

Kekató

- 10 Meu caro amigo, Oswald de Andrade
Rafa Cabelos ao Vento
- 12 Yúbuesa resewara - Sobre o aprendizado
Florêncio Cordeiro da Silva e Aline da Cruz
- 14 Um banquete intercultural
Mara Vanessa Dutra, Maria Inês de Almeida e Morena Tomich
- 34 Desafio intercultural
Diana Xacriaba
- 38 Entrevista
Higino Tuyuka

Kren nak

- 44 Nós, Maxakali
Isael Maxakali, Pinheiro Maxakali, Rafael Maxakali e Sueli Maxakali
- 52 Yãmīy Maxakali do Helicóptero - um "haicai" antropofágico
Charles Bicalho
- 56 Arte em aquarela na formação de Agentes Agroflorestais Indígenas do Acre
Maria Lucia Cereda Gomide e Renato Antonio Gavazzi
- 62 Ha rukū meshtakī bai wakāwē. Ana hawēri bai wakā shunā
(Seguindo em frente no caminho de volta)
Márcio Roberto Vieira Cavalcante e Ocimar Leitão Mendes
- 66 Documentário indígena mineiro: primeiras experiências
Pedro Portella
- 76 Casca do chão
Glaysen Caxixó
- 78 Acordando o passado
Cida Nunes Xacriabá

Paraiá

- 82 Voz Maxakali
Izabela D'Urço
- 86 À memória da terra, o antes do território
Ubirajara Santiago
- 92 A questão indígena, soberania e ONGs na Amazônia
Marcos Woortmann
- 98 De índio seringueiro a professor de hãtxa kui
Daniela Marchese
- 104 O que há de perspicácia e o que há de ingenuidade nos motivos apresentados pelos indígenas sobre a escola?
Márcio Roberto Vieira Cavalcante
- 114 Um Brasil (finalmente) multilíngue?
Observações de um docente do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas na UFMG
Carlos Gohn
- 124 Ortografia Maxakali
Sandro Campos

Penahã

- 134 Arte Xacriabá
Marcelo Correa, Rânison Xacriabá e Vanginei Xacriabá
- 146 Acordando a língua Pataxó
Duteran Pataxó
- 150 Uma língua se desperta
Valmores Pataxó
- 152 Minha formação universitária com a diversidade cultural Pataxó
Isaque Pataxó
- 154 O povo Aranã
Neide Aranã
- 156 A vida
Txuakre Metuktire
- 164 Corrente de memória
Cida Nunes
- 166 A Literatura vem da raiz
Sarah Pataxó
- 170 Literatura indígena
Eulina Cavalcanti
- 172 Receitas Pataxó
Lucidalva Pataxó
- 176 A cura pelos animais
Márcia Xacriabá
- 180 Burum
Itamar Krenak

TABEBUIA

Índios
Pensamento
Educação

Leve ser. O contrário de pesado. Em Corografia Brazílica (1817), Casal define, na página 108: A Tababuya he arvore notável pela leveza do seu lenho, do qual apenas se faz mais do que rolhas, e boyas: elle reziste a todos os instrumentos menos aos que trabalham a cortiça. (CUNHA, Antonio Geraldo. Dicionário das palavras portuguesas de origem tupi. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: UNB. 1999. p. 272)

"Árvore Mãe", de Noêmia Maxakali



Esta publicação nasceu do nosso desejo de **ampliar o espaço de discussão** sobre uma experiência que é nova para a universidade: a presença dos chamados índios não só em suas salas de aula, em seus laboratórios, em seus corredores, em suas salas de reuniões, em suas publicações, mas em seus fundamentos. Finalmente, torna-se objeto de estudos a possibilidade de que as vozes indígenas passem a compor o universo da produção científica. De que forma isto se daria é o desafio que aceitamos, ao criar na UFMG o curso especial de formação intercultural de educadores indígenas.

O termo índio é, como lembrou certa vez Ailton Krenak, um **erro de português**. Mas, e se a universidade brasileira, justamente, incorporasse este conceito ao seu devir? Quais seriam as consequências? Não é pelo erro, pela errância, que o mundo se amplia?

O pensamento indígena já existe como questão para a etnologia há bastante tempo. A etnografia atual tem tratado de descrevê-lo em suas variações e particularidades. Sentimos falta no terreno acadêmico, no entanto, da expressão direta das ideias que poderiam compor tal pensamento. E o esforço de introduzir tal pensamento no ambiente universitário, nas pesquisas, sobretudo, em ciências humanas e sociais, nos colocaria talvez diante de um dilema anterior: o pensamento, como podemos entendê-lo na civilização ocidental, não é comum, sua condição primeira é a subjetivação, a singularidade. Não poderia existir, a rigor, um pensamento indígena, uma vez que não há nenhum sujeito real a produzi-lo. A menos que voltássemos a posições pré-científicas. Trazendo os índios para a universidade, estaríamos querendo retornar à mentalidade pré-lógica? O que trariam de novo à Ciência os conhecimentos tradicionais das populações indígenas, já que a condição mesma de sua existência se vincula a **posturas nada científicas** como o sonho, a vidência, o uso de substâncias psicoativas, o contato com

o invisível, a música, a pintura, a narrativa oral etc.? Não estaríamos, com a escuta sistemática dos velhos índios, apenas retornando às formas arcaicas de busca do conhecimento? Seria possível avançar com tais retornos?

Esta questão, assim como várias outras que nos são colocadas a partir da tentativa de fazer valerem os métodos de pesquisa e transmissão que os índios nos tem trazido, é, no entanto, impertinente. Tanto a física, quanto a poética, quanto a filosofia contemporâneas nos aproximam desses **métodos "indígenas"**. A interdisciplinaridade, a compreensão dos processos inconscientes, o perspectivismo, a visão semiótica da linguagem, a potência do mundo virtual, todos esses novos paradigmas nos levam ao encontro tardio com a mentalidade dos povos que primeiro habitaram nosso continente e que milagrosamente sobrevivem.

Maxakalis, pataxós, krenaks, xacriabás, xukuru-kariris, araná, kaxixós, estarão até o ano de 2010 presentes no campus da UFMG – em seus percursos acadêmicos cuja precariedade é a brecha por onde restará a **invenção de novos métodos de ensino** – portando signos de outras formas de relação, outras sociedades, outras humanidades. O sentido que esta experiência quer dar à Universidade é realmente amplo e aberto: não é institucional. Por isso é uma experiência singular, única, que nos aproxima do momento em que a ciência e a arte obedecem ao mesmo princípio, o da invenção. A dicotomia entre tradições orais e escritas, neste momento, desaparece. Assim, descobrimos que os Maxakali, por exemplo, são milenarmente tão dedicados à escrita quanto ao canto; que o idioma dos antigos Xacriabá não está perdido, uma vez que eles o estão copiando dos sonhos; que a arqueologia Kaxixó vai “desencapar” os segredos da terra; que a língua dos botocudos Krenak está mais viva em seu território que o português etc. etc...

Maria Inês de Almeida

Coordenadora de Múltiplas Linguagens-FIEI/UFMG

INKEL



Patatá

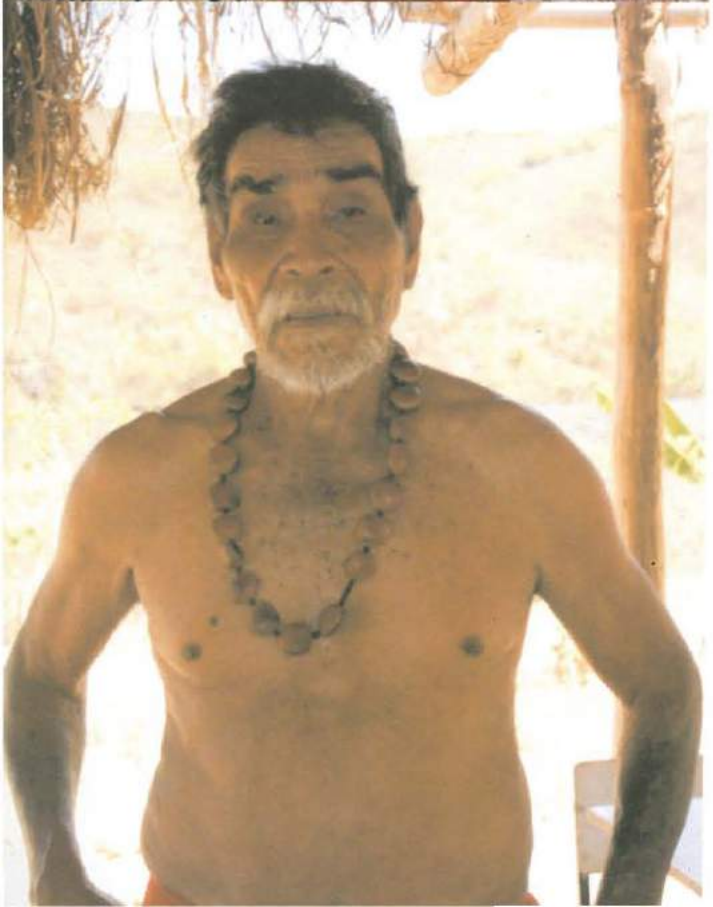


Foto: Charles Bicalho

Kekató

- 10 Meu caro amigo, Oswald de Andrade
Rafa Cabelos ao Vento
- 12 Yübuesa resewara - Sobre o aprendizado
Florêncio Cordeiro da Silva e Aline da Cruz
- 14 Um banquete intercultural
Mara Vanessa Dutra, Maria Inês de Almeida e Morena Tomich
- 34 Desafio intercultural
Diana Xacriaba
- 38 Entrevista
Higino Tuyuka

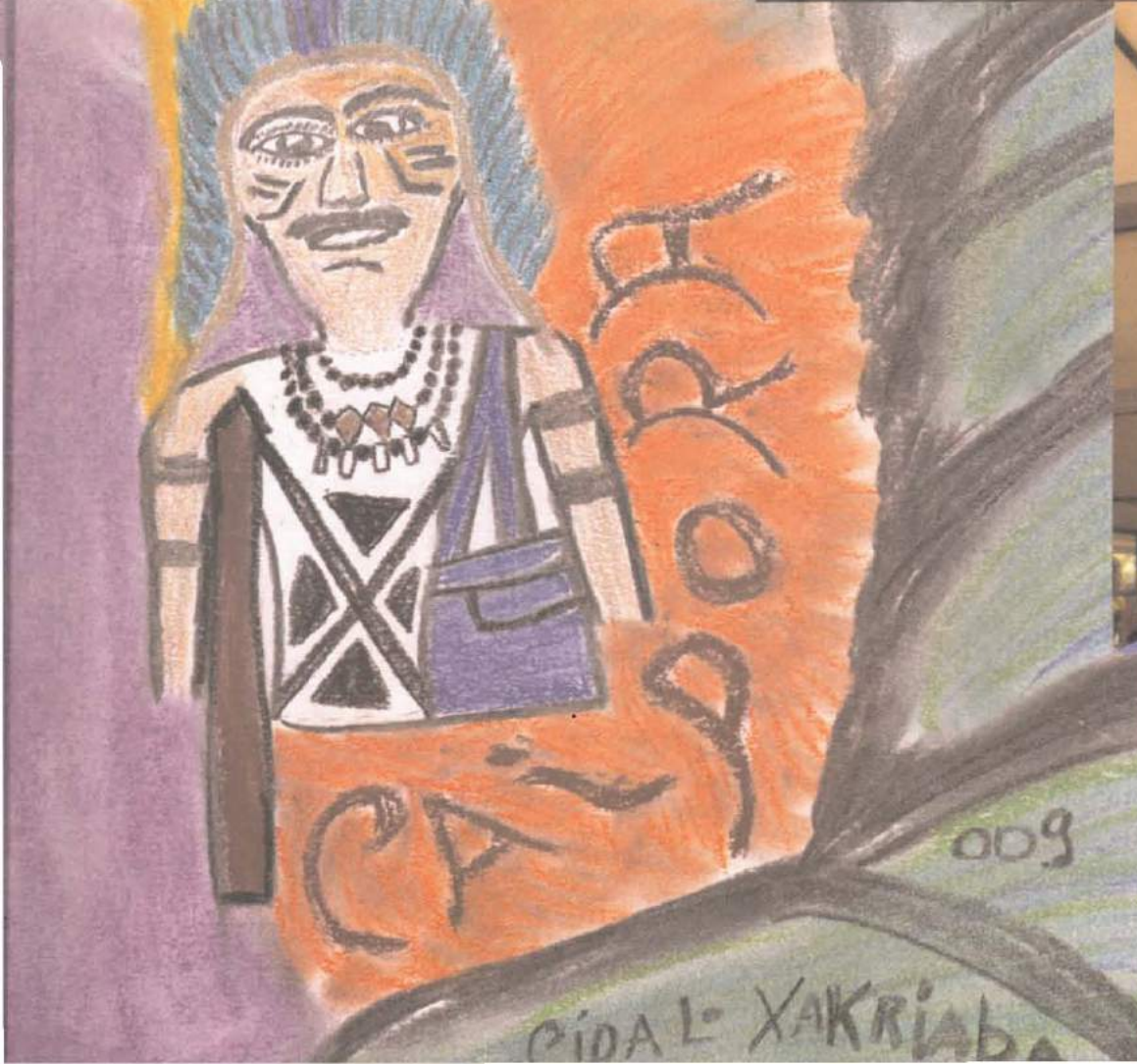
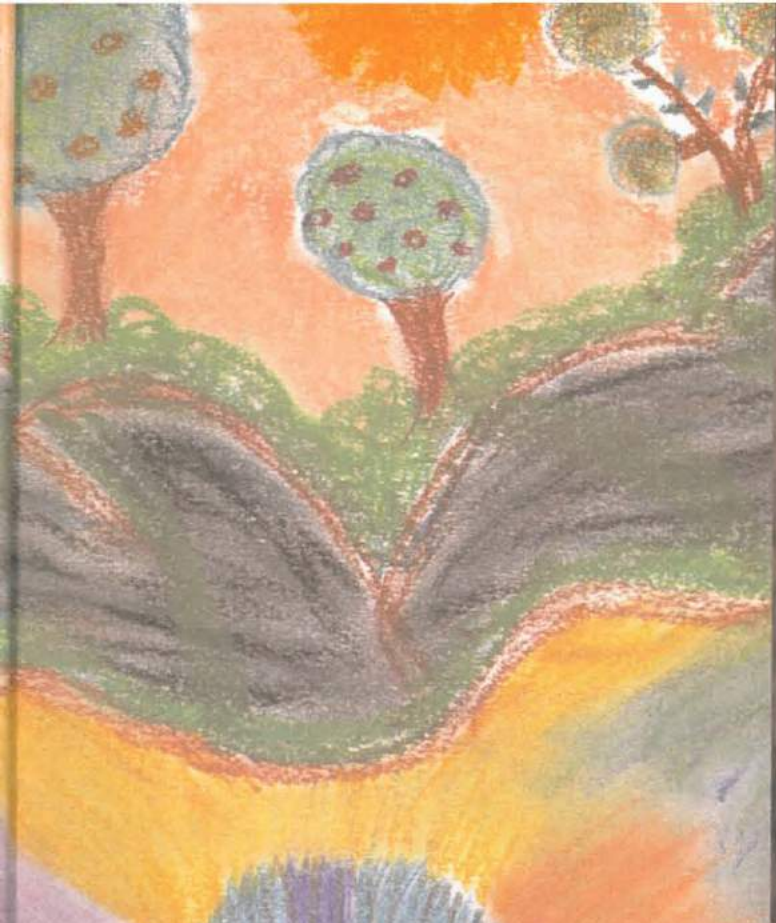
Kekató: as águas em língua Pataxó
Por onde flui a idéia



KREEN-AKARORE

Gigante que recusa
encarar-me nos olhos,
apertar minha mão
temendo que seja
uma faca, um veneno,
uma tocha de incêndio;
gigante que me foges,
légua depois de légua,
e se deixo os sinais
de minha simpatia,
os destróis: tens razão.
Malgrado meu desejo
de declarar-te irmão
e contigo fruir
alegrias fraternas,
só tenho para dar-te
em turvo condomínio
o pesadelo urbano
de ferros e de fúrias
em contínuo combate
na esperança de paz
- uma paz que se esconde
e se furta e se apaga
medusada de medo,
como tu, akarore,
na espessura da mata
ou no espelho sem fala
das águas do Jarina.

Carlos Drummond de Andrade. *Discurso
de Primavera e algumas sombras* (1977)



Meu caro amigo, Oswald de Andrade

Escrevo do lugar onde convivem os *chato boys* para te dizer que aqui a coisa tem mudado. Hoje, estou aqui para falar dos índios, que, aliás, estudam na universidade, abrindo caminho para que esta seja realmente universal, de forma antropofágica. Você acredita que estamos, cada vez mais, estudando e deglutindo os povos indígenas, daqui a pouco eles nem vão ser chamados mais índios. Eu mesmo, só chamo os Maxakali de Maxakali. Amigo, você acredita que eles cantam versos, ou espíritos, que se chamam *yãmîys*, muito semelhantes com os da sua poética da câmera eye? Leia estes:

O martim pescador pequeno está na árvore
Ele desce no rio
Ele entra na água
Ele sai com um peixe
Ele está parado comendo o peixe
Ele corta caminho entre dois morros
Ele vai rio abaixo
Ele vai rio acima
Ele voa entre o céu e a terra
Ele desce no rio grande.

Mas esses versos são ainda mais próximos de sua poética, porque são dançados e cantados pelos Maxakali, durante os rituais, com escritas iconográficas no corpo, que incorporam o animal, a planta ou qualquer coisa que seja do afeto deles. Na verdade, eu nem sei se eles são Maxakali em tal circunstância. Sei que o Xunîm, espírito do morcego, come banana, porque gosta. O fato, e a poesia está nos fatos, é que eles corroboram sua ideia de que o espírito não concebe o espírito sem o corpo.

São concretistas e acreditam nos sinais. É uma verdadeira festa dos espíritos e dos sentidos. São roteiros sendo realizados a todo momento. E eles ainda têm bom humor. Acho que eles tiram dez, se a alegria é a prova dos nove.

Oswald, mas para ler os textos Maxakali, dando a profundidade que eles exigem, foram necessárias, além da sua, outras companhias. A principal delas é uma escritora portuguesa que me arrebatou. Talvez você já a conheça e eu esteja chovendo no molhado. Ela é Maria Gabriela Llansol. Que força! Imagine você que ela encontrou no texto a paisagem. Isso mesmo, a página tornou-se tão página, que até podemos ver a árvore com a qual ela foi feita. Mas para isso foi preciso que outro português formulasse com maestria a seguinte relação: todo estado de alma é uma paisagem! E pronto, escrever é ampliar o mundo, ver com os olhos livres, nenhuma fórmula para a contemporânea expressão dos mundos, escrever é criar paisagens e estados de alma. Paisagens que nos impressionam. Veja você mesmo o que a Maria Gabriela escreveu:

"O falar e negociar, o produzir e explorar constroem, com efeito, os acontecimentos do Poder. O escrever acompanha a densidade da Restante Vida, da Outra Forma de Corpo, que, aqui, vos deixo qual é: a Paisagem. Escrever vislumbra, não presta para consignar. Escrever, como neste livro, leva fatalmente o Poder à perda de memória. E sabe-se lá o que é um Corpo Cem Memórias de Paisagem."





Oswald de Andrade numa caricatura de Voltolino

A ambiguidade do cem é genial, não é? Você adoraria conversar com ela sobre a crise da filosofia messiânica. Fazer de nós vivos no meio do vivo, diz ela, destituindo a sua própria posição de autora. É um método bem antropofágico, pra te dizer a verdade. E algumas figuras são comuns em ambos os textos: Nietzsche, por exemplo. Ela joga com a autobiografia, redesenhando esta palavra tão desgastada e individualista, da seguinte maneira: autobiografia é pôr em linguagem(grafia) própria(auto) todo o Vivo(bio). Assim, cada ser tem em seu texto sua potência elevada radicalmente, sem hierarquias, a ponto de podermos falar que os corpos que ali estão são corpos escrevendo. Ao aproximarmos sua escrita com a dos indígenas fica nítido o quanto a vida comunitária deles perpassa também a esfera da escrita.

Como diria outro companheiro seu, Gilles Deleuze, em suma não há ponto de vista sobre as coisas, as coisas é que são os pontos de vista. Sabe aquela máxima sua: só me interessa o que não é meu? Poderíamos reescrevê-la: só me interessa ser o que não sou eu. Aí está o conhecimento. Uma outra perspectiva, como diria você, Poesia Pau-Brasil, como diria Viveiros de Castro, perspectivismo. Não se trata de multiculturalismo, mas de multinaturalismo, naturezas diferentes mudando os pontos de vista.

Olha, e haja bebida sagrada, ou cipó, para mudarmos tanto de corpo. De outra forma, a poesia anda oculta nos cipós maliciosos da sabedoria. Quando experimentei, fui também pro espaço, ou melhor, para a paisagem. Literalmente. E quantas são as línguas compondo a diversidade dessas paisagens!

Aqui uns dias chovem e outros dias fazem sol, o que eu quero te dizer é que, por aqui, a coisa está preta. Os índios têm muita dificuldade de viver com a paisagem. Estão se virando, aprendendo o alfabeto para reconquistarem a terra. Diferindo da paisagem, eles têm que lutar pelo território. No território tudo está demarcado. Acabou a história que você constatou que vivíamos no mapa mundi do Brasil. Por isso, está sendo tão importante a página/paisagem do livro, onde os espíritos, animais e bichos ficam guardados – como disse Isael Maxakali. A paisagem no livro indígena deve continuar, pela beleza que traz, mas seria tão melhor se o *modus vivendi* capitalista não destruísse tanto a paisagem no mundo...

Por isso tudo, estou com você, caro Oswald: contra a realidade social, vestida e opressora, a realidade sem complexos, sem loucura, sem prostituições e sem penitenciárias, no matriarcado de Pindorama.

Ao Baco,
Rafa Cabelos ao Vento

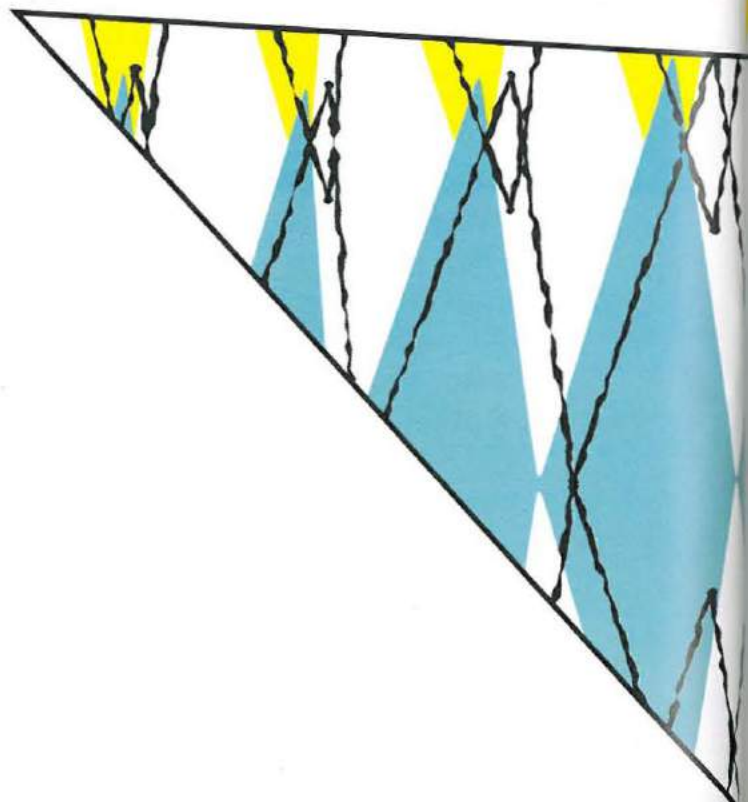
YŪBUESA RESEWARA SOBRE O APRENDIZADO

Purāga awasemu
Apuderi asasemu
Anhēgai, se anama ita irumu
Sikaisa upe,
Yūbuesa upe,
Pinimasa upe.
Apita xīga sasiara
Ti resewa ayūbue ayupe tupé.

Kuxima kariwa ti tābue kuaye
Kuiri waa yawe
Kuiri suri ayūbue
Apitana waa upe, tuyue.

Kuarire sūde kiti,
Yayupe kuri tipiti
Reputari ramē rekua panhe maā rese,
Reyui kua kiti.
Rekuarā kuri, mame upita Bimiti.

Yane raira ita rupi,
Yane rimiariru ita rūde.
Yasu yamāduai purāga
Takuarā awa yāde,
Takuarā awa āita.
Yepeasuarā yapita.



A poesia *Yūbuesa Resewara* (Sobre o Aprendizado) foi escrita em Nheêngatu pelo professor Florêncio Cordeiro da Silva, etnia Baré, como forma de incentivar os jovens das etnias Baré, Baniwa e Werekena a se dedicarem bastante à pesquisa – *sikaisa* –, ao aprendizado – *yūbuesa* – e às formas de expressão (escrita e desenho) – *pinimasa* –, a fim de se tornarem professores das Escolas Indígenas Diferenciadas do Município de São Gabriel da Cachoeira – AM.

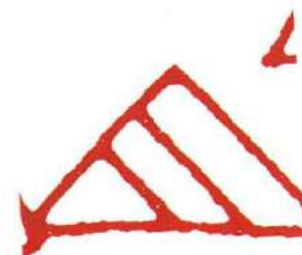
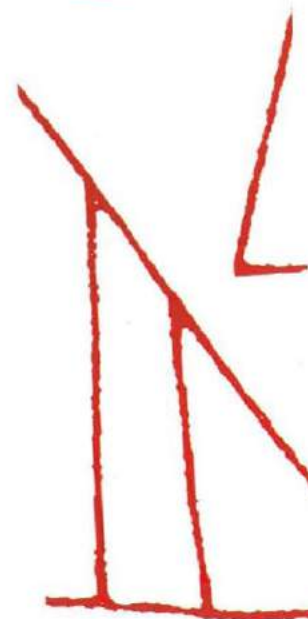
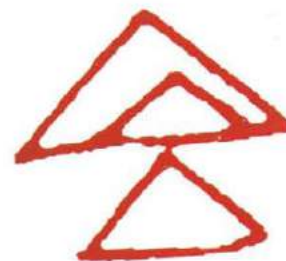
Na primeira estrofe, o autor celebra o encontro – *Purāga awasemu* – com os colegas, lembrando que formam uma família – *se anama ita*. E juntos vão cantar, pesquisar, aprender, escrever e desenhar.

Na segunda estrofe, lembra que “antigamente os brancos não ensinavam bem / Agora sim / Agora feliz aprendo” – *Kuxima kariwa ti tãbue kuaye / Kuiru waa yawe / Kuiru suri ayūbue*. Em seguida, chama atenção dos colegas – futuros professores – que em um futuro próximo, “quando você puder saber sobre todas as coisas / você vai voltar para cá / você vai saber” [...] “pelos nossos filhos” – *Kuarire sūde kiti [...] Reputari ramē rekuā panhe mā rese / Reyui kua kiti / Rekuarā kuri / [...] yane raira ita*.

Na última estrofe, o poeta deixa de lado o tom de conselheiro – marcado pelas formas de segunda pessoa – e se junta aos amigos como *yāde* (nós), pois todos, alunos e professores, terão boas recordações – *Yasu yamāduai purāga*.

Florêncio Cordeiro da Silva
Présidente da Associação de Pais e Mestres Indígenas Werekena (APMIWARX) e
Coordenador da Escola Indígena Nossa Senhora de Auxiliadora, localizada na comunidade Anamuim (Alto Rio Xié, bacia do Alto Rio Negro), município de São Gabriel da Cachoeira - AM.

Aline da Cruz
Universidade Livre de Amsterdam; CAPES



UM BANQUETE INTERCULTURAL

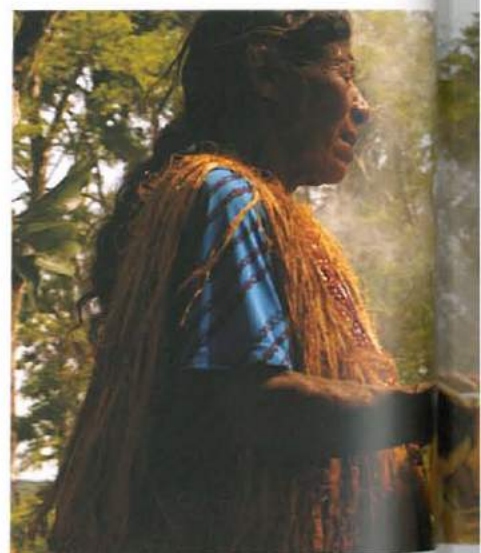
AVISTAR

Desde o tempo que a gente ouviu falar em educação indígena, a gente sonhava um dia estar aqui neste espaço, falar sobre a educação indígena, falar sobre o pensamento indígena e também pegar esse código, essa linguagem do lado de cá para a gente poder fortalecer a nossa luta. Então, esse momento foi muito esperado pelas nossas comunidades e a gente está realizando um sonho de continuar com a luta mais preparado, mais fortalecido, para poder defender os nossos direitos, direito à terra, à educação, à saúde, essa coisa toda que envolve o nosso povo.

Kanatyo Pataxó, graduando no FIEI

Começou com a aprovação da lei, na Constituinte de 1988, quando as comunidades indígenas ganharam o direito de ter uma escola diferenciada e, por isso talvez, teve a oportunidade de ter esse curso, um curso diferenciado para os professores indígenas. Aí começou a luta. As lideranças começaram a participar dos movimentos indígenas. Várias lideranças, uns que já morreram, outros que ainda estão vivos.

Creuza Nunes Xacriabá, aluna do FIEI



O FIEI - Formação Intercultural de Educadores Indígenas é resultado de uma parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) e o movimento indígena. Essa parceria se iniciou, em 1996, com a criação do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI/MG). Em 1999, após a conclusão do primeiro curso de Magistério do PIEI, ficou clara para a UFMG a demanda indígena pelo Ensino Superior.

JURAL

FORMAÇÃO INDÍGENA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Essa caminhada foi uma grande data para a gente, caminhada longa. Foi uma batalha nossa, os nossos filhos só estudavam na escola de branco e a gente optou, uma organização dos povos indígenas de Minas Gerais, para a gente poder fazer educação indígena na aldeia. Talvez hoje, eu, o finado Rodrigo, o finado Adolfo, a velha Laurita, Seu Nego, esses foram as primeiras lideranças que correram atrás da educação indígena no Estado de Minas Gerais. Até a gente chegar aqui foi uma caminhada tão difícil, que para a gente hoje é um sonho que está sendo realizado.

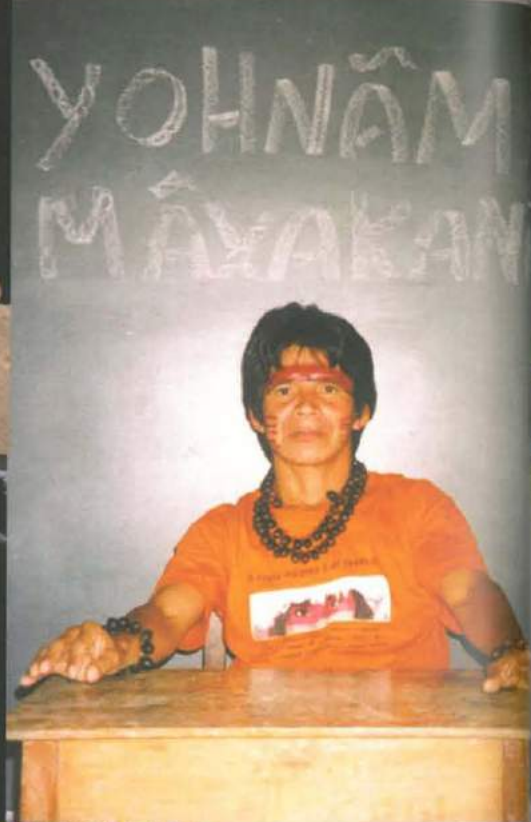
Baiara Pataxó, liderança indígena

O esforço do nosso povo, das lideranças e do nosso cacique também junto com a Funai e o pessoal da UFMG deu uma força junto, todos eles, todo mundo. Para mim tem uma importância muito grande. A gente achava que não chegava aqui nunca e agora a gente está, já chegamos.

Emílio Xacriabá, coordenador indígena do FIEI



Foi um movimento de mão dupla. De um lado, os indígenas fazendo valer o preceito constitucional de conquistar ensino diferenciado. De outro, a Universidade buscando garantir qualidade à formação dos professores indígenas e gerar um amplo movimento de descobertas recíprocas entre as culturas envolvidas. O resultado foi o curso especial de graduação para Educadores Indígenas.





A caminhada teve vários momentos. Em dezembro de 2001, a Reitoria indicou uma comissão com o objetivo de levantar contribuições para um programa da UFMG destinado às populações indígenas. Em 2002, a comissão encaminhou seu relatório com propostas de inclusão dos povos indígenas na UFMG, entre as quais o Veredas Cultural, um curso de formação de professores indígenas em parceria com a Secretaria de Estado da Educação/MG, que não chegou a ser realizado.

Mas foi implementado o Programa Culturas Indígenas na UFMG. Tratava-se de uma tentativa concreta de se iniciar um diálogo entre docentes e estudantes da UFMG e os indígenas candidatos ao Ensino Superior. Sua proposta foi promover ações de extensão, ensino e pesquisa, relacionando comunidades indígenas e comunidade universitária, no processo de produção de saber sobre educação intercultural e plurilíngue.

Uma das atividades centrais desse Programa foi o "Laboratório Intercultural" – duas semanas de oficinas destinadas aos então 65 professores indígenas de Minas Gerais, como formação continuada e etapa para a graduação, organizado em duas grandes áreas temáticas: territórios e linguagens.

A realização dessas oficinas em 2002 criou oportunidade para a edição criativa de seus registros no ano seguinte. A discussão gerada pela realização do Programa se concentrou nas relações entre oralidade e escrita; entre sociedades tradicionais e modernas, entre arte e artesanato, entre conhecimentos científicos, técnicas artísticas, modos de

transmissão, saberes diversos que se enriqueceriam uns aos outros.

Estava criado o ambiente propício para o surgimento do projeto do curso Formação Intercultural de Educadores Indígenas. Finalmente, em 2004, o projeto foi elaborado, amplamente discutido e aprovado no III Fórum de Formadores de Professores Indígenas, realizado em outubro de 2004 na UFMG, com a presença de diversos representantes do movimento indígena de Minas Gerais, bem como da equipe de formadores do PIEI/MG, da SEE/MG, da FUNAI e do MEC.

O curso começou em 2006, com 142 estudantes das etnias Pataxó, Xakriabá, Maxakali, Krenak, Caxixó, Xukuru-Cariri, Pankararu e Aranã.

É um curso com duração de cinco anos e com carga horária de 3.750 horas, sendo 2.850 horas de formação para professor do Ensino Fundamental e 900 horas de formação para professor do Ensino Médio, nas áreas de concentração: Línguas, Artes e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Sociais e Humanidades.

O FIEI se organiza em torno de dois momentos distintos: as etapas intensivas e as etapas intermediárias. Cada semestre letivo é composto de uma etapa intensiva e de uma etapa intermediária.

As etapas intensivas ocorrem na UFMG, coincidindo com o funcionamento dos outros cursos na Universidade. O FIEI está sediado na Faculdade de Educação (FaE), mas os estudantes indígenas atendem a aulas e laboratórios interculturais em outras unidades do campus.

As etapas intermediárias se dão nos períodos entre uma etapa intensiva e outra, e acontecem nas áreas de origem dos estudantes, permitindo, assim, que eles conciliem as atividades docentes nas suas escolas



com as atividades do curso.

Um conceito que fundamenta toda a proposta metodológica da Formação Intercultural é o de percurso acadêmico diferenciado para cada estudante ou grupo de estudantes indígenas.

Cada etapa intensiva está organizada tendo como referência os Módulos de Aprendizagem e os Grupos de Trabalho. Aliam-se, nesse processo, um roteiro comum a todos os estudantes e uma trajetória acadêmica diferenciada para cada aluno, sem que isso signifique compartilhar a sua formação. Durante as etapas intensivas também ocorrem atividades culturais, oficinas e vivências.

Os Módulos de Aprendizagem representam o período dedicado às atividades disciplinares do curso. Podem ter carga horária variada, dependendo dos conteúdos a serem trabalhados.

Os Grupos de Trabalho representam a espinha dorsal das etapas intensivas. Neles, a discussão teórica do curso e a experiência dos estudantes se encontram, criando percursos acadêmicos próprios para cada grupo, definidos a partir da reflexão coletiva. Cada grupo pode pedir disciplinas específicas, de acordo com suas necessidades, construir e desenvolver projetos de pesquisa, desenvolver projetos sociais. São formados a partir da reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, considerando a realidade, os objetivos e o interesse de cada estudante. Cada grupo é coordenado por um professor, que tem a responsabilidade de acompanhar o processo daquele grupo de estudantes, buscando atendê-los de forma mais individualizada.

Os laboratórios interculturais, ocorridos na UFMG, têm duração

variada por semestre e são definidos de acordo com o calendário de atividades de cada grupo de pesquisa e extensão. Cada laboratório acontece na Unidade em que existir maior acúmulo a respeito da temática em questão. Alguns laboratórios interculturais são desenvolvidos nas áreas indígenas, dependendo da organização dos grupos de pesquisa e extensão. Os membros das comunidades indígenas detentores dos chamados conhecimentos tradicionais são convidados a participar desses laboratórios interculturais, possibilitando um envolvimento de todos num diálogo intercultural, caracterizado, sobretudo, pelas passagens, mediações e processos tradutórios (no sentido amplo, de tradução cultural).

As etapas intermediárias ocorrem nas áreas de origem dos estudantes, nos períodos entre cada etapa intensiva. Nesses momentos são realizados módulos de aprendizagem, envolvendo disciplinas que ganham mais sentido e significado dentro do cotidiano das aldeias: Cultura Indígena, Língua Indígena, Uso do Território Indígena etc. Os alunos desenvolvem atividades de estudo, pesquisa, leitura e escrita, coleta e preparação de material didático, entre outros. Tendo como perspectiva a construção de uma escola indígena diferenciada, são produzidos materiais didáticos adequados a cada escola, no sentido de retratarem a sua realidade específica. O próprio curso propicia condições para a produção desse material, sendo os estudantes seus autores e divulgadores. Todo o material didático e de pesquisa produzido pelos estudantes e professores ao longo do curso compõe um banco de dados para ampla utilização nas escolas das aldeias.





ENCONTRAR

A formação intercultural supõe vários desafios, uma grande capacidade para aprender da própria prática – porque “se faz caminho ao andar” – e oferece possibilidades de experimentar profundamente o novo; possibilidades de ousar.

O curso tem que responder aos anseios das comunidades indígenas, não só na questão das escolas indígenas, mas da vida do povo. Por outro lado, o curso também exige da universidade uma nova postura, ao mesmo tempo em que oferece, a esta mesma universidade, possibilidades de se reinventar.

Um primeiro aspecto inovador e acertado, na opinião tanto das coordenadoras quanto dos alunos do FIEI e das lideranças indígenas, é a centralidade dos projetos sociais na proposta curricular do curso. Colocar os projetos sociais dentro da proposta curricular e não como algo fora dela. Assim, os conteúdos são tratados de forma diferenciada para cada etnia que participa do curso.

Estamos contando como os projetos começaram a fazer parte da nossa vida, dos povos indígenas, com a intenção de fazer com que os alunos aprendam a elaborar e executar. Ao mesmo tempo em que estão participando dos projetos, estão também aprendendo a lidar com eles. O que a gente está procurando sempre e discutindo é que sejam projetos de desenvolvimento sustentável, aproveitando os recursos naturais que temos pra gerar renda, pra evitar que as pessoas saiam da aldeia para trabalhar fora. Estamos preocupados com a natureza, com o território. Uma das preocupações que temos é de mostrar aos alunos os pontos positivos e os negativos dos projetos. Quando a gente mostra os pontos negativos, temos que mostrar o que aprendemos com isso.

Zeza Xacriabá, aluna do FIEI



Os projetos sociais podem ser construídos também pelas escolas. Os projetos sociais e os projetos político-pedagógicos estão dentro do plano de vida da comunidade. A gente começa com o plano de vida, o mesmo que uma semente. As frutas, galhos e flores são os projetos pedagógicos e os projetos sociais.

Graduandos do FIEI, em debate na FaE



Na semana passada
Tivemos aula de movimentos sociais
Onde houve uma troca de experiência
Entre os alunos indígenas e os demais

Eram vários grupos
Com temas em diversidades
Mas todos eram estudantes
Daqui da universidade

Vimos na universidade
Com muita ansiedade
Para mostrar nossas diferenças
Através da interculturalidade

Somos oito etnias
De povos lutadores
Não medimos esforços
Para mostrar nossos valores

*Ivenira, Graças, Maria de Lourdes, Alice, Rose Meiry, Sônia, Sidnéia-Xacriabá,
graduandas no FIEI/UFMG*



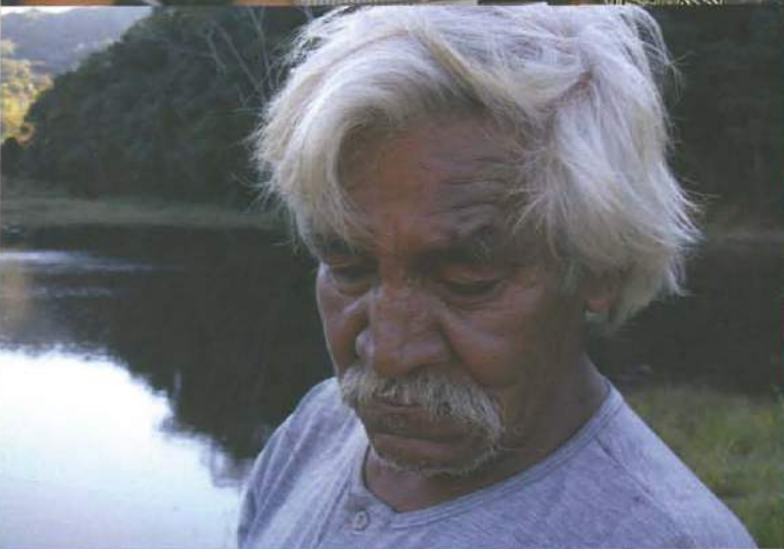
Nós, alunos da universidade UFMG e indígenas, temos autonomia, total liberdade de escolher e buscar o que queremos para a nossa formação do curso superior, escolhendo qual disciplina, como vai ocorrer o curso, como queremos o andamento do curso, buscando o melhor para cada um individualmente, sendo independentes. Tivemos a liberdade de escolher as disciplinas de nosso interesse. Assim, cada um tendo a liberdade de seguir as disciplinas que era do seu interesse, podendo expor suas dificuldades e aprofundando mais, ajudando para melhor formação com total liberdade de escolha. Não se esquecendo que para uma total liberdade precisamos ter responsabilidade para continuarmos seguindo o melhor meio para nossa formação.

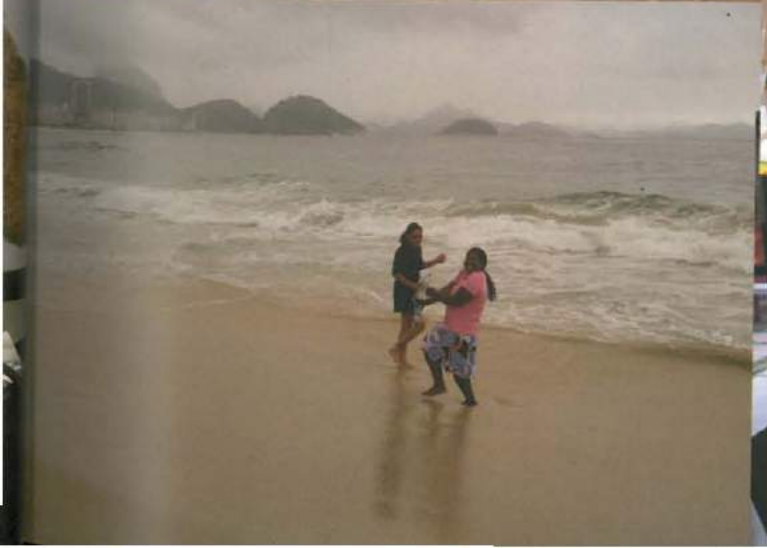
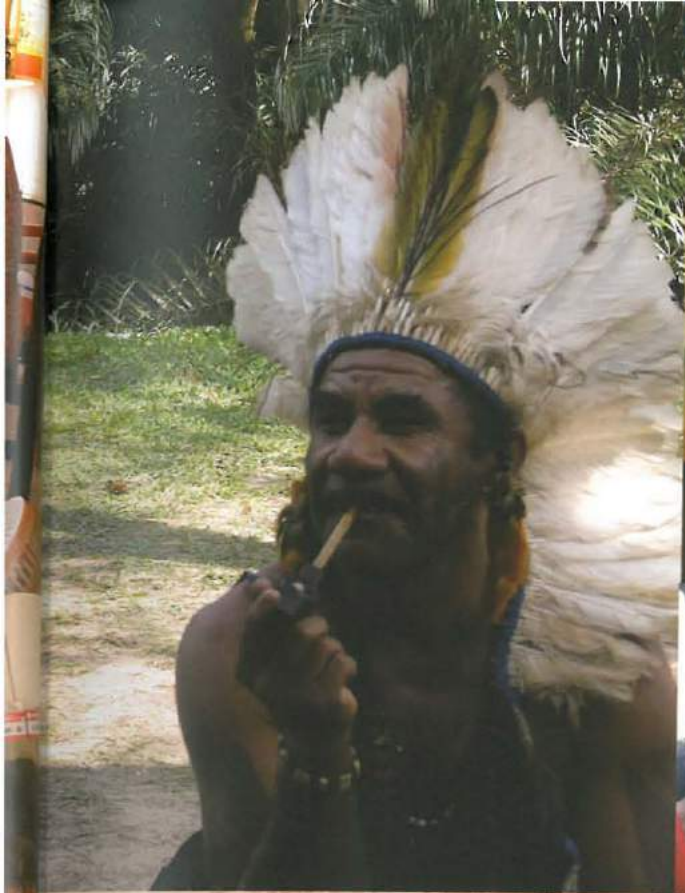
*Jaciara, Maria Aparecida e Glayson Kaxixô,
graduandos no FIEI/UFMG*

A gente conseguiu dar um salto na construção do desenho curricular do curso. A experiência que a gente tem em relação à idéia de percursos acadêmicos, de trabalhar com questões que são comuns a todos, mas ao mesmo tempo com a possibilidade deles fazerem escolhas ao longo desse percurso, dá um desenho onde a gente pode atender a especificidade de cada povo, ao desejo de cada um dos estudantes.

Lúcia Álvares, coordenadora de área do FIEI







DEGIL

O que é o diálogo intercultural? Muito difícil falar porque ninguém sabe o que é, é algo que depende do deslocamento dos sujeitos. E todos, de alguma maneira, procuramos um lugar aonde vamos buscar ganhar identidade, mas a gente vai perdendo identidade. Eles vão perdendo e a gente também. Assim é possível um encontro, porque parte do pressuposto do “não ser alguma coisa”, do “não saber”. O problema da nossa escola, da universidade, essa escola burguesa, parte do pressuposto do saber. O que se transmite são saberes. Isso é mentira. Não se transmite o saber, o que a gente transmite é o desejo, a vontade de saber. Porque o saber é absolutamente singular pra cada um. Não se ensina nada, somos nós que vamos pra um lugar e ali produzimos, juntos, alguma coisa. Pra mim, essa coisa que se produz, isso é um diálogo intercultural. Se é legível, (deve ser) legível para um lado e para o outro.

Maria Inês de Almeida, coordenadora de área do FIEI

O nosso conhecimento, eu penso, todo ele pode ser necessário para eles, como o conhecimento deles todo é necessário para nós, mas o nosso conhecimento tem que ser apropriado por eles, para acrescentar ao mundo cultural deles, e não se impor como uma outra realidade. Nós só servimos para eles para isso, senão nós vamos destruir.


Heloisa Starling, vice-reitora da UFMG

Eu sempre procurei ter esse cuidado de mostrar os dois lados, o lado da arte de viver como índio e a arte de saber pisar lá fora e explorar esse conhecimento de fora e trazer o que é bom para eles, para nós, aproveitando esse momento que a gente vem para fora, para poder a gente dali construir as coisas boas para a comunidade.

Kanátio Pataxó, graduando no FIEI

A verdadeira interdisciplinaridade e interculturalidade se dá porque eles trazem consigo as suas crenças, essas propostas de beleza, de estética, esse interesse de buscar novas ferramentas para veicular essas propostas tradicionais que eles não perdem de vista. Mas na medida em que eles vão, por exemplo, para a Escola de Belas Artes aprender técnicas e formas de buscar novos materiais, muitas vezes porque as formas e técnicas tradicionais aqui no estado de Minas já estão perdidas há muito tempo, nas nossas áreas já não tem mais urucum, já não tem mais muita coisa que era uma forma tradicional de obter suporte para as apresentações dessas artes tradicionais, acaba que também a gente vai tendo, realmente, uma troca, porque se eles se apropriam de novos meios, esses novos meios acabam que também são facilmente veiculados, porque são meios mesmo, dentro da nossa cultura. E aí, realmente, existe uma troca interessante.

William Quintal, monitor do FIEI



UTIR

A Universidade está recebendo nós, Maxakali. Aí, nós trazendo a nossa cultura diferenciada, a nossa língua, a nossa religião, aí acho que nós passamos para a Universidade. Aí a Universidade passa para nós também o dela, a experiência.

Rafael Maxakali, graduando no FIEI

Uma das grandes demandas dos estudantes indígenas é uma articulação maior com os outros estudantes da UFMG, seja em cursos, em encontros, em debates. E os estudantes também daqui da FAE têm reivindicado isso. Nós fizemos, por exemplo, um debate com os alunos de Licenciatura de Política e de Didática com os estudantes indígenas. É um exercício de encontro, que também traz essa reflexão da interculturalidade nessas ações que vão sendo construídas.

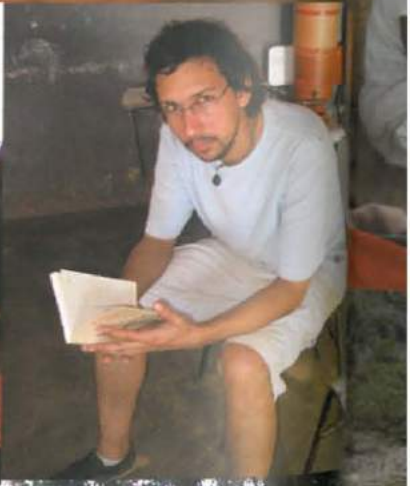
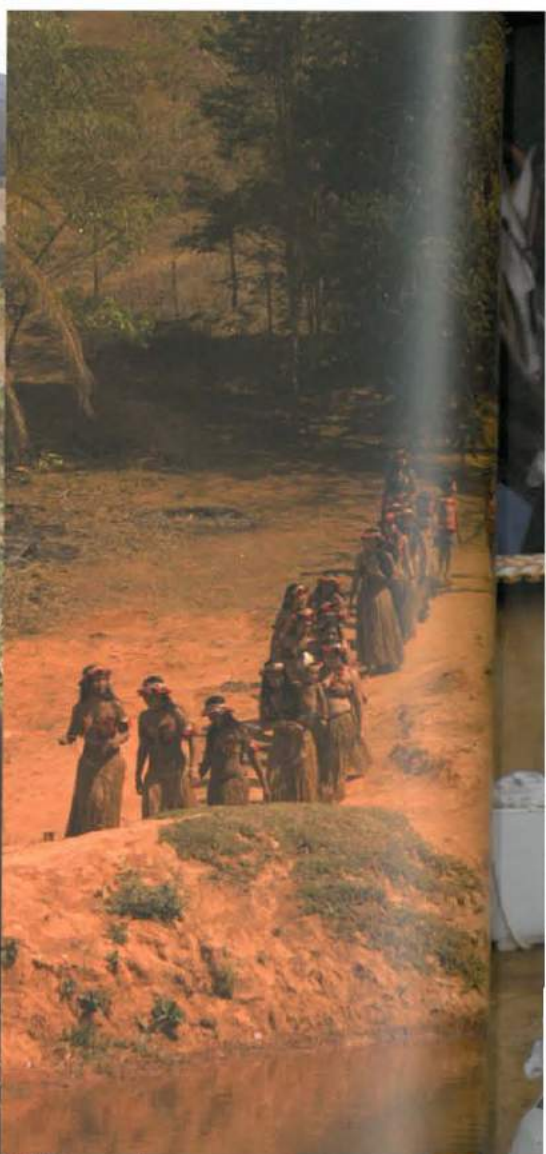
Lúcia Helena Álvares, coordenadora de área do FIEI

E até para ajudar a gente a se ver, quem somos nós, porque, ao vê-los, a gente se vê também. E essas outras perspectivas esses saberes, esse modo de ser diferente aponta para o nosso modo de ser, porque às vezes já está desgastado, já está viciado em certas coisas.

Cláudio Manoel dos Santos, professor do Centro Pedagógico

Eu acho que vai ser muito importante essa troca de cultura. A Universidade tem muito registro dos povos nativos, mas, na verdade, eu acho que a história viva que nós carregamos vai ser importante para a Universidade. Essa história viva, que está hoje aqui presente na Universidade, que são os povos indígenas. Eu acho que o que a Universidade tem são coisas registradas nos livros, e nós carregamos na nossa memória essa história que, desde 500 anos aí, nós estamos seguindo essa linha do tempo, e a gente ainda continua com a memória dos nossos povos aqui, em Minas Gerais. A gente faz interculturalidade, na prática, todo dia, toda hora, mas quando lemos isso num livro, ficamos assustados. Duas coisas que têm que estar forte, nosso espírito, nossa mente e o diálogo. A cultura vem de muita coisa, do universo, das outras pessoas, dos animais, das plantas. Temos que fazer uma ligação com tudo isso, pra fazer nossa cultura. Estudando o que o velho conversou com outro velho, com as crianças, com as mulheres, estudando o que a gente aprende aqui, levando o que vale pra dentro da nossa comunidade, selecionando o que a gente aprende aqui e saber o que é importante, fazer essa ponte daqui pra lá e de lá pra cá. Porque também estamos trazendo coisas pra cá, se importando com o respeito. Analisar, respeitar, observar a cultura do outro.

Kanátio Pataxó, graduando no FIEI





O primeiro desafio é estar aberto para entender que é um processo que não deve ser analisado da mesma forma que as outras licenciaturas, porque não se encaixa. As análises dos projetos pedagógicos que a gente vem fazendo seguem mais ou menos uma regra. Quando começamos a ler e entender o projeto, a gente viu que era uma coisa diferenciada, e que tinha que ser diferente mesmo, devido à especificidade do curso e da relação do curso com o aluno que será beneficiado. O desafio é estar aberto mesmo a compreender a proposta, e, quando não entender, buscar na fonte as respostas para as dúvidas que aparecem durante a leitura e a análise do projeto.

Daniele Farat, funcionária da Pró-Reitoria de Graduação

Essa experiência nossa é interessante, e acho que ela pode servir de parâmetro para uma certa institucionalização, não só desse curso, mas de outras experiências da Universidade. [...] Essa institucionalização, exatamente pela maneira como o curso se desenvolve, pode fugir um pouco dos parâmetros dos outros cursos da Universidade e implicaria um certo planejamento da Universidade como um todo com relação a isso.

Antônia Vitória S. de Aranha, diretora da FaE/UFMG

Talvez a especificidade seja a liberdade de movimento, que efetivamente nós temos, quer dizer, o que a gente quiser decidir, a gente vai poder decidir. E aí existe a possibilidade de liberdade de ação, mas que nos deixa, absolutamente, ainda desarmados. A gente não consegue atuar para muito além do que gostaria, acaba entrando num modelo muito enquadrado. Mas lá por dentro do modelo emerge de novo a possibilidade de lidar com as especificidades, com a diferença, com a particularidade da história de cada um, de cada grupo, os interesses...

Ana Gomes, coordenadora de área do FIEI

Na questão da concepção do curso, o projeto pedagógico que vi é uma coisa impressionante! É tão diferente, que até para nós foi muito difícil de entender qual é a proposta mesmo. Não temos um sistema aqui que faça com que ele seja implantado na universidade, hoje, da maneira como foi concebido. Então eles estão tendo que adaptar para atender a uma questão técnica, puramente técnica, de sistema! Estão tendo que adaptar o seu projeto pedagógico a uma estrutura meio rígida de definir periodicidade – o primeiro período é isso, o segundo período é aquilo –, justamente o que não é o projeto pedagógico do curso, que é maravilhoso, mas no papel, no sistema de computação, ele está enrijecido, por conta das nossas dificuldades.

Ana Lúcia, diretora do Departamento de Controle de Registro Acadêmico da UFMG

TRANS

Implementar tudo isso tem sido um desafio constante. Alguns acertos são já evidentes: como ter sempre, em cada módulo, docentes indígenas.

Nós conseguimos garantir a presença de professores indígenas de outros estados no corpo docente do curso. Isso possibilitou um avanço também nessa relação entre o curso de formação e as questões vinculadas à educação indígena, às questões do movimento. Acho que isso deu um caráter também de vínculo com as questões indígenas dentro da Universidade.

Lúcia Helena Álvares, coordenadora de área do FIEI

A nossa escola tem grande diferença, e essa diferença temos que praticar no movimento da Pedagogia. A dinâmica da nossa escola vai depender disso. A escola que ensina a ler e escrever o tempo todo não tem sentido. Ela se torna igual à escola do branco. Entramos na Universidade para trazer conhecimentos e buscar também, porque temos uma visão diferente que a Universidade não tem.

Geovana Paulo Santiago Xakriabá, graduanda no FIEI

Falar de história é falar em lacunas. Não existe escola indígena sem movimento indígena. Só entendemos a escola quando conhecemos a história.

Sinoeme Pataxó, graduanda no FIEI

Tanto vocês ganham e nós também ganhamos. Nós ganhamos sabe o quê? A valorização de nós mesmos.

Nete, liderança Pataxó

Minha lição com esse curso: quando a gente pensou em estrutura, percurso acadêmico, não estava pensando nessa interface só para as comunidades indígenas, mas para nossa própria sociedade. Pensando, sobretudo, em como repensar, através dos índios, a nossa universidade.

Maria Inês de Almeida, coordenadora de área do FIEI

É um desejo histórico de muitos de nós, que passaram pela Universidade, estudantes, professores e funcionários, de ver uma universidade verdadeiramente aberta, democratizada, com espaços que incluam, principalmente, as categorias ou segmentos da sociedade que, historicamente, ficaram discriminados no acesso ao ensino formal, ao conhecimento que pode ser produzido na universidade. Fundamentalmente, eu acho importante que a Universidade absorva os conhecimentos, os saberes não-formais que esses indivíduos trazem. O relacionamento com os índios eu acho que é o que há de melhor e de mais avançado que a Faculdade de Educação poderia ter proposto.

*Rosângela Gomes Soares da Costa, funcionária da FaE/
Núcleo de Apoio a Pesquisa*

Todo mundo fica espantado! Índio estudando, não é? É melhoramento, não é? Um crescimento, porque ninguém imaginava que índio ia ser professor. Se eu não viesse trabalhar aqui, nunca saberia que um índio é professor lá na terra dele! O comentário? Todo mundo fala: índio professor? Todo mundo que entra fica perguntando: o que eles estão fazendo aqui? O que eles fazem? Aí a gente fala que eles estão fazendo um curso de aperfeiçoamento de professores. É muito interessante saber que eles estão se qualificando ali. Meu conceito mudou, porque antes eu pensava que eles ficavam pelados, comiam com a mão... Na escola a gente aprende isso! Eu aprendi isso. E não. Eles são comportados, conversam normal, sentam normal, é gente igual à gente mesmo; só que eles são índios.

Luciana Lúcia da Cunha, trabalhadora da cantina da UFMG

A experiência do Curso é o que de mais importante está acontecendo em educação no Brasil, atualmente, porque dá a possibilidade de ter uma visão nova do Brasil. Acho que educação é pra modificar a percepção das pessoas da sociedade. Essa experiência vai ensinar a gente a lidar com outros problemas educacionais que a gente tem e que estão aqui – nosso aluno que se forma aqui, uma Universidade igual às de primeiro mundo, sai para dar aula e ali, do outro lado da rua, não sabe o que faz.

Jacyntho Lins Brandão, diretor da Faculdade de Letras da UFMG

FORMAR

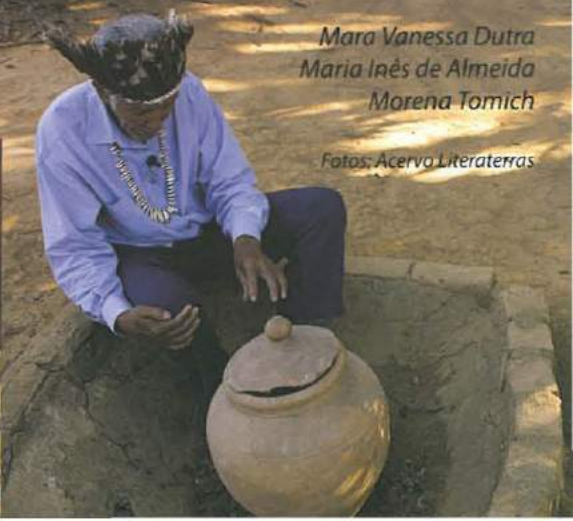
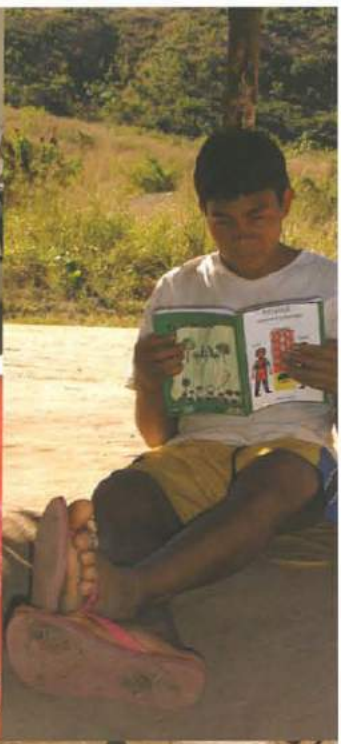
Outro grande acerto tem sido o trabalho com os monitores (alunos de pós-graduação da UFMG). Os monitores são o “pulo do gato”, em termos da estrutura que o curso tem. [...] Estamos formando quadros para dar força e corpo a este projeto, um quadro de pesquisadores, de futuros orientadores de pesquisa e formando o corpo docente para a educação indígena, um corpo docente de qualidade, dentro da Universidade. A gestão compartilhada é sempre um desafio e um caminho de aprendizagem, mas é essencial para o exercício da autonomia, princípio fundamental de toda a aventura da educação indígena específica e diferenciada. A gestão colegiada do curso, compartilhar a responsabilidade da condução do processo com lideranças indígenas e com representantes dos alunos, tem sido um grande aprendizado. É um colegiado formado, em sua maioria, por alunos, pelo corpo discente, ao invés do corpo docente. O objetivo é que o colegiado realmente dirija esse curso - isso ainda não acontece, é um dos desafios, mas a composição já está favorável a isso, no sentido de o curso ter um pêndulo que vai mais para o lado dos índios.

Maria Inês de Almeida, coordenadora de área do FIEI

Devemos sempre ter o cuidado de lembrar que toda comunidade ou sociedade tem sua forma própria de educar os seus filhos, seus jovens, com ações próprias, conhecimentos próprios, normas e disciplinas próprias de cada povo, formando assim sua própria política de educação. Atualmente, nós, povos indígenas, sobreviventes de uma política de extermínio, estamos lutando por uma outra forma de política educacional com respeito pela diferença, resgate da cultura, língua, arte e da dignidade de cada cidadão.

César Ytxay Pataxó, graduando no FIEI





Mara Vanessa Dutra
Maria Inês de Almeida
Morena Tomich

Fotos: Acervo Literaterras

Perafio Junte



cultural

Minha experiência no colegiado

Fazer parte do colegiado do curso, para mim, é muito importante, uma vez que, para nós, estudantes indígenas, a participação em tomar decisões, fazer propostas e ver como é a organização para que esse curso aconteça de verdade nos ajuda a ter uma visão mais ampla de como está sendo interessante e importante, para os povos indígenas de Minas Gerais, o fortalecimento da luta pela causa indígena, não apenas em Minas, como em todo o Brasil. Representar todos os estudantes do FIEI no colegiado garante sempre uma autonomia e não ficam às decisões sendo tomadas apenas pela coordenação acadêmica, sabendo que a representação dos estudantes e lideranças indígenas no colegiado ajuda a pensar e organizar melhor o caminho do nosso curso.



A interculturalidade acontece quando há o diálogo entre diversas culturas. É de fundamental importância que a escola indígena diferenciada torne possível o diálogo entre os **saberes tradicionais e outros saberes** de diversas culturas humanas.

Os povos indígenas de Minas Gerais, Xakriabá, Pataxó, Maxacali, Caxixó, Xucuru-Cariri, Krenak e Aranã, contam com mais uma conquista: através de sua luta, os professores indígenas estão realizando o Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. O curso acontece com etapas intensivas na UFMG, nos meses de maio e setembro, e etapas intermediárias, quando os estudantes estão em suas aldeias, criando e aperfeiçoando os seus métodos e conhecimentos sobre o ensino em suas comunidades, desde a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O curso é sediado na Faculdade de Educação – FaE. O **vestibular específico e diferenciado** aconteceu no final de 2005 em três etapas: apresentação de um memorial feito por cada candidato e de uma carta de recomendação de suas comunidades; realização de uma prova com questões sobre educação escolar indígena, e uma entrevista sobre as expectativas de cada estudante sobre esse curso. No caso dos Xakriabá, a segunda e a terceira etapas do vestibular foram realizadas nas aldeias Xakriabá. O curso teve início em maio de 2006 com a primeira etapa presencial intensiva. A aula inaugural foi dada pelo professor Carlos Roberto Jamil Cury, e ele falou sobre o seu relacionamento com a causa indígena, em 1977, quando era Conselheiro Nacional da Educação e debateu com as lideranças indígenas de todo o país a criação de parâmetros curriculares nacionais para as escolas indígenas.



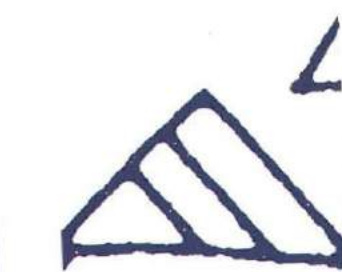
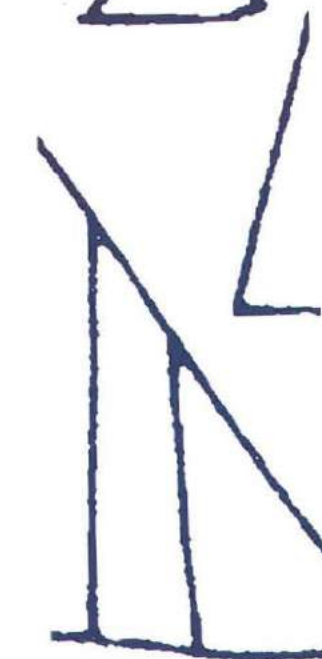
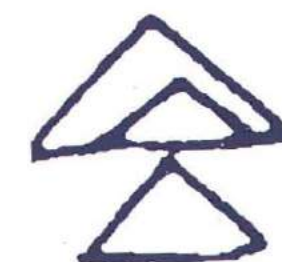
Eu nunca tinha visto tantas diferenças (não conhecia a diferença entre as várias etnias brasileiras na prática). Em 2001, no plano Nacional de Educação, há um artigo que diz que compete às universidades (federais) o devido encaminhamento para que sejam dadas aos índios oportunidades de cursarem o ensino superior e assim fazer autonomamente cumprir a Constituição Federal. Abre-se a necessidade do direito dos povos às suas diferenças. **(Ser igual é ter direito à diferença)**. A emancipação cultural começou pelo reconhecimento de que há uma educação indígena. Não como continuação da cultura branca, mas como apropriação de seus meios para favorecer o diálogo. Isto faz dos estudantes indígenas especiais pelas suas diferenças culturais, fruto da luta de seus povos. Este é o pilar que sustenta a possibilidade do encontro do saber tradicional e o saber científico nas universidades, neste lugar onde a instituição se confronta com as marcas de luta, como um processo de trazer estes povos marginalizados à igualdade com autoridade para falarem de suas diferenças.

Foram séculos de resistência e, finalmente, abrem-se as portas, não por bondade, mas por um direito dos povos indígenas, primeiros donos destas terras do Brasil. É espantoso quando alguém pergunta: “Você é índio?”
“Como assim?”

É preciso que aconteça o diálogo entre as diversas sociedades para que uma tenha conhecimento sobre a outra, para diminuir a desigualdade e o preconceito com os povos indígenas e outras sociedades.

Por meio da universidade, com conhecimentos tão amplos e abrangentes, há a oportunidade de acontecer e fazer esta ponte, uma ligação entre os diversos saberes. Para que aconteça a interculturalidade, para que exista uma troca, para trazer conhecimentos e buscar conhecimentos. Há uma troca de experiências, que traz uma reflexão sobre os desafios que encontramos na sociedade atual.

Diana Xacriabá
Graduanda no FIEI/UFMG



entrevista Higino Tuyuca

Por que é necessário / importante escrever as línguas indígenas, que nunca foram escritas, publicar material etc.? É mesmo necessário escrever? Por quê?

Nós, Tuyuka, entendemos que na nossa sociedade a forma de transmissão do conhecimento continua sendo oral. A sociedade sem escrita tem formas de transmitir conhecimentos oralmente.

Ser uma sociedade iletrada ou ágrafa na concepção do homem europeu ou da civilização ocidental é sinônimo de atraso, não ter inteligência etc. A escrita da língua entra por esse lado, para contrapor o preconceito preestabelecido pelo homem etnocêntrico europeu.

Por outro lado, escrever na escola, entende-se que é outro recurso de fazer registro de todos os saberes indígenas. Acreditamos que a escrita vai nos ajudar manter a memória da vida através das palavras escritas.

Se eu tivesse escrito mais partes importantes do conhecimento de meu pai, não teria perdido muitas coisas que dizia.

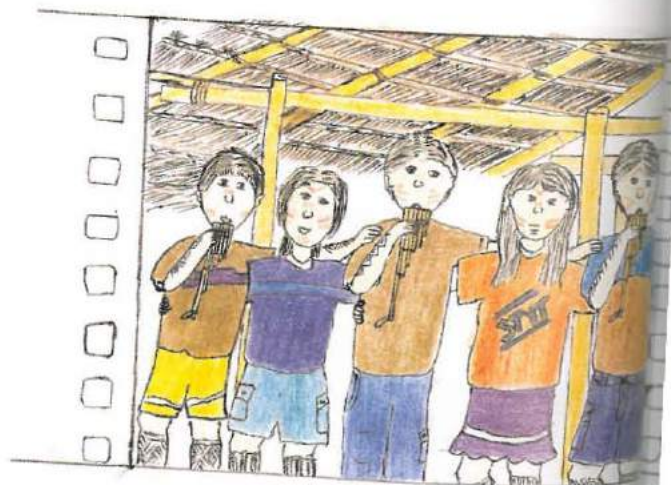
Gravações e filmes também reproduzem mais a parte da oralidade, com mais fidelidade ao que é falado. São importantes para registrar, ao lado da escrita.

Hoje, com o início da escrita em tuyuka (antes já escrevíamos em português), em termos de transmissão de conhecimento, está acontecendo que a geração que começou a estudar

escrevendo e lendo em tuyuka tem mais gosto de ler a literatura escrita em tuyuka. Eles vão ter mais estima pela literatura, vão conhecer mais coisas lendo. As gerações anteriores, que se alfabetizavam em português, não tinham tanto esse gosto. Existe essa grande diferença, esses dois processos ao mesmo tempo.

Também, a linguagem falada tem espontaneidade, enquanto a escrita precisa ser mais organizada.

E você querendo organizar a idéia, acaba escrevendo menos do que o que foi falado. Tanto professores como alunos acabam não construindo na escrita o conteúdo completo do que deveria aprender em um tema importante. Temos que observar sempre isso. Então podemos pensar nos conhecimentos tecnológicos tuyuka, e nos conhecimentos cerimoniais ou rituais. Diferem muito nas práticas e tradições. Os primeiros se aprendem do trabalho. Os conhecimentos rituais, da prática ritual.

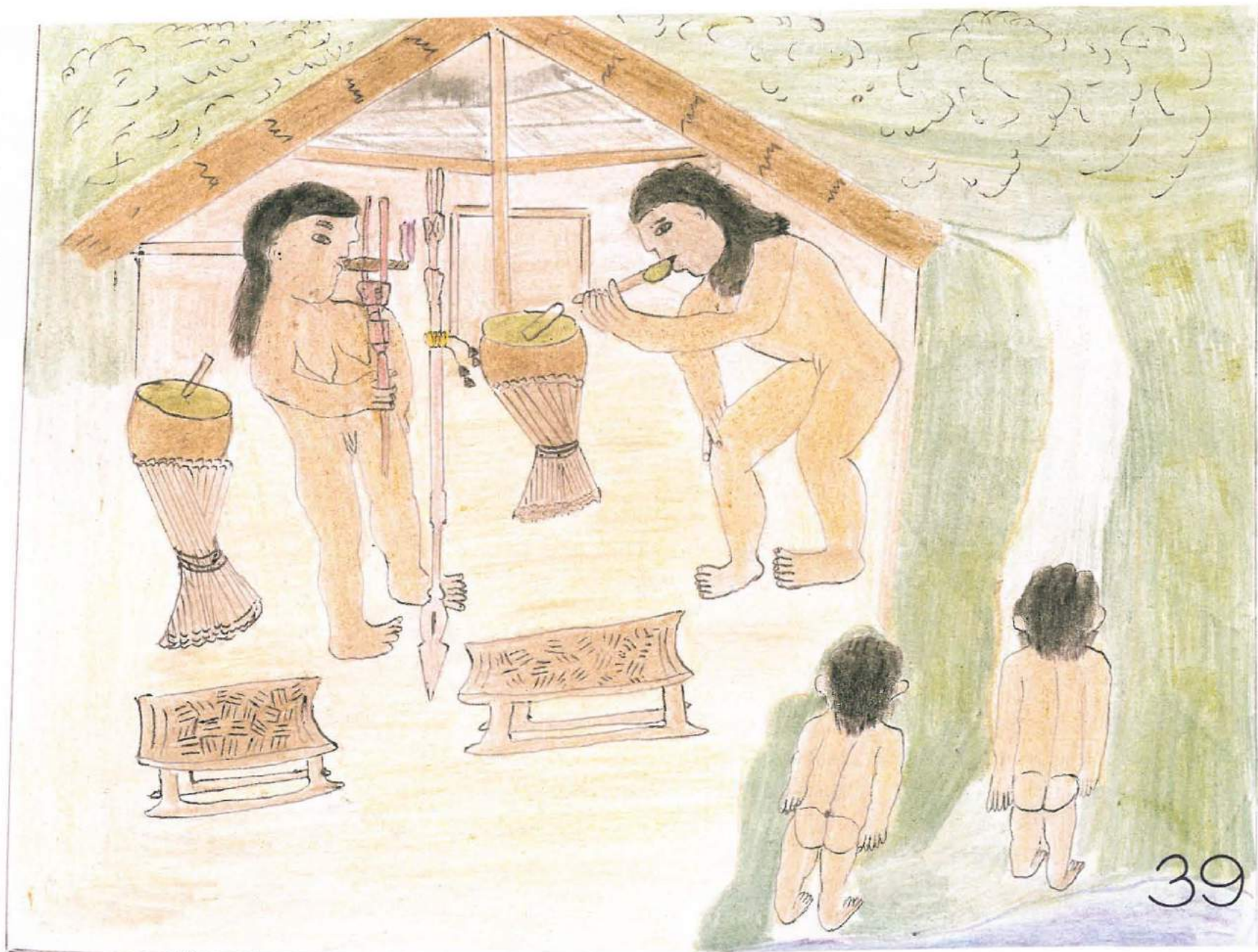


Escrita sobre ritual só pode ajudar no aprendizado se a pessoa estiver interessada mesmo em respeitar o fato de que o conhecimento não é desse sistema (escrito). Cada conhecedor tem um conhecimento variado e diverso do outro... Nesse ponto, é bom que a escrita registre várias fontes de conhecimento...

Não gostamos quando não estamos aprendendo nada novo. Um pai quer transmitir seu conhecimento oralmente para que fique como herança para o filho e para a vivência de todos. Outros homens não expõem os seus conhecimentos completos para quem não é seu filho verdadeiro. Então hoje algumas vezes a transmissão na oralidade também fica enfraquecida, porque o velho esconde algum

conhecimento. Também fica enfraquecida se não há pessoas preparadas para seguir nesse aprendizado. Antigamente tinha metodologia, momento de aprender através de cerimônias sagradas e ayauasca, com restrição de jejum de muitos alimentos. Sem essas práticas rituais, fica difícil aprender. A escola incentiva muito esses novos debates, feitos com todas as comunidades.

Na escola, um jovem nunca vai aprender os conhecimentos rituais, a escola apenas estimula, quem vai dar mesmo o conhecimento são os velhos que conhecem. Pois mesmo os professores não conhecem, só fazem estimular, animar, incentivar os jovens e seus pais.



A Educação indígena, em sua forma tradicional, de ensinamento das crianças é muito boa, é perfeita, funciona bem o ensinamento tradicional. Então para que escola? Para que ter escola nas aldeias, já que a educação tradicional funciona tão bem?

No nosso entendimento, a escola é um novo espaço para aprender outros conhecimentos de fora, isto é, os meios tecnológicos, os meios para facilitar a nossa compreensão dos conhecimentos do mundo exterior ao nosso...

Por isso, a escola é um lugar de discussão política, de decisão e de projeção para o futuro.

Hoje em dia a educação funciona assim: educação tradicional da família e na comunidade (nas conversas coletivas, nas refeições comunitárias, nas festas); e educação escolar na escola e na comunidade.

Atividades da escola devem ser as atividades de pesquisa onde todos participam; a escola tem objetivo de trazer sempre coisas que vão beneficiar a comunidade, que leva os conhecimentos novos na comunidade: o que se aprende na escola, como técnicas de criar abelhas, produzir mel, fazer manejo agroflorestal e dos

peixes, ou fazer piscicultura, deve ser socializado com a família e levado para a comunidade, para proveito de todos.

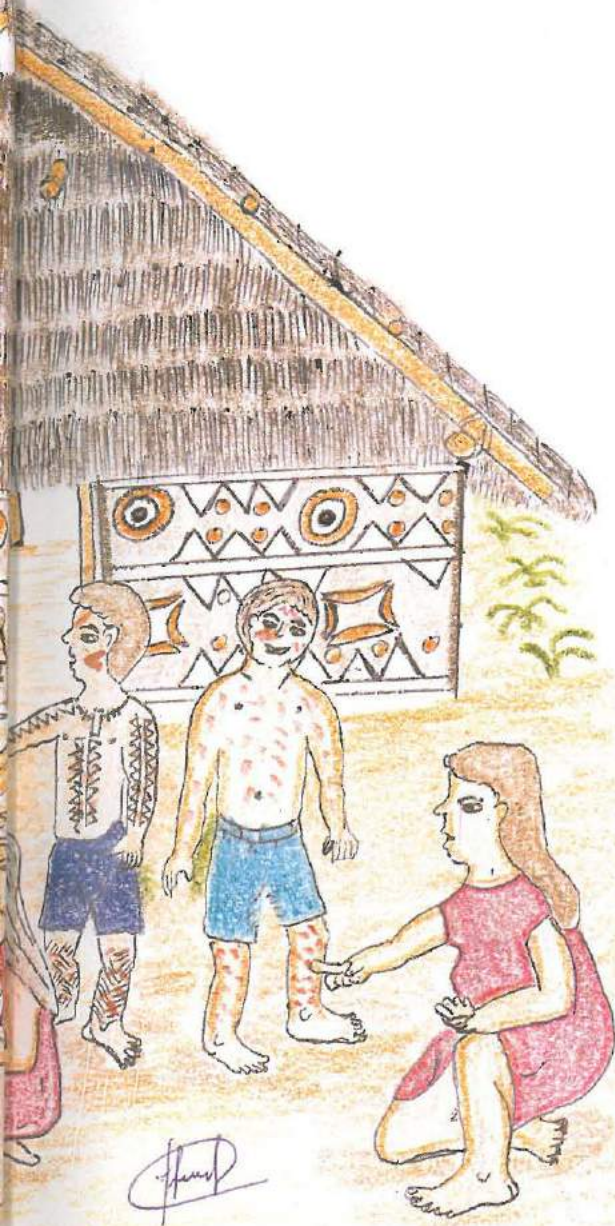
Agora é um momento muito importante de montar uma política estratégica para nos salvaguardar. Porque hoje você vai ter que aprender e entender como funciona essa sociedade, em relação com direitos dos povos indígenas, se eles garantem mesmo conciliar cultura indígena com cultura do homem branco.

Será que é bom para nós o forró ou a cultura ritual? Esse jogo se reflete da seguinte maneira: o conhecimento, quanto mais vivenciado, marca as crianças para sempre. Muitas sociedades mudam e as festas de santo viram novas tradições. Você nunca mais vai proibir, porque já faz parte da vida. Mas, será que essas coisas são boas?

A escola diferente prepara para essa resistência para receber o que vem de fora, ou seja, discutir sempre o que é bom para nós.

Além disso, sempre a cultura de fora exige muito. Você já tem historiador com mestrado para dar aula na sua escola? Essa cultura de papel, de títulos, nos submete a uma dominação...





Por isso afirmamos - como centro de nossa estratégia na educação de hoje na escola e nas comunidades - que o mais importante para os Tuyuka são nossos conhecimentos técnicos ou tecnológicos, e nossos conhecimentos cerimoniais ou rituais. Técnicas de plantio, seleção de cultivos, sua transformação dos alimentos, as técnicas de transformação. E os rituais: os dabucuris, rituais de proteção e rituais de cura de doenças. Essas coisas - conhecimentos tecnológicos e conhecimentos cerimoniais - são interligadas, e abrangentes. Envolvem todos os conhecimentos tuyuka. E são coisas que não devemos perder. Essa consciência é a base das nossas estratégias. Esses conhecimentos são base para pensar os novos conhecimentos que chegam pela escola ou pela vida.

A escola tuyuka é lugar de ter e criar políticas estratégicas; favorece a existência de espaços onde podemos ter várias formas de festejar, onde outros conhecimentos compartilham com o conhecimento tuyuka. Conhecimentos diferentes, que têm barreiras, têm outros sentidos... E diante dessa convivência de conhecimentos criamos estratégias para nos salvar, para estarmos mais fortalecidos como um povo, que sem conhecimento nunca vai ser um povo.

Se você não guarda, a outra cultura domina, porque é dominante e sempre dominou. Muita gente não sabe como escapar, porque a própria sociedade não tem um projeto. Então a escola, com a comunidade, é lugar de construir esse projeto. Com esse projeto de nos salvar, não ficamos subordinados ao salário, à tv, à novela, a formas de mendicância; não ficamos submetidos a um sistema que só dá valor aos títulos e profissões de um sistema dominante onde não temos competitividade.

IKREI



Maxakali



Foto: Charles Bicalho

Kren nak

- 44 **Nós, Maxakali**
Isael Maxakali, Pinheiro Maxakali, Rafael Maxakali e Sueli Maxakali
- 52 **Yãmīy Maxakali do Helicóptero – um “haikai” antropofágico**
Charles Bicalho
- 56 **Arte em aquarela na formação de Agentes Agroflorestais Indígenas do Acre**
Maria Lucia Cereda Gomide e Renato Antonio Gavazzi
- 62 **Ha rukū meshtakī bai wakāwē. Ana hawēri bai wakā shunā**
(Seguindo em frente no caminho de volta)
Márcio Roberto Vieira Cavalcante e Ocimar Leitão Mendes
- 66 **Documentário indígena mineiro: primeiras experiências**
Pedro Portella
- 76 **Casca do chão**
Glaysen Caxixó
- 78 **Acordando o passado**
Cida Nunes Xacriabá

Kren nak: cabeça na terra em língua Krenak
Chegar perto e ouvir

HITUP MÃ'AX



ÛGMÛÛG MAXAKANI

Ûg mû âte mîy kônâmãhã hãm pakut pip hok yõg tappet kîy (2006) hã Xamana tu. Ûxuxet Man nôm te õg hãm yûmûg pip hok ihã tute yûmûgã ax – ùgmûn, Piet, Hapaet, Teãn, Toto, xi Mapyin, xi tonopexot xop Xah, Yamet, Xãn, Hapaet. Tuh xuk tux xi kax-ãmîx xêmãn puxet ható'ah. Tuh nûg tu mîy nûte UFMG (Literaterras) tu ùg mûh yã yîy ax hã kax-ãmîx, poxtogex xi mîy neyey hemên mîmãti yõg tu mõk tu xeh mîy Xinanen tu neyey yãmîyxop yõg nôm tex tu kama tikmû'ûn pakut hitup mãhã. Tonopexot ùxuxet, mãni yo mûtix tutex mûg yûmûgãha mim hep hã nõy kotinãhã. Tuh mõg tu xe mîy Xeha Xipo tu ùxehe, Mani Inéy pet tu notot Xõ Pat tu nun ùxuxet-ax Mãnõ ha nû mûtix mîy ùgmû ate. Piet, Yaet, Xoeni, Mãmêy, Xah, Mõnen, Xãn, Hapaet, Man, Hapaet Maxakani, Mani Inéy – ha nõh hõnhã mãix 2008 hã.

NÓS MAXAKALI

Nós começamos a fazer o livro de saúde maxakali *Hitupmã'ax* em 2006, na cidade de Sabará. A psicanalista Vânia, Pinheiro, Rafael, Ateanderson, Totó e Valdino, e os professores Charles, Isabela, Sandro, Rafael (Cabelinho) discutiram e escreveram durante uma semana. E também aqui na UFMG, na sala do Literaterras, escrevemos na língua maxakali e portuguesa, e fizemos desenhos de remédios do mato. Fomos para a cidade de Tiradentes e fizemos desenhos de *yãmîyxop* (espíritos) que curam os Maxakali quando eles ficam doentes. A professora de pintura Marijõ ensinou a misturar tintas para pintar. Fomos também à Serra do Cipó, na casa da professora Maria Inês. Veio um médico de São Paulo, Manu, que nos ajudou. Pinheiro, Isael, Sueli, Mãmêy, Charles, Morena, Sandro, Rafael, Vânia, Rafael Maxakali e Maria Inês participaram. E hoje, maio de 2008, terminou.

ÛGTOKXUK

Ûn te yây putup tik mûtix tuh yây taha, tuk tok xuk, ha mōh tu tuk ãmēy xohi te nōm ihã xũi ha put, ha yũm ax xuĩy xip tox xuĩy, ha yĩmxox mōg mĩmãti kopa tu xupxak kup xak tuh mãg xak tu pax mōg yã pet ha tu xupep tuh xut xok tu tat kãnēy ha tu hep kōnãg ha tu mōh xapix kunox hã tuta tuh hōm ha xoop payã a xo'op xeka ah, tuta hitup ũxetut

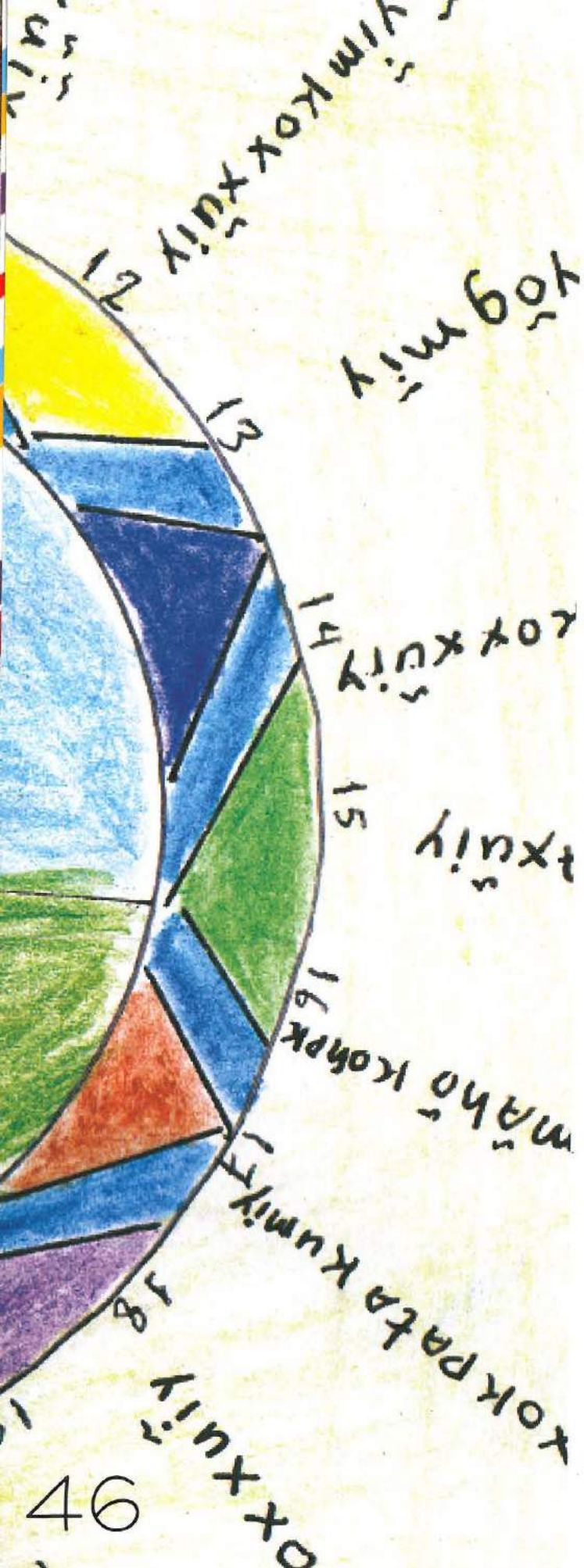
GRAVIDEZ

Uma mulher namora um homem, casa e fica grávida nove meses. Sente contrações e ganha o neném. A barriga fica doendo. O marido dela vai até a mata e corta pé de mamão, tira um galho e leva pra casa. Chega em casa, raspa e coloca num copo com água e depois coa. Dá para a esposa beber. Mas não bebe muito. A mulher melhora.

ÛPAKUT ÆGTUX – FALANDO DE DOENÇAS:

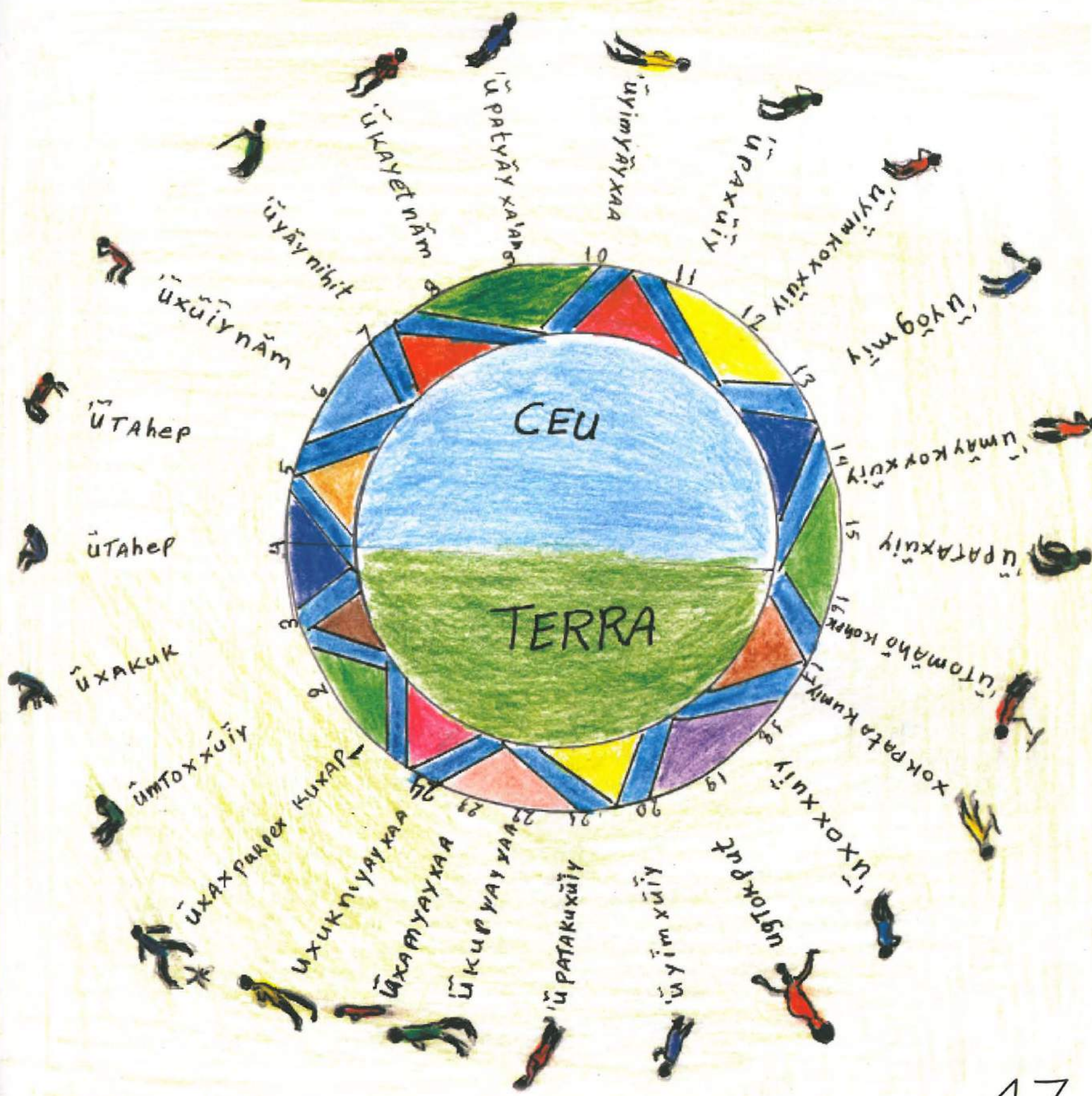
Ûptox xuĩy – Dor de cabeça
Ûpa xuĩy – Dor no olho
Ûxox xuĩy – Dor de dente
Ûyĩxōg xuĩy – Dor na língua
Ûyimkox xuĩy – Dor de ouvido
Ûptox kayet – Ferida na cabeça
Ûyim xuĩy – Dor no braço
Ûtakup xuĩy – Dor na coluna
Ûkupaxox – Dor no joelho
Ûkup xuĩy – Dor na perna
Ûyiyãg-ax xuĩy – Dor de corte
Ûtex xuĩy – Dor de barriga
Ûyĩmyã xaah – Quebrar braço
Ûtahep – Diarréia de sangue
Ûpata kayet – Ferida no pé
Ûmãykok xuĩy – Dor de garganta
Ûkuxa xuĩy – Dor no coração
Ûpat puuk – Pneumonia
Kuhup ũptox tu – Berne na cabeça
Xuxnãg xuĩy – Furúnculo
Ûgnãg tok xuĩy – Dor no rim
Ûxok kumuk – Desmaio
Ûxeka kayet – Ferida no corpo toc
Ûhep yã y xak – Hemorragia
Ûkoxmuk – Ardido vaginal
Ûnãgmuk – Ardido no pênis
Ûxex xuĩy – Dor ao urinar
Ûyĩxōg kayet – Ferida na língua
Ûyĩkox kayet – Ferida na boca
Ûyōhtat xuĩy – Dor na mama





Nūhū tappet kīy tu te. Hām pakut xohi tu hām āgtux. Ūpip hām pakut xohi:

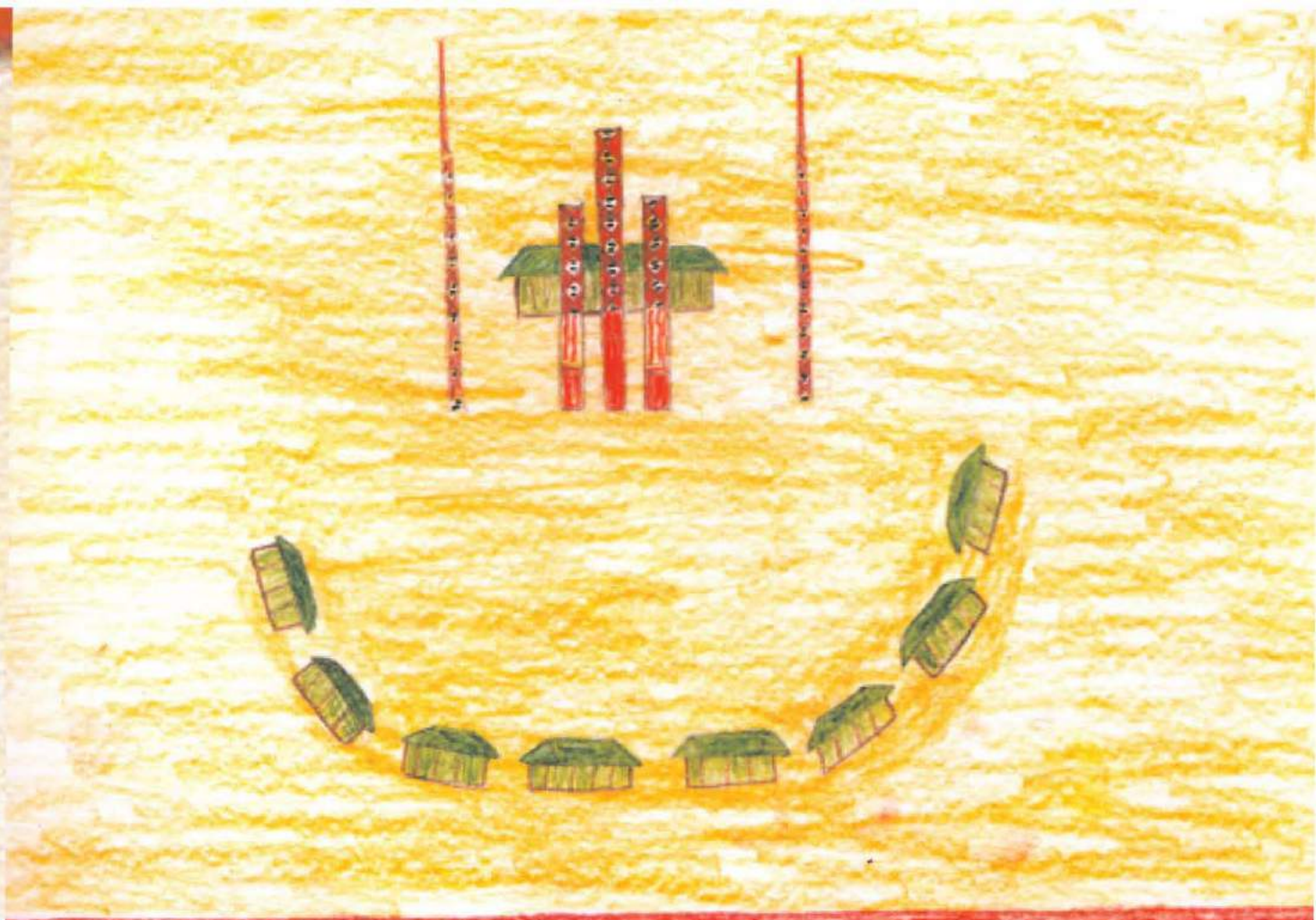
- 1→ Hām xax pukpex yā puuk.
Hemēn toma puxi āpep.
- 2→ Hām putox xūiy yā puuk.
Hemēn toma puxi tuxuxi.
- 3→ Hām xakuk yakaok miāx. Hemēn
xop yo noxni puxi tunōg.
- 4→ Hām tahep yā pip kaok a āyuhuk yōg
hemēn tep nōām tu mimāti yōg.
- 5→ Hām tex xūiy tox yīpa nōm xux kox ponok te nōā.
- 6→ Hām xūiy nām mīmāti yōg
pip poman nōm te nōā.
- 7→ Hām yāy nihit yā kama yāy putuk.
- 8→ Hām hayet mīxux puuk puk pega nūy tatu yami.
- 9→ Hām yāy kūnā koho. Hemēn
xoop putu xuxi paya a kuxa.
- 10→ Hām pakut xip kaok. A
hemēn tem noam tup ah.
- 11→ Hām paxūiy yāmōkumak kama.
- 12→ Hām yīm kox xūiy. Poxit tut te xuxi nāax.
- 13→ Hām yōg miy. Hemēn xoop puxi tu nōg.
- 14→ Hām māy kox xūiy. Hemēn xoop putu tu nōg.
- 15→ Hām pata xūiy. Yamakumak kama.
- 16→ Kāyā te āmtop. Kohok toma putu miāx
hoxpitap tumo pu ūyōg hemēn haya putu xuxi.
- 17→ Xopata kumiy te āmtop. Ūyōg
hemēn hā āyā putu xuxi.
- 18→ Hām xox xūiy mīmīam kup hep te xuxi naax.
- 19→ Um tex tok put. Axokyīn matapax ah 40
tani mīmāti yōg hemēn ha tu yīkox kuuk.
- 20→ Āyīm yāy xaah. A kama xuxi tapax ah.
- 21→ Āpat kup yāy xaah. Yayay putuk axixi tapax ah.
- 22→ Akup yāy xaah. Ā pip kaok putuk ax kama.
- 23→ Āxām yāy xaah. Nōm hā yā āxok ax.
- 24→ Āxūkni yāy xaah. Yā kama axaka.





Ūg mū yōg apne yīxux tu yūm kuxex ūgmūg yōg yāmīxop pet ūgmūg xohi te yā mīy mōkumak apne yīxux tu. Ātep xet mīy tatakox petxax nūy mūg ūg mū yōg tappet pet xohi pu. Tatakox ūnūn ax nūy kaxkop xakix koxuk xop pop nu ūtut xop pu puxi tut yūmūg nūy poho puxi tatakox pomānā mōh nūy hām xip īya kuxex ha popmōh ūxakix koxuk xop nūy hām xip īy hā put pu nū nūy kaxkop pit nōm yōg 06 yān nūy yāmīxop te ha popmōh pumōy kuxex kopa ti yōg āmñīy xohi 30 tinin puxi tutxop tu āmmuk mopok pu takxop tu popmōh. Ūgtok yāmīxop te yūmūgā ax xi kamak paye te māxap hā a ātep xut yūmūg payā nūte ūgmūg xape tex mūg yūmūgahā Menaniyon tu ūgmūg xi te xex 6 te mīy. Anipim Atoina ka Anexan, yitmet, Hapaet Yaet, nū nōm tu āte yūmūg payā a mōg hu yāmīxop pip yīate yiate yikap xut putup ah a paye xop tep xat ah ūyīkāg nāg ha xut. Payā a yā āte xut yūmūg hok ah ak mu xape xop te yā yūmūgā mai hok ah.

Na nossa Aldeia Verde tem casa de nossos rituais e nossa comunidade sempre faz ritual na Aldeia Verde. Eu fiz um filme de "Tatakox" para mostrar para nossas escolas indígenas. Quando o Tatakox vem e traz espírito de nossas crianças mortas para as mães. A mãe vai lembrar o filho e chorar. O Tatakox vai passando pelas mães e depois vai levar o espírito para a casa de ritual. Depois ele volta para pegar os meninos que têm 6 anos. Leva para a casa de ritual e eles ficam lá por 30 dias. E as mães mandam comida para eles. Os pais levam a comida para seus filhos. Os rituais ensinam e os pajés também. No começo eu não sabia filmar, mas teve uma oficina em Belo Horizonte. Foram os parentes Xavante que ensinaram. Participaram seis pessoas: Alípio, Tuilá, Carlo Alexandre, Gilberto, Rafael e Isael. Por isso eu aprendi. Mas quanto ia ter o ritual eu não podia filmar pertinho porque os pajés não deixam. Mas eu já sabia filmar porque os parentes explicaram muito bem.





Kuxex xi Yãmîyhex
Kuxex (casa de religião) e mulheres
carregando o mîmãnãm (pau de
religião) de Yãmîyhex

lymãgnãg xi kaxxophex te xinãhã
nũyta xokyin pá
Menina entrega comida a lymãgnãg
(espinheiro) e recebe carne

lymãgnãg ũnte xinãhã nũyta xokyin pá
Mulher entrega comida a lymãgnãg e
recebe carne

Ūnxopte mîmãnãm xex nãnãhã
Mulheres pintam mîmãnãm de
Yãmîyhex com urucum

Ūnxopte mîmãnãm pax mōg
Yãmîyhex mûtix kexex ha
Mulheres e Yãmîyhex carregam o
mîmãnãm para a kuxex





Ensaio fotográfico
Sueli Maxakali
Israel Maxakali
Graduandos no FIEI/UFMG





Yãmĩy Maxakali do Helicóptero um “haicai” antropofágico

Na aldeia

No dia 28 de março de 2008, em visita à aldeia de Pauleno, no Pradinho, numa das terras Maxakali em Minas Gerais, me deparei com um *mĩmãnãm* (“pau de religião”) bem alto. Era o *mĩmãnãm* do *Xũnim* (morcego). Ao longo de seus prováveis mais de seis metros de altura, continha quatorze desenhos de *yãmĩy* (os espíritos maxakali). A lista dos *yãmĩys* que ilustravam o *mĩmãnãm* de cima até embaixo era a seguinte: lua (*mõyõnhex*), sol (*mõyõn*), estrela (*mõyõnnãg*), homem branco (*ayuhuk*), anta (*amãxux*), helicóptero (ver canto na próxima página), morcego (*xũnim*), cobra (*kãyã*), sapo (*hãpnãg*), jacaré (*mããy*), onça (*hãmgãy*), cavalo (*kamanok*), *ĩnmõxã* (espírito canibal) e irara, ou papa-mel, (*kupũmõg*).

Para mim todos já eram conhecidos espíritos maxakalis, menos um: o helicóptero. Em língua maxakali se diz: *yãmĩy mĩptutmõg pepi mõg*, que, traduzindo literalmente, seria o “espírito do veículo que anda lá em cima”. Ou simplesmente: “espírito do helicóptero” (foto ao lado).

Pauleno, que disse conhecer o canto desde a sua infância, cantou para mim o *yãmĩy* do helicóptero. E explicou seu significado. Tudo foi gravado em fita magnética através de um pequeno gravador portátil.

Transcrição, tradução

A transcrição e a tradução do canto de Pauleno se deram quase dois meses depois, em Belo Horizonte, precisamente no dia 14 de maio deste ano, na Faculdade de Educação da UFMG, quando Isael, Pinheiro e Mamey, Sueli e Noêmia Maxakali, alunos do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI, vieram a Belo Horizonte para o módulo presencial de suas formações acadêmicas. Aproveitando a situação, foi proposto um exercício de tradução dentro das atividades programadas para aquela semana. Assim, realizamos a transcrição da fita e, como de costume, uma tradução a várias mãos (ou vozes). Nesta tradução passamos primeiro pela versão literal, traduzindo palavra por palavra, até chegarmos a uma síntese do canto-helicóptero.

Yāmīy yōg mīptutmōg pepi mōg

Ūgyīmāg iytópaha

Ūgyīmāg iytópaha

Yāy xee tu iytópaha

Yāy xee tu iytópaha

Xax āna xop te iŷ kup kūyīy yāy iytópaha

Yīy nīga xop te iŷ kup kūyīy yāy iytópaha

Ūgyīmāg iytópaha

Ūgyīmāg iytópaha

Yāy xee tu iytópaha

Yāy xee tu iytópaha

Xax āna xop te iŷ kup kūyīy yāy iytópaha

Yīy nīga xop te iŷ kup kūyīy yāy iytópaha

Tradução:

Yāmīy (canto) do helicóptero

Eu voo com asas

Eu voo com asas

Eu voo sozinho (por mim mesmo)

Eu voo sozinho (por mim mesmo)

Os homens brancos pilotam para voar

Os homens pretos pilotam para voar

Eu voo com asas

Eu voo com asas

Eu voo sozinho (por mim mesmo)

Eu voo sozinho (por mim mesmo)

Os homens brancos pilotam para voar

Os homens pretos pilotam para voar



A língua sagrada

Os *yāmīys maxakali* (*yāmīy* significa tanto “canto” quanto “espírito”) são geralmente compostos na língua de ritual. Uma espécie de dialeto sagrado da língua maxakali, usado apenas em contexto religioso e, de certa forma, hermético. Alguns termos usados nesses cantos não são de conhecimento comum. Fazem parte dessa linguagem sagrada, dominada principalmente pelos pajés. Não obstante, alguns membros da comunidade, que cultivam um interesse mais íntimo pelo âmbito sagrado de sua cultura, têm conhecimento dela. É o caso dos alunos do FIEI.

No *yāmīy* aqui tratado, por exemplo, termos como *ayuhuk*, que na linguagem cotidiana é usado pelos Maxakali para designar o “homem branco”, ou *mānīy*, que quer dizer o “homem preto” (afro-descendente), são substituídos por *xax āna* e *yīy nīga*, respectivamente. Aparecem nos versos que dizem: *Xax āna xop te iŷ kup kūyīy yāy iytópaha / Yīy nīga xop te iŷ kup kūyīy yāy iytópaha* (“Os homens brancos pilotam para voar / Os homens pretos pilotam para voar”).

Contudo, nem todos os termos empregados no *yāmīy* são exclusivos da linguagem ritual. *Kup kūyīy*, por exemplo, que designa o ato de “dirigir” um veículo (por extensão, “pilotar” um avião), é expressão corrente entre os falantes comuns da língua maxakali.

A devo(r)ação sutil

A antropofagia oswaldiana é, ao mesmo tempo, um ato de devoção e devoração. Só se devora aquilo que é dotado de valor, assim como na devoração fisiológica escolhemos para comer aquilo que é mais nutritivo ou saboroso. No caso, o valor é cultural ou de utilidade.

E não é outro o motivo pelo qual o helicóptero foi devorado pelos Maxakali. Em sua fala, Pauleno explica como é útil e importante para os Maxakali "o veículo que anda lá em cima": "Ele leva as pessoas para muitos lugares." Em seguida ele lista um número considerável de cidades, regiões, e até outros países, a que ele próprio e outros Maxakali tiveram acesso através do voo, de avião ou de helicóptero (o desenho estampado no *mĩmãñãm* era claramente o de um helicóptero, mas metonimicamente abrange qualquer veículo voador).

Se na religião indígena os espíritos viajam a terras distantes e trazem de lá visões que, através do pajé, são descritas a toda a comunidade em cantos e narrativas míticas, nada mais natural que uma máquina que possibilita a qualquer indivíduo realizar tal façanha seja incorporada ao seu panteão.

Como se nota, o *yãmĩy* maxakali do helicóptero possui um total de 12 versos, divididos em duas estrofes de seis. Porém apenas quatro versos, repetidos dentro da estrutura do poema, dão a ele sua configuração. Se tomarmos apenas esses quatro versos isoladamente, temos algo muito próximo da síntese e delicadeza de um haicai:

Eu voo com asas

Eu voo sozinho (por mim mesmo)

Os homens brancos pilotam para voar

Os homens pretos pilotam para voar

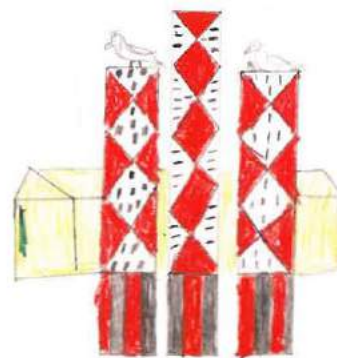
Como é próprio do gênero tradicional da poesia japonesa, que apresenta originalmente três versos, os versos do *yãmĩy* maxakali do helicóptero se organizam por montagem ou colagem, não havendo entre eles uma relação de conectividade direta e necessária. Eles são dispostos como blocos de imagens independentes, que se relacionam com os outros por mera contiguidade. Não há relação de subordinação de um enunciado ao outro, nem de causa e efeito. Tampouco uma lógica sequencial. Os enunciados são como que lançados ao ar. Dados a ver. São uma visão.

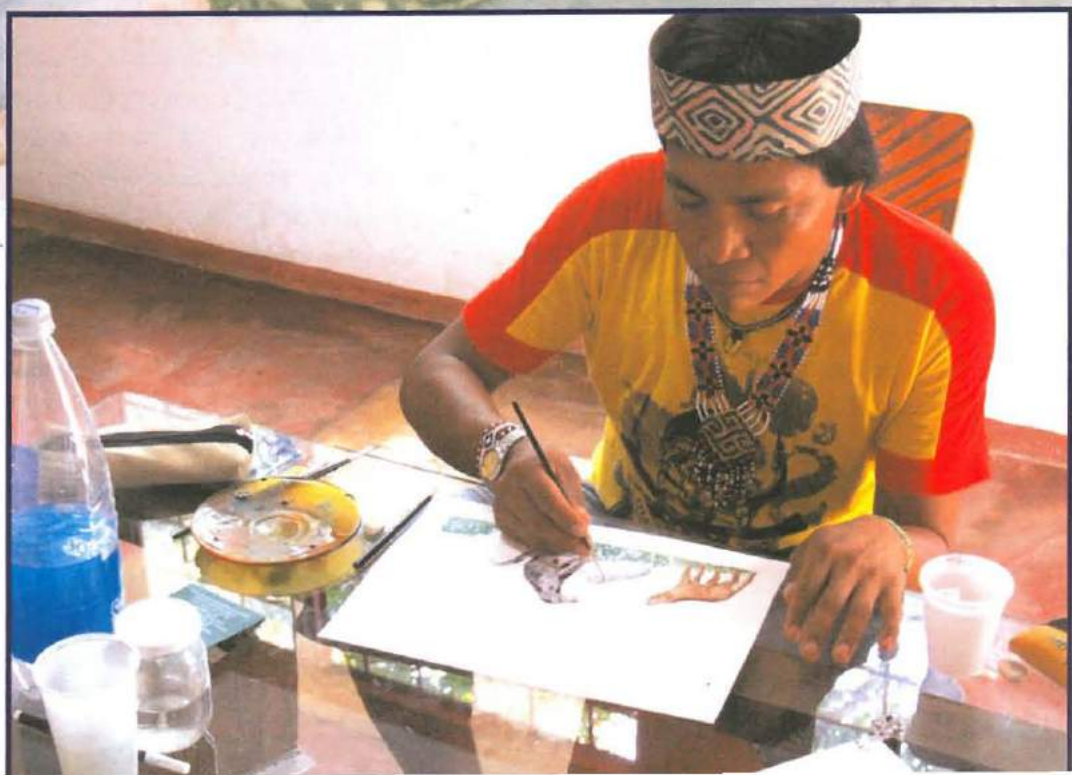
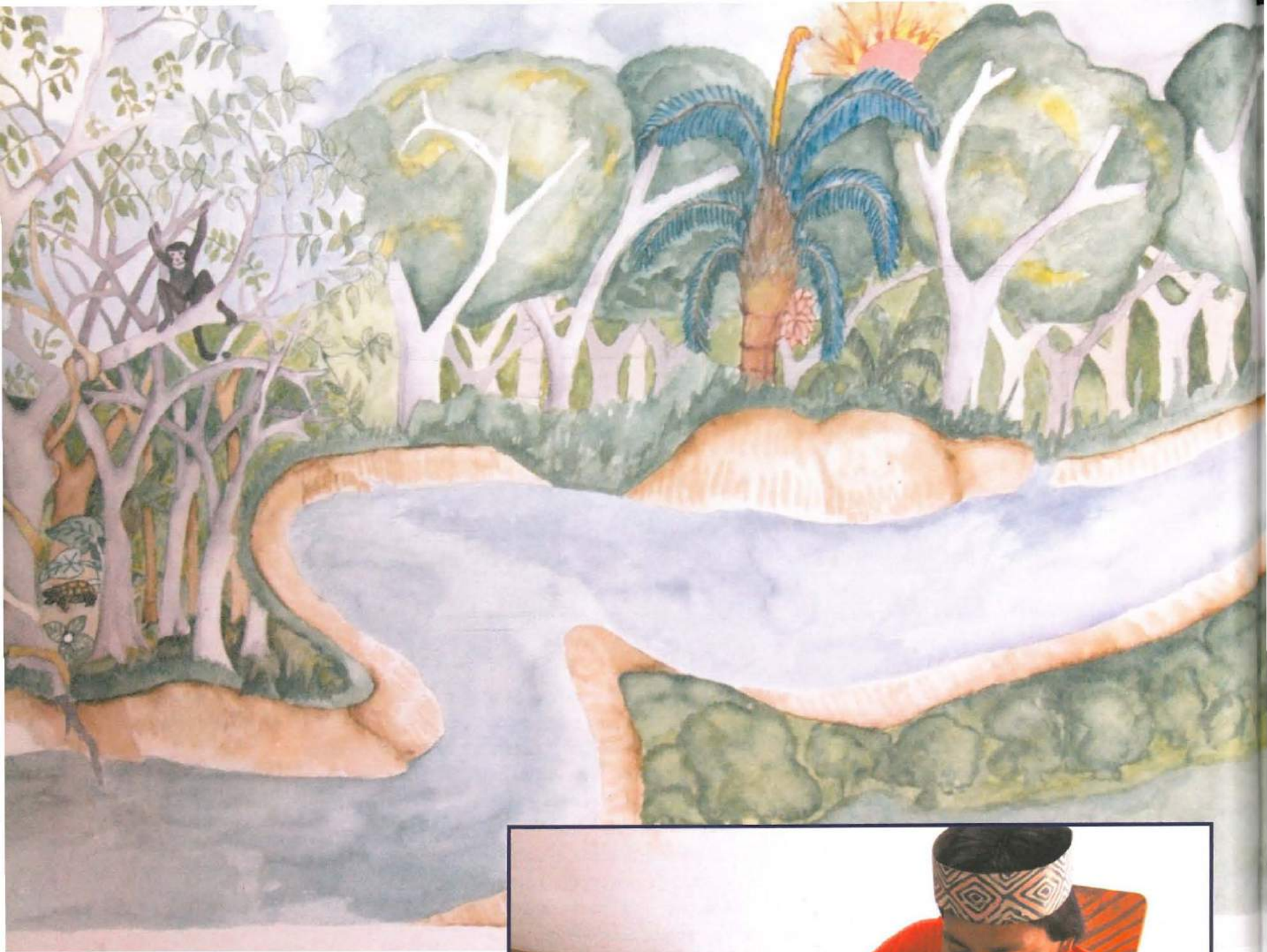
O haicai japonês tradicional se dá a partir de uma observação profunda de algum aspecto da vida. Daí o poema surge como uma espécie de *insight* ou revelação sutil do que estava sendo observado. O produto disso é um objeto (o poema) delicado e simples, fruto de apurada percepção. O *yãmĩy* do helicóptero está muito próximo dessa concepção. Seus versos são a pura constatação de uma pura visão do aparelho alienígena que ajuda os não índios a voar, e que há muito tempo já faz parte da natureza ou ambiente do índio também. Os dois versos que fazem menção ao fato de o homem branco e o homem negro saberem pilotar um aeroplano pedem um terceiro: "os *tikmũ'ũn* também querem pilotar para voar" Ou seja: "os Maxakali também

querem voar". Como reconhecimento da importância e utilidade do objeto, ele passa a fazer parte do *hãmnõgnõy* (algo que se traduz por "outra terra diferente") maxakali, local que, na crença indígena, é a morada dos espíritos. O helicóptero ou avião transformou-se em *yãmĩy*. Dizendo de outra forma, a máquina teve seu espírito capturado pelos Maxakali.

A atitude maxakali é manifestamente antropofágica: apropriar-se de algo do outro, incorporando-o à sua cultura e fazendo com que ele agora passe a ser seu. Nada mais arraigado ao ser Maxakali do que o *yãmĩy*, e nada mais demonstrativo de apropriação ou metamorfose (transformando algo não-índio em algo visceralmente maxakali) do que a transformação de uma máquina voadora em espírito indígena. O *yãmĩy* maxakali do helicóptero soa como um haicai japonês imbuído do legítimo espírito antropofágico.

Charles Bicalho
Doutorando em Literatura Brasileira
FALE/UFMG

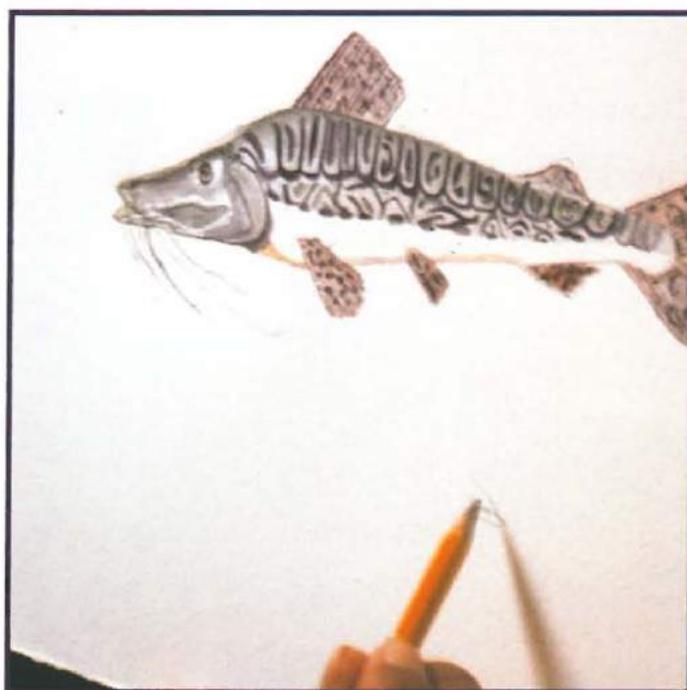




Arte em aquarela na formação de Agentes Agroflorestais Indígenas do Acre

Introdução

Nesta pesquisa em andamento, a arte é enfocada como tema interdisciplinar nos cursos de formação dos Agentes Agroflorestais Indígenas do Acre, desenvolvidos pela Comissão Pró-Índio do Acre. A partir de uma educação intercultural, trabalhou-se com técnicas de ilustração em aquarelas sobre papel, para que agentes agroflorestais indígenas tenham conhecimento sobre as diversas manifestações artísticas de nossa sociedade, e diferentes opções de trabalho em seus materiais didáticos. A ilustração científica proporciona um encontro entre a arte e a ciência, e é considerada, hoje, um importante instrumento de defesa ambiental, ao registrar espécies da flora e fauna.



A arte configura-se como um canal de comunicação privilegiado, já que permite o reconhecimento do outro como diferente de si em suas concepções de mundo, em seu modo de vida e em sua produção material e artística e, ao mesmo tempo, como igual, dono de sensibilidade, inteligência, criatividade, capaz de elaborações sobre aspectos fundamentais da existência humana. (VIDAL; LOPES da SILVA, 1995, p.370).

Ao lado dos professores e dos agentes de saúde indígenas, surgiu, há pouco mais de dez anos, no estado do Acre, uma nova categoria de agente comunitário: o *agente agroflorestal indígena* (AAFI). Hoje, mais de 115 AAFIs que atuam em 22 terras indígenas do estado estão em formação, num programa idealizado pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC)¹. Eles têm o objetivo de possibilitar que um número crescente de povos indígenas, por meio de processos participativos e educacionais culturalmente fundados, faça a identificação, a sistematização, a valorização e o uso de alguns dos conhecimentos e tecnologias relativos ao meio ambiente para a gestão de seus territórios.

O processo de aquisição e desenvolvimento da língua indígena e portuguesa escrita, além de outras linguagens (desenho figurativo, mapas, escultura e vídeos), constitui exercícios criativos. Esses estudos são referenciados no cotidiano e nos saberes tradicionais e atuais, além de apresentarem o desafio da criação de palavras e conceitos para os novos saberes, fortalecendo a língua materna.

A orientação do trabalho de formação dos AAFIs parte do princípio da "autoria" que, traduzido numa metodologia, chama os agentes agroflorestais a pensar, produzir e aplicar os conteúdos do programa curricular, relativo à questão socioambiental, de forma a pôr em relação de sentido seus próprios conhecimentos, com os saberes das demais culturas, indígenas e não indígenas. (VIVAN MONTE; GAVAZZI, 2002, p.15).

Neste trabalho enfocamos especificamente as atividades de formação dos agentes agroflorestais nos cursos de ilustração em aquarela. A partir de uma educação bilíngue, diferenciada e intercultural procura-se informar técnicas de ilustração científica sobre papel, para que agentes agroflorestais indígenas possam aperfeiçoar suas técnicas, sua capacidade crítica e tenham conhecimento sobre as diversas manifestações artísticas de nossa sociedade. O curso também tem a preocupação de especializar um número de AAFIs com especial interesse e talento para a profissão de ilustradores, oferecendo opções de trabalho na elaboração de materiais didáticos (livros e cartazes) "de autoria" que auxiliem na gestão ambiental de suas terras. Nos cursos presenciais que acontecem anualmente no Centro de Formação dos Povos da Floresta, na cidade de Rio Branco, o programa de formação de AAFI vem trabalhando com a ilustração, que proporciona um encontro entre a arte e a ciência, considerada hoje um importante instrumento de defesa ambiental, ao registrar espécies da flora e fauna.

Sobre a arte indígena, a análise de Vidal e Lopes da Silva (1995, p.374) observa que:

maior parte das culturas não ocidentais não tem uma palavra para designar o que nós chamamos "art", porque para eles não se trata de uma especialidade separada do resto da vida. Os indígenas e outros povos não ocidentais não fazem objetos que servem só para serem contemplados. Tudo o que fabricam tem que ser bonito e, além de bonito, útil.

Portanto, a arte permeia toda a vida dessas sociedades. A arte indígena é encontrada em várias produções como a pintura e ornamentos corporais, cerâmica, tecelagem, cestaria, escultura, plumaria, máscaras, e atualmente também em desenhos sobre papel e imagens audiovisuais (vídeos). O papel "abriu novas fronteiras e foi facilmente assimilado pelos povos indígenas" (VIDAL; LOPES da SILVA, 1992, p.288); no entanto, essas inovações não descaracterizam os estilos próprios a essas sociedades (GALLOIS, 1992, p.210).

Assim, ao longo de tantos anos de contato com a sociedade nacional, os povos indígenas sustentam uma arte que os particulariza. Os temas abordados nos desenhos mostram a capacidade de resistência cultural indígena frente ao contato com o branco. Vários trabalhos sobre arte indígena contemporânea mostram que o estilo básico resiste com êxito, pois se trata "de uma dimensão decididamente política de que tais povos dotam a sua arte gráfica no enfrentamento com a sociedade nacional." (VIDAL; LOPES da SILVA, 1992, p.291).

Desse modo, a arte gráfica contemporânea - como os desenhos em papel - revela sua concepção de universo, além de representar uma marca da reafirmação da identidade étnica. Também é interessante notar que, na utilização de materiais como o papel, canetas, lápis e tintas, foi mantida a qualidade estética. (GRUBER, 1992, p.250).



Nas comunidades indígenas também existem indivíduos mais talentosos ou aptos a "certas atividades artísticas e estéticas do que outros e reconhecidos como tais pela comunidade", (VIDAL; LOPES da SILVA, 1992, p.263, 281), embora a maioria seja capaz de realizar as atividades artísticas, cujos processos são de conhecimento de todos.

Em relação aos povos indígenas do Acre, a arte do povo Kaxinawá possui características muito marcantes, destacando-se a importância dos desenhos "Kene Kuin", desenho verdadeiro, em sua cultura. Esses grafismos representam elementos da natureza, como animais e plantas, e fazem parte tanto das pinturas corporais como das tecelagens e cerâmicas, e ainda cestaria. (LAGROU, 2004).

O programa de formação de agentes agroflorestais indígenas vem trabalhando a visão do índio sobre os problemas ambientais que atingem seus territórios. Os AAFIs indígenas estão realizando diferentes formas de registro nos diagnósticos ambientais e indicando possíveis soluções.

O trabalho de ilustração com os agentes agroflorestais indígenas

Na ilustração, tanto plantas como animais foram registrados com detalhes e utilizando-se das cores naturais. Por exemplo, em uma ilustração botânica devem estar presentes todas as partes da planta, retratadas o mais fielmente possível. Esse tipo de ilustração é também um documento de registro da biodiversidade.

Etapas do trabalho da ilustração botânica:

1. observação da planta a ser desenhada, por exemplo, um galho;
2. elaboração de um esboço a lápis, registrando as caracte-

terísticas: formas e proporção de cada parte da planta;

3. registro das características do vegetal: textura, forma e proporção;
4. acabamento do trabalho, que pode ser em branco e preto (utilizando-se o grafite ou o nanquim), ou em cores, utilizando-se em geral a aquarela.

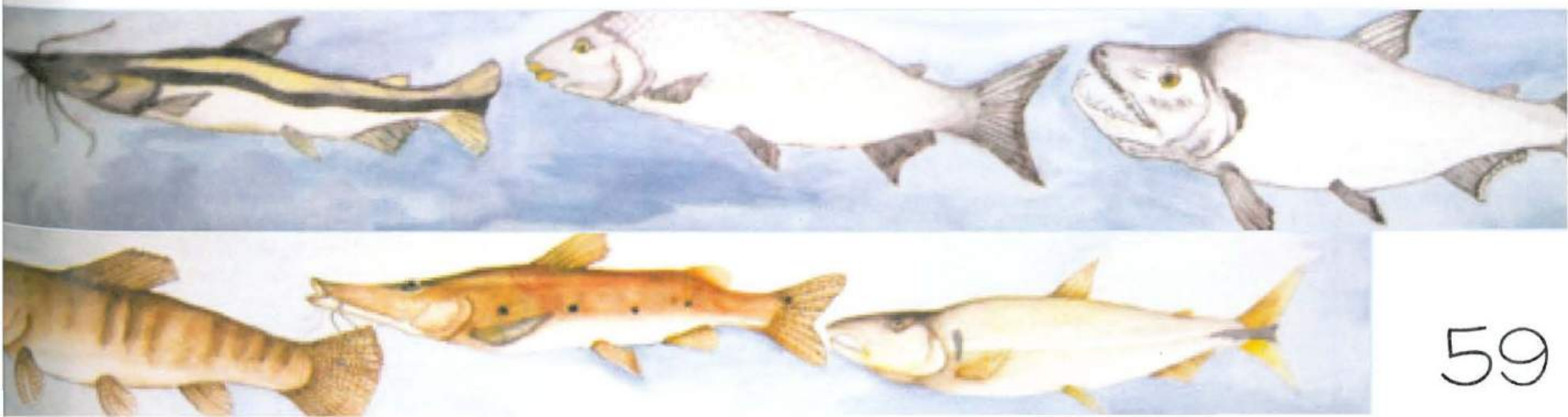
Observamos as características do vegetal como: forma, tamanho, tonalidades, tipo de nervuras das folhas, disposição das folhas nos ramos, flores, sementes, enfim, todas as suas características. Também podemos mostrar uma flor, ou fruto, por dentro, isso tem importância nas pesquisas de biologia.

Às vezes é necessário aguardar o período das flores ou dos frutos, assim o desenho é feito em várias estações, dessa forma o trabalho é adaptado ao ritmo biológico das plantas.

Atualmente, no Brasil, as ilustrações têm a importância de mostrar a riqueza da fauna e da flora, e alertar para a preservação ambiental, registrando plantas e animais que se tornam mais raros dia a dia.

Nesse trabalho ficou evidente a sensibilidade e habilidade indígena nas artes plásticas, assim como um profundo conhecimento das culturas indígenas do seu meio ambiente. Pois seus registros da flora e fauna mostram tanto detalhes de cada elemento retratado, como uma visão do contexto ambiental da espécie desenhada.

Os temas trabalhados nos cursos de ilustração foram o da vegetação, folhas, flores, floresta e os sistemas agroflorestais. Outros temas foram os registros das diferentes espécies de peixes relacionadas ao seu contexto ambiental. Esse trabalho teve como objetivo levantar as diferentes espécies existentes nos rios das terras indígenas.



No desenvolvimento desse módulo, cada um dos participantes mostrou seu estilo próprio, e seu interesse em certas temáticas a serem ilustradas.

Essa foi uma experiência que demonstrou a expressão indígena nas artes plásticas, marcada pela espontaneidade, liberdade e ainda a informalidade, por estarem ausentes técnicas acadêmicas como perspectiva, composição e uso das cores, registrando com beleza e vitalidade uma visão de mundo, em que se evidenciou o conhecimento e a habilidade indígena tanto em relação às artes plásticas como à biodiversidade.

Como parte das atividades do curso, apresentamos textos sobre os primeiros registros da natureza brasileira pelos naturalistas viajantes dos séculos XVIII e XIX. Os naturalistas eram cientistas que viajavam pelos continentes com o objetivo de registrar os ambientes, os animais, as plantas, e os povos desconhecidos. Esses naturalistas não possuíam outro recurso além dos próprios olhos, mãos, lápis e tintas para registrar o que viam.

Geralmente os módulos de ilustração em aquarela contam com um número pequeno de participantes, devido à necessidade de um acompanhamento mais próximo do aluno.

Os cursos de formações dos AAFIs começam com seus cantos tradicionais, pois, como explicaram, a música chama a força espiritual da pintura corporal (cantos rituais Kaxinawá – pintura corporal, o pajé canta quando a mulher está pintando; referem-se à caçada, pesca, alegria, chuva, roça, pintura corporal, caiçuma²), todas as músicas (cantigas) têm um sentido de chamar as forças cósmicas para os respectivos temas trabalhados nos desenhos, os espíritos efetivamente agem como agente criativo na elaboração dos desenhos, deste modo a música e o desenho estão intimamente associados na cultura indígena.

Podemos concluir que, para esses artistas indígenas, seus desenhos estão relacionados a outros “domínios do pensamento”, ou seja, a ordem estética está ligada a uma ordem cosmológica e social próprias a cada povo. (VELTHEN, 2000).

Ilustrações

Figura 1 Ilustração aquarela, vegetação florestal. Biná Kaxinawá.

Figura 2 Ilustração aquarela, registro de peixes. Biná Kaxinawá.

Figura 3 Ilustração aquarela, registro de peixe. Acelino Kaxinawá.

Foto 1 Ilustrador Acelino Kaxinawá.

Foto 2 Ilustrador Acelino Kaxinawá, registro de peixe.




1. O programa contou com apoio inicial do PDA-MMA e prossegue através a Secretaria de Extensão e Assistência Técnica Rural do Governo do Acre desde 2001. Ver "Implantação de tecnologias de manejo agroflorestal em terras indígenas do Acre". CPI/AC. Experiências PDA n.3, agosto de 2002.

2. Caiçuma - bebida fermentada feita de mandioca.

Referências

- GALLOIS, T. D. Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas. IEPE, 2006.
- GOMIDE, Maria Lucia C. Relatório do XII Curso de Formação de Agentes Agroflorestais Indígenas - CPI/Acre (Comissão Pró-Índio do Acre), set. 2005.
- HALLAWELL, P. À mão livre 2. Técnicas de desenho. São Paulo: Melhoramentos, 1996.
- IVANISSEVICH, A. O pincel mágico de Margaret Mee. Ciência Hoje, Especial Amazônia, 1991.
- LAGROU, Elsje. ISA - Instituto Socioambiental, 2004.
- LEAL FERREIRA, M. Escrita e oralidade no parque indígena do Xingu: inserção na vida social e a percepção dos índios. Revista de Antropologia USP, v.35, 1992.
- VELTHEN, L. V. Catálogo da Mostra do Redescobrimento BRASIL+500. 2000.
- VIDAL, L. (org.). Grafismo indígena. São Paulo: Studio Nobel, Fapesp, Edusp, 1992.
- VIDAL, L. A pintura corporal entre índios brasileiros. Revista de Antropologia USP.
- VIDAL, L.; LOPES da SILVA. O sistema de objetos nas sociedades indígenas arte e cultura material. In: GRUPINONI; LOPES da SILVA (org.). A temática indígena na escola, 1995.
- VIVAN, J. L.; MONTE, N. L.; GAVAZZI, R. A. (org.). Implantação de tecnologia de manejo agroflorestal em terras indígenas do Acre. In: Revista Experiência PDA. Brasília, 2002.



Renato Antonio Gavazzi
Coordenador do Setor de Agricultura e Meio
Ambiente/Comissão Pró-Índio do Acre - CPI/AC

Maria Lucia Cereda Gomide
Artista plástica e aluna do Programa de Pós-Graduação em
Geografia Física do Departamento de Geografia FFLCH - USP

Ha rukū meshtakī bai wakāwē. Ana hawēri bai wakā shunā Seguindo em frente no caminho de volta

Escola Estadual Indígena – Estirão do Caucho –
Ensino Fundamental – Aldeia Estirão do Caucho –
Terra Indígena Estirão do Caucho.



Abertura da oficina com a atividade de avaliação do ano letivo de 2007.



Katxanawa – atividade promovida pelos professores Huni Kuī, da Aldeia Estirão do Caucho, em comemoração ao início da oficina.



Professores Huni Kuī das aldeias 18 Praias, Estirão do Caucho, Nova Aldeia e Tamandaré – TI Estirão do Caucho – Gerente de micro-rede de Educação Indígena de T̄arauacá – Técnico da Gerência de Educação Indígena em atividade de visita em toda a extensão da TI Estirão do Caucho, convidando a comunidade para a reunião comunitária de implantação do Ensino Médio.



Caminhada entre as aldeias 18 Praias e Caucho.



Cartografia da Terra Indígena – produção do mapa das tradições e do mapa sobre refúgio de fauna, projetos de desenvolvimento existentes na área, distribuição da comunidade e efeito de borda.

Aula de Hatxa Kuĩ desenvolvida pelo pajé Paenawa Inu Bake, nos intervalos da oficina.



Desenho coletivo do mapa da cultura Huni Kuĩ.

Cartaz produzido após a sensibilização sobre a necessidade de expansão dos usos sociais do Hatxa Kuĩ na TI.



Apresentação, pelos professores Huni Kuĩ, dos mapas produzidos.



Jovens Huni Kuĩ aplicando Rapé durante a feitura do Nixipae – alunos responsáveis pela animação da cultura Huni Kuĩ, e participante da oficina comunitária para implantação do Ensino Médio na TI

Fragmento do mapa da cultura Huni Kuĩ.



Apresentação, pelos professores Huni Kuĩ, dos mapas produzidos.



Encontro comunitário da Terra Indígena Estirão do Caucho para discutir a implantação do Ensino Médio na escola da aldeia Estirão do Caucho – lideranças das quatro aldeias.



Manifesto promovido pelos alunos Huni Kuĩ da TI Estirão do Caucho reivindicando a implantação do Ensino Médio na TI.



Moradores da TI Estirão do Caucho discutindo os critérios para a implantação do Ensino Médio.



Apresentação, a comunidade, da nova professora de cultura Huni Kuĩ e do novo técnico pedagógico escolhido pela comunidade TI pela liderança local, atualmente responsável pelo pólo-base da FUNASA.

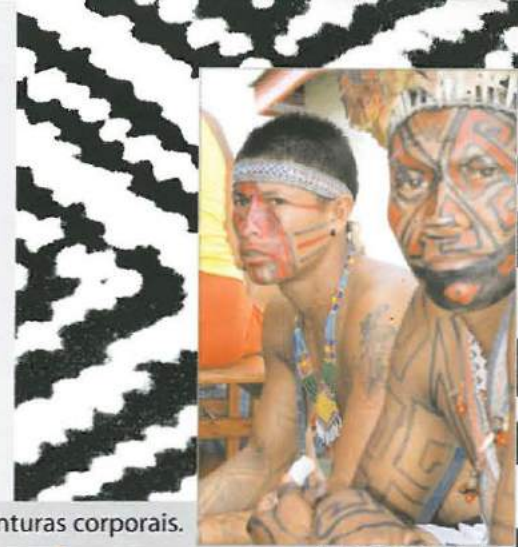
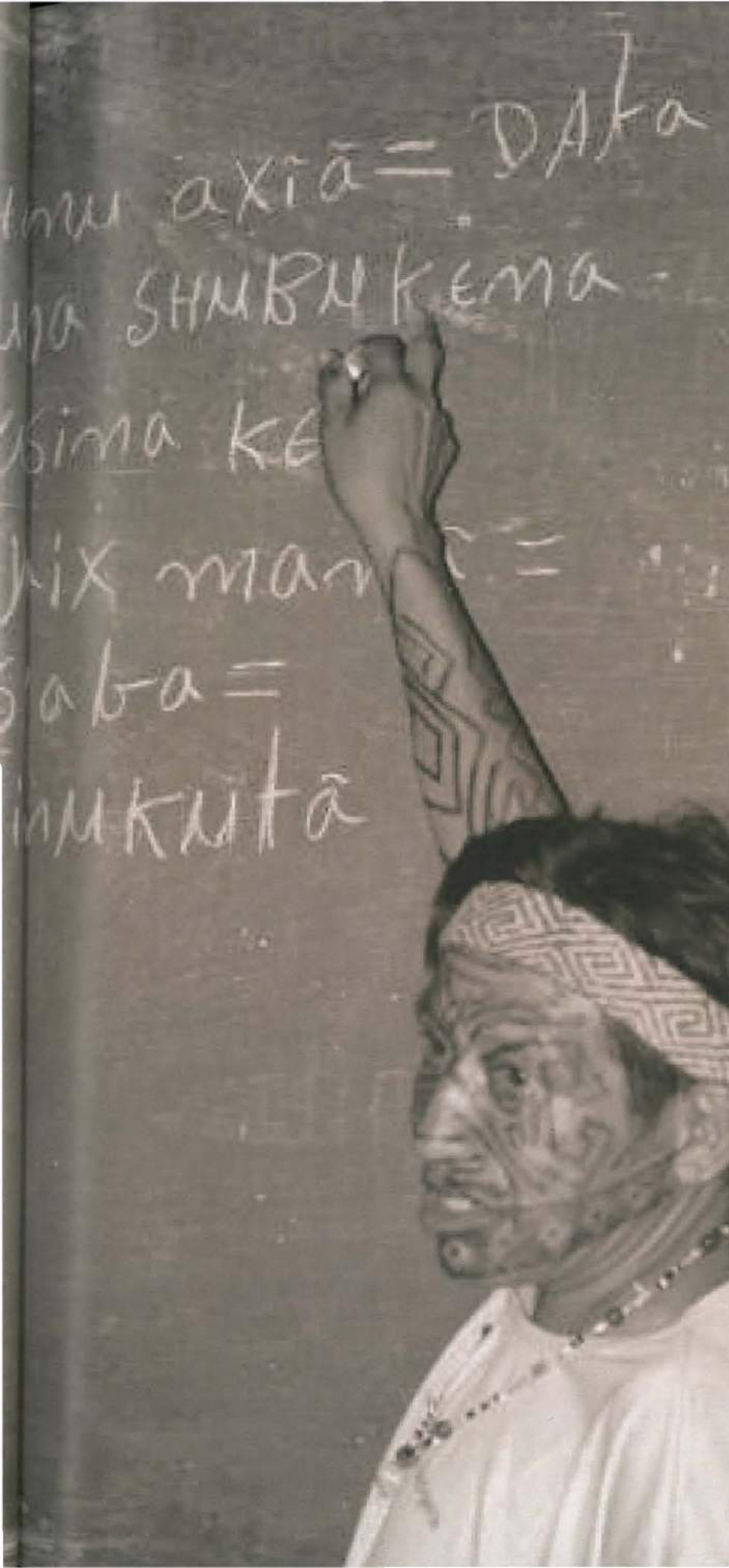


Pajelança feita pela professora de cultura Huni Kuĩ para acalmar o ambiente da reunião.



Alunos do ensino médio com pinturas corporais.





Alunos do ensino médio com pinturas corporais.



Registro Fotográfico da Oficina "Ha rukū meshtakī bai wakāwē. Ana hawēri bai wakā shunā (Seguindo em frente no caminho de volta)", desenvolvida na Terra Indígena Estirão do Caucho - Rio Muru - Taracá - Acre - Etnia: Huni Kuĩ (Kaxinawa) - realizada no período de 10 a 24/04/2008. Governo do Estado do Acre - Secretária de Estado de Educação - Gerência de Educação Escolar Indígena.

Objetivos da Oficina

- Discutir as bases conceituais do projeto político pedagógico e fomentar as bases para sua operacionalização;
- Promover reunião comunitária para implantação do ensino médio na escola da aldeia do Estirão do Caucho;
- Produção de material didático para os professores Huni Kuĩ da terra indígena Estirão do Caucho.

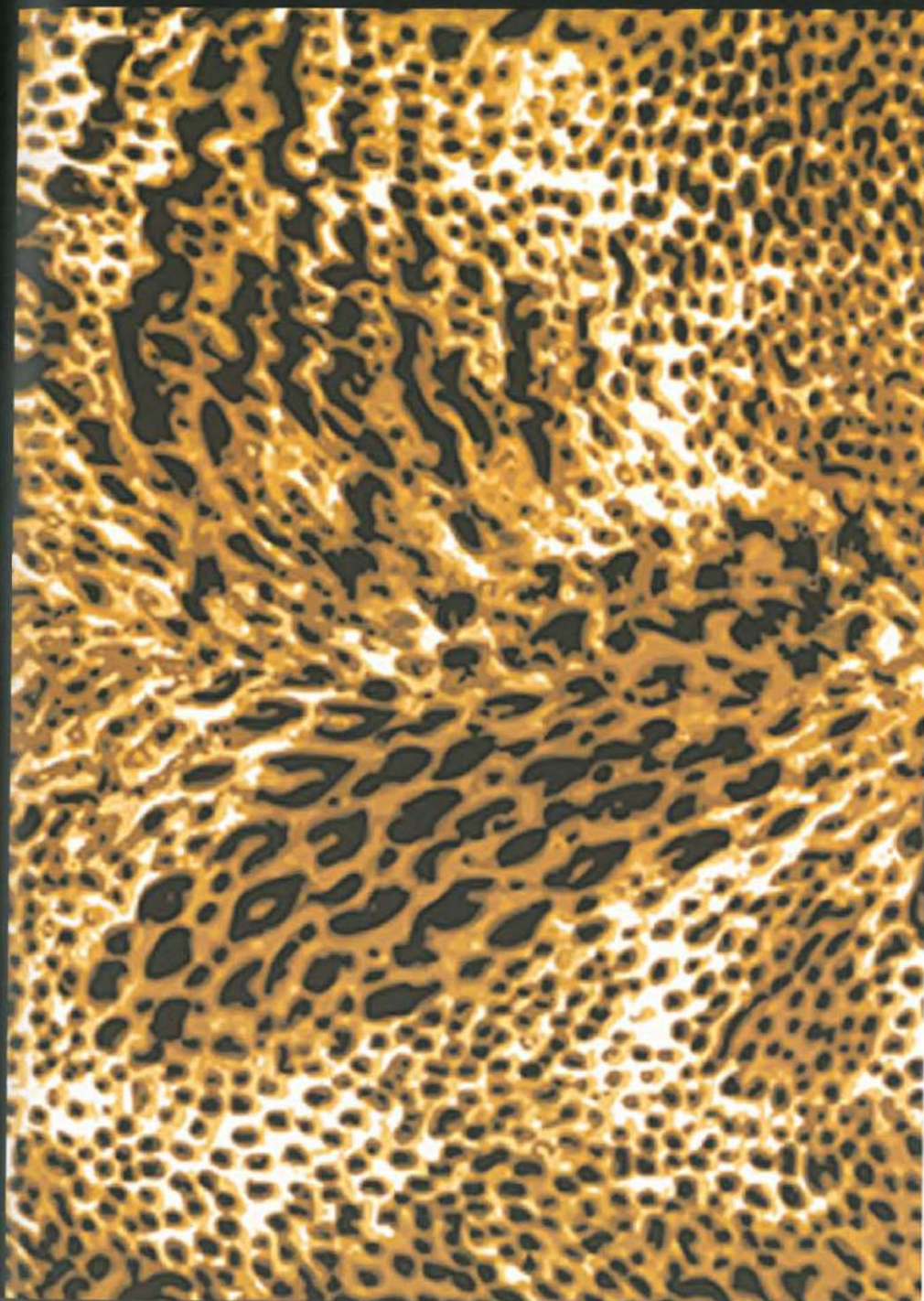
Márcio Roberto Vieira Cavalcante
(fotos 8, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21)

Ocimar Leitão Mendes
(fotos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 13, 16)

Documentário Indígena Minas



Diário: primeiras experiências



No início só restavam ruínas, escombros. Saberes degolados, estripados. Saberes mutilados por séculos de dominação colonizadora. O cinema realizado por indígenas surgiu assim, como forma de busca, de aglutinação dessas ruínas. Uma reunião de saberes quase perdidos, dispersados nas mentes dos mais velhos. A ancestralidade se revelava em cada palavra, em cada detalhe, na respiração pausada de quem guardou cada segredo como se fosse o último. Sem livros, com fogachos de memória, esboços de imagens, rascunhos, rasuras e murmúrios. Tudo se reunia em cada click: os corpos se transformavam em luzes e cores, dentro da câmera. Braços fortes sustentavam cada plano, braços de quem trabalha a terra, aliados aos olhos que veem além da superfície dos horizontes e acontecimentos, que enxergam bem mais que simples fatos.

Olhos atentos a cada movimento, das pálpebras à extensão dos corpos.

Os velhos andavam, percorriam caminhos jamais vislumbrados pelas novas gerações.

Os Caxixó e a escrita das pedras lapidadas

Cacique Djalma Caxixó levou Glayson e Jaciara para a Gruta da Lapa, lá eles conheceram e filmaram o "encantamento", segredo que só pode ser revelado na escuridão. Depois ele estendeu a andança para a Taoca, um cânion à beira do rio Pará, para eles completarem a "filmação", no recanto dos antigos, do "povo da morada do chão". Na grande sombra dos rochedos da margem do rio eles dormiam e pescavam, fugindo das perseguições dos capangas dos fazendeiros. Jaciara não sossegou, munida de uma pequena câmera esperou Djalma acordar para acompanhar um dia da vida do homem do cerrado, "índio comedor de farinha de jatobá". Djalma varreu a casa, cozinhou e fingiu capinar, coisa que fazia antigamente, disse que queria "dar exemplo".

Fez algumas revelações: tirou de um saco diversas pedras cuidadosamente manipuladas por mãos humanas de tempos "quase" imemoriais: polidores, pontas de flecha,

machadinhas, que possuíam "para lá de dez mil anos", e eram, segundo ele, pertences "dos parentes", denominados "caxixó antigo":

"Aqui ó: pilão. O povo que teima, fica teimando, aqui os trem. Aqui ó. Quando os índio Caxixó nosso da floresta partia coquinho pros menino pequeno. Nós tínhamos até mãe pilã. Tudo de pedra. Você Jaciara, não conhece, quando fica perguntando muito, o povo branco também não conhece não".

Ao pegar uma borduna no cruzamento de duas paredes o cacique solta mais algumas frases, com olhos esperançosos: "Isso aqui que chama borduna, essa aqui nós arrumou ela com o tempo antigo. Então os índio juntava nesse bicho e decepava ele com essas borduna aqui. Então isso é trem que nós dá prova antes do 1500. Nosso bisavô mesmo, a mãe, falava: 'vocês mata porco com faca, nos tempos de hoje?'



Falava com ela:

'Meu pai matava só de porrete, mas é porque ele era caxixó'. Então quem é branco lá de fazenda não mata com esse tipo não, mata é de faca. Mas o índio mesmo é na borduna".

O cacique mostrou a utilização de cada ferramenta detalhadamente, arqueólogo ancestral que é. Certo dia sentou-se ao lado de um rústico e magnífico vaso de cerâmica. Disse que aquilo é uma "urna funerária, de cinza de gente, pó de menino". Defendeu a ideia de que aquele objeto não deveria ir para museus, que aquilo tinha de ficar dentro da terra, conforme o desejo de quem havia enterrado.

Djalma usa muito a palavra arqueologia. Ele divide o território reivindicado pelos caxixó em três "arqueologias": limites geográficos que unidos formam um mapa, com desenho triangular:

Primeira arqueologia: gruta da Lapa, templo litúrgico.

Segunda arqueologia: Taoca, morada, local de pesca, esconderijo.

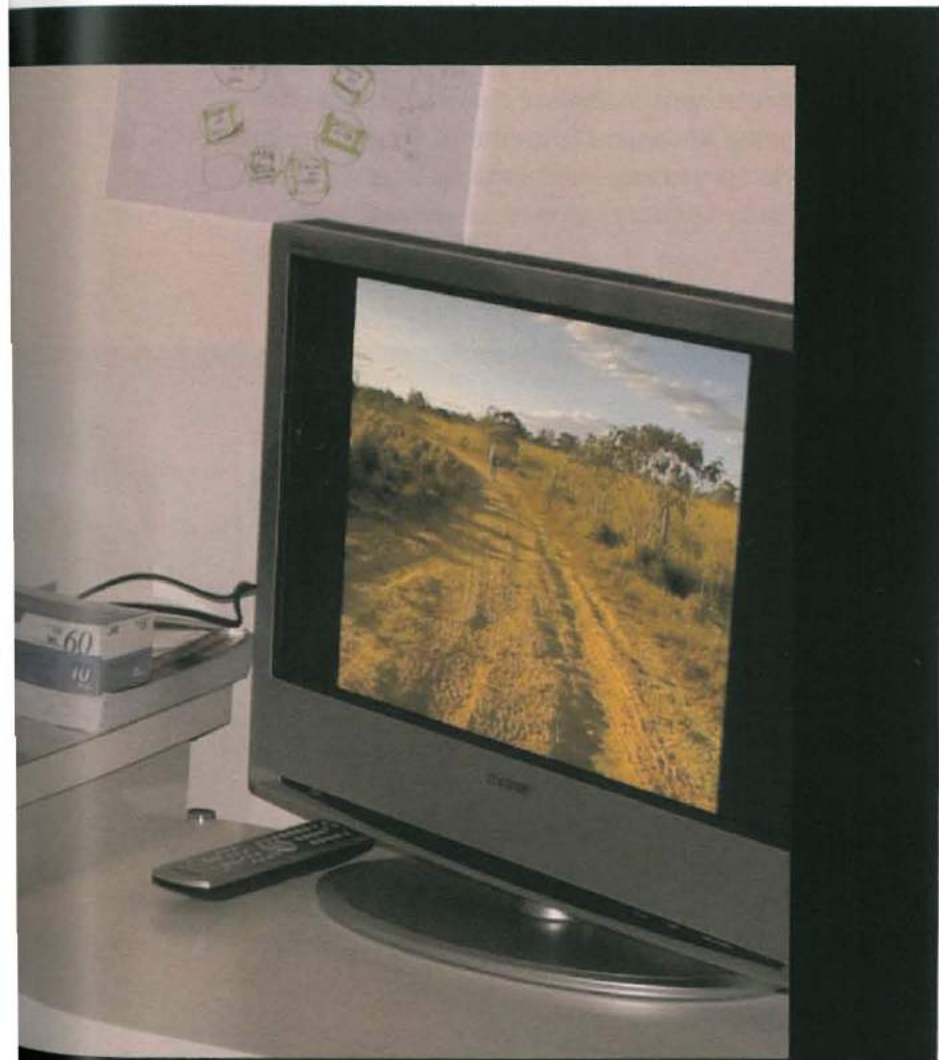
Terceira arqueologia: cemitério dos caxixó antigo, local onde as urnas funerárias descansam depois de serem quase extintas pelos tratores dos fazendeiros, que pagavam por cada caco encontrado, temendo a perda da posse das terras devido à presença de um sítio arqueológico. Esse local é situado em uma fazenda cuja localização "não pode ser desencapada (desvelada) nessa filmação".

Ele diz que os três pontos são interligados por cavernas, que possuem imensos corredores e passagens secretas, entre os veios das rochas.

O caboclo também aparece frequentemente em suas memórias, ele já o encontrou na margem esquerda do rio Pará. O caboclo tem uma fala estranha, enigmática, quase um balbuciar. O cacique cria inúmeras expressões para interpretar o caboclo. Muitas vezes o aproxima do "pretinho quilombola", que o ensinou parte da secreta alquimia dos remédios do cerrado. O cacique tem aversão a qualquer tratamento medicinal que não utilize as ervas do cerrado. Quando fica doente ele foge para o mato, com medo de médico, de ir para o hospital. Ele fica isolado no cerrado durante longos períodos de cura. Sempre volta com a saúde restabelecida. Outra figura constante em seu discurso é Dona Joaquina do Pompéu, antiga pecuarista da região. Dona Joaquina era dona da Fazenda do Pompéu, cuja extensão total é hoje a somas das cidades de Abaeté, Dolores do Indaiá, Paracatu, Pitangui, Pompéu, Pequi, Papagaios, Maravilhas e Martinho Campos. Para manter este imenso "império", a matriarca contava com apoio da corte portuguesa, principalmente no tempo em que a mesma viveu no Brasil, a partir de 1808. A fazendeira conquistou o apoio de Dom João VI em função de doações de gado e alimentos para a corte, que mais tarde facilitariam suas trocas comerciais e a expansão de seus negócios no sudeste da outrora Terra de Vera Cruz.

Em uma de suas longas caminhadas (captadas pela câmera de Glayson e Jaciara), Djalma parou em frente a uma cerca de arame farpado para mostrar o local onde um antigo cacique caxixó foi assassinado e enterrado por um bando de capangas, contratados por "parentes de Dona Joaquina".

Após duas semanas colhendo imagens durante a Oficina de Cinema Documentário do FIEI, na comunidade Capão do Zezinho, concluímos que aquele material renderia um filme. Algum tempo depois editamos em Belo Horizonte parte dessas gravações que se transformaram no filme de média metragem *Casca do chão*, realizado por Glayson e Jaciara Caxixó.



Os Xacriabá do Vale do Peruaçu

Os Xacriabá, por sua vez, escolheram outro personagem não menos instigante: seu mártir Rosalino. Liderança que foi assassinada brutalmente em uma chacina encomendada por fazendeiros. Com câmeras em punho partiram para a beira de um córrego, acompanhados do Cacique Domingos, filho de Rosalino. Lá João, José e Ranison Xacriabá gravaram os olhos tristes e corajosos do menino homem que correu para o cerrado, depois de ver o corpo de seu pai estirado no chão de terra batida. Rosalino ficou conhecido pela frase: "Eu prefiro ser adubo, mas sair daqui não vou".

Após uma semana de filmagens constatou-se: "faltam cenas para este documentário de ação". Uma reconstituição se fez. Num antigo casebre de pau-a-pique, quarenta xacriabá se reuniram para encenar a morte do 'velho guerreiro'. Escolheram cuidadosamente um homem da mesma altura e tipo físico de Rosalino, que foi devidamente pintado de jenipapo para a ocasião. Ducilene, que faria o papel de esposa de Rosalino, conversou com sua mãe, para saber que roupa se usava na época. Com um lenço na cabeça, tomou fôlego e participou ativamente da cena. Parentes e compadres de Rosalino fizeram o papel de

capangas dos fazendeiros. Um deles procurava lembrar cada detalhe, pois foi um dos primeiros a chegar à casa de Rosalino, logo após a emboscada. Uma menina de cinco anos caiu em lágrimas logo no início dos trabalhos. Esta cena, no mínimo inusitada, deu um certo tom trágico à espontânea mise-en-scène que se desenrolou na pequena casa de barro. No plano que os capangas saem dos arbustos para atirar, todos se concentraram ao máximo, procurando silenciar os passos durante o curto percurso até o exato momento de dar o bote.

O material colhido nesta segunda oficina de cinema documentário xacriabá está em processo de montagem, na oficina de edição realizada em Belo Horizonte, onde atualmente trabalhamos com Ranison, José e Reginaldo Xacriabá.

Apesar da singularidade destes projetos que abordei nos relatos acima, podemos observar que há semelhanças fundamentais nestas primeiras experiências de filmagem com os Caxixó e os Xacriabá que, juntamente com os Pataxó, participam das oficinas de cinema documentário do FIEI. Devemos dar ênfase a um aspecto que aproxima os dois projetos escolhidos por ambas as etnias: a necessidade de

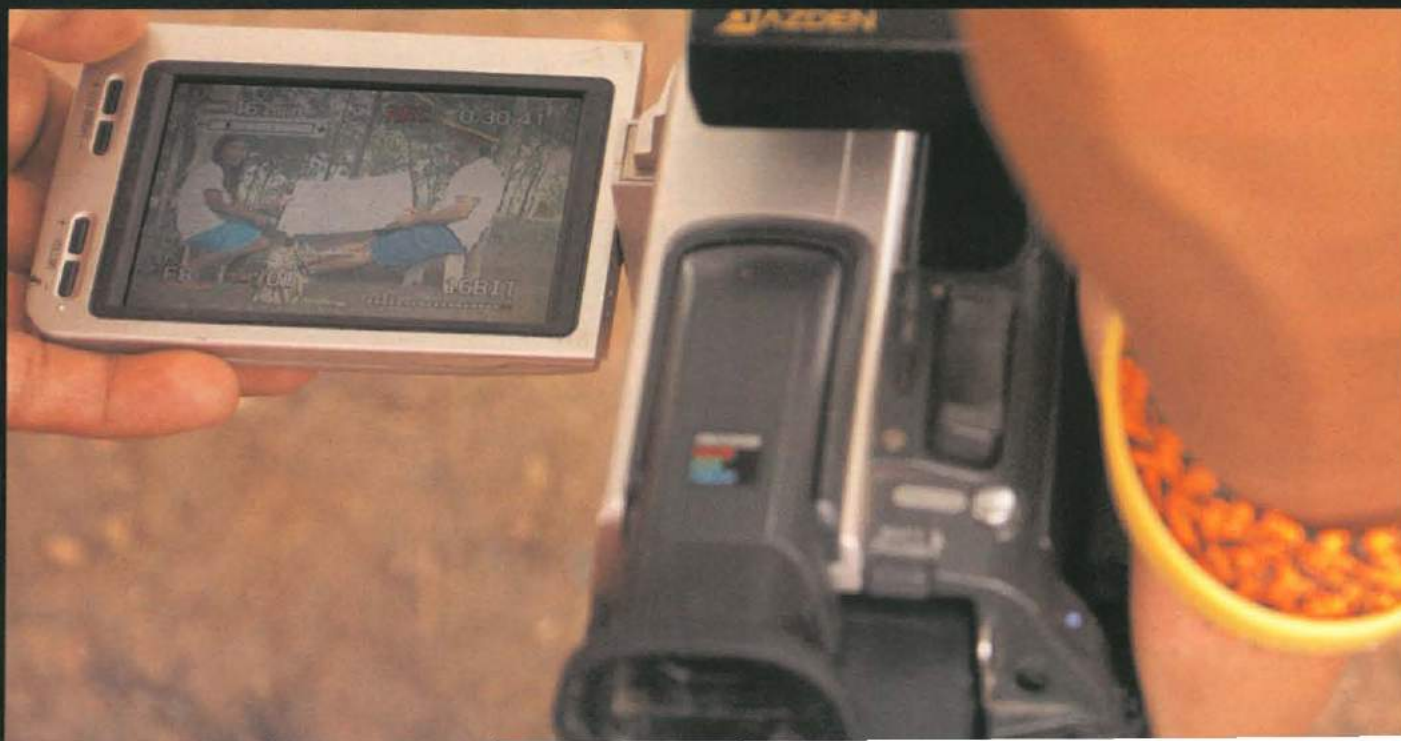
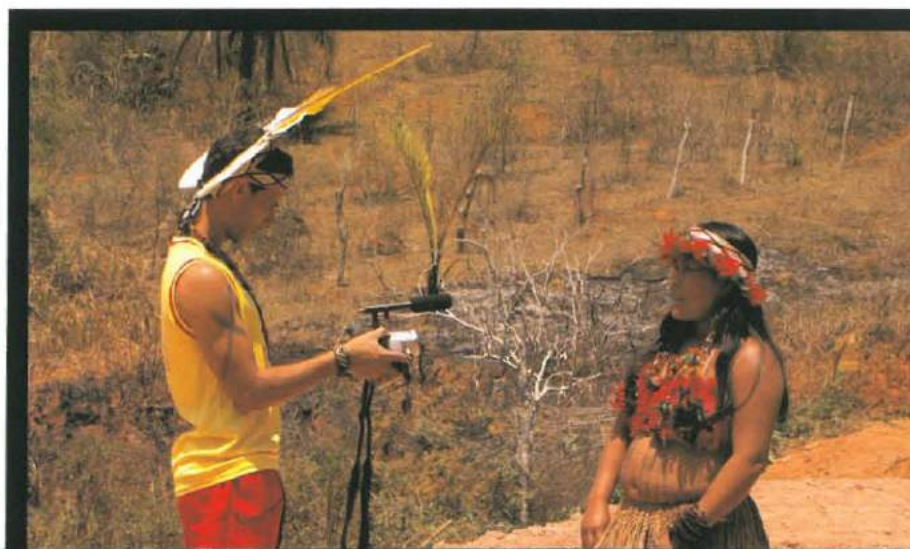


restabelecer vínculos ancestrais. Vínculos que se transformaram em práticas matrizes, que continuam a mediar a relação entre o homem, a terra e suas profundezas. A profundidade das grutas, particularmente, possui grande importância para estas duas comunidades. Os caxixó vêm a Gruta da Lapa como um espaço onde se manifestam poderes supramundanos, que, segundo Djalma, jamais poderiam ser revelados sob a luz: o encantamento nasce a partir da mais completa escuridão. Além disso, passar pela escuridão e pelo roçar das asas dos morcegos é uma prova de coragem, que faz com que os jovens iniciados enfrentem o medo da morte e da ausência de seus caciques mais velhos. Djalma diz na gruta: "Se eu morrer já tá tudo entregue a eles: a parte dos conhecimentos". Para Djalma, perder os conhecimentos é sinônimo de perder a posse da terra.

Já as grutas para os xacriabá são a morada de seus antepassados e dos seus desenhos sagrados, que os "parentes" guardaram para eles. São ainda comuns os relatos de moradores que conheceram os velhos que moravam em grutas. As pinturas rupestres para este grupo ainda possuem caráter ritual. Nos festejos tradicionais os xacriabá transportam os

grafismos encontrados nas paredes das grutas para seus corpos, constantemente pintados com jenipapo. Este processo de transição é de suma importância, já que o grafismo rupestre passa a ser lido de forma contemporânea. Um grafismo anterior à escrita passa a significar a letra X, que por sua vez é a inicial de xacriabá. Este grafismo se transforma em símbolo da etnia, podendo se desdobrar em dezenas de pinturas que obedecem à mesma estrutura espacial.

O cinema documentário entrou na vida dessas comunidades para ajudar a revelar um pouco dessas profundezas.



Notas sobre o Cinema Documentário

Dessas experiências fílmicas com os indígenas e da minha trajetória com a linguagem documental, tanto teórica quanto prática, desenvolvi breves pensamentos acerca, principalmente, do fazer documentário.

São notas que tratam tanto de questões técnicas, como de vislumbres de possibilidades que estabeleçam ou quebrem alguns limites da criação cinematográfica:

O outro não deve ser guiado, nem por palavras.

Quem se enxerga no outro deve usar o espelho e nunca uma câmera.

Numa filmagem procure a ambiguidade do homem e suas muitas verdades, jamais se esquive das contradições humanas.

Uma mentira bem contada pode ser mais convincente que a verdade mal esclarecida.

Os ruídos em excesso fazem parte de muitos filmes, mas desagradam o espectador.

Quem teoriza demais durante uma filmagem se sairia melhor na biblioteca.

O som direto não deve ser regra, uma boa montagem aceita exceções.

O câmera que se contorce demais durante uma filmagem se sairia melhor no circo.

O melhor ângulo que se pode conseguir em uma cena se encontra no lugar da simplicidade.

Durante a montagem procure interagir com o império do silêncio.

Numa oficina de realização respeite a individualidade de cada olhar, sem preconceitos. Só não se esqueça de deixar os objetivos claros e os olhares atentos.

Cada olhar é singular, independentemente do gosto de cada um.

Quem se ofende com um olhar particular deveria vestir batina.

Quem filma sem medo de errar, erra. "O melhor piloto é aquele que tem medo".

A ansiedade é amiga da trepidação.

Num documentário esqueça os porquês para se lembrar de sentir.

A escuridão evidencia a beleza oculta.

Uma pessoa jamais se mostra perante um confronto forçado.

Nunca interromper uma fala banal, nem genial.

Nada de entrevistas. Fique somente com a naturalidade das conversas informais.

Numa filmagem tenha calma com os outros e paciência com os próprios limites.

A realidade é um vulcão em constante erupção, deixe as pedras rolarem e a lava queimar os pudores.

A didática pode afundar um filme, muitas vezes as imagens e os seres não carecem de explicação.

Quem somente busca construir belas paisagens no cinema documentário deveria optar pela arquitetura: revelar os homens, acima de tudo.

Não despreze os personagens secundários, eles que sustentam os demais.

Deixe algo inacabado no ar: filme pronto, filme morto.

O fim não deve se impor, mas somente sugerir algo.

Retire do filme somente o que você quer ver, deixe de lado suas próprias respostas.

Uma sombra pode possuir mais vida que a carne, volte-se para ela com delicadeza, depois mostre o rosto e a profundidade dos traços.

Os movimentos precisos são os músculos do filme se dilatando e contraindo.

Durante a gravação de conversas, deixe os julgamentos de lado: seja mais imparcial que a corte suprema.

O outro não é obrigado a aceitar seus preceitos, a distância não é um apenas um limite, ela evidencia as diferenças fundamentais.

Ao mudar a câmera de ângulo, deixe isso explícito, mude radicalmente, as mudanças sutis podem parecer um tropeço.

Quando muitas pessoas questionam um indivíduo ao mesmo tempo durante uma filmagem o dito cujo fica sem respostas. Fuja dos inquéritos e chegue perto.

Não saia apontando a câmera para todos sem pedir licença. Deixe de ser franco-atirador, escolha suas vítimas, se aproxime delas.

Durante as conversas o realizador deve se posicionar atrás da câmera, isso aumenta o grau de proximidade com o espectador. Olhos nos olhos.

Quando gravar cantos, bandas, qualquer tipo de música ou de ruídos, nunca desligue a câmera, deixe o som chegar ao silêncio. O editor agradece.

A montagem que obedece a uma ordem temática geralmente cansa: o filme se impõe quando não recorre à fragilidade da fragmentação excessiva. Os diálogos acontecem depois de uma chegada, de um processo que guarda no silêncio o ponto de partida. Quando todos aparecem discursando como se estivessem em noticiários, a fala se empobrece no caráter de entrevista. Quem reinventou a entrevista no cinema brasileiro foi Glauber Rocha, no clássico "Programa Abertura".

A emoção e o choro devem surgir espontaneamente no espectador, nunca persiga o ápice dramático com a intenção de transformar uma cena em lágrimas. Nada pior que ser guiado por mãos tendenciosas, que fabricam tristezas.

A beleza fotográfica deve interagir com o conteúdo apresentado. Um filme belo pode levar a uma profunda reflexão que precisa dos silêncios para se manifestar.

Tornar a verdade ficção e a ficção verdade.

A organização de um filme deve ser elaborada após grande parte de seu material ter sido colhido. Mas, mesmo antes de filmar, podemos pensar que ela é como uma teia que está sendo construída de acordo com as condições da aranha. Se, por acidente, essa aranha perde uma pata, a teia vai mudar de forma de acordo com esse novo estado assimilado. Um filme também se transforma constantemente, conforme seu corpo pede. Ele é um mosaico imperfeito, uma tentativa de desfragmentar a realidade.

O corpo do filme deve preservar os planos de sequência, de forma que os cortes fiquem sutis, para que o espectador esqueça que existe um montador por detrás dessa organicidade.

Durante a montagem procure discutir, modificar a ordem das sequências, quebrar as estruturas excessivamente lógicas. Edite seu filme sentindo cada instante. Dê margem para a loucura. Não se contente com a aparente normalidade.

A câmera rapta a imagem do mundo ao alcance de sua lente.

O diretor de documentários? O seqüestrador.

Não leve a ordem cronológica das cenas tão a sério. A continuidade certamente existe, mas se mostra mais eficaz quando conflui rumo ao fluxo narrativo.

A edição tem seu próprio relógio. Deixe ligado o ponteiro da intuição.

Devolva ao filme o espelho, que ele faça refletir.

A reflexão não deve se apoiar unicamente na verbalização.

A edição deve ser oracular e nunca literal.

Preserve o essencial das paisagens e dos corpos. Essa capacidade de síntese cria o recorte.

O editor? O bricoleur.

Para cada filme um final diferente. Não repita as mesmas situações sem demonstrar a intenção necessária.

Deixe a câmera ligada, retenha o olhar no objeto o tempo necessário para o desenvolvimento da ação.

Lance mão de soluções artificiais de caráter explicativo. Não elucide obviedades.

Ao escutar o click do REC deixe a visão mais que atenta: voraz. Abra seu olho de mosca. Lembre-se de reagir a tempo da mudança de direção quase imprevisível do objeto filmado. A mosca se prepara para desviar de um tapa em 30 milésimos de segundo, enquanto humanos demoram ao menos 4 vezes mais para redirecionar a mão ao tentar acertá-la.

A realidade é gritante. Escute apenas os sussurros.



Cast



ca do chãõ

Cacique Djalma, um dos personagens do filme Caxixó.

Ele conta a vida dos Caxixó no passado, antes de 1500, até a vida de hoje.

Ele relata como eram as moradias dos índios no passado e as moradias dentro do chãõ, como a Gruta da Lapa e Taoca.

Ele também mostra algumas pinturas rupestres, como na cerâmica e nas pinturas das pedras etc.

Mostra os cemitérios, as urnas dos caciques.

Apresenta a dança do passado para o presente, em busca do futuro.

A falta da terra.

O cacique relata em seu discurso a importância de apresentar este filme ao público, que pode nos ajudar muito na conquista de nossos direitos Caxixó, como a terra de volta, a cultura, a moradia, a língua materna e os costumes tradicionais Caxixó.

Glaysson Caxixó
Graduando no FIEI/UFMG



Acordando o Pass

Minhas experiências dentro da sala de aula

Há dez anos que trabalho em barracos e debaixo de árvores, já alfabetizei muitas crianças usando esse tipo de ambiente. Sempre percebi que as crianças se sentiam muito felizes, à vontade, quando estavam ao ar livre. Esses locais são muito importantes no aprendizado das crianças Xacriabá. **Elas aprendem muito mais** olhando os galhos balançando ao vento, os pássaros cantando, o vizinho assoviando. Dessa maneira, elas não percebem que estão fora do seu quintal, vendo essas coisas a todo instante.

Como estão acostumadas em ambiente livre, se mudarem para uma sala, entre quatro paredes, o aprendizado muda, a alegria acaba e elas se sentem incomodadas, sentem-se tristes, e a todo momento querem sair da sala, elas se sentem como se estivessem cegas, sem nenhuma visão.

Hoje, alguns desses alunos que alfabetizei **embaixo da árvore** já são professores, usam o mesmo ambiente, sentem essa diferença e o desconforto dentro de uma sala fechada, que é muito diferente do local a que a criança está acostumada.

Cida Nunes Xacriabá
Graduanda no FIEI/UFMG



ado



PAI



Paraiá

Paraiá

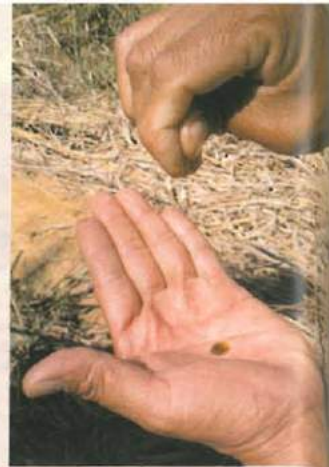
- 82 **Voz Maxakali**
Izabela D'Urço
- 86 **À memória da terra, o antes do território**
Ubirajara Santiago
- 92 **A questão indígena, soberania e ONGs na Amazônia**
Marcos Woortmann
- 98 **De índio seringueiro a professor de hãtxa kuĩ**
Daniela Marchese
- 104 **O que há de perspicácia e o que há de ingenuidade nos motivos apresentados pelos indígenas sobre a escola?**
Márcio Roberto Vieira Cavalcante
- 114 **Um Brasil (finalmente) multilíngue?**
Observações de um docente do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas na UFMG
Carlos Gohn
- 124 **Ortografia Maxakali**
Sandro Campos

Paraiá: onça em língua Xakriabá
Onde o bicho pega



Foto: Charles Bicalho

“Voz - do latim voce - voz;
som da voz; acento, tom,
em sentido musical;
palavra, vocábulo; sen-
tença; palavras pronun-
ciadas por alguém. Em 978
*'aquele homem, ainda de
barro, recebeu o sopro da
vida e mostrou sua voz'*”.¹



Voz Maxaka





ali

“Esse *mi mta* é apertado dentro da boca da criança de colo. A mãe procura por ele na beira da estrada e aperta dentro da boca da criança. Depois disso ela começará a falar. Mas se não apertar o *mi mta* na boca da criança, ela ficará sem voz.”².

“Descobri que, se em vez de me concentrar na sombra do corredor, me deitasse de costas a olhar a mancha rutilante, meu olhar poderia realizar o caminho inverso da luz e pousar no ramo mais alto da árvore e aprender com esta a produzir clorofila – a primeira matéria do poema. Essa postura, no entanto, tornou-me malcriada. Eu deveria crescer na direção do corredor, e estava a crescer na direção da árvore. Estive quase a dar ouvidos a essa voz humana que insistia que eu estava a crescer mal. E, de facto, era uma postura estranha. O meu corpo permanecia deitado, *no chão do quarto*, enquanto o meu olhar aprendia a fazer poemas.”³.

Duas vozes. São elas que guiarão o texto. A princípio, pelo menos.

A primeira é a de Rafael. Maxakali. O homem-índio-escritor que, agora, trabalha e organiza a escrita do pensamento e do livro sobre a saúde e a medicina de seu povo. O *Livro de Saúde Maxakali*.

A segunda é a de Maria Gabriela Llansol. A Senhora do Amor Completo que disse nascer “para acompanhar a voz, fazê-la percorrer um caminho”⁴. A trajetória do poema. A Senhora do Amor Completo trilha o caminho do poema. A voz lhe guia.

“Se vim para acompanhar a voz,
irei procurá-la em qualquer lugar que fale,
montanha,
campo raso,
praça da cidade,
prega do céu – *conhecer o Drama-Poesia desta arte*. Sentir como bate, num latido, na minha mão fechada. Como, ao entardecer, solta, tantas vezes, um grito súbito: – Poema, que me vens acompanhar, por que me abandonaste? Como me pede que não oiça, nem veja, mas me deixe absorver, me deixe evoluir para pobre e me torne, a seu lado, uma espécie de poema sem eu.”⁵.



Da mesma forma, guiado pela voz da memória Maxakali, Rafael tomou este trabalho como meta. Fazer poema da saúde de seu povo. Das plantas da floresta, do mato, do campo seco. Das plantas que crescem em volta das casas da aldeia e daquelas que aproveitam a água das bacias para se desenvolver. Foi isso que primeiro o homem-índio-escritor desejou. Deveria começar o livro pelo que há de menor. Pelo princípio. Sem hierarquia. Ele recebe a voz do sopro do *mi mta*. Do verde da planta. "Clorofila - a primeira matéria do poema."⁶. Como no texto bíblico, o índio ganha a vida de um sopro. Entretanto, como pequeno e emudecido pela força da história, o sopro vem de uma semente sem valor, imperceptível como a voz do índio. Foi deste ponto que Rafael Maxakali partiu. Iniciou o pensamento sobre a medicina do seu povo com os olhos pregados no chão. Mas para isso acontecer com mais força, sabia que era necessário o encontro com um velho que carrega **a cura na voz e nas mãos**. E, além disso, esse velho possui olhos muito mais velhos que os dele. Mais velhos e mais acostumados com o chão. "O chão é um ensino",⁷ como disse o poeta. E haveria de ser na aldeia, pois lá é onde os espíritos do mato, que correm pelo capim e atrapalham os cabelos dos índios, cuidariam do trabalho.

"- É Parasceve, a cheia de graça - disse ao poema em que meu olhar crescia: - Desce até ela. Foi a segunda descoberta do olhar - na clorofila não há metáfora. O corpo ouviu e traduziu para as suas necessidades de movimento - em Parasceve, não há descida aos infernos. Há ritmo, há espaço, há voz."⁸

Tempos depois, na aldeia, paisagem edificante do poema, esse velho, acompanhado por Rafael e outros três, que nunca compreenderiam, com rigor, a importância da **palavra** daquele homem, foram para o mato. Seu nome, Toninho. Seu Toninho. Nome e corpo miúdos para tamanha sabedoria. E no mato, Seu Toninho mostrou a *mi mta*. A planta que garante a voz ao índio. O dom poético. Garante a permanência da tradição de contar, para os menores, a história do povo, os ensinamentos que todos devem receber. E, com a voz, garante a permanência do espírito.

"É isso a poesia. Reconhecer a fonte da beleza, a sua *physis* e o seu destino."⁹

Segundo Seu Toninho, o índio que carrega **a cura na voz e nas mãos**, a pequena semente é o que permitirá, no futuro, que o texto permaneça. "Clorofila - a primeira matéria do poema".¹⁰ Ela contém a força que se manifestará na voz dos que falarão à comunidade. Ela permite a experiência da voz. Uma relação com o que está fora. Com o que se vê com os espíritos da floresta.

"Qual é a sua?, quis saber. Uma forma literária que funde a comunidade no fulgor."¹¹.



A pequena semente encontrada entre as pedras, na raiz das árvores, na beira das trilhas tem essa tarefa. Fazer com que o texto seja compartilhado e multiplicado nas gerações futuras. A escrita dessas vozes está ligada à história da terra da qual cada um se faz instrumento de transmissão. Não é somente a voz daquele velho que faz seu trabalho, mas é aquela ligada à história da terra. O texto da história que não se entrava no passado nem nele encontra seu lugar. Mas no devir. A autoridade dada pela semente é a força para dizer o texto das vozes daquela terra.

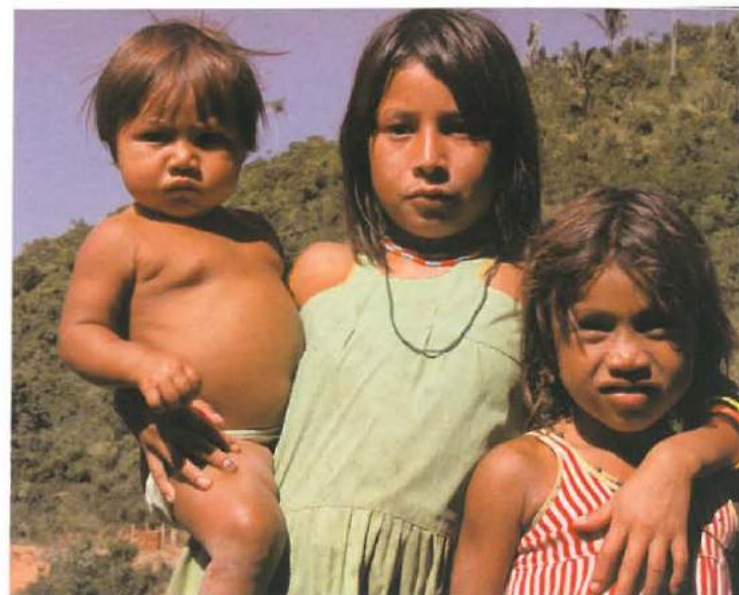
“Sim, tenho-me interrogado muito sobre isso. Aossê compreendeu que o texto tem várias vozes; aliás, se assim não fosse, não haveria vários futuros possíveis, mas creio que interpretou mal o silêncio o texto; na realidade, no momento da montagem, ele não se cala, pura e simplesmente torna-se inaudível;

no momento em que, ao que tudo indica, mais precisaríamos que uma única voz se fizesse ouvir, quando temos de lhe dar corpo, de tomar as nossas decisões de escreventes, ele silencia-se,

quer ser ouvido com rigor,
compreendido exactamente no seu pensar,
que seja eximamente preenchida a distância que os separa dos humanos, que a montagem não deixa quaisquer dúvidas sobre a fulgurância do seu movimento,

e quer que seja o humano a fazê-lo
(porque) só este tem, momentaneamente, uma única voz,
o sexo de ler que se vai gerando no escrevente, um ou vários,
sem vergonha de virmos a ser o que não fomos,
e coloquei a minha mão sobre a dela,
Elvira.”¹².

Izabela D’Urço
Mestranda em Teoria da Literatura
FALE/UFMG



1. MACHADO. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, p. 2318.
2. MAXAKALI. *Livro de Saúde Maxakali*.
3. LLANSOL. *Onde vais Drama-Poesia?*, p.12.
4. LLANSOL. *Onde vais Drama-Poesia?*, p.12.
5. LLANSOL. *Onde vais Drama-Poesia?*, p.13.
6. LLANSOL. *Onde vais Drama-Poesia?*, p.12.
7. CASTELLO BRANCO. *Poesia de Mendigos Superiores*, p.10.
8. LLANSOL. *Onde vais Drama-Poesia?*, p.13.
9. LLANSOL. *Onde vais Drama-Poesia?*, p.46.
10. LLANSOL. *Onde vais Drama-Poesia?*, p.12.
11. LLANSOL. *Onde vais Drama-Poesia?*, p. 264.
12. LLANSOL. *Onde vais Drama-Poesia?*



A memória da terra

O maior receio de quem se dedica com paixão à arte da educação talvez seja o de definir rumos prévios, modelos, sem que aconteça – riqueza maior em nossa formação, nós, seres que habitamos e damos sentido ao mundo – a própria criação do conhecimento, uma forma de acesso à realidade plena das coisas e dos corações. Essa realidade para a qual, no fundo, tende toda verdadeira educação, não nos coloca na posição do sujeito “ocidental” – o qual tende, conforme a ideia do filósofo francês René Descartes, de um sujeito pensante e distinto da natureza e dos animais, para um fechamento num tipo de produção unilateral do saber. Os livros já nos chegam com o peso dos nomes: este peso já traz consigo o fardo do modelo. Ah! Quem dera fossem os livros dessa mesma e mutante tradição ocidental, chegados às nossas mãos sem o peso dos nomes, sem o peso da parafnália exegética que se apodera do estudante tão logo ele decida ensimesmar-se na especialidade de falar sobre um autor cujo nome o mundo repete. Na escola indígena, em que temos tomado parte, tudo se dá de modo diferente. Não se trata, jamais, de negar a importância da tradição – para inserir amplitude e generosidade – qualquer que ela seja. A escola indígena difere, sim, pelo fato de que a tradição se reinventa constantemente, sem que se exija, em brados solipsistas, rupturas necessárias (sob

alegações ilusórias e fatais), apegos a um progresso que só os mais crentes na *ideologia científica* têm – que vem destruindo o planeta para fortalezas de poucos e fechamento das visões – e difere porque nela se reverencia a tradição, reinventando-a na própria aprendizagem. Os tradutores, os estudantes-professores, constroem juntos os livros; os temas são propostos para apreciação livre, a ideia régia faz crer numa escola em que a liberdade da criação é vital. Os professores-alunos contam uns aos outros suas narrativas. Nenhum dos lados pensa em termos de objetividade. O objeto foi descartado para longe porque o mundo não está pronto e a natureza – enorme imensidão que se transforma e se torna traduzível para muitas línguas – mostra suas vozes. É possível ouvir a voz da montanha, os espíritos do maracá, da mata cotia; nalgum lugar Pataxó, a terra e o céu se encontram: para dizer seus muitos nomes e palavras que fundam o mundo. A pedra é diferente do jaguar. O índio é diferente do jaguar: mas todos são parentes. Aqui, não há separação sujeito/objeto porque nem mesmo a matéria a que se dedica o estudo está pronta ou acabada, importando apenas o exercício de uma compreensão profunda e intrincada. A memória transmigra por entre todos os seres e faz da terra o lugar da dança e das águas que cantam. Tupã renasce, a cada dia, novo como sempre:

**Minha terra, minha terra
ela lá e eu aqui
os anjin do céu me leva
na minha terra onde nasci**

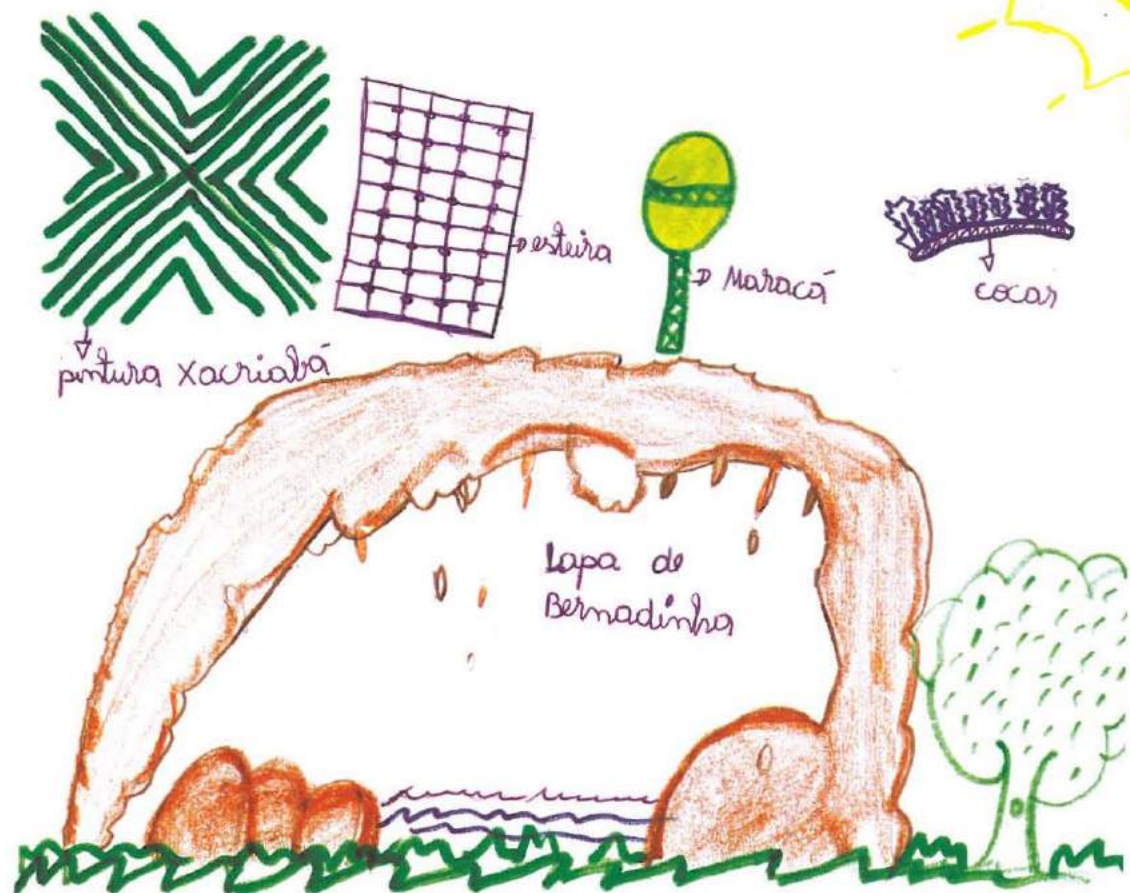
**Quando eu era pequena
Nem me lembro
Mas so me lembro
Que um dia
Eu ia fazer um curso
Em Minas Gerais**

o antes do território

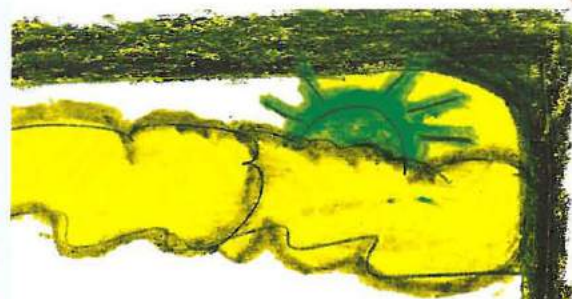
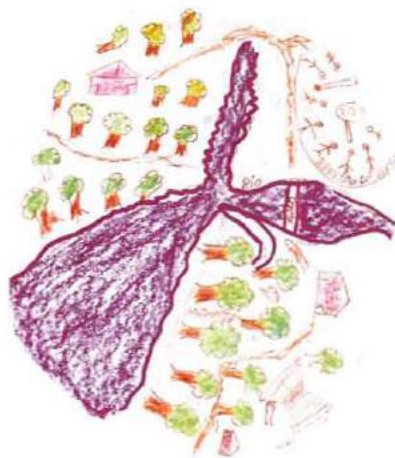


Minha vó caboca

Ô minha vó caboca
vem aqui me abençoar
Vem abrir esse terreiro
Que é hora de eu trabalhar
A mata estava seca
E agora enverdeceu
Foi milagre de Tupã
Que nessa terra desceu



O risco do solipsismo os índios não correm: recriar é criar ao mesmo tempo e isso nada tem que ver com novidades... A idiotia do gênio, praga que se alastrou pelo Ocidente (que se pretende acima do devir e longe de suas intempéries somente pelo critério numérico) é repetida aqui e acolá. Dizem que há gênios e que eles falam com Deus, dizem que eles sobressaem à média dos comuns... O romantismo, no entanto, via o mundo "arcaico", em que a literatura também é mito, é escrita do som, é voz e corpunidos, é dança e música-palavra amalgamados na recriação da tradição, como algo que, na feliz expressão de Sahlins, estava destinado a desaparecer, sob o olhar do pessimismo sentimental.¹ Acontece, diz Sahlins, que a capacidade de subestimação do caráter pró-ativo das tradições é sobrestimada por aqueles que, assim, insistem em reclamar para o código que, se dado por hegemônico, é porque continua ao lado de outros modos de conceber o sentido do mundo. Assim, vai, em franco naufrágio, a educação do código que se diz hegemônico, sob pena de ela mesma se furtrar a olhar para o real: o multilinguismo é a regra e não a univocidade. Nossa educação, isto é, a educação desta gente que se diz formal toma gato por lebre: seguir cegamente um grande nome da filosofia ou do cânon não é garantia de nada: podemos até chegar a entendê-lo, mas o preço que se paga com isso é a morte da possibilidade antropofágica. De sabedoria, se é que se pode dizer, um autor passa a modelo e disso chegamos à morte da criação.





Comentar ideias de outras pessoas não é criar, ao que parece. Seguir modelos não produz sentido nem mundo habitável para ninguém, ao que parece. Construir o saber apropriando-se livremente dele, ao invés, faz com que o mundo mostre o seu sentido imanente, o qual, por sua vez, é recriado em palavra, música, corpo, cena e arte pictórica. Essa a façanha realizada, numa estilística que se manifesta em sua porção de eterna novidade - a cada um dos povos indígenas e seus professores-alunos devida; a façanha de dar sentido ao espaço em que a terra, mãe da memória, pé da verdade, recria-se constantemente.

As imagens e os poemas que aqui estão poderão mesmo suscitar, nalguns momentos, movimentos e caminhos convergentes. Mas entre a composição musical, as cores, as cenas e a imaginação mora o tempo de uma memória que enlaça o individual no coletivo. A despeito disso, e flertando com variações, haverá o próprio de cada mão, e das diferentes línguas que se abraçam nessa composição que, esteja dito, está sendo obra coletiva. Cada um traz sua porção de água à água das fontes: nela, a terra deposita seu esteio e, pela viagem cósmica do situar-nos num mundo comum, permite que, em memória, os homens e os seres a habitem. Até os bichos têm a memória na terra, esses nossos parentes da mata que nos dá a caça.

1. Esta expressão de Sahlins designa uma espécie de tendência que se enraizou bastante na visão comum do ocidente acerca dos "outros povos", isto é, os índios e os demais. Esse pessimismo consiste na ideia de que esses outros povos estariam sempre em vias de desaparecimento, e estaria presente desde Rousseau até Malinowski. O que Sahlins mostra, contudo, é que aquilo que o ocidente vê como perda, como desaparecimento, nem sempre o é, por duas razões: a) a tradição sempre se transforma; b) achar que as formas e os fins culturais das sociedades indígenas modernas haviam sido construídos exclusivamente pelo imperialismo – ou então como sua negação – é criar uma antropologia dos povos neo-a-históricos. Sahlins argumenta, com base em várias monografias, no sentido de mostrar que os povos que sobrevivem ao assédio colonialista elaboram culturalmente tudo o que lhes foi infligido. (Cf. SAHLINS, Marshall. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica. *Mana*, vol. 3, 1997. p.52).



Canto Xacriabá

Na mata eu nasci.
Na mata eu cresci.
É nessa mata que eu agora vou caçar.
Iaiá caboca me proteja, me proteja.
Valeu minha Iaiá.

Este texto é resultado das criações do VI módulo do curso de Magistério Indígena - PIEI/MG, especificamente para a disciplina Línguas, Artes e Literatura do eixo Múltiplas Linguagens. O foco da disciplina foi a relação entre a Terra, a Memória e o uso do Território.

Ubirajara Santiago de Carvalho Pinto
Mestre em Literatura Brasileira FALE/UFMG e, na ocasião, coordenador do eixo

Organização dos desenhos:
Amanda Machado Alves de Lima,
monitora do curso e Bacharel em Letras FALE/UFMG



A questão indígena, soberania e OnGs na Amazônia

Recentemente a questão indígena e a demarcação de terras têm sido alvo de ataques na imprensa por parte de setores políticos, militares e do empresariado nacional. O enquadramento – ou *framing* – da questão indígena feito pela imprensa, sobretudo por declarações de setores militares, é distorcido e claramente enviesado. “Soberania nacional versus OnGs”, assim enquadrada a questão, é uma visão parcial e descomprometida da realidade plural amazônica.

Em recente evento em São Paulo, o ex-comandante da Amazônia, Luiz Gonzaga Lessa, reafirmou o uso de termos como ocupação do “vazio demográfico”, expressão que remete, nestes interiores do Brasil, às “correrias”. “Correria” é o que madeireiros peruanos realizaram recentemente e que levou grupos de índios isolados ao conhecimento público no início de junho, fotografados na fronteira seca do Brasil com o Peru. É o ato de 50, 100 posseiros ou jagunços postos a correr pela floresta, tangenciando incêndios e acuando populações indígenas para margens de igarapés onde são alvejadas a tiros. Essa é a realidade não noticiada, em maior ou menor escala, dos 67 povos autônomos ou isolados mapeados pela FUNAI em vários estados do Brasil, em pleno século XXI. Questões são levantadas: onde estão os militares a defender nossas fronteiras nesse caso? Não há tamanha

indignação para com o assassinato desses brasileiros? Por que não há alarde sobre a invasão de nossas fronteiras neste caso? Por que o silêncio?

Verifica-se, paulatina e gradualmente, um processo, nos termos definidos por Snow & Benford, de *frame amplification* (ampliação do enquadramento, em tradução livre), em relação à questão indígena no Brasil. Esse conceito divide-se em “amplificação de valores”, que envolve identificar, idealizar e elevar um ou mais valores que se presumem básicos a potenciais membros de uma organização – mas que por várias razões não inspirou a ação coletiva; e “amplificação de crenças”, que se refere a relações entre duas coisas, ou entre a coisa e uma característica sua.

Dois exemplos desse conceito aplicado são a frase “a Amazônia é nossa”, caso de amplificação de crenças, e a frase recente do Coronel da Reserva do Exército, membro do Núcleo de Estudos Estratégicos da Universidade Estadual de Campinas, Geraldo Cavagnari, publicada no jornal Estado de São Paulo:¹ “Parece-me que os índios gostariam de se aculturar, ou seja, viver como vivem os brancos, e não ficar no estado de indigência como estão hoje” – amplificação de valores eurocentristas e embebidos em preconceitos enraizados há séculos na sociedade brasileira.

Nesse raciocínio são enquadradas simultaneamente a Amazônia como “nossa” e as populações indígenas enquanto não fazendo parte desse coletivo, pois não fariam parte, como “nós” fazemos, do mundo moderno – posto que querem ser como “nós”. Se o desejam ser, nas palavras do General, é em razão de não o serem, dita a lógica. Percebe-se a orquestração sutil da exclusão das populações indígenas do imaginário que compõe o que pode ser entendido por “brasileiros”, num ideário de falso humanismo que pretensamente intenta resgatá-los de sua situação de miséria, assim entendida pelo autor da infeliz frase.

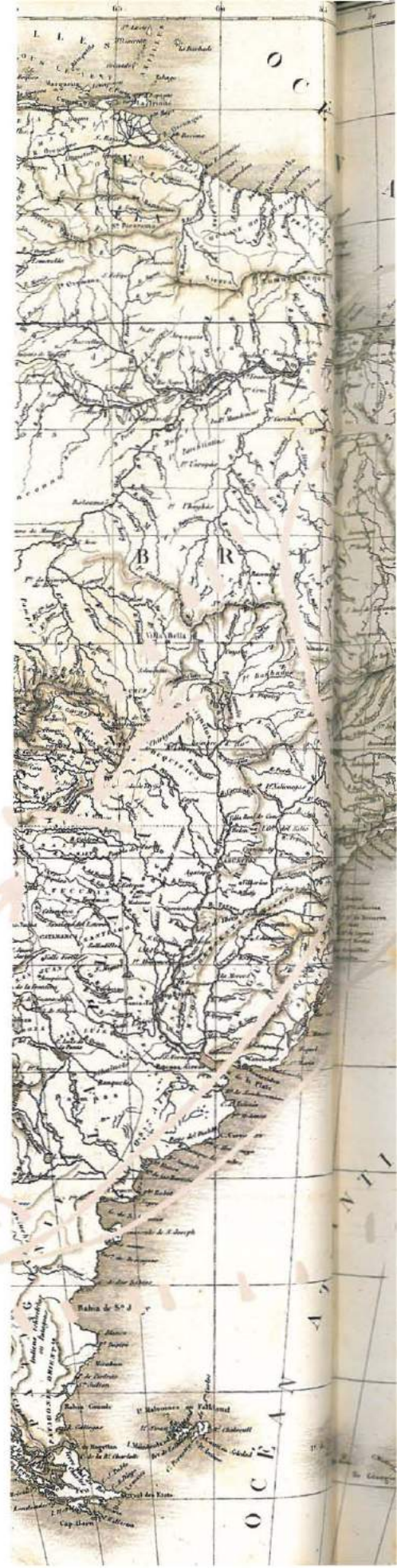
Em 2004, no estado fronteiro de Rondônia, aldeias foram destruídas por “correrias” e envenenamentos, que políticos conservadores e alguns generais defendem indiretamente sob a alcunha de “ocupação do vazio territorial”. De uma aldeia da etnia Kanoê sobreviveu apenas uma família: Purá, Tiramantu (irmãos) e uma criança de colo então ainda sem nome, de toda uma comunidade que há séculos habitava a região. Em outro local, no Rio Tanaru, resta apenas um único indivíduo que resiste ao contato “amigável” e defende sozinho o território de seus antepassados, cobrindo-o de armadilhas. Esses povos estão culturalmente mortos, pois essa família e esse indivíduo, conhecido como “índio do buraco”, perderam sua linhagem de transmissão cultural. Novamente perguntas são levantadas: onde estavam nossas autoridades quando esses atos de barbárie ocorreram? Por que não houve tamanha comoção de nossa classe política e da imprensa brasileira? Não são

brasileiros esses indígenas?

A contundência de tais palavras e a seriedade das reflexões que evocam são imperativas, sob pena de não serem condizentes com a realidade. Nesse proceder, a política de ocupação territorial em andamento da Amazônia pelo agronegócio, pecuaristas, madeireiros e garimpos é genocida, na mais clara acepção desta palavra oriunda do latim *genus* = família, raça, tronco, e *caedere* = matar, cortar.

Adorno considera a falência da cultura e da educação a “razão objetiva da barbárie”.² Esta, definida enquanto a agressividade primitiva humana, impulsos de destruição que atentam contra a ética e as instituições, autoriza-se numa sociedade onde a cultura e a educação deixam de ser prioridade tanto do governo como da sociedade civil. Lévi-Strauss define o bárbaro autêntico como aquele que apenas denuncia a barbárie do vizinho e não dá conta de reconhecer a própria barbárie.³

A reflexão sobre o bárbaro autêntico de Lévi-Strauss é imperativa ao cidadão brasileiro cioso da ética e dos direitos humanos, quando são repetidas à exaustão imagens de um grupo Kayapó que agride um engenheiro da Eletronorte (e é sonogada a informação do que disse em provocação aberta este indivíduo àquele grupo), quando praticamente não há repercussão dos casos documentados de genocídio indígena em pleno século XXI, e quando a situação de fome e miséria absoluta entre os Guarani Kaiowá, confinados em diminutas reservas, tampouco causa comoção na imprensa e sociedade organizada.






Sobre o processo de *frame amplification*, há que se trazer à reflexão o que significa o “vazio ocupacional” a que generais e fazendeiros tanto se opõem. Essa é a maior das deturpações que este debate levanta, e foi linha mestra da política da ditadura no avanço sobre a Amazônia. Deve ser veementemente denunciada, como anteriormente o foi por Chico Mendes, antes de seu assassinato. Não existe vazio demográfico, ocupacional, ou populacional no Brasil. Existem populações ribeirinhas, caiçaras, seringueiros e indígenas – estes desde tempos imemoriais – em todas as regiões brasileiras da Amazônia, em maior ou menor concentração.

Pela lógica de “vazio demográfico” defendida pelo agronegócio, quão grande é esse vazio nos latifúndios paraenses, mato-grossenses e de Rondônia? Enquanto a carne e a soja alimentarem as populações e o gado da Europa, nenhuma destas autoridades vociferantes contestarão as “ameaças a nossa soberania” e esses “interesses estrangeiros”? Enquanto a madeira barata do desmatamento servir de alicerce à construção civil da classe média e à “nossa” competitiva siderurgia, o silêncio cômodo continuará a naturalizar a irreflexão quanto à postura da sociedade e do governo frente à Amazônia. Este é o “modelo de desenvolvimento e defesa da soberania” que aumentou a seca do Mato Grosso ao Uruguai e que, se mantido, condenará, em poucas gerações, o

sertanejo nordestino a ter a chuva apenas como lembrança remota.

No Mato Grosso o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, PNUD, com apoio do governo do estado, vem desenvolvendo projetos para geração de trabalho e renda entre indígenas, assentados da reforma agrária e fazendeiros que cumprem a lei, baseados na cadeia produtiva da castanha-do-pará. O Ministério do Trabalho, o IBAMA, o Corpo de Bombeiros, o Banco do Brasil, o SEBRAE, a FUNAI, o Instituto Raoni, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e Ongs estrangeiras trabalham em coordenação no Xingu para dar escala a iniciativas geradoras de renda baseadas no agroextrativismo. Haveria aí as “ingerências estrangeiras”? Há que se separar o joio do trigo neste debate tão contaminado por concepções geopolíticas anacrônicas e preconceito étnico travestido de nacionalismo.

Os chamados “serviços ambientais” (sequestro de carbono, regulação de regimes hídricos etc.), vitais para a própria existência e a economia nacional, sequer são passíveis de “precificação”. As florestas em pé são rentáveis e as populações indígenas – primeiros brasileiros – via de regra são os que melhor as protegem, conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisa Espacial, INPE, comprovam.⁴ Por que essas questões não estão também no foco deste debate?



É importante ter-se claro quais interesses são o pano de fundo deste debate sobre ONGs, fronteiras nacionais, ONGs e povos indígenas. Não são a soberania e as fronteiras. É o modelo de crescimento econômico predatório baseado na indústria madeireira, no garimpo ilegal, no agronegócio e na pecuária. Se as ONGs estão na Amazônia, assim como estão em todo o Brasil e em todo o mundo (apenas sediadas no Brasil são mais de 250 mil),⁵ e na Amazônia supostamente são mais atuantes que o Estado, isto, além de ser parte de um fenômeno mundial e não restrito somente à nossa realidade, apenas demonstra a necessidade premente de investimento público nas Forças Armadas, FUNAI, Polícia Federal e IBAMA para que façam frente ao desafio imenso da soberania de fato, e não fictícia, na Amazônia. A presença do Estado em toda a Amazônia legal é a real necessidade, não a ocupação daquele bioma pelo *agribusiness*, às custas de vidas de indígenas e trabalhadores rurais brasileiros.

Recentemente o Tribunal de Contas da União revelou, em auditoria, a falência do poder público no Amazonas, Acre, Roraima, Rondônia, Amapá e Pará, no que tange à fiscalização e preservação da floresta.⁶ Como ilustração, dos 2,8 bilhões de multas aplicadas na região amazônica, menos de 1% foram pagas. No relatório atesta-se que 80% da madeira extraída e comercializada no sul e sudeste é ilegal, 26 unidades de conservação no Amazonas e Acre possuem apenas um ou dois funcionários para sua proteção e outras 3 não possuem sequer um funcionário. São 60 funcionários com a incumbência de gerenciar uma área de 16 milhões de hectares, 63,24% de todas as florestas protegidas em território nacional.

Se as ONGs na Amazônia são mais atuantes que o Estado brasileiro, isto só denota o descaso de nossas autoridades por aquela região, por nossas instituições e por aquelas populações.

Qual o enquadramento sensato que deve ter a questão indígena no Brasil, afinal? Quais são os interesses da população brasileira como um todo, e dos povos indígenas em especial, no tocante à demarcação de terras indígenas contínuas? As produções de soja, ouro e carne na Amazônia claramente não são sustentáveis ambiental e socialmente. É chegado o momento de a sociedade e o governo brasileiro decidirem o que tem maior valor para o Brasil, garimpos e desmatamento, ou os serviços ambientais e o bem-estar das populações tradicionais.

As organizações não-governamentais brasileiras e estrangeiras prestam um serviço valiosíssimo ao Brasil na região amazônica, com seus programas de alternativas de geração de renda, financiamento de demarcações de terras, auxílio à preservação de culturas indígenas e saúde. São atitudes que direta ou indiretamente garantem a manutenção dos serviços ambientais (como chuvas e rios fluindo), que, se devidamente divulgadas, evitariam a reprodução incauta de discursos embebedos em preconceitos que ganharam recente repercussão, reproduzidos por autoridades de matizes do vermelho ao verde-oliva.

Enquadrar todos os povos indígenas brasileiros enquanto miseráveis e indigentes e cujo maior desejo seria ser como brancos é compactuar com racismo e eurocentrismo – cujos resultados negros e outras minorias sofrem reconhecidamente na pele. Declarações como esta do citado General, além merecerem toda a censura por seu caráter preconceituoso e ultrajante, não fazem jus ao legado do Marechal Cândido Rondon, militar patrono do indigenismo brasileiro, cujo lema humanista tanto honrou a farda: “matar nunca; morrer se preciso for”.

A defesa da soberania brasileira nas regiões fronteiriças é de extrema importância, e deve definir-se pelo aumento da presença do Estado

brasileiro, em proteção não apenas às fronteiras, mas às populações e ao patrimônio ambiental de interesse nacional. Tal empresa só será possível com o respeito aos costumes, organização social e integridade territorial indígenas, e pela ampliação das experiências de sucesso que integram indígenas às Forças Armadas, como ocorre com os povos Kuripacos, Tukanos e Makus, que apesar dos percalços e conflitos causados pela impunidade e desconhecimento dos soldados pela cultura indígena, podem apontar saídas que contemplem tanto a segurança nacional quanto a garantia do bem-estar das populações locais. Um exemplo: os Ashaninkas do Acre, em região de fronteira com o Peru, articularam-se recentemente com a Polícia Federal, e por meio da internet por satélite auxiliaram a detenção de madeireiros peruanos que devastavam suas terras.

Enquadrar todas as ONGs como “arautos da invasão internacional” é tão absurdo e deplorável quanto classificar todos os padres de pedófilos – negando a obra social da Igreja Católica. Seria o mesmo que rotular todo o Poder Judiciário de vendedores de sentenças e todos os militares de assassinos de jovens de favelas. Organizações não-governamentais que de fato realizem atividades escusas devem ser investigadas, contidas e punidas conforme o Direito preconiza, e, se manipulam indígenas e praticam biopirataria, só agem com tal liberdade pela falência do Estado brasileiro na região e pela absoluta carência daquelas populações.

A exigência de cadastramento das ONGs estrangeiras que atuam em territórios indígenas pelo Ministério da Justiça – iniciativa tardia embora louvável – decerto contribuirá para separar quem trabalha de forma altruísta de quem tem interesses escusos.

Se a sociedade brasileira fizer coro à irresponsável e anacrônica retórica oligárquica que desrespeita os direitos humanos e a vida, o meio ambiente e o

futuro das gerações do nordeste ao sul do Brasil, retórica que enquadra o indígena como semi-aculturado e miserável, e todas as ONGs como vilãs, será conivente com a continuidade de crimes como o racismo, o desmatamento, a barbárie, o genocídio e o trabalho escravo nas grandes fazendas.

Os povos indígenas brasileiros e as populações tradicionais são os maiores aliados do Estado brasileiro na região amazônica, e se forem reconhecidos como tal e tiverem seu direito à vida e à dignidade respeitados, em poucas gerações a realidade amazônica pode assegurar o equilíbrio ambiental brasileiro, o conseqüente o bem-estar de todos os brasileiros, e a soberania de fato na Amazônia.

Falar em conspirações estrangeiras para unir a opinião pública e legitimar a opressão de minorias é algo que o passado recente traz lições suficientemente claras para que não o repitamos.

1. <http://www.estado.com.br/editorias/2008/04/1/pol-1.93.11.20080411.18.1.xml>
2. ADORNO, Theodor. *A educação contra a barbárie*, Paz e Terra, 1995.
3. DUROZOI, G. & ROUSSEL, A. *Dic. De filosofia*, Papirus, 1993.
4. http://www.obt.inpe.br/prodes/seminario2005/INPA_seminarioProdes2005.ppt#285,48,Slide 48
5. www.rits.org.br
6. http://oglobo.globo.com/pais/mat/2008/06/11/relatorio_do_tcu_mostra_que_na_amazonia_crime_ambiental_compensa-546765807.asp

Marcos Woortmann
Cientista Político pela UnB
Supervisor de projetos do
Ministério do Trabalho e Emprego





O professor Joaquim Mana dando aula na Terra Indígena Kaxinawá Praia do Carapanã



Grupo de trabalho com o professor Bané



Grupo de trabalho com o professor Pama

De índio seringueiro a professor de *hãtxa kuĩ*

No tempo dos patrões tinha um programa chamado Mobral. Eu só estudei duas semanas, eu ainda tinha medo dos brancos. Eles ensinavam nos livros e eu não aprendi nada. As lideranças diziam: Professor branco não é bom. Queremos professores índios. Aí, em 83, escolheram alunos para um curso para professores. Eu me candidatei e me deixaram ir e, desde então, sou professor.

Prof. Joaquim Mana Kaxinawá

Joaquim Mana, que naquele tempo trabalhava ainda como seringueiro, foi um dos participantes do primeiro curso para professores indígenas, organizado em 1983, pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC). Desde aquele momento, o seu percurso profissional não foi mais interrompido, continuou a participar dos cursos até obter, em 2000, o diploma de Magistério Indígena. Primeiro trabalhou como professor na Terra Indígena Kaxinawá do Rio Jordão, depois na Terra Indígena Kaxinawá da Praia do Carapanã, formando várias gerações de alunos, alguns dos quais, hoje em dia, são também professores. Atualmente ele é presidente da Organização dos Professores Indígenas do Acre, OPIAC, que leva adiante reflexões didático-políticas e estratégias de ação para a educação indígena. Publicou diversos livros didáticos em língua kaxinawá e em português, o último dos quais fruto de uma pesquisa sobre a cultura material da tecelagem feita para sua monografia.¹

Eu passei no vestibular, estudei cinco anos. Durante esses cinco anos, pesquisei a nossa cultura. Só os brancos escreviam sobre a gente. Então decidi escrever sobre o trabalho das mulheres. Se eu escrevo em português, escrevo para os brancos. Foi por isso que eu escrevi na nossa língua. Para que os nossos jovens aprendam e possam fazer novas pesquisas. Para guardar a nossa memória.

A ênfase que Joaquim dá à importância do escrever em língua *hãtxa kuĩ* (língua verdadeira), conhecida mais comumente como kaxinawá – nome dado pelos não-indígenas – revela a fun-

damental questão política que está subentendida em todas as escolhas linguísticas: desde aquela da transcrição dos sons, passando pela escolha da língua a ser usada nos diversos contextos, até aquela de oferecer um curso de língua *hãtxa kuĩ* para não-indígenas. De fato, este último é o fruto mais recente, e mais um novo passo da história sociopolítica e cultural do povo *Huni Kuĩ* (povo verdadeiro).

A Biblioteca da Floresta Marina Silva, de Rio Branco – Acre,² organizou, junto com a CPI/AC e a OPIAC, o primeiro curso experimental de língua *hãtxa kuĩ* para não-indígenas. O curso aconteceu entre fevereiro e maio de 2008, dois dias por semana, num total de 50h/aula. Participaram 23 estudantes, escolhidos por uma comissão que avaliou as motivações dos 40 candidatos, selecionados também com base na possibilidade de promover um retorno sociocultural no âmbito profissional, como consequência da frequência no curso.

O interesse provocado por essa iniciativa foi notável (algumas inscrições vieram até de outros estados), sinal evidente de que os tempos amadureceram. De um lado, propostas culturais nas quais língua e cultura indígenas são o centro do interesse não concernem mais só a antropólogos, linguistas ou indigenistas, mas também a um público mais amplo e heterogêneo, representativo daquela parte da sociedade civil que hoje sabe reconhecer os valores que essas culturas trazem consigo. Por outro lado, existe uma geração de índios que já é capaz de participar de modo ativo, autônomo e original do diálogo intercultural, graças à contribuição fundamental que a formação escolástica lhes proporcionou. Joaquim Mana é um deles.

Devido à sua constante participação durante anos nos cursos de formação, Joaquim é testemunha da evolução sociolinguística desenvolvida ao longo desse percurso. No início, a atenção dos índios era voltada apenas para o aprendizado da língua portuguesa falada e escrita. Gradualmente, estimulou-se o interesse pela possibilidade de escrever também na própria língua. A CPI/AC acompanhou e apoiou esse processo oferecendo consultores como a linguista Ruth Monserrat, que começou o trabalho de reflexão e transcrição da língua *hãtxa kuĩ* no Acre.




Grupo de trabalho com o professor Gilson

Esse tipo de trabalho não era novo. Missionários do *Summer Institute of Linguistics* já tinham começado há muito tempo seus estudos com os Kaxinawá do Peru, publicando, nos anos 70, alguns materiais em espanhol sobre a gramática e a escrita Kaxinawá, logo depois traduzidos para o português.

Ao contrário, absolutamente novo era o debate promovido entre os índios sobre as modalidades de estabelecer as convenções gráficas da própria língua: não um linguista que fizesse uma análise desta para produzir uma grafia baseada nas visões e necessidades do pesquisador, mas sim reflexões e consequentes decisões dos mesmos falantes indígenas. Certamente uma inovação de importância indiscutível, que marca a diferente aproximação política e histórica da CPI/AC na formação de figuras profissionais indígenas.





Para realizar o material didático para o curso, partimos daquilo que já existia: de uma publicação de Susan Montag, do Instituto Linguístico de Verão, realizada com base nos dados recolhidos entre os Kaxinawá do Peru e de um pequeno trabalho de gramática *hãtxa kuĩ* da linguísta e consultora da CPI/AC, Adair Palácio, realizado no início dos anos 90 com a colaboração do próprio Joaquim Mana.

Para que o material peruano fosse utilizável, tivemos que fazer uma transposição da grafia com base nas convenções adotadas pelos professores *Huni Kuĩ* do Acre. De fato, o material do Instituto Linguístico de Verão não só responde a normas gráficas estabelecidas pelos pesquisadores, mas também faz referência às regras de transcrição fonética da língua espanhola. Por esses motivos não era adequado para uma utilização imediata.

Foram consultadas também as publicações da Eliane Camargo, mas sem adotar as suas propostas com relação à grafia de alguns sons da língua *hãtxa kuĩ*, seja porque surgem como “reflexões de pesquisador”, seja porque propõem novidades que poderiam criar confusão entre os *Huni Kuĩ* do Acre, que já fixaram suas convenções gráficas. Além disso, os professores *Huni Kuĩ*, reunidos em Plácido de Castro em 2006, determinaram que até 2016 não se farão mudanças na grafia *hãtxa kuĩ*, mas eles se limitarão à observação dos eventuais problemas que possam surgir.

Cada lição foi estruturada em três momentos. Na parte inicial da aula, o professor Joaquim apresentou a história e o dia a dia do seu povo por meio de vídeos que sempre foram muito apreciados pelos estudantes, pois oferecem uma visão ampla e imediata da realidade *Huni Kuĩ*.³

Para a segunda parte da aula, a central, como de hábito, elaboramos e propusemos um diálogo escrito, criado especificamente para trabalhar primeiramente a pronúncia, depois os conteúdos gramaticais escolhidos.⁴ A última parte da aula foi totalmente dedicada aos exercícios para consolidar os assuntos elaborados na unidade didática.

No início do curso, o linguísta especialista em línguas Pano, Aldir Santos de Paula, professor da UFAL e consultor da CPI/AC, organizou uma interessante lição introdutória ao *hãtxa kuĩ*, oferecendo, assim, uma visão panorâmica sobre o idioma e tirando algumas dúvidas iniciais.

Grupo de trabalho com
o professor Ibã

Joaquim Mana durante
o curso de *hãtxa kuĩ*

Contamos ainda com a colaboração de alguns professores indígenas⁵ no período em que eles presenciavam o curso de formação da CPI/AC. Essa participação permitiu realizar algumas aulas de conversação em pequenos grupos, possibilitando aos estudantes exercitar a complexa pronúncia *hãtxa kuĩ* e as estruturas sintáticas e gramaticais aprendidas. Os professores se mostraram disponíveis e entusiastas com a experiência e nada surpresos com a novidade da iniciativa, demonstração de que o diálogo intercultural, hoje, pode ser alimentado ativamente também por essa parte da sociedade que, até pouco tempo, era considerada apenas como beneficiária desse tipo de projeto.

Além do mais, o círculo virtuoso aberto pela escola indígena só em parte se fecha com esse tipo de “restituição de diálogo” porque, na realidade, continua a produzir seus efeitos; às vezes agradavelmente inesperados, como o que se revelou no final do curso, durante a elaboração de uma síntese gramatical dos materiais produzidos. Naquela ocasião, Joaquim afirmou:

Esse material que produzimos vai ser útil para o próximo curso de formação de professores indígenas da Secretaria de Educação: vou usá-lo com os professores Kaxinawá que ainda não sabem falar o *hãtxa kuĩ*, mas que querem recuperar o conhecimento da própria língua tradicional.

O propósito assim expresso por Joaquim revela que a meta alcançada, provavelmente, superou as melhores expectativas: de fato, em apenas três gerações, um povo que, no tempo dos seringais, vivia em uma situação de submissão, graças às possibilidades abertas pela escola indígena, hoje pode contribuir ativamente para as escolhas do próprio futuro, o que demonstra que o curso da história mudou. Prova disso se tem na própria história familiar do Joaquim. O seu pai, Reginaldo, sonhava com um futuro melhor para ele, e o seu filho, Zezinho, testemunha o alcance desse sonho também com a sua profissão de cineasta.⁶ A esse propósito é significativo o diálogo entre neto e avô tirado do filme *Filmando Mana Bai*:

– Por que que você quis que meu pai estudasse?

– Eu queria ver a capacidade dele virar patrão. Patrão, padre, doutor, ou alguma coisa no futuro dele. E aí ele virou professor.

É interessante notar que essa história de escola indígena, iniciada há 25 anos, no Acre, vive hoje de vida própria e continua a produzir e entretecer ações sinérgicas que, em um tempo relativamente breve, contribuíram para o resgate sociocultural e político do povo *Huni Kuĩ*, capaz, hoje, de alimentar o diálogo intercultural oferecendo iniciativas novas e interessantes, como essa recente do curso de *hãtxa kuĩ* para não indígenas.

1. Em 2006, o professor Joaquim Mana formou-se pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) no curso de Licenciatura para Professores Indígenas.

2. A Biblioteca da Floresta Ministra Marina Silva é uma recente instituição do Governo do Estado. Possui um acervo sobre os Povos da Floresta. Apoiou a iniciativa e ofereceu a própria sede como local para o curso experimental de *hãtxa kuĩ*.

3. Muitos desses vídeos foram feitos por Zezinho Kaxinawá, filho de Joaquim Mana e representante de uma nova geração de índios cineastas formados pela Vídeo nas Aldeias, ONG parceira da CPI/AC.

4. A elaboração dos diálogos e de todos os materiais didáticos foi uma tarefa bastante complexa que sempre exigiu muitas horas de trabalho. Primeiro, escolhíamos juntos os temas a tratar, depois eu aprofundava o estudo dos aspectos gramaticais e sintáticos relativos aos temas e anotava dúvidas e problemas que, em seguida, resolvia com o Joaquim. Ele, depois de uma profunda reflexão sobre sua própria língua, dava as explicações. Só no fim desse processo, produzíamos o material didático, dando especial atenção ao fato de que a regra gramatical ou sintática já surgisse junto com o uso da língua e só em seguida fosse ressaltada com a explicação teórica. Deve-se dizer, também, que nem sempre pudemos dar explicações gramaticais mais aprofundadas: certamente estas teriam sido possíveis com o apoio de um linguista.

5. Isaias Sales Ibã da Terra Indígena Kaxinawá do Rio Jordão, professor há 25 anos; Fernando Henrique Kaxinawá (Pama) da Terra Indígena Kaxinawá-Ashaninka do Rio Breu, professor há 10 anos; Aldenir Mateus Kaxinawá (Bane) da Terra Indígena Rio Humaitá, professor há 9 anos; Gilson de Lima Kaxinawá da Terra Indígena Kaxinawá da Praia do Carapaná, professor há 5 anos.

6. Zezinho é também Agente Agroforestal Indígena (AAFI) formado pela CPI/AC; começou os seus estudos em 2000.

Referências

CAMARGO, Eliane. 1995. *Léxico Caxinauá Português*. Paris: Association d'Éthnologique Amerindienne (A.E.A.).

CARDONA, Giorgio Raimondo. 1985. *La foresta di piume: manuale di etnoscienza*. Bari: Laterza.

CPI / AC (Comissão Pró-Índio do Acre). 2001. *Festejando 22 anos de história*. Rio Branco.

CPI / AC (Comissão Pró-Índio do Acre). 2002. *Índios no Acre: história e organização*. Brasília: MEC.

MANA KAXINAWÁ, Joaquim Paulo de Lima. 2006. *Nuku kene kena xarabu*. Brasília: CAPEMA/MEC/SECAD.

MISSÃO NOVAS TRIBOS DO BRASIL. 1978. *Cartilha da Língua Kachinawa 1*. Manaus.

MONTE, Nietta Lindenberg. 1996. *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletra.

MONTAG, Susan. 1979 (Brasil 2004). Lições para a aprendizagem da língua Kaxinawá. *Dados Etnolinguístico*, n.59. Instituto Linguístico de Verano. Lima: Ministerio de Educación.

MONTAG, Susan. 1981. *Diccionario Cashinaua*. Tomo I e II. Serie Linguística Peruana n. 9. Instituto Linguístico de Verano. Marinacocha: Editora Mary Ruth Wise.

Daniela Marchese
Doutoranda em Antropologia na Universidade de Siena, Itália.
Coordenadora, junto ao professor Joaquim Mana, do curso de *hãtxa kuĩ* para não-indígenas.

O QUE HÁ DE PERSPICÁCIA E OS MOTIVOS APRESENTADOS PELOS



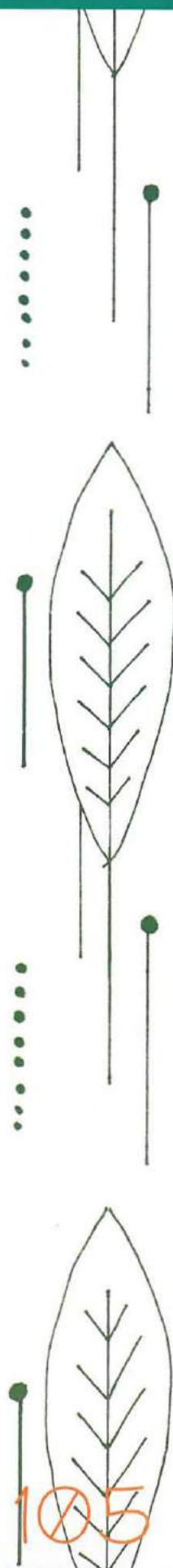
QUE HÁ DE INGENUIDADE NOS S INDÍGENAS SOBRE A ESCOLA?

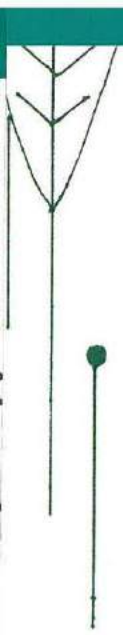
A questão apresentada como título do presente ensaio surge em um curso de formação de técnicos em educação no ano de 2008, promovido pela Gerência de Educação Escolar Indígena do Estado do Acre. Nessa ocasião, os participantes entram em contato com os resultados de um curso de formação para os professores indígenas no ano de 2006. Nessa oportunidade, os professores em formação foram indagados com a pergunta acima, com o objetivo de serem levados a pensar o papel e as funções das escolas indígenas. As questões recorrentes colocadas pelos cursistas indígenas naquele momento apontavam necessariamente na ideia de que a educação indígena estaria proporcionando a “aquisição de instrumentos de análise’ do mundo dos não índios” (D’ANGELIS, 2005). Os argumentos colocados pelos professores para sustentar tal ideia iam da noção de “aprender língua portuguesa e matemática para fazer negócios e assinar documentos”, passando pela ideia de que “as crianças aprendam mais português para poder ajudar o pai na venda de produtos e na compra”, até a noção de “aprender para defender as nossas terras, avisar o IBAMA ou assinar documentos”, entre outras.

A reflexão a respeito dos significados da perspectiva colocada pelos professores é extremamente importante, não só porque nos serve de subsídio para pensarmos que os referidos argumentos utilizados para justificar essa opção de escola indígena dizem respeito à situação de algumas etnias que compõem o grupo linguístico Aruak, e que essa opção diz muito sobre sua situação de contato, seus processos de territorialização e a relação muito intensa e próxima com a sociedade nacional. Como também, que nesses casos

específicos, a “obsessão pelo estrangeiro e pelos outros tipos de Outros” (Erikson, 1986), em se tratando de educação escolar, não é uma peculiaridade dos grupos Pano, mas se configura como uma especificidade de boa parte das referidas etnias. Nesses casos, a fronteira que há entre o “Eu” e o “Outro”, no que diz respeito ao processo de construção da educação escolar, traduz-se na forma de mimetismo. Um movimento recorrente em muitos grupos indígenas das terras baixas sul-americanas, que foi identificado por Kelly (2005) como o processo de “virar branco”. Nesse processo, as afirmações: “agora somos civilizados”, para justificar os resultados de algum serviço público, ou “aprender língua portuguesa e matemática para fazer negócios e assinar documentos”, para argumentar sobre a importância do acesso do mesmo serviço, são extremamente significativas para clarear o significado cotidiano das relações que esses mesmos grupos têm com os “brancos” e o Estado (KELLY, 2005).

A constatação dos argumentos levantados também nos serve para pensarmos que tais justificativas partem da crença de que, ao acessarem os conhecimentos da sociedade não indígena, lhes estariam necessariamente garantidos os direitos de trânsito nessa mesma sociedade ou garantido o “processo de virar branco”. Esse tipo de noção não é um ponto de vista particular dos professores e lideranças indígenas sobre a escola em suas comunidades. Essa perspectiva parece-me ser o balizamento por excelência das diversas ações no Estado dos diferentes Agentes Educacionais Indigenistas. Os Planos Político Pedagógicos em desenvolvimento nas diferentes escolas indígenas do Estado, quando





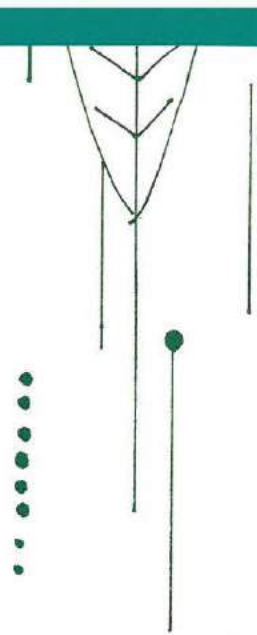
não estabelecem uma reprodução automática dos princípios contidos nos documentos governamentais, incorrem necessariamente na construção de um currículo reproduzido das escolas não indígenas, ou seja, de acordo com as exigências dessa mesma estrutura escolar.


Em suma, o que move a ação tanto dos professores indígenas, quanto de alguns técnicos do governo e de instituições não governamentais é a quase ingênua noção de que a função da escola indígena consistiria exatamente na possibilidade de que, ao acessarem os conhecimentos não indígenas, estariam automaticamente construindo o espaço de participação dos grupos indígenas na sociedade não indígena. O que essa visão de educação não percebe é que o espaço de participação desses grupos há centenas de anos já vem sendo garantido, ou seja, sua inclusão já é algo extremamente recorrente em nossa sociedade. No entanto, a inclusão indígena, nos termos em que se coloca, ou seja, nos termos não indígenas, localiza-se exatamente na ínfima parcela reservada aos excluídos. A busca por um espaço possível deve se estabelecer não a partir de uma lógica integracionista, na qual os critérios de competência e qualidade são forjados a partir de referenciais não indígenas. A “captura do estrangeiro”, nesse caso, não se estabelece na direção da antropofagia (nos termos dos “ditos modernos”). Nesse processo de deglutição as possíveis proteínas são necessariamente o que garante a sua condição de “sociedade subalterna”.

“A capacidade de imitar, e imitar bem, é, em outras palavras, a capacidade de tornar-se outro.” (Walter Benjamin apud LAGROU, 2002, p.29). No entanto, esse

processo de tornar-se outro implica a incorporação, por parte dos grupos em questão, de um conjunto de valores, atitudes e princípios ditos das sociedades não indígenas, em detrimento dos valores, atitudes e princípios indígenas. Processo esse que não pode ser confundido com a ideia de perda cultural, já que isso implicaria uma simplificação grosseira, além de partir de uma noção de cultura que não compartilhamos. Mas pensarmos, fundamentalmente, que a semelhança nesse caso não garantirá aos grupos em questão as mesmas condições de oportunidades e direitos ao acessarem os saberes da sociedade nacional.

O que há na base de todo saber, sobretudo o saber dito ocidental, é uma complexa e multifacetada representação das estruturas de poder. Poder esse que sempre esteve na base dos procedimentos de sujeição dos povos indígenas, entre outros. Então, não seria apenas a partir do domínio dos códigos da “sociedade envolvente” que esses povos estariam se inserindo nessa difícil trajetória heterotópica. Não seria o acesso desse saber, por parte dos povos indígenas, que iria resolver suas questões, e sim a possibilidade de construir competências que garantam o trânsito nessas teias de poder. Talvez o que garanta esse trânsito seja não a reprodução das “escolas dos brancos” nas terras indígenas, mas fazer com que a educação indígena, que tem como apelo retórico os chavões: “diferenciada, bilíngue e intercultural”, possa ser construída tendo como eixos norteadores os valores, atitudes e princípios dos povos indígenas, mas nos termos dos próprios indígenas.




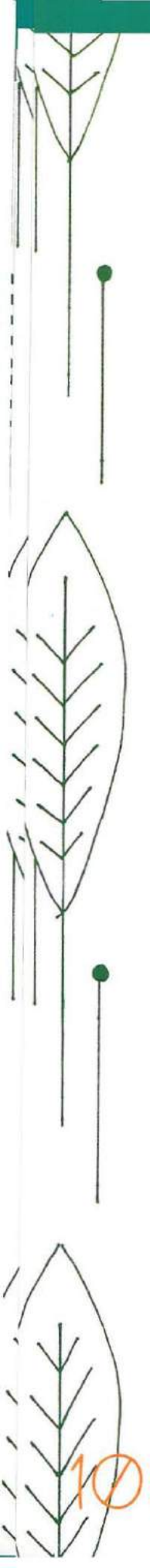


Se levarmos radicalmente a sério esses princípios práticos, colocados nos termos indígenas, poderemos romper essa visão recorrente com que se tratam os programas de educação escolar indígena. A visão redentora da educação escolar indígena que exalta “as belezas e benesses” desse processo de escolarização é o que garante que a escola indígena continue tomando como parâmetro as competências e habilidades da sociedade não indígena que devem ser internalizadas pelos indígenas. A escola indígena construída nesses termos continua garantindo a manutenção histórica do processo integracionista e missionário. O que garante a manutenção desse processo é o fato de os princípios que norteiam a construção da educação escolar indígena não serem colocados nos termos indígenas, e sim nos termos da lei. E o grande desafio que se coloca é identificar e multiplicar os termos indígenas. Então, se quisermos fazer de outra forma que não essa forma usual e recorrente de fazer educação escolar indígena, que continua integrando e catequizando (em novos e velhos catecismos), e que garante um processo de formação de sub-autonomia, ou em outro caso, de competências subalternas, deveremos nos preocupar em garantir um contexto no qual o processo de construção da escola indígena seja protagonizado pelos próprios indígenas, e não pelo Estado ou outra instituição (isso não quer dizer que sua participação nesse processo seja dispensável) e que seus princípios fossem construídos nos termos dos “nativos”, levando radicalmente a sério suas categorias de pensamento. E que essas categorias “nativas” sejam norteadoras da construção de um plano político pedagógico coerente e exequível.

A pergunta que se coloca é o que significa dizer: “levar radicalmente a sério os referidos princípios práticos ou as categorias de pensamento indígena na construção da escola indígena”. Talvez a questão a ser respondida não seja o que quer dizer, pois, em se tratando de educação escolar indígena, boa parte do que se diz está longe de ser regra para a ação dos agentes educacionais indigenistas. Então, o que se pode indagar é se é possível construir uma escola indígena a partir dos termos dos indígenas. E, se isso é possível, se as categorias de pensamento forem reconhecidas e respeitadas como conhecimentos válidos, e não como na postura etnocêntrica que as considera como etnoconhecimentos ou conhecimentos tradicionais, nessa construção, a escola indígena deverá ser indiferenciada, já que seria impossível construí-la tomando como parâmetro a escola não indígena, ou em comparação com essa mesma estrutura escolar (D'ANGELIS, 2005).

Como já foi dito, a tendência em construir as escolas indígenas tomando como referência a estrutura educacional não indígena é algo extremamente recorrente no trabalho dos diferentes agentes educacionais no Estado. O resultado direto dessas ações são as escolas indígenas que se organizam em torno dos princípios de seriação, ano letivo de dez meses, organização por faixa etária, currículo sendo orientado pela noção de disciplina e professor por disciplina, entre outras coisas. Nesse caso específico, o que garante para as escolas indígenas a adjetivação “diferenciada”, designando necessariamente diferente da escola da cidade, seria não a forma, estrutura e conteúdos da mesma, mas as condições infraestruturais que, no caso das escolas indígenas, são muito inferiores em relação às “escolas dos brancos”.






A construção de uma escola indígena possível deve ser norteada não a partir de princípios das escolas não indígenas, construídas para atender os interesses da sociedade não indígena. Tal construção, talvez, possa partir de um esforço de imaginação intelectual, esforço intelectual não unicamente dos diferentes agentes educacionais envolvidos com a questão, mas, fundamentalmente, tomar como parâmetro de forma e conteúdo da escola indígena a imaginação conceitual das culturas "nativas". Tal perspectivismo indígena, tomado aqui como válido para pensar as escolas indígenas, implica tomar a referida imaginação como relacional e relativa ao ponto de vista das relações sociais em que se encontra; implica, ainda, pensar a influência da escola não indígena como a alteridade em questão, e nesse sentido, como alteração, ou seja, correlata aos diferentes processos de atualização (TRANSFORMAÇÕES INDÍGENAS, 2003).

A proposta é relacionar a imaginação "conceitual" dos diversos agentes educacionais com a referida imaginação indígena, tomada aqui também como conceitual (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). A implicação desse processo relacional, tomado como instrumento de análise e de ação, é a construção de um projeto de escola que se funda na ideia de que é possível relacionar-se com modos diversos de pensar a temporalidade, a escola e a história. Pensar a construção da educação escolar indígena tomando como princípio a complexidade e sofisticação do pensamento ameríndio implica deslocarmos nossa atenção da recorrente reflexão que se debruça sobre a tentativa de saber se a escola indígena caminha ou não na contramão da experiência da intervenção

missionária, ou se essa "nova" proposta educacional garante a manutenção de uma intervenção civilizadora. A questão que se coloca é ir para além da pergunta recorrente de saber se é possível inverter os sinais de uma longa história (TRANSFORMAÇÕES INDÍGENAS, 2003, p.70).

A discussão recorrente, colocada acima, implica pensar a cultura indígena como um conjunto de "traços culturais" que, de acordo com a ação da escola, nesse caso específico, podem ser perdidos, levando a um processo de perda da cultura. A cultura, ao contrário, deve ser definida não a partir de seus "traços constitutivos", mas sim a partir do "estabelecimento da fronteira entre um e outro, o que é feito pela atribuição da diferença, pelos traços diacríticos" (COHN, 2005, p.80). Se fizermos uma torção em nossas categorias de análise e nos aproximarmos da noção de que é vetada à cultura indígena a condição de integridade e, portanto, a impossibilidade de ser preservada, estaremos necessariamente nos aproximando de uma reflexão que aponta para o entendimento de que os processos de alteração que vêm ocorrendo com os povos indígenas como resultado da ação da escola são parte de um processo maior de alteração. Devemos pensar, então, a respeito da sobrevivência física e cultural dos povos indígenas. Questão que impõe um conjunto de iniciativas objetivas, dentre as quais, a educação.

E se nos preocuparmos com essa questão a respeito da escola, devemos nos debruçar sobre os significados da escola para os diferentes grupos que a mantêm em suas aldeias, como esses grupos se apropriam da escola, da escrita, da educação formal, entre outras coisas, por meio de "processos de ressignificação através de cosmologias,



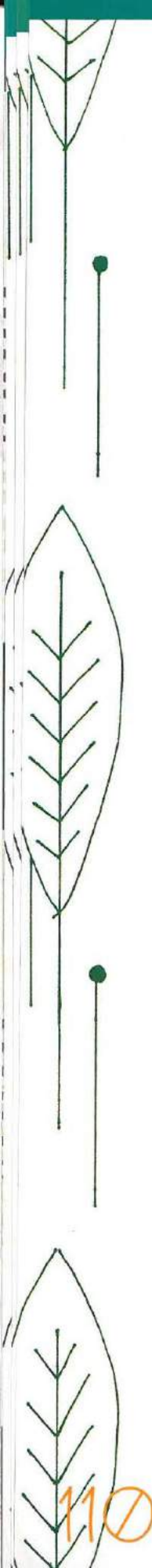
práticas xamanísticas, dinâmicas políticas internas, impregnando essa nova experiência de elementos culturais e históricos particulares" (TRANSFORMAÇÕES INDÍGENAS, 2003, p.71). E se caminhássemos nessa direção, então estaríamos nos preocupando com o fundamental da educação escolar indígena. E o que seria o fundamental? Damos atenção às formas de "organização da experiência e da ação humana por meios simbólicos" (SAHLINS, 1997).

Nesse sentido, estaríamos pensando a construção da escola indígena bem mais próxima dos princípios colocados acima de "valores, atitudes e princípios" que substituem as adjetivações retóricas, contidas nos vários documentos governamentais, de "diferenciada, bilíngue e intercultural". Estaríamos necessariamente respeitando a escola, e tomando como condição para a existência da escola, a ideia de que, para os grupos indígenas, "as pessoas, relações e coisas que povoam a existência humana manifestam-se essencialmente como valores e significados que não podem ser determinados a partir de propriedades biológicas ou físicas" (SAHLINS, 1997, p.87).

E se nossa intenção é refletir sobre a sobrevivência cultural desses povos, e se entendemos que suas culturas não podem ser determinadas a partir de propriedades biológicas ou físicas, e sim que podem se assemelhar às formas de organização da experiência e da ação por meios simbólicos, então, necessariamente, iríamos associar a manutenção cultural desses povos à manutenção desses meios simbólicos pelos quais os grupos indígenas organizam seu mundo. E se estamos preocupados em saber se a escola ajuda ou prejudica nesse processo de manutenção, ou se temos claro que o papel da escola indígena é de

ser o instrumento para tal processo, então temos necessariamente de aceitar que, para que a escola sirva de instrumento de tal empreitada, é necessário que sua condição de possibilidade sejam os referidos meios simbólicos, sobretudo os objetos desses meios simbólicos e as formas pelas quais eles atuam. Nessa direção, a construção da educação escolar indígena que trabalha no sentido de garantir a sobrevivência cultural dos povos indígenas, por meio da manutenção de seus meios simbólicos, deve necessariamente se opor à ideia de que a escola deva propiciar a possibilidade de *aquisição de instrumentos de análise do mundo dos não índios*.

Ao contrário, a condição para que a escola trabalhe para tal empreitada é que tome como ponto de partida de sua construção as estruturas simbólicas do pensamento ameríndio e suas formas possíveis de manutenção, e, nesse sentido, propiciar a aquisição de instrumentos de análise dos valores e significados que compõem a cultura em questão. O mundo dos não indígenas aparece aqui como mais um dos significados que compõem essa estrutura cultural. No entanto, significado muito específico e, especialmente, perigoso para os povos indígenas. Nesse caso, a escola que se organiza dessa forma, tomando como parâmetro o indígena (valores, atitudes e princípios) e não o não indígena (diferenciada, bilíngue e intercultural), atua como dispositivo de um processo de "domesticação simbólica" desse significado pernicioso. Ou, como mostra Albert (2002), um processo de "pacificação às avessas", um processo de amansamento da escola que neutraliza as nefastas influências da sociedade não indígena, no que diz respeito ao processo de construção da educação escolar indígena.



A proposta de tomar como ponto de partida da escola indígena o pensamento indígena, e o mundo não indígena como apenas uma das representações contidas nesse mesmo pensamento, não significa que defendemos o distanciamento dos povos indígenas dos conhecimentos ditos "técnico-científicos". Mas, fundamentalmente, notamos que o ponto de partida para a construção do processo de emancipação dos povos indígenas nasce exatamente no momento em que percebem as diferenças inerentes entre o conhecimento não indígena do conhecimento indígena. Percebem

que o que distingue os conhecimentos tradicionais indígenas dos nossos conhecimentos (tradicionais ou científicos) é muito mais a forma que o conteúdo, é, além disso, a ideia mesma de conhecimento: a imagem de quem conhece, a imagem do que há a conhecer, e a questão de para que, ou melhor, por que se conhece (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.3).

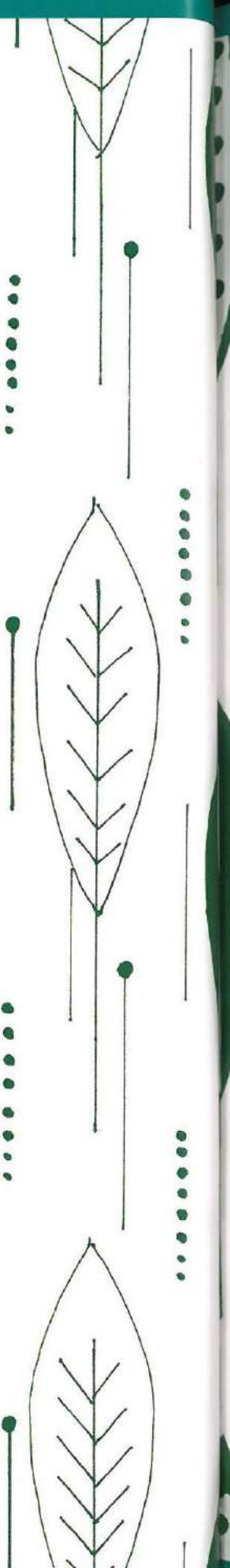
A questão que se coloca aqui não é nem saber que "o discurso sobre os conhecimentos tradicionais enfatiza os conteúdos desse conhecimento, separando tais conteúdos de sua forma" (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.3), produzindo nesse processo um movimento de "descontextualização" da cultura. Mas é constatar que a experiência social do mundo indígena é muito mais ampla e variada do que a tradição científica conhece e considera como importante e que a compreensão indígena de mundo excede em muito a compreensão ocidental do mesmo (SANTOS, 2001). A proposta defendida aqui não pode ser confundida com as recentes valorizações utilitaristas e etnocêntricas em


relação às culturas indígenas, que partem da noção de instrumentalização de nossa relação com os referidos povos no sentido de só admitirem "o direito à existência dos outros se estes servirem a algo para nós" (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.3). A preocupação aqui é mais de construir parâmetros para uma escola indígena que não incorra nas velhas práticas integracionistas (ou assimilacionistas) baseadas na dificuldade de se relacionar com a diferença ou no desejo de eliminá-la.

A defesa dessa proposta implica necessariamente o rompimento da noção que vem norteando a construção da educação escolar indígena na América Latina. Ou seja, a ideia de que

a educação intercultural seria vista como instrumento de inclusão das minorias e de atribuição de poder às populações que estão às margens da cultura dominante. A ideia subjacente a essa visão seria que, através do domínio tanto dos seus códigos específicos como dos códigos "ocidentais" ou nacionais, as minorias poderiam reivindicar um espaço na sociedade e nas economias nacionais e globais (COLLET, 2003, p.123).

O instrumento de inclusão dos povos indígenas no processo de reivindicação de espaço na sociedade nacional não se estabeleceria nesses termos, ou seja, através do "domínio dos códigos 'ocidentais'". Trilhar esse caminho significaria a manutenção de um processo histórico de exclusão, no qual o objetivo é eliminar a diferença. É certo que a diferença, ou, em outros termos, as distinções étnicas, têm como base de sua construção a interação e aceitação em relação aos termos de suas fronteiras. Isso, já se sabe, não implica sua





destruição ou aculturação, ao contrário, as diferenças culturais persistem e são produzidas por meio do contato interétnico. No entanto, esse contato, ou, especificamente, a relação entre grupos étnicos e a sociedade nacional, tem que ser muito bem delimitado e os termos dessa relação têm que ser negociados e definidos. Essa relação, ou, como mostra Barth (2000), o vínculo positivo, não deve ser estabelecido sem que se tenha, como base da interação, referências da identidade étnica. No caso específico da educação escolar indígena que, em sua construção, não toma como parâmetro essas considerações de Barth, há a tendência a garantir a manutenção histórica do espaço ocupado pelos povos indígenas na sociedade nacional. Como mostra o próprio Barth: "a forma extrema da posição de minoria" (BARTH, 2000, p.56), que se localiza exatamente nas margens, ou, de outra forma, "o lugar das periferias". O importante, nesse processo, é reconhecer que a implicação disso é:

uma drástica redução das diferenças culturais entre os grupos étnicos [que] não se relaciona de maneira simples com uma redução na relevância das identidades étnicas em termos organizacionais ou com uma ruptura dos processos de manutenção de fronteiras (BARTH, 2000, p.59).

As considerações de Barth são significativas para pensarmos os argumentos levantados pelos professores indígenas a respeito da escola. A busca por um espaço de participação na sociedade nacional, que se estabelece nos termos referidos por Collet (2003), leva esses grupos a traçar estratégias de inclusão que se baseiam na tentativa de passar para a sociedade em

questão incorporando-se a ela, ou em outro caso, aceitar a condição de minoria, tentando acomodar as suas supostas deficiências em um processo de redução dos diferenciadores culturais (BARTH, 2000). Em ambos os casos a opção de educação formal que fazem, ou seja, aquela que instrumentaliza para o domínio dos "códigos ocidentais", atua como um dos agentes do processo amplo de alteração dos grupos étnicos.

No entanto, a alteração não é o problema em questão, já que é sabido que, na inconstância do contexto indígena, a transformação e as inovações se constituem no que há de mais tradicional entre esses povos. A questão relevante que se coloca é que a inclusão dos grupos em questão por meio da escola não pode se estabelecer via a acomodação de supostas deficiências e na redução das diferenciações culturais. Como já propomos, a escola deve se relacionar e multiplicar modos diversos de pensar a temporalidade, a escola e a história. E, nesse sentido, a condição para a manutenção das fronteiras étnicas é necessariamente a manutenção das diferenciações culturais, esse processo ocorre quando a lógica de um grupo dito minoritário não é subsumida pela lógica do pretense grupo majoritário. A proposta é garantir a existência desse limite tênue e fluido que é a fronteira entre as referidas sociedades.

A manutenção da referida fronteira, ou, nos termos de Boaventura, a "zona de contato", se estabelece a partir de movimentos de reinvenção da experiência escolar entre os povos indígenas, sendo essa reinvenção entendida aqui como base do processo de acesso à cidadania cultural desses povos,

dependente, portanto, de um significativo esforço de tradução: “um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade” (SANTOS, 2003, p.4). Esse trabalho de tradução, segundo o autor citado, cria as condições para emancipação social concreta dos grupos em questão. Processo que implica relações não destrutivas que tomam como base garantir, na escola, a visibilidade de “realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são ativamente produzidas como não existentes” (SANTOS, 2003, p.20).

Esse significativo processo democrático que nasce na escola permite, por meio de seus processos de transmissão, o reconhecimento de diferentes práticas e atores sociais válidos. Nesse sentido, a construção das escolas indígenas deve necessariamente partir da oposição da noção de que “a ciência moderna e a alta cultura [leia-se: cultura “ocidental”] [são] os critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente” (SANTOS, 2003, p.12). Essa oposição parte da perspectiva de reconhecer que existe uma pluralidade de saberes que operam em contextos e práticas sociais próprias, e que os processos de transmissão da educação formal têm que identificar qual saber cabe para determinado contexto social.

Esse procedimento “liberta as práticas sociais [sobretudo as indígenas] do seu estatuto de resíduo, restituindo-lhe a sua temporalidade própria e, assim, a possibilidade de desenvolvimento autônomo”. Em linhas gerais as escolas indígenas devem ter como princípio básico a possibilidade de garantir a sua clientela a capacidade de reconstruir os diferenciadores culturais que garantem a manutenção de suas fronteiras por meio da valorização de suas identidades étnicas. Ou, em outros termos, fazer o caminho caminhando, seguindo em frente no caminho de volta.

Márcio Roberto Vieira Cavalcante



Referências

- ALBERT, Bruce, RAMOS, Alcida Rita. *Pacificando o Branco: cosmologias do contato no norte amazônico*. São Paulo: Editora UNESP, Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Trad. John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. *São Paulo em Perspectiva*, v. 15, n. 2, 2001.
- COLLET, Celia Leticia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: um breve histórico. *Cadernos de educação escolar indígena - 3º grau indígena*. Barra do Bugres, UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Ensino conteudístico na Escola Indígena: atitudes indiferenciadas na escola "diferenciada". VI Reunião de Antropologia do Mercosul: GT 32 - Educação Escolar Indígena: uma mirada desde La antropologia. Montevideo, novembro 2005 (Prelo).
- ERIKSON, Philippe. Uma singular pluralidade: A etno-história Pano. In: ERIKSON, Philippe. *História dos Índios do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, FAPESP, SMC, 1992. p.239-252.
- KELLY, José Antonio. Notas para uma teoria do "Virar Branco". *Mana: revista de Antropologia Social*. Rio de Janeiro, UFRJ, Contra Capa, v. 11, n. 1, 2005.
- LAGROU, Elsjé Maria. O que nos diz a arte Kaxinawa sobre a relação entre identidade e alteridade? *Mana*, v.8, n. 1, 2002.
- SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). *Mana: revista de Antropologia Social*. Rio de Janeiro, UFRJ, Contra Capa, v. 3, n. 1, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Souza (org.). *Os processos de globalização: globalização, fatalidade e utopia?* Porto: Afrontamento, 2001.
- TRANSFORMAÇÕES INDÍGENAS. Os regimes de subjetivação ameríndios à prova da história. Projeto PRONEX - NUTI. Rio de Janeiro / Florianópolis, set. 2003. (Prelo).
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. *Mana: revista de Antropologia Social*. Rio de Janeiro, UFRJ, Contra Capa, v. 8, n. 1, 2002.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A natureza em pessoa: sobre outras práticas de conhecimento. Encontro "Visões do Rio Babel. Conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro". Instituto Socioambiental e Fundação Vitória Amazônica, Manaus, 22 a 25 de maio de 2007. (Prelo).

Um Brasil (finalme

A colocação inicial, expressa no título acima, faz uma pergunta simples: é o Brasil um país multilíngue? Não o é, arrisco-me a dizer, na percepção da maioria de seus cidadãos. Por isso mesmo, a ambiguidade expressa pela interpolação de “finalmente”, na pergunta “um país multilíngue?”, pode remeter a um sentimento de alívio (ah, que bom, já não era sem tempo!) ou a um estado de ceticismo (será mesmo?). O multilinguismo no Brasil encontrou, é justo dizê-lo, um tratamento adequado em número da *Revista Ciência e Cultura*, totalmente dedicado ao tema, em organização de Eduardo Guimarães (GUIMARÃES, 2005).

Mais recentemente, o *Relatório de Atividades (2006-2007)* do Grupo de Trabalho da diversidade Linguística do Brasil (GTDL) dá destaque a uma lei da Câmara de Vereadores de São Gabriel da Cachoeira, município da região do Alto Rio Negro, Amazonas, em cuja área 23 línguas diferentes são faladas. Em 22 de novembro de 2002 foi promulgada a lei que cooficializa três línguas indígenas no município (o tucano, o nheengatu e o baniwa). Pode-se imaginar o que isso representa como desafio para os tradutores que terão de trabalhar com as leis municipais, com a sinalização de trânsito e, ainda mais importante estrategicamente para a sobrevivência das línguas, com os materiais didáticos para o sistema educacional do município.

Os desafios, do ponto de vista do multilinguismo, que enfrentamos no estado de Minas Gerais ainda

não são dessa monta. Mas poderão em breve vir a ser. Quem sabe veremos o dia em que, assegurada uma massa crítica adequada, municípios mineiros possam promulgar leis que cooficializem línguas indígenas faladas em suas áreas.

O presente artigo aborda alguns aspectos de um caso específico de um agente para o incentivo ao multilinguismo, a Licenciatura em Formação Intercultural de Educadores Indígenas da UFMG, na qual lecionei por dois semestres. O tom do presente artigo pretende ser o de um otimismo cauteloso, justificado pelas idas e vindas dos projetos de governo, quando se examinam as políticas de educação para o Brasil.

O multilinguismo, no que diz respeito ao índio brasileiro, existia *de facto*, mas não *de jure*. De acordo com BROSTOLIN (2003: 29),

A justificativa maior para a existência no Brasil de uma política linguística é a necessidade de regular as relações entre o Português e as quase duas centenas de línguas indígenas faladas no território brasileiro. [...] não existia no Brasil antes da Constituição de 1988 uma política linguística clara em relação às línguas indígenas. O que existia era a Lei 6.001 (Estatuto do Índio), que reconhecia o direito dos índios a suas línguas maternas, e preconizava a alfabetização deles em suas próprias línguas, mas na prática essa lei, como tantas outras no Brasil, não era aplicada.

ente) multilíngue?

Brostolin faz, como um *flâneur*, um passeio pela legislação que trata do tema, encontrando menção a línguas indígenas em vários documentos, como a Constituição de 1988, a Portaria Interministerial 559 (1991), as Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Indígena (1994), a Lei 9.394 - LDB (1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), o Plano Nacional de Educação (2000), em Constituições estaduais e em várias normas e diretrizes de Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (BROSTOLIN, 2003: 29-30).

Leis é o que não nos faltam. A implementação das leis esbarra em vontade política, mas esbarra também em competência técnica (para mais ou para menos) dos agentes envolvidos. Já que menciono, ao final deste artigo, um caso específico de produção de materiais didáticos em línguas indígenas, será útil tocar aqui em alguns temas introduzidos por um texto polêmico de Wilmar D'Angelis e Juracilda Veiga (D'ANGELIS & VEIGA, 1997). Esses autores se perguntam pelo papel da linguística no contexto da Educação Indígena. (de modo semelhante é possível, em outros contextos, indagar sobre o papel da antropologia, tendo-se em vista a prática anterior de emissão de laudos de identificação técnica de quem é ou não índio). Pois bem, D'ANGELIS & VEIGA (1977: 16) se perguntam "o que fazer com ortografias já estabelecidas, mas problemáticas?" Em princípio, o linguista teria o poder de legitimar (ou não) a escolha dos símbolos para

o alfabeto de uma língua indígena. Mas, ao fazer isso, fortaleceria "a perspectiva do *reducing languages to writing*". A questão é complexa e não se encerra em critérios puramente técnicos. A prudência diria que é necessário conviver com sistemas ortográficos já reconhecidos pelas comunidades e procurar seu aperfeiçoamento através de correções pontuais. Parece ser essa a situação também para as línguas indígenas em Minas Gerais.

Alguns antecedentes pessoais. Em 1983 eu e minha mulher recebemos por alguns dias em nossa casa a saudosa Bastianinha Krenak, mãe de Laurita Krenak, que vinha se tratar de doença terminal no Hospital da Santa Casa, em Belo Horizonte. Bastianinha não falava português e a troca silenciosa de olhares sintetizava um estado de impotência amorosa nossa diante do fato bruto: era uma índia da velha guarda que ali estava, preparando-se para se juntar a seus antepassados. O que de fato aconteceu, pouco depois. Hoje, a neta de Bastianinha, filha de Laurita, frequenta o curso de Licenciatura Intercultural da UFMG e está na universidade. Muita coisa se passou com os índios brasileiros nesses 25 anos que ficaram para trás. Meu olhar, contudo, não tem mais aquele tom de impotência amorosa de há 25 anos. Mas continua um olhar desconfiado. O que está acontecendo com os índios brasileiros? O que está acontecendo conosco, que temos um carinho pelos índios brasileiros?

Registro ainda um fato curioso. Os alunos da Licenciatura Indígena quando vêm a Belo Horizonte, para os períodos de estudo presencial na UFMG, hospedam-se no *Sítio do Mário* em Venda Nova, na rua das Chácaras, ao norte da cidade. Ao lado desse sítio tinha eu uma chácara, onde criei meus filhos. O caseiro que conosco ficou por doze anos agora trabalha para o Mário e é ele, Serafim, um negro bisneto de escravos, que faz a intermediação da hospedagem para os índios, com serviço de portaria e atendimento geral. A contribuição simbólica do Africano para um momento do acolhimento do Índio na cidade grande parece-me ser de bom augúrio para essa empreitada de construção da cidadania que, no fundo, é o que se quer com a Licenciatura Intercultural Indígena.

O primoroso volume *Povos Indígenas no Brasil 2001/2005*, 879 páginas, publicado em 2006 pelo ISA (Instituto Socioambiental, de São Paulo, com edição competente de Beto Ricardo e Fany Ricardo) mostra algumas das respostas para muitas questões que temos sobre os índios. A visão apresentada pelos editores é panorâmica, indo dos problemas de ocupação da terra a problemas de assistência de saúde e de sustentabilidade econômica. Um verdadeiro abre-olhos para a situação do índio brasileiro, quase como aquilo que se passa, ao final do filme, com o infortunado herói de *A laranja mecânica* de

Kubrick, que tem os olhos abertos à força de um instrumento que se assemelha ao fórceps. Vemos, mesmo sem querer ver.

É bom lembrar que, segundo os dados (confiáveis) apresentados por RICARDO & RICARDO (2006), há aproximadamente 600 mil indígenas no Brasil, dos quais cerca de 480 mil vivem em áreas indígenas ou perto delas. São 225 "povos", sabendo-se que, em anos anteriores, a contagem era de 216 "povos". Esse aumento já diz algo do momento de reação positiva na organização dos setores oprimidos que (com muitas ressalvas) podemos apontar no Brasil dos anos Lula. Veja-se, nessa perspectiva, o balanço de Saulo Feitosa, vice-presidente do CIMI, sob o título "A política Indigenista na Agenda Neoliberal" (RICARDO & RICARDO 2006, 120-123).

No que mais de perto aqui me interessa, o livro de RICARDO & RICARDO conseguiu o feito de reunir depoimentos polêmicos de educadores (não índios) comprometidos, de educadores indígenas, de ex-presidentes da FUNAI e de gestores diversos de fundos para a educação indígena. A leitura de todo esse material permitiu-me alcançar algum distanciamento crítico diante de minha participação, como docente, no Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas da UFMG, no primeiro e segundo semestre de 2007. Esse curso, um dos doze selecionados pelo PROLIND (Programa de Apoio à Educação

Superior e Licenciaturas Indígena) em edital de 2005, objetiva formar docentes indígenas para o ensino fundamental e médio de suas escolas. No caso da UFMG, são 150 beneficiários diretos (alunos que estudam semi-presencialmente e têm dois períodos anuais de estudo presencial no campus por três semanas). São ainda 8.112 beneficiários indiretos, membros das respectivas comunidades indígenas. Isso significa que podíamos ter na sala de aula membros de comunidades indígenas de nosso estado, como Caxixó, Krenak, Maxacali, Pankararu, Pataxó, Xacriabá e Xururu-Kariri, segundo dados corroborados por Renata Gerard Bondim no texto "Acesso e Permanência de Índios em Cursos de Nível Superior" (RICARDO & RICARDO, 2006: 161-162).

Essa situação particular da UFMG insere-se em um contexto maior de educação indígena no Brasil. O texto de Gersem Baniwa que tem por título "Desafios da Escolarização Diferenciada" (RICARDO & RICARDO, 2006: 145-150) mostra que, de acordo com o Censo Escolar Indígena de 2005, cresceu de 20% para 88% o número de professores indígenas nas escolas, com o número, em 2005, de 9.100 professores indígenas, para um alunado de 164 mil, em 2.324 escolas indígenas espalhadas pelo país. Desses 164 mil alunos indígenas (de uma população total estimada em 600 mil, não nos esqueçamos), só 4.765 estão no ensino médio. O agravante aqui,

segundo Baniwa, é que o ensino médio é de competência dos estados e está sujeito a manipulações de todo o tipo. Se em 2002 havia 18 escolas para o ensino médio, elas são 72 em 2005, mas de qualidade muito a desejar. Quanto ao ensino superior, sempre segundo Baniwa, citando o Censo Indígena ou dados da FUNAI, há aproximadamente 2 mil alunos índios nas universidades brasileiras (1,5 % daqueles índios que ingressam no ensino fundamental). Observa-se, portanto, que o gargalo de acesso à educação é ainda mais apertado para a população indígena, se o compararmos à situação para a população brasileira como um todo.

Faz-se, portanto, necessário refletir sobre minha prática enquanto participante (por pequeno que seja) de um processo dessa importância para a construção da cidadania no Brasil.

Em dados concretos, trabalhei, em duas oficinas de sensibilização para as línguas estrangeiras, com um grupo de quinze alunos indígenas. Visamos a produção de textos em inglês, junto com Elisa Amorim (que os conduziu na produção de textos em espanhol) e, mais pontualmente, junto com Ceres Prado (que sensibilizou os alunos para a produção de textos em francês). Uma babel de línguas (e de nossas boas intenções). Trata-se de uma tentativa de resposta a uma reivindicação dos índios. Eles precisam de línguas para se fazer ouvir nos fóruns mundiais e querem fazê-lo por sua própria voz e não



através da tradução de outros. Dentre os quinze alunos (que tivemos a cada semestre), alguns já eram professores de inglês ou espanhol na escola indígena de sua respectiva aldeia. A experiência foi bem sucedida no que ela propiciou de abertura de visão e de experimentação, pelos estudantes indígenas, da possibilidade de se expressar em outra língua que não a língua portuguesa, sabendo-se que algumas das comunidades não têm mais a sua própria língua indígena. Fazer uma gravação e escutar-se depois falando em inglês, espanhol ou francês podia ser, ousado dizê-lo, quase uma experiência *Erzats*, de substituição interposta de um desejo, até então sem expressão, de falar a outra língua. Além, é claro, de se estar objetivamente capacitando alguns a decidir em qual das três línguas gostariam de se aprofundar, quando voltassem a sua aldeia.

Mas a corda está cheia de nós a serem desatados. Um deles, pode-se dizer, é dado pela pergunta por que ensinar línguas estrangeiras a índios que já estão às voltas com o aprendizado do português padrão e com a necessidade (ao menos em alguns casos) de aprender a escrever em sua própria língua. Outro nó, segundo minha percepção, é o da presença de alunos não motivados na sala de aula (foram poucos os desse tipo, diga-se de passagem). Para corroborar minhas suspeitas quanto à possível causa dessa situação, encontro, no texto citado anterior-

mente de Gersem Baniwa, uma análise do processo de seleção dos candidatos indígenas que iniciarão o curso e que irão para os períodos presenciais na universidade. Baniwa indaga se o critério é o de um talento individual ou o de um compromisso em dar um retorno para a comunidade:

A formação escolar é entendida como um interesse e propósito pessoal, coletivo ou articulado? [...] Para mim esse é o ponto nevrálgico quando tratamos de ações afirmativas. Elas estão voltadas aos indivíduos ou aos povos historicamente excluídos e oprimidos? Os indivíduos podem ter ou não vínculos sociopolíticos com as coletividades étnicas. (p. 149)

Em outras palavras, melhor contemplar um aluno menos brilhante que se fixa na aldeia após terminar o curso, do que um aluno ambicioso que usará o curso como um trampolim para uma carreira pessoal na cidade grande.

Um outro elemento complicador no processo de seleção dos candidatos é o fato de determinadas "famílias" (por falta de melhor palavra) nas aldeias contarem com o ganho que vem de um membro que dá aula na escola indígena. A LDB exigirá em breve a conclusão de curso superior para a docência nas escolas. As famílias então indicam essa ou aquela pessoa que vai, perdoem-me a imagem, um pouco como boi para o matadouro, para que sua permanência como pro-

fessor indígena seja assegurada (e também assegurado o salário decorrente, que é visto como ganho coletivo da "família" do professor). Foi uma situação desse tipo que parece ter ocorrido com alguns alunos nas nossas oficinas de produção de textos. Um corretivo para essa situação é apontado no texto já citado de Gersem Baniwa:

A decisão legítima das comunidades para identificar ou até indicar seus candidatos não pressupõe negar o papel dos técnicos, os quais podem subsidiar e qualificar os critérios de decisões da coletividade sem anular a autonomia dos grupos (p. 149).

A experiência dessa primeira turma certamente fará com que em outras entradas de alunos indígenas se atente também para critérios mais técnicos de avaliação de motivação e de desempenho dos candidatos. Dito isso, não se quer em absoluto ignorar a hierarquia interna dos grupos, mas justamente subsidiar os responsáveis pela escolha dos candidatos.

Ainda um outro nó a ser desatado é o da produção de materiais didáticos adequados, em um processo de autoria. Daniel Munduruku, no texto "A escrita e a autoria fortalecendo a identidade", vê essa autoria como um sinal positivo para que "esses povos possam num futuro próximo, criar sua própria pedagogia, seu modo único de trafegar pelo universo das letras e do letramento" (RICARDO & RICARDO, 2006:

202). Para o caso específico de nossa oficina de sensibilização para línguas estrangeiras, fizemos juntos com os alunos um livrinho artesanal, com uma versão em inglês e outra em espanhol, onde cada um copiou o texto de uma história, tendo posteriormente a oportunidade de gravar sua própria leitura em voz alta e de ouvi-la. Isso foi um balão de ensaio e resta avaliar como esse processo de produção conjunta foi recebido pelos alunos.

Sobre a produção de materiais didáticos em sentido mais amplo, Gersem Baniwa, no texto já citado, assim se expressa:

Já é significativo o número de cartilhas de alfabetização, mas são pouquíssimos os materiais didáticos que tratam de conhecimentos específicos como as mitologias, as etnomatemáticas, as etnociências, as etnogeografias, as etnohistórias e outras especialidades. (p. 116)


Sob esse prisma, no tocante à UFMG, há de se ressaltar o trabalho de Maria Inês de Almeida com *Literatura Xacriabá* (Belo Horizonte, MEC/UFMG/OEIX, 2005) e o livro *Penãhã* (Belo Horizonte, MEC/UFMG, 2005), de histórias dos índios Maxacali. No texto "Escola Indígena? Que lugar é esse" (RICARDO & RICARDO 2006, 151-154), ela dá detalhes sobre o projeto que culminou na realização de "laboratórios interculturais", com a publicação de belos materiais didáticos feitos junto com os alunos indígenas.

Embora admire a qualidade gráfica das obras publicadas, a serem distribuídas, sem custo, para as escolas indígenas (em parceria com o Projeto Brasil Alfabetizado, do MEC, que destinou um milhão de reais para a publicação de materiais didáticos para os indígenas), pergunto-me se edições mais simples, em formato de bolso e a custo reduzido, não teriam maior capilaridade e não dariam maior acesso aos alunos indígenas, em suas aldeias. Nesse sentido, ressalto o trabalho do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto*, ligado à FALE-UFMG, que publica edições de bolso de boa qualidade, a 1,99 reais para o consumidor final. Advogo a adoção de uma política editorial desse tipo para ações educacionais que visem inclusão e acessibilidade em práticas educacionais no Brasil. O tema de livros patrocinados pelo MEC é uma caixa de marimbondos e consigo ver a objeção dos que diriam que advogo para os índios algo que não proponho para os filhos de outros brasileiros que estudam em escolas públicas e recebem livros de boa qualidade editorial. Eu responderia que advogo uma maior simplicidade editorial para livros custeados pelo MEC, tanto para índios como para não índios. Países asiáticos como a Índia têm usado livros escolares de concepção mais simples, a baixo custo, e não há indícios de que esse fato tenha piorado os índices de aproveitamento dos alunos.

Retomando uma fala de Maria Inês de Almeida, no texto já citado:

Na Escola Estadual Indígena Krenak, em Minas Gerais, os três professores mais ativos, Maurício, Marcos, Itamar, orientam seu trabalho por um projeto que tem a terra e a língua como pilares. Esse trabalho só é possível porque suas mães, respectivamente Laurita, Maria Sonia, Dejanira, garantem, como professoras de língua e cultura Krenak, com sua presença em classe diariamente, a presença da língua indígena e, com seu arsenal de histórias, a memória do que foi (ou poderia ser) a vida Krenak. E nunca houve uma língua e um território Krenak plenamente constituídos, a não ser no imaginário projeto de futuro da escola! A não ser na dimensão utópica do texto, a cada vez que os professores ou estudantes Krenak imaginam sua própria vida, como gostariam que ela fosse, quando o espírito Krenak estivesse finalmente traduzido, numa língua que, mesmo não sendo a língua efetivamente falada no cotidiano, vem a ser a sua pura língua (p. 152).

Maria Inês faz aqui um texto belíssimo, de conotações proféticas que não podem ser ignoradas. A dimensão utópica nos faz ver que a reconstrução da língua Krenak é uma possibilidade concreta, assim como aconteceu com a reconstrução do hebraico moderno.



As sementes para um processo que permita a futura reconstrução da língua Krenak já foram lançadas por pioneiros, entre outros, como a linguista Thais Christófar, da UFMG (ex-presidente da ABRALIN), que estudou a língua Krenak. Não só estudou, mas no início dos anos 80 empenhou-se como liderança de movimento de ajuda para que os Krenak saíssem da Fazenda Guarani e voltassem a suas terras às margens do rio Doce, ocupadas por fazendeiros. Um outro fato pitoresco dessa época é que, retornando de uma das visitas ao grupo Krenak recém-instalado em suas terras, Thais e eu perdemos o horário do ônibus que era tomado do outro lado do rio Doce. Ela logo acenou para o maquinista de uma locomotiva de comboio do trem transportador de minério e lá fomos nós para Governador Valadares na cabine do maquinista, tendo de nos abaixar quando ele cruzava com uma outra locomotiva no caminho. Estratégias de nos abaixar para não sermos detectados terão ainda seu lugar.

Quanto à eficácia do ensino de língua estrangeira na Licenciatura Intercultural Indígena, tenho mais perguntas do que respostas. No estado atual, nós, os professores de línguas estrangeiras, concordamos que faz mais sentido continuar a oferecer apoio àqueles que realmente se interessam por dar continuidade aos estudos de língua estrangeira, após a sensibilização inicial que fazemos, durante o estágio presencial na universidade, em oficinas de 20 horas. Identificamos três estudantes indígenas, dois Pataxó e um Xacriabá, que já trabalham dando aulas de inglês ou espanhol em suas aldeias. Para esses três seria fundamental propiciar uma viagem de estudos de curta duração a algum centro de ensino de línguas, preferencialmente na América do Sul ou do Norte. Teriam um banho de imersão e voltariam mais motivados a prosseguir no aprendizado da língua estrangeira, sendo ideal que tivessem tido contatos com colegas indígenas dos países em que estivessem.





No presente artigo examinei alguns aspectos do multilinguismo no Brasil e da legislação pertinente. Descrevi também alguns aspectos de um caso específico de um agente para o incentivo ao multilinguismo, a Licenciatura em Formação Intercultural de Educadores Indígenas da UFMG, na qual lecionei por dois semestres. Mostrei como essa situação particular da UFMG insere-se em um contexto maior de educação indígena no Brasil. Mais particularmente, detive-me na minha experiência com as oficinas de sensibilização para línguas estrangeiras, identificando alguns nós a serem desatados: por que ensinar línguas estrangeiras aos estudantes indígenas, como trabalhar com alunos não motivados e como produzir materiais didáticos adequados. Finalizando, apresentei uma sugestão prática de apoio a estudantes indígenas realmente interessados em dar continuidade à aprendizagem de línguas estrangeiras.

Gostaria de encerrar com uma colocação provocadora de Wilmar D'Angelis. Ele diz assim:

No Brasil talvez existam em média, um assessor (missionário, educador, professor, linguista, antropólogo, indigenista) para cada setenta ou oitenta índios. Nesse contexto, há muito pouco espaço - e, frequentemente, muito dinheiro - para permitir aos povos indígenas qualquer arremedo de verdadeira autonomia (D'ANGELIS, 1997: 158).

É bom sonhar com o dia em que, em futuro breve, um dos alunos da licenciatura indígena seja professor universitário e esteja dando aula para seus colegas índios. Nesse dia, ele poderá estar aqui, escrevendo do lugar em que estou e que lhe pertencerá por mérito adquirido (por que já lhe pertence de direito, pela enorme dívida social que para com ele temos, enquanto nação brasileira).

Carlos Gohn
docente do Curso de Formação
Intercultural de Educadores Indígenas
UFMG

Referências

BROSTOLIN, Marta. Da política lingüística à língua indígena na escola. *Tellus*, Campo Grande, MS. Ano 3, n 4, p 27-35, abril 2003.

Disponível em:

ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus4/TL4_Marta%20Oregina%20brostolin.pdf

Literatura Xacriabá. Belo Horizonte, MEC/UFMG/OEIX, 2005.

D'ANGELIS, Wilmar & VEIGA, Juracilda (orgs). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

GUIMARÃES, Eduardo. Brasil: País Multilíngüe. *Ciência e Cultura*, São Paulo. Vol. 57, n. 2, abr.-jun., 2005.

Penãhã. Belo Horizonte, MEC/UFMG, 2005.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES (2006-2007) do Grupo de Trabalho da diversidade Lingüística do Brasil (GTDL).

RICARDO, Beto & RICARDO, Fany. *Povos Indígenas no Brasil 2001/2005*. São Paulo: ISA (Instituto Socioambiental, de São Paulo), 2006.

Disponível em:

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200014&script=sci_arttext

A ORTOGRAFIA DA

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar os principais segmentos vocálicos e consoantais que ocorrem na língua Maxakalí, descrever os princípios da ortografia empregada pelos índios e introduzir o leitor na decifração dos sons representados por essa ortografia. Além disso, aponto alguns problemas de representação com que os índios se deparam, principalmente na representação de neologismos oriundos do português compostos de consoante oral seguida de vogal nasal e consoante nasal seguida de vogal oral.

Origem da escrita Maxakalí

A ortografia Maxakalí foi criada pelo casal de missionários do *Summer Institute of Linguistics* Harold e Fran Popovich. O casal Popovich viveu junto aos índios nos anos 60 e 70 para descrever a língua com o objetivo de traduzir os quatro evangelhos para o Maxakalí. Para escrever os evangelhos em Maxakalí, o casal Popovich desenvolveu uma ortografia para a língua composta de caracteres latinos. Tal escrita foi divulgada entre os Maxakalí nas cinco cartilhas usadas para esse fim e em aulas de alfabetização promovidas pelo casal e pela FUNAI. Com o surgimento de programas de educação voltados para a valorização da cultura indígena e com a criação de escolas com professores indígenas, os índios passaram a alfabetizar as crianças e a escrita em língua Maxakalí passou a ser fomentada e divulgada na sua modalidade escrita por meio de publicações de jornais e livros produzidos pelos próprios Maxakalí.

Na próxima seção, descrevo os grafemas vocálicos e consonantais empregados na ortografia do Maxakalí.

LÍNGUA MAXAKALÍ

Grafemas vocálicos e consonantais

O alfabeto empregado na ortografia criada por Popovich é composto de vinte grafemas, sendo dez com valores consonantais e dez com valores vocálicos. Entre as consoantes figuram <m>, <n>, <g>, <h>, <k>, <p>, <t>, <x>, <y> e o diacrítico <'>, que representa uma oclusiva glotal. Entre as vogais, figuram <a>, <e>, <i>, <o>, <u>. As vogais nasais são representadas por meio do diacrítico til ~: <ã>, <ẽ>, <ĩ>, <õ>, <ũ>. Cada grafema corresponde a um fonema da língua, como mostro na tabela a seguir.

Tabela 1 - Fonemas e grafemas da língua

Consoantes orais	Fonemas	/k/	/p/	/t/	/c/	/h/	/ʔ/
	Grafemas	<k>	<p>	<t>	<x>	<h>	<'>
Consoantes nasais	Fonemas	/m/	/n/	/ɲ/	/ʎ/		
	Grafemas	<m>	<n>	<g>	<y>		
Vogais orais	Fonemas	/a/	/e/	/i/	/o/	/u/	
	Grafemas	<a>	<e>	<i>	<o>	<u>	
Vogais nasais	Fonemas	/ã/	/ẽ/	/ĩ/	/õ/	/ũ/	
	Grafemas	<ã>	<ẽ>	<ĩ>	<õ>	<ũ>	

Foneticamente, o Maxakalí possui para o grupo das consoantes sonoras orais um grupo de consoantes nasais com ponto de articulação equivalente:

Tabela 2 - Consoantes orais e nasais

	bilabiais	alveolares	alveopalatais	velares
orais	[b]	[d]	[dʒ]	[g]
nasais	[m]	[n]	[ɲ]	[ŋ]

Na ortografia Maxakalí, não se empregam grafemas individuais para diferenciar as consoantes orais vozeadas das nasais, correspondentes em ponto de articulação. Os grafemas nasais representam tanto as consoantes orais quanto as nasais:

Tabela 3 - Grafemas nasais

	bilabiais	alveolares	velares	alveopalatais
Fonema	/m/	/n/	/ŋ/	/ʎ/
Grafema	<m>	<n>	<g>	<y>
Valor fonético	[m] [b]	[n] [d]	[ŋ] [g]	[ɲ] [dʒ]

Na língua, há uma regra de harmonia nasal, de acordo com a qual, segmentos nasais nasalizam segmentos orais a não ser que haja uma barreira à nasalização, que são consoantes oclusivas desvozeadas, como [k], [p] e [t], além da oclusiva glotal. Seguindo a lógica da fonologia da língua, na ortografia proposta por Popovich, os grafemas <m>, <n> e <y> representam consoantes orais quando seguidos de vogais orais: <m> [b]: <mai> [bai] “bom”, <muk> [bukʔ] “passar”; <n> [d]: <nak> [nakʔ] “seco”, <ãnuk> [ãduukʔ] “redondo”; <y> [dʒ]: <yok> [dʒowkʔ] “reto”, <ãyuhuk> [ãdʒuhukʔ] “homem não-índio”. Por outro lado, os mesmos grafemas representam consoantes nasais quando seguidos de vogais nasais: <m> [m]: <mõg> [mõŋ] “ir”, <mĩhĩm> [mĩhĩɲmʔ] “árvore”; <n> [n]: <nãg> [nãŋ] “pequeno”, <nũn> [nũɲnʔ] “vir”; <y> [ɲ]: <yũm> [ɲũɲm] “pôr”, <kãyã> [kãɲã] “cobra”.

Com exceção da oclusiva glotal [ʔ], todas as consoantes do Maxakalí podem desenvolver uma pré-nasalização¹ no *onset*² da sílaba inicial de verbos inacusativos³. Junto à primeira sílaba de verbos inacusativos, pode ocorrer uma pré-nasalização em função da prefixação de tais verbos por marcas de pessoa. Tal marca de pessoa expressa concordância entre o verbo e o sujeito e pode ser plenamente pronunciada como uma vogal alta posterior não-arredondada [ũ]

ou figurar apenas como uma pré-nasalização, como mostro nos exemplos em (1):

(1a)

Konããg ũnak
[kunã?ã? ũdak¹]
Água.ABS ele-secar
"A água secou"

(1b)

Konããg ũnak
[kunã?ã? ⁿɔdak¹]
Água.ABS ele-secar
"A água secou"

Em (1a), a marca de concordância ocorre como uma vogal posterior não arredondada nasal [ũ]. Já em (1b), a marca é pronunciada como uma pré-nasal.

Na seção seguinte, descrevo a relação que há entre grafemas e sons da escrita Maxakalí de acordo com a posição na sílaba. Com base nos tipos silábicos, descreverei os sons vocálicos e consonantais e as regras ortográficas do Maxakalí. Iniciarei pelo tipo silábico mais simples e prosseguirei em direção ao mais complexo.

Tipos silábicos

Em Maxakalí, os tipos silábicos possíveis são:

- a) V (vogal). Exemplo: *a* "você-intransitivo"
- b) CV (consoante+vogal). Exemplo: *pe(kox)* "céu"
- c) VC (vogal + consoante). Exemplo: *ax* "partícula que expressa futuro"
- d) CVC (consoante + vogal+consoante): Exemplo: *gõy* "fumaça"
- e) CVCVC (consoante+vogal+consoante +vogal+consoante). Exemplo: *taha* "carregar"; *pohox* "flecha"

Para explicar os sons que representam os grafemas do Maxakalí, utilizarei apenas os tipos silábicos em (a), (b) e (d). Os tipos silábicos em (c) e (e) repetem padrões dos tipos em (b) e (d) e, por isso, não serão explicados neste texto, cujo objetivo é introduzir interessados na escrita Maxakalí.

Começo pelo tipo silábico V.

Tipo silábico V

Em princípio, as sílabas V do Maxakalí podem ser compostas de qualquer uma das dez vogais do inventário fonêmico do Maxakalí:

- A – Vogal baixa central não-arredondada [a]. Equivale ao *a* do português.
- Ã – Vogal baixa central não-arredondada nasal [ã]. Equivale ao *ã* do português.
- E – Vogal média-baixa anterior não-arredondada ou média-alta anterior não-arredondada [e], como o *e* do português na palavra *pescado* ou na palavra *pé*.
- Ê – Vogal média-baixa anterior não-arredondada nasal [ê], como o *ê* na palavra *pente*.
- O – Vogal média-alta posterior arredondada [o], como o *o* na palavra *mofo* ou *u*, como na palavra *pulo*, quando átona.
- Õ – Vogal média-alta posterior arredondada nasal [õ], como o *õ* na palavra *bomba* ou como o *ũ* na palavra *munho*, quando átona.
- U – Vogal alta posterior não-arredondada [u]. Não há vogal semelhante no português. Para pronunciá-la, articule a vogal *u* sem arredondamento dos lábios.
- Û – Vogal alta posterior não-arredondada nasal [ũ]. Não há vogal semelhante no português. Para pronunciá-la, articule a vogal *ũ* sem arredondamento dos lábios.

Tipo silábico CV

Podem iniciar a sílaba todas as dez consoantes do Maxakalí:

- M – Antes de vogal oral, representa uma consoante oclusiva bilabial [b], como o grafema na palavra *bola*. Seguida de segmento nasal é uma nasal bilabial [m], o grafema <m> na palavra *mel*. Portanto, *mo*, em Maxakalí, deve ser lido como *bo*, mas *mõ* lê-se como *mõ*, como na palavra *monte*.
- N – Antes de vogal oral, é uma consoante oclusiva alveolar vozeada [d] como o grafema <d> do português na palavra *dedo*. Antes de vogal nasal, é uma consoante nasal alveolar [n], como o grafema <n> na palavra *nata*. Leia *na* como *da*, e *nã* como

nã na palavra *não*.

- G** – Equivale à consoante oclusiva velar vozeada [g] e corresponde ao grafema <gu> do português, como na palavra *água*. *Ga, go* e *ge*, por exemplo, lêem-se, respectivamente, como *ga, go* e *gue*.
- P** – Oclusiva bilabial desvozeada [p] e corresponde ao grafema <p> do português.
- T** – Oclusiva alveolar desvozeada [t] e equivale ao grafema <t> do português antes das vogais *a, e, o* e *u*, como na palavra *toca*. Atenção: Antes da vogal *i*, o <t> é pronunciado como uma oclusiva alveolar [t] *t* e não como uma fricativa alveopalatal [tʃ] *tch*, como tipicamente é pronunciado no português de Minas Gerais. Assim, uma sílaba da língua Maxakalí como *ti* é pronunciada *ti* [tiʔ], como no dialeto baiano, e não *tchi* [tʃi], como seria no dialeto mineiro. O som *tch*, como em *tira*, no português de Minas Gerais, é representado somente pelo grafema <x> em Maxakalí.
- K** – Oclusiva velar desvozeada [k], como no português.
- H** – Fricativa glotal [h]. Equivale ao som de erre nas palavras *roupa* e *roça*, por exemplo, no português de Minas Gerais.
- X** – Fricativa alveopalatal desvozeada [tʃ]. Equivale ao som de *t* diante da vogal *i* no português de Minas Gerais, como em *tia*. *Xa*, por exemplo, lê-se *tcha*, como na palavra *tchau*.
- Y** – Antes de vogal oral é uma fricativa alveopalatal vozeada [dʒ] *dj*, como o som de *d* na palavra *dia* no português de Minas Gerais. Antes de vogal nasal, é uma nasal palatal [ɲ], semelhante ao som de *nh* do português como na palavra *canhão*. *Ya, ye, yi* e *yo*, por exemplo, lêem-se, respectivamente, como *dja, dje, dji* e *djo*. Já *yã, yê, yĩ* e *yõ* devem ser lidos como *nhã, nhê, nhĩ* e *nhõ*.
- '** – Consoante oclusiva glotal. Ocorre antes de vogal oral ou nasal. No português, essa consoante ocorre apenas em expressões paralingüísticas, como na seqüência negativa *ãh* *ãh*, por exemplo, empregada principalmente por crianças.

Tipo silábico CVC

Com exceção da consoante fricativa glotal *h*, todas as consoantes do Maxakalí podem ocorrer na posição final da sílaba: *m, n, p, k, g, t, x, y* e a consoante glotal, representada ortograficamente pelo diacrítico '. Em Maxakalí, as consoantes podem adquirir características vocálicas na posição final da sílaba, fenômeno que, segundo Popovich (1983), tornou a língua Maxakalí conhecida no mundo (cf. Popovich, 1983). Quando as consoantes <k>, <g>, <p>, <m>, <t>, <n>, <x> e <y> ocorrem no final da sílaba, surge uma vogal epentética entre as consoantes em questão e as vogais que são o núcleo da sílaba, como mostro a seguir nos exemplos:

(2a) Tohot' "abóbora"

(2b) Tohoꝓt "abóbora"

Os exemplos (2a) e (2b) mostram duas pronúncias possíveis para a palavra Maxakalí que designa "abóbora". A pronúncia em (2a) ocorre, mas com menos freqüência em relação à pronúncia de (b). A consoante final [t] em (2a) é pronunciada de modo tênue de maneira que quase se ouve apenas a vogal [o] *o*. Já na pronúncia em (2b), surge, entre a consoante final [t] e a vogal [o], uma vogal parasita que basicamente suprime a consoante hospedeira [t]. Por essa razão, diz-se que, em Maxakalí, consoantes podem representar vogais, pois a consoante [t], nesse caso, ocorre foneticamente como uma vogal [ɔ̃], que, como mostrarei mais adiante, equivale, aproximadamente, à vogal [a] do português. Esse fenômeno é chamado de pré-vocalização e ocorre, com exceção da fricativa glotal, com todas as consoantes da língua, quando localizadas no final da sílaba. As pré-vogais que surgem desse fenômeno adquirem as mesmas características articulatórias das consoantes que as hospedam. Por essa razão, junto às consoantes velares [k] e [g] surge a vogal posterior [w]. Junto às consoantes bilabiais [m] e [p], ocorre a vogal meio-posterior [ɰ]. Junto às alveolares, ocorre a vogal central [ɜ̃]. Contíguas às consoantes palatais [tʃ], [dʒ] e [ɲ] figura a vogal alta [i].

A seguir, descrevo o valor fonético das pré-vogais correspondentes com o ponto de articulação de cada uma das consoantes que fecham a sílaba:

[w] vogal labial posterior. A vogal [w] é semelhante à semivogal do português *u* em ditongos como o do verbo *poupa* e ocorre diante das velares [k] e [ŋ], como em *tok* “criança” [tɔwk¹] *tou*, e *nōg* “terminar” [nōŋ] *nōu*.

[ɣ] vogal meio-posterior não-arredondada. Essa vogal também é semelhante semivogal [w] do português. Ocorre diante das consoantes bilabiais [p] e [m], como em *pop* “macaco” [pɔɣp¹] *pou* e *mōm* “inchar” [mōɣm¹] *mōm*;

[ʒ] vogal central não-arredondada. Vogal semelhante à vogal *a* do português em palavras como *Andréia* e *idéia*, sem que a vogal *i* seja pronunciada. Ocorre diante das alveolares [t] e [n], como em *pet* “casa” [pæʒt¹] *pea* e *xokyin* “carne” [tʃɔwk¹ŋiʒn¹] *tchouknhia*.

As consoantes <k>, <p>, <t> e <x> ocorrem depois de vogais orais e as consoantes <g>, <m> e <y> depois de vogais nasais. Assim, as sílabas terminadas com as consoantes <k>, <p>, <t>, e <x> nas palavras *tok*, *top*, *mot* e *nox*, por exemplo, são pronunciadas aproximadamente como *tou*, *tou*, *boa* e *doi*.

As sílabas terminadas com as consoantes <m>, <n>, <g>, e <y> nas palavras *nōm* [nōɣm¹], *yin* [ŋiʒn¹], *mōg* [mōŋ] e *yim* [ŋiɣm¹], por exemplo, são, respectivamente, de forma aproximada, pronunciadas como *nōum nhia*, *mō* e *nhium*. O grafema <x> no final de sílabas representa uma semivogal alta [j], como em português na palavra *cai*. Já a vogal *i* representa um hiato [i], como em *aí*. Assim, *max* [ˈbaj] “semelhante” pronuncia-se *bai*, mas *mai* [baˈiʔ] “ser/estar bom/bonito” pronuncia-se aproximadamente como *baí*. O ditongo *iy* pronuncia-se, aproximadamente, como *êi*, como nas palavras *xiy* [tʃiʒjɪn], *miy* [miʒiʒjɪn], pronunciadas, aproximadamente, como *tchêi* e *mêi*.

Com relação ao acento, todas as palavras

da língua Maxakalí são acentuadas na última sílaba. As palavras *penāhā* [pənahāʔ] “ver”, *kakxexka* [kak¹tʃejkaʔ] “lagarto”, *kuxex* [kihtʃæj] “casa de religião”, *pēnēn* [pēnēʒn¹kwɣp¹] “bicicleta”, *xoxmetmet* [tʃɔjbæʒt¹bæʒt¹] “bem-te-vi”, *koyām* [kɔŋāɣm¹] “goiaba”, *tayūmak* [tajūbak¹] “dinheiro” e *xenona* [tʃedunaʔ] “telefone celular” são, por isso, pronunciadas aproximadamente como *narrā*⁵, *kaktcheika*, *ku*⁶*tchei*, *pēnēa*, *tchoibeabea*, *kunhām*, *tanhā*⁷*ba* e *tcheduda*.

Com base nas regras expostas acima, o leitor poderá pronunciar com certa desenvoltura os sons do Maxakalí. Na próxima seção, mostro alguns problemas na representação de empréstimos do português referentes à regra de harmonia nasal implícita na ortografia do Maxakalí.

Representação de sons oriundos do português

Os Maxakalí vivem atualmente em três territórios descontínuos, os quais são cercados pelo grande território de lusofalantes. O contato com não-Maxakalís é intenso e, como consequência, impõe à língua Maxakalí o aporte contínuo de inúmeros novos vocábulos. Tais neologismos, ou entram na língua na forma de decalques ou, diretamente, com adaptação fonética. Os decalques são traduções diretas ou indiretas dos termos estrangeiros. Em Maxakalí, esse tipo de empréstimo é muito freqüente:

- (3) *mĩmtutmōg* [mĩmp¹tɔɣəmōŋ] {casa+ir} = “carro”, aproximadamente como *mĩuta*⁸*gamō*;
- (4) *mōtokuyānām* [mōtɔkwɪŋānāɣm¹] {moto+fogueira+brilho} = “luz”, aproximadamente como *mōtoka*⁹*nhanão*;
- (5) *tappettat* [tɔɣp¹pæʒt¹taʒt¹] {papel/livro+carregar} = “pendrive”, aproximadamente como *talpe*¹⁰*ataa*;
- (6) *pēnēnkup* [pēnēʒn¹kwɣp¹] {peneira+estrutura/osso} = “bicicleta”, aproximadamente como *pēnēaka*¹¹*u*.

Os empréstimos diretos, no entanto, constituem a grande maioria dos empréstimos da língua e são adaptados foneticamente de acordo com o sistema fonológico do Maxakalí. Como a língua Maxakalí não possui os as consoantes [ʒ], [l], [ʎ], [s], [r], [v], [ʃ], por exemplo, os empréstimos que têm esses sons são adaptados com os sons do Maxakalí que mais se aproximam em ponto de articulação dos sons em questão: [dʒ], [n], [j], [tʃ], [d], [b], [tʃ], como mostro na tabela (4) a seguir:

Tabela 4 Equivalência fonética entre sons do português e do Maxakalí

Sons do português	Palavra do português	Sons do Maxakalí	Empréstimo no Maxakalí	Transcrição fonética	Pronúncia aproximada
[ʒ]	"janela"	[dʒ]	"yinên"	[dʒinēnʔ]	<i>djinêa</i>
[l]	"caramelo"	[n]	"kanâmêt"	[kanamæstʔ]	<i>kanamea</i>
[ʎ]	"Pampulha"	[j]	"Pâpox-ah"	[pâpuja]	<i>pâpuia</i>
[s]	"celular"	[tʃ]	"xenonat"	[tʃedudaʔ]	<i>tcheduda</i>
[r]	"carará ¹² "	[d]	"Kanakana"	[kadakadaʔ]	<i>kadakada</i>
[v]	"viola"	[b]	"miot"	[tiostʔ]	<i>bioa</i>
[ʃ]	"chave"	[tʃ]	"xahap"	[tʃahapʔ]	<i>tcharrau</i>

Na tabela (4), empréstimos do português, cujas consoantes são inexistentes no Maxakalí são adaptados com consoantes próprias do Maxakalí.

Outra questão relativa ao empréstimo de palavras do português é a ocorrência de determinadas consoantes vozeadas orais seguidas de vogais nasais e de consoantes nasais diante de vogais orais. O português possui muitas palavras com esse padrão silábico. Na língua Maxakalí, tal padrão é raro nas palavras da língua, mas tem se tornado freqüente nos empréstimos oriundos do português:

- (7) *Kanenâp* [kadedãdʒmʔ] "panela, caldeirão", aproximadamente *kadedão*;
 (8) *Nâpxap* [dãʒmpʔtʃaʒpʔ] "pilha", aproximadamente *dãotchau*;
 (9) *Õnimexidat* [õnibetʃidaʒtʔ] "universidade", aproximadamente *õnibetchida*;
 (10) *Kanâmêt* [kanamæstʔ] "bala", aproximadamente *kanamea*;
 (11) *Xanâmok* [tʃanabowkʔ]

"mamangaba¹³", aproximadamente *tchanabou*.

Nos exemplos (7) e (8), vogais nasais ocorrem diante de consoantes orais alveolares e bilabiais vozeadas. Nos exemplos de (9) a (11), vogais orais ocorrem diante de consoantes nasais. Assim, pode-se dizer que, em Maxakalí, a regra de harmonia nasal é violada nesses casos, uma vez que vogais orais deveriam se tornar nasais diante de consoantes nasais e as consoantes vozeadas [d] e [b] deveriam se nasalizar diante de vogais nasais. O problema que poderia surgir com as exceções à regra de harmonia nasal é que, quando não se conhece a palavra, a sua pronúncia não é predizível. Assim, com relação aos exemplos (8) e (11), por exemplo, aprendizes da língua Maxakalí ou falantes nativos que eventualmente não conhecem as palavras em questão, não saberiam, por exemplo, se "mamangaba" se pronuncia *tchanabou* ou *tchadabou* e se "pilha" se pronuncia *nãotchau* ou *dãotchau*. A solução que os Maxakalí adotam para o problema é grafar a vogal com o til. No exemplo (11), embora a vogal em questão seja oral, o diacrítico til impede que o aprendiz pronuncie a consoante inicial [n] como oral [d], restando como pronúncias possíveis *tchanabou* e *tchanãbou*, com vogal oral e nasal. Já o exemplo (8), por ser a sílaba CVC: [dãʒmʔ], os Maxakalí grafam a segunda consoante [m] por meio de um grafema oral <p>: <nâp>, em vez de <nâm>. O uso de um grafema oral para a segunda consoante nasal da sílaba indica que a consoante inicial deve ser pronunciada como oral: [dãʒmpʔ] *dão*. Assim, os aprendizes sabem que a primeira consoante da sílaba deve ser oral e não nasal. Esse recurso é empregado recorrentemente pelos Maxakalí, principalmente em palavras oriundas do português, em que há a ocorrência contígua de consoantes orais e vogais nasais:

- (12) *Kanâmêt* [kana'mæstʔ] *kanamêa* "bala"
 (13) *Hoyãx* [ho'dʒãjɪ] *rodjãi* "Rosângela - nome próprio"

(14) *Kanenāp* [kade'dāɣmʔ] *kadedão*
"caldeirão, panela"

(15) *Nanāx* [da'dāɲ] *dadāi* "laranja"

Nas palavras de (12) a (15), o recurso usado para representar as vogais [e] em (12), [ã] em (13), [ā] em (14) e [ā] em (16), todas contíguas a grafemas nasais, foi o uso de grafemas orais após as vogais: <t> em (12), <x> em (13), <p> em (14) e <x> em (15). O uso de tais grafemas no final da sílaba permite a predição da pronúncia dos grafemas <m>, em (12), <y>, em (13), e <n>, em (14) e (15), respectivamente como [b] *b*, [dʒ] *dj* e [d] *d*. Por outro lado, para representar, em (12), a vogal oral [a], contígua a uma consoante vozeada, foi usado o til. Note-se que, embora o til seja tenha sido empregado, a vogal é pronunciada oral. Tais recursos para diferenciar a representação das consoantes nasais das consoantes orais, embora disponíveis na ortografia, não são sempre aplicados. Assim, palavras como *māxakani* "Maxakalí", *tenemiyāp* "televisão", *Menaniyōt* "Belo Horizonte" e *nanāx* "laranja", cuja pronúncia corrente é [matʃakadi] *matchakadi*, [tedebidʒāɣmʔ] *tedebidjão*, [bedadidʒōɣɲ] *bedadidjōa* e [dadāɲɲ] *dadāi*, são também representadas como *maxakani*, *tenemiyām*, *Menaniyōn* e *nanāy*. Essas grafias permitem, em tese, pronúncias errôneas como *¹⁴[batʃakadi] **batchakadi*, *[tedebijāɣmʔ] **tedebinhão*, *[bedadijōɣɲ] **bedadinhōa* e *[danāɲɲ] **danāi* por falantes que desconheçam tais palavras ou por aprendizes da língua. O fato, porém, de haver flutuação na grafia de tais palavras, evidencia que, embora os Maxakalí tenham a solução para diferenciar o uso oral e nasal de alguns grafemas, o seu uso indiscriminado nos empréstimos pelos usuários da escrita não constitui ainda um verdadeiro problema na ortografia da língua.

Neste artigo procurei descrever os sons vocálicos e consonantais que ocorrem na língua Maxakalí e introduzir o leitor na decifração dos

sons representados na ortografia da língua. Além disso, mostrei algumas dificuldades que empréstimos oriundos do português, compostos de consoante oral seguida de vogal nasal e de consoante nasal seguida de vogal oral, impõem ao sistema ortográfico e as soluções encontradas pelos Maxakalí para superar tais dificuldades.

1. Em Gudschinsky e Popovich (1970), e em estudos subsequentes, assume-se que os fonemas /m/, /n/ e /ɲ/, diante de vogais orais, podem ter como alofones parcialmente nasalizados, as pré-nasais [ᵐb], [ᵐd] e [ᵐg]. Sua ocorrência seria limitada ao início de sílaba, tanto em nomes quanto em verbos. Tais alofones ocorreriam em variação livre com os alofones orais [b], [d] e [ɲ]. Não pude, entretanto, atestar a ocorrência de consoantes parcialmente nasalizadas em variação livre com consoantes orais, como postuladas pelos autores. Assumo, por isso, que consoantes parcialmente nasais ocorrem na língua apenas como variantes fonéticas da marca de concordância de terceira pessoa (ū-) que ocorre junto a verbos inacusativos.

2. Em fonologia, os componentes da sílaba ConsoanteVogal Consoante, são, às vezes, referidos, respectivamente, como *onset* (C inicial), *núcleo* (V) e *coda* (C final)

3. Verbos inacusativos são verbos de uma subclasse de verbos intransitivos, cujos sujeitos detêm papel semântico de [+afetado], como *cair*, *temer*, *adoecer*, *estar bem*, etc, em oposição à subclasse dos verbos inergativos, cujos sujeitos detêm papel semântico de [+controle], [+desencadeador], como *dançar*, *correr*, *nadar*, *cantar* etc. Remeto os interessados nas classes verbais da língua Maxakalí a Campos (2007).

4. *Pitangus sulphuratus*, ave da família *tyrannidae*.

5. Os grifos marcam as sílabas tônicas.

6. Aproximadamente como a vogal *u* do inglês na palavra *but*.

7. Aproximadamente como a vogal *u* do inglês na palavra *but*, mas pronunciada de forma nasal.

8. *a* pronunciado sem arredondamento dos lábios, aproximadamente como o *u* do inglês na palavras *but*.

9. *a* pronunciado sem arredondamento dos lábios, aproximadamente como o *u* do inglês na palavras *but*.

10. *e* pronunciado como o *e* de *pé* e não como o *e* de *mesa*.

11. *a* pronunciado sem arredondamento dos lábios, aproximadamente como o *u* do inglês na palavras *but*.

12. *Polyborus plancus*, ave da família dos *falconídeos*

13. Inseto do gênero *bombus*, aparentado com as abelhas.

14. O asterisco sobre as palavras indica que as mesmas não ocorrem na língua.

Referências bibliográficas

- ARAUJO, Gabriel Antunes. Fonologia e Morfologia da Língua Maxakalí. Unicamp: Campinas, 2000b.
- CAMPOS, Carlo Sandro de Oliveira. Verbos transitivos, inergativos e inacusativos em Maxakalí. In: DUARTE, Fábio Bonfim (org.). Cisão de caso, telicidade e posse em línguas indígenas brasileiras. Revista Viva voz, Fale/UFGM, 2007
- GUDSCHINSKY, Sarah; POPOVICH, Harold; POPOVICH, Frances. Native reaction and phonetic similarity in Maxakalí phonology. *Language* 46, p. 77-88, 1970
- POPOVICH, Harold. Como um som Maxakalí pode influenciar sons contíguos. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 1983. (Apostila)
- _____. Maxakalí language, 1971 (Manuscrito)
- _____. (Org.). Patap uru. Brasília: SIL, 1992. (Cartilha Maxakalí, 1).
- _____. (Org.). Kokex. Brasília: SIL, 1992. (Cartilha Maxakalí, 2).
- _____. (Org.). Mõgmõka. Brasília: SIL, 1992. (Cartilha Maxakalí, 3).
- _____. (Org.). Yäyã. Brasília: SIL, 1992. (Cartilha Maxakalí, 4).
- _____. (Org.). Mūñihñ. Brasília: SIL, 1992. (Cartilha Maxakalí, 5).
- _____. Como um som Maxakalí pode influenciar sons contíguos. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 1983. (Apostila)
- RODRIGUES, Aryon D. *Nasalização e fronteira de palavra em Maxacali*. Anais do V Encontro Nacional de Linguística. 2. 305-11. Rio de Janeiro: PUC, 1981

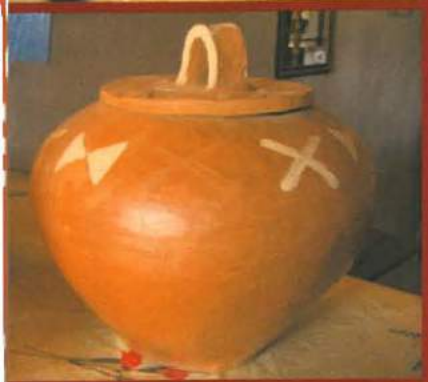
Sandro Campos
Doutorando em Linguística
FALE/UFGM



Penahã: ver em língua Maxakali
O que simplesmente aparece

Penahã

- 134 Arte Xacriabá
Marcelo Correa, Rânison Xacriabá e e Vanginei Xacriabá
- 146 Acordando a língua Pataxó
Duteran Pataxó
- 150 Uma língua se desperta
Valmores Pataxó
- 152 Minha formação universitária com a diversidade cultural Pataxó
Isaque Pataxó
- 154 O povo Aranã
Neide Aranã
- 156 A vida
Txuakre Metuktire
- 164 Corrente de memória
Cida Nunes
- 166 A Literatura vem da raiz
Sarah Pataxó
- 170 Literatura indígena
Eulina Cavalcanti
- 172 Receitas Pataxó
Lucidalva Pataxó
- 176 A cura pelos animais
Márcia Xacriabá
- 180 Burum
Itamar Krenak



Lorescer da Arte Xakriabá.



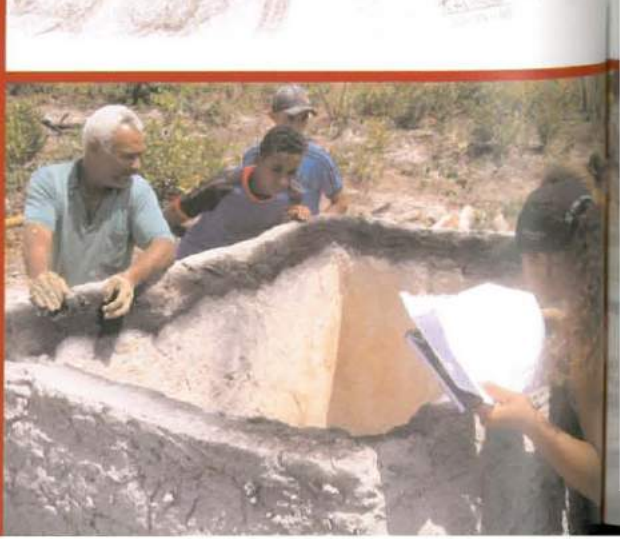
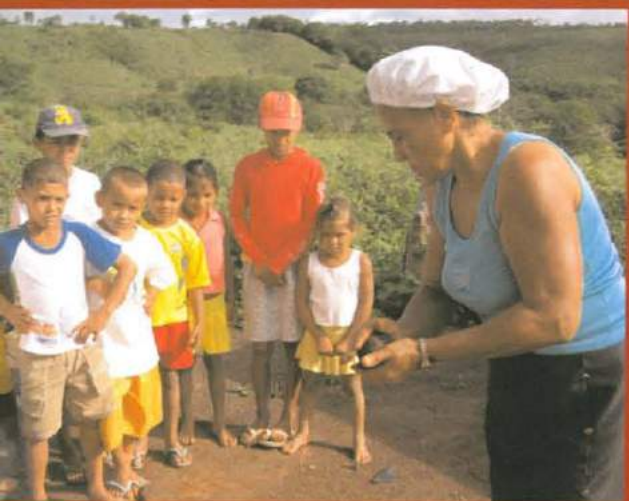
Muitos tinham o conhecimento, mas poucos estavam desenvolvendo e fazendo adereços, peças de cerâmica, entre outras coisas que eram feitas para o uso próprio e para atender às necessidades locais.

Vendo os jovens cada vez mais valorizando as coisas vindas de fora, coisas dos não índios, os artesãos Xakriabá estavam muito desanimados para desenvolver suas artes.

A implantação da educação indígena diferenciada de Minas Gerais, a partir de 1996, com a intensa participação dos mais velhos, tanto das etnias de Minas quanto de outras etnias do Brasil, e palestras que muito conscientizaram todos os participantes, e, certamente, o contato com outros povos, fez com que todos voltassem a refletir sobre a cultura.

Hoje a pintura, as danças, as músicas e não só os usos de adereços, mas também a produção, estão muito fortes no dia a dia dos Xakriabá. Estamos trabalhando intensamente com o objetivo de divulgar essa arte, através das pesquisas de cada estudante, em grupo ou individual. Isso está se desenvolvendo com o percurso acadêmico da formação intercultural para educadores indígenas.







Casa de Cultura Xakriabá

Temos alguns projetos ligados à cultura, dos quais destacamos a Casa de Cultura financiada pela ISCOS, que está sendo feita em uma das comunidades Xakriabá e cujos objetivos são: incentivar a produção e aperfeiçoamento do artesanato, desenvolvendo novas técnicas a partir dos conhecimentos Xakriabá, sem perder seu próprio estilo; gerar renda e servir como mecanismo de fortalecimento e valorização da cultura; e ser um espaço de transmissão do conhecimento.

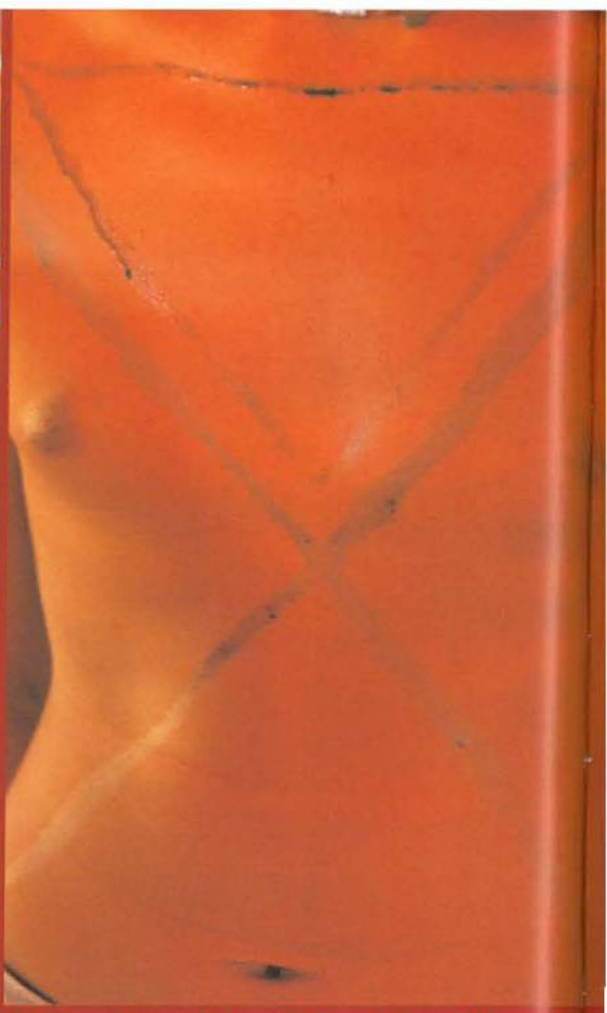
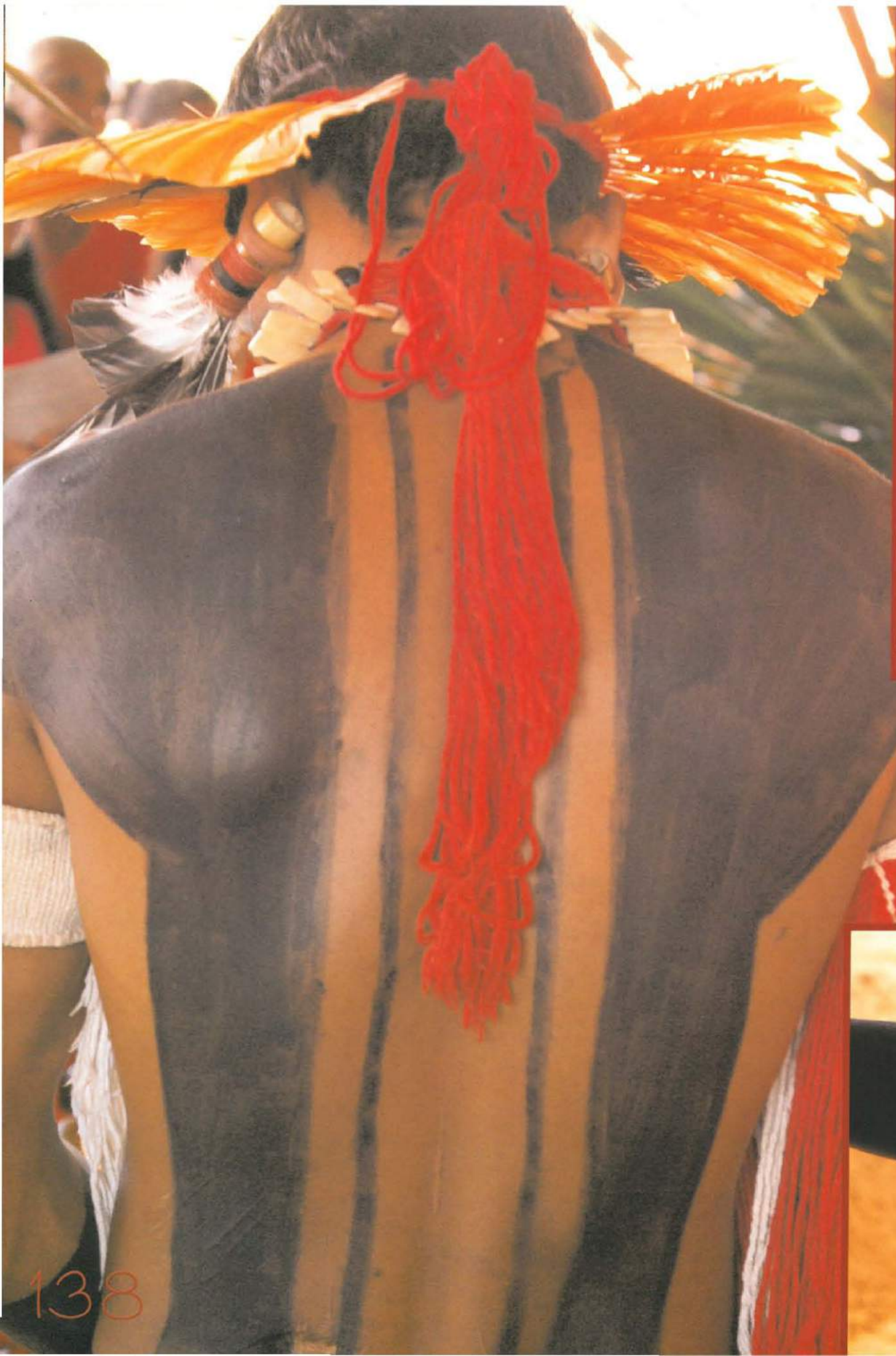
Outro projeto é o das "Mini-casas de Cultura", que visa também o incentivo da produção do artesanato. Esse projeto, aprovado recentemente pelo Fundo Estadual de Cultura - MG, será implantado em aldeias-polo, graças às reivindicações de muitas lideranças, para facilitar o acesso dos artesãos que moram distantes da Casa de Cultura.

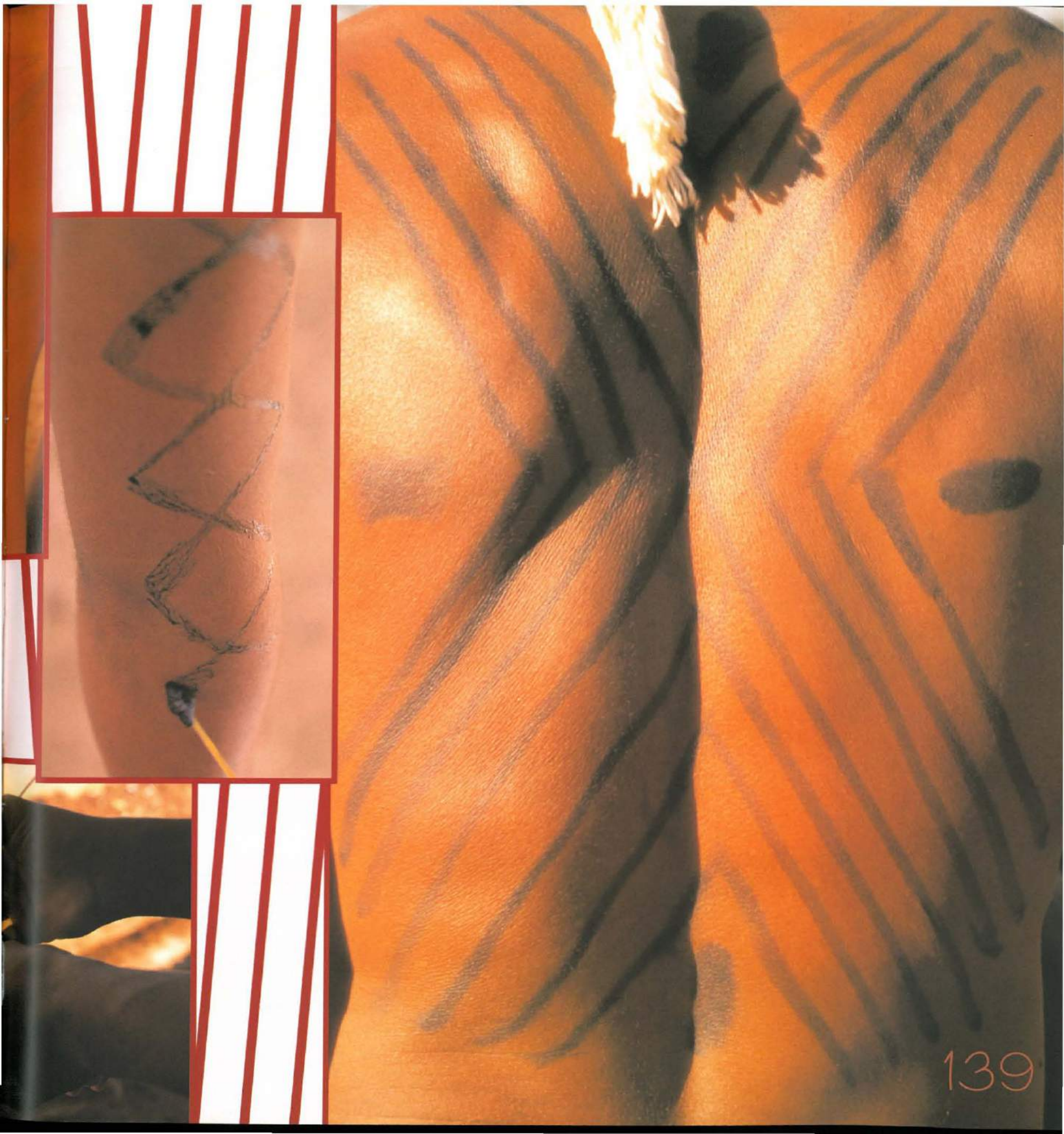
No ano de 2005 foi realizada, pelo professor Rogério Godoy, uma oficina de cerâmica com alguns artesãos Xakriabá, com a participação de muitas crianças, jovens e velhos. O professor trabalhou várias técnicas de modelagem para aperfeiçoar o trabalho que alguns ceramistas já vêm desenvolvendo. Ele também chamou a atenção dos artesãos para desenvolverem seu estilo próprio, como uma marca do povo nessa oficina. Houve a construção de um forno para a queima das peças produzidas e uma boa orientação de como fazer uma queima sem perder muitas peças.

Essa oficina despertou em outras pessoas o interesse pela produção de cerâmica e hoje tem muita gente produzindo e comercializando as peças.

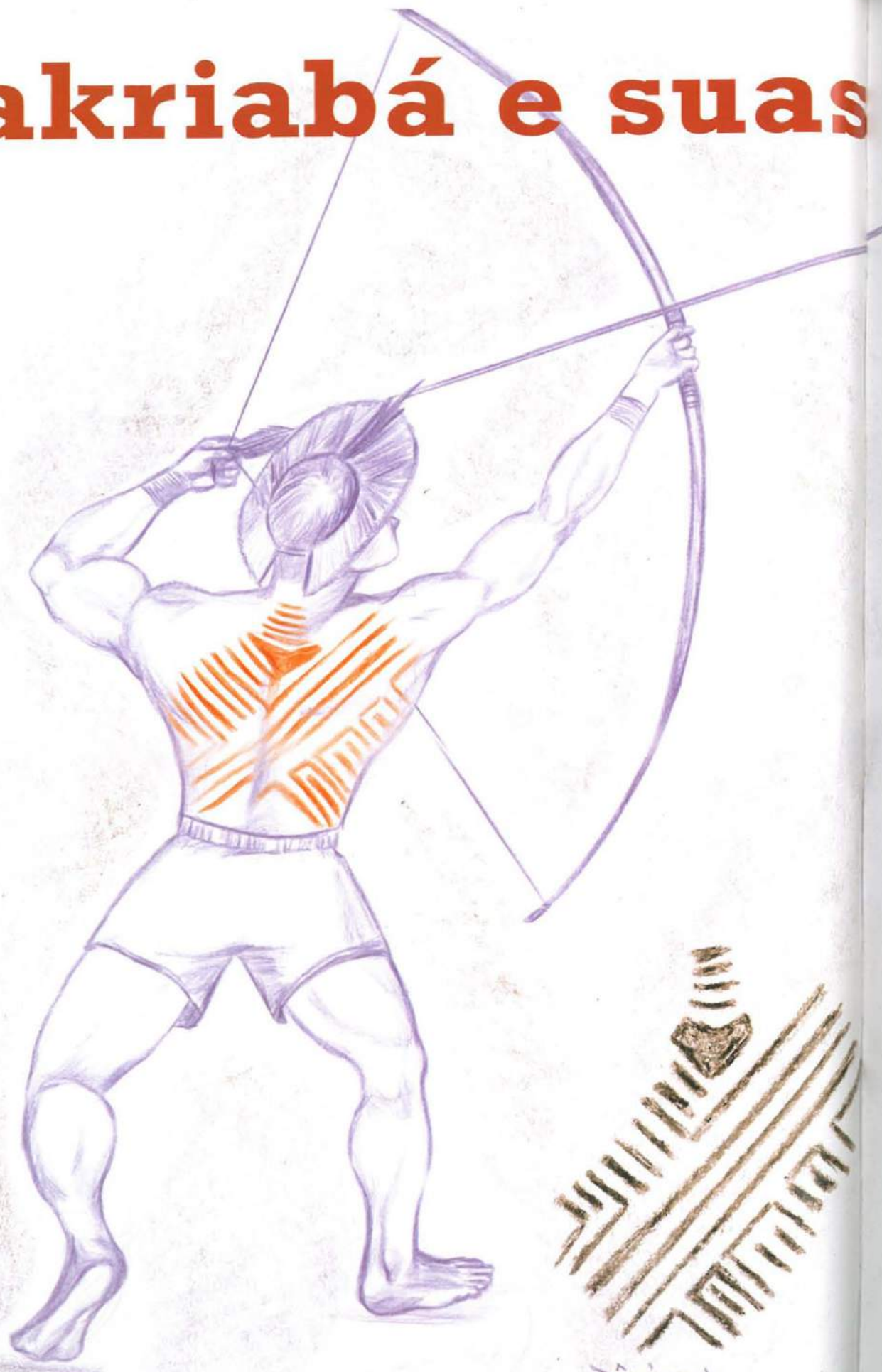
Marcelo Correa
Graduando no FIEI/UFMG







Xakriabá e suas



XAKRISON

s pinturas corporais

Nós, Xakriabá, somos um povo com muita diversidade em termos de cultura, pois sofremos muita repressão. Sofremos muito com a invasão dos brancos, como a maioria dos povos indígenas do Brasil. Por esse motivo, vivemos hoje em uma cultura própria e alguns costumes inseridos. O que chamo de próprios são os costumes que ainda mantemos intactos, mesmo depois de tanta repressão, com muita luta e resistência, e incentivo do próprio povo; e o que chamo de inseridos são alguns costumes praticados pelos brancos, hábitos que fazem parte da cultura não indígena que, com o contato e entre conflitos, fomos obrigados a adotar e praticar. E, com o passar dos anos, o povo se acostumou, as crianças aprenderam, por isso praticamos até hoje.

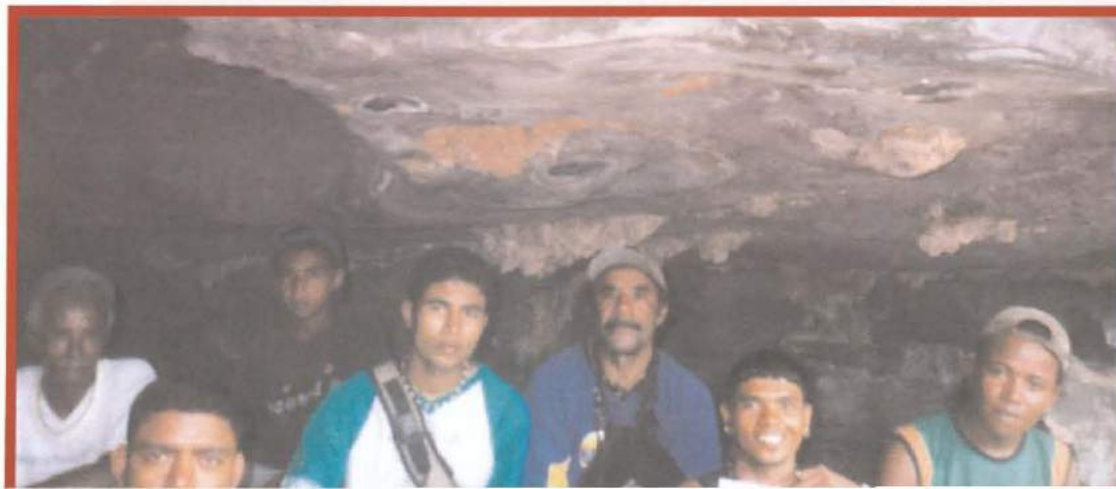
Nosso povo viveu em três tempos: antes do contato, o contato e depois dele. O que temos de antes do contato aprendemos ouvindo histórias e através dos rituais sagrados - era um tempo de riqueza cultural, de fartura, em que vivíamos felizes em harmonia com a natureza. O que precisávamos pedíamos a ela e ela nos dava, sem pedir nada em troca. Nós éramos da natureza e a natureza era nossa casa.

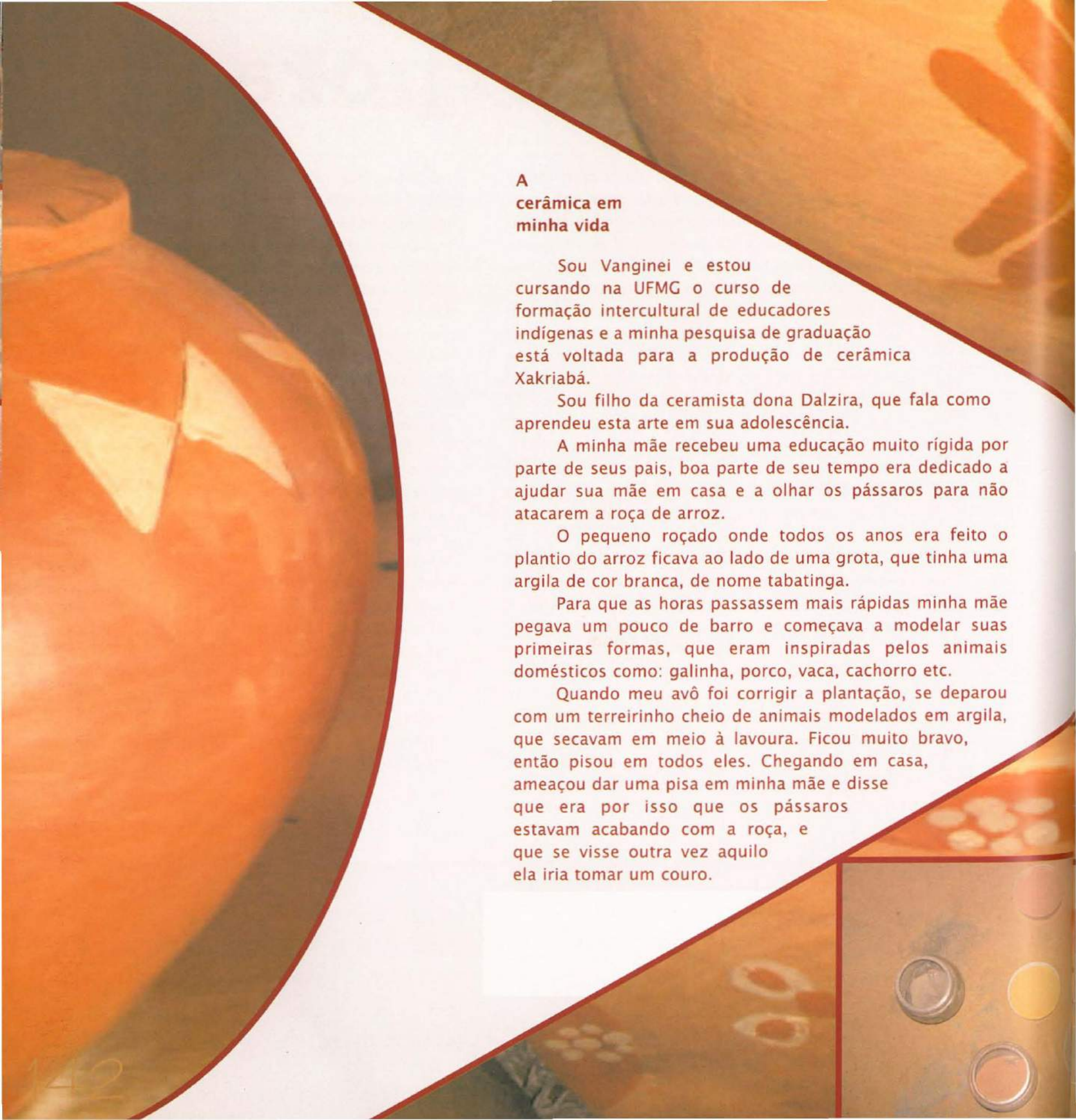
O segundo tempo foi a chegada dos europeus, a invasão, a destruição da natureza e, com ela, a destruição de quase todos os povos

indígenas que residiam nessa terra. O pouco do nosso povo que resistiu a essa invasão continuou sofrendo anos e séculos depois com a invasão do seu pouco território pelos fazendeiros, que nos escravizaram e nos obrigaram a deixar de praticar a nossa cultura, de falar nossa língua, de cantar, dançar e praticar nossos rituais, de nos pintarmos com urucum e jenipapo, de mostrar e guardar, nos grafismos traçados em nosso corpo, a história de nosso povo, de uma caçada, de uma pescaria, de uma festa, enfim, de tudo aquilo que era de costume fazer no dia a dia.

E o terceiro tempo é o que vivemos hoje, em que usamos e praticamos o que nos restou dos antepassados, o que ainda prevaleceu depois de tanta luta, e outros costumes que fomos obrigados a aprender e praticar, durante as repressões dos não índios e os que nós mesmos, com o passar dos anos, fomos criando e moldando. São o que ouvimos ou vemos alguns velhos falando ou praticando, como músicas, danças, brincadeiras ou pinturas que aprenderam com seu avô, que este avô aprendeu com outro avô, que aprendeu com seu bisavô, e assim por diante. Por isso, acreditamos que isso seja um conhecimento guardado e repassado de geração em geração no decorrer dos tempos.

Rânison Xacriabá
Graduando no FIEI/UFMG





A cerâmica em minha vida

Sou Vanginei e estou cursando na UFMG o curso de formação intercultural de educadores indígenas e a minha pesquisa de graduação está voltada para a produção de cerâmica Xakriabá.


Sou filho da ceramista dona Dalzira, que fala como aprendeu esta arte em sua adolescência.

A minha mãe recebeu uma educação muito rígida por parte de seus pais, boa parte de seu tempo era dedicado a ajudar sua mãe em casa e a olhar os pássaros para não atacarem a roça de arroz.

O pequeno roçado onde todos os anos era feito o plantio do arroz ficava ao lado de uma gruta, que tinha uma argila de cor branca, de nome tabatinga.

Para que as horas passassem mais rápidas minha mãe pegava um pouco de barro e começava a modelar suas primeiras formas, que eram inspiradas pelos animais domésticos como: galinha, porco, vaca, cachorro etc.

Quando meu avô foi corrigir a plantação, se deparou com um terreirinho cheio de animais modelados em argila, que secavam em meio à lavoura. Ficou muito bravo, então pisou em todos eles. Chegando em casa, ameaçou dar uma pisa em minha mãe e disse que era por isso que os pássaros estavam acabando com a roça, e que se visse outra vez aquilo ela iria tomar um couro.



A partir daí
minha mãe sempre
modelava suas peças em
casa. Imaginava algo e modelava
o que pensava. Ia desenvolvendo
vários modelos de adereços, mas não
queimava porque não tinha forno.

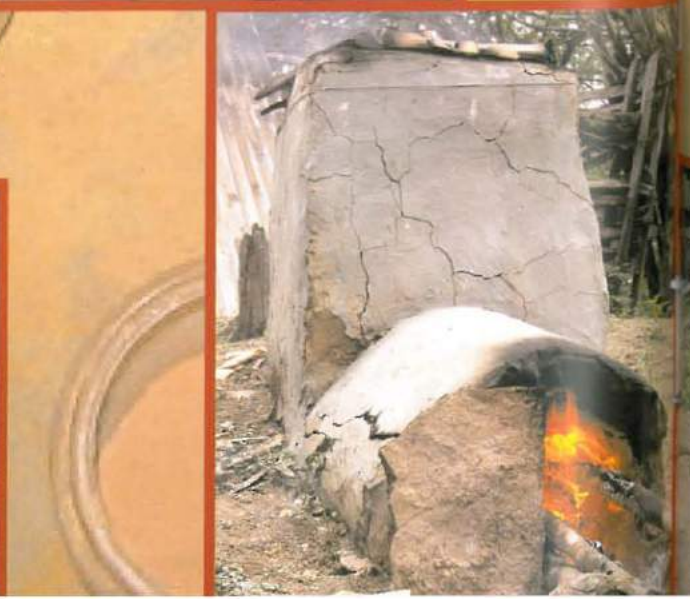
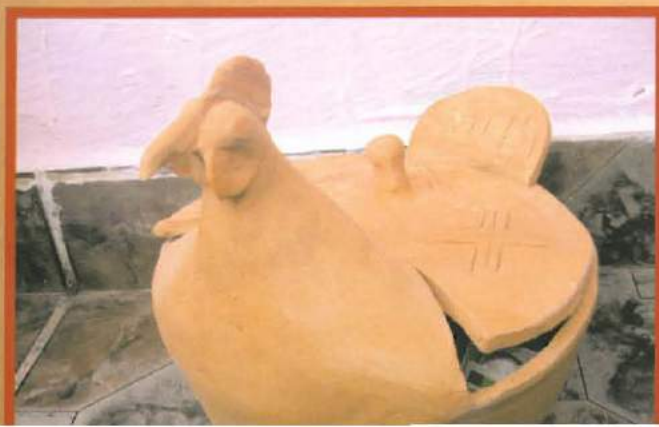
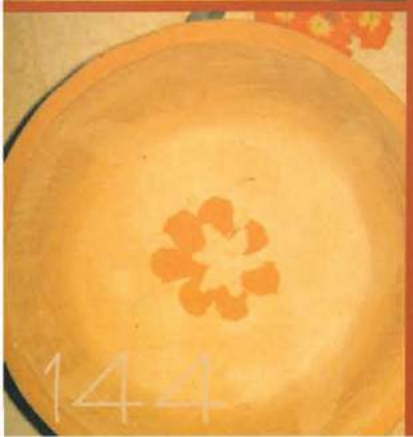
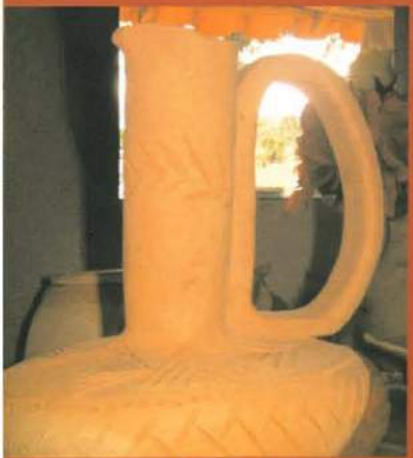
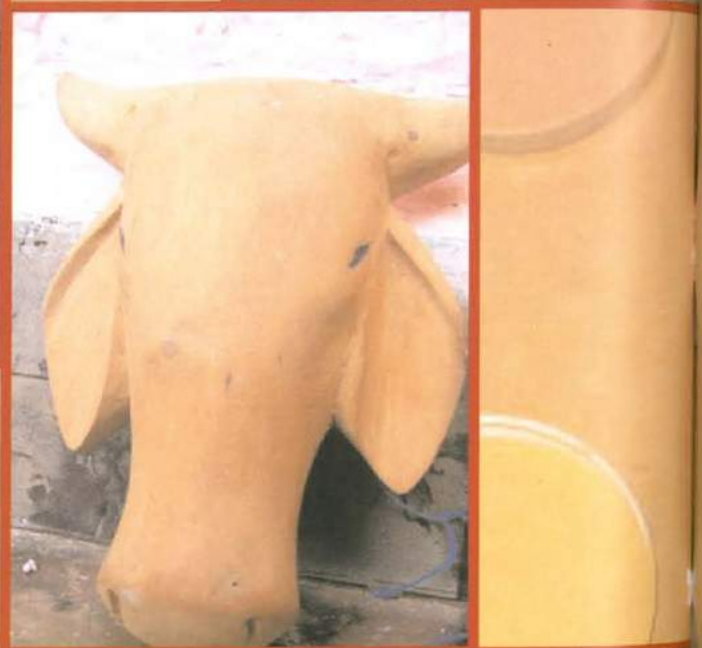
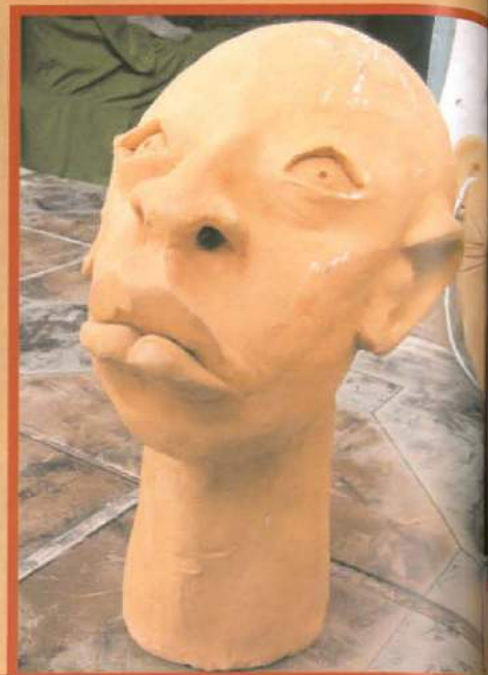
Assim, brincando, ela foi desenvolvendo
técnicas de modelagem e aperfeiçoando sua produção.

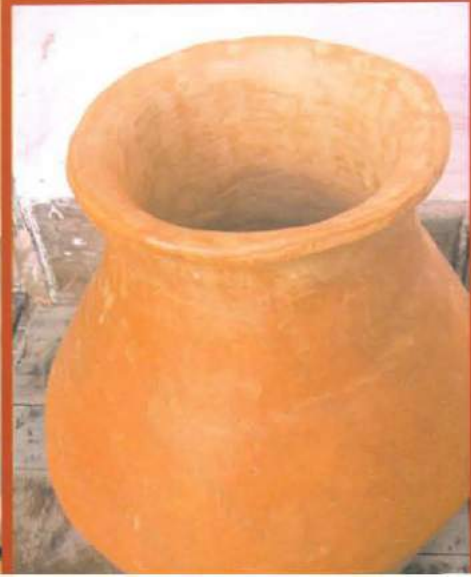
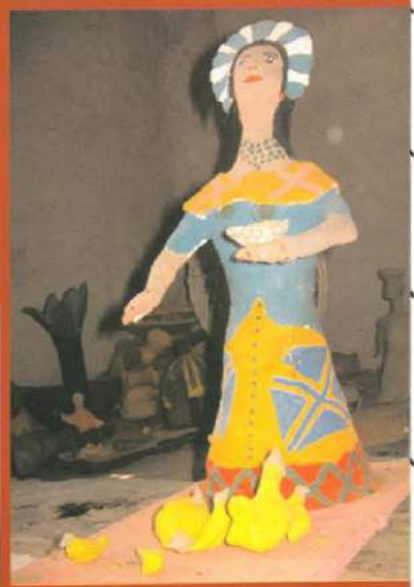
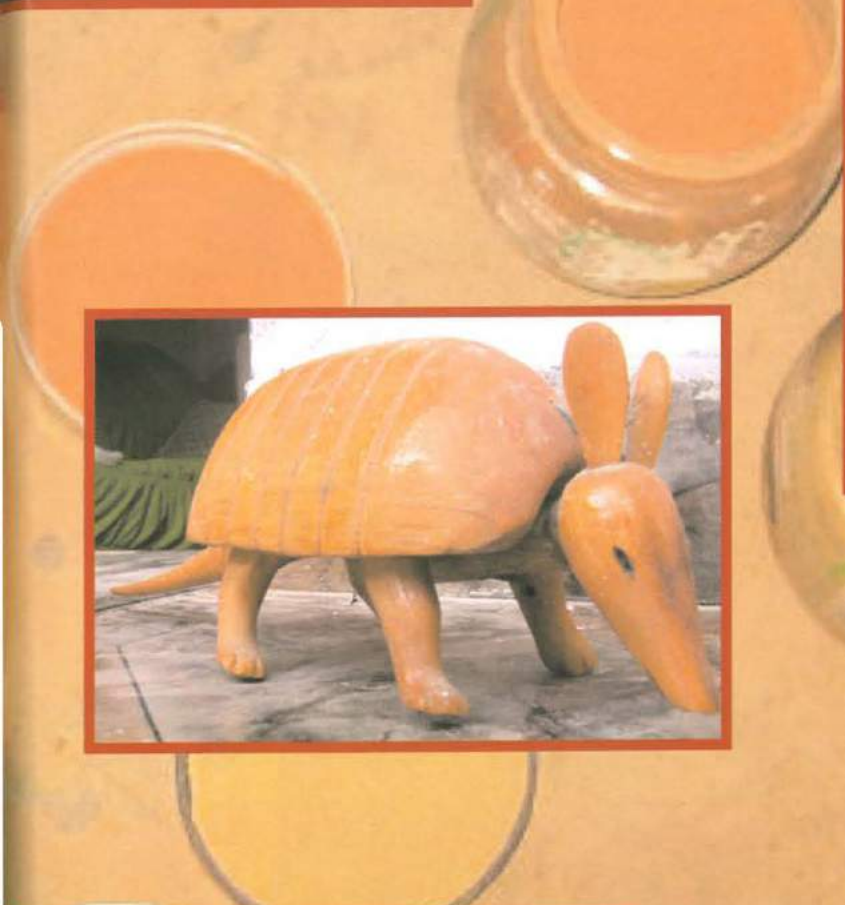
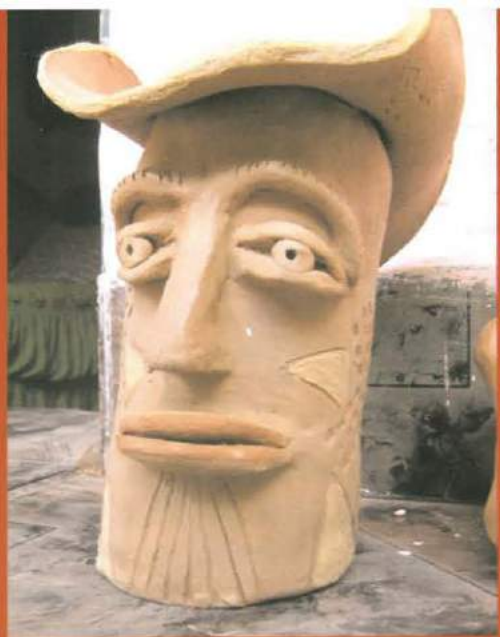
Hoje minha mãe é professora de cultura e já participou
de várias oficinas de cerâmica, uma delas desenvolvida pelo
professor Rogério Godoy (UFSJ), que já havia desenvolvido
pesquisas sobre cerâmica Xakriabá para caracterizar os
tipos de argilas existentes nessa terra indígena, e despertou
o interesse em outras pessoas pela produção de cerâmica.
Ela também está produzindo várias peças para o próprio uso
e também para comercializar.

Comecei a me interessar pela cerâmica observando a
minha mãe produzindo suas peças e também pela
necessidade de trabalhar, nas escolas Xakriabá, a disciplina
de arte. Minha mãe foi minha primeira professora. Gosto de
modelar a argila e já consigo fazer algumas peças. Estou
muito interessado nessa produção. Já participei de algumas
oficinas e continuo pesquisando, mais profundamente,
a cerâmica Xakriabá com os mais velhos, para
melhorar e divulgar a produção que, até
então, estava um pouco adormecida.

Penso também, no futuro, em
implantar uma disciplina de
cerâmica Xakriabá em
nossas escolas.

Vanginei Xacriabá
Graduando no FIEI/UFMG





SA LOR DANDO
CA LÑ SUA
PA F AXO



Pataxó quer dizer as águas do mar batendo nas pedras e voltando.

No início do mundo, a terra foi preparada para receber um grande aguaceiro que iria cair do céu. E cada pingo de chuva que caía e entrava em contato com a terra se transformava em um índio Pataxó.

Quando a chuva terminou havia muitos índios Pataxó espalhados sobre a terra. Contam nossos velhos que, na cultura Pataxó, o nosso povo foi gerado desse contato da água da chuva com a terra.

Na comunidade Pataxó Muã Mimatxi, que fica localizada no centro-

oeste de Minas Gerais, no município de Itapeçerica, nós continuamos a revitalizar nossa cultura Pataxó.

Isso envolve nossos cantos, festas, ciência Pataxó, jogos e brincadeiras, religião e costumes, que foram passados pelos nossos velhos, que são avós, bisavós e nossos pais.

Nossas festas são realizadas com alegria, envolvendo crianças, jovens, adultos e idosos que temos na comunidade.

Nossas brincadeiras e jogos estão muito ligados com a terra, para o fortalecimento do solo e o bom cultivo.



Festa das águas

Aqui em nossa comunidade Muã Mimatxi, nós comemoramos a festa das águas no dia cinco de outubro. É uma tradição do nosso povo a realização dessa festa todo ano.

Quando se inicia o mês de outubro, a comunidade, juntamente com os professores e também as crianças, trabalha nos preparativos da festa das águas.

Trabalhamos na limpeza do terreiro da aldeia, ensaios dos cantos, brincadeiras, buscamos lenha para a comunidade cozinhar e assar carne e peixe. Fazemos o Muquém (que é parte da culinária Pataxó), moqueca, etc.

Quando estamos fazendo nossos rituais, invocamos o deus da mata para que nos dê força e que proteja nossa comunidade; então dançamos e cantamos junto com ele. É o momento também de agradecer e pedir fartura para nosso povo. Os velhos estão sempre presentes dançando, cantando e brincando, pois a sabedoria deles enriquece ainda mais a nossa cultura.

A língua está sempre presente na festa das águas, em nossos cantos principalmente.

A festa se encerra com o banho, um momento de alegria e de descontração entre todos. É uma forma de limpar o espírito, purificar o corpo e a mente.



Cantos

Nossos cantos são escritos e cantados na língua Pataxó. Cada canto tem um significado. Alguns são cantados em momentos especiais, outros em festas e em outras celebrações que temos na aldeia.

O canto é uma forma que temos de não perder a língua Pataxó, pois são trabalhados na escola com os alunos e em nossas celebrações.

A presença e o acompanhamento dos velhos, relatando suas histórias de vida, é muito importante para nossa cultura, pois eles são as fontes onde buscamos os conhecimentos que temos e os costumes que praticamos e passamos para nossos filhos.

Nossos cantos estão profundamente ligados a algum ser da natureza como a pedra, as plantas, os pássaros, o papagaio, a lua, o sol e a terra. É através deles que buscamos força para nosso dia-a-dia na comunidade e no trabalho.

Notícias da pesquisa

Eu me chamo Duteran. Minha pesquisa é relacionada com a língua Pataxó.

Antigamente nossos velhos se comunicavam no idioma próprio, a língua Pataxó. Nossa língua faz parte do tronco lingüístico Macrogê, da família Maxakali.

Nosso povo vivia livre em meio à natureza e andava por várias partes da Bahia e Minas Gerais. Com a invasão que aconteceu por parte dos europeus, o povo Pataxó foi um povo que sofreu muito. Daí em diante nosso povo foi perdendo o território pouco a pouco.

Alguns anos depois, com os povoados que iam se formando ao redor da aldeia Barra Velha, o povo foi sendo obrigado a viver em um espaço muito reduzido, onde não tinha mais como fazer a caminhada do litoral da Bahia até Minas Gerais.

Chegou então um tempo que nosso povo foi proibido de falar a língua Pataxó, quando eles eram castigados e até mesmo mortos pelos brancos.

Durou muitos anos essa perseguição do homem branco ao povo Pataxó. Isso levou ao esquecimento da nossa língua. Hoje, então, no meu percurso acadêmico na UFMG, aprofundarei a minha pesquisa sobre a nossa língua, que ficou adormecida por algum tempo. Espero poder ajudar, não só minha aldeia, mas todas as aldeias Pataxó.

Pretendo realizar minhas pesquisas em arquivos, em museus, bibliotecas, mas sobretudo nas aldeias, conversando com os mais velhos, porque eles guardam muitos conhecimentos sobre nossa língua Pataxó.

Duteran Pataxó
Graduando no FIEI/UFMG



uma língua

Num passado muito distante, nossos ancestrais falavam um idioma próprio, praticavam seus rituais e viviam uma relação de plena harmonia com a mãe natureza.

Após a invasão europeia toda aquela tranquilidade deixou de existir, perdeu espaço para uma série de massacres e muito derramamento de sangue do nosso povo.

Nessa época, apesar de sermos considerados semi-nômades, o nosso povo era obrigado a levantar acampamentos antes do tempo previsto. Por esses motivos, as atividades cotidianas como: cantos, danças, brincadeiras e principalmente a língua materna passaram a ser uma prática realizada com menos frequência no dia a dia Pataxó.

Não sabemos datar exatamente quantos anos após a invasão europeia o nosso povo deixou de falar a língua materna. Segundo os antropólogos a língua Pataxó é considerada extinta.

Porém, na concepção dos professores pesquisadores e das lideranças Pataxó, devido aos acontecimentos supracitados, a língua nativa Pataxó ficou apenas adormecida por longos anos...

Em 1995, no Curso de Formação de Professores Indígenas de Minas Gerais, nós, professores Pataxó, com a colaboração do antropólogo Augusto Laranjeira Sampaio (Guga), iniciamos um trabalho sobre a língua e a história de nossa etnia.



se desperta

Entre os anos de 1996 e 2006, nós, Pataxó, realizamos diversas pesquisas. E daí muitas novidades vieram a aflorar. Descobríamos que pertencíamos ao tronco linguístico Macro-jê e falávamos a língua da família Maxakali. Encontramos, em diversos trabalhos escritos por viajantes e antropólogos fragmentos sobre a nossa língua. Juntamos todos esses elementos pesquisados, registramos e concluímos alguns projetos com a participação efetiva das crianças e da comunidade. Publicamos livros e gravamos um CD com as canções na língua Pataxó.

O livro *O povo Pataxó e suas histórias* teve como autores os professores: Antônio, Sarah, Salvino, Valmores e Vanusa Pataxó, e a primeira edição foi publicada em 1997 e financiada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

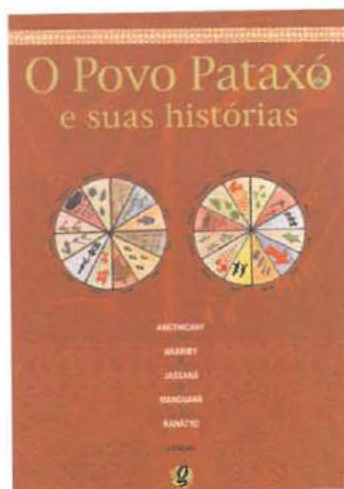
Em 1999, o mesmo livro foi publicado pela Global Editora de São Paulo, que até o momento já vendeu mais ou menos 50 mil exemplares.

O CD tem como título "IÔ HOMÂK PATXITXIÁ MÂPÂ" (O passado constrói o presente). Foi coordenado e produzido por mim. Todas as canções foram escritas na língua Pataxó e interpretadas pelo Grupo KONEHÔ TANARA (Filhos da Natureza), que tem como componentes: eu, membros da comunidade e as crianças da Escola Estadual Indígena Pataxó Bacumuxá da Aldeia Sede, no município de Carmésia.

No intuito de ampliar o nosso leque de pesquisa, em 2006 ingressei no Curso de Licenciatura Indígena da UFMG. Através das aulas de linguistas como o professor Fábio Bonfim, quero melhor entender as complexidades da língua que meu povo falava antigamente. Por fim, no término do meu curso, quero apresentar como matéria de pesquisa uma monografia. O tema será uma descrição da língua Pataxó na forma como era falada pelos meus antepassados.

Para isso é que vou pesquisar todos os vestígios dessa língua.

Valmores Pataxó
Graduando no FIEI/UFMG

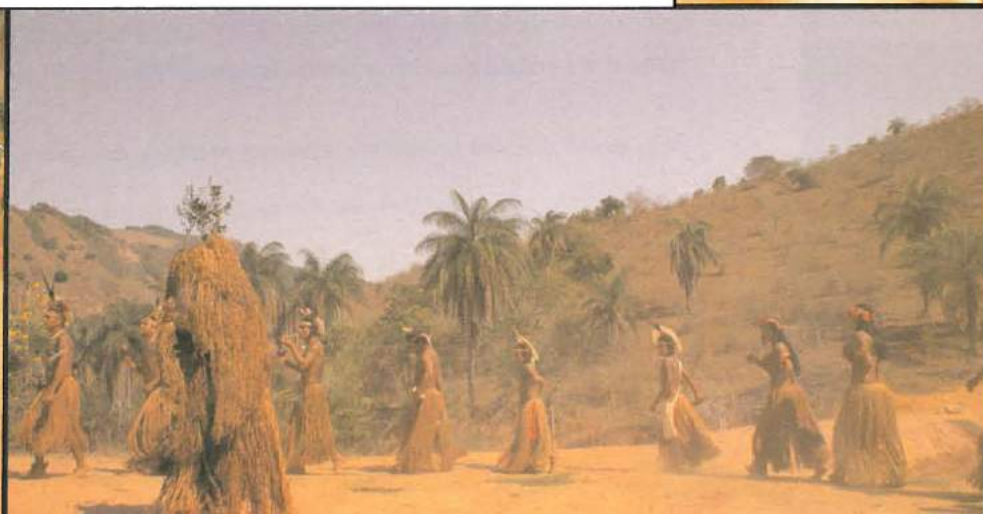
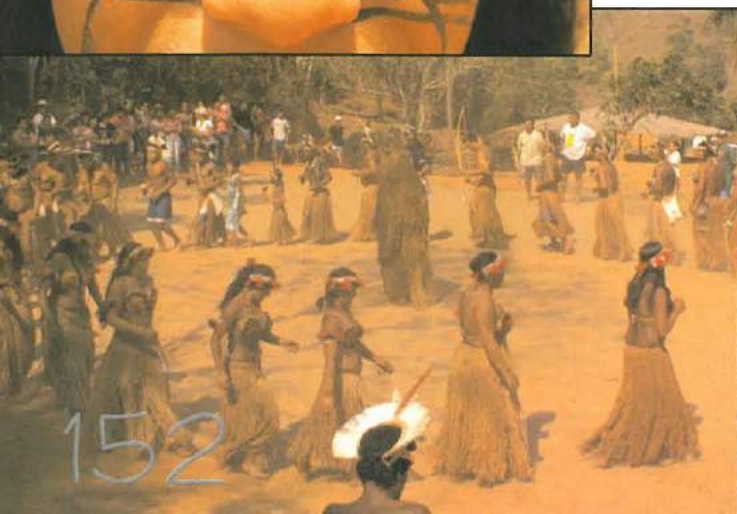
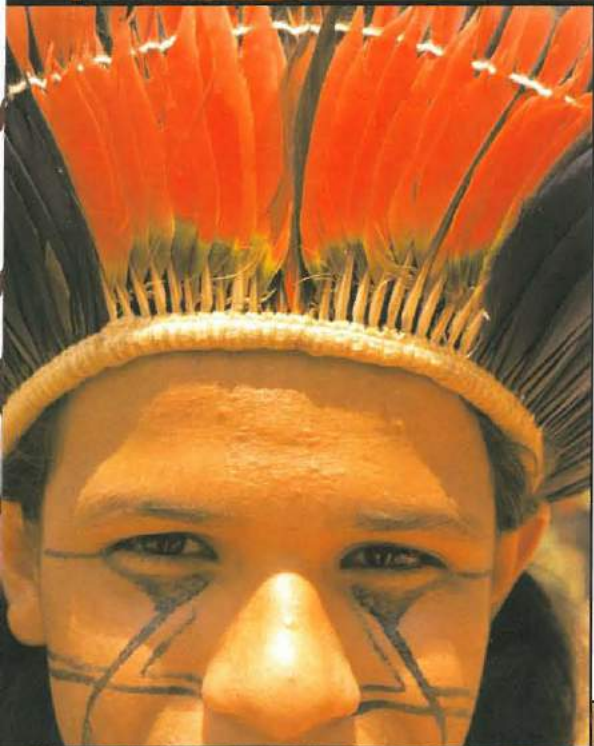
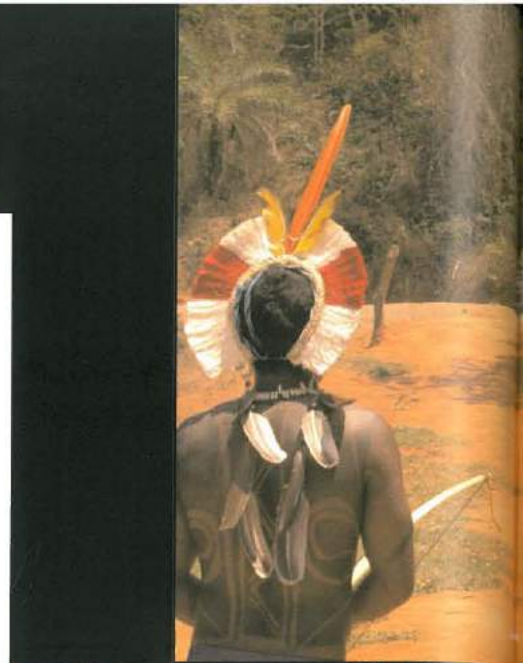


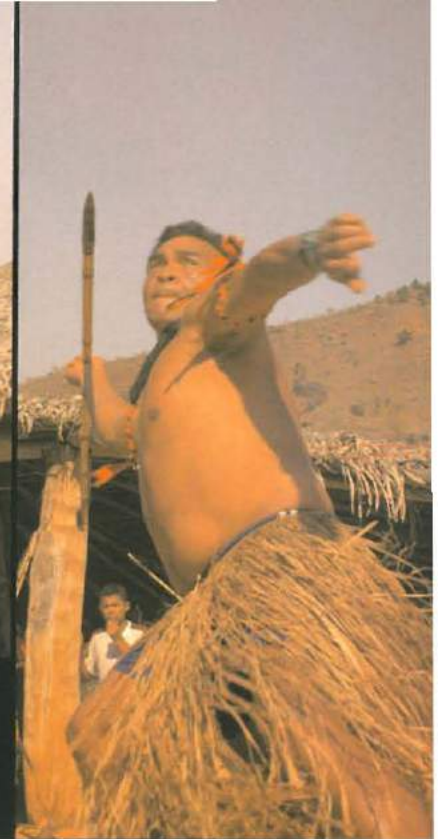
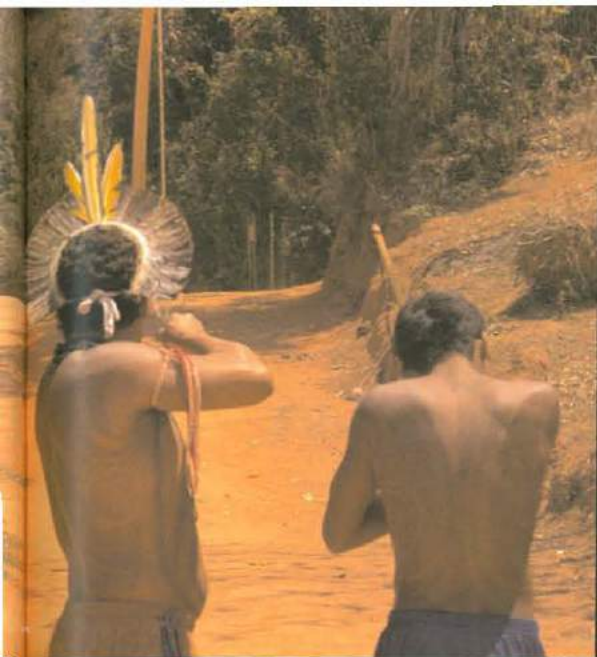


MINHA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA COM A DIVERSIDADE CULTURAL PATAXÓ

O povo Pataxó, oriundo do sul da Bahia, foi cruelmente massacrado. Teve os seus troncos cortados, mas não as suas raízes. Na década de 70, algumas famílias saíram da sua aldeia-mãe para viverem em uma nova terra. O nosso território é de 3.278 mil hectares, no município de Carmésia, em Minas Gerais.

Hoje, a nossa população é de aproximadamente 300 pessoas, que preservam os rituais como: cantos, danças, comidas; em outras palavras, a diversidade do povo Pataxó. Enfim, focalizamos principalmente o trabalho dos professores nas escolas, com as crianças, que são o novo amanhecer do nosso povo. Por este motivo, estou realizando um trabalho que intensifica a divulgação da cultura Pataxó.



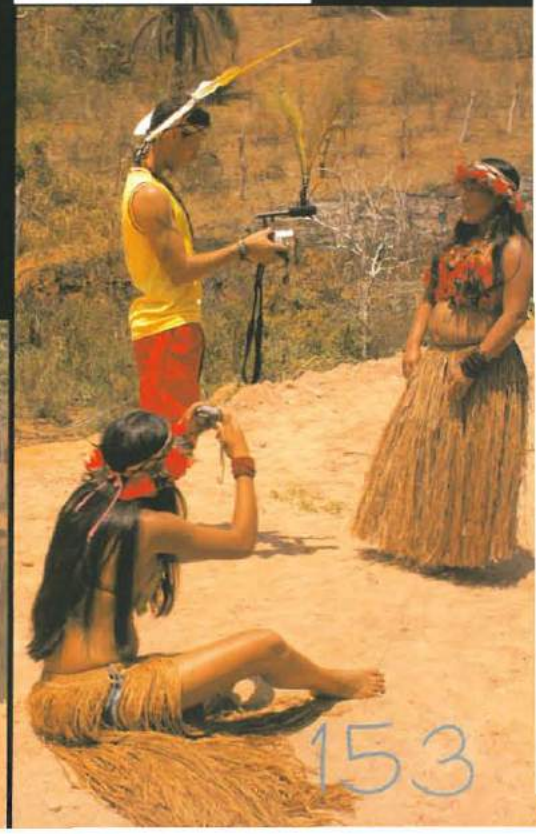
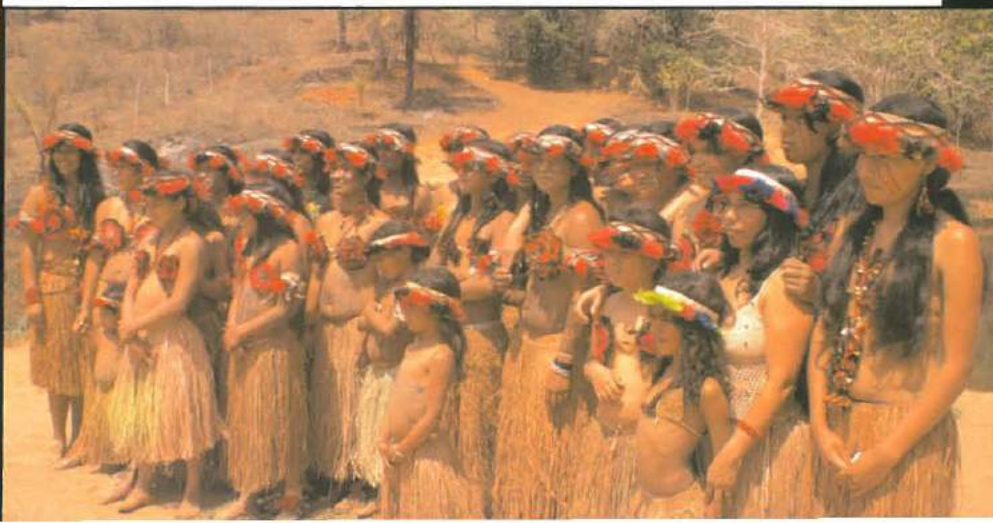


Através do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas, estou realizando um grande sonho, a produção de um vídeo, que vai mostrar para toda a população a importância de preservar a nossa cultura, ficando dentro da aldeia.

Nós, Pataxós, temos o nosso jeito de cantar e dançar, que foi guardado pelos nossos velhos. O awê, um ritual Pataxó, é preservado até hoje pelo nosso povo.

E, dessa forma, o vídeo vai mostrar o jeito e o cotidiano do povo Pataxó.

Isaque Pataxó
Graduando no FIEI/UFMG



O Povo Ai

O Povo Indígena Aranã tem sua origem étnica no grupo Borun dos Botocudos (termo pejorativo dado pelo colonizador).

Neste ano, o dia 13 de maio foi uma data marcante para todos nós, descendentes da tribo dos Botocudos. A data marcou os 200 anos da guerra oficial declarada contra a resistência do nosso povo no estado de Minas Gerais (justificando que os mesmos impediam a implantação dos projetos coloniais). Como se não bastassem os vários processos já impostos, como aldeamentos, métodos de pacificação utilizados, massacres, criação de quartéis militares no estado, uso de cães para capturá-los etc., preciso foi declarar uma guerra de extermínio total de povos que aqui já habitavam antes da chegada do colonizador. Queriam nossas terras, pois nelas havia riquezas cercadas de interesses. Seus donos tradicionais queriam contemplá-la, cuidá-la, preservá-la, pois sabiam que nela estava toda sua vida e sabedoria cosmológica, o passado, presente e futuro do seu povo e para seu povo, fato não entendido pelo colonizador, que, movido pela ganância do ter, desrespeitou o ser, criando leis brutais para dizimá-los.



aranã

Os Aranã, devido aos vários processos sofridos em sua trajetória, foram considerados, no século XIX, extintos. Mas seus descendentes fizeram com que sua história e memória permanecessem vivas, o que lhes deu forças para resistir diante de tantas falas de que no Jequitinhonha não havia mais índios. Os Aranã lá estavam e estão resistindo e lutando para que seus direitos assegurados na constituição federal de 1988 sejam realmente respeitados, e que possam ter o mais rápido possível seu território demarcado, dando a eles o direito de viver plenamente sua indianidade. É tudo que sonhamos e queremos, pois já fomos muito massacrados no passado. Juntar nossos parentes, ter nosso espaço, estar em contato com a natureza, poder exercer nossa sabedoria tradicional, reconstruir nossa história e cultura. É o que almejamos, para que possamos deixar registrada uma outra história, para gerações atuais e futuras, mostrando para a sociedade a riqueza que têm a história e a cultura de um povo e o respeito que é preciso ter pelos povos de diferentes culturas.



Neide Aranã
Graduanda no FIEI/UFMG

O origem da convivência de vida na aventura. Passado, presente e futuro.

Para fazer pesquisa sobre a minha vida, vou começar contando um pouco sobre a situação do meu antepassado e o que ele passou naquela época.

No início do contato, na década de 50 do século passado, ele passou por tantas situações. O contato de meus antepassados com os brancos foi na região do Pará, onde eles viviam juntamente com as pessoas que estão vivendo lá nesse momento moderno.


Vou resumir alguma coisa que meu próprio antepassado contou sobre aquela época. Ele disse que depois do contato eles trabalhavam com três tipos de serviços: látex de seringueira, coleta da castanha e couro de animais, que eram valorizados naquela época. Então, por causa de um acontecimento sobre o que não vou falar agora, meu pai e sua família mudaram com o grupo deles para o Mato Grosso e resto da comunidade ficou na aldeia deles. Até hoje existe aldeia nesse lugar, de onde eles saíram. É a aldeia Kôkrajmôrô. O resto da população continuou naquela aldeia, convivendo para sempre e cada vez mais aumentando naquele local.

Alguns anos depois do contato, começaram a fazer uma festa, meu pai era o dono dessa festa. No tempo dessa festa chegaram umas pessoas da aldeia Porori. Quando eles chegaram à aldeia, estava

acontecendo a festa que se chama Kwÿrÿkangô.

Depois que o pessoal do Porori chegou, eles quiseram finalizar a festa e logo depois de algumas semanas, eles foram caçar no mato. Isso existe ainda, em toda festa a comunidade leva o dono da festa para caçar. Essa caçada é para a comunidade mesmo se alimentar enquanto estiverem dançando e cantando a noite toda. Param de dançar para comer e depois começam a dançar de novo.

Então eles fizeram isso, foram caçar para terminar a festa e fazer a mudança de aldeia. Porque meus antepassados resolveram mudar de aldeia. Depois de acabar a festa, mais ou menos três ou dois dias, eles começaram a embarcar rumo à aldeia Porori, no Mato Grosso. Começaram a subir o rio Xingu de canoa, para a aldeia Porori, que também fica na beira do rio Xingu, como a aldeia Kôkrajmôrô. Nessa viagem de navegação para o Mato Grosso houve muito sofrimento, porque eles não tinham mantimentos para se alimentar durante a viagem. Mesmo assim, conseguiram chegar a Porori. Algum tempo depois de eles chegarem lá, meu pai e Mẽ-y-re foram até o Mẽkragnoti para conversar com o cacique Bepgogoti. Passou muito tempo até eles retornarem para Porori, para morar junto com o pessoal novamente. Eles foram pelo caminho que o pessoal usava para ir e voltar de uma aldeia para outra.



Posteriormente, os homens que tinham feito contato com eles, os irmãos Cláudio e Orlando Villas Boas, pediram para eles mudarem a aldeia de novo. Por que eles pediram para a comunidade se afastar? Por causa da abertura da BR 080, quando o limite da terra passou da cachoeira para a BR 080. Foi por causa dessa situação que eles dividiram o grupo. Teve uma polêmica na comunidade e uma parte não concordou com a mudança para cima da BR 080 e por isso dividiram a aldeia. O cacique Ropni foi com sua turma e abriu a aldeia nova, chamada Pykanhikàjkàry e os outros foram com o cacique Kremôrô e Kromare abrir a aldeia Jarina.

Foi assim que um grupo se mudou para uma aldeia nova, que chamaram de Pykanhikàjkàry. E ficaram lá até quando a estrada chegou ao rio Xingu. Antes disso meu pai e mais algumas pessoas foram fazer tratamento de saúde no posto Diauarum. Naquele tempo não tinha motor de popa e eles usavam canoa para levar os pacientes para tratamento no posto Diauarum, tanto na ida como na volta.

Depois do tratamento, quando um homem índio chamado Kenmy (Djant-tĩ e outros estavam voltando para a aldeia Pykanhikàjkàry, descobriram pegadas que não-índios deixaram na beira do rio, e uma trilha que eles usavam para pescar na beira do rio Xingu. Os índios foram seguindo o caminho e chegaram numa roça onde as máquinas estavam derrubando as árvores para fazer a estrada. Antes de essa estrada ficar pronta a comunidade de Pykanhikàjkàry mudou de lá para outra aldeia, rio acima da BR 080. Foi então que apareceu a aldeia Kretire. Para fazer a mudança alguns ficaram na

aldeia e outros foram abrir a aldeia nova. Quando terminaram de limpar o lugar, o resto do pessoal foi para lá. Eles chamaram essa aldeia de Kretire. Chegaram e fizeram a aldeia em círculo.


Foi no Kretire que os Panará chegaram para morar com nosso pessoal, vindo do Diauarum. Eles ficaram durante um tempo conosco e depois voltaram novamente para o Diauarum.

Nossos antepassados passaram por todas essas mudanças que foram transformando a vida de meu povo até chegar no meu nascimento e é desse ponto que vou começar a contar sobre a minha vida, desde o meu nascimento.

Bom, eu nasci na aldeia Kretire, no dia 7 de fevereiro de 1978, às 10 horas. Foi nesse ano que apareceu minha vida. Quando eu era de colo nem pensava em nada. Por quê? A minha mente não funcionava ainda. Aí fui crescendo, foram passando vários meses, dias e anos. Todo meu corpo se desenvolvendo cada vez mais por dias e por ano.

Quando eu era menino, mais ou menos com 6 anos de idade, comecei a perceber alguma coisa. Talvez nesse ano, comecei a estudar com a professora Maria Eliza. Com essa professora comecei compreender as letras e outras coisas dos índios. Naquele momento, no ano de 1984, a minha comunidade tomou a balsa que faz a travessia da Br 080 no rio Xingu. O motivo, eu nem percebi qual era na época, e senti muito medo, porque só tinha 6 anos. Porque tinha muitos aviões pousando na aldeia, com jornalistas para entrevistar os índios. E tinha muitos outros índios como Kayabi, Ikpeng e Kisejdji, que vieram para lutar junto conosco. O motivo daquela luta eu só entendi mais tarde, era a demarcação do





Kapôt e dos 15 km da margem direita do rio Xingu, porque naquela época a gente vivia na aldeia Kretire, dentro do Parque Indígena do Xingu e do nosso território tradicional. Só uma pequena parte, a Terra Indígena Jarina, era demarcada.

Algum tempo depois, as pessoas da aldeia Piaraçu comunicaram com o pessoal da aldeia Kretire dizendo que tinha um carro, que era igual a um barco, que andava na terra e também navegava.

Pelo rádio comunicaram desse jeito. As pessoas da aldeia Kretire se enfeitaram para esperar esse tipo de carro de navegação. Tudo isso eu vi e passei enquanto estava crescendo.

Entre a aldeia Kretire e a aldeia Piaraçu tem um lugar que chama Pi-y-djãm, que é hoje a fazenda de gado do Akan Juruna. Fica um pouco acima da aldeia Piaraçu, que na época o pessoal chamava de PIV BR 080. Ali tínhamos nossas roças e um lugar onde as pessoas acampavam para fazer canoa. Na beira havia uma árvore onde o pessoal tomava banho e as meninas e os meninos subiam e pulavam no rio Xingu. Um dia eu fui tomar banho com o pessoal e, pela trilha, vinham as moças atrás de mim para tomar banho. Eu subi naquela árvore para me esconder porque eu era menino e fiquei com vergonha das meninas, mas enquanto estava subindo na árvore, me apoiei num galho seco bem no alto, e ele quebrou. Eu caí no chão e desmaiei por alguns minutinhos. Elas chegaram perto e na mesma hora voltei ao normal e saí correndo e chorando para me esconder de novo. Mas elas me viram e contaram para minha mãe. Quando eu cheguei onde minha mãe estava, ela ficou só me olhando com cara feia e brigou comigo.

Foi isso que aconteceu comigo, quando o pessoal foi acampar para fazer canoa.

Dentro da aldeia aconteceu outra

coisa comigo, quando estava brincando de esconde-esconde com outras crianças. Eu fui me esconder embaixo de uma bacia, e o facão do meu pai também estava lá escondido no meio de palha de buriti, embaixo da bacia. Na hora que ajoelhei para entrar embaixo da bacia, o facão cortou meu joelho e eu saí chorando, peguei o facão do meu pai e levei para jogar no mato, mas não tive coragem de jogar, aí coloquei num tronco de macaúba. Depois disso, minha mãe me levou para o posto para dar ponto no corte, foi nosso monitor de saúde, Kôkôkdjÿ, quem cuidou de mim. Eu já o tinha visto trabalhando na farmácia na nossa aldeia antiga Kretire, ele é irmão do nosso administrador Megaron Txucarramãe. Foi ele que deu os pontos no meu joelho.

Foram muitas situações que eu passei quando era menino. Nós éramos meninos de todos os tamanhos e andávamos pelados, sempre brincando, a gente jogava limão como se fosse a bola e fazíamos tantas outras brincadeiras. Na época era muito diferente de hoje em dia.

Em 1987 fizemos outra mudança de aldeia, para Kamêrekàkkô. Nesse lugar que se juntaram duas aldeias: Kretire e Jarina e foi lá que chegaram os Tapajúna para morar conosco e formar um grupo só.

Eu não sabia de nada e de repente meu pai e minha mãe levaram a gente para outro lugar. É sobre essa mudança de aldeia que eu começo a contar agora. Nós fomos juntos com o primeiro grupo, de canoa, para Kamêrekàkkô, para onde nós íamos ficar. Neste lugar já tinha algumas pessoas morando com suas famílias, o Kromare e o Ykakôrô já estavam morando naquele lugar.

Mas em Kamêrekàkkô enfrentamos muitos sofrimentos por falta de alimentos e por falta de atendimento de saúde.



Tinha muita escabiose e feridas que acabaram com os cabelos das crianças, meninos e meninas cheios de coceira em toda parte do corpo. E também tinha outras doenças que iam cada piorando vez mais, como tuberculose, pneumonia e malária. A pista de pouso para remover os pacientes ficava na aldeia Jarina. Era lá que o pessoal levava os pacientes para pegar avião e fazer tratamento em Brasília.

Em algum momento o pessoal trouxe o trator que ia limpar o lugar para fazer as casas e depois fazer pista de pouso. Assim o pessoal ia trabalhando e fizeram uma aldeia imensa em círculo. O tempo foi passando e as coisas foram melhorando para nossa comunidade, que era muito unida e todos gostavam muito de estarem juntos novamente nessa grande aldeia.

Depois da construção da aldeia e da pista de pouso, o pessoal trouxe material de construção para construir uma farmácia, a escola e a casa do rádio. Quando terminaram as três construções, começaram a funcionar a escola e a farmácia. Os funcionários de cada profissão iniciaram seus serviços em cada lugar do posto.

Quando a escola ficou pronta, as meninas e os meninos começaram a estudar. As nossas professoras se chamavam Maria Eliza Leite e a outra era a Bimba (Maria Cristina Troncarelli).

A professora Bimba foi alfabetizando os meninos e as meninas. A escola tinha duas salas de aulas, uma sala para cada professora ensinar sua turma. De manhã a professora Bimba começava trabalhando com os meninos menores, e depois deles vinham os meninos maiores um pouco. A Maria Eliza começava com as meninas e depois meninos, cada professora trabalhava numa sala. À tarde elas davam aulas

para adolescentes e adultos. Tinha muitos alunos lá.

Mas naquela aldeia tinha muita malária. E os índios que foram capacitados como monitores de saúde naquela época foram Beptoit, Nhakapru e Atorongêt. Eles que cooperavam bastante, tratavam dos pacientes juntamente com a Escola Paulista de Medicina (EPM). Na época a EPM trouxe um aparelho de raio-X para fazer exame de tuberculose. Naquela época a equipe da EPM levava o equipamento para a aldeia. Isso eu vi na aldeia velha que se chamava Mëtyktire, que é o nome que o pessoal escolheu para o lugar chamado de Kamêrêkakkô.


Nessa aldeia nós éramos meninos e um dia fomos caçar passarinho de estilingue, eu, Beptôri, Orençô, Nangrà, e Po-y-re. A gente foi por um caminho procurando passarinhos e quando chegamos à beira de uma lagoa, encontramos uma canoa no porto.

Da beira nós vimos muitas andorinhas pousadas nos galhos de umas árvores que ficavam no meio da lagoa. Pegamos a canoa do Bepkangare, e fomos para as árvores onde estavam as andorinhas. Acho que foi o filho do Bepkangare, o Mejmro, que chegou no porto procurando pela canoa do pai dele e viu a gente no meio da lagoa.

Ele voltou para casa e contou para o pai dele. Nós continuamos remando com nossas havaianas e quando nós estávamos chegando perto das andorinhas elas voaram e nós voltamos para o porto. Vimos o Bepkanga chegando pelo caminho e fomos remando o mais rápido possível, quando a gente estava encostando a canoa no porto, ele também chegou e falou:

— Para onde vocês estavam levando a canoa?





Nós dissemos que íamos pegar ovos de passarinho, mas ele continuou perguntando o que estávamos fazendo com a canoa dele e nós três, Orenô primeiro, pulamos da canoa para a água e nadamos na lagoa.

Eu estava nadando quando ouvi os meninos me chamando para eu pegar a bolsa do Nangrà cheia de pedrinhas para usar no estilingue. O Nangrà quase morreu afogado porque ele estava nadando e carregando a bolsa pesada, cheia de pedrinhas, por isso ele quase recebeu prêmio (de afogamento!). Eu fui lá e peguei a bolsa no meio da lagoa. Depois eu comecei a dar risada dele.

Depois fomos andando pelo caminho da beira da lagoa e escutamos um tiro porque o rapaz levou a canoa dele para praia. Nós corremos até chegar à estrada para o rio, e outro homem avisou para o dono da canoa que nós estávamos correndo para o rio, foi ali que nós nos separamos.

Em outro dia eu fui com um menino Tapajúna cortar um pau que se chama kajkrit, para fazer aviãozinho de brinquedo. Era no verão, já tinha queimadas. Quando nós estávamos chegando no lugar para tirar a madeira, por baixo da terra tinha brasa, e foi ali que o Orenô queimou o pé dele, e foi correndo para água, chorando e pulando de tanta dor. Ai nós não pegamos o pau naquele dia.

Quando estávamos nessa aldeia o cacique Ropni foi fazer campanha no exterior do país para arrecadar dinheiro para demarcar a área do Mēkragnoti. Para conversar sobre a viagem, vieram até a aldeia o cantor Sting, o Red Crow (Nhôjkamrêk), que também é cantor, e outros homens da equipe deles.

O Ropni e o Megaron fizeram essa viagem antes da mudança para o Kapôt.

Enquanto eles estavam viajando,

receberam muitas notícias sobre a malária e as doenças na aldeia Mētyktire, e quando voltaram conversaram sobre a mudança com a comunidade. E de repente trouxeram muitos tambores cheios de querosene, e veio um mecânico juntamente com o combustível para o caso de acontecer pane no helicóptero, por isso que o mecânico chegou primeiro, para esperar a chegada do helicóptero que ia levar o pessoal para o Kapôt.

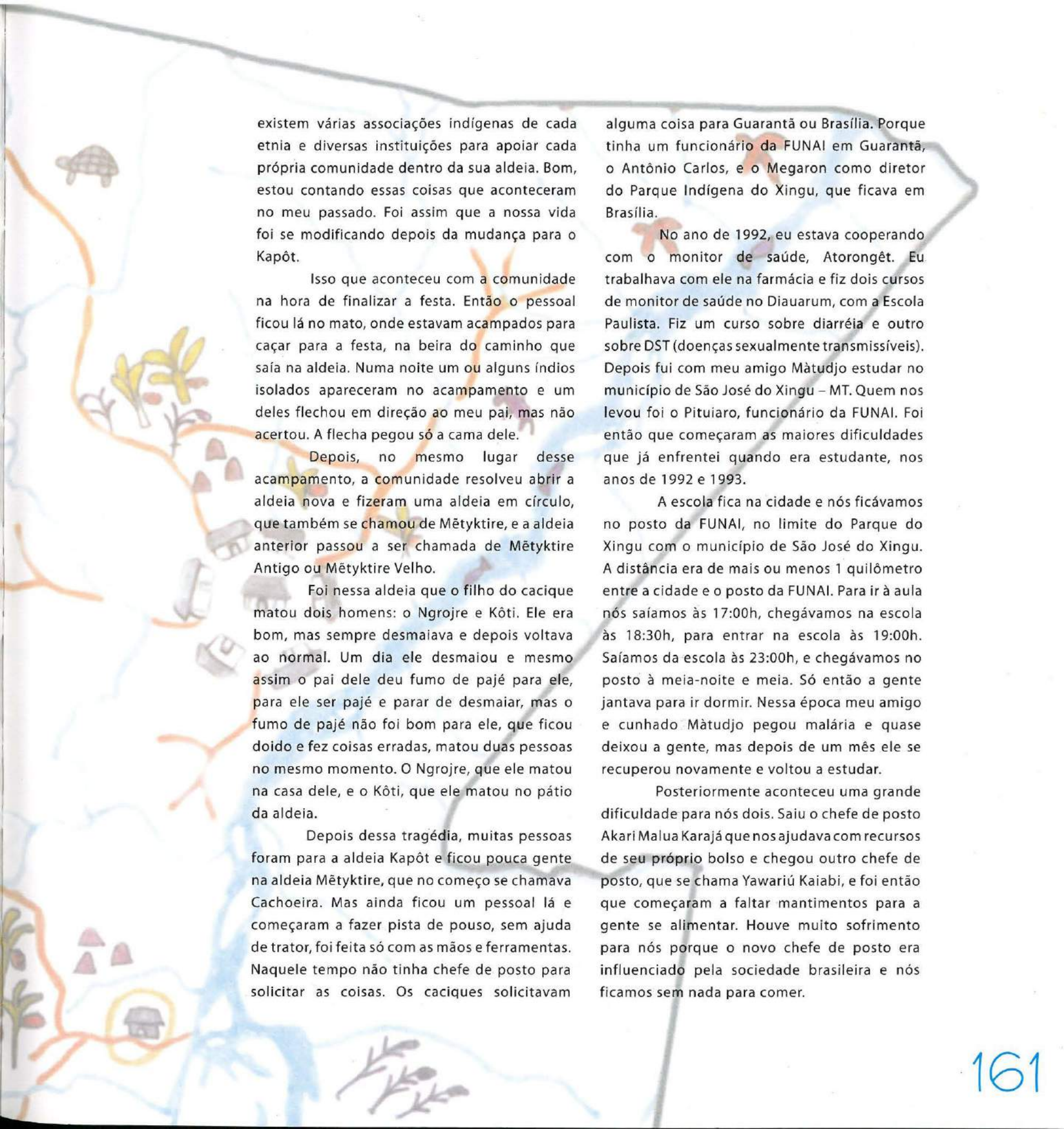
Assim foi o começo da mudança para Kapôt. Nessa aldeia eu não tinha quase nada de vestuário, porque meu pai também não tinha como comprar roupa para a gente, às vezes meu irmão comprava alguma coisa para meu pai. Eu só tinha uma camisa e dois calções e andava descalço. Eu era menino e vivia desse jeito, como viviam os outros meninos da aldeia.

Nesse tempo comecei a entender melhor as coisas.

Tudo isso aconteceu antes de o pessoal se dividir, quando teve a mudança para o Kapôt de helicóptero e parte do pessoal não quis mudar, ficou lá mesmo no Mētyktire. Eles saíram porque na época tinha muita malária na nossa aldeia.

As pessoas que ficaram continuaram morando algum tempo lá e depois começaram a fazer uma festa que se chama Kôkô. Isso foi em 1990. Quando o pessoal foi caçar para finalizar a festa, teve um incêndio na aldeia, as casas queimaram juntamente com as coisas de cada família. Quando souberam do incêndio, algumas pessoas voltaram para ver o que tinha queimado e depois ninguém quis mais voltar para aquela aldeia.

Naquela época, na aldeia Mētyktire antiga, a comunidade só dependia da FUNAI, porque não existia outra instituição para apoiar os povos indígenas. Mas no tempo moderno



existem várias associações indígenas de cada etnia e diversas instituições para apoiar cada própria comunidade dentro da sua aldeia. Bom, estou contando essas coisas que aconteceram no meu passado. Foi assim que a nossa vida foi se modificando depois da mudança para o Kapôt.

Isso que aconteceu com a comunidade na hora de finalizar a festa. Então o pessoal ficou lá no mato, onde estavam acampados para caçar para a festa, na beira do caminho que saía na aldeia. Numa noite um ou alguns índios isolados apareceram no acampamento e um deles flechou em direção ao meu pai, mas não acertou. A flecha pegou só a cama dele.

Depois, no mesmo lugar desse acampamento, a comunidade resolveu abrir a aldeia nova e fizeram uma aldeia em círculo, que também se chamou de Mëtyktire, e a aldeia anterior passou a ser chamada de Mëtyktire Antigo ou Mëtyktire Velho.

Foi nessa aldeia que o filho do cacique matou dois homens: o Ngrojre e Kôti. Ele era bom, mas sempre desmaiava e depois voltava ao normal. Um dia ele desmaiou e mesmo assim o pai dele deu fumo de pajé para ele, para ele ser pajé e parar de desmaiar, mas o fumo de pajé não foi bom para ele, que ficou doido e fez coisas erradas, matou duas pessoas no mesmo momento. O Ngrojre, que ele matou na casa dele, e o Kôti, que ele matou no pátio da aldeia.

Depois dessa tragédia, muitas pessoas foram para a aldeia Kapôt e ficou pouca gente na aldeia Mëtyktire, que no começo se chamava Cachoeira. Mas ainda ficou um pessoal lá e começaram a fazer pista de pouso, sem ajuda de trator, foi feita só com as mãos e ferramentas. Naquele tempo não tinha chefe de posto para solicitar as coisas. Os caciques solicitavam

alguma coisa para Garantã ou Brasília. Porque tinha um funcionário da FUNAI em Garantã, o Antônio Carlos, e o Megaron como diretor do Parque Indígena do Xingu, que ficava em Brasília.

No ano de 1992, eu estava cooperando com o monitor de saúde, Atorongêt. Eu trabalhava com ele na farmácia e fiz dois cursos de monitor de saúde no Diauarum, com a Escola Paulista. Fiz um curso sobre diarreia e outro sobre DST (doenças sexualmente transmissíveis). Depois fui com meu amigo Mätudjo estudar no município de São José do Xingu – MT. Quem nos levou foi o Pituiaro, funcionário da FUNAI. Foi então que começaram as maiores dificuldades que já enfrentei quando era estudante, nos anos de 1992 e 1993.

A escola fica na cidade e nós ficávamos no posto da FUNAI, no limite do Parque do Xingu com o município de São José do Xingu. A distância era de mais ou menos 1 quilômetro entre a cidade e o posto da FUNAI. Para ir à aula nós saíamos às 17:00h, chegávamos na escola às 18:30h, para entrar na escola às 19:00h. Saíamos da escola às 23:00h, e chegávamos no posto à meia-noite e meia. Só então a gente jantava para ir dormir. Nessa época meu amigo e cunhado Mätudjo pegou malária e quase deixou a gente, mas depois de um mês ele se recuperou novamente e voltou a estudar.

Posteriormente aconteceu uma grande dificuldade para nós dois. Saiu o chefe de posto Akari Malua Karajá que nos ajudava com recursos de seu próprio bolso e chegou outro chefe de posto, que se chama Yawariú Kaiabi, e foi então que começaram a faltar mantimentos para a gente se alimentar. Houve muito sofrimento para nós porque o novo chefe de posto era influenciado pela sociedade brasileira e nós ficamos sem nada para comer.

Um dia eu lembrei do crédito do meu irmão Waiwai no mercado que se chama Tulha, fui lá e peguei umas coisinhas como: biscoito, sardinha e pacotinho de fumo. Nem chegou a dar para uma semana, acabou no mesmo dia.

Às vezes a gente pegava farinha do chefe de posto, porque não tinha nada para comer. Quando ele saía para a rua, nós subíamos na parede e descíamos no quarto dele para pegar um pouco da farinha dele. Um dia ele descobriu a gente pelo rastro que deixamos na parede e ele falou:

— Nunca vi o rastro de rato deste tamanho, é a primeira vez que eu vejo um rastro de rato deste tamanho. Nós ficamos ouvindo ele falando ao lado.

E na outra semana nós ficamos completamente exaustos de fome, e Matudjo disse: sou brasileiro, sou índio filho de Pagan Tapirapé e Kabēnti Mētyktire e sei algumas coisas sobre a minha vida. É verdade que nós sofremos, mas aprendemos também algumas coisas dos não índios, aproveitamos esse pouco tempo que passamos lá, mas não dava para continuar naquela situação, então voltamos para nossas aldeias.

Mas cada dia que passa eu sinto que um dia vou ser alguma coisa na vida e quero lutar pelo meu povo, elaborar um projeto, fazer requerimento e assim por diante, é o meu pensamento, eu acredito em mim mesmo. Quando nós estávamos lá, enfrentamos muitos e muitos sofrimentos. Por causa disso tudo, nós desistimos da escola de lá, e fomos para a aldeia.

No mês de fevereiro de 1994, nós fomos para um lugar desabitado, Pykanhikàjkàry, para fazer uma casa para receber turistas. Para começar a construção dessa casa, acampamos, e quando anoiteceu ninguém dormiu. Por quê?

Porque tinha muito mosquito, nós ficamos acordados a noite inteira. Então trabalhamos só no período da manhã, à tarde dormimos. Fizemos as três casas, limpamos o pátio e em volta das casas também. Depois fomos para o Piraçu, porque nós não tínhamos mais gêneros alimentícios. Retornamos para o acampamento uma semana depois, aproveitando a balsa que estava descendo o rio. Eu fui com o pessoal de balsa e os outros foram de barco. Depois voltei para a aldeia e fiquei com a minha comunidade da aldeia.

Os líderes e a comunidade estavam discutindo sobre a invasão na região do Kapôt Nhĩnore, onde o rio Liberdade deságua no rio Xingu. O pessoal foi lá para ver o que estava acontecendo e um dia meu irmão Txokrã veio para pegar o mapa do cacique Ropni, que eles esqueceram de levar. Na hora em que eles estavam saindo para voltar para o Kapôt, Nhĩnore, meu irmão Waiwai, pediu para eu ir com ele. Pensei um pouco e aceitei logo, fui correndo para casa, ajeitei minha roupa e retornei correndo para a beira porque eles já estavam acabando de preparar o barco para sair. Nós fomos e chegamos às 19:00h no Hotel Emsa, que era o nome que os invasores deram para aquele lugar do Kapôt Nhĩnore. No dia seguinte, bem cedo, Ropni acordou alegre cantando como os Mēbēngôkre antigos faziam. Havia 11 funcionários nesse hotel e, quando nós chegamos, os funcionários foram embora sem avisar nada. Ficaram lá três pessoas: dois homens e uma senhora de idade, coitada dela. Ela nunca saiu da casa, e os dois homens conversaram com a gente. Quando nosso Administrador Megaron Txucarramãe chegou de avião, mandaram os três embora pelo mesmo avião. Nós ficamos no Emsa mais uns dias e voltamos para a aldeia Mētyktire.

Pernoitamos um dia no caminho, subindo o rio para chegar à aldeia.

Eu continuei na aldeia até que fui para Colider, para ser estudante novamente, estudei por um ano em Colider. Foi nesse tempo que meu pai teve um problema sério de saúde e eu fui com ele para Cuiabá de táxi, sem nada para comer no caminho, pela BR 163. Dois dias depois retornamos para Colider de novo, ele foi para a aldeia e eu fiquei aqui em Colider. Foi quando eu tive dinheiro, no valor de trinta reais, para fazer identidade e outros documentos. Meu amigo falou que era muito barato fazer documento, mas gastei vinte e cinco reais e fui para o posto de identificação. Na hora de terminar tudo, o funcionário me entregou um protocolo para pagar o valor de onze reais. Aí que eu quase morri, porque não tinha mais jeito para desistir dos documentos e homem da identificação escreveu uma carta para mim, dizendo que se eu não pagasse teria que ir para Cuiabá, para decidir. Aí que eu fiquei imaginando o que fazer e fiquei preocupado. O Luis Carlos, um funcionário da FUNAI, me ajudou e arrumou dinheiro para pagar meu documento. Na época havia dois irmãos meus aqui em Colider, mas eles nem se preocuparam com meu problema.

O nosso grupo de estudantes em Colider ficou abandonado, alguns de nós namoravam as meninas e bebiam todo dia, com perigo de se tornarem alcoólatras para sempre. E por causa dessa situação, cada um foi tomando seu rumo para sua aldeia.

Eu fui para Guarantã e fiquei um pouco por lá, para ver o velho bēnjadjwýrý que se chamava Bepgogoti, e que foi também um grande guerreiro na época de antes de contato, fiquei lá uma semana e fui para a aldeia.

Alguns meses depois, na mesma aldeia (Mētyktire Novo), essa aldeia atual, chegou um time do Pará, da aldeia Rôtko, para fazer um jogo conosco. Nosso time derrotou o time do Rôtko de três a zero,

esse jogo aconteceu no ano de 1996.

Em 1997 a comunidade me elegeu e ao Tamôk, para trabalharmos na escola como professores, e nós fizemos o contrato com a Prefeitura de Peixoto de Azevedo. Na mesma época também foram contratados dois professores da aldeia Kapôt: Beboiti e Kokopieti. Trabalhei na escola por quatro anos. Quando a gente trabalhava na escola, tinha fofoca e foi por isso que nos separamos da nossa escola Êti.

Depois fiquei trabalhando para a FUNAI, no Posto da aldeia Mētyktire, e eu recebia como serviço prestado.

Estava indo desse jeito e de repente aconteceu o acidente com o grupo de índios que estavam trabalhando para a comunidade. Do acidente, só quatro pessoas saíram com vida. Eles tinham ido a Brasília para resolver problemas das suas comunidades e na volta aconteceu essa tristeza para todas as nossas comunidades, em cada aldeia. Isso aconteceu no ano de 2004.

Foi por causa dessa grande tragédia que eu e o Tay fomos escolhidos para assumir o Instituto Raoni, para administrar o projeto que foi feito com PDPI e outros projetos do Instituto. E assim contei algumas coisas sobre minha vida até o momento presente.

Txuakre Metuktire
Graduando no PROESI/UNEMAT

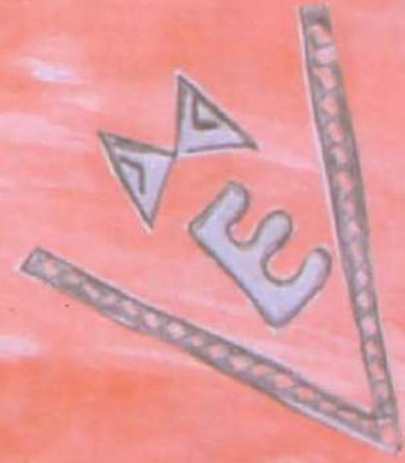
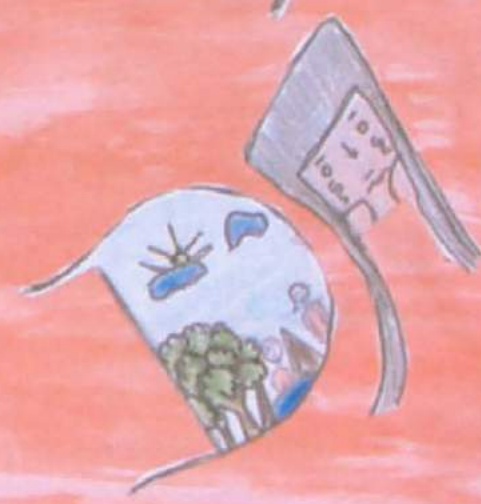


Corrente de memória

Os Xacriabás que viveram antigamente eram muito diferentes dos de hoje, eles não precisavam de dinheiro para sobreviver, sobreviviam do plantio, animais e caças, e suas próprias confecções. Dentro da reserva não tinha mercado e nenhum tipo de comércio. As roupas e cobertores eram eles mesmos que teciam no tear, com algodão que eles plantavam; chinelo era de couro de boi e madeira; as panelas, pratos, potes e outros objetos usados na cozinha eram de cerâmica e madeira. Não havia posto de saúde, curavam-se as doenças com as plantas medicinais, com conhecimento do pajé e com os benzimentos. De fora, eles só compravam o sal, eles

iam até a cidade mais próxima e levavam cereais e objetos para trocar pelo sal, faziam o transporte dos materiais em jegues, usando cangaria e a bruaca, e levavam dois dias de viagem. O café era feito de fedegoso, usavam rapadura feita na aldeia, e também o chá de plantas medicinais, faziam sabão caseiro de pequi e pinhão, tingui e de coada para lavar roupa e tomar banho. Não havia transporte, eles usavam cavalo e jegue para ir até a cidade mais próxima, que na época era Januária. Quando acontecia algum desentendimento entre índios, não era tomada nenhuma decisão pela Justiça, tudo era resolvido entre eles mesmos.

Cida Nunes Xacriabá
Graduanda no FIEI/UFMG



A Literatura é viajar no pensamento, valorizar os conhecimentos, os ensinamentos dos velhos, das crianças, entender as linguagens dos pássaros, dos espíritos da natureza, ou seja, uma árvore com vários galhos. Essa árvore, no final, tem um sentido de conhecimentos, reflexão e ensinamentos para o ser humano.

A Literatura é infinita e está sempre em movimento, tem sempre um galho a brotar. Ela nasce, cresce, floresce, dá frutos, fica velha, morre... Mas nesse momento é que ela renasce, pois fica nos conhecimentos da vida de quem fica e na natureza, que é sempre viva.

Literatura é entender o amanhecer, acompanhar o entardecer e adormecer com o anoitecer; Literatura é a vida com seus acontecimentos...



**COM MEU OLHAR:
A LITERATURA NO DIA A DIA PATAXÓ**

Já acordamos com a Literatura: o dia, o sol, o vento, o canto de um pássaro, a história que minha mãe conta, o acordar do corpo, o olhar de uma criança, de um parente.

A Literatura está na oralidade, na hora de fazer a comida, nas brincadeiras, atividades, nos rituais, no respeito com as horas sagradas da natureza e os avisos.

Hoje, através da escola, estamos registrando a nossa Literatura para que ela seja lida e conhecida por outras pessoas.

Literatura indígena

Literatura indígena e os vários conhecimentos juntos é respeitar os conhecimentos indígenas trazendo os novos conhecimentos sem esquecer os nossos antepassados.

Como era a sobrevivência antes e como está hoje. Na nossa comunidade antes existia vários conhecimentos: os conhecimentos dos mais velhos, o jeito de falar, o jeito de alimentar, o jeito de curar as doenças que surgiam nas famílias, essas doenças eram curadas através das plantas medicinais que tinha nas aldeias, pois não existia médico, não existia escolas indígenas, tinha escolas, mas os professores não eram índios e não havia diálogo entre os professores e os mais velhos sobre a nossa cultura indígena.

Hoje, a nossa comunidade está totalmente diferente: Tem posto de saúde em algumas aldeias, tem escolas com professores indígenas da própria comunidade em todas as aldeias. Isso pra nosso povo foi uma riqueza, pois estamos resgatando a nossa cultura e os nossos conhecimentos.

Antes o nosso povo sofria muito com o preconceito e não tinha direito de ser um cidadão.

Hoje somos vistos como gente e podemos pisar em qualquer chão.

Não está como queremos mas vamos chegar lá, pois somos lutadores da etnia xakriabá.

Sou professora e tenho muita responsabilidade pois fui escolhida por minha comunidade.

Sabemos que ainda falta muito, para chegar aonde queremos, mas com certeza vamos chegar a um objetivo: Que é conquistar um futuro melhor para o nosso povo, com educação e saúde de qualidade.

on
Varios
Conheci mentos
Junto

RECEITAS

PATAXO



Peixe na munqueca

Como preparar o peixe assado na folha da patioba:

Limpa o peixe.

Coloca o peixe em uma panela e passa o sal.

Pega o peixe e coloca na folha da patioba e amarra as duas pontas com imbira. Está tudo pronto para levar ao fogo.

Quando estiver bom é quando as folhas estiverem bem queimadas.

E está pronto para comer.



Receita Pataxó para gripe

Eu aprendi com meus velhos:

Pega 2 folhas de feijão andu.

5 folhas de quinhonhô de chá.

2 pés de fumo bravo.

2 dentes de alho.

9 folhas de laranja.

1 limão partido em cruz.

Coloca todos os ingredientes em uma panela e leva ao fogo e deixa cozinhar por 20 minutos.

Após ter cozinhado, deixa ficar morno.

E é só tomar.

Criança: tomar uma colher de chá de manhã, meio-dia e de noite.

Adulto: tomar uma colher de sopa de manhã, meio-dia e de noite.

Lucidalva Alves Ferreira Pataxó
Graduanda no FIEI/UFMG

EU INICIO A AULA

A minha experiência na sala de aula

Eu inicio a aula cantando.

Após os cantos, eu vou brincar de roda no terreiro da escola, no Mongongá e no terreiro da casa.

Depois eu volto para a sala e vou ensinar o idioma através de desenhos.

Exemplo: (ver desenho 1).



Depois eu conto história oral. Também conto história de alguns livros que tenho. Como os livros dos Xacriabá, Maxakali e Krenak.

Depois eu conto a história, mando as crianças desenharem o que elas entenderam das histórias.

Eu ensino o alfabeto através de música. Só com elementos do idioma, ou coisas que existem na aldeia e que eles conhecem.

Exemplo: (ver desenho 2).

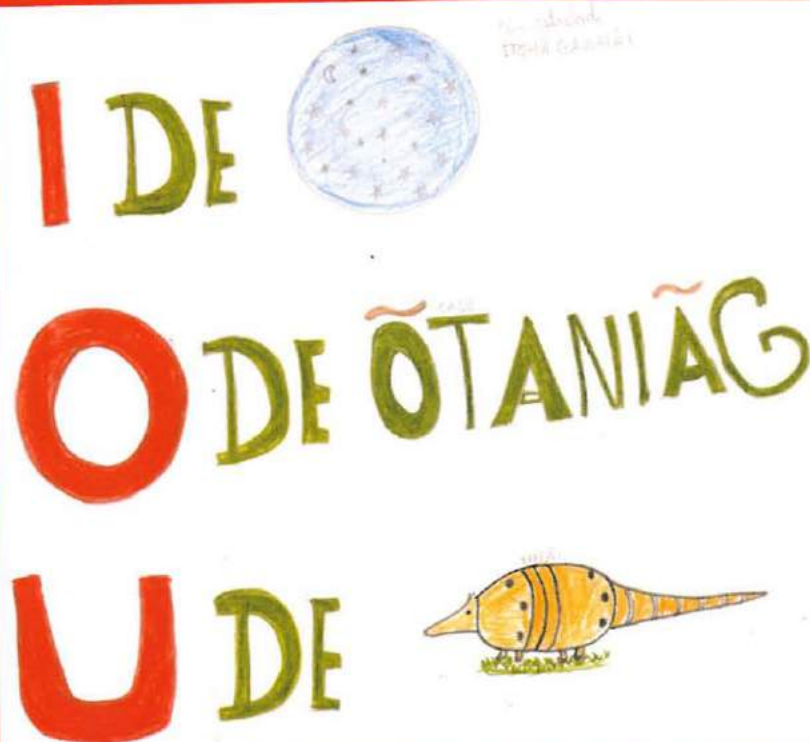
CANTANDO

Ensino também os números cantando uma música que eu mesma criei.
A música dos números:

Eu estava na jabuticabeira olhando os pássaros cantar
Que belo canto dos pássaros
Os números eu vou ensinar
0-1-2-3 canta o sabiá
4-5-6 canta o bem-te-vi
7-8-9 canta o João-de-barro
10-11-12 canta o João-véio

Ensino as vogais também, cantando música.
(desenho 3).

Os alunos desenham o cotidiano da aldeia e da sua família.
Ensino as danças, os cantos dos rituais.



A

C

W

Y

L

R

T

O

B

M

A

Muito tempo atrás as pessoas mais velhas não iam ao médico consultar, o remédio deles eram os animais e as plantas medicinais. Só que, hoje em dia, as pessoas deixaram de praticar esses remédios, foram ficando de lado os conhecimentos de preparar os remédios medicinais para procurar o médico.

Mas muitas delas falam que ficam mais doentes com os remédios que o médico receita, tem muitas pessoas que ainda praticam alguns desses remédios tradicionais em seu dia a dia. A minha pesquisa de graduação tem como objetivo resgatar e levar para sala de aula esses conhecimentos para os jovens e crianças xakriabá.

Receita tradicional

Cocá vivo:

pegue o cocá
pisa no pilão; depois de
pisado coloque para
ferver bem.

Após fervido coa
e está pronto para
beber.

A pessoa que está
doente não pode saber.
Serve para quem tem
pneumonia.



Ovo do pato:
pegue o ovo do pato e bate com canela
por 20 minutos e está pronto para beber.
Esse remédio serve para bronquite.



Coelho:
pegue o cocô do coelho
ferve bem depois coa.
Esse remédio serve para
doença do olho chamado
dordói.

O chifre do boi:
pegue o chifre do boi,
coloque para queimar, raspe,
coloque em um copo com água quente,
com cebola branca cortada em pedaços
pequenininhos, coentro e pocomã
e está pronto para beber.
Esse remédio é bom para a mulher
quando tem neném.



Márcia Xacriabá
Graduanda no FIEI/UFMG



Nós, Krenak, no passado, fomos muito oprimidos e desrespeitados, mas à beira da calor da fogueira e diante do brilho do fogo conseguimos enxergar em nossas raízes um mundo harmonioso e alegre, que faz um Burum ser forte e consciente.

Itamar Souza Ferreira Krenak
Granduando no FIEI/UFMG



O Oswald de Andrade tem um poeminha que se chama "Erro de português", em que ele fala assim:

"Quando o português chegou
debaixo duma bruta chuva
vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
o índio tinha despido
o português".



Foto: Pedro Portella