira, que se faz com as crianças, de enxergar desenhos nas nuvens.

Os dois concludentes do curso de licenciatura esclarecem que

o pensamento guarani não é estático, nem imutável. As constelações sazonais oferecem uma diversidade de interpretações. Para acessar essa cosmologia, é preciso considerar a localização física e geográfica de cada grupo indígena, os que habitam o litoral, o interior ou diferentes latitudes.

Monografias como essas comprovam que os indígenas são capazes de se apropriar dos métodos da academia para produzirem conhecimento, mas, sobretudo, que eles contribuem de forma relevante para que a universidade aprenda a maneira de pensar dos indígenas. Ronaldo, que, antes da licenciatura, se formara como técnico em agropecuária no Colégio Agrícola, em Araquari (SC), diz que tem, hoje, a visão de dois mundos e que pode transitar por ambos: “dessa forma, está sendo plantada uma semente da qual vamos colher bons frutos”.

UM DENTISTA ENTRE OS INDÍGENAS DE RORAIMA

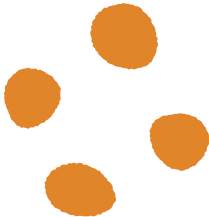
Um dentista potiguar vai trabalhar com os indígenas de Roraima, encanta-se com os Macuxi e aprende como eles tratam os dentes. O artigo relata os saberes e as técnicas dessa etnia para o cuidado bucal.

“Cirurgião dentista: Bruno Miranda da Rocha”. Esse era o conteúdo da placa que talvez estivesse na porta do consultório, em Aracaju, de um jovem nascido em Natal (RN) e diplomado pela Universidade Federal de Sergipe, em 2003. Mas eis que, de repente, ele foi convidado por um amigo para trabalhar no Distrito Sanitário Indígena de Roraima, com prazo de 15 dias para se apresentar nas aldeias. Não hesitou por um minuto sequer. Vendeu tudo o que tinha acabado de comprar: cadeira odontológica e equipamentos ainda sem uso. E se pirulitou. Desembarcou no aeroporto de Boa Vista na madrugada de 28 de abril de 2004. Começava uma nova vida.

“Quem convive com os povos indígenas nunca mais será o mesmo, a gente se deslumbra quando descobre que outras formas de vida são possíveis”, afirmou Darcy Ribeiro, baseado em experiência própria.

O dentista potiguar, já no dia seguinte à sua chegada, se deslocou em um teco-teco até a comunidade de Cumanã I, na região Surumu, ao encontro dos Macuxi, com quem aprendeu outros modos de cuidar dos dentes. Lá, verificou que sua formação profissional, adequada ao meio urbano, não lhe servia para avaliar o *kurawá* (sisal), planta que cresce às margens dos igarapés e de onde é retirado um fio fino e resistente, usado para a higiene dentária, nem o arbusto com nome metido a besta – *Byrsonima crassifolia* –, o popular mirixi ou murici, de cuja casca os indígenas extraem o carvão para limpeza dentária.

“No tempo de murici, cada qual cuida de si”, ensina a sabedoria popular. O provérbio, neste caso, não faz apologia ao egoísmo, mas aos cuidados de higiene bucal. O dentista observou que os indígenas tratam os dentes muito bem, com o carvão de cascas de várias outras espécies vegetais: darora (*Leptolobium nitens*),



angico (*Anadenanthera peregrina*) e pau-rainha – uma leguminosa de cor laranja que só existe na savana roraimense. Para evitar cárie, fazem bochecho com chá de dente da capivara ou do porco e de mangarataia (gingibre). Mastigam raiz de timbó e usam o talo da folha de buriti e do coco.

SAÚDE BUCAL



Com curiosidade etnográfica, o dentista potiguar se dedica a observações etnobotânicas e etnofarmacológicas no campo da medicina tradicional, vivenciando tudo o que pode. Só não esfregou lesma no dente para endurecê-lo, nem lavou a boca com fel de boi e pimenta malagueta – como fazem alguns indígenas –, mas, de resto, já fez de tudo. Experimentou pessoalmente o fio do *kurawá* e ficou satisfeito com os resultados. Sua maneira de trabalhar e de viver foi mudando desde o primeiro caso de que tratou:

Num exame clínico em um menino de três anos, me assustei com a situação dos dentes anterossuperiores. Os quatro incisivos estavam cariados e só restava a raiz. Precisava extraí-los. Chamei a mãe e dei-lhe um sermão; ela culpou o pai da criança por haver trabalhado com uma lima. Na cultura macuxi, quando nasce um filho, o pai precisa fazer o resguardo, não pode trabalhar com essa ferramenta, para evitar que os dentes da cria apodreçam. Diante disso, vi que meus conhecimentos sobre etiologia de doenças bucais já não eram suficientes para tratar os povos indígenas.

Foi aí que Bruno decidiu estudar a cosmologia macuxi, para saber como é que eles viam o processo saúde-doença-cuidado. Buscou apoio em um curso de especialização em Saúde Pública, para sistematizar suas experiências com os indígenas de Roraima, depois fez mestrado e doutorado. Diz-nos o doutor:

Na minha posição de aprendiz, foi uma descoberta atrás da outra. Deparei-me com uma cosmovisão encantadora e, ao mesmo tempo, assustadora para a perspectiva do modelo biomé-

dico dominante. A cárie não tinha mais relação com a bactéria. A escova, a pasta e o fio dental são substituídos por outras práticas naturais que fazem a saúde bucal. O conhecimento tradicional explicava um novo modo de entender, que passou a fazer parte das minhas palestras de educação em saúde e despertou a atenção de outros profissionais. Infelizmente, as práticas tradicionais de higiene, em muitas comunidades, vêm sendo substituídas pela escova e pelo creme dental, nem sempre com igual eficácia, porque tais produtos industrializados não crescem em árvores, não sendo, portanto, de fácil acesso.

AS ORAÇÕES

Durante quinze anos, Bruno trabalhou com saúde bucal no Conselho Indígena de Roraima, no convênio com a Fundação Nacional de Saúde (Funasa), na Gerência de Saúde Indígena e na Coordenação Geral da Atenção Básica, na Secretaria de Estado de Saúde de Roraima. Aprovado em 2011 no concurso para professor da Universidade Estadual de Roraima (UERR), assumiu as disciplinas Saúde Indígena e Saúde Coletiva. Depois, cursou o mestrado em Ciências da Saúde e, em 2018, obteve o título de doutor.

Sua tese de caráter transdisciplinar atravessa os campos das Biociências, da Antropologia, da Pedagogia e da História, particularmente, da nova história cultural, para dar conta do cuidado em saúde representado nos folhetos da etnia Macuxi do Centro de Documentação Indígena (CDI) e do Arquivo Indigenista da Diocese de Roraima. Bruno centrou sua pesquisa nos dois volumes do *Macuxi Tarumu* (1987), que contém orações em língua macuxi para prevenir e curar doenças, e no *Macuxi Panton* (1988), com narrativas míticas que ensinam sobre as doenças e as formas de cura.

O autor usa como referência teórica os estudos sobre a história do livro e da leitura de Roger Chartier, professor na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris, que discute as transferências entre as culturas oral e escrita. Em seu

trabalho acadêmico, Miranda da Rocha mostra as diversas práticas de participação de indivíduos não letrados na cultura letrada e percebe o livro como um objeto de tanto poder quanto têm certos objetos rituais dos pajés.

Sua tese trabalha, ainda, outros livros, a saber: *Registrando os conhecimentos tradicionais sobre plantas medicinais na comunidade do Ticoça* (2014), de autoria da indígena Jocivânia da Silva Oliveira; e *Onças, antas e raposas: mitos do povo Macuxi*, do padre canadense Ronaldo Mac Donnell, com 30 mitos do povo Macuxi coletados pelo monge beneditino dom Alcuino Meyer, entre os anos 1926 e 1948, sempre na perspectiva de Chartier, que analisa a materialidade e a estética dos folhetos.

Um dos capítulos mais interessantes da tese de Bruno é, justamente, o intitulado “Medicina indígena e biomedicina: concorrentes ou parceiras?”. Nele, o autor esclarece que as categorias de doenças não são universais, mas social e etnicamente classificadas, e que a etnomedicina pode ajudar o cientista a compreender as doenças, seus sintomas e o valor de tratamentos diferenciais em áreas específicas.



Rio Jamaxim, limite da Floresta Nacional Itaituba (PA). Foto: Felipe Werneck/ Ibama

MESTRA JAPIRA E A LINGUAGEM DAS PLANTAS

Mestra Japira, sábia indígena pataxó, não precisou ler nem escrever para receber o título de doutora por notório saber e dar aulas na universidade.


A Mestra Japira Pataxó recebeu o título de doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em fevereiro de 2022, depois de ter sido avaliada em um processo demorado e rigoroso. A banca avaliadora foi composta por cinco doutores, que deram um parecer favorável, aprovado pela Câmara de Pós-Graduação, e, em seguida, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O que é exigido para alguém ser doutor? Cursar disciplinas em um programa de pós-graduação, escrever uma tese após quatro anos de pesquisa e submetê-la a uma banca. Há, porém, pessoas com alta qualificação que não cursaram o doutorado, mas que possuem conhecimentos equivalentes, que foram adquiridos fora do ensino formal. Esses indivíduos podem ser titulados como doutores por notório saber. Foi o caso de Antônia Braz Santana – a Mestra Japira –, pajé, parteira, rezadeira e profunda conhecedora das plantas, com quem ela costuma falar.

O saber de Mestra Japira é notório, reconhecido por meio mundo, como consta na documentação por ela apresentada e no memorial de dez capítulos acompanhado de vídeos. Além disso, ela é autora do livro *Saberes das terras Pataxó: da Beira-Mar à Mata Atlântica*, resultado de pesquisas de mais de 40 anos, que conta com ilustrações de seu filho Ararauí e de seu neto Braz. Nele, ela descreve ervas exóticas, animais com uso terapêutico e 131 plantas medicinais de cinco grandes biomas: o Quintal, a Capoeira, a Mata Atlântica, a Restinga e o Brejo, classificando uma quantidade maior do que a registrada em teses acadêmicas sobre fitoterapia e farmacopeia em território Pataxó.

O sistema de classificação constitui a base de qualquer ciência – dizem os cientistas, unânimes em ressaltar a importância desse método. “Sem a taxonomia, tor-





na-se impossível o conhecimento científico”, afirma o linguista Nicolas Ruwet. O antropólogo Lévi-Strauss destaca a contribuição do “pensamento selvagem” para a humanidade, capaz de elaborar sistemas sofisticados de classificação no campo da botânica, da zoologia e da biologia. Esse assunto já havia fascinado o botânico João Barbosa Rodrigues¹², que nos fala do “rigor do método de classificação e da nomenclatura clara, precisa e exata” dos saberes indígenas. É esse rigor classificatório que a doutora Japira traz para dentro da universidade.

○ IDIOMA VEGETAL

A classificação de Japira cataloga diferentes espécies de plantas, descreve seus habitats preferenciais, sua relação com o clima e a ecologia, bem como seu potencial de uso medicinal e alimentar, especialmente a concepção sobre a natureza do universo vegetal e seus constituintes. Antes de perguntar qual é a utilidade de uma planta, Mestre Japira responde de onde ela veio, onde cresceu e como adquiriu as propriedades medicinais, contextualizando-a em seu tempo histórico e em seu espaço. As plantas que maneja são empregadas como um tipo de “idioma vegetal”. Ela fala e entende a linguagem das plantas. Victor Miranda, um dos organizadores do livro de Japira, menciona o seguinte no texto de apresentação da obra:

Mestre Japira registra os conhecimentos curativos, ecológicos, poéticos e históricos dos Pataxó, nunca descritos com tamanha profundidade, desde uma perspectiva própria. Está tudo lá: as plantas, as ervas boas e as venenosas, o modo de colher as folhas, seus usos e como fazer os preparos.

Isso é confirmado pela comissão de avaliação que conferiu a Japira o título de doutora, em seu parecer conclusivo, ao destacar que o livro oferece “uma diver-

12. João Barbosa Rodrigues estudou no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, onde também foi professor. Viajou a Manaus em 1872, onde residiu e dirigiu o Museu Botânico (atual Museu da Amazônia – Musa). Aprendeu o nheengatu e coletou narrativas orais, contos e cantigas nessa língua, publicadas no *Poranduba Amazonense*.

sidade impressionante de recursos úteis de diferentes ecossistemas, que possibilitam um horizonte amplo de saberes sobre o relevo, os solos, a água, a fauna e a flora”. E é essa compreensão que confere à Mestra Japira sua força e seu papel social como guardiã de saberes, educadora, formadora, líder política, xamã, curadora, condutora de cantos e danças e contadora de histórias de seu povo.

Resta perguntar: de onde retirou ela tanto saber? A resposta está no memorial relatado pelos doutores Rosângela de Tugny, Vanessa Tomaz e Victor Miranda, que transcreveram as narrativas de Mestra Japira, realizadas ao lado de seu esposo, Jonga, durante rodas de conversas e em caminhadas pelos quintais, pelas matas e pela capoeira. Mestra da oralidade, a sábia Japira não faz uso da escrita alfabética.

NATUREZA HUMANIZADA

Herdeira de ancestralidades multiétnicas afro-indígenas, Mestra Japira teve, como em todo doutorado, uma orientadora – a avó parteira, Maria Rosa, de origem negra – e um coorientador, o tio pataxó Karuncha Dendê. Este, profundo conhecedor do poder das plantas, percebia as espécies vegetais e outras formas de vida como partes da ação milenar da “natureza humanizada”. Aque-la, possuidora de conhecimento fitoterápico e dos cuidados pré e pós-parto, aparou mais de mil crianças. Ambos repassaram oralmente uma teia refinada de saberes, na qual plantas são portadoras de qualidades humanas e sociais.. Ambos repassaram oralmente uma teia refinada de saberes, na qual plantas são portadoras de qualidades humanas e sociais.

“As plantas me chamam, é como um ímã, elas mostram seus saberes e força para mim. O que eu aprendi sobre elas veio dos espíritos dos antepassados e das conversas com os mais velhos”, diz Mestra Japira, cuja biografia é relatada no memorial descritivo, com informações sobre a história dos Pataxó no sul da Bahia, especialmente a participação desse povo na luta pela demarcação de terras.

Desde que nasceu, Japira pula de aldeia em aldeia, semeando seus saberes por onde transita. Na aldeia Novos Guerreiros, onde vive atualmente, criou o proje-

to Jardim-Escola, um espaço de diálogo e aprendizado com as plantas, visitado por indígenas e não indígenas, por turistas e por quem busca a cura para os males para os quais a medicina convencional não tem resposta. Ela é reconhecida pela comunidade como grande educadora, detentora dos saberes tradicionais e da história do povo Pataxó. Seu trabalho une os três pilares indissociáveis da academia: pesquisa, ensino e extensão. É a própria Japira quem conta:

Quando a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) me convidou para dar aulas, em 2014, conheci a professora Rosângela. Aí, fui tendo que construir uma forma própria de ensinar esses saberes. Em um encontro, eu passava os conhecimentos das plantas, suas qualidades, histórias e preparos, enquanto Arauá as desenhava no quadro. Depois, em 2017, participei, com alunos da universidade, do projeto da Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha. Fui convidada outra vez, no ano seguinte, pela UFSB, para dar aulas aos alunos de Artes, acompanhada de Jonga, que me ajudou muito.

JARDIM-ESCOLA

A vontade de fazer um livro cresceu, segundo Japira, quando ela deu aulas na universidade: “percebi que só a palavra falada não era suficiente para mostrar para o povo os saberes sobre os remédios e nossa medicina”.

Daí nasceu também a metodologia transdisciplinar e intercultural por ela empregada, que envolve narrativas históricas imemoriais, aulas de educação ambiental, cura a partir das plantas e a tessitura de uma rede de saberes coletivos que faz dela uma biblioteca viva.

A forma como Japira ensina e a maneira como ela conversa com os estudantes e os professores em suas palestras, rodas de conversa e andanças levam as pessoas para fora do espaço da sala de aula, uma vez que sua pedagogia é diferenciada. Ela vai andando e mostrando as plantas, suas raízes, o tipo de solo em que crescem, a cor do caule, das folhas, as flores, os frutos de cada espécie

e o traçado das plantas. O diálogo com Japira já orientou muitas monografias de conclusão de curso e pesquisas de pós-graduação, além de ter contribuído para a produção de uma proposta curricular para as escolas indígenas.

Surpreendente é como essa sabedoria milenar, até então banida do conhecimento dominante no Brasil, somente agora entra, pela porta da frente da academia, num novo momento para as universidades brasileiras, na luta por ampliar os direitos com as políticas afirmativas.



Rio Uatumã. Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Uatumã (AM).
Foto: Fernando Lima Rodrigues da Cunha



LÍNGUAS INDÍGENAS

A língua é sagrada, como o ouricuri, porque guarda o pensamento de um povo. Se eu falar em português, por exemplo, a palavra casa, você só vai lembrar do prédio, das paredes, mas se eu falo *cetutxiá*, aí você sabe que é, sobretudo, um lugar onde a gente encontra alegria, paz e serenidade.

Dona Taci, pajé fulni-ô

Arte gráfica inspirada nas pinturas corporais indígenas utilizando o urucum como corante natural.



Gêmeas Apore e Ronore, povo Parkatejê-Gavião (PA). Foto: Mrê Gavião

MORTE E VIDA DAS LÍNGUAS

Apresenta os Terena (Mato Grosso do Sul) e o projeto de revitalização de sua língua. Experiências pedagógicas da Escola Terena (alfabetização; bilinguismo). Como deve ser uma escola indígena?

No princípio, o mundo estava desabitado. Na face da Terra, não havia ninguém. Vituka, o bem-te-vi, descobriu, porém, que, debaixo do brejo, numa imensa cratera, havia gente. Indicou o lugar para Orekajuvakai, um ser mitológico dividido em dois por sua mãe. Ele foi até lá e tirou as pessoas do buraco. Entre elas, havia um povo que passou a plantar milho, mandioca e feijão, e a fabricar potes, vasos, bilhas e outras peças coloridas, que depois seriam exibidas em museus nacionais e estrangeiros. Eram os Terena.

A chegada dos portugueses às terras em que habitavam os Terena trouxe muitos conflitos e transformações. Os povos indígenas participaram da formação do Brasil de diversas formas, com conhecimentos, trabalho e resistência cultural e à ocupação de seu território. Os Terena eram agricultores e ceramistas, mas foram convocados a defender os interesses do Império do Brasil na Guerra do Paraguai, no século XIX, trabalharam na instalação das linhas telegráficas e na construção da Estrada de Ferro Noroeste, em Mato Grosso do Sul, no século XX. Hoje, no século XXI, são também pesquisadores e defendem um patrimônio que não é apenas deles, mas do Brasil e da humanidade: a língua terena, que usam para sonhar e fazer circular conhecimentos por meio de histórias maravilhosas, repletas de sabedoria.

Os Terena são, aproximadamente, 18 mil indivíduos, de acordo com o Censo de 2010, mas nem todos são usuários da língua nativa, que está perdendo falantes. Conscientes disso, alguns deles, que são professores formados em universidades públicas, foram cursar o mestrado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande (MS), sob a orientação dos professores

Antonio Jacó Brand¹³ e Adir Casaro Nascimento¹⁴, especialistas no tema. Lá, procuram saber o que a escola indígena pode fazer para revitalizar a língua e a cultura terena.

Todos esses indivíduos, já graduados ou licenciados em Pedagogia, são professores de escolas indígenas que decidiram fazer a pós-graduação para repensar a prática docente, sobretudo no que diz respeito ao uso, na escola, do português e da língua terena, que pertence ao tronco aruak¹⁵.

A ESCRITA

No cotidiano, esses pesquisadores enfrentam alguns dilemas sobre como alfabetizar. Em duas aldeias – Bananal e Ipegue – uma ao lado da outra, localizadas no distrito de Taunay, município de Aquidauana (MS), as crianças são alfabetizadas na língua materna, como deve ser. Em Bananal, onde todos falam terena, a alfabetização acontece em língua indígena e o português é ensinado como segunda língua. Mas em Ipegue, onde só alguns velhos falam terena, a alfabetização é feita em português, que é a língua materna, e o terena é ensinado como segunda língua.

Em ambos os casos, os alunos têm dificuldades de ler e escrever em terena, uma língua que, apesar de ter uma rica experiência no campo da oralidade, não con-

13. Antonio Jacó Brand é mestre e doutor em História, com ênfase em educação indígena, territórios, desenvolvimento local e sustentabilidade.

14. Adir Casaro Nascimento é professora titular do Programa de Pós-Graduação e coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade/CNPq, com foco em educação escolar indígena, interculturalidade, identidade e diferença, currículo e formação de professores.

15. Tronco linguístico é uma forma de agrupar famílias linguísticas com origem comum. Por exemplo, o português, o espanhol, o italiano e o francês vieram do latim e pertencem à mesma família linguística românica ou neolatina. Junto com outras famílias, germânica, eslava, báltica e céltica, formam o tronco de línguas indo-europeias. O tronco tupi tem sete famílias linguísticas, entre as quais a família tupi-guarani, à qual pertencem as línguas guajá, guarani, kamayurá, kokama, tupinambá, tupiniquim, entre outras.

ta com uma tradição de escrita, o que torna o alfabeto latino insuficiente para grafá-la. A situação se complica ainda mais porque se trata de uma língua tonal, que requer um complexo sistema de acentos, o que faz com que as palavras mudem de significado dependendo da entoação.

“Uma língua começa a desaparecer quando a comunidade perde o desejo de preservá-la”, diz o linguista irlandês David Crystal, professor da Universidade de Wales. Ele escreveu um livro que os pesquisadores terena, com vontade política de fortalecer seu idioma, estão, agora, discutindo, intitulado *A revolução da linguagem*. Nele, Crystal apresenta algumas estratégias para revitalizar línguas em perigo de extinção.

De acordo com o estudioso, em 2004, eram faladas 6.700 línguas no planeta Terra. Mas a situação da diversidade linguística é dramática porque, em média, uma língua desaparece a cada duas semanas. Crystal afirma: “uma língua morre quando o penúltimo falante desaparece, pois então o último já não tem mais ninguém com quem conversar”. Se uma língua que nunca foi documentada morre, é como se ela jamais tivesse existido.

David Crystal acredita que todos nós devemos nos preocupar com as línguas que estão morrendo da mesma forma como nos afligimos quando desaparece uma espécie animal ou vegetal, porque “isso reduz a diversidade do nosso planeta”. Ele diz que a variedade cultural, intelectual e linguística é tão vital para a sobrevivência da espécie humana quanto a diversidade biológica. No entanto, ela depende, em grande medida, do papel do professor e do que acontece na escola.



A CONSTITUIÇÃO EM NHEENGATU NA CANOA DO TEMPO

Aborda o evento de lançamento da tradução da Constituição brasileira para o nheengatu, no Amazonas, uma iniciativa da Ministra Rosa Weber (STF). Aborda a diversidade linguística antes da colonização e a história do nheengatu. Narrativa do Jabuti.

Foi uma festa cívica o lançamento da Constituição Federal de 1988 traduzida ao nheengatu por iniciativa da presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), Rosa Weber. O evento histórico, ocorrido em São Gabriel da Cachoeira (AM), na quarta-feira, 19 de julho de 2023, contou com a presença de tradutores, professores bilíngues, lideranças indígenas, indigenistas e autoridades, especialmente do Judiciário, que, enfim, fez justiça. A Constituição teve, assim, sua versão escrita em uma língua que, durante mais de quatro séculos, navegou na canoa do tempo pelos rios da Amazônia.

Os portugueses construíram o Forte do Presépio em Belém, em 1616, e, desde então, a diversidade de línguas no Grão-Pará, de uma riqueza inigualável, foi tratada como obstáculo à conquista da Amazônia e combatida pelas políticas linguísticas do colonizador. O padre Antônio Vieira¹⁶, consciente das dificuldades de comunicação, denominou o Amazonas de rio Babel no Sermão da Epifania, em 1662:

Na Babel do rio das Amazonas já se conhecem mais de 150 línguas, tão diversas entre si como a nossa e a grega; e assim, quando lá chegamos, todos nós somos mudos, e todos eles surdos. Vede agora quanto estudo e quanto trabalho será necessário para que estes mudos falem e estes surdos ouçam.

16. Padre Antônio Vieira foi escritor, filósofo, teólogo e diplomata. Nasceu em Portugal e tornou-se padre jesuíta da Companhia de Jesus no Brasil. Embora tenha denunciado a escravidão dos indígenas, atuou na sua evangelização, discriminando a religião dos povos ameríndios. Exímio orador e autor do Barroco, escreveu cerca de 200 sermões e 700 cartas, que se destacam na literatura brasileira e portuguesa.

SURDOS E MUDOS

Sabemos hoje que esses “surdos” da Amazônia ouviam e falavam mais de 700 línguas. Alguns missionários consideraram essa diversidade “obra do Satanás” porque ela impedia a propagação do Evangelho. Mas o capiroto atrapalhava, sobretudo, a economia colonial, pois a exploração da força de trabalho indígena exigia uma língua comum. Sem ela, os colonos não podiam dar ordens aos indígenas escravizados.

Bem que tentaram impor a língua lusitana, mas os colonizadores viram ser impossível fazer isso em tão curto tempo. Foi então que os jesuítas perceberam que a língua tupinambá da costa do Salgado, entre São Luís do Maranhão e Belém, permitia algum grau de comunicação com povos de línguas irmãs da família tupi-guarani, como acontece com o português e o *hermano* espanhol, línguas da mesma família latina. Passaram, então, a usá-la na catequese até mesmo entre povos de línguas não aparentadas, tão diferentes como o português é do alemão.

Dessa forma, essa língua, chamada por alguns de tupi jesuítico, em uma apropriação ilícita, tornou-se a língua de comunicação interétnica e conviveu por algum tempo em situação de bilinguismo, muitas vezes transitório, com línguas particulares. Passou a ser falada também por colonos portugueses e mesmo por escravizados de origem africana, que deixaram suas marcas no antigo tupinambá, dele se distanciando até se transformar na língua geral amazônica (LGA).

Imposta pelo colonizador, essa foi a língua do catecismo, das orações, dos sermões, dos cantos, da catequese e do trabalho compulsório que subiu o rio Amazonas, penetrou em seus afluentes – entre eles, o rio Negro – e se expandiu por toda a região. Mas subiu também a língua de dezenas de insurreições indígenas, desde o levante tupinambá contra a escravidão, comandado pelo Tuxaua Guaimiaba, o Cabelo de Velha, no século XVII, passando pela revolta de Ajuricaba, no século XVIII, até a Cabanagem, no século XIX.

Cabelo de Velha atacou o Forte do Presépio em uma série de motins, ocorridos de 1617 a 1619, e acabou morrendo em um deles. Ajuricaba, Tuxaua do povo Manaós, fechou a entrada de alguns rios às tropas portuguesas de resgate, que

invadiram, saquearam e incendiaram aldeias; foi preso, torturado e morto em 1727. A Cabanagem – a revolta popular mais importante da história da Amazônia (1835–1840) – deixou mais de 40 mil mortos, todos usuários da LGA, embora provenientes de diferentes horizontes linguísticos.

LITERATURA INDÍGENA

Em todas as insurreições, a comunicação entre os revoltosos foi possível graças à LGA, que uniu povos de línguas distintas. Era ela – e não o português – a língua dos amazônidas. Proibida sem sucesso pelo Marquês de Pombal na segunda metade do século XVIII, a LGA, para a qual muitos povos levaram cantos, narrativas e saberes de suas formas particulares de expressão, permaneceu como língua majoritária até os anos 1860, quando começou a ser apagada pela borracha extraída das seringueiras. Cerca de 500 mil nordestinos, que migraram para a Amazônia entre 1870 e 1914, levaram a língua portuguesa aos seringais, povoados e cidades amazônicas. Mas a LGA, apesar de minorizada, continuou cativando quem dela se aproximava.

Os tupinólogos do século XIX ficaram deslumbrados com a beleza e a sapiência das narrativas veiculadas pelo nheengatu, ou “fala boa”, que o general Couto de Magalhães¹⁷ aprendeu exclusivamente para poder recolher narrativas indígenas, como aquela em que o Jabuti contracena com a Onça e o Jacaré, em versão por mim resumida. Foi assim:

O Jabuti foi beber água no igarapé. Lá, viu o Jacaré-açu, com seus cinco metros e 600 quilos, exibindo, ameaçador, os dentes caninos:

— Vou te comer.

17. Couto de Magalhães nasceu em Diamantina (MG) e formou-se advogado, mas tornou-se conhecido como escritor, etnólogo, geógrafo e político. Dedicou-se à pesquisa de costumes, etnologia e língua dos indígenas e foi pioneiro no registro da literatura oral em língua nheengatu. Publicou as obras *O Selvagem*, em 1876, e *Ensaios de Antropologia*, em 1894.

— Por que tanta crueldade, Excelência? Não lhe fiz nenhum mal.

— Os homens comem boi, galinha e peixe por necessidade, não por crueldade. Por que não posso matar minha fome, se sou mais forte que tu?

— Sua fome eu respeito, Excelência. Mas duvido que seja mais forte – desafiou o Jabuti, propondo um cabo de guerra para decidir seu destino. Iria buscar um cipó no mato e daria uma ponta para o Jacaré puxar de dentro d’água. Ele, Jabuti, puxaria da terra firme.

— Eu puxo de lá, o Excelentíssimo puxa daqui. Quem arrastar o outro, ganha.

O Jacaré mostrou sua dentuça, rindo da pretensão:

— Vai. Vai buscar o cipó.

O Jabuti foi e, no caminho, encontrou a Onça-Pintada, que tinha dois metros e 100 quilos.

— Vou te devorar – ela disse, fazendo com que o Jabuti encolhesse a cabeça dentro do casco. — Olha minhas mandíbulas. Vou furar o teu casco e cravar meus dentes pontiagudos no teu crânio.

O Jabuti engrenou o mesmo papo que tivera com o Jacaré, explorou a vaidade da Onça e lhe propôs um cabo de guerra, para que ela pudesse exibir sua força física:

— Deixo uma ponta do cipó aqui e levo a outra ao igarapé. As árvores impedem que a gente se veja. Quando o Macaco gritar “Já!”, puxo o cipó de lá e a Excelentíssima puxa daqui.

Cutucada assim com vara curta, a Onça debochou, mas topou. O Jabuti levou, então, a outra ponta do cipó para a boca do Jacaré, se afastou e deu ele próprio o sinal de “Já!”. Saiu de fininho e deixou as duas feras brigando.

Moral da história: quando teus inimigos forem mais fortes do que tu, joga um contra o outro, em vez de bateres de frente.

A TRADUÇÃO

La Fontaine e Maquiavel teriam se deliciado com essa narrativa indígena que reflete alto grau de civilização. Isso porque – diz Couto de Magalhães – só um povo altamente civilizado usa a inteligência para vencer a força.


Há centenas de histórias em nheengatu, língua que preservou a memória coletiva ancestral, incluindo preceitos e normas do grande legislador Jurupari. Apesar disso, o Estado, baseado no lema “uma só língua, um só país”, cometeu glotocídio¹⁸, justificando que a diversidade linguística dos povos indígenas atentava contra a unidade nacional. Só em 1988 a Constituição assumiu que não se tratava de “tolerar” o plurilinguismo, mas de fomentá-lo, pois, longe de ser algo negativo, ele arquivava a riqueza do patrimônio cultural do Brasil.

O lançamento da Lei Maior em LGA contou com uma comitiva formada pelas ministras Rosa Weber, Cármen Lúcia e Sonia Guajajara, os presidentes da Funai, do Tribunal Superior do Trabalho e da Biblioteca Nacional, respectivamente, Joenia Wapichana, Lélío Bentes Corrêa e Marco Lucchesi, além do professor José Ribamar Bessa Freire, da UERJ e da Unirio. A ocasião foi “um passo em direção ao fortalecimento e à preservação de todas as demais línguas indígenas”, disse Rosa Weber em seu discurso.

A edição da Constituição em LGA contém quatro textos bilíngues: a “Apresentação”, por Rosa Weber, o “Prefácio”, assinado por Marco Lucchesi e José Bessa, a “Introdução”, escrita por Andréa Medeiros, Luanna Marley e Luís Lanfredi, e a “Importância da tradução”, por Edilson Baniwa – que foi um dos tradutores, é doutor em linguística e acredita que a Constituição “revela um mundo desconhecido e diferente, mas que agora pode ser compreendido pelos falantes de nheengatu”.

Os três autores do texto introdutório afirmam que a tradução não se limitou a decodificar uma linguagem escrita e jurídica, mas procurou transferir as matrizes formais de uma sociedade estatal para a língua indígena, marcada pela oralidade. Como trasladar termos como precatório, função jurisdicional e fisca-

18. É o processo deliberado de extermínio de línguas por meio de políticas linguísticas de Estado.



lização contábil? Na realidade, a Constituição devia ser, também, “traduzida” do “juridiquês” para o português coloquial.

O texto prefacial destaca a participação da Academia de Língua Nheengatu e sua contribuição para a visibilidade do Brasil como um país não monolíngue, mas que conta com 274 línguas autodeclaradas, de acordo com o Censo do IBGE/ 2010, ou 180, segundo critérios linguísticos.

Na Apresentação, Rosa Weber argumenta que, na Década Internacional das Línguas Indígenas (2022–2032), decretada pela ONU, a tradução da Lei Maior para o nheengatu busca a igualdade em sentido substantivo, assim como “assegurar o acesso à informação e à justiça, permitindo que os povos indígenas conheçam os direitos, os deveres, os fundamentos e a organização do Estado brasileiro em sua própria língua”.

XORORIMA E O VERÃO

Essa fala da ministra deve ter feito Silvio Romero¹⁹, falecido em 1914, tremer no túmulo. Racista e preconceituoso, ele escreveu, em 1888: “Que o índio nenhuma tradição nos legou é fato sabido e não carece de prova. Por que estudar nheengatu, uma língua moribunda condenada a morrer falada por povos atrasados?”.

O general Couto de Magalhães contra-argumentou:

Para avaliar as qualidades estéticas de uma obra, o estudioso deve examiná-la com rigor, o que requer inapelavelmente o conhecimento da língua em que ela foi produzida, sem o qual qualquer juízo crítico está invalidado. Se até a pedra mais insignificante merece ser estudada por geólogos, quanto mais uma língua, criação humana.

19. Silvio Romero foi jurista, crítico literário e atuou também nos campos da filosofia, educação e política. Nasceu em Lagarto (SE) e mudou-se para o Rio de Janeiro, onde passou a escrever para jornais e periódicos sobre política, folclore e literatura. Lecionou Filosofia no Imperial Colégio de Dom Pedro II.

Foi com esse entendimento que se realizou a festa de lançamento em São Gabriel, com passagem por São Félix do Xingu e deslocamento à aldeia Maturacá, onde a ministra Rosa Weber, batizada anteriormente de Raminah Kanamari, foi rebatizada como Xororima (andorinha) Yanomami. Como uma *xororima* só não faz verão, os Yanomami batizaram também a ministra Cármen Lúcia com o nome de Maïma (guerreira) e a ministra Sonia Guajajara de Horetoma (mulher linda).



Floresta Amazônica. Foto: Diego Janatã

A LÍNGUA QUE SOMOS

Formação das variedades da língua portuguesa falada no Brasil. Formação e usos do *nheengatu*. Línguas em contato: língua portuguesa e línguas indígenas. Dados, exemplos de contato, empréstimos.

Paca, tatu, cutia... Sim. Esses e outros bichos desconhecidos na Europa foram encontrados pelos portugueses no litoral brasileiro e na Amazônia. Os colonizadores tomaram emprestado das línguas indígenas os nomes de animais, peixes, plantas, práticas culinárias, tecnologias tradicionais e formas de fazer as coisas. Por outro lado, os *portugas* trouxeram um mundo de coisas que não existiam aqui: enxada, machado de ferro, papel, catecismo, bíblia, pecado, cupidez, padre, soldado, pólvora, canhão e até animais, como vaca, cavalo, cachorro e galinha. Com as coisas, eles trouxeram os nomes das coisas.

A língua portuguesa e as línguas indígenas, por intermédio de seus falantes, ficaram se roçando, num intenso troca-troca. Esse atrito, que a sociolinguística chama de línguas em contato, configurou o português regional e marcou os idiomas indígenas, um dos quais serviu de base para o *nheengatu*, a língua que, durante séculos, organizou a comunicação entre todos.

Trata-se da história do casamento do pirarucu com o bacalhau. Um, de cabeça chata e ossificada, mora nas águas quentes dos rios da Amazônia. O outro vive na Europa, nas águas frias do oceano Atlântico. Não foi um casamento fácil porque o casal manteve relações assimétricas, conflitivas, tensas, de dominação e exploração.

É como no *Fado tropical* de Chico Buarque e Ruy Guerra: *avencas* na várzea, *alecrins* no igapó, *pupunha* no Alentejo, *tucumã* no vale do Mondego, o rio Amazonas que corre trás-os-montes e, numa *pororoca*, *deságua* no Tejo. Nós somos os filhos dessa união, embora haja quem queira negar tal filiação, fruto de empréstimos de lá pra cá e daqui pra lá.

OS EMPRÉSTIMOS

O nheengatu, uma das línguas de maior importância histórica no Brasil, foi a forma de comunicação majoritária na Amazônia durante todo o período colonial, estendendo sua hegemonia até a primeira metade do século XIX. Manteve contato permanente, por meio de seus falantes, com outras línguas indígenas e com o português, o que deixou marcas e influências mútuas bastante significativas. Numa amostra registrada por Aryon Rodrigues, 46% dos nomes populares de peixes e 35% dos nomes de aves na língua portuguesa falada no Brasil são oriundos do tupinambá.

O nheengatu, que também não ficou congelado, fez vários tipos de empréstimos. Um deles foi a substituição de palavras próprias por seus correspondentes em português, como no caso de *ipéca*, que cedeu lugar a pato. Outro aspecto foram as adaptações fonéticas de termos que designavam conceitos, funções e utensílios novos: cavalo, em português, deu *cauaru* em nheengatu; cruz virou *curusu*; soldado, *surára*; calça ou ceroula, *cerura*; porco, *purucu*; livro, *libru* ou *ribru*; papel, *papéra* e amigo ou camarada deu em *camarára*. Mas não parou por aí.

O nheengatu ainda ampliou o valor semântico de palavras do seu léxico para dar conta da nova realidade colonial, nomeando, com vocábulos tupi, certos elementos desconhecidos dos indígenas, mas com os quais é possível estabelecer analogias: assim, boi e vaca foram denominados de *tapir* (anta); cachorro passou a ser *iauára* (onça); vinho foi chamado de *cauín* e tesoura, de *piranha*. Mas se boi e vaca são denominados de *tapir*, como chamar, então, a anta? Ela virou *tapireté*, assim como a onça ficou *iauareté*, com o acréscimo da partícula: *eté*, que significa verdadeiro, legítimo, genuíno.

Durante dois séculos e meio, indígenas, mestiços, portugueses e africanos escravizados trocaram experiências e bens nessa língua, que se firmou como supraétnica, difundida amplamente pelos missionários por meio da catequese. Denominada de língua geral amazônica pelos linguistas para diferenciá-la da língua geral paulista, ela é, hoje, bastante usada no rio Negro. Em 2006, o município de São Gabriel da Cachoeira (AM) decretou o tukano, o baniwa e o

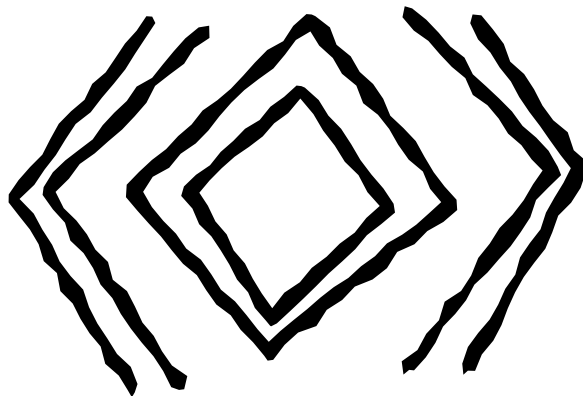
nheengatu línguas oficiais, além do português. De autoria do vereador indígena Camico Baniwa, o projeto de lei de línguas cooficiais, apresentado em 2002, reuniu mais de 600 entidades indígenas, de 22 povos diferentes.

A partir da Guerra do Paraguai, o dheengatu começou a perder falantes e cessou sua hegemonia no Amazonas, tendo ficado limitado ao rio Negro e a bolsões no Alto Solimões. Outras línguas indígenas desapareceram sem deixar qualquer vestígio e, como sabemos, quando uma língua não foi documentada, ela deixa de ser falada, é como se nunca tivesse existido. As cidades da Amazônia, entre elas Manaus e Belém, são cemitérios de línguas indígenas: lá estão sepultados os últimos falantes de várias línguas já extintas.

Uma das formas de revitalização das línguas em perigo de extinção – o que evitaria, assim, a redução da diversidade da Terra, de acordo com as ideias do linguista irlandês David Crystal – é, justamente, discutir o assunto nas escolas e na mídia, traduzindo a produção da academia para uma linguagem acessível ao grande público, com o objetivo de criar uma consciência planetária sobre a importância de se preservar a glotodiversidade.

A história da América, diz-nos Bartomeu Melià, é também a história de suas línguas, que temos de lamentar quando já mortas, que temos de visitar e cuidar quando doentes, que podemos celebrar com alegres cantos de vida quando faladas.

O processo de deslocamento linguístico na Amazônia mexeu com nossa identidade e com nossa memória. Esquecemo-nos de que esquecemos o dheengatu, mas o conhecimento dessa trajetória é essencial porque, como nos ensina o historiador francês Fernand Braudel, “a condição de ser é ter sido”. É isso: nós somos as línguas que fomos.



AS LÍNGUAS INDÍGENAS E O BRASIL EM 2019

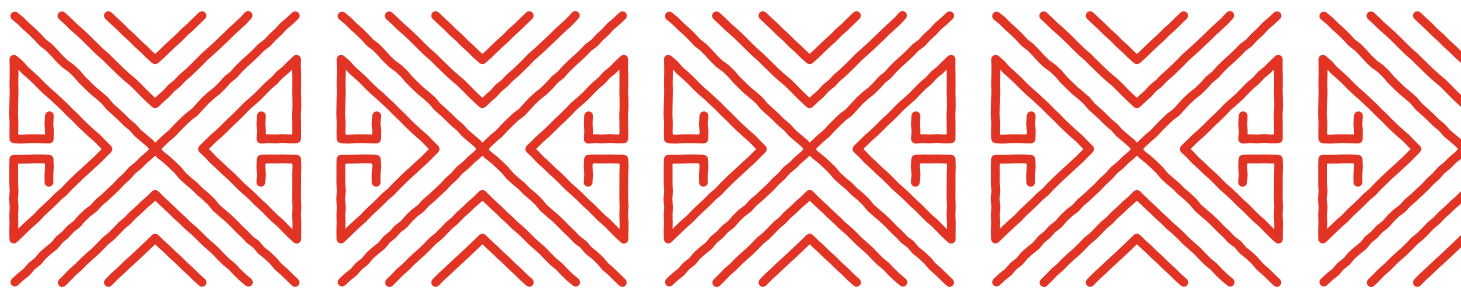
Em 2019, a Unesco celebrou o Ano Internacional das Línguas Indígenas. O texto aborda as línguas em perigo de extinção. Cada língua traz uma riqueza de categorias e visões de mundo. Usa exemplos dos Guarani-Kaiowá, Fulni-ô e Pankararu.

Em uma das línguas guarani, o homem denomina sua irmã de *(t)xereindy*: algo como “luz de minha vida”. Já a mulher chama seu irmão de *(t)xekywy*, em livre tradução, “aquele que está sempre ao meu lado”. Essa é uma das formas de marcar, com léxico específico, as relações entre irmãos segundo o gênero e o lugar que ocupam. A antropóloga guarani Sandra Benites comenta: “o irmão ampara e a irmã o ilumina para que ele não se perca na escuridão”.

Esse modo único de nomear as relações de parentesco e as demais coisas caracteriza cada uma das sete mil línguas do mundo, das quais quatro mil são indígenas, a maioria em risco de extinção (ONU, 2019). Elas guardam um tesouro cultural que abriga, entre outros, conhecimentos sofisticados sobre o ecossistema, métodos de conservação, segredos de cura, mistérios da vida das plantas, comportamentos de animais e de seres humanos, sistemas de classificação, literatura oral, poesia, cantos – tudo isso acumulado em milhares de anos e que precisa ser estudado e compartilhado com o mundo inteiro.

No entanto, segundo o irlandês David Crystal, em *A revolução da linguagem*, a cada duas semanas desaparece uma língua, em ritmo acelerado, sem precedentes na história, o que é dramático e alarmante. Para ele, uma

língua começa a desaparecer quando seus falantes são expulsos de suas terras ou quando a comunidade, por essa e outras razões, perde o desejo de preservá-la. Se uma língua que nunca foi documentada morre, é como se jamais tivesse existido, porque não deixa qualquer vestígio.



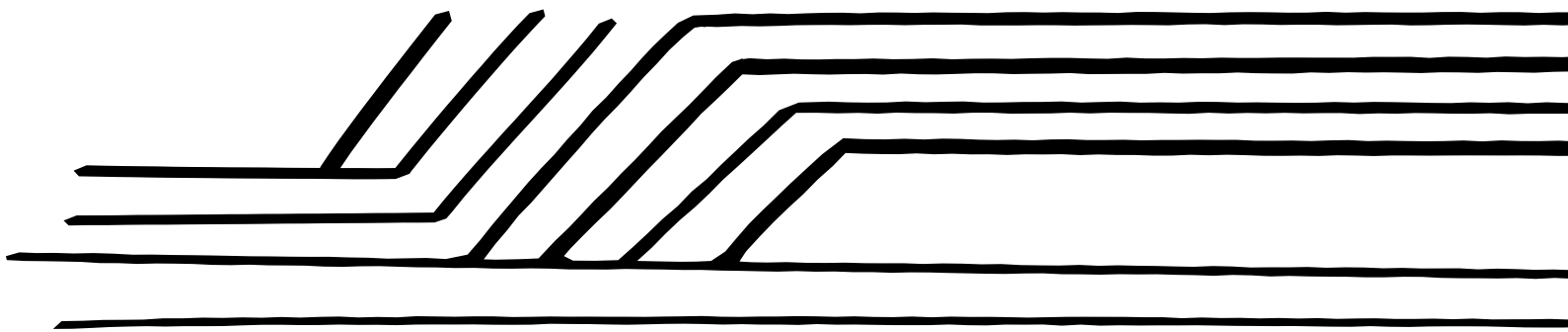
O MUNDO E AS LÍNGUAS INDÍGENAS

Se o guarani falado em quatro países desaparecer do planeta, ninguém mais chamará sua irmã de “luz de minha vida”, porque essas formas poéticas de ler as relações fraternas também desaparecerão. Isso significa que a morte de uma língua é tão catastrófica para a humanidade quanto a extinção de uma planta ou de um animal, porque com ela são perdidas formas de imprimir sentido às relações e de entender o mundo.

A língua é sagrada porque guarda o pensamento de um povo. “Se eu falo em português a palavra casa, me lembro de uma construção com paredes, mas, na minha língua yaathé, *casa é cetutxiá*, que significa ‘lugar de sorrir, de paz, de alegria’” – diz dona Taci, pajé de Águas Belas (PE), onde vivem mais de seis mil indígenas fulni-ô, muitos dos quais já não usam a língua que a pajé, já falecida, fazia questão de falar em sua *cetutxiá*. O português, como sua segunda língua, por ter sido aprendido em situação de conflito, não lhe permitiu criar os sentidos poéticos e afetivos que compõem sua língua materna.

Como impedir esse glotocídio²⁰? A ONU celebrou o Ano Internacional das Línguas Indígenas em 2019, quando a Unesco promoveu eventos em defesa dessas “línguas em perigo”, consideradas moribundas ou anêmicas, dando seu aval a governos, organizações indígenas, universidades e centros de pesquisa para que realizassem atividades em, pelo menos, 90 países onde as línguas indígenas são faladas por 3% da população mundial. E no Brasil?

20. É o processo deliberado de extermínio de línguas por meio de políticas linguísticas de Estado.



BRASIL, UM PAÍS PLURILÍNGUE

As línguas indígenas, jamais reconhecidas pelas instâncias do poder, foram reprimidas ou manipuladas em todo o continente americano ao longo da história. Perderam falantes, que tiveram as terras usurpadas, sofreram castigos físicos nas escolas, para que não as usassem, e foram compelidos a se envergonhar delas. Mais de mil línguas faladas no Brasil foram minorizadas, silenciadas e extintas em cinco séculos. O Estado brasileiro só mudou seu discurso na nova Constituição de 1988, que reconhece aos indígenas o direito de usar suas línguas originais como forma de exercerem a cidadania e a etnicidade.

Esse Brasil que não se considerava um país plurilíngue sequer sabia quantas línguas eram faladas em seu território. O Censo do IBGE, pela primeira vez, em 2010, contabilizou 274 línguas indígenas, a partir da autodeclaração de seus falantes. Já os linguistas propõem que esse número oscila entre 160 e 180, considerando que muitas delas podem ser variações de uma mesma língua.

De lá para cá, registramos avanços. Professoras e professores indígenas foram formados para dar aulas a 250 mil crianças, em mais de 2.700 escolas interculturais, a maioria delas bilíngues. Foi criado, em 2010, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, que permitiu ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) identificar algumas línguas indígenas como “línguas de referência cultural brasileira”. Universidades, museus e centros de pesquisas desenvolveram projetos para documentar as línguas em perigo e formaram alguns indígenas no mestrado e no doutorado em Linguística.



UM CATADOR DE ESPINHAS: AILTON KRENAK NA ABL

“Só aceitei aprender a ler e escrever porque encarei a alfabetização como se fosse um peixe com espinhas. Tirei as espinhas e escolhi o que queria.”

Ailton Krenak – 2003

Ele escolheu o que queria. Por isso, Ailton Krenak foi o primeiro escritor indígena eleito para a Academia Brasileira de Letras (ABL). Soube tirar as espinhas, o que não é tarefa fácil, dependendo do tipo de peixe. Traíra e pacu têm muita espinha. Em geral, quem cata para os filhos pequenos são as mães, que os ensinam como fazer.

No entanto, o processo histórico de alfabetização escolar de crianças indígenas tem sido feito irracionalmente, numa língua que não faz parte das práticas comunicativas desses sujeitos, portanto, sem a correspondente oralidade. Impedidas de usar a língua materna, obrigadas a engolir o peixe com espinha e tudo, engasgam-se, ferem a garganta e são condenadas ao silêncio. Nem a oralidade em sua língua, nem a escrita em português.

Ailton, que viveu uma situação diferente da experimentada pela maioria das crianças indígenas, conseguiu navegar entre a oralidade e a escrita, separando o joio do trigo. Isso ficou claro na sua posse, na sexta-feira, 5 de abril de 2024,

quando trajava o fardão e usava uma bandana indígena. Aquele catador de espinhas de peixe, que aprendeu a nadar nas águas doces e então límpidas do rio Watu e que vive, atualmente, na Reserva Indígena Krenak, em Resplendor (MG), esclareceu, em seu discurso, o que tinha ido fazer na cadeira número cinco da ABL: “eu já disse que venho aqui para trazer as línguas nativas do Brasil e colocá-las dentro desse ambiente que faz a expansão da lusofonia”.

Algumas dessas línguas contam com milhares de falantes, até fora do Brasil, como o guarani, presente em quatro países do Mercosul e, na Pan-Amazônia, o tikuna, o macuxi, o tuyuka, o tukano, o nheengatu e o hãtxa-kuĩ (Kaxinawá). Essas línguas, minorizadas em cinco séculos de colonização e colonialidade, entram na ABL, agora, pela porta da frente, já entreaberta na gestão de Marco Lucchesi, que convidou os Guarani para dois eventos e discursou na língua deles.

ESCRITA FUNERÁRIA

Em conversa, logo após sua eleição, Ailton nos falou que pretende criar, na ABL, uma plataforma similar à da Biblioteca Ailton Krenak, cujo acervo é constituído por centenas de documentos, textos, fotos e filmes. Manterá, ainda, diálogo com outras instituições: o Museu dos Povos Indígenas (MPI), hoje dirigido por Fernanda Kaingang, e a Biblioteca Nacional, presidida por Lucchesi.

Esse diálogo pode ampliar o acesso na plataforma da ABL às narrativas gravadas em línguas ameríndias pelo Programa de Documentação de Línguas Indígenas (Prodoclin), do atual MPI, desenvolvido em parceria com a Unesco, na gestão anterior de José Levinho. Assim, a Academia, fundada por Machado de Assis em 1897, além do português, passa a contar, em seu acervo, com registros em dezenas de línguas ameríndias.

“A ideia é priorizar a oralidade e não necessariamente o texto escrito. O que ameaça essas línguas é a ausência de falantes”, disse Ailton, na mesma linha de dona Fiota, professora da “Gira de Tabatinga”, em Bom Despacho (MG), que, ao ser ameaçada, pelo secretário municipal de Educação, de ter seu salário cortado por ser “analfabeta”, afirmou: “eu não tenho a letra. Eu tenho a palavra, que é mais do que a letra”.

Ailton tem tanto a palavra quanto a letra. A biblioteca digital que pretende criar na ABL será acessada não apenas por leitores, mas por “escutadores”. Lá, elementos da cultura oral irão interagir com o discurso escrito libertador, desdenhando daquela “escrita funerária” que serve de caixão para sepultar o cadáver da letra morta, considerada o osso do som. A prioridade será a escrita viva, livre, voando como um pássaro, que devolve a palavra ao universo da oralidade, como queria o Tukano Manoel Moura.

LÍNGUAS AMERÍNDIAS

O novo acadêmico é autor de vários livros que apresentam propostas novas de relação com o meio ambiente, entre eles, *A vida não é útil e Ideias para adiar o fim do mundo*, já traduzidos para 13 idiomas. Krenak sabe que é na leitura que um livro se faz, mas não o sacraliza, nem o fetichiza, até porque existe muita porcaria editada. Reconhece o papel da oralidade como registro, sem, no entanto, desconsiderar a escrita, que, numa sociedade como a brasileira, guarda relação com a cidadania.

O português, a única língua de Estado oficial, tem um mercado editorial forte, conta com edição de livros e bibliotecas, ao contrário das línguas historicamente minorizadas, que, por vezes, sequer são dotadas de alfabeto e, por isso, foram discriminadas como “carentes de escrita”, quando, na verdade, eram “independentes da escrita” – dela não precisavam para reproduzir suas culturas e saberes.

Em seu discurso de posse repleto de improvisações, Ailton fez pausas de meditação, como quem diz: primeiro nós pensamos, só depois é que falamos ou escrevemos. A palavra milenar dos povos originários, enunciada pelos primeiros narradores deste território ocupado pela “pátria mãe gentil”, foi, finalmente, escutada no Petit Trianon da ABL. O novo acadêmico percorreu a ponte da oralidade em direção ao mundo da escrita e, parafraseando o conhecido poema de Mário de Andrade, disse, em seu discurso de posse: “eu não sou mais do que um, mas posso invocar os 305 povos que, nos últimos 30 anos do nosso país, passaram a ter a disposição de dizer ‘estou aqui’”.

E foi como se Ailton tivesse dito: “se é para o bem de todos e a felicidade geral das 305 nações que resistem no Brasil, digam a elas que fico”.

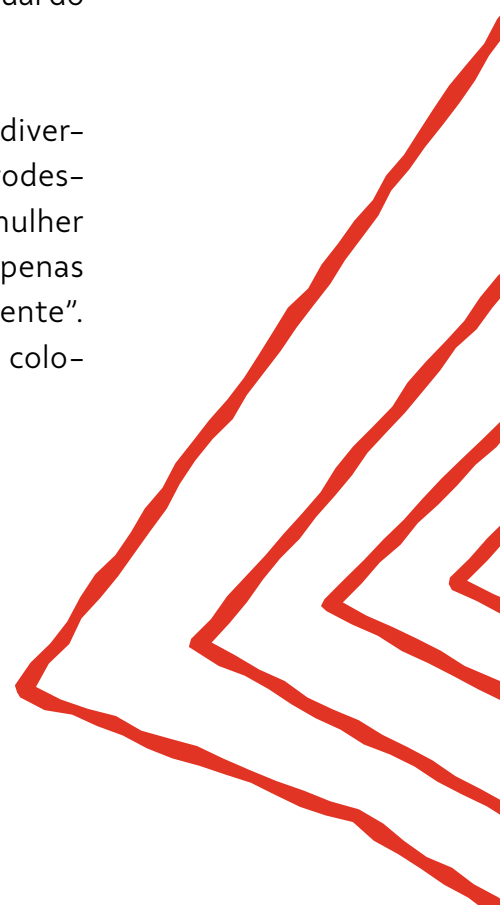
O COLAR DO IMORTAL

O auditório da ABL estava lotado, assim como seus jardins, com líderes de várias nações, antropólogos, professores, animadores culturais, jornalistas, artistas e cantores. A escritora Heloísa Teixeira, ocupante da cadeira de número 30, recebeu o novo “imortal” com um discurso intercalado por vídeos. Em um deles, havia a cena memorável, na Assembleia Constituinte, em 1987, na qual Ailton, enquanto falava, pintava o rosto. Ele deixou marcas da tinta preta de jenipapo impressas nos artigos 231 e 232 da Constituição brasileira de 1988.

Heloísa reconheceu a importância de Ailton para o Brasil e a ABL, registrando que o momento da posse era histórico. Destacou que, junto com Krenak, entravam na Academia “um universo de territórios, pensamentos e cosmologias indígenas”, além de 180 línguas enumeradas com critérios linguísticos, que sobem para 274 línguas autodeclaradas no Censo do IBGE de 2010.

O novo acadêmico já havia recebido o título de doutor *honoris causa* de várias universidades federais: de Minas Gerais (UFMG), de Juiz de Fora (UFJF) e de Brasília (UnB). Foi laureado, entre outros, com o Prêmio Juca Pato de Intelectual do Ano, concedido pela União Brasileira de Escritores.

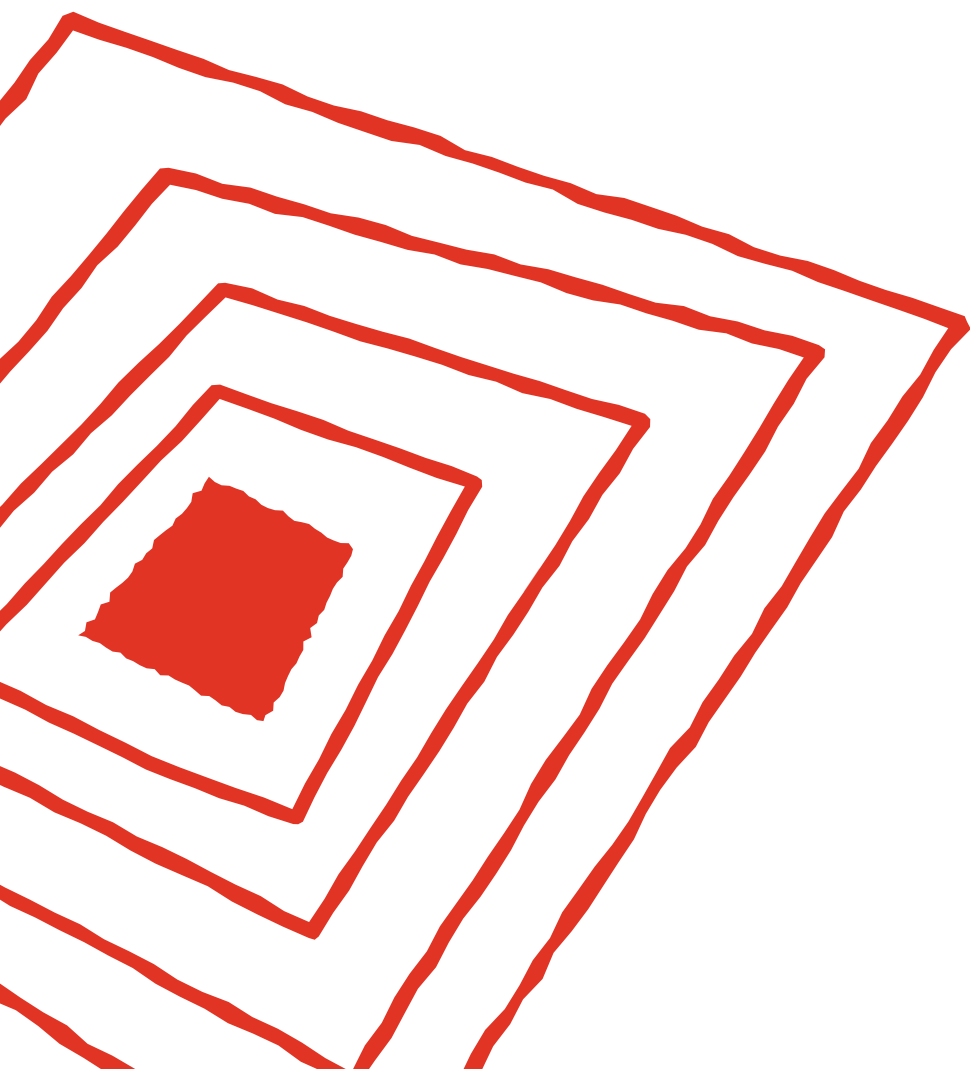
Seu discurso, interrompido muitas vezes por aplausos, abordou temas diversos: literatura, direitos dos povos originários, das mulheres e dos afrodescendentes. Krenak lamentou a demora da ABL em admitir a primeira mulher em seus quadros – Raquel de Queiroz, só em 1977. Para ele, “não é apenas uma questão de gênero, mas de perceber o mundo de maneira diferente”. Foi justamente uma acadêmica, a atriz Fernanda Montenegro, quem colocou em Ailton o colar de imortal.



A ESPADA

Quando se referiu ao rito, “que nos dá potência para ir além da nossa rotina de reproduzir cotidianos, nos saca desse lugar comum e nos põe num lugar de criação de mundos”, Krenak citou a música “Procissão”, de Gilberto Gil, que estava presente no recinto e foi submerso por uma chuva de aplausos. Já o pedido de perdão, feito pela Comissão da Anistia aos Povos Originários, para Ailton é insuficiente, porque existe uma exigência de medidas concretas de reparação.

O território indígena foi, finalmente, demarcado na ABL. Ailton abriu portas pelas quais podem entrar Eliane Potiguara, Graça Graúna, Daniel Munduruku e outros escritores. Uma escritora indígena na ABL nos permitirá degustar outra vez o cardápio daquela memorável noite de 5 de abril, com comidas indígenas preparadas pelo grupo mineiro Terra Come, que incluiu sopa de mandioca, cogumelo, banana-da-terra e banana-verde, servidas em cumbucas de argila forradas com folha de taioba.



Escolhemos encerrar este caderno com uma crônica que, diferentemente das anteriores, não nos fala dos povos originários, nem de sua luta por direitos. A crônica “Resiste, João!”, também assinada por Bessa, é uma carta dirigida a João, um personagem que você vai gostar de conhecer – se é que ainda não conhece!

O cronista se revela poeta e nos lembra de que, tristemente, muitas espécies estão ameaçadas de extinção. Adverte-nos, ainda, de que são os povos que vivem nas florestas os guardiões da vida e do planeta.



Ave João-de-barro em seu ninho. Foto: Ezequiel Ignacio Vera/ Wikimedia

RESISTE, JOÃO!

Um pássaro ameaçado de extinção. Esta é uma carta ao João-de-barro, mostrando como a conservação das espécies está atrelada à demarcação das terras indígenas.

Meu querido João-de-barba-grisalha,

Saudações!

Escrevo esta carta para pedir notícias. De vida recatada, tu sempre viveste longe das fofocas, é verdade, mas de vez em quando alguém te via todo serelepe, cantando, alegre e saudável. Agora, tu andas totalmente sumido. Li nos jornais que uma bióloga ouviu outro dia teu grito de dor. Aí, ela descobriu que tiveste tuas terras invadidas, tua casa queimada, teus mantimentos saqueados e envenenado o rio que mata tua sede. Ah, meu amigo, põe as barbas grisalhas de molho, pois tua vida corre sério perigo!

Chamo-te pelo apelido porque ninguém sabe quem é *Synallaxis kollari*. No entanto, qualquer carteiro sabe onde fica a morada do João-de-barba-grisalha em Roraima. É bem aí, no meio das matas de galeria, no lavrado, nessa faixa de floresta ao longo dos rios, onde tem buritizais, banhados e árvores de folhas grossas e galhos retorcidos que não existem em nenhum outro lugar do mundo, só aí. O operário construtor dessa floresta és tu, João, que transportas sementes pequeninas, que fecundas fruteiras, que proteges as árvores, catando minhoca, caçando formiga, eliminando insetos nocivos.

É aí, na floresta erguida por tua família – e somente aí –, que tu te reproduzes e crias os filhos. Teus outros parentes furnarídeos, com nomes deliciosos como *maria-com-a-vovó* e *espanta-porco*, vivem em diversas regiões do Brasil, onde são conhecidos, em geral, pelo nome de João: João-de-barro, João-teneném, João-baiano, João-grilo, João-do-pantanal, todos eles arquitetos, que desenham ninhos parecidos com uma fogueira de São João em miniatura. Por isso há quem diga que o Oscar é também um João, *João-Niemeyer*, porque ele se inspira na tua obra-prima para criar seus projetos.

Parece que estou te vendo, João, miudinho, vestido de marrom, a penugem grisalha na garganta, saltitando laboriosamente de uma árvore a outra, entre galhos e cipós, em busca de erva-de-passarinho, uma trepadeira com cujos ramos

edificas teu ninho, pertinho do solo. Na entrada dele, depositas feixes de gravetos, impedindo que cobras entrem para comer os ovos e os filhotes.

O acesso é feito por um túnel inclinado a 45 graus, num cálculo perfeito. Lá dentro, uma câmara interna de 11 centímetros de profundidade proporciona conforto e segurança à família grisalha. Dessa forma, honras a estirpe de arquitetos e engenheiros à qual pertences.

Teus avós, João, foram vistos em 1856, voando com suas asas curtas pela região do Forte de São Joaquim, próximo a Boa Vista (RR). Depois, eles tomaram um chá de sumiço. Ficaram meio escondidos. Tua espécie, declarada como vulnerável, despertou recentemente a atenção de vários pesquisadores, entre eles a bióloga Mariana Moncassim Vale, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), os ornitólogos Marcos Pérsio Dantas Santos, professor na Universidade Federal do Pará (UFPA), e Mario Erik Cohn Haft, pesquisador no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA).

Quando fazia seu doutorado, Marcos atraiu um casal de barbas-grisalhas com um *playback*, debaixo da ponte da BR-174, que atravessa o rio Uraricoera, no caminho de Boa Vista à Venezuela. Meses depois, Mariana, filha de um paraense com uma francesa, fez três viagens à região, percorrendo 500 km de rio em 200 dias. Usou também um *playback* com o canto do passarinho macho e encontrou um ninho à margem direita do rio: “Não vi os filhotes. Acho que o ninho foi abandonado pelo casal”.

Esses estudiosos acham que tu, João, deixaste de ser vulnerável para entrar na categoria de ameaçado de extinção, podendo ser varrido do mapa do Brasil a qualquer instante, porque o teu habitat, o lugar onde tu vives, respiras, cantas, voas e constróis o ninho, corre o risco de desaparecer.

Para onde fugir, João? Pedir asilo aos ingleses da Guiana? Vida de exilado é fogo, João, vai por mim. Além do mais, tu não sabes dar um pio em inglês. Tu vais ficar que nem aqueles passarinhos em plena Avenida Brasil, que vivem pulando nos fios de alta tensão, sem ter um verdinho onde pôr os pés. Como construir ninhos com arame farpado, asfalto e cimento? Tu vais ficar que nem buritizal sem água, que nem indígena tentando sobreviver na cidade, sem roça, sem a sabedoria dos velhos, sem as narrativas míticas, sem os rituais, discriminado pela ignorância do homem branco.

Com 10 centímetros de tamanho, sozinho, tu fazes mais pela vida do que muitos gigantes. É muita burrice eliminar uma espécie animal ou vegetal em troca de uma estrada ou de uma hidrelétrica, porque existem técnicas e saberes diversificados para construir obras, mas até hoje não foi inventada uma forma de recriar uma espécie que foi extinta. O grande problema ambiental é este: a ignorância e a desinformação, que produzem o desmatamento, a queimada, as estradas construídas de forma irracional.

Tu só continuas vivo, João, porque conseguiste encontrar o único lugar onde tens chances de sobreviver, teu último refúgio, que são as reservas indígenas de Roraima. A Terra Indígena Raposa Serra do Sol, homologada em 2005, abriga 26.378 pessoas das etnias Macuxi, Ingaricó, Wapixana e Taurepang. O teu destino, João, assim como o destino de todos nós, está ligado à sina desses indígenas. Se os fazendeiros que ainda permanecem lá forem expulsos, tu vives e nós respiramos. Caso contrário, vamos todos, incluindo eles, pro bebeléu.

Te dou um conselho: por enquanto, não saias da área indígena. Te segura por aí, João. Aí estás protegido, porque aí a vida – e não o lucro – é um valor supremo. Aí tens um lugar certo onde ficar, nas matas de galeria e no coração dos indígenas. Ouve o que disse o macuxi Gecimar Morais Malheiro: “antes, muitos pássaros voavam por aqui, agora, não. Pensei que eles estavam desaparecendo e ninguém ia ver mais. Mas a gente vai preservar tanto os passarinhos quanto os animais aquáticos. Essa intenção não é só minha, mas de todos os índios”.

Tão minúsculo, tão manso, tão frágil, de voo tão curto, tu, João, és a imagem da bondade, da concórdia e da beleza, semelhante à borboleta cantada no poema guarani, quase um hai-kai:

Borboleta amarela
no céu azul
infinita beleza.
Não fazer mal
a ninguém
infinita beleza.

Peço licença para trocar, no poema, “borboleta” por barba-grisalha e te render homenagem, João, dizendo: tu és um belo argumento para reforçar a defesa da terra indígena. Resiste, João, e, por favor, manda-nos notícias boas sobre a Raposa Serra do Sol.



Tainá Guajajara Silva segurando um caíritu, na Aldeia Barro Branco 1, na TI Arariboia, em Santa Luzia (MA). Foto: Reinilda Oliveira

NÓS, INDÍGENAS, NÃO TEMOS ESSE CONCEITO DE PROPRIEDADE PRIVADA, SOMOS PARTE DA NATUREZA E NÃO NOS COLOCAMOS ACIMA DOS OUTROS SERES VIVOS. QUANDO O INDÍGENA LUTA PELA TERRA, ESTÁ LUTANDO POR UM CONJUNTO DE VIDAS. TALVEZ ESSA MENSAGEM DE PERTENCIMENTO SEJA A GRANDE CONTRIBUIÇÃO DOS INDÍGENAS.

Daniel Munduruku



Local onde foi realizado o Festival dos Povos Tradicionais do Rio Negro, Novo Airão (AM). Foto: Miguel Reinaldo

SUGESTÕES DE MATERIAIS PARA A PROFESSORA E O PROFESSOR

DISCOGRAFIA

Cantos tikuna (2009) – Magütaarüwiyaegü
Parceria: Conselho Geral da Tribo Tikuna/Museu Magüta

Todos os sons (1996) – Marlui Miranda

EXPOSIÇÃO VIRTUAL

Nhe'ë Porã: Memória e Transformação

Museu da Língua Portuguesa e Unesco
<https://nheepora.mlp.org.br>

FILMES DE ANIMAÇÃO

A festa dos encantados – Povo Guajajara
TI Arariboia (MA)
Animação, 13 min., 2016
Realização: Coletivo 105 Comunicação

Amazônia sem garimpo

Animação, 6:34 min, 2022. Versão Português, Munduruku e Yanomami
Realização: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), em parceria com a Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP) – Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)

Era uma vez tudo verdim – Povo Pankararé

TI Pankararé (BA)
Animação, 10:44 min, 2013
Realização: Escola Indígena Estadual Angelo Pereira Xavier, TI Pankararé; Patricia Alves Dias e Sylvestre Campe

Tainá e os guardiões da floresta

Animação, série

Canal: @tainaeosguardioesdaamazonia

Produzido por Sincrocine Produções

FILMES DOCUMENTÁRIOS

A Onça e a Galinha

TI Rio das Cobras (PR)

Minidocumentário, 2 min, série AUÊ, 2019

Realização e canal: Parabolé Educação e Cultura

Brincadeiras com petecas nas diferentes regiões do Brasil – Povo Panará

Aldeia Nãsêpotiti (PA)

Minidocumentário, 2 min, série

Realização e canal: Território do Brincar

Corrida de tora – Povo Panará

Aldeia Nãsêpotiti (PA)

Minidocumentário, 2 min, série, 2016

Realização e canal: Território do Brincar

Das crianças Ikpeng para o mundo – Povo Ikpeng

Comunidade Ikpeng, Parque Indígena Xingu (MT)

Documentário, 35:23 min, 2001

Realização: Vídeo nas Aldeias

João Sapateiro

TI Rio das Cobras (PR)

Minidocumentário, 2 min, série AUÊ, 2019

Realização e canal: Parabolé Educação e Cultura

LIVROS INFANTIS

A boca da noite. Cristino Wapichana (Zit Editora).

A história de Akykysia: o dono da caça. Rita Carelli (Editora Sesi).

Aldeias, palavras e mundos indígenas. Valéria Macedo e Mariana Massarani (Editora Companhia das Letrinhas);

Amores indígenas. Lenice Gomes, Fabiano Moraes, Severino Rodrigues e Laerte Silvino (Editora Elementar).

A pescaria do curumim e outros poemas indígenas. Tiago Hakiy (Editora Panda Books).

As fabulosas fábulas de Iauaretê. Kaká Werá Jecupé (Editora Peirópolis).

As serpentes que roubaram a noite e outros mitos. Daniel Munduruku e Crianças Munduruku da aldeia Katõ (Editora Peirópolis).

A terra sem males: mito guarani. Jakson de Alencar e Angelo Abu (Paulus Editora).

Brilhos na floresta. Noemia Kazue Ishikawa, Aldevan Baniwa, Ana Carla Bruno e Takehide Ikeda (Editora Valer-INPA).

Coisas de índio: versão infantil. Daniel Munduruku (Callis Editora).

Contos da floresta. Yaguarê Yamã (Editora Peirópolis).

De bubuia com vovó Anica. Lucia Tucuju e Luciana Grether. (Editora Rebuliço).

Depois do ovo, a guerra. Rita Carelli (Editora Cosac Naify).

Falando tupi. Yaguarê Yamã (Pallas Editora).

Lua-menina e menino-onça. Lia Minápoty (Editoras RHJ).

Meu lugar no mundo. Sulami Katy (Editora Ática).

Meu pai Ag'wã: lembranças da casa de conselho. Yaguarê Yamã (Editora Scipione).

Mukani descobre sua força. Renata Tolli, Vinícius Galhardo e Acelino HuniKuĩ (Editora inVerso).

Nós: uma antologia de literatura indígena. Coletânea com diversos autores (Editora Companhia das Letrinhas).

O povo Kambeba e a gota d'água. Márcia Kambeba (Editora Edebê).

Palermo e Neneco. Ana Carvalho e Mariana Zanetti (Editora Sesi).

Projetos e presepadas de um curumim na Amazônia. Edson Kayapó (Editora Positivo).

Tomoromu: a árvore do mundo. Cristino Wapichana (Editora SM).

Txopai e Itôhã. Kanátyo Pataxó (Editora Formato).

Um dia na aldeia. Daniel Munduruku e Mauricio Negro (Editora Melhoramentos).

Um sonho que não parecia sonho. Daniel Munduruku (Editora Caramelo).

LIVROS DE PESQUISA

Brinquedos Indígenas da Amazônia. Maria das Graças da Silva. Belém: MPEG, 1989. v. 4 (Série Infantil).

Dicionário bilíngue Noke Koĩ: Português/Português – Noke Koĩ. Maria Sueli de Aguiar. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

Jogos e brincadeiras na cultura Kalapalo. Marina Herrero e Ulysses Fernandes (org.). São Paulo, 2010. (Edições Sesc)

MATÉRIAS JORNALÍSTICAS

O som de 10 línguas indígenas brasileiras em perigo de extinção

bbc.com

<https://www.bbc.com/portuguese/resources/idt-3a23b0c2-e594-4145-ad26-32fbee5e9203>

Sete brincadeiras indígenas para conhecer e curtir com as crianças

<https://lunetas.com.br/brincadeiras-indigenas-para-conhecer-e-curtir-com-as-criancas>

SITES DE PESQUISA

Fundação Nacional dos Povos Indígenas

<https://www.gov.br/funai/pt-br>

Isa Mirim

<https://mirim.org>

Museu Nacional dos Povos Indígenas

<https://www.gov.br/museudoindio/pt-br>

Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro

<https://www.museunacional.ufrj.br>

Museu Paraense Emilio Goeldi

<https://www.gov.br/museugoeldi/pt-br>

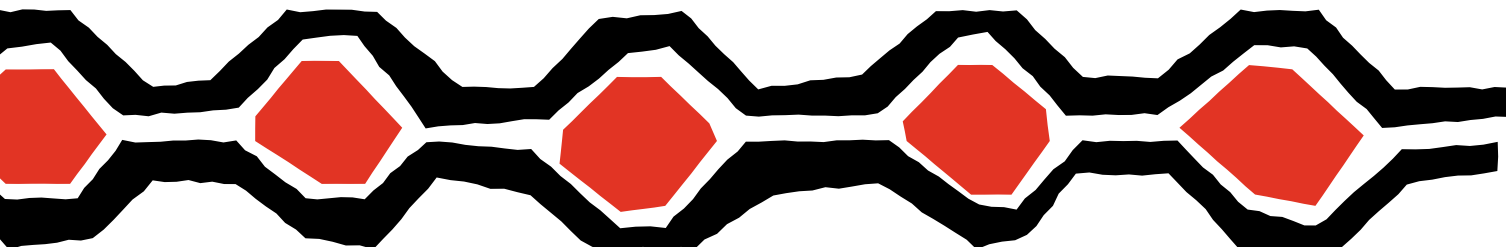
Povos Indígenas no Brasil

<https://pib.socioambiental.org>

Taquiprati

José Ribamar Bessa Freire

<https://www.taquiprati.com.br>



ICONOGRAFIA

Capa: Sofia e Ronope, do povo Parkatêjê-Gavião, na TI Mãe Maria (PA). Foto: Mrê Gavião

P. 1: Vista aérea da Floresta Amazônica (AM). Foto: Neil Palmer/ CIAT. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Amazon_CIAT_\(5\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Amazon_CIAT_(5).jpg) Acesso em: maio 2024.

P. 5: Jotokryire na Festa do Milho Verde, povo Parkatejê-Gavião. TI Mãe Maria (PA). Foto: Mrê Gavião

P. 16 e 17: Brincando com as borboletas no rio Tuatuari, em frente ao Posto Leonardo Villas Bôas, na Terra Indígena Xingu (MT). Foto: Renato Soares

P. 19: Festa do Moqueado, também conhecida como Festa da Menina Moça. Aldeia Lagoa Quieta, etnia Tenetehara-Guajajara, TI Arariboia (MA). Foto: Santo Guajajara

P. 21: Manto Tupinambá, 1689. Acervo do Museu Nacional, Dinamarca. Foto: Roberto Fortuna. <https://samlinger.natmus.dk/es/object/93357#ES-378222> Acesso em: maio 2024

P. 23: Kakok e Rodrigo em uma corrida de tora na aldeia Krijoherê, povo Parkatejê-Gavião (PA). Foto: Mrê Gavião

P. 24 e 25: Almanques do Projeto Trilhos da Alfabetização, Maranhão e Pará. Fotos: Toinho Castro

P. 28 e 29: Os Kayapó da aldeia Môikàràkô participam da dança da mandioca durante o evento Feira e Troca de Sementes na Terra Indígena Mebêngôkre (PA). Foto: Renato Soares

P. 31: Lideranças Kayapó. Foto: Diego Janatã.

P. 33: Menino Kajipokre, aldeia Kriamrenti-Jê, na Terra Indígena Mãe Maria (PA). Foto: Mrê Gavião.

P. 35: Cintia Haizumor, da etnia Tenetehara-Guajajara, TI Arariboia (MA). Foto Santo Guajajara

P. 36 e 37: Do alto do Monte Roraima, é possível ver a força dos ventos e a formação das nuvens e seus Rios Voadores: RR. Foto: Renato Soares.

P. 39: Maracás. Acervo Funai.

P. 42: Flechas com penas de gavião e arara, do povo Parkatejê-Gavião (PA). Foto: Mrê Gavião

P. 43: Aldeia Môikàràkô, Terra Indígena Mebêngôkre (PA). Foto: Renato Soares

P. 45: Aldeia Kriamrenti-jê, Terra indígena Mãe Maria (PA). Foto: Mrê Gavião.

P. 47: Festa do Moqueado, povo Tenetehara-Guajajara, TI Arariboia, MA. Foto: Santo Guajajara

P. 49: Jonkre Parkatêjê, aldeia Parkatêjê, do povo Parkatêjê-Gavião (PA). Foto: Mrê Gavião.

P. 51: Terra Indígena Porquinhos, no Maranhão. Foto: Felipe Werneck/Ibama <https://www.flickr.com/photos/ibamagov/27852079719/in/album-72157690478730441> Acesso em: maio 2024.

P. 53: Aprendizado na escola kaiapó da aldeia Môikàràkô, na TI Mebêngôkre (PA). Foto: Renato Soares

P. 54: Jaqueline, da etnia Guajajara, na Escola Municipal Barro Branco 1, Santa Luzia, TI Arariboia (MA). Foto: Reinilda Oliveira

P. 55: Lucas, da etnia Guajajara, na Escola Municipal Barro Branco 1, Santa Luzia, TI Arariboia (MA). Foto: Reinilda Oliveira

P. 60: We'e'ena Tikuna, artista e ativista Indígena em Açailândia, participando do projeto Trilhos da Alfabetização (MA). Foto: Carlos Fernando Macedo

P. 78: Terra Indígena Gavião (AM). Foto: Bruno Kelly/Amazônica Real. <https://www.flickr.com/photos/amazoniareal/53544224906/in/dateposted> Acesso em: maio 2024.

P. 80: Pamaprin da aldeia Hakti, povo Kyikatejê-Gavião, TI Mãe Maria (PA). Foto: Mrê Gavião

P. 91: Líderes Indígenas em Brasília (DF). Foto: Myke Sena/Defensoria Pública da União <https://www.flickr.com/photos/dpuoficial/53673462066/in/photostream> Acesso em: maio 2024

P. 99: Rio Jamanxim, limite da Floresta Nacional Itaituba (PA). Foto: Felipe Werneck/Ibama <https://www.flickr.com/photos/ibamagov/23668430068/in/album-72157685031301536/> Acesso em: maio 2024

P. 104: Pôr do sol no rio Uatumã. Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Uatumã: AM. Foto: Fernando Lima Rodrigues da Cunha https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Reserva_de_Developolvimento_Sustent%C3%A1vel_do_Uatum%C3%A3_II.JPG Acesso em: maio 2024

P. 106: Gêmeas Apore e Ronore, povo Parkatejê-Gavião. (PA). Foto: Mrê Gavião

p. 116: Floresta Amazônica. Foto: Diego Janatã

P. 128: Ave João-de-Barro em seu ninho. Foto: Ezequiel Ignacio Vera/ Wikimedia https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hornero_y_su_casa.jpg Acesso em: maio 2024

P. 134: Local onde foi realizado o Festival dos Povos Tradicionais do Rio Negro, Novo Airão (AM). Foto: Miguel Reinaldo https://www.flickr.com/photos/coletivo_difusao/14784802910/in/photostream Acesso em: maio 2024

P. 135: Tainá Guajajara Silva segurando um caititu, na Aldeia Barro Branco 1, na TI Arariboia, em Santa Luzia (MA). Foto: Reinilda Oliveira

P. 147: Eliane Potiguara. Foto: Tânia Rêgo/Agência Brasil <https://agenciabrasil.ebc.com.br/foto/2024-04/eliane-potiguara-publica-livro-no-brasil-1713380142>

P. 147: Gersem Luciano Baniwa. Foto: Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano

P. 147: José Ribamar Bessa Freire. Foto: Marcos Colón

P. 147: Maria José Alfaro Freire. Foto: Edmundo Pereira



REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de. Serviço de Proteção aos Índios. **CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SERVI%C3%87O%20DE%20PROTE%C3%87%C3%83O%20AOS%20%C3%8DNDIOS.pdf> Acesso em: 17 mar. 2024.

BABAU, Cacique. Retomada. **Piseagrama**. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/retomada> Acesso em: 24 abr. 2024.

BARBOSA, Ronaldo Antonio. **Agricultura tradicional Guarani**. TCC (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina. Biguaçu, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/04/Ronaldo-Antonio-Barbosa.pdf> Acesso em: 24 abr. 2024.

BELIZÁRIO, Celinho. **Projeto político pedagógico: a experiência na escola indígena terena Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa, na aldeia Cachoeirinha, município de Miranda, Mato Grosso do Sul**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

BENITES, Sandra. **Viver na língua Guarani (mulher falando)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas**. Tradução Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: NAU Ed., 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm Acesso em: 24 abr. 2024.

BUARQUE, Chico; GUERRA, Ruy. Fado Tropical. **Lyrics-on**. Disponível em: <https://lyrics-on.net/en/1036245-fado-tropical-lyrics.html> Acesso em: 15 abr. 2024.

CORREIA, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/xat00003.pdf> Acesso em: 19 mar. 2024.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2006.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Os Guarani e a Memória Oral**: a canoa do tempo. In: Secretaria de Estado de Educação do Paraná. (Org.). *Cadernos Temáticos Educação Escolar Indígena*. 1ed. Curitiba: SEED Paraná, 2006, v. 1, p. 38–42.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Índio falou, tá falado. **Taquiprati**, 9 fev. 2014. Disponível em: <https://www.taquiprati.com.br/cronica/1072-indio-falou-ta-falado> Acesso em: 8 abr. 2024.

FREIRE, José Ribamar Bessa. As línguas, os índios e os direitos linguísticos. **Revista Continente**, n. 196, 12 abr. 2017.

GRAÚNA, Graça. Poema “Resistência”. **Cadernos Negros 29**. São Paulo: Quilombhoje, 2006. p. 120.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro, 2012a.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012b. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf Acesso em: 15 abr. 2024.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro, 2023.

IPHAN – INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Silvio Romero**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/145> Acesso em: 26 mar. 2024.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. In: BESSA FREIRE, J. R. **La presencia de la literatura oral en el proceso de creación de bibliotecas indígenas en Brasil**. Conacultura: Guadalajara–Jalisco, 2003.

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

KRENAK, Ailton. “**A humanidade está entrando em convulsão. Não tem nada a ver com revolução**”. Entrevista a Érico Andrade em 12 out. 2022. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/entrevistas/a-humanidade-esta-entrando-em-convulsao-nao-tem-nada-a-ver-com-revolucao-entrevista-com-ailton-krenak>. Acesso em: 15 abr. 2024.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LAS LENGUAS Indígenas, Brasil y la Unesco. **Elorejiverde**, n. +1277, p. 27, 9 enero 2019. Disponível em: <https://www.lorejiverde.com/el-don-de-la-palabra/4735-las-lenguas-indigenas-brasil-y-la-unesco> Acesso em: 15 abr. 2024.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O uso de plantas silvestres da América do Sul tropical. *In*: RIBEIRO, Darcy (ed.); RIBEIRO, Berta (coord.). **Suma Etnológica Brasileira**, v. 1, 1986.

LIMA, Antonio Carlos Souza. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

LÍNGUA: vidas em português. Direção Victor Lopes. Brasil, Portugal, 2004. 105 min.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: MEC; SECAD; LACED/MN/UFRJ, 2006.

MAGALHÃES, José Vieira Couto de. **Viagem ao rio Araguaia**. [S.l.]: Typographia Provincial, 1938. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Viagem_ao_rio_Araguaya/m325wQAdsGMC?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PP7&printsec=frontcover Acesso em: 15 abr. 2024.

MELIÀ, B. **Pasado, presente y futuro de la lengua Guaraní**. Asunción: UCA/ISEFH, 2010.

MOREIRA, Geraldo; MOREIRA, Wanderley Cardoso. Os símbolos e as principais constelações na visão guarani. TCC (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. **Sawé**: o grito ancestral / Sawe: aypapayu ewãwãap a`õ. Ilustrações: Maurício Negro. Tradução para o mundukuru: Honésio Munduruku. Lorena, SP. Uk`a Editorial, 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.) **A presença indígena no Nordeste**: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.

PATAXÓ, Japira Braz. **Os saberes das terras pataxó: da beira-mar à Mata Atlântica**. Porto Seguro, 2020. Organização Ana Boross Queiroga Belizario e Victor André Martins de Miranda.

PELAS Fronteiras do Brasil. Brasileira Fotográfica. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional; Serviço de Inspeção de Fronteiras, 20 dez. 2019. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?tag=servico-de-inspecao-de-fronteiras> Acesso em: 17 mar. 2024.

PIRES, Valentim. **Ore Mbo'e Ypy Omboheko Mitã**: aproximações aos conhecimentos e práticas para a construção da criança guarani na aldeia Pirajuy, Paranhos, MS. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

PORTELA, Patricia. **Flatland trilogy**. Lisboa: APCT, 2006.

POSEY, Darrell. Introdução. *In*: OLIVEIRA, A. E.; HAMÚ, D. (org.). **Ciência Kayapó**: alternativas contra a destruição. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1992.

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. Editora Grumín, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBEIRO, Darcy (ed.); RIBEIRO, Berta G. **Suma etnológica brasileira**: Etnobiologia, v. 1; Tecnologia Indígena, v. 2.; Arte índia, v. 3. Petrópolis: Ed. Vozes/Finep, 1986.

ROCHA, Bruno Miranda da. **Makuxi Tarumu**: o cuidado em saúde representado nos folhetos da etnia Makuxi em Roraima na década de 1980. Tese (Doutorado em Enfermagem e Biociências) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

RODRIGUES, Fernando da Silva. Rondon e o Processo Civilizador do Sertão Centro-Oeste e Norte Brasileiro. **CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/cfa21/fernando_da_silva_rodrigues.pdf Acesso em: 17 mar. 2024.

RODRIGUES, Jardel Jesus Santos. **Para o espírito seguir sua viagem**: rito fúnebre, corporalidade e pessoa entre os Kiriri. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

RODRIGUES, João Barbosa. **Poranduba Amazonense ou Kochiyma-Uara Porandub**: 1872–1887. Rio de Janeiro: Typ. De G. Leuzinger & Filhos, 1890. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Poranduba_amazonense/lk4TAAAAYAAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PP11&printsec=frontcover Acesso em: 5 maio 2024.

RUWET, Nicolas. **Introdução à gramática gerativa**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SEGANFREDO, Thais. Daniel Munduruku: “Eu não sou índio: não existem índios no Brasil”. Nonada, 21 nov. 2017. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil> Acesso em 07/05/24.

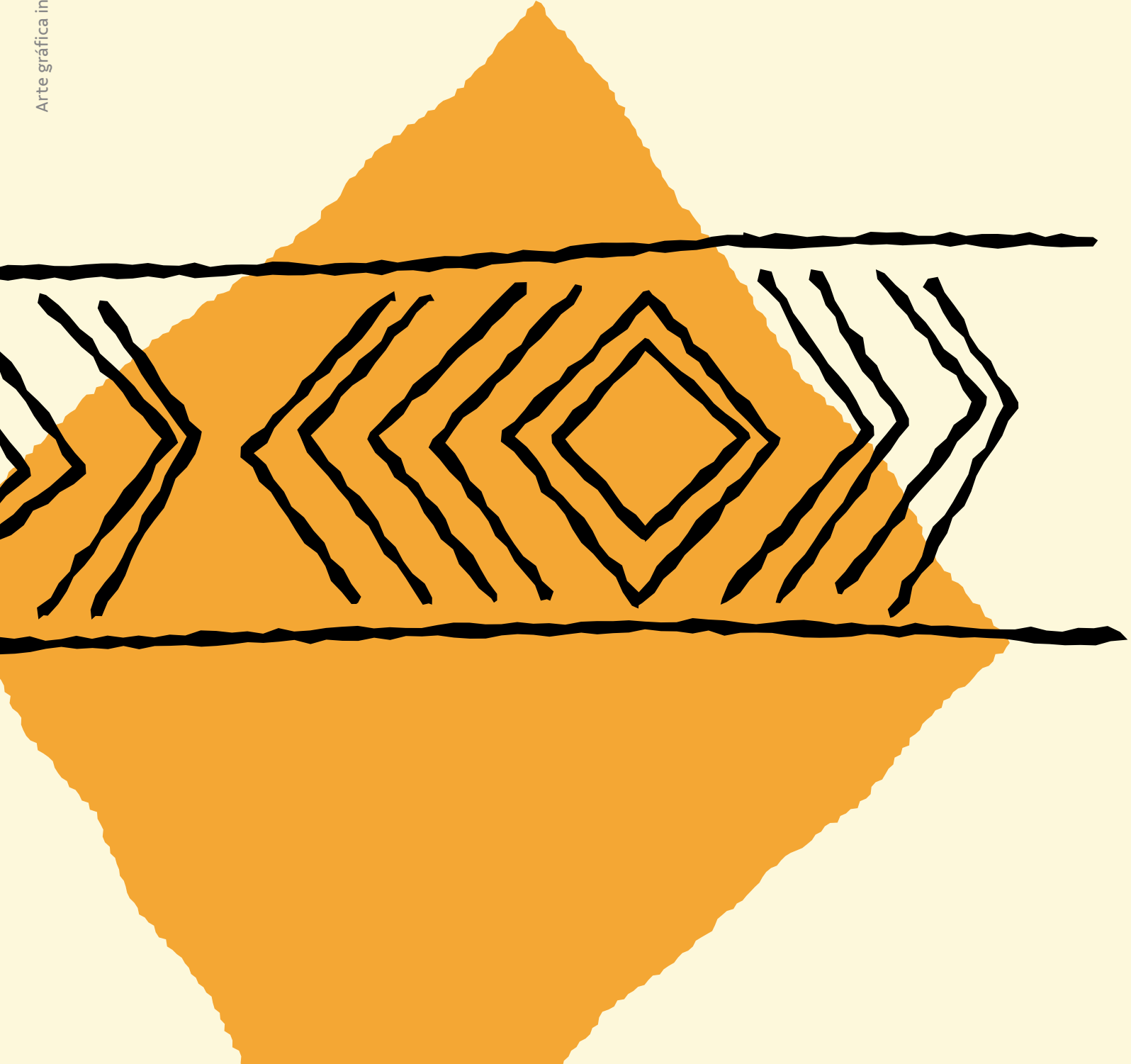
SILVA, A. Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SOBRINHO, Maria de Lourdes Elias. **Alfabetização na língua Terena**: uma construção de sentido e significado da identidade Terena da Aldeia Cachoeirinha/Miranda (MS). 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

TERRA Indígena Raposa Serra do Sol. **Terras indígenas**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3835> Acesso em: 18 mar. 2024.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1983.

Arte gráfica inspirada no grafismo do povo Guarani.





ELIANE POTIGUARA

É professora, escritora e ativista indígena brasileira, além de fundadora da Rede Grumin de Mulheres Indígenas. Foi uma das 52 brasileiras indicadas para o projeto internacional “Mil Mulheres para o Prêmio Nobel da Paz”. Em 2021, recebeu o título de doutor *honoris causa* pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Participou da elaboração da Declaração Universal dos Povos Indígenas/ ONU e foi nomeada Embaixadora Universal da Paz em Genebra (Cercle Universel des Ambassadeurs de la Paix – Genebra – Suíça). Escreveu os livros *A terra é a mãe do índio*, 1989; *Metade cara, metade máscara*, 2004, entre outros títulos.



GERSEM LUCIANO BANIWA

Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília, onde atualmente é professor. Referência na luta pelos direitos dos povos indígenas, participou da criação do Acampamento Terra Livre (ATL), maior assembleia dos povos indígenas do país. Foi presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas/Cinep e conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE). Na Universidade Federal do Amazonas, foi diretor de Políticas Afirmativas e coordenou a Formação de Professores Indígenas. Fundou a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) e a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn). Integra a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib).



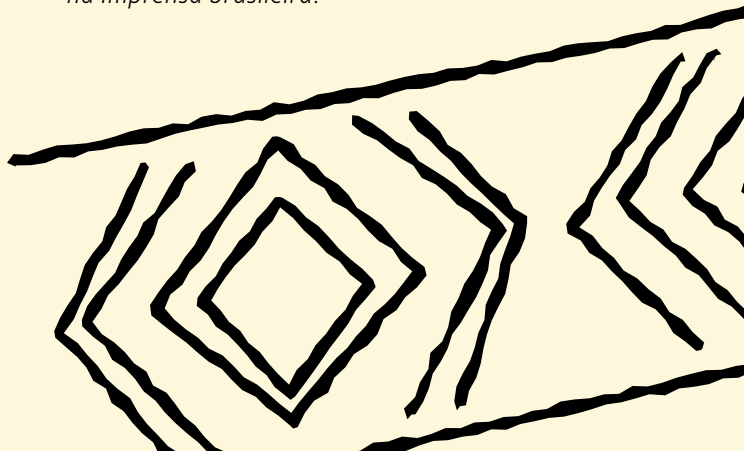
JOSÉ RIBAMAR BESSA FREIRE

Doutor em Letras (UERJ). É professor visitante da Universidade Federal do Pará. Foi professor da Pós-Graduação em Memória Social da Unirio, da Faculdade de Educação da UERJ, da Ufam, da Universidad Nacional de Educación (Peru) e da PUC-Peru. Coordenou durante 30 anos o Programa de Estudos dos Povos Indígenas (ProÍndio). Escreveu, organizou e coorganizou vários livros, entre os quais *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*, *Políticas de línguas no novo mundo*, *Essa Manaus que se vai*, *Línguas gerais: política linguística e catequese na América do Sul no Período Colonial*, *Os aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro*, *Os índios em arquivos do Rio de Janeiro e A Amazônia no Período Colonial*".



MARIA JOSÉ ALFARO FREIRE

Mestre e doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/ Museu Nacional/ Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fez pós-doutorado em Nanterre/ Paris X, França. Pesquisa, entre outros temas, as representações sociais produzidas sobre as populações indígenas. Publicou o livro *A construção de um réu: Payakã e os índios na imprensa brasileira*.



TRILHOS DA ALFABETIZAÇÃO: MARANHÃO POVOS INDÍGENAS POVOS ORIGINÁRIOS

FUNDAÇÃO VALE

www.fundacaovale.org

PRESIDENTE DO CONSELHO DE CURADORES

Maria Luiza Paiva

DIRETORA-PRESIDENTE

Flavia Constant

DIRETORA-EXECUTIVA

Pâmella De-Cnop

EQUIPE

Andreia Prestes

Fernanda Fingerl

Heloiza Helena da Costa

Marcus Finco

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS

PRESIDÊNCIA

Carlos Ivan Simonsen Leal

DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO PÚBLICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS (DGPE)

DIRETOR

José Henrique Paim Fernandes

VICE-DIRETOR

Romeu Weliton Caputo

COORDENADORA DO PROJETO TRILHOS DA ALFABETIZAÇÃO

Vilma Guimarães

EQUIPE TÉCNICA DGPE

Alexandre Dourado

Fernanda Capela Moraes

Isabel de Moraes Ferreira

Luiz Felipe Gomes Espínola

Marianna Botti Motta Ramos

Rachel Costa Monteiro

Renan Guimarães Strapazon

Vivyane Caldeira

Wellington Rosa Meireles

CADERNO POVOS INDÍGENAS POVOS ORIGINÁRIOS

CONCEPÇÃO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

José Ribamar Bessa Freire

Maria José Alfaro Freire

Vilma Guimarães

COORDENAÇÃO EDUCACIONAL E DE PUBLICAÇÃO

Vilma Guimarães

TEXTO E DESENVOLVIMENTO DE CONTEÚDO

José Ribamar Bessa Freire

Maria José Alfaro Freire

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Patrícia Alves Dias

Sandra Portugal

EDIÇÃO DE TEXTOS

Cristina Lopes

Luciana Guimarães

EQUIPE PEDAGÓGICA

Celia Maria Farias Castro

Edileuza Moura da Silva

Francisco Lima

João Marcello Camargo

João Paulo Ferraz de Souza

Maria Antonita de Alencar Alves

Reinilda de Oliveira Santos

Stella Carletto Thies

Marcia Damas do Vale Teixeira

(Assistente Executiva)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Marcia Sanches

CONSULTORIA

Raquel Sarinho (Direitos Autorais)

REVISÃO

Aline Erthal

Mariana Caser

Mirna Juliana

PROJETO GRÁFICO

Toinho Castro

DIAGRAMAÇÃO

Raquel Temporal: Místico Solimões Design

Arte gráfica inspirada no grafismo do povo Kayapó.



Iniciativa



Parceria

