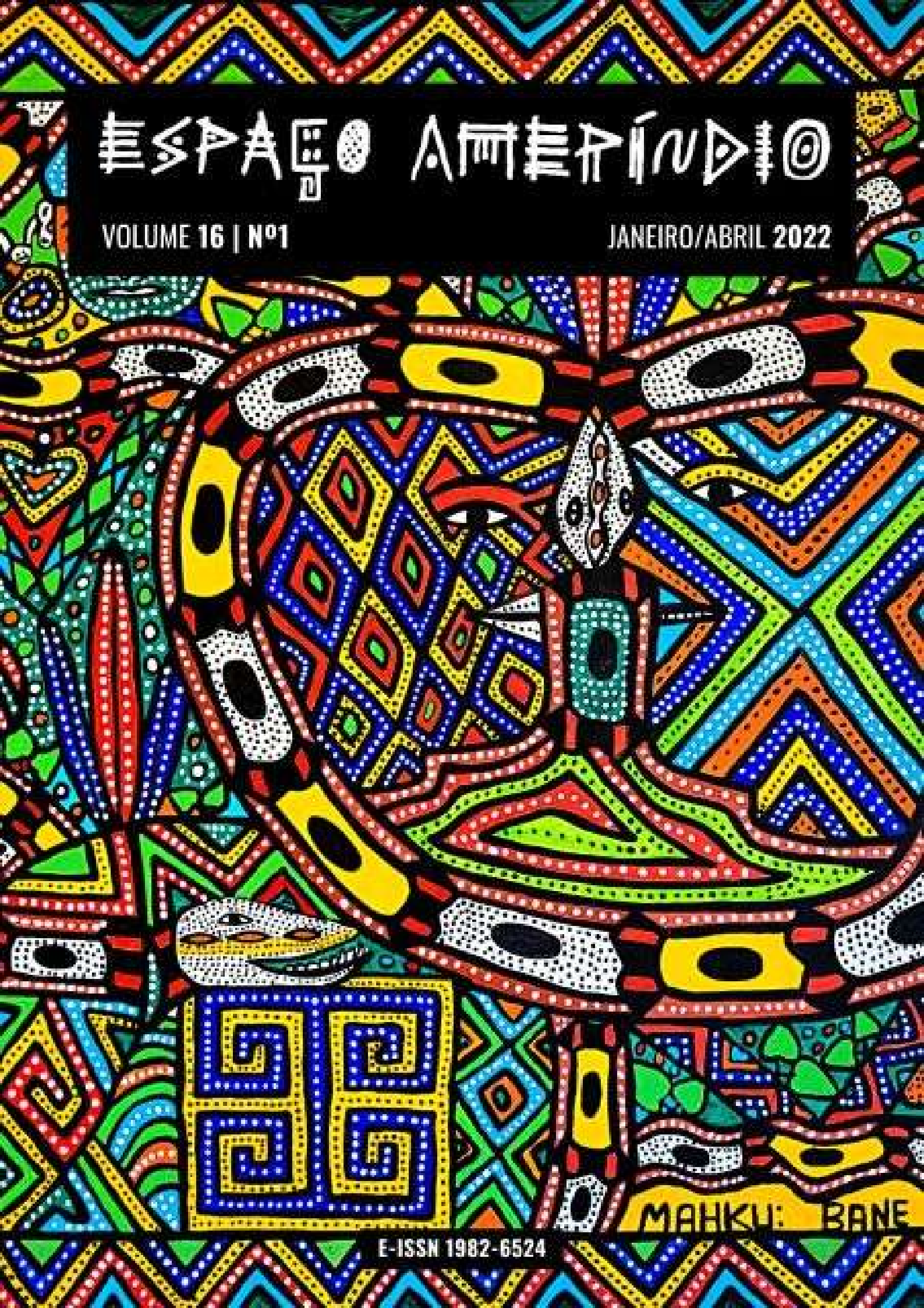


ESPAÇO AMERÍNDIO

VOLUME 16 | Nº1

JANEIRO/ABRIL 2022



MAHKE BANE

E-ISSN 1982-6524

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

Pablo Quintero **(i-iii)**

ARTIGOS

JAXY E JAXY JATERÊ

O PONTO DE VISTA GUARANI E DE OUTROS POVOS AMERÍNDIOS SOBRE A ORIGEM DA LUA, AS CONSTELAÇÕES E O SACI-PERERÊ (PRIMEIRA PARTE)

Rogério Rosa **(1-46)**

ÑANDUTI

HISTÓRIA E LENDAS DE UMA PRÁTICA CULTURAL DO POVO PARAGUAIO

Dayse Centurion Silva, Gilberto Luiz Alves **(47-65)**

“SOU IGUAL JABUTI, VOU BOTANDO OVO AQUI E ALI”

UM ENSAIO SOBRE LIDERANÇA E MOBILIZAÇÃO INDÍGENA

Amilcar Jimenes **(66-80)**

CONFLITOS PELAS TERRAS INDÍGENAS NO CONTEXTO DO DIRETÓRIO

O CASO DA ALDEIA DE SÃO PEDRO DO PORTO DA FOLHA EM SERGIPE

Fabricio Lyrio Santos **(81-104)**

OS POVOS INDÍGENAS DO OPARÁ E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

UMA ETNOGRAFIA CRÍTICA

Roberto Remígio Florêncio, Pedro Rodolpho Jungers Abib **(105-136)**

“TODA A HISTÓRIA ESTAVA NA LÍNGUA”

REFLEXÕES SOBRE LÍNGUAS E LINGUAGENS EM LICENCIATURAS INDÍGENAS DE
BRASIL E COLÔMBIA

Beatriz Osorio Stumpf, Luanda Rejane Soares Sito **(137-170)**

“AFINAL, SOMOS TODOS IGUAIS?”

A INVISIBILIDADE DA TEMÁTICA INDÍGENA NO AMBIENTE ESCOLAR”

Luanne Passos Nunes, Beatris Cristina Possato, Juliana Pereira dos Santos **(171-180)**

ENSAIOS BIBLIOGRÁFICOS

PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM GOVERNANÇA TERRITORIAL INDÍGENA

EXPERIÊNCIAS NA PAN-AMAZÔNIA

Roseline Mezacasa, Maria Lucia Cereda Gomide, Ana Carolina Vitorio Arantes **(188-206)**

RESENHAS

A MIGRAÇÃO WARAO PARA O BRASIL NA SUA TOTALIDADE

MOBILIDADE MIGRATÓRIA E MODOS DE GESTÃO

Pietro Bueno, Augusto Brito Velho **(207-211)**

ORIENTAÇÕES PARA COLABORADORES

(212-215)

COMO REFERENCIAR ARTIGOS

(216)

APRESENTAÇÃO

PABLO QUINTERO¹

EDITOR

<http://orcid.org/0000-0003-4111-9895>

O novo número da revista *Espaço Ameríndio*, que inaugura o ano de 2022, apresenta um total de 9 textos originais, produto do trabalho de autoras/es de diversas instituições e regiões diferentes do Brasil e do exterior – mais especificamente da Colômbia e da Espanha. Constituem os trabalhos deste número: sete artigos, um ensaio bibliográfico e uma resenha. Todos os textos de qualidade que, em cada uma das suas seções, desenvolvem temáticas que vão desde cosmologias, mitos e histórias indígenas até movimentos políticos, lideranças e reivindicações territoriais indígenas, passando por estudos sobre educação intercultural (como é já habitual na revista).

Antes de passar a apresentar os textos que compõem este número da revista, é necessário agradecer a todas/os as/os autores que submeteram seus artigos a este número, assim como as/os pareceristas que doaram seu tempo para avaliar os textos. Agradecemos também, com afeto, à equipe que fez possível este número. Começando pelo trabalho editorial, sempre excepcional, de Guilherme Sant'Ana na revisão e diagramação dos textos, seguido pelo trabalho de confecção da capa de Jessica Nunes da Silva a partir de um detalhe da obra de Bane Huni Kuin, integrante do "Mahku" – coletivo de artistas Huni Kuin –, a quem agradecemos o privilégio de poder ilustrar este novo número da *Espaço Ameríndio* com um fragmento da sua magnífica obra.

* * *

O importante artigo de Rogério da Rosa, intitulado *Jaxy e Jaxy Jaterê: o ponto de vista Guarani e de outros povos ameríndios sobre a origem da lua, as constelações e o Saci Pererê (Primeira Parte)*, abre tanto este número da revista quanto a seção de artigos. O texto é a primeira entrega de um trabalho mais abrangente dividido em duas partes que se interessa por explorar, a partir de um vasto material etnológico, a figura

¹ Professor do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, e Coordenador do Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil). E-mail: pablo.quintero@ufrgs.br

heterogênea do “Saci” como elo central de configurações cosmológicas e mitológicas que fundamentam uma “astronomia cultural” ameríndia, especialmente Tupi-Guarani. A segunda parte do trabalho de Rosa, que avança tanto temática quanto argumentativamente, será publicada no próximo número da revista, em Agosto deste ano.

O texto seguinte, *Ñanduti: história e lendas de uma prática cultural do povo paraguaio*, de autoria de Dayse Centurion da Silva e Gilberto Luiz Alves, analisa uma dinâmica econômico-cultural denominada “Renda Ñanduti”, que produzida por mulheres paraguaias desde a própria configuração histórica dessa formação social nacional representa uma das práticas artesanais mais significativas da América do Sul. O artigo analisa tanto o surgimento como as transformações que ao longo do tempo tem sofrido esta dinâmica de produção de artesanato, valendo-se, para tanto, de importante material etnográfico, que focaliza, também, os processos técnicos envolvidos na produção do artesanato.

Em *“Sou igual Jabuti, vou botando ovo aqui e ali”*: um ensaio sobre liderança e mobilização indígena, Amilcar Jimenes apresenta uma análise das narrativas que têm como foco a figura de Sebastião Castilho Gomes, importante liderança do povo Kokama que tem sido central nas mobilizações indígenas (e em geral à política indígena) em Manaus/AM. O artigo de Jimenes não reconstrói depoimentos da própria liderança, senão, antes, compõe uma paisagem de sua figura através de outros interlocutores, analisando também os alcances, limites e desafios das práticas políticas do líder Kokama, em contexto com as (im)possibilidades estruturais de tais práticas e mobilizações.

Na sequência, Fabricio Lyrio Santos no seu artigo intitulado *Conflitos pelas terras indígenas no contexto do Diretório: o caso da aldeia de São Pedro do Porto da Folha em Sergipe*, realiza um importante estudo de antropologia histórica que tem como cenário o período de vigência do governo colonial sobre as populações indígenas no Brasil conhecido como *Diretório dos Índios* durante o século XVIII. O caso tratado pelo autor refere-se aos diversos conflitos territoriais (e jurídicos) acontecidos a partir de 1790 envolvendo a aldeia de São Pedro do Porto da Folha no atual Sergipe, e relaciona-os tanto a já mencionada política colonial como ao sistema de aldeamentos indígenas.

O quinto artigo da seção, *Os povos indígenas do Opará e a educação intercultural: uma etnografia crítica*, de Roberto Remígio Florêncio e Pedro Rodolpho Jungers Abib, apresenta os resultados de uma pesquisa etnográfica, com uso importante de entrevistas, realizada entre 2018 e 2021 na região semiárida de Pernambuco entre o povo Truká. O artigo se interessa especificamente por analisar as práticas pedagógicas interculturais mobilizadas por professoras e professores indígenas dentro do contexto da Educação Escolar Indígena, destacando a centralidade da língua (e das perdas linguísticas) no processo e apontando para a necessidade prática de criar e/ou ampliar as políticas públicas para a permanência escolar da população indígena.

Continuando com a temática, o texto de Beatriz Osorio Stumpf e Luanda Rejane Soares Sito, intitulado *“Toda a história estava na língua”*: reflexões sobre línguas e linguagens em licenciaturas indígenas de Brasil

e *Colômbia*, aborda criticamente a trajetória de duas décadas de implementação de algumas das licenciaturas indígena na América Latina, centralmente no Brasil e na Colômbia. A partir deste marco comparativo, o estudo das autoras, baseado em depoimentos de professoras e professores destes programas de ensino, interessa-se por destacar a centralidade dos processos linguísticos e suas complexidades dentro das políticas e práticas educativas indígenas, plurilíngues e interculturais.

Concluindo a seção de artigos, o texto *Afinal, somos todos iguais? A invisibilidade da temática indígena no ambiente escolar* das autoras Beatriz Cristina Possato, Juliana Pereira dos Santos e Luanne Passos Nunes, reflete sobre a implementação de um projeto intercultural no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, na mão do grupo Sabuká, coletivo de jovens Kariri-Xocó. O artigo se debruça na descrição analítica da experiência citada como uma forma de troca de saberes e de realização pragmática da Lei 11.645/08, e, nesse mesmo sentido, de combate ao eurocentrismo e aos estereótipos sobre os povos indígenas.

Dentro da seção Ensaio Bibliográfico, este número da *Espaço Ameríndio* contém o trabalho *Programa de formação em governança territorial indígena: experiências na Pan-Amazônia* de Roseline Mezacasa, Maria Lucia Cereda Gomide e Ana Carolina Vitorio Arantes. O texto promove um balanço crítico sobre o programa de título homônimo levado a cabo nos anos de 2017 e 2018 em quatro países amazônicos (Brasil, Colômbia, Equador e Peru), que teve como objetivo impulsar formas de autonomia e autogoverno em diversas comunidades indígenas dos supracitados países. O texto está centrado especificamente na edição deste programa ocorrida na TI Rio Branco, no Estado de Rondônia.

Finalmente encerra este número a resenha *A Migração Warao para o Brasil na sua totalidade: mobilidade migratória e modos de gestão* de Pietro Bueno Longoni e Augusto Leal de Britto Velho, baseada no importante e recente livro da antropóloga Marlise Rosa intitulado *A mobilidade Warao no Brasil e os modos de gestão de uma população em trânsito: reflexões a partir das experiências de Manaus-AM e Belém-PA*.

Como é costume, desejamos uma proveitosa leitura dos textos, com a esperança de que possam contribuir à reflexão epistemológica e política profunda.

JAXY E JAXY JATERÊ: O PONTO DE VISTA GUARANI E DE OUTROS POVOS AMERÍNDIOS SOBRE A ORIGEM DA LUA, AS CONSTELAÇÕES E O SACI-PERERÊ¹ (PRIMEIRA PARTE)

ROGÉRIO REUS GONÇALVES DA ROSA²

UFPEL, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-5116-5150>

RESUMO: *O Saci-Pererê é um personagem admirável. A contribuição ameríndia à vida desse ser – nomeado também de Jaxy Jaterê, Mati-taperê, Xaxim-Tarerê, Yasy-yaterê, Kambá'i, Saci-ave, Matinta-Perera, etc. – é paradigmática. Este estudo enfatiza textos sobre o Saci publicados nas áreas de mitologia, etnologia ameríndia e astronomia cultural, baseados na oralidade e na escrita de interlocutores afro-americanos e ameríndios (Tupiniquim, Tupinambá, Kayowa, Taurepang, Surui-Paiter, em especial, Mbyá e Chiripa). O artigo tem duas partes. Na primeira, que você lerá nesta publicação, o objetivo é apresentar, a partir do Saci negrinho e do Saci índio, os diversos Saci ligados à tradição cultural na América do Sul. O passo seguinte é demonstrar a relevância da mitologia como ferramenta teórica e metodológica para analisar e traduzir tais personagens, além de apresentar dados etnológicos sobre os Guarani. No tópico seguinte, a intenção é focar certas conexões entre a mitologia e a astronomia cultural para investigar as relações do Saci com a origem da lua e com as constelações tupi-guarani e ocidentais. Na segunda parte do artigo, que será publicado no próximo volume da Revista Espaço Ameríndio, os objetivos serão: destacar a relevância do Saci e outros personagens pernetas que estão presentes em inúmeros mitos, além de analisar os motivos para que o Saci e outros seres semelhantes sejam narrados com uma de suas pernas cortadas. Finalmente, considerando os modos de pensamento dos Mbyá-Chiripa em relação à categoria já (dono), demonstrar as relações de poder entre as divindades Ñanderú, Tupã kuéry, Karaí, Kuaray, Jaxy, Curupira e Saci com as plantas, os animais e os humanos. Por último, mas não menos importante, apresentar algumas conexões do Saci com a categoria afroindígena.*

PALAVRAS-CHAVE: Jaxy Jaterê, Saci, Mbyá-Chiripa, Mitologia, Constelação.

¹ O presente texto é resultado de idéias trabalhadas na disciplina Mitologia e Ritual e nas atividades do Núcleo de Etnologia Ameríndia (NETA). Parte dos dados foi apresentado na palestra *Mitologia, Xamanismo e Escola Kaingang* (<https://www.youtube.com/watch?v=Pq7-Hj2vcGY&t=6s>), atividade organizada pelo Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais (NIT/UFRGS), em agosto de 2016. A primeira versão escrita foi exposta durante o GT *Mitologia, Diversidade Religiosa e Produção Etnográfica Entre Os Autóctones na América e Outras Partes do Mundo*, coordenado pelo antropólogo Robert R. Crépeau e por mim, durante a *XII Reunión de Antropología del Mercosur – RAM*, realizada em *Posadas, Misiones*, em dezembro de 2017. Agradecimento especial aos/as discentes do Bacharelado em Antropologia pela valorização dos saberes relacionados à mitologia, à Janie Cristine do Amaral Gonçalves pelo incentivo e pela sensível escrita do *Abstract*, a Pedro Castilhos da Rosa referente ao belo tratamento das imagens, a Sergio Baptista da Silva e Pablo Quintero pela parceria do NIT e da Revista Espaço Ameríndio, no mesmo sentido, à Lori Altmann, a Martín César Tempass, à Rojane Brum Nunes e a Robert R. Crépeau pelas justas e valiosas contribuições teóricas trazidas ao texto. Esse artigo é parte do projeto *Etnologia Ameríndia e Mitologia: O ponto de vista autóctone sobre xamanismo, espiritualidade, epistemologia ameríndias, relações interétnicas, recuperação de saberes e políticas públicas na América do Sul* (Código 4351 – PRPPG/UFPEL).

² Professor do Bacharelado em Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt), além de pesquisador do NETA da Universidade Federal de Pelotas. Email: roggerriorosa@gmail.com

ABSTRACT: *Saci-Pererê is such an incredible character. The South American indigenous people's (Ameríndio/a) contribution to the social construction of this being – Jaxy Jaterê, Matitaperê, Xaxim-Tarerê, Yasy-yaterê, Kambá'i, Saci-ave, Matinta-Perera, amongst other names, is paradigmatic. This study focuses on texts about Saci which have been published in mythology, South American indigenous ethnology and cultural astronomy, all texts based on Afro-Americans and South American indigenous peoples' oral and written narratives (Tupiniquim, Tupinambá, Kayowa, Taurepang, Surui-Paiter, and particularly, Mbyá e Chiripa). This article has two parts. In the first one, which you read in this publication, my aim is to analyse the black Saci and the indigenous Saci to introduce the different types of Saci that live in South American cultural tradition. My next aims are to demonstrate the relevance of mythology as a theoretical and methodological tool to analyze and translate these characters, and to analyze ethnological data about the Guarani. In the next section, my aim is to focus on a few connections between mythology and cultural astronomy, to investigate possible links between Saci in relation to the moon origin, and Tupi-guarani and western constellations. In the second part of the article, which will be published in the next volume of Revista Espaço Ameríndio, the aims will be: to focus on the relevance of Saci and other legless characters which are present in several myths, and to analyze reasons for having Saci and other similar beings' portrayed with one of their legs cut in these narratives. Finally, considering Mbyá-Chiripa's ways of thinking regarding the category já (owner), my aim will be to show the power relations involving the divine entities of Ñanderú, Tupãkuéry, Karáí, Kuaray, Jaxy, Curupira and Saci in relation to plants, animals and humans. Last but not least, some connections between Saci and the afro-indigenous category will be presented.*

KEYWORDS: *Jaxy Jaterê, Saci, Mbyá-Chiripa, Mythology, Constellation.*

Prólogo

Quem um dia não ouviu falar do Saci-Pererê ou sentiu um arrepio na espinha devido à sua proximidade após um estridente assobio? O Saci é um personagem amado e respeitado por infinitas pessoas. As suas atitudes na floresta, no campo, na aldeia, em casa e na cidade são narradas em livros, jornais, peças de teatro, músicas, danças, histórias em quadrinhos, pinturas, grafismos, *internet* e serviços de *streaming*.

Trata-se de um ser que transcende às fronteiras nacionais. No Uruguai, Argentina e Paraguai, o Saci-Pererê é *Iaci-íaterê* ou *Yasy-yateré*. Na província de *Misiones*, Argentina, o *Yasy-yateré* é um personagem anão, cor vermelha, que manipula um bastão de ouro ou uma varinha encantada. No Paraguai, há o Saci-ave *Tapera naevia* e o ave Peixe-frito-verdadeiro (*Dromococcyx phasianellus*), conhecido também como o Saci-da-mata ou o Saci-faisão. No Chile, entre os Araucanos, aparece o *Ketronamun*, um duende e pernetta de aparência similar ao Saci. No centro do Peru, entre os Inca e os mineiros de Julcani, vive o *Muqui*³. Trata-se de um menino de dez anos, que habita o mundo subterrâneo, veste-se como um mineiro, porém com roupas ornamentadas em ouro, o seu corpo possui grande genitália, dois chifres na cabeça e olhos em tons vermelhos vibrantes. No México, o deus *Tezcatlipoca* dos povos originários se caracteriza pela ausência de um pé, sendo que do toco da perna ele arremessa chamas de fumo, correntes de fogo e água (CASCUDO, 2002, p. 123, 129, 132-3; CONTRERAS, 2007, p. 191-3; LEHMANN-NITSCHKE, 1924, p. 105).

A Europa está também repleta de seres com atributos físicos e morais relacionados ao Saci de nomes *Cambions*, *Elfos*, *Empusas*, *Farfadets*, *Góles*, *Gobelins*, *Kreudes*, *Koboldes*, *Lamias*, *Larvas*, *Lemures*, *Brocolacos*, *Lutins*, *Vauverts*, *Willis*, *Courils*, *Pulpicans*, *Troll*, entre outros. Em Portugal, encontra-se o *négrillon*, ele usa touca vermelha, faz caretas e pilhérias às crianças; há também o Molequinho de Bota Vermelha, sendo muito irrequieto e malicioso; e, o Fradinho da Mão Furada, que possui uma carapuça de cor vermelha forte (escarlate), sendo que à noite ele entra pela fechadura da porta e sobe nas pessoas dormindo, produzindo pesadelos às mesmas (CASCUDO, 2002, p. 131, 132, 134, 135). Por sua vez, tratando-se dessa criatura na África, no tópico *O Saci-Pererê Afroindígena*, segunda parte do artigo, serão apresentados outros nomes e qualidades.

No Brasil, de início, o Saci está associado a um menino, corpo negro, uma perninha, gorro, roupas vermelhas e cachimbo na boca. A impressão inicial da matriz afro-americana é notória. É importante dizer que além da floresta, do mundo subterrâneo das minas de ouro, dos quartos e das residências, diversos povos ameríndios reparam sua presença no céu. Então, partindo da clássica imagem do Saci de gorro vermelho e pernetta, serão destacados outros nomes e outras fisicalidades

³ Esse personagem foi apresentado a mim pelos discentes Bruno Pinho Chaves e Carine Medeiros Correia, durante o trabalho final da disciplina Mitologia e Ritual (Semestre 2019-2).

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Jaxy e Jaxy Jaterê: o ponto de vista Guarani e de outros povos ameríndios sobre a origem da lua, as constelações e o saci-pererê (primeira parte). *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-46, jan./abr. 2022.

que permeiam esse personagem pelo mundo afro-americano e, sobretudo, ameríndio.

Este estudo enfatiza textos sobre o Saci publicados nas áreas da mitologia, etnologia ameríndia e astronomia cultural, baseados na oralidade e na escrita de interlocutores afro-americanos e ameríndios (Tupiniquim, Tupinambá, Kayowa, Taurepang, Surui-Paiter, em especial, Mbyá e Chiripa⁴). O artigo tem duas partes. Na primeira, que você lerá nesta publicação, a partir do Saci negrinho e do Saci índio, o objetivo é apresentar os diversos Saci ligados à tradição cultural na América do Sul. O passo seguinte é demonstrar a relevância da mitologia como ferramenta teórica e metodológica para analisar e traduzir tais personagens, além de apresentar dados etnológicos sobre os Guaraní. No tópico seguinte, a intenção é focar certas conexões entre mitologia e astronomia cultural⁵ para investigar as relações do Saci com a origem da lua e com as constelações tupi-guarani e ocidentais. Na segunda parte do artigo, que será publicado no próximo volume da Revista Espaço Ameríndio, os objetivos serão: destacar a relevância do Saci e outros personagens pernetas que estão presentes em inúmeros mitos, além de analisar as razões para que o Saci e outros seres semelhantes sejam narrados com uma de suas pernas cortadas. Finalmente, considerando os modos de pensamento dos Mbyá-Chiripa em relação à categoria *já* (dono), mostrar as relações de poder entre as divindades *Ñanderú*, *Tupã kuéry*, *Karaí*, *Kuaray*, *Jaxy*, Curupira e Saci com as plantas, os animais e as pessoas. Por último, mas não menos importante, apresentar algumas conexões do Saci com a categoria afroindígena.

Com relação ao método usado no texto, faço breves comentários. Em grande medida, a presente versão foi produzida entre os anos 2020 e 2021, no decorrer da pandemia do Covid-19 e dos impedimentos de contato social por ela implicados. *Jaxy Jaterê* e Saci me oportunizaram a devida saúde mental para enfrentar esse período tão conturbado vivido no Brasil, marcado pelo negacionismo, milhares de mortes e *fake news*. Preciso informar que a maior parte dos dados é originária de textos de colegas e amigos/as acadêmicos e indígenas. A partir dos mesmos, busquei manter as grafias originais das escritas guarani. Há também muitas citações, algumas extensas, isso me despertou sentimentos de alegria e inquietação. Alegria, porque os mitos relacionados aos Saci são

⁴ Segundo Martín César Tempass (comunicação pessoal), Mbyá e Chiripa vivem juntos em muitas aldeias, compartilhando divindades, redes de parentesco e, por conseguinte, narrativas mitológicas. Considerando a *tênue* diferença entre tais coletivos, o presente artigo os assumirá em tese como culturalmente indistintos.

⁵ Há um instigante debate entre os especialistas da Astronomia Física sobre as categorias “astronomia”, “arqueoastronomia”, “etnoastronomia” e “astronomia cultural”. Sem a intenção de reduzir essa discussão, cito as duas últimas. A etnoastronomia “investiga o conhecimento astronômico de grupos étnicos ou culturais contemporâneos que, em geral, não utilizam a astronomia ocidental (oficial), sendo esse o caso dos povos indígenas que habitam o Brasil. Ela requer a colaboração de especialistas de diversas áreas, como Astronomia, Antropologia, Biologia e História” (AFONSO, 2010, p. 65). Por sua vez, a astronomia cultural, que vem substituindo a etnoastronomia, se atém aos “sistemas de observação celeste dos povos antigos, ou dos povos indígenas atuais, nos quais explicitamente encontram-se integrados aspectos ecológicos, meteorológicos, cosmológicos e astronômicos” (LIMA et al, 2014, p. 90). Nesse artigo, eu trabalharei com a concepção de astronomia cultural. Sobre essas ideias, veja: AFONSO, 2006; AFONSO, 2013; AFONSO; NADAL, 2014; KOCH-GRÜNBERG, 1953; LIMA; MOREIRA, 2005; LIMA; FIGUEIRÔA, 2010; FAULHABER; BORGES, 2016; MOREIRA; MOREIRA, 2015; CARDOSO; HÓ, 2007.

um primor. Inquietação, devido à necessidade de resumir as narrativas para o devido encaixe às teorias. O Saci simplesmente não para de revelar surpresas e novas conexões. A partir disso, o número de páginas se avolumou considerando os padrões habituais e o artigo teve que ser dividido em duas partes. Ao fim, essa tensão serenou em mim na medida em que as vozes afro-americanas e ameríndias presentes de forma implícita ou explícita no material pesquisado foram tomando conta do texto.⁶ Como será possível reparar, é fantástico incluir o Saci em nossas vidas, mas como muitos escritores já fizeram isso antes, por diversas vezes me indaguei: “*como escrever um texto com o rigor acadêmico necessário sobre um personagem tão serelepe?*”. Enfim, tendo como aliados as vozes dos interlocutores e a minha ligação umbilical com a mitologia e a etnologia ameríndia, terminei esse artigo com o sentimento de um profundo encanto pela grandeza e pela visão de mundo desse personagem tão importante à compreensão, à valorização e ao reconhecimento do modo de vida dos povos ameríndios, em especial, dos Guarani.

O Saci Negrinho e O Saci Índio

Entre os dias 24 e 28 de março de 2014 aconteceu o Curso Básico de Formação em Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI/Bioma Mata Atlântica Sul/Sudeste⁷, no Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade do Ministério do Meio Ambiente. Na condição de instrutor, eu participei da Roda de Conversa sobre o Mundo Kaingang, atividade essa ligada ao Módulo II: Cultura e Meio Ambiente.

No desenrolar do evento, eu escutei de alguns participantes que um motorista da AcadeBio/ICM Bio, narrava eventos “*estranhos*”. Sem pestanejar, decidi conversar com Rui Sérgio Ferreira na primeira oportunidade. Assim que eu embarquei no ônibus, acomodei-me em pé ao seu lado. Barulho do motor do veículo, Rui dirigindo, eu a escutá-lo e sem acreditar em suas aventuras com um ilustre personagem. Antes de desembarcar, solicitei uma entrevista gravada. Pedido aceito, mas cuja execução aconteceu somente nos meus últimos minutos na Floresta Nacional de Ipanema, em Iperó, São Paulo.

– Autor: *Me conta a tua história com o Saci-Pererê?*

– Rui: *Sim, eu tinha por volta de nove anos na época, eu era uma criança que adorava brincar, fazer bagunça era*

⁶ O esforço de valorização das vozes ameríndias é um dos objetivos do grupo de estudos *Intelectuais e Epistemologias Ameríndias: Um Saber Intercultural em Foco*. Trata-se de um projeto de ensino que, no espaço do NETA, docentes, discentes e ameríndios/as lêem e discutem textos (artigos, livros, dissertações e teses) produzidos exclusivamente por autores/as indígenas sobre diversos temas, como educação, religião, espiritualidade, questão fundiária, direito, política, gênero, etc.

⁷ A organização desse evento foi protagonizada pelo antropólogo Henyo Trindade Barreto Filho, então Consultor do Projeto GATI/PNUD. Outras informações: <http://cggamgati.funai.gov.br/index.php/pngati/not-cias/cursistas-do-sul-e-sudeste-debatem-cultura-e-natureza-durante-2-modulo-do-curso-basico-de-formacao-em-pngati/>

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Jaxy e Jaxy Jaterê: o ponto de vista Guarani e de outros povos ameríndios sobre a origem da lua, as constelações e o saci-pererê (primeira parte). *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-46, jan./abr. 2022.

comigo mesmo, eu e outro colega a gente sempre ficava até oito horas e trinta, nove horas da noite brincando. Daí, tava bem escuro, por volta de oito horas mesmo, eu e meu colega estávamos brincando, dali a pouco nós começamos a escutar uns barulhos de assobio, um assobio alto foi chegando perto de nós, a gente foi conversando sobre aquele assobio para ver que barulho era aquele, e a gente foi indo, foi indo, até que a gente chegou em uma encruzilhada e o Saci se materializou na frente da gente. Daí, a gente conversou normal, a gente achou que era uma criança igual à gente, ele perguntou se a gente gostava de bombom.

Eu falei: -'eu gosto!', meu colega também: - 'eu gosto!'. Então, ele falou: -'você quer ganhar uma caixa de bombom?'

Porque, aqui [AcadeBio], na época, sempre vinham escoteiros, ficavam acampados uma semana, quinze dias no campo.

Ele falou: -'viu, vamos brincar com esses escoteiros, vamos assustar eles, vamos fazer eles ficarem com medo, daí eu dou uma caixa de bombom pra vocês. Vamos?'

Nós topamos! Ele marcou o horário da meia-noite para a gente se encontrar naquela encruzilhada, novamente.

A gente foi embora para casa, tomamos um banho, por volta da meia-noite, eu acordei, bem quietinho, sem que meus pais percebessem, abri minha janela, pulei a janela, fui até a casa do outro colega, bati na janela dele e simplesmente falei para ele: -'Alexandre, foi sonho o que aconteceu comigo, ou você viu também?'

Ele falou: -'não, eu também vi!'

Eu falei: -'você vai encarar ou vai ficar com medo?'

Ele falou: -'vamos lá!'

Daí, ele pulou a janela também, e a gente foi para aquele lugar combinado. Meia-noite em ponto a gente foi lá. Quando a gente chegou, foi coisa de minuto, a gente ouviu aquele assobio novamente, e veio chegando, chegando um assobio agudo em nossos ouvidos, e num passe de mágica ele se materializou na nossa frente novamente. A gente foi, ele foi na frente e a gente acompanhando ele atrás. Ele é como o folclore, pelo menos o que eu vi, é um menininho aparentemente de nove anos, da nossa idade, usa o gorro vermelho, um shortinho com a tira, o cachimbo e descalço. Igual a gente andava, a gente andava só descalço na época. E a gente acompanhou ele até lá. E chegamos lá, ele passou as coordenadas para a gente, como a gente ia assustar o pessoal. Eu comecei a atirar pedras nas barracas, meu colega começou a chacoalhar uma corrente e fazer gemidos, sei que foi um caos de susto naquela turma, as meninas berravam. Quando a gente se virou para a

gente reivindicar o nosso bombom, cadê, ele tinha desaparecido. Daí a gente já não viu mais.

Eu acordei no dia seguinte, a gente veio para a escola, eu conversei a mesma coisa com ele.

Viu. – 'A gente fez tudo aquilo mesmo ou foi sonho, coisa da minha cabeça?'

– 'Não, pior que a gente fez!'

– 'Mas, eu tô mal, vamos lá contar pra eles que foi a gente que fez isso e o porque a gente fez?'

Ele falou, – 'não, mas se eles batem na gente, prendem a gente?'

– 'Não, vamos lá!'

– 'Mas, então, você fala!'

Daí, a gente chegou lá, eu falei com eles: – 'eu queria falar com o chefe dos escoteiros'. Daí o chefe de escoteiros acolheu a gente, super bem.

Eu falei: – 'eu e meu colega estamos aqui para pedir mil desculpas e explicar o que aconteceu na noite passada'.

Ele falou: – 'Ah, foram vocês?!'

– 'Fomos! Não foi por maldade nossa, foi a mando de uma pessoa, não sei se vocês acreditam, mas eu vou falar, eu e ele vimos o Saci ontem, daí ele nos ofereceu uma caixa de bombom, a gente concordou em vir assustar vocês'.

– 'Não?! Eu acredito nisso, nós escoteiros acreditamos nesse folclore!'

A gente pediu desculpas e o chefe dos escoteiros falou: – 'por vocês terem contato a verdade, vocês vão passar o dia com a gente, vão almoçar, vão participar de gincanas'.

A gente passou um dia super agradável. No final da tarde, a gente recebeu uma medalha de honra ao mérito, além de brincar e se divertir o dia inteiro, ainda ele nos deu um garfo que eu nunca mais vi. É um garfo de três pontas tipo canivete [suíço]. Você aperta um botão nele e pum, ele pula pra fora. Eu tenho esse canivete até hoje guardado de lembrança. A história do meu Saci que eu ouvi é essa. Eu posso dizer que eu vi, ninguém é obrigado a acreditar como eu falei para você, eu simplesmente falo. Eu vi e sei que ele existe. Entendeu?

– Autor: Ele tinha as duas pernas?

– Rui: Não, uma só, uma só. Normal. Pra mim é que nem o desenho do folclore. Um negrinho bagunceiro que só ele.

Figura 1: Saci Negrinho

Fonte: Pedro Castilhos da Rosa

Eu conheci Rui Sérgio Ferreira com trinta e cinco anos de idade (em 2014). Ele havia mantido até esse momento dois contatos com o Saci negrinho.⁸ O primeiro, relatado acima, aos nove anos; o segundo, aos vinte e cinco anos. Olhando para seu corpo pergunto sobre a sua origem étnica, ele se define como “índio” e “tupiniquim”, disse-me, ainda: “*minha avó era filha de índios. Eu sempre adorei mato, o mato para mim é onde eu me sinto bem*”.

Importante dizer, Rui e seu amigo estão longe de serem as únicas crianças a conhecerem pessoalmente tal personagem. Outro narrador, o Quito, um jovem de quinze anos, defrontou-se com um Saci, também representado como um menino negro como o “carvão”, dez anos, porte pequeno e um metro de altura. Na percepção de Quito, dos olhos vivos do Saci tremeluzem brasas e quando ele ri expele fogo por suas narinas. De uma perna somente, ele saltita enquanto caminha (*apud* LOBATO, 2008, p. 111).

⁸ Na cidade de Tupanciretã, região noroeste do Rio Grande do Sul, dona Olanda Kolinski da Silva, professora das séries iniciais há mais de quarenta anos, fala sobre o Saci-Pererê: “*um menino de cinco, seis anos, no máximo sete, miúdo. Tinha uma perninha só, mágico, andava no mato, pulando de bonezinho vermelho, ele gostava muito de entrar nas casas para roubar, pegar emprestado os cachimbos das pessoas, dava uma fumada, deixava lá. No outro dia preparavam de novo e ele pegava de novo e fumava os cachimbos das vovós. Ele ia a pé, quando a vó o achava dava um corredão nele, ele saía pulando com um pé só*” (Entrevista com Cristhiano Kolinski, agosto de 2020).

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Jaxy e Jaxy Jaterê: o ponto de vista Guarani e de outros povos ameríndios sobre a origem da lua, as constelações e o saci-pererê (primeira parte). *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-46, jan./abr. 2022.

Nhô Vadô Rodrigues, esse “*um velho boiadeiro*”, é outro narrador. O Saci que ele presenciou usa camisa e calça de tecido de algodão, sua cabeça é coberta por um gorro pintado de urucum luminoso, os seus olhos expõem fogo. Com as mãos furadas, ele brinca de petecar brasa de fogo enquanto caminha e carrega seu cachimbo de barro⁹. Por sua vez, a Negra Joana adiciona que, além da carapuça vermelha, o Saci usa camisa e calção vermelho de algodão. No seu modo de ver, ele tem nariz adunco, barbinha e unhas das mãos compridas (*apud* LOBATO, 2008, p. 75, 105).

Nas palavras de André Capeta, a marca do Saci-Pererê é a gargalhada, o assovio estridente e o inseparável cachimbinho de barro. Para o Nhô Samé, esse personagem assobia, grita, canta, chora e voa. Por sua vez, o preto velho Nhô Urbano comenta que o Saci é o “filho do diabo”, adora trançar as crinas dos cavalos e fazê-los galopar a noite inteira servindo-se da cauda como rédeas. Urbano alerta que não se deve mexer com os passarinhos porque o Saci é o protetor dos seus ninhos. Já o tio Cosme, sexagenário que não tem medo de nada, inclusive, já disparou tiro em Saci¹⁰, recomenda usar sempre um santinho São Bento no pescoço com um dente de alho descascado no seu interior para se defender ao avistar um redemoinho de tal criatura (*apud* LOBATO, 2008, p. 45, 57, 82, 83, 139, 140, 173, 174, 261, 262).

Importante explicitar, os relatos de Quito, Nhô Vadô Rodrigues, negra Joana, André Capeta, Nhô Samé, Nhô Urbano e tio Cosme são parte do livro *Saci-Pererê: Resultado de um Inquérito*, de Monteiro Lobato. O mesmo trata-se de uma investigação de abrangência nacional sobre o Saci-Pererê, obra lançada no Estadinho (edição vespertina de *O Estado de São Paulo*), em janeiro de 1917. Através dos setenta e três depoimentos selecionados por meio de cartas assinadas por pseudônimos enviadas ao Jornal – suponho que de pessoas letradas e classes abastadas! – é possível ler nas entrelinhas as vozes e as experiências de ex-escravos/as trabalhadores/as de fazendas, empregados/as negros/as e pretos/as velhos/as, como as acima apresentadas (LOBATO, 2008).

Como se verá na continuidade, determinadas características físicas e intersubjetivas do Saci-Pererê mencionadas acima são perceptíveis também entre os Guarani, a partir de textos produzidos por escritores “brancos” e indígenas. Em relação aos primeiros, Francisco Schaden, em *Índios e Caboclos*, explica que o Saci faz “diabruras” nas horas noturnas porque ele enxerga muito mal. Em suas palavras: “em tupi-guarani, a palavra ‘saci’ traduz ‘vista doente’” (SCHADEN, 1949, p. 41). Além disso, o professor situa o “elemento africano” do personagem, descrevendo esse enquanto um anãozinho, “cor preta”, portador de gorro vermelho, cachimbo na boca, uma perna, muito ágil, que caminha dando cambalhotas, sendo também desprovido de quaisquer órgãos anatômicos relacionados à evacuação e à micção (1949, p. 41). Ao fim do texto, ele

⁹ Nhô Vadô Rodrigues discorre ainda sobre um Saci que vive em Minas Gerais: “Em Minas há um muito reinador que atenta os garimpeiros, vira os corumbês, esconde a matula, é trelador com as moças e apadrinhador de casamentos. Um faiscador seu compadre disse-lhe que se chamava essa espécie sacerdote. Também usa calças de algodão e entra n’água sem se molhar” (*apud* LOBATO, 2008, p. 75).

¹⁰ Mas, o Saci “estalou a língua, soprou com força uma nuvem de fumaça e de chumbo na cara do Tio Cosme, dizendo: ‘Meu avô, seu fumo é muito fraco, mas tem bom gosto’” (*apud* LOBATO, 2008, p. 140).

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Jaxy e Jaxy Jaterê: o ponto de vista Guarani e de outros povos ameríndios sobre a origem da lua, as constelações e o saci-pererê (primeira parte). *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-46, jan./abr. 2022.

caracteriza um terceiro Saci-Pererê, esse “quase antropomorfo”, bípede, cor de pele “bronzeada como a dos índios”, também sem os órgãos de evacuação e micção, longa cabeleira vermelha que esvoaça quando realiza as suas piruetas. Esse Saci, embora possua as duas pernas, tem “uma ferida em cada joelho, razão pela qual coxeia um pouco” (1949, p. 42).

A perspectiva da “vista doente”, da ausência de uma perna e da vinculação à raiz tupi-guarani é destacada também pelo médico e coletor de palavras indígenas, de nome Clóvis Chiaradia. No *Dicionário de Palavras Brasileiras de Origem Indígena*, ele cunhou as seguintes definições para Saci, Saci-Cererê, Saci-Pererê e Saci-Perererê:

SACI. 1) entidade fantástica (século XIX), negrinho de uma perna só, de cachimbo e barrete vermelho; persegue ou arma cilada aos viajantes; no vale do Paraíba do Sul, tem um olho doente (eçá-aci) e o outro muito vivo (eçá-pererê) [...]; 2) v. matintaperera 1 (*Tapera naevia*). [...] do T.G. [Tupi-Guarani] (e)çá-aci – o olho doente.
 SACI-CERERÊ – a) do T.G. saci-cererê = saci-pererê.
 SACI-PERERÊ – a) T.G. saci-pererê – o saci que anda aos saltos, inquieto.
 SACI-PERERERÊ – a) T.G. (e)çá-aci = saci – olho doente; (e)ça-pererê = sapererê; olho inquieto (CHIARADIA, 2008, p. 569).

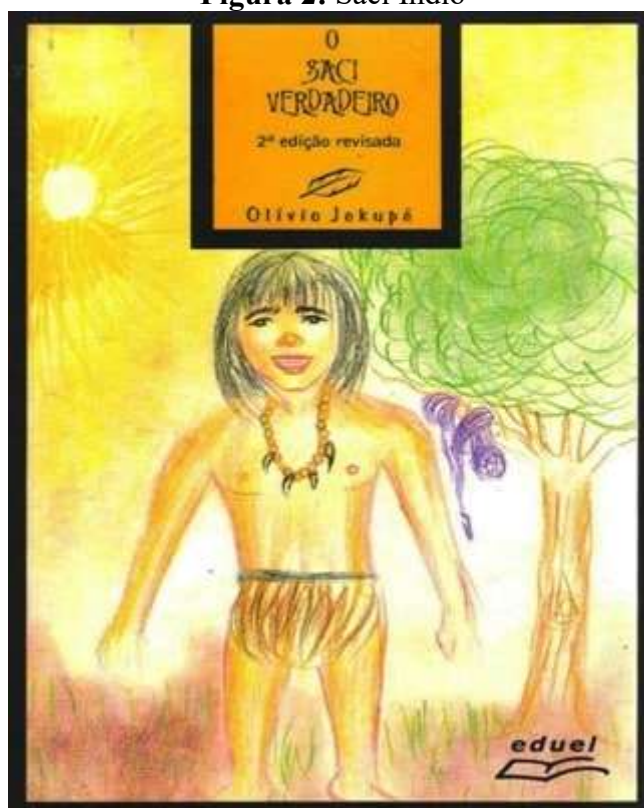
Assim como nas obras de Francisco Schaden e Clóvis Chiaradia, o Saci-Pererê de matriz indígena não passa despercebido de um clássico etnólogo. Egon Schaden explica que o Saci é parte da vida dos ameríndios que habitam o Brasil desde pelo menos os Tupinambá litorâneos. No tópico *Constelações e Saci no Céu Guarani* esse ponto de vista será aprofundado.

Assim, no livro *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani* está registrada a presença desse personagem entre os Nandéva e os Kayová. Tratando-se dos Nandéva, no Araribá, essas pessoas chamam-no de *atsýyguá*, um ser responsável por causar doença ou dor a quem o encontrasse. Na condição de invisível e mudo, os Guarani ao escutar seu assobio sentem medo do Saci. Quanto às suas características físicas, trata-se de um personagem pequeno, de aparência humana, “pretinho” (por isso, conhecido por *kambá î*), provido de duas pernas e não fumante (SCHADEN, 1974, p. 156; ROSA, 2013, p. 195).

Já entre os Kayová, a partir de narrativas colhidas em Benjamin Constant, o nome é *xaxim-taterê*. Egon Schaden conclui que tal nome se deve ao contato dessas pessoas com a cultura brasileira ou paraguaia. Trata-se também de um meninote, aparentando cinco anos, bípede, de cor preta ou branca. Ele gosta muito de tabaco e aguardente. A sua força mágica reside em um pequeno bastão que carrega consigo. Para os Kayová, o *xaxim-taterê* se manifesta nas picadas do mato através de um assobio penetrante, que causa arrepios, fazendo estremecer quem o escuta. Tais pessoas afirmam que ele é uma espécie de “guarda da noite” e que, quando o arremedam ou duvidam de sua vivência, ele aparece com

seu bastão a fim de castigar os incrédulos (SCHADEN, 1974, p. 156-7; ROSA, 2013, p. 195-6).

Figura 2: Saci Índio



Fonte: Desenho de Capa - Olavo Ricardo; Projeto Design - Mariano L. de Andrade Neto
Editora UEL

Um Saci-Pererê com duas perninhas também se faz presente no conjunto da obra de Olívio Jekupé. Trata-se de um escritor guarani, morador do *tekoá* Krukutu e presidente da Associação Guarani Nhe'e Porá. No livro intitulado *O Saci Verdadeiro*¹¹, Jekupé apresenta duas narrativas a respeito de um Saci generoso, que trata com zelo e autoridade a floresta e os seres que nela habitam (JEKUPÉ, 2002; ROSA, 2013, p. 196-199).

A primeira delas, *O Índio Só De Um Braço*, traz a intriga de um indiozinho chamado Tupã Mirim. Ele possui somente o braço esquerdo, motivo que o impede de caçar, coletar, pescar e, por timidez, namorar alguém. O pai desse menino sempre o recomenda a não andar sozinho, pois uma onça ou um espírito malévolo poderão atacá-lo. Mas ele não se conforma e constantemente vai à floresta. Porém, mal sabe Tupã Mirim que um personagem sempre o protege, logo ele, o Saci (JEKUPÉ, 2002, p. 6; ROSA, 2013, p. 197).

O Saci de Jekupé é um espírito bom, um índio pequeno, bípede, geralmente invisível a todos¹², atento ouvinte dos pedidos das pessoas.

¹¹ Kimiye Tommasino me deu de presente *O Saci Verdadeiro* em dezembro de 2005. Eu levei um susto porque até então o único Saci que conhecia era o Saci negrinho.

¹² Esse Saci-Pererê era visível somente “quando queria e para as pessoas boas de quem gostasse” (JEKUPE, 2002, p. 6).

Seu poder concentra-se em um colar de nome baêta, que ele traz pendurado em seu pescoço. Gradativamente, a amizade entre Saci e Tupã Mirim se aprofunda, a ponto de o primeiro prover um braço ao segundo (JEKUPÉ, 2002, p. 6; ROSA, 2013, p. 197).

A aquisição do braço direito – invisível às pessoas – possibilita Tupã Mirim a nadar no rio, a subir em árvores, a lidar com o arco e flecha, além de caçar veado, quati e onça – e, sim, a namorar a bela guarani de nome Kerexú, recém chegada à aldeia (JEKUPÉ, 2002, p. 6-24; ROSA, 2013, p. 197).

Na narrativa seguinte, *O Saci Verdadeiro*, homônima ao título do livro, Jekupé apresenta o personagem Karaí, uma criança guarani que adora escutar as histórias do Saci transmitidas pela avó e pela mãe. Mas, aos oito anos ele vai à escola e lá ele escuta a versão baseada no escritor Monteiro Lobato, o personagem enquanto uma criança negra, roupas vermelhas, cachimbo na boca e assobiando (JEKUPÉ, 2002, p. 29-31).

Intrigado com tal interpretação do ilustre personagem, Karaí sai um dia da aldeia em direção ao mato, comentando consigo: “Se o Saci aparecesse para mim, eu saberia de que jeito ele é” (JEKUPÉ, 2002, p. 32). Eis que Saci-Pererê surge e os dois estabelecem o seguinte diálogo:

- Karaí: Então você sabe da história que eles contam do Saci negrinho.
 - Saci: Sim, eu sei.
 - Karaí: Então, quer dizer que não existe nenhum Saci negrinho como eles dizem?
 - Saci: Não, não existe.
 - Karaí: E só existe você?
 - Saci: Não, eu tenho um irmão. Eu sou protetor dos animais e meu irmão, protetor das aves.
 - Karaí: Pois é, eles falam que existem vários Saci e que eles nascem da taquara.
 - Saci: É criação deles.
 - Karaí: E você não fica bravo deles ficarem falando de você, mas ao contrário?
 - Saci: Não, acho até bom, pois se eles ficarem sabendo... fico imaginando o quanto seria ruim. [...]
- Aí ele [Karaí] foi para sua casa e muito contente, porque viu pelos seus próprios olhos que ele existe mesmo e que é um índio... (2002, p. 33).

Enfim, a narrativa *O Índio Só De Um Braço* valoriza o Saci como um “índio”, também um ente protetor, na medida em que ele autoriza – e facilita – a caçada da onça pelo Tupã Mirim. Sua atitude é marcada por uma discrição. Em *O Saci Verdadeiro*, o autor amplifica a ideia do espírito “dono”, quando trás a seguinte fala do personagem: “Eu sou protetor dos animais e meu irmão, protetor das aves”. Esse diálogo surpreende, ainda, pois se descobre que o Saci possui um irmão (JEKUPÉ, 2002, p. 33).

Enfim, através das vozes de Rui Sérgio Ferreira, Tio Cosme, Nhô Samé, Quito, Nhô Vadô Rodrigues, André Capeta, Negra Joana, Nhô Urbano, Francisco Schaden, Clóvis Chiaradia, Egon Schaden e Olívio

Jekupé somos arrebatados pela presença plural de Saci. A partir desses autores, cruzando de início Saci negrinho e Saci índio, uma série de dualismos se apresenta a partir dos seguintes termos em relação¹³:

gorro cabeça : colar baeta	::	serelepe : bondoso	::	toma objeto : dá objeto
diabrura : dono floresta	::	olho doente : sem órgão	::	perna cortada : bípede
		micção		

Alguns desses dualismos serão aprofundados tanto no tópico *Jaxy Jaterê, Calendário Cosmológico e Saci-Pererê*, a seguir, como em *O Saci e Outros Personagens Pernetas*, na segunda parte. Mas, antes disso, os próximos parágrafos vão se dedicar a uma breve apresentação da mitologia, o gênero narrativo que entrelaça humano, não humano e sobrehumano. Na continuidade, a etnologia ameríndia oportunizará dados importantes para se traduzir o sensível mundo guarani – habitado pelo Saci-Pererê e Saci.

Mitologia e Saberes da Etnologia Guarani

Na perspectiva ameríndia, mito não é sinônimo de falso ou ficção, tampouco uma mera explicação sobre fenômenos da natureza. A mitologia trata-se de uma modalidade narrativa que dá vasão à interação holística e comunicacional, de reconhecimento mútuo entre parceiros humanos (Mbyá, Chiripa, afro-americanos), não humanos (espíritos, animais, vegetais, estrelas) e sobre-humanos (divindades, espíritos, *karaí*) em um dado mundo físico ou virtual (CRÉPEAU, 2005, p. 27-8; ROSA, 2011, p. 99).

Mitólogos, etnólogos e antropólogos compartilham a concepção que mito é um padrão típico de culturas orais, tendo origem a partir de uma pluralidade de fontes, ligado à ideia de tradição, crença, hábitos, *habitus*, regras de conduta, ideologia, história, princípios morais ou teoria oral da prática (GOODY, 2012, p. 11; LITAIF, 2018, p. 15). Além disso, segundo José Carlos Rodrigues:

O Essencial nos mitos é a autonomia em relação a quaisquer funções práticas e a possibilidade de se apresentar como uma espécie de atividade pura e livre do intelecto: neles o pensamento encontra-se menos submetido às pressões das circunstâncias externas e depende apenas de suas próprias coerções internas. Se, fora do mito, é impossível que onças e jabutis contraíam núpcias, no plano da narrativa mítica é perfeitamente possível que este conúbio tenha lugar (2015, p. 176).

Tratando-se das relações internas, os mitos enfatizam, tanto em termos do conteúdo quanto da forma, a qualidade da repetição, da

¹³ Legenda: (:) = está para | (::) = assim como.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Jaxy e Jaxy Jaterê: o ponto de vista Guarani e de outros povos ameríndios sobre a origem da lua, as constelações e o saci-pererê (primeira parte). *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-46, jan./abr. 2022.

inversão, da reversão, além da presença do eixo vertical¹⁴ e a perspectiva da gemelaridade. Liberada das exigências pragmáticas, uma narrativa dessa ordem introduz a intriga, a partir do excesso ou da falta de comunicação, considerando os motivos da indiscrição, do mal-entendido, do esquecimento e da nostalgia. Segundo Robert Crépeau, esses enunciados podem estar, a depender do contexto, em relação direta ou indireta com a realidade prática ou ritual (*apud* LITAIF, 2018, p. 105; CRÉPEAU, 1997A, p. 182; 2008, p. 62-4; LÉVI-STRAUSS, 1993; 1996; 2004A; ROSA, 2011, p. 101-2).

Considerando as concepções de Claude Lévi-Strauss, em especial, as veiculadas no conjunto das *Mitológicas*, os mitos são incompletos, intermináveis, situando-se “entre” culturas, tornando explícitas as fronteiras topológicas permeáveis, ou seja, as características e as hierarquias de humanos, animais e vegetais no mundo terrestre, subterrâneo, aquático e celestial. A partir da ordem subjacente da continuidade – que reúne humano, não humano e sobrehumano em um mundo virtual comum – o mito realiza a passagem desses seres à descontinuidade (LÉVI-STRAUSS, 2004A, 2004B, 2006, 2011, p. 650; CRÉPEAU, 1997A, p. 182; 2005; ROSA, 2011; 2017; LITAIF, 2016; 2018).

Desse modo, enquanto uma linguagem dotada de lógica e gramática específicas, coerência interna e autonomia frente à realidade, além de movimento sincrônico e intemporal, os mitos são constituídos por grupos de acontecimentos que terminam por revelar esquemas de pensamento. Segundo Lévi-Strauss, os esquemas que a matéria mítica irradia enquanto um corpo multidimensional se estendem na forma de uma nebulosa (2004A, p. 21; RODRIGUES, 2015, p. 176-8). Em suas palavras:

À medida que a nebulosa se expande, portanto, seu núcleo se condensa e se organiza. Filamentos esparsos se soldam, lacunas se preenchem, conexões se estabelecem, algo que se assemelha a uma ordem transparece sob o caos. Como numa molécula germinal, sequências ordenadas em grupos de transformações vêm agregar-se ao grupo inicial, reproduzindo-lhe a estrutura e as determinações. Nasce um corpo multidimensional, cuja organização é revelada nas partes centrais, enquanto em sua periferia reinam ainda a incerteza e a confusão (LÉVI-STRAUSS, 2004A, p. 21).

Assim, despreendendo-se das séries paradigmáticas conservadoras – que fundam a oposição natureza/cultura, objeto/sujeito, animalidade/humanidade, corpo/espírito e sensível/inteligível – os mitos ultrapassam a expectativa do atomismo, do dualismo e do representacionismo que a ciência segue enquanto modelo. Percorrendo o caminho da nebulosa, a mitologia assenta as suas bases criativas na oralidade, no encanto onírico e na mediação das oposições

¹⁴ Personagens que sobem e descem do céu, que ingressam nas profundezas da terra, mergulham nas águas, relação entre as categorias cabeça e pés, etc.

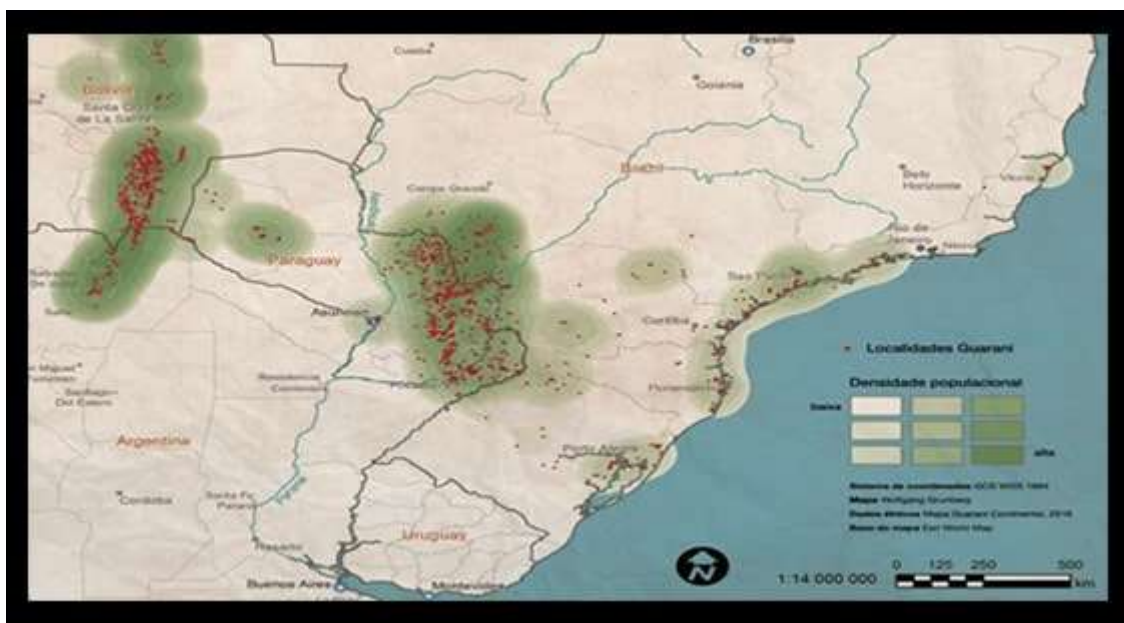
ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Jaxy e Jaxy Jaterê: o ponto de vista Guarani e de outros povos ameríndios sobre a origem da lua, as constelações e o saci-pererê (primeira parte). *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-46, jan./abr. 2022.

protagonizadas pelos personagens. Nas palavras do Guarani Timóteo de Oliveira, “todas as histórias são verdadeiras, não importa como são contadas” (SOUZA, 2020, p. 210).

A partir disso, determinados coletivos ameríndios dão nomes específicos a tal gênero narrativo. Para os Guarani, por exemplo, mito é *nhanderekoram idjipy*, ou seja, “a história da origem de nhande reko, como chamamos o nosso sistema, nossa cultura” (LITAIFF, 2018, p. 26; WATTS-POWLESS, 2017, p. 261, 268). Nas palavras do guarani Samuel de Souza, “para nós não significa mito ou lenda, mas sim uma verdade que nossos antepassados presenciaram há muito tempo atrás” (2020, p. 209).

Mas quem são os Guarani a partir da etnologia ameríndia? Na América do Sul contemporânea existem quatro povos: Chiriguano, Kayowa, Mbyá e Chiripa (ou Nhandeva). Uma designação que caracteriza os Guarani é “gente que vem de longe”. Pode-se dizer que, essas pessoas estão em mobilidade entre a Bolívia, o Paraguai, a Argentina, o Uruguai e o Brasil. Em particular, nesse último país, os Guarani habitam centenas de *tekoá* (aldeias do grupo) com ênfase nas regiões sul, sudeste e centro-oeste. Segundo Adriana Schmidt Dias e Sergio Baptista da Silva: “temos no povo *guarani* uma unidade cultural mito-cosmológica, mas que dialoga com uma diversidade de identidades sócio-políticas constitutivas das relações entre as três parcialidades étnicas e, mesmo, entre os *tekoá*” (2014, p. 85; LITAIFF, 2018, p. 16).

A partir desse mapa geográfico percebe-se que os Guarani – cerca de duzentas e oitenta mil pessoas vivendo em mais de mil e quatrocentas aldeias de tamanhos diversos – pertencem a um dos povos ameríndios de maior continuidade e presença territorial na América Latina. Ao todo, são mais de dois mil anos de manejo de recursos abundantes em um núcleo florestal e recursos marginais, considerando áreas alagadiças, colinares, cerritos, sambaquis, abrigos e dunas. Mas, após cinco séculos de processo colonial espanhol e português, seu território ancestral se encontra devastado, esgotado e contaminado pela introdução de gado, monocultura da soja, cana de açúcar, plantio de plantas exóticas (eucalipto, pinus e pastos exóticos), além da expansão urbana. Em outras palavras, fazendeiros, usineiros, petroleiros, empresários da agricultura mecanizada, do abate de animais e do setor imobiliário, além de agentes públicos, expulsa(ram) os Guarani – com ações de violência física e simbólica – de seus *tekoá* para beira de estradas e periferia urbana. Hoje, muitas dessas pessoas dependem do mercado de trabalho agrícola em suas próprias terras ancestrais ou em outras (MOTTA, 2019, 2020), além de políticas de assistência social do Estado, como cestas básicas, rede hospitalar, moradia, transporte, água, segurança, etc. (EMGC, 2016, p. 6-12; SCHNEIDER et al 2017, p. 34).

Figura 3: Mapa Guarani Continental

Fonte: Caderno Mapa Guarani Continental: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. / Equipe Mapa Guarani Continental - EMGC. Campo Grande, MS. Cimi, 2016, p. 4.

Tratando-se da organização social interna, segundo Aldo Litaiff, os Guarani se baseiam “na família extensa bilinear, endogâmica e uxorilocal, composta por pais/sogros, filhos e filhas solteiras, filhos casados, noras e genros”. Essas pessoas se organizam em torno de duas lideranças: uma, política, de nome *nhanderuxitcha* (cacique); outra, espiritual, chamada *karai* (xamã) (LITAIFF, 2018, p. 19, 16, 17).

Com relação à economia, na agricultura, a partir do etnólogo Martín César Tempass, os Mbyá-Chiripa cultivam *jety* (batata-doce), *komandá* (feijão), *pakoá* (banana), *mandu'i* (amendoim), *taquare'ey* (cana-de-açúcar), além de *awaty* (milho) e *mandió* (mandioca). Uma pequena parcela dos vegetais é proporcionada através da coleta, como *guãpitá* (fruto da pindó), *araxa guaxu* (goiaba), *araxa* (araçá), *araxiku* (araticum), *yva pytã* (pitanga), *pacoa* (banana), *guavirá* (guabiroba), além do mel silvestre. Apesar das pequenas extensões de floresta, a caça continua sendo o grande tema nos diálogos dos homens guarani. Suas narrativas em torno do *koxi* (porco do mato), *tapixi* (lebre), *araku* (saracura), *xi'y* (quati), *tatu* (tatu), *jaixa* (paca), *mboreví* (anta), *kapi'yva* (capivara), *jakare* (jacaré), *xiví* (onça), *guaxu* (veado), *caí* (macaco), diversos pássaros e *pirá* (peixes) mostram como esses animais são valorizados na dimensão prática e simbólica (TEMPASS, 2010, p. 120-1, 140, 177).

Na contemporaneidade, considerando a drástica redução do seu território ancestral, a produção e a venda de artesanato ao longo de rodovias e centros urbanos é outra fonte de renda, possibilitando acesso a bens materiais. Nesse sentido, os principais objetos produzidos, de tamanhos e modelos variados, com matéria-prima proveniente da floresta são: *mbo'i* (colar), *apa* (arco), *u'y* (flecha), *mbaraka* (chocalho), *adjaka* (cesto), *vicho ra'anga* (animais), etc. (LITAIFF, 2018, p. 17; ASSIS, 2006, p. 265-274). A partir do interlocutor mbyá Santiago Franco, a etnóloga Valéria Soares de Assis

menção que os animais são elaborados “a partir de madeiras ‘moles’, fáceis de esculpir, especialmente a denominada **kurupikay**” (*grifos da autora*, 2006, p. 265).

Em linhas gerais, um *tekoá* é organizado considerando uma área de lavoura coletiva, espaços menores de cultivo consorciado para uso diário, pequenas concentrações de casas (de três a cinco) onde habitam as famílias nucleares, que formam uma família extensa, além da *opy* (casa de rezas), localizada no centro, onde todos se reúnem durante os rituais. Desse modo, no mês de fevereiro, acontece o *Nhemongara’i* (ritual “batismo do milho”), evento em que são rezados os principais alimentos e batizadas as crianças que iniciaram a falar e a andar. Nesse momento, o *karai* narra o nome do espírito recém-encarnado, através da revelação enviada pelas divindades guarani (LITAIFF, 2018, p. 19).

A respeito disso, os Guaraní têm as seguintes deidades: *Ñanderú/Nhandecy* – o Pai Criador, líder de todos, que mora na direção leste, no nascente; eles são os pais de *Kuaray*, o Sol, que, por sua vez, dá origem ao irmão *Jaxy*, concebido como o Lua. Por conseguinte, *Nhãmandú Ru Eté*¹⁵/*Nhãmandú Chy Eté*¹⁶. A seguir, *Karai Ru Eté/Karai Chy Eté* – situado à leste; para alguns, deus do fogo, para outros, relacionado a *Paraguacu*, o grande mar, que envia os espíritos originários *Karai* (masculino) e *Kerechu* (feminino). Imediatamente, *Tupã Ru Eté/Tupã Chy Eté* – situado a oeste, divindade das águas, que envia os espíritos originários *Vera* (masculino) e *Para* (feminino). Após, *Jakaira Ru Eté/Jakaira Chy Eté* – situado no centro do céu, divindade da estação primavera e dono da neblina revitalizante, ela envia os espíritos originários *Sunum* (masculino) e *Ara* ou *Jachuka* (feminino)¹⁷ (TEMPASS, 2012, p. 139, 147; CADOGAN, 1959, p. 16-17, 27; LITAIFF, 2018, p. 19; MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 51; PRADELLA, 2009, p. 89; PRATES, 2009, p. 74).

Em relação à pessoa mbyá-chiripa, essa é portadora de duas almas: a primeira, *Nhe’é* (*ñe’ë* ou *Ne’eng*), significa “alma-palavra” ou “alma-sopro-palavra”, sendo de origem divina ou sagrada. Nas palavras de Cadogan, “el espíritu que envían los dioses para que se encarne en la criatura próxima a nacer” (1959, p. 25). A Guaraní Sandra Benites Ara Rete propõe a *nhe’ë* a tradução de “espírito-nome” (2020, p. 255).¹⁸ A segunda, de nome *angué*, é relacionada à alma telúrica, à porção terrestre e imperfeita da pessoa, à mortalidade, à sombra e ao animal (CICCARONE, 2001, p. 131; TEMPASS, 2012, p. 138; PRATES, 2009, p. 11; SOARES, 2012, p. 71).

Tratando-se de *nhande rekoram idjipy* (mito), os Guaraní viveram na origem em *Ivy Tenonde* (primeira terra). Nesse território originário essas pessoas foram divindades menores junto a *Nhanderu*, *Karai*, *Tupã*, *Kuaray*

¹⁵ Os nomes das divindades nas narrativas passam por sutis transformações, a depender do coletivo guarani e do narrador. Desse modo, os Guaraní de Misiones, Argentina, designam *Nhamandu* como o ser supremo, o verdadeiro pai da humanidade (CADOGAN, 1959, p. 16-17, 27).

¹⁶ Os nomes *Chy Eté* são femininos; por sua vez, *Ru Eté*, masculinos.

¹⁷ Sobre divindades e origem dos nomes Mbyá, consulte: SOARES, 2012, p. 70; TEMPASS, 2012, p. 140.

¹⁸ Segundo Benites: “Talvez uma tradução possível na língua portuguesa, por exemplo, e mais próxima do significado na Língua Guaraní, seja espírito-nome. Entendo que *alma* e *espírito* (ambas de origem latina, a primeira vem de *anima* e a segunda de *spiritus*) em português são sinônimos, conforme o dicionário *Aurélio*. Mas, na língua guarani, como vimos, são termos completamente diferentes e de significados distintos” (2020, p. 255).

e *Jakaira*. Mas o evento do incesto gerado pela divindade *Karai Jeupié* provoca o *iporum*, o dilúvio, a destruição de *Ivy Tenonde*. Nas palavras do Mbyá Timóteo Karai Tataendy: “um Karai se casou com a irmã de seu pai, Deus ficou muito zangado, porque nós não podemos casar com parente. Veio então muita água e destruiu *Yvy Tenonde*. Choveu durante três meses sem parar, só a cabeça deles (sobrinho e tia) ficava fora da água” (LITAIFF, 2018, p. 64; p. 33, 34; TEMPASS, 2012, p. 141; CADOGAN, 1959, p. 17, 34, 58).

A partir disso, a maioria dos habitantes da primeira terra ascende ao “paraíso”, esse marcado pela eternidade. Já os seres não virtuosos descem à *Yvy Pyau*¹⁹ (segunda terra), local marcado pela descontinuidade e pela morte, enfim, à terra atual. Aqui, novamente, os Guaraní buscam a perfeição, o retorno à *Ivy Tenonde* ou à terra sem males (LITAIFF, 2018, p. 33-34; TEMPASS, 2012, p. 141; CADOGAN, 1959, p. 17, 34, 58). Nas palavras de León Cadogan:

Esta tierra, dicen los mburuvicha, es lugar de pruebas para la humanidad: tape rupa reko achy = sendas de la imperfección terrenal, caminos de las imperfecciones; es por éso que dice Jakaira que “contiene presagios de infortunios para nuestros hijos hasta la postrer generación”. No obstante, él creará la pipa y el tabaco para que con el humo puedan defenderse contra las enfermedades, los duendes malévolos, etc. (1959, p. 62).

Considerando que a mitologia se situa no ponto de articulação de uma língua e uma cultura com outras línguas e outras culturas (LÉVI-STRAUSS, 2011, p. 622) e que “os Mbyá-Guarani são um ‘junto’, ou um ‘entrelaçamento’ com os demais seres cosmológicos” (TEMPASS, 2010, p. 156), a seguir será retomada a ligação dos Guaraní ao Saci-Pererê. Dessa forma, o texto dará os primeiros passos na aproximação da mitologia à astronomia cultural, evidenciando a contribuição dos Mbyá-Chiripa nesse processo, a partir do personagem *Jaxy Jaterê*.

Jaxy Jaterê, Calendário Cosmológico e Saci-Pererê

O ponto de partida desse tópico é uma entrevista do etnoastrônomo Germano Bruno Afonso ao jornal eletrônico *A Nova Democracia*, intitulada *A Impressionante Astronomia dos Índios Brasileiros*. No último parágrafo o próprio autor lança uma pergunta e dá resposta surpreendente:

¹⁹ “De acuerdo a la mayoría de los relatos que he escuchado acerca de la creación de *Yvy Pyaú*, sin embargo, no fué *Jakaira Ru Ete* personalmente quien creó la tierra en que vivimos. Hay quienes afirman que fué un hijo de él, *Ychapy i*; otros, que fué *Nande Ru Pa-pa Mirĩ*, acerca de cuya paternidad existe discrepancia, afirmando unos que es hijo de *Ñamandu*, otros que es hijo de *Jakaira*. La mayoría, sin embargo, afirman que *Ychapy i* es sinónimo de *Pa-pa Mirĩ*, siendo éste el nombre que empleo al referirme a él” (CADOGAN, 1959, p. 62).

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Jaxy e Jaxy Jaterê: o ponto de vista Guaraní e de outros povos ameríndios sobre a origem da lua, as constelações e o saci-pererê (primeira parte). *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-46, jan./abr. 2022.

Você sabia que o mito do Saci Pererê, que muita gente pensa ser africano, é o Jaxy Jaterê dos índios brasileiros? Significa “fragmento de Lua”. A origem do Saci Pererê é a mitologia indígena e tem ligação com a Astronomia (2004, internet).

A aproximação de Saci-Pererê a *Jaxy Jaterê*, mencionada por esse etnoastrônomo, evidencia os seus diálogos com os pajés guarani de nomes Karai Miri Poty (*tekoá* Ciudad Real de Guairá, município Terra Roxa), Onório Benites (*tekoá* Ocoí) e Manoel Firmino (*tekoá* Manguueirinha) no Paraná (AFONSO, 2006, p. 50; LIMA; MOREIRA, 2005, p. 19). A propósito, esse dado reaparece a mim na voz do cacique guarani Adolfo Timóteo, na mesa-redonda *A Terra Nos Dá O Remedio: Corpo e Espírito*, do evento Constelações Extraocidentais: Corpos e Palavras.²⁰ Por sua vez, Olívio Jekupé, no livro *O Presente de Jaxy Jaterê*, escreve o seguinte sobre Saci-Pererê e Jaxy Jaterê:

Para o povo guarani, Jaxy-Jatere é o protetor da floresta e dos animais que nela vivem. Ele usa um colar que lhe dá poderes e não gosta de ver ninguém maltratando a natureza. Por isso, ao entrar na mata, os Guarani pedem autorização a Jaxy, chamando o seu nome. Aqui no Brasil, esta lenda do Jaxy foi difundida pelos escravos africanos, e o personagem ganhou o nome de Saci-Pererê, o famoso menino traquina de uma perna só (JEKUPÉ, 2015, p. 28).

De fato, é instigante conceber o Saci-Pererê como *Jaxy Jaterê* (fragmento de Lua) ou *Kamba'i* (negro pequeno) a partir de uma tradução da língua guarani para a portuguesa. Mas, há narrativas onde *Jaxy Jaterê* e Saci são dois personagens, portanto, vinculados à gemelaridade. Considerando isso, trago um segundo mote de análise: a ideia da mitologia de reconhecimento mútuo entre parceiros humanos, não humanos e sobre-humanos em um dado mundo físico ou virtual – ou, como disse Jekupé, “ao entrar na mata, os Guarani pedem autorização a Jaxy, chamando o seu nome” (2015, p. 28; CRÉPEAU, 2005, p. 27-8; ROSA, 2011, p. 99).

A partir disso, o artigo percorrerá dois caminhos: primeiro, agora, a vinculação sociológica e mitológica dos Guarani a *Jaxy* – até se revelar *Jaxy Jaterê* e Saci-Pererê. Segundo, no tópico *Saci e Tudja'i Também São Já (dono)!*, no próximo número da Espaço Ameríndio, à vinculação de Saci à lógica do poder guarani.

Os dados etnográficos apontam que os Guarani relacionam sua economia – agricultura, coleta de plantas medicinais, extração de mel, caça e pesca artesanal, produção de artesanato, corte da madeira – marés, estações do ano (observação dos astros e dos ventos) e até a incidência

²⁰ Uma realização do projeto *Rede Povos Originários e Diaspóricos: epistemologias e territorialidades*, coordenado pela Ana Lúcia Liberato Tettamanzy e pela Marília Raquel Albornoz Stein, atividade realizada em Porto Alegre, dias 23 e 24 de novembro de 2017. Nesse evento, durante a palestra do astrofísico Alan Alves Brito, fui apresentado ao *software Stellarium* e às constelações guarani.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Jaxy e Jaxy Jaterê: o ponto de vista Guarani e de outros povos ameríndios sobre a origem da lua, as constelações e o saci-pererê (primeira parte). *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-46, jan./abr. 2022.

de mosquitos às fases da lua²¹ (AFONSO, 2010, p. 64; 2006, p. 49-50; GARCIA et al 2016, p. 21; MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 41).

No TCC intitulado *Calendário Cosmológico: os símbolos e as principais constelações na visão guarani*²², Geraldo Moreira Karai Okenda e Wanderley Cardoso Moreira Karai Yvyju Miri afirmam que *jaxy pyau* (lua nova) é como uma criança. Por isso todos os seres vivos ficam sensíveis. Assim, o tempo muda, chove e há temporais, mas trata-se também de uma lua protetora, recomendável para a semeadura, pois ela evita as pragas.²³ Já na *jaxy endy mbyte* (lua crescente) deve-se evitar tanto o plantio quanto o corte de árvores, pois há risco de se machucar. Na medida em que a lua vai crescendo, chega-se à *jaxy nhepytũ* (lua cheia), momento que o plantio e a fabricação do artesanato são recomendáveis. Por sua vez, a *jaxy mbyte py* (lua minguante) é uma continuidade da lua cheia. Enfim, “o ciclo da lua representa o nascimento e também o amadurecimento”, trata-se de uma fundamental unidade de tempo para essas pessoas (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 49, 50; DOOLEY, 1998, p. xlviii).

Tratando-se de *Kuaray* (Sol), além de calor e luz para todos os seres na *Yvy Pyau* (segunda terra), os seus raios representam a fecundação da terra e das plantas. Além disso, foi essa divindade que ensinou aos Mbyá a confecção dos cestos, associando-os simbolicamente às mulheres (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 49; BAPTISTA DA SILVA, 2010, p. 123).

A trajetória aparente anual do sol também tem importância no calendário guarani, dividindo o ano em duas estações: *ara ymã* é o período relativo ao outono e ao inverno – *arapyau* (ou *araguydje*) corresponde à primavera e ao verão. No *arapyau*, ainda, ocorre a renovação do corpo físico e do espiritual na sabedoria. Nas palavras de Moreira e Moreira, “*Arapyau* significa o começo da transformação de um novo ciclo da terra, das plantas e dos seres vivos” (2020, p. 52; AFONSO, 2006, p. 51).

Na perspectiva dos Guarani Geraldo Moreira e Wanderlei Cardoso Moreira, sol e lua compõem o *Apyka Mirim* ou o calendário cosmológico – em suas palavras, “um protótipo da grande organização cosmológica que nos serve como base de orientação e aprendizado” (2020, p. 51). Inclusive, *apyka* se faz presente em todos os seres vivos (que nomeamos de natureza) na *Yvy Pyau*, a terra atual. Nesse caso ainda, pela lógica da mitologia guarani, sol e lua são irmãos, ambos masculinos – o Sol e o Lua – configurando uma gemelaridade.

²¹ O escritor sul-riograndense Simões Lopes Neto ao caracterizar o Saci, menciona o seguinte: “era ele que governava as moscas importunas, as mutucas, os mosquitos” (2008, p. 220).

²² Do curso *Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica*, da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Prof^a Helena Alpini Rosa.

²³ “*Não se faz artesanato na Lua Nova, não pode cortar a Taquara, porque caruncha*” (GARCIA et al. 2016, p. 21).

Figura 4: Quatro Pontos do Universo

Fonte: Myriam Lucia Candido. Data: 05/02/2010
In: MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 94

Ou seja, não se trata de pensar sol e lua no céu, outros seres na terra e uma barreira separando os dois mundos. Para os Mbyá-Chiripá, *ambá* é a ligação entre o céu e a terra, o centro de referência dos astros cosmológicos (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 49). Um exemplo dessa concepção: na relação de *Nhanderu* com um *karai* (xamã ou líder espiritual) na *Yvy Pyau*, caberá a *Tupã* mediar a transmissão do saber da deidade a esse sobrehumano. Nesse caso, a voz de *Nhanderu* é enviada através de uma estrela por telepatia (como em um fone de ouvido). Nas palavras de Moreira e Moreira, “cada ser vivo existente aqui na terra é representado por uma estrela ou constelação no céu. É assim que o mundo se relaciona entre o Sol, a Lua, as estrelas e a natureza” (2020, p. 50). Esse conhecimento está *registrado* nos *nhande rekoram idjipy* (mito), o que significa “início presente e futuro do nosso sistema” (LITAIFF, 2018, p. 95). A seguir, continuarei atendo-me a algumas narrativas da *nhande rekoram idjipy* para, a seguir, trazer a origem de *Jaxy*.

Como mencionado, *Kuaray*²⁴ e *Jaxy*²⁵ são irmãos e do domínio masculino. A *nhande rekoram idjipy* dessa relação de gemelaridade é evocada por muitos Guarani. Uma versão dessa narrativa é realizada pelo

²⁴ Segundo Cadógan, Pa’i Rete Kuaray é “o senhor do corpo resplandecente como o sol [...]. A grande maioria afirma que ele [Pa’i Rete Kuaray] é filho de Ñamandu Ru Ete (Cadogan, 1959, p. 69).

²⁵ A palavra *jaxy* tem tradução de lua ou mês; *jaxy tatá*, é estrela; e, *jaxy tata ijaty va’e*, constelação (DOOLEY, 1998, p. cxli, cliii, clxviii).

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Jaxy e Jaxy Jaterê: o ponto de vista Guarani e de outros povos ameríndios sobre a origem da lua, as constelações e o saci-pererê (primeira parte). *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-46, jan./abr. 2022.

Mbyá Marcelo Bitú, e assim apresentada pelo etnólogo Martin César Témpass.

A mãe de *Kuaray* (o futuro Sol), quando grávida, se põe no caminho a procurar o pai de *Kuaray*. De dentro do ventre da mãe, *Kuaray* vai indicando o caminho correto que devia ser seguido. No caminho *Kuaray* pedia para que sua mãe lhe colhesse algumas flores. *Kuaray* era então “criança” e sempre tinha os seus pedidos atendidos. Numa das flores solicitadas havia um zangão que picou sua mãe. Esta ficou irada com *Kuaray*, julgando que a culpa era do filho que havia lhe pedido aquela flor e acabou batendo em sua própria barriga. Então, *Kuaray* parou de indicar o caminho correto que eles deveriam seguir. Tomando o caminho errado eles foram parar na morada dos jaguares. Chegando lá só havia uma jaguar velha em casa, que lhes disse para não ficarem ali para não serem comidos por seus filhos, que logo retornariam. Só que a mãe de *Kuaray* não deu ouvidos à velha e ficou lá. Então voltaram os filhos da velha jaguar e comeram a mãe de *Kuaray*. Estes separaram o feto para que a velha jaguar comesse, mas não conseguiram matar *Kuaray*, mesmo após várias tentativas. Sendo assim, a velha jaguar decidiu criar *Kuaray*. Ele criou o primeiro arco e fez três flechas e passou a caçar para alimentar a velha jaguar, que então ele julgava ser a sua mãe. Aliás, com a caça ele alimentava toda a família dos jaguares. Depois *Kuaray* criou um irmão para ele, o *Jaxy* (futuro Lua). Ambos vão caçar em uma ilha distante, desrespeitando as ordens da jaguar que julgam ser sua mãe. Na ilha tentam matar um papagaio que lhes conta que a jaguar não é a mãe deles, que na verdade a jaguar comeu a sua progenitora. Então *Kuaray* e *Jaxy*, com ajuda do lobo marinho, construíram uma ponte-armadilha. Quando os jaguares estavam atravessando a ponte os dois irmãos a derrubaram, jogando os jaguares na água. Porém, nem todos morreram afogados e o plano dos irmãos de extinguir os jaguares fracassou. Assim, eles decidiram sair de perto dos jaguares procurando seu pai, morador de uma outra comunidade. No caminho os irmãos vão dando os nomes para as plantas e animais, nomeando também os alimentos. Só depois que o Sol e o Lua vão para o céu, partilhando a função de iluminar o mundo. O Sol, mais velho e poderoso, ilumina o dia. O Lua, irmão menor e não tão poderoso quanto o Sol, ilumina a noite. Mas, o Lua, mais fraco, fica cansado e tem que descansar. É por isso que existem as fases “do Lua” (TEMPASS, 2010, p. 109).

Esse mito reforça as aventuras dos irmãos *Kuaray* e *Jaxy* na origem de *Ivy Pyau*, a terra atual. *Kuaray* é o criador de seu irmão menor, o *Jaxy*, o

futuro Lua. No sentido etiológico, destaca-se o trabalho desses heróis míticos na origem e nomeação das plantas, dos animais e dos alimentos, além do sentido assimétrico presente nas relações dos personagens.

Nesse sentido, convém destacar a colocação realizada pelo etnólogo Luiz Gustavo Souza Pradella de que as únicas divindades mortais e imperfeitas dos Guaraní são *Nhandexy* e *Jaxy* (2009, p. 89). Esse dado será importante para se pensar em *Jaxy Jaterê* e Saci-Pererê à frente. Dando continuidade à outra parte da narrativa de *Kuaray* e *Jaxy*, o Mbyá Timóteo Karai Tataendy fez a seguinte menção, em um mito narrado a Aldo Litaiff, em 1996.

Depois os dois irmãos continuaram a caminhar costeando o rio até ver anham pescando. Então o sol disse ao seu irmão: "Eu vou assustar esse anham, mas você fica aqui só olhando". Kuaray mergulhou e foi por baixo d'água até próximo onde anham pescava, puxa a linha fazendo anham cair na água enquanto Jacy observava, rindo muito. Kuaray fez isso três vezes e anham caiu todas as três na água. Quando o Sol estava voltando, Jacy insistiu para também tentar enganar anham, mas Kuaray não permitiu porque ele não confiava no seu irmãozinho, que era muito desajeitado. Mas o irmão menor insiste muito e o Sol acaba permitindo, mas insistindo para que ele puxasse o fio somente com a mão, nunca com a boca. Jacy repetiu a operação duas vezes, mas na terceira, esquecendo o que seu irmão mais velho havia lhe dito, morde o anzol e acaba sendo pescado por anham. Kuaray segue anham e, quando ele estava quase cozinhando Jacy, o Sol chega e diz: "Como é bom te ver comer". E pediu para que ele comesse somente a carne de seu irmãozinho, lhe deixando todos os seus ossos e sua cabeça. Anham obedeceu, Kuaray juntou tudo e em seguida bateu palmas e ressuscitou Jacy (LITAIF, 2018, p. 67-8).

Acerca da pesca de *Anham*, um evento mal-sucedido para *Jaxy*, pois culmina no seu dilaceramento e morte, obrigando *Kuaray* a ressuscitá-lo a partir da cabeça e do conjunto de seus ossos, o Mbyá Adolfo Vera emite sua opinião:

[...] ainda hoje a Lua aparece no céu e se esconde, pois quase nunca ela está inteira, sempre falta um pedaço dela. Foi Anham quem comeu Jacy, se ele não tivesse comido hoje nós teríamos sempre lua cheia, mas agora é assim. Kuaray aparece sempre porque é trabalhador, mas Jacy é muito preguiçoso (LITAIF, 2018, p. 112).

Em consonância com a narrativa de Adolfo Vera, a etnóloga Maria Paula Prates escreve o seguinte sobre *Kuaray* e, particularmente, *Jacy*:

No que diz respeito às diferenças entre sol e a lua, o primeiro é sempre evocado como sinônimo de destreza, coragem e discernimento, já o segundo é mostrado às avessas, como atrapalhado, "bagunceiro". Sobre o cotidiano dos seres

celestes, contaram-me: “Tem vezes que Jacy não aparece, ele tá de folga, Jacy é muito preguiçoso. Kuaray perguntou a Jacy se ele queria vir de dia ou de noite, mas Kuaray não confiou que Jacy pudesse fazer o trabalho de trazer as coisas, iluminar todos os dias e por isso decidiu que quem viria de dia seria ele. Kuaray é como um motorista que vai e volta todo dia. Esse é o trabalho dele. Ele não falta nunca. Não pode faltar, caso contrário, a gente morre. Já Jacy tira até férias: é quando a lua desaparece do céu” (2009, p. 90-1).

Para os Mbyá, *Jaxy*, enquanto irmão menor e Lua, possui características inversas às de *Kuaray*, esse primogênito e Sol. Por exemplo, os narradores mencionam que *Jaxy* “não [é] tão poderoso quanto o Sol” (TEMPASS, 2010, p. 109); nem digno de confiança: “ele [Kuaray] não confiava no seu irmãozinho”, “desajeitado” (Timóteo Karai Tataendy); trata-se ainda de um personagem mutilado: “quase nunca ela está inteira, sempre falta um pedaço dela” (Adolfo Vera), também indolente: “não é muito responsável, pois às vezes dormia e não ia trabalhar” (Didjuko, xamã Chiripa da aldeia de Rio Silveira) (LITAIFF, 2018, p. 67, 112, 55).

O ancião mbyá Antônio Inácio Kuaray, afirma de forma meiga, “Jacy não é mau, ele é apenas um pouco maluquinho, um pouco confuso” (LITAIFF, 2018, p. 54). Por outro lado, devido às suas transgressões, *Jaxy* é muitas vezes responsabilizado pelos Guarani pela origem das doenças e mortes²⁶, seja pela perversão da aliança – o incesto, relação próxima demais – seja pelo início da periodicidade mensal – reprodução (LÉVI-STRAUSS, 2006, p. 96). Nas palavras de Prates:

Contam os Mbyá-Guarani que Jacy (lua, irmão mais novo de Kuaray/sol), quando ainda vivia no mundo terreno fez sexo com sua tia enquanto ela dormia. Ela o marcou com cera de Jate’i (abelha do mato) para que pudesse ter certeza de quem praticava o ato. É por esse motivo que a lua, quando aparece em sua fase cheia, mostra-se com manchas escuras em sua superfície. Jacy ainda hoje faz sexo com as meninas sem elas perceberem, enquanto dormem (2009, p. 65).

Pode-se dizer que os mitos acima associam três motivos: o incesto praticado pelo *Jaxy* e sua tia; a periodicidade de *Kuaray* e *Jaxy*, definida pela oposição entre Sol trabalhador e Lua preguiçoso; por fim, a cabeça cortada e o corpo despedaçado de *Jaxy* pelo *Anham* após a pescaria. Nesse caso, a mal-sucedida brincadeira de *Jaxy* contra *Anham*, fez que ele parasse no prato desse algoz, restando somente a *Kuaray* pedir que *Anham* se

²⁶ Em outra versão do mito cuja estrutura está relacionada ao tema da pescaria de Anham, Antônio Vera narra o seguinte a Aldo Litaiff: “Nhamandu retorna à casa dos anham, pega todos os ossos de Nhandecy, junta tudo e diz a Jacy: ‘Não toque em nada pois eu vou ressuscitar nossa mãe’. Nhamandu ressuscita sua mãe, mas Jacy, que estava com muita fome desobedece pulando sobre ela para mamar. Então ela caiu e seu corpo se transformou em osso novamente. Eles fizeram isso três vezes, mas todas as vezes Jacy atrapalha. Como Nhandecy não volta mais, Nhamandu pega seus ossos e coloca numa caixinha de cedro (origem do ‘Culto aos Ossos’)” (LITAIFF, 2018, p. 61).

alimentasse da “carne de seu irmãozinho [*Jaxy*], lhe deixando todos os seus ossos e sua cabeça” (LITAIFF, 2018, p. 68; LÉVI-STRAUSS, 2006, p. 83).

Esse conjunto de narrativas em torno de *Kuaray* e *Jaxy* é denominado pelo Aldo Litaiff de “operadores míticos” e Ciclo dos Irmãos. Trata-se do mito mais evocado por esse coletivo (2018, p. 52). Na mesma direção, Lévi-Strauss menciona que os mitos sobre a origem do sol e da lua são os que possuem a mais vasta difusão no Novo Mundo, de norte a sul do continente, sendo que esse tema se funde a outro, muito importante: o da cabeça cortada. Trata-se da história acima narrada pelo Timóteo Karai Tataendy a Litaiff (LÉVI-STRAUSS, 2006, p. 81; LITAIFF, 2018, p. 52, 68).

Seguindo o modelo analítico destacado por Lévi-Strauss, no livro *A Origem dos Modos à Mesa*, a tripla conexão que reúne os motivos da origem da lua, da união condenável e da cabeça cortada²⁷, ela se conecta a outro grupo fechado de mitos, cujas propriedades destacam a relação entre a forma de despedaçamento e a origem de determinadas constelações. Por sua vez, este segundo corpo multidimensional de mitos oportuniza o seguinte recorte: o sociológico (que delimita as categorias de próximo e afastado), o astronômico (que agrupa fenômenos diurnos e noturnos) e o anatômico (que afeta um membro superior ou inferior, a partir do quadril de um personagem) (LÉVI-STRAUSS, 2006, p. 84, 88, 93, 94).

Deste modo, ao se dividir o personagem na altura da cintura em dois, no que diz respeito à parte de cima aparece a disjunção “*cabeça + olhos // vísceras*”, que resulta na origem da constelação Cabeleira de Berenice, da lua e do arco-íris. Para Lévi-Strauss, os olhos são “uma variante metonímica da cabeça” ou “a cabeça em menor escala”. Já relacionado à parte de baixo, surge a disjunção “*coxa + perna // vísceras*”, que engendra as constelações Orion e Plêiades. No mesmo sentido, a perna representa o membro inferior em menor escala (LÉVI-STRAUSS, 2006, p. 94-5).

A partir disso, tomando o conjunto de mitos narrado pelo Guarani e as análises pós-estruturalistas levistraussianas, retomando o tema do Saci, incluindo o recorte anatômico, é possível demonstrar a seguinte relação²⁸:

²⁷ Segundo Lévi-Strauss, “é importante lembrar que os Jivaro, como os Mundurucu [...] eram caçadores de cabeças e que, na falta de cabeças humanas, se contentavam com cabeças de preguiça” (2006, p. 93).

²⁸ Tratando-se dos ciclos periódicos, enquanto as constelações formam a periodicidade anual e sazonal, marcando a alternância entre chuvas e seca, abundância e escassez, chegada e partida dos peixes, a lua representa a periodicidade curta, manifestando-se de forma cotidiana ou mensal, sem acarretar as transformações do ciclo sazonal. Por sua vez, o sol assume a mediação entre ambas, conciliando o anual como as constelações e o cotidiano como a lua (LÉVI-STRAUSS, 2006, p. 101). Nas palavras de Lévi-Strauss: “Vários mitos amazônicos, tukuna (M405) e mundurucu (M255), colocam o sol e a lua em posição de donos da pesca. Os dois astros desempenham esse papel juntamente com Orion e as Plêiades de um lado e a Cabeleira de Berenice do outro, mas cada uma das equipes o cumpre a seu modo: Orion e as Plêiades são responsáveis pelo *aparecimento* dos peixes, a Cabeleira de Berenice por seu *desaparecimento*, ao passo que o sol e a lua garantem a sua *ressurreição*, que neutraliza a oposição entre os dois primeiros termos” (2006, p. 80).

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. *Jaxy e Jaxy Jaterê: o ponto de vista Guarani e de outros povos ameríndios sobre a origem da lua, as constelações e o saci-pererê (primeira parte)*. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-46, jan./abr. 2022.

Mito	Disjunção	Origem	Personagem
origem da Lua	“cabeça cortada”	Cabeleira de Berenice, Lua e Arco-Íris	JaxyJaterê, Saci-Pererê, “olhos vazados”, “vista doente”, “olho inquieto”
origem da Lua	“perna cortada”	Órion e Plêiades	Saci de uma perna, pernetta

Esse esquema traduz as minúcias enfatizadas pelos narradores para descrever *Jaxy Jaterê*, seja na vinculação do Saci-Pererê ao tema mítico da cabeça cortada – anatomicamente valorizando a parte de cima da cintura, através das menções aos olhos vivos que tremeluzem brasas ou que expelem fogo, além das vistas doentes – seja do Saci ao tema da perna cortada – à parte de baixo da cintura, ressaltando sua condição pernetta, que coxeia, joelho machucado, além da ausência dos órgãos de evacuação e micção (SCHADEN, 1949, p. 41-2; CHIARADIA, 2008, p. 569; AFONSO, 2004, internet; JEKUPÉ, 2015, p. 28; LÉVI-STRAUSS, 2006, p. 94-5).

Pode-se dizer que em determinados contextos etnográficos tais grupos de mitos configuram, inclusive, a elaboração da identidade étnica dos Guarani. Isto é, no sul do Brasil, a origem dos Mbyá pode estar vinculada a *Kuaray*, devido à conquista do fogo doméstico, já os Chiripa se percebem enquanto filhos de *Jaxy*, o Lua (LITAIF, 2018, p. 60-2, 133, 147, 129; TEMPASS, 2012, p. 139, 147; PRATES, 2009, p. 74). Nas palavras do Chiripa Alcindo Vera:

Desde o seu nascimento, *Kuaray* já caminhava, mas *Jacy* demora muito a andar. É por isso que hoje as crianças levam muito tempo para andar, pois foi *Jacy* que desobedeceu *Kuaray* e acabou na sopa de Anham. Por causa da cabeça quente de *Jacy* hoje nós temos dor de cabeça, nós somos todos meio malucos e sem-vergonhas como ele. Antes no primeiro mundo, nós éramos todos filhos do Sol, parentes de *Kuaray*. Hoje, nós, Chiripá, não queremos mais plantar nem colher; só queremos viver como os brancos, comprando comida de saquinho no supermercado. A Lua não é como o Sol, que sempre aparece viajando no céu; *Jacy* passa a metade do tempo sem nem aparecer no céu, fica só em casa descansando (LITAIF, 2018, p. 129-130).

Isto é, o cruzamento do ciclo dos irmãos *Kuaray* e *Jaxy* com o recorte anatômico cabeça cortada, que aparece evidenciado na frase “por causa da cabeça quente de *Jacy* hoje nós temos dor de cabeça” (LITAIF, 2018, p. 130), orienta as relações de alteridade de Mbyá e Chiripá, inclusive, frente a outros coletivos.

Enfim, tratando-se do vínculo dos Guarani com a constelação Cabeleira de Berenice ou Coma Berenices, nesse momento da pesquisa não tenho dados a respeito. A única informação sobre “cabeleira” a que tive acesso, enunciada na forma de um cometa, foi o parágrafo escrito pelo Germano Afonso e Carlos Aurélio Nadal:

A maior das gravuras de Salto Caxias, PR, tem mais de 2m de comprimento e parece representar um cometa. Ele possui núcleo, cabeleira e cauda sendo, possivelmente, grande e brilhante, como mostra o detalhe da sua cauda encurvada. Assim, pode-se supor que o objetivo principal desse painel fosse registrar a observação de um grande cometa pelos indígenas brasileiros, muito antes da chegada dos europeus. Nesse local, hoje submerso pelas águas da Usina de Salto Caxias, possivelmente foram realizados rituais e rezas, em virtude da aparição do cometa que quebrava a ordem do universo e amedrontava o povo (2014, p. 81-82).

Ainda do ponto de vista da Astronomia, das oitenta e oito constelações modernas, a Cabeleira de Berenice é a única cujo nome advém de uma pessoa histórica. Trata-se da Rainha do Egito de nome Berenice II, que sacrificou os seus longos cabelos à deusa Afrodite para que seu marido Ptolomeu III retornasse são e salvo de uma guerra. As principais estrelas da constelação são Alfa, Beta e Gama Comae Berenices. Juntas, elas formam um meio quadrado, ao longo da diagonal do qual correm as tramas imaginárias de Berenice, formadas pelo Aglomerado de Estrelas Coma.²⁹ Tratando-se do personagem principal do texto, chama atenção a menção de Francisco Schaden a um Saci de longa cabeleira vermelha que esvoaça quando realiza as suas piruetas (1949, p. 42).

Por sua vez, na relação da lua com o Saci de perna amputada e a origem das constelações Orion e Plêiades, o diálogo dos Guarani com a mitologia e a astronomia cultural reserva informações arrebatadoras. É chegado o momento de se embarcar em um foguete imaginário em direção ao espaço sideral, para se olhar de frente para o Lua, às estrelas e às constelações guarani – *Jaxy, jaxy tatá e jaxy tata ijaty va'e*.

Constelações e Saci no Céu Guarani

Segundo Germano Afonso, as constelações do Ocidente³⁰ diferem das constelações tupi-guarani em três aspectos. Primeiro, enquanto as constelações ocidentais estão situadas no caminho designado de eclíptica, por onde aparentemente passa o Sol, e próximo a ele se situam os planetas e a Lua, as constelações tupi-guarani estão situadas na Via Láctea, uma faixa esbranquiçada que atravessa o céu, parte onde as estrelas e as nebulosas aparecem em maior quantidade. Segundo,

²⁹ Informações obtidas a partir de diálogos com a física astrônoma Daniela Borges Pavani, professora do Departamento de Astronomia do Instituto de Física da UFRGS e Diretora do Planetário da mesma universidade.

³⁰ Constelações são agrupamentos de estrelas os quais as diferentes culturas formam no céu figuras de pessoas, animais e objetos. Desse modo, cada estrela pertence a uma dada constelação. Segundo Germano Bruno Afonso e Carlos Aurélio Nadal, “embora pareça elementar, ainda é preciso lembrar que o arranjo de estrelas em constelações é totalmente arbitrário. Em geral podemos encontrar um conjunto de estrelas que reproduzam, aproximadamente, uma dada constelação zodiacal” (2013, p. 72).

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. *Jaxy e Jaxy Jaterê: o ponto de vista Guarani e de outros povos ameríndios sobre a origem da lua, as constelações e o saci-pererê (primeira parte)*. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-46, jan./abr. 2022.

enquanto os desenhos das constelações do Ocidente são realizados pela união de estrelas, as imagens das constelações tupi-guarani são constituídas tanto pela união como pelas manchas claras e escuras da Via Láctea, sendo que há casos de tais manchas formarem a constelação, sem estrelas (caso das constelações *Tapi'i Huguá* e *Coxi Huguá*). Por fim, terceiro, enquanto a União Astronômica Internacional (UAI) utiliza, desde 1929, um total de oitenta e oito constelações³¹, distribuídas nos dois hemisférios terrestres, certos grupos indígenas mostram mais de cem constelações. Além desses aspectos, a astrônoma Flavia Pedroza Lima e o físico Ildeu de Castro Moreira mencionam que uma constelação ameríndia pode corresponder a pedaços de constelações ocidentais, e vice-versa (AFONSO, 2006, p. 52-3; LIMA; MOREIRA, 2005, p. 11).

A partir desses dados, reparando na importância da nebulosa seja como categoria do pensamento mitológico ameríndio, seja através das manchas claras e escuras da Via Láctea, presente na criação das constelações tupi-guarani (LÉVI-STRAUSS, 2004A, p. 20-1; AFONSO, 2006, p. 52-3; LIMA; FIGUEIRÔA, 2010, p. 303), percebe-se que a mitologia e a astronomia cultural estão conectadas de forma inseparável na vida ameríndia.

No livro *Histoire de la Mission de Pères Capucins en l'Isle de Marignan et terres circonvoisins où est traité des singularitez admirables & des moeurs merveilleuses des indiens habitants de ce pais*, escrito pelo Claude d'Abbeville, em 1614, o frade capuchinho afirma que os Tupinambá identificavam cerca de trinta constelações. Sobre a observação do céu, ele informa que essas pessoas conhecem a maioria dos astros e das estrelas do hemisfério aos quais denominam de acordo com sua tradição³² (LIMA; MOREIRA, 2005; LIMA et al, 2014, p. 107). No texto da astrônoma Flavia Pedroza Lima e colegas:

Graças à descrição de d'Abbeville, dispomos de algumas informações a respeito do que os Tupinambá conheciam sobre a Lua. Distinguiam-lhe as fases, bem como diversas outras coisas a ela relacionadas, como o eclipse

³¹ A partir do *software Stellarium* são as seguintes: Andrômeda, Bomba de Ar, Ave do Paraíso, Aquário, Águia, Altar, Áries (Carneiro), Cocheiro, Pastor, Buri de Escultor, Girafa, Câncer (Caranguejo), Cães de Caça, Cão Maior, Cão Menor, Capricórnio (Cabra), Quilha (do Navio), Cassiopéia (mit.), Centauro, Cefeus (mit.), Baleia, Camaleão, Compasso, Pomba, Cabeleira de Berenice, Coroa Austral, Coroa Boreal, Corvo, Taça, Cruzeiro do Sul, Cisne, Delfim, Dourado (Peixe), Dragão, Cabeça de Cavalo, Eridano, Forno, Gêmeos, Grou, Hércules, Relógio, Cobra Fêmea, Cobra Macho, Índio, Lagarto, Leão, Leão Menor, Lebre, Libra (Balança), Lobo, Lince, Lira, Montanha da Mesa, Microscópio, Unicórnio, Mosca, Régua, Octante, Ofiúco (Caçador de Serpentes), Órion (Caçador), Pavão, Pégaso (Cavalo Alado), Perseu (mit.), Fênix, Cavalete do Pintor, Peixes, Peixe Austral, Popa (do Navio), Bússola, Reticulo, Flecha, Sagitário, Escorpião, Escultor, Escudo, Serpente, Sextante, Touro, Telescópio, Triângulo, Triângulo Austral, Tucano, Ursa Maior, Ursa Menor, Vela (do Navio), Virgem, Peixe Voador e Raposa (pesquisa realizada em 11 de outubro de 2017).

³² “A teoria do astrônomo italiano Galileu Galilei (1564-1642), publicada dezoito anos depois do livro de d'Abbeville, falava de uma relação das marés com os movimentos de rotação e translação da Terra, sem considerar a Lua. Só em 1687, setenta e cinco anos após a publicação da obra sobre os capuchinhos no Maranhão, é que o astrônomo inglês Isaac Newton (1643-1727) demonstrou que as marés eram causadas pela atração gravitacional do Sol e, em especial, da Lua sobre a superfície da Terra. Esse é um dos raros casos em que um conhecimento astronômico indígena é publicado antes de ser conhecido e validado pela comunidade científica” (AFONSO, 2010, p. 63).

lunar a que chamavam de *yasseuh pouyton*. Outra observação importante feita por d'Abbeville concerne ao fato de os Tupinambá relacionarem a Lua às marés, demarcando bem as marés que se formam na Lua Cheia e na Lua Nova. Essa observação tem um significado importante, pois, na época em que d'Abbeville escreveu o seu livro, as causas das marés, embora fossem motivo de debates, ainda não tinham sido determinadas [na Europa] (LIMA et al, 2014, p. 108).

Segundo Germano Afonso, os movimentos do sol e da lua e o sofisticado sistema astronômico dos Tupinambá pesquisados por d'Abbeville são homólogos ao atual conhecimento dos Guarani no sul do Brasil, embora sejam povos separados pela língua, pela distância de três mil quilômetros em linha reta no espaço, pelos quatrocentos anos de pesquisa científica no tempo – e, afirmo, pela sucessão do projeto colonial e liberal. Nas palavras desse etnoastrônomo: “As observações do céu que realizamos com os indígenas permitiram localizar a maioria das constelações tupinambá e de diversas outras etnias da família tupi-guarani” (2006, p. 48).

Do ponto de vista ameríndio, Geraldo Moreira e Wanderley Cardoso Moreira escreveram *Calendário Cosmológico: Os Símbolos e as Principais Constelações na Visão dos Guarani*. Enquanto objetivo desse trabalho consta a valorização dos conhecimentos do Sr. Alcindo Whera Moreira, 105 anos de idade, e dona Rosa Mariani Cavalheiro Poty Djá³³, 98 anos, pais dos autores, além do fortalecimento da educação e da cultura guarani (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 43). Além desses, nas palavras dos intelectuais ameríndios:

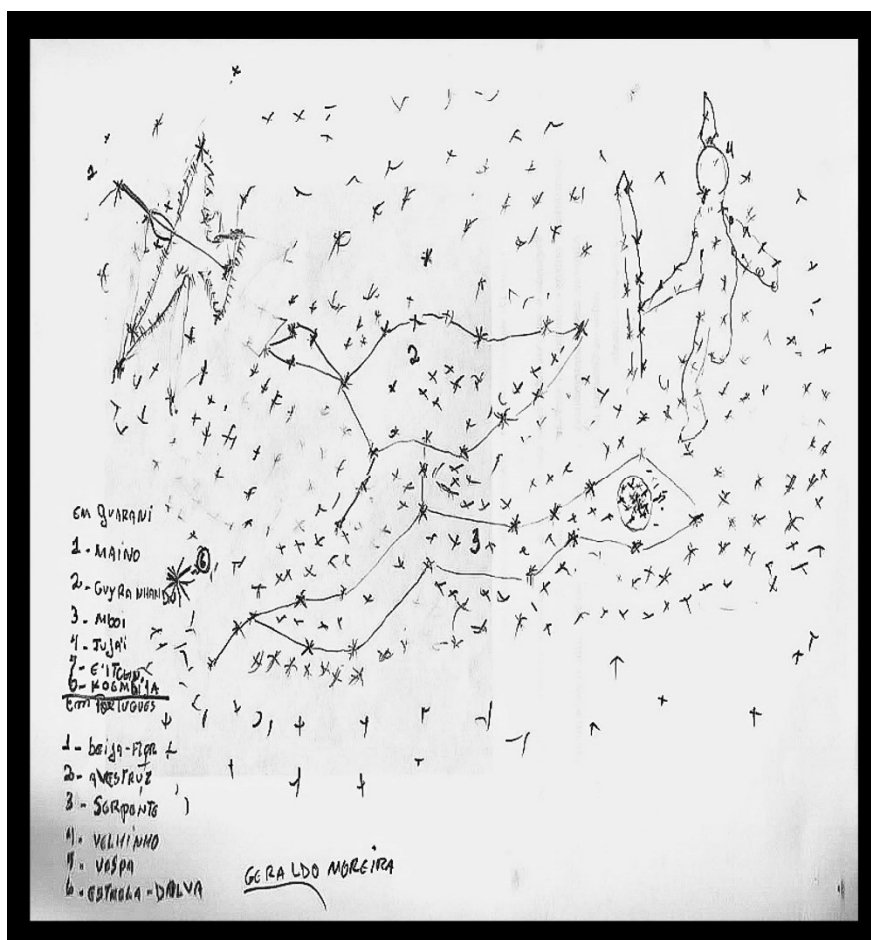
Ainda, entender a organização solar, lunar e as constelações através do movimento da Terra e do Sol com que os antigos mantinham conexão profunda. Compreender os signos da cosmologia Guarani, e assim manter vivo os ensinamentos repassados pelos mais velhos. Usando assim o conhecimento tradicional, baseando-nos na única fonte de referencia: *teko* – a oralidade, a cultura, os cantos, a reza e as palavras sagradas. Serão objetivos igualmente para a pesquisa identificar as principais constelações observadas por nós Guarani; descrever os significados destas constelações e da Lua para as atividades cotidianas, perceber a importância da valorização do registro oral e escrito, valorizar a história da cosmologia Guarani, registrar o conhecimento oral antigo através da escrita para as

³³ Tratando-se de Alcindo Whera Moreira: “Ele conta muita história do início do mundo, a história do Sol e da Lua, ele fala de como vê o mundo dos mais jovens de hoje e também sobre o conhecimento da cosmovisão Guarani. Conta como os Guarani observavam o céu e o tempo, estudando a relação entre as atividades de caça, pesca, coleta e lavoura e as flutuações sazonais do tempo. [Ela, Dona Rosa Mariani Cavalheiro Poty Djá] Também conhecida como a “mulher medicina”, que traz todo o seu conhecimento para o uso no dia a dia na comunidade” (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 44, 46).

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Jaxy e Jaxy Jaterê: o ponto de vista Guarani e de outros povos ameríndios sobre a origem da lua, as constelações e o saci-pererê (primeira parte). *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-46, jan./abr. 2022.

gerações futuras e por fim reconhecer a importância dos mais velhos no conhecimento da cultura (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 43-4).

Unindo os dados acessados para a escrita desse artigo, Germano Afonso e os irmãos Geraldo Moreira e Wanderley Cardoso Moreira identificaram as seguintes constelações: *Mboré Rapé* (Caminho da Anta), *Guaxu Virá* (Veado), *Pypó* (Pegada da Onça), *Guyra Nhandu* (Ema, Avestruz), *Maino'i* (Beija-Flor), *Kuruxu* (Cruz), *Ambará* (Cobra), *Eichu* (Vespa), *Koembidja* (Nhamandu Mirim) e *Tudja'i* (Homem Velho, Ancião) (AFONSO, 2013, p. 1-11; 2006; MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 57-71). A seguir, Além das constelações já mencionadas, Germano Afonso e Carlos Aurélio Nadal apresentam as seguintes: *Tapi'i rainhykã* (Queixada da Anta), *Tapi'i Huguá* (Bebedouro da Anta), *Coxi Huguá* (Bebedouro do Porco do Mato), *Joykexo* (Três Marias), *Nhanderu* (Ñanderû), *Tinguaçu* (Pássaro de Bico Grande) e *Arapuca* (Armadilha de pegar passarinho) (AFONSO, 2006, p. 55; AFONSO, 2013, p. 5; AFONSO; NADAL, 2014, p. 58-9). Por conseguinte, o etnólogo Diogo de Oliveira, baseado também no interlocutor Alcindo Verá-Tupã Moreira, compartilha as constelações: *Mborevi Nhakangua* (Bebedouro da Anta), *Tchivi po* (Pata da Onça), *Nhanderuvutchu Vutchu Rokẽ* (Porta de passagem entre a terra e o firmamento), *Kaaru Mbidja* (morada de *Arumbara* Matutina) e *Koẽ Mbidja* (Morada de *Arumbara* Vespertina) (OLIVEIRA, 2009, p. 143-4). Após, Flávia Pedroza Lima e Ildeu de Castro Moreira listam o seguinte quadro, a partir de astros e constelações mencionados por Claude d'Abbeville, além de dados acessados na *tekoá* Paraty Mirim (Rio de Janeiro): *Jaceí-tatá* (Estrela), *Simbiare ra jeiboare* (Maxilar de Cavalo ou Vaca), *Urubu* (Urubu), *Seichu-jurá* (Jirau da abelha), *Tingaçu* (ave Alma-de-gato), *Suanrã* (Vagalume), *Uênhomuã* ou *Guaíamum* (?), *Januare* (Jaguar, Cão), *Jaceí-tatá-uaçu* (Estrela da Manhã), *Pirapaném* (Estrela da Tarde), *Jandai* (ave Jandaia-verdadeira), *Laçatim* (espécie de Pássaro), *Caí* (Macaco), *Potim* (Caranguejo), *Conomy-manipoere-uare* (?), *Eyre Apouã* ou *Irapuá* (espécie de Abelha), *Panacon* (Cesto Comprido), *Tapiti* (Lebre), *Toucon* ou *Tucon* (espécie de Palmeira), *Tatá-endeí* (Fogo Ardente), *Nhaèpucon* (Panela Redonda), *Caraná-uve*, *Eixu* (Favo de Mel), *Tapi'i rapé* (Via Láctea), *Jakare rainhykã* (Queixada de Jacaré), *Aka'e Kora* (Gaiola de Gralha), *Mboikuá* (Buraco de Cobra) e *Kaguare* (Tamanduá) (LIMA; MOREIRA, 2005, p. 6-10). Ao fim, aparece a constelação *Sepé Tiaraju*, presente no pensamento guarani-missionário e popular no sul do Brasil (QUEVEDO, 1996, p. 3; LOPES NETO, 2008, p. 213-219; SAVIANI, 2009, p. 124-132).

Figura 5: Constelação Caminho da Anta

Fonte: Desenho: Geraldo Moreira
In: MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 56

Tendo como base tais informações, a seguir, realizarei uma apresentação de cada constelação, a partir dos autores acima mencionados, trazendo alguns dados assinalados pelos mesmos. A ideia é fazer uma reclassificação, considerando o saber sensível vinculado à mitologia e à etnologia ameríndia. Importa dizer que, embora as constelações e os astros tupi-guarani sejam bastantes conhecidos na astronomia cultural, a valorização desse saber ainda é incipiente na etnologia ameríndia contemporânea.

Divindades Guarani

CONSTELAÇÕES	DESCRIÇÃO / FONTE
Nhanderu	Segundo Germano Afonso: “Os guaranis chamam de <i>Nhanderu</i> a mancha escura que aparece perto da constelação ocidental do Cisne. O Deus Maior Guarani aparece sentado em seu banco sagrado, utilizando seu cocar divino e segurando o Sol e a Lua em suas mãos. Ele anuncia a primavera” (AFONSO, 2006, p. 55).

<i>Nhanderuvutchu Vutchu Rokẽ</i>	Trata-se da “‘porta’ de passagem entre a terra e o firmamento, que corresponde possivelmente à estrela <i>Kaus Australis</i> , que está localizada na constelação de Sagitário, próximo ao centro da via-láctea” (OLIVEIRA, 2009, p. 143).
<i>Sepé Tiaraju</i>	Trata-se da constelação Cruzeiro do Sul. Sepé-Tiaraju é o grande chefe guarani morto pelo império português e espanhol na batalha de Caybaté, em 1756. A “mestiça descendente dos índios missionários” Maria Genórica Alvez narrou na forma de poema esse evento a Simões Lopes Neto. O escritor publicou o mesmo em trinta estrofes no livro <i>Contos Gauchescos e Lendas do Sul</i> , intitulando O Lunar de Sepé (LOPES NETO, 2008, p. 213-219; SAVIANI, 2009, p. 124-132). Segundo o historiador Júlio Quevedo: “Conta-se que Deus Nosso Senhor retirou da testa de Sepé o lunar e o colocou no céu do pampa para ser o guia de todos os gaúchos. Ele é o Cruzeiro do Sul” (1996, p. 3).

Estrelas e Seres Sagrados

CONSTELAÇÕES ASTROS	DESCRIÇÃO / FONTE
<i>Caraná-uve</i>	“uma estrela a que chamam caraná-uve” (d’Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 10).
<i>Conomy-manipoere-uare</i>	<i>Curumim-manipuera-guara</i> (Rapaz que come manipuera). “Certa Estrela redonda, muito grande e muito luzente” (d’Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 9).
<i>Jaceí-tatá</i> Estrelas	“ <i>Jaci-tatá</i> , de <i>Jaci</i> [Lua] e <i>tatá</i> (cintilante): estrela ou estrelas” (comentário de Rodolfo Garcia <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 6).
<i>Jaceí-tatá-uaçu</i> Estrela da Manhã	<i>Jaceí-tatá</i> de <i>Jaci</i> (Lua) e <i>guaçu</i> (Grande). “Conhecem também a estrela da manhã e chamam-na jaceí-tatá-uaçu, grande estrela” (d’Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 8).
<i>Joykexo</i> Três Marias	Corresponde a Cinturão de Orion. Segundo Germano Afonso: “Joykexo representa uma linda mulher, símbolo da fertilidade, servindo como orientação geográfica, pois essa constelação nasce no ponto cardeal leste e se põe no ponto cardeal oeste. Joykexo também representa o caminho dos mortos.” (AFONSO, 2013, p. 5; LIMA; MOREIRA, 2005, p. 17).
<i>Kaaru Mbidja</i> Morada de Arumbara matutina	Constelação relacionada à Vênus (OLIVEIRA, 2009, p. 144).
<i>Koẽ Mbidja</i> Morada de Arumbara Vespertina	Constelação relacionada à Vênus (OLIVEIRA, 2009, p. 144).
<i>Koembidja</i> (<i>Nhamandu Mirim</i>)	Trata-se da estrela da manhã, conhecida como o planeta Vênus, é a companheira de caminhada do Sol (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 71).
<i>Pirapaném</i> Estrela da Tarde	Dão à Estrela Vespertina o nome de pirapaném e dizem que é quem guia a Lua e lhe vai à frente (d’Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 8).

Tapi'i rapé Tapir	Corresponde à Via Láctea (LIMA; MOREIRA, 2005, p. 17). Constelação ligada ao Caminho da Anta, que representa também o “nosso <i>Caminho da Vida</i> ” (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 57).
Toró Búfalo	Constelação ligada ao Caminho da Anta, que representa também o “nosso <i>Caminho da Vida</i> ” (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 57).
Uènhomuã / Guaïamum	“Constelação de várias estrelas que denominam uènhomuã, isto é, lagostim; aparece ao terminarem as chuvas” (d'Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 7).

Bichinhos Guarani no Céu

CONSTELAÇÕES	DESCRIÇÃO / FONTE
Ambará ou Mbo'i Cobra	Conforme uma das versões da mitologia guarani, trata-se da Mãe de <i>Kuaray</i> (Sol) e do <i>Jacy</i> (Lua), sendo através de um beijo de <i>Nhanderu</i> que ela engravidou do Sol. Tendo sido chamado atenção de <i>Tawyterã</i> quanto à forma de gerar descendência, <i>Nhanderu</i> teve a seguir uma relação sexual com <i>Ambará</i> , e ela engravidou de <i>Jaxy</i> . Depois disso, <i>Nhanderu</i> deixa <i>Ambará</i> na terra. Esta constelação é parte da de Escorpião (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 69-70; LITAIFF, 2018, p. 60-2). Constelação ligada ao Caminho da Anta, que representa também o “nosso <i>Caminho da Vida</i> ” (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 57). Segundo Baptista da Silva: “A serpente tem papel de destaque na ecologia simbólica deste povo. Conforme as narrativas mitológicas, foi através de suas ações que o eixo da terra se firmou e o plano material, terreno, se estabeleceu. Sua performance é considerada fundamental para a sustentação da terra através das cinco palmeiras sagradas (pindóovy), que espacialmente estão dispostas de forma a marcar os “quatro cantos do mundo” ou as “moradas sagradas” de divindades guarani, estando uma palmeira posicionada no centro” (2010, p. 124).
Apykaxu Pomba	Constelação ligada ao Caminho da Anta, que representa também o “nosso <i>Caminho da Vida</i> ” (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 57).
Cai Macaco	“Constelação formada de muitas estrelas parecida com um macaco” (d'Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 8).
Eichu Vespa “ninho de abelhas” Abelha Mestra	Trata-se de um aglomerado de estrelas jovens, azuis, que se localizam em Touro. Sendo os olhos da Queixada da Anta, do Veado e do Avestruz, essa constelação é como uma “família”, um portal que conduz a outras dimensões. No Ocidente ela é reconhecida como as Plêiades, “como as sete estrelas ou as sete irmãs” (AFONSO, 2006, p. 53-4; MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 70-1). Segundo Oliveira, <i>Eitchu</i> , o vespeiro, está ligada à constelação ocidental de Touro (2009, p. 143). Claude d'Abbeville escreveu Seichu: “Começa a ser vista, em seu hemisfério, em meados de janeiro, e mal a enxergam afirmam que as chuvas vão chegar, como chegam efetivamente pouco depois”. Rodolfo Garcia comenta: “Eichu, a Abelha mestra, de ei-hub [...]. Por essa dicção se vê a comunidade de idéias entre os tupis do Norte e seus parentes do Sul, que também davam o nome de Eichu à constelação das Plêiades ou Setestrela” (<i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 7, 16). Constelação ligada ao Caminho da Anta, que representa também o “nosso <i>Caminho da Vida</i> ” (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 57).

Eyre Apouã	<i>Irapuá ou Arapuá</i> (espécie de abelha). “Eíre Apuá, mel redondo, é uma estrela grande, redonda, brilhante e bonita” (d’Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 9).
Guaxu Virá / GuaxuPuku Veado	Está situada na região da constelação ocidental Cruzeiro do Sul e Vela, sendo que sua formação também utiliza estrelas da Carina e Centauro. O veado trata-se de um animal sagrado para os Guarani, pois coube a ele transportar <i>Nhanderu</i> em seus chifres. Na segunda quinzena de março, o Veado surge ao anoitecer à Leste, indicando a transição do calor para o frio (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 57, 67; AFONSO, 2013, p. 8; LIMA; MOREIRA, 2005, p. 17). O veado também é sagrado para os Jê. Trata-se do animal que origina tanto os Bororo como os Kaingang, através dos personagens mitológicos Pobógo e Kãme, respectivamente (CRÉPEAU, 1997B, p. 60).
Guayra Nhandu Ema, Avestruz	Ema é outro animal sagrado, a maior de todas as aves, um animal mestre. No céu, ela se situa na região das constelações Cruzeiro do Sul, Mosca, Centauro, Escorpião, Triângulo Austral e Altar. De formação mista, ou seja, pelas manchas da Via Láctea e por estrelas, a sua cabeça é imaginada pela nebulosa escura que fica próxima à estrela Magalhães, da mesma forma que sua plumagem é visualizada pelas manchas claras e escuras da Via Láctea e, por fim, uma das pernas pelas estrelas da cauda de Escorpião. Ainda em sua imagem de avestruz, as estrelas Alfa Centauro e Beta Centauro são como dois ovos de pássaros que se encontram em seu pescoço. Na segunda quinzena de junho, a leste, essa constelação aparece em sua totalidade, revelando para os índios no sul do Brasil o início do inverno (AFONSO, 2006, p. 54; MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 68; LIMA; MOREIRA, 2005, p. 15; LIMA et al, 2014, p. 120). Ave de grande porte. Claude d’Abbeville escreveu Yandoutin. “Conhecem uma constelação denominada Iandutim, ou Avestruz branca, formada de estrelas muito grandes e brilhantes, algumas das quais representam um bico; dizem os maranhenses que elas procuram devorar duas outras estrelas que lhes estão juntas e às quais denominam uirá-upiá, isto é: os dois ovos” (<i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 9, 15, 17; LIMA et al, 2014, p. 120). Constelação ligada ao Caminho da Anta, que representa também o “nosso <i>Caminho da Vida</i> ” (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 57). Claude D’Abbeville “chamou de Avestruz Branca a constelação da Ema, no entanto, a avestruz (<i>Struthio Camelus Australis</i>) não é uma ave brasileira. A ema parece com a avestruz, mas é menor e de família diferente” (AFONSO 2013, p. 2-4).
Jaixa Paca	Constelação ligada ao Caminho da Anta, que representa também o “nosso <i>Caminho da Vida</i> ” (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 57).
Jandai ave Jandaia- verdadeira	“Há uma estrela que se levanta depois do Sol posto; como é muito vermelha dão-lhe o nome de Jandai, derivado de um pássaro assim chamado” (d’Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 8).
Januare Jaguar, Cão	“A certa estrela chamam os índios januare, cão. É muito vermelha e acompanha a Lua de perto. Dizem, ao verem a Lua deitar-se, que a estrela late ao seu encalço como um cão, para devorá-la” (d’Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 7).
Kaguare Tamanduá	(LIMA; MOREIRA, 2005, p. 17).
Laçatim	“Constelação de sete estrelas que tem a forma de um pássaro e a que chamam iaçatim” (d’Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 8).

Maino'i Beija-Flor, Colibri	O Beija-Flor trata-se de outro animal sagrado, simbolizando a origem do mundo. Ele foi o primeiro pássaro criado pela divindade <i>Nhanderu</i> . Essa constelação é concebida pelas estrelas Albírio, Cisne, Deneb, Gianah, Sadr e Cruz do Norte. Segundo Moreira; Moreira, “É um pássaro veloz e mensageiro que pode levar as mensagens para o mundo celestial” (2020, p. 69; CADOGAN, 1959, p. 13-15).
Mboré Anta	Constelação ligada ao Caminho da Anta, que representa também o “nosso <i>Caminho da Vida</i> ” (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 57).
Potim Caranguejo	“A outra chamam Potim, caranguejo, por ter a forma desse animal” (d’Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 8).
Suanrã Pirilampo, Vagalume	“É a estrela Sirius, a mais clara e resplandescente do firmamento” (Comentário de Rodolfo Garcia <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 7).
Tapiti Lebre	“Formada por muitas estrelas à semelhança de uma lebre e por outras em forma de orelhas compridas, em cima da cabeça” (d’Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 10).
Taytetu Javali	Constelação ligada ao Caminho da Anta, que representa também o “nosso <i>Caminho da Vida</i> ” (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 57).
Tinguaçu Pássaro de Bico Grande	Segundo os Tupinambá pesquisados pelo Claude d’Abbeville, anuncia o aparecimento das Plêiades (AFONSO; NADAL, 2014, p. 58)
Tingaçu ave Alma-de-gato	“[estrela] Mensageira da [<i>Seichu/Eichu</i>] aparecendo no horizonte quase sempre quinze dias antes”. Ave da família das Cocúlidas (Piayacayana, Linn). De ti (bico), açu (grande)” (d’Abbeville, 1614. Comentário de Rodolfo Garcia <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 7).
Urubu Urubu	“tem a forma de um coração e aparece no tempo das chuvas”. Faz derivar de uru (ave, galinácio em geral) e bu (negro); pode admitir-se outra que o derive de uru, como acima, e u (voraz, o corvo) (d’Abbeville, Comentário Rodolfo Garcia <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 6).

Bichinhos, Seus Corpos e Territórios

CONSTELAÇÕES	DESCRIÇÃO / FONTE
Coxi Huguá Bebedouro do Porco do Mato	Corresponde à Pequena Nuvem de Magalhães. Trata-se de uma constelação formada pelas manchas – a nebulosa – na Via Láctea, sem estrelas (AFONSO, 2006, p. 52-3).
Eixu Favo de Mel	Corresponde às Plêiades (LIMA; MOREIRA, 2005, p. 17).
Jakare rainhykã Queixada de Jacaré	“Uma constelação mista formada por três estrelas e o fundo escuro do céu” (LIMA; MOREIRA, 2005, p. 17).

Mboré Rapé Caminho da Anta	<i>Nhanderu</i> construiu o caminho da anta para que todos os animais da terra estivessem replicados no céu. Essa constelação é conhecida no Ocidente como a Via Láctea. No período entre final de julho e agosto, quando ocorre o alinhamento entre Sol, Terra e a própria constelação, momento esse chamado de <i>Aragudje Pyau</i> , ela se torna mais visível (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 57; AFONSO, 2013, p. 1, 8-9; OLIVEIRA, 2009, p. 143; CADOGAN, 1959, p. 34). “Tudo o que seria o nosso costume o futuro foi deixado registrado no <i>Caminho da Anta</i> pelo nosso Pai Criador. Foi deixado como um mapa, um ensinamento, para que tenhamos na mente e no coração como devemos caminhar, a nossa missão pela Terra, como repassar o conhecimento para as futuras gerações, e como receber a sabedoria através das estrelas” (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 57).
Mboikuá Buraco de Cobra	(LIMA; MOREIRA, 2005, p. 17).
Mborevi Nhakangua Bebedouro da Anta	Corresponde à Grande Nuvem de Magalhães, pequena galáxia que gira ao redor da Via Láctea (OLIVEIRA, 2009, p. 143).
Pypó Pegada da Onça	Trata-se de outra criação de <i>Nhanderu</i> para ela existir nas matas e no céu. Essa constelação é conhecida como Via Láctea. O sentimento dessa divindade foi que “a marca de sua pata ficasse para sempre nas estrelas”. Assim, o poder da onça está em seu uivo (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 68).
Seichu-jurá Jirau da abelha	“É uma constelação de nove estrelas dispostas em forma de grelha e anuncia a chuva” (d’Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 6).
Simbiare ra jeiboare Maxilar	“Trata-se de uma constelação que tem a forma dos maxilares de um cavalo ou de uma vaca. Anuncia a chuva” (d’Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 6).
Tapi’i Huguá Bebedouro da Anta	Corresponde a Grande Nuvem de Magalhães. Trata-se de uma constelação formada pelas manchas – a nebulosa – na Via Láctea, sem estrelas (AFONSO, 2006, p. 52-3).
Tapi’i rainhykã Queixada da Anta	Segundo os Tupinambá pesquisados pelo Claude d’Abbeville (1614), corresponde a Hyades, incluindo Aldebaran. Indica que as chuvas estão chegando (AFONSO, 2013, p. 5; LIMA; MOREIRA, 2005, p. 17; DOOLEY, 1998, p. cv).
Tchivi po Pata da Onça	Formada pela estrela Deneb, “a mais brilhante da constelação do Cisne (Cygnus)” (OLIVEIRA, 2009, p. 143).

Plantas Celestiais

CONSTELAÇÕES	DESCRIÇÃO / FONTE
Toucon / Tucon	“Tucon é o nome de outra Estrela que se assemelha ao fruto do toucon-ive, espécie de palmeira” (d’Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 10).

Objetos e Elementos

CONSTELAÇÕES	DESCRIÇÃO / FONTE
Arapuca	Armadilha de pegar passarinho (AFONSO; NADAL, 2014, p. 58-9)
Aka'eKora Gaiola de Gralha	(LIMA; MOREIRA, 2005, p. 17).
Kuruxu Cruz	Essa constelação é pensada a partir de quatro estrelas – Magalhães, Mimosa, Rubídea e Pálida – situadas em plena Via Láctea, cujo conjunto indica o caminho da anta. Trata-se da bússola da noite, conhecida como Cruzeiro do Sul. Nas palavras de Afonso, “a posição da constelação do Cruzeiro do Sul é utilizada pelos tupis-guaranis para determinar os pontos cardeais, o intervalo de tempo transcorrido durante a noite e as estações do ano” (2006, p. 53; MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 69). Claude D'Abbeville nomeou Cria. A respeito disso, comentário de Rodolfo Garcia: “Curuçá, no tupi; Curuzu, no guarani; alteração do vocábulo português e espanhol cruz. É a constelação do Cruzeiro do Sul, que se designava com o nome Cruz antigamente” (<i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 8, 17).
Nhaèpucon Panela Redonda	“Uma constelação parecida com uma frigideira redonda dão o nome de nhaèpucon” (d'Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 10).
Panacon Cesto Comprido	“Constelação com a forma de um cesto comprido a que chamam panacon” (d'Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 10).
Tatá-endeí Fogo Ardente	“Outra grande estrela brilhante” (d'Abbeville <i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 10).

Pessoa Guarani

CONSTELAÇÃO	DESCRIÇÃO / FONTE
Tudja'i Homem Velho, Ancião	Trata-se do guardião, o espírito dono de todas as constelações presentes no Caminho da Anta – <i>mboré</i> (anta), <i>taytetu</i> (javali), <i>jaixa</i> (paca), <i>guaxu</i> (veado), <i>apykaxu</i> (pomba), <i>guyra nhandu</i> (avestruz), <i>eixu</i> (vespa), <i>mboi</i> (cobra), <i>Tapi'i rape</i> (tapir) e <i>toró</i> (búfalo). Em relação ao Ocidente, ela é formada pelas constelações de Touro e Órion. No calendário cosmológico guarani, <i>Tudja'i</i> se mostra na segunda quinzena de dezembro, a leste, delineando o início do verão e calor no sul do Brasil (MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 68; AFONSO, 2013, p. 1, 5; AFONSO, 2006, p. 54-5). Claude d'Abbeville escreveu <i>Tuyvaé</i> : ela é composta de várias estrelas dispostas de maneira que um velho homem toma um bastão pela mão (<i>apud</i> LIMA; MOREIRA, 2005, p. 9).

A partir da sofisticação, densidade e sensibilidade desse saber (tupi-) guarani, cabe ressaltar dois aspectos. Primeiro, a importância do casal Alcindo Whera Moreira e Rosa Mariani Cavalheiro Poty Djá, além de outros mestres, na transmissão desse conhecimento aos Guarani e aos

pesquisadores (MOREIRA; MOREIRA, 2020; OLIVEIRA, 2009). Segundo, em conexão com a astronomia cultural e a etnologia ameríndia, a importância da frase de Alcindo Whera a Diogo: “Tudo que existe aqui é porque está lá também, que o que está lá em cima [céu] é como o que está aqui embaixo, ‘só que diferente’” (OLIVEIRA, 2009, p. 142). A partir desse princípio, cabe a pergunta: onde está o Saci no conjunto das constelações recém apresentadas?

Para responder a questão, novos dados fornecidos pela astronomia cultural, além das ferramentas teóricas da mitologia são necessários. Para isso, nosso foguete imaginário descerá na constelação *Tudja’i*, pertencente ao último quadro. Em relação ao corpo do Homem Velho, alguns detalhes chamam atenção, repare: a estrela Bellatrix desenha a sua virilha; as estrelas Mintaka, Alnilam e Alnitak, que formam o Cinturão de Órion (Três Marias), desenham o joelho da perna sadia; a estrela Saiph, o pé da mesma perna; por sua vez, a estrela vermelha Beltegeuse representa o lugar em que sua perna foi cortada. As estrelas do escudo de Órion são o seu braço esquerdo, em sua mão direita ele segura um bastão. A cabeça de *Tudja’i* é formada pelo aglomerado estelar Híliades, onde se encontra a estrela Aldebaran, a mais brilhante da constelação de Touro, de cor avermelhada. Amarrado à sua cabeça ainda, um penacho formado pelo aglomerado estelar das Plêiades (AFONSO, 2006, p. 55; AFONSO, 2013, p. 5; MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 68). Eis as imagens de *Tudja’i*, em detalhe:

Figura 6: Constelação *Tudja’i* (1)



Fonte: MOREIRA; MOREIRA, 2020, p. 56

Figura 7: Constelação *Tudja'i* (2)

Fonte: Imagem Internet³⁴

Diante deste céu, olhando de frente para *Tudja'i* – com seu bastão em uma mão, a touca em sua cabeça onde se destaca a brilhante e avermelhada Aldebaran, além da ausência de uma perna – é impossível não lembrar do Saci pernetá, narrado pelo Rui Sérgio Ferreira, Nhô Vadô Rodrigues, Francisco Schaden e Clovis Chiaradia, entre outros. Como é possível que *Tudja'i* e Saci se pareçam tanto?

Uma das explicações é que, na perspectiva da mitologia, tanto o primeiro pernetá no céu como o segundo na Terra estão na ordem da gemelaridade. Mas, enquanto *Tudja'i* se mostra um ancião guarani e “pessoa de respeito”³⁵, dono de todas as constelações presentes no

³⁴

Disponível

em:

https://www.google.com.br/search?q=constela%C3%A7%C3%A3o+homem+velho+nome+das+estrelas&hl=pt-BR&authuser=0&tbm=isch&sxsr=AleKk01H5iIguCSWtN34eBTdLRFCAbZqzA%3A1619026087413&source=hp&biw=1366&bih=657&ei=p2CAYPnVFtbC5OUPkbOFkA4&oq=constela%C3%A7%C3%A3o+homem&gs_lcp=CgNpbWcQARgAMgIIADIGCAAQCBAeOgQIIxAnOggIABCxAxCDAToFCAQsQNQ5HhYu60BYKa_AWgAcAB4AIAbswGIAeQTkgEEMC4xN5gBAKABAaoBC2d3cy13aXotaWln&scient=img#imgsrc=LSV115vOVNGVDM&imgdii=opquMjtS7jHYyM (Acesso em: 20 nov. 2021).

³⁵ A pessoa anciã é muito respeitada tanto pela sua família como pelo coletivo, haja vista seus conhecimentos, em especial, sobre plantas medicinais, divindades e temas ligados ao céu. Nas palavras de Daciene de Paula Oliveira, “A participação dos idosos na tomada de decisões é uma condição para ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Jaxy e Jaxy Jaterê: o ponto de vista Guarani e de outros povos ameríndios sobre a origem da lua, as constelações e o saci-pererê (primeira parte). *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-46, jan./abr. 2022.

Caminho da Anta – o Saci se apresenta como uma criança de cor negra ou branca, peralta ou protetora dos animais e das plantas (SCHADEN, 1974, p. 157; JEKUPÉ, 2002, p. 33). Ou seja, nesse caso, *Tudja'i* e Saci são gêmeos, simétricos inversos e pertencentes à disjunção ligada a “*coxa + perna*”. Enfim, *Tudja'i* e Saci têm as mesmas qualidades, porém, sob determinados aspectos, com polaridades invertidas.

Há que se registrar como é emocionante perceber e constatar a presença de um Saci – com nome de *Tudja'i* – no céu, demonstrando assim o quanto os saberes dos Chiripá Alcindo Whera Moreira e Rosa Mariani Poty Djá, da mitologia e da astronomia cultural estão em consonância. Enfim, por um efeito de reversão, um dos princípios da mitologia, o retorno do Saci tanto negrinho como de pele “bronzeadas como a dos índios” pela constelação tupinambá e guarani de nome *Tudja'i* será aprofundado no tópico *O Saci-Pererê Afroindígena*, no próximo número da Revista Espaço Ameríndio (JEKUPÉ, 2002; WATTS-POWLESS, 2017, p. 261, 268).

Aliás, na segunda parte do artigo os objetivos serão: destacar a importância do Saci e dos personagens pernetas que se fazem presentes em diversos povos ameríndios, além dos motivos do corte da sua perna. Após, considerando a lógica dos Mbyá-Chiripá em torno da categoria *já* (dono), mostrar as relações de poder entre as divindades *Ñanderú*, *Tupã kuéry*, *Karái*, *Kuaray*, *Jaxy*, Curupira e Saci com as plantas, os animais e as pessoas. Por último, apresentar algumas conexões do Saci com a categoria afroindígena. A ideia é dar continuidade aos saberes transmitidos pelos interlocutores afro-americanos e ameríndios, a partir da ênfase da mitologia, da etnologia ameríndia e da astronomia cultural.

Crédito

Dia 26 de agosto, o etnoastrônomo Germano Bruno Afonso faleceu, vítima de COVID-19. Eu soube da morte de Afonso em 11 de janeiro de 2022, durante o levantamento das referências bibliográficas na *internet*. Foi um duro golpe! No meu horizonte, intencionava conversar com ele sobre o Saci. Germano deixa um legado científico imprescindível sobre as constelações tupi-guarani.

promover decisões justas, pois os indígenas *Mbyá-Guarani* consideram a experiência livre de vaidades e disputas, assim os mais velhos são vistos como sábios e capazes de tomar decisões mais harmoniosas e assertivas” (OLIVEIRA, 2021, p. 138; SEÁRA; JESUS, 2016, p. 218-9).

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Jaxy e Jaxy Jaterê: o ponto de vista Guarani e de outros povos ameríndios sobre a origem da lua, as constelações e o saci-pererê (primeira parte). *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-46, jan./abr. 2022.

Referências bibliográficas

AFONSO, Germano Bruno. Impressionante Astronomia dos Índios Brasileiros. **A Nova Democracia**, São Paulo, a. III, n. 18, mai. 2004. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-18/835-a-impressionante-astronomia-dos-indios-brasileiros>. Acesso em 07 jul. 2016.

AFONSO, Germano Bruno. Mitos e Estações no Céu Tupi-Guarani. **Scientific American Brasil**, v. 14, p. 46-55, 2006. Disponível em: <https://sciam.com.br/mitos-e-estacoes-no-ceu-tupi-guarani/>. Acesso em 07 jul. 2016.

AFONSO, Germano Bruno. Astronomia Indígena. In: **Revista de História**, v. 1, 2010, p. 62-65.

AFONSO, Germano Bruno. Internet. **As Constelações Indígenas Brasileiras. 2013. In: Telescópios na Escola**. Rio de Janeiro, p. 1-11. Disponível em: <http://telescopiosnaescola.pro.br/indigenas.pdf>. Acesso em 15 mar. 2017.

AFONSO, Germano Bruno; NADAL, Carlos Aurélio. 2014. Arqueoastronomia no Brasil. In: MATSUURA, Oscar T. (Org.). **História da Astronomia no Brasil**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco (CEPE), 2013, p. 50-85.

ASSIS, Valéria Soares de. Dádiva, Mercadoria e Pessoa: As trocas na constituição do mundo social Mbyá-Guarani. 2006. 326p. **Tese** (Doutorado em Antropologia) – PPGAS, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2006.

BAPTISTA DA SILVA, Sergio. Iconografia e ecologia simbólica: retratando o cosmos guarani. IN: PROUS, André; LIMA, Tania Andrade. (Org.). **Os ceramistas Tupiguarani: eixos temáticos**. Belo Horizonte: Superintendência do IPHAN em Minas Gerais, 2010, p. 115-148.

BENITES ARA RETE, Sandra. *Nhe', reko, porã rã, nhemboea oexakar*: fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro, a educação tradicional e o olhar distorcido da escola. In: ZEA, Evelyn Schuler; DARELLA, Maria Dorothea Post; MACHADO, Juliana Salles (Org.). **Guarani**. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC/CFH/NUPPE, 2020, p. 244-297.

CADOGAN, León. **Ayvu Rapyta**. Textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1959.

CARDOSO, Walmir Thomazi; HÓ, Seribhi. O Céu dos Tukano na Escola Yupuri. Construindo um calendário dinâmico. 2007. 390f. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – PEPGEM, PUC, São Paulo, SP, 2007.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Geografia dos Mitos Brasileiros**. São Paulo: Global, 2002.

CHIARADIA, Clóvis. **Dicionário de Palavras Brasileiras de Origem Indígena**. São Paulo: Editora Limiar, 2008, pg. 569.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Jaxy e Jaxy Jaterê: o ponto de vista Guarani e de outros povos ameríndios sobre a origem da lua, as constelações e o saci-pererê (primeira parte). **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-46, jan./abr. 2022.

CICCARONE, Celeste. Drama e Sensibilidade. Migração, Xamanismo e Mulheres Mbya Guarani. 2001, 468f. **Tese** (Doutorado em Ciências Sociais) – PEPG, PUC, São Paulo, SP, 2001.

CONTRERAS, Carlos. Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales. **Anthropologica**, San Miguel, Peru, v. XXV, n. 25, p. 191-193, dec. 2007.

CRÉPEAU, Robert R. Mito e ritual entre os índios Kaingang do Brasil meridional. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 173-186, out. 1997A. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71831997000200009> . Acesso em: 10 jan. 2022.

CRÉPEAU, Robert R. Les Kaingang dans le Contexte des Études Gé et Bororo. **Anthropologie et Sociétés**, Québec, v. 21, n. 2-3, p. 45-66, 1997B. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/as/1997-v21-n2-3-as803/015484ar.pdf> . Acesso em: 19 abr. 2021.

CRÉPEAU, Robert R. Uma ecologia do conhecimento é possível? **Ilha**, Florianópolis, v. 7, n. 1 e 2, p. 5-28, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/1557/1352> . Acesso em: 10 jan. 2022.

CRÉPEAU, Robert R. Le rite comme contexte de la mémoire des origines. **Archives de sciences sociales des religions**, Paris, n. 141, p. 57-73, jan.-mar. 2008. Disponível em: <http://assr.revues.org/index12552.html> . Acesso em: 18 mai. 2018.

DIAS, Adriana Schmidt; BAPTISTA DA SILVA, Sergio. Arqueologia Guarani no Lago Guaíba: Refletindo Sobre a Territorialidade e a Mobilidade Pretérita e Presente. In: MILHEIRA, Rafael Guedes; WAGNER, Gustavo Peretti (Orgs.). **Arqueologia Guarani no Litoral Sul do Brasil**. Curitiba-PR: Appris, 2014, p. 81-114.

DOOLEY, Robert A. **Léxico Guaraní, Dialeto Mbyá**: versão para fins acadêmicos. Porto Velho: Sociedade Internacional de Linguística, 1998.

EMGC. Equipe Mapa Guarani Continental. Quem Somos? In: **Caderno Mapa Guarani Continental**: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. Campo Grande-MS: CIMI, 2016.

FAULHABER, Priscila; BORGES, Luiz C. **Perspectivas Etnográficas e Históricas Sobre As Astronomias**. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2016.

GARCIA, Caroline da Silva et al. “As Coisas do Céu”: Etnoastronomia de uma Comunidade Indígena Como Subsídio Para A Proposta de Um Material Paradidático. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - RELEA**, n. 21, 2016, p. 7-30. Disponível em: <file:///C:/Users/Rog%C3%A9rio/Downloads/231-Texto%20do%20Artigo-817-1-10-20160826.pdf> . Acesso em 16 jul. 2020.

GOODY, Jack. **O Mito, O Ritual e o Oral**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

JEKUPÉ, Olívio. **O Saci Verdadeiro**. Londrina, Eduel, 2002.

JEKUPÉ, Olívio. **O Presente de Jaxy Jaterê**. São Paulo: Rakun, 2015.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. Mitos e Lendas dos Índios Taulipáng e Arekuná. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v. VII, p. 9-202, 1953. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:koch-grunberg-1953-mitos> . Acesso em: 8 set. 2020.

LEHMANN-NITSCHKE, Roberto. La Constelación de la Osa Mayor. Mitología Sudamericana. **Revista del Museo La Plata**, La Plata, p. 103-145, 1924. Disponível em: <https://publicaciones.fcnym.unlp.edu.ar/rmlp/article/view/1384> . Acesso em: 12 mai. 2020.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A Gesta de Asdiwal. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural Dois**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993. p. 152-205.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A Estrutura dos Mitos. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 237-267.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Cru e O Cozido**. São Paulo: Cosac Naify, 2004A.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Do Mel Às Cinzas**. São Paulo: Cosac Naify, 2004B.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A Origem dos Modos À Mesa**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Homem Nu**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LIMA, Flávia Pedroza; MOREIRA, Ildeu de Castro. Tradições astronômicas tupinambás na visão de Claude D'Abbeville. **REVISTA DA SBHC**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 4-19, jan./jun. 2005. Disponível em: http://www.sbh.org.br/resources/download/1320065767_ARQUIVO_artigos_1.pdf . Acesso em: 13 abr. 2020.

LIMA, Flávia Pedroza; FIGUEIRÔA, Silvia Fernanda de Mendonça. Etnoastronomia no Brasil: a contribuição de Charles Frederick Hartt e José Vieira Couto de Magalhães. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Belém, v. 5, n. 2, p. 295-313, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/GhxBKGRtpXH3HJNS3SYZpmm/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 18 jun. 2020.

LIMA, Flávia Pedroza et al. Astronomia Indígena. Relações céu-terra entre os indígenas no Brasil: distintos céus, diferentes olhares. In: MATSUURA, Oscar T. (Org.). **História da Astronomia no Brasil** (2013). Recife: Companhia Editora de Pernambuco (CEPE), 2014, p. 86-129.

LITAIFF, Aldo. Mitologia guarani: encontros interculturais ou epistemologias em colisão? In: SILVEIRA, Nádia Heusi; MELO Clarissa Rocha de; JESUS, Suzana

Cavalheiro de. **Diálogos com os Guarani**: articulando compreensões antropológicas e indígenas. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016, p. 227-250.

LITAIFF, Aldo. **Mitologia guarani**: a criação e a destruição da terra. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

LOBATO, Monteiro. **O Saci-Pererê**: Resultado de um Inquérito. São Paulo: Editora Globo, 2008.

LOPES NETO, Simões. **Contos Gauchescos & Lendas do Sul**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2008.

MOREIRA KARAI OKENDA, Geraldo; MOREIRA KARAI YVYJU MIRI, Wanderley Cardoso. Calendário Cosmológico: os símbolos e as principais constelações na visão guarani. In: ZEA, Evelyn Schuler; DARELLA, Maria Dorothea Post; MACHADO, Juliana Salles (Org.). **Guarani**. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC/CFH/NUPPE, 2020, p. 36-102.

MOTTA, Graziela da Silva. A migração de trabalhadores indígenas empregados pela economia do agronegócio. XIII **Reunião de Antropologia do Mercosul**, 22 a 25 de Julho de 2019, Porto Alegre, Anais. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

MOTTA, Graziela da Silva. Migração e Contratação de Trabalhadores Indígenas Empregados pela Economia do Agronegócio. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 21, n. 52, p. 96-118, abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/98659> . Acesso em: 24 fev. 2021.

OLIVEIRA, Diogo de. Arandu Nhembo'ea: cosmologia, agricultura e xamanismo entre os Guarani-Chiripá no litoral de Santa Catarina. 2009. 182f. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS, UFSC, Florianópolis, SC, 2009.

OLIVEIRA, Daciene de Paula. Outras Culturas Outras Naturezas: Educação Ambiental, Vivências e Resistências Mbya Guarani, no Tekoa Y'yrembé em Rio Grande/RS. 2021. 182f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Ambiental) – PPGEA, FURG, Rio Grande, RS, 2021.

PRADELLA, Luiz Gustavo Souza. Entre Os Seus e os Outros. Horizonte, Mobilidade e Cosmopolítica Guarani. 2009. 166f. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2009.

PRATES, Maria Paula. Dualidade, pessoa e transformação: relações sociocosmológicas mbyá-guarani no contexto de três aldeias no RS/Brasil. 2009. 102f. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2009.

QUEVEDO, Júlio. **A Guerra Guaranítica**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

RODRIGUES, José Carlos. Lévi-Strauss (1908-2009). In: ROCHA, Everaldo; FRID, Marina. **Os Antropólogos**. De Edward Tylor a Pierre Clastres. Petrópolis-RJ; Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2015, p. 167-180.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Mitologia e Xamanismo nas Relações Sociais dos Inuit e dos Kaingang. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 98-122, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/23598> . Acesso em: 13 jan. 2020.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. A Relação Afro-Ameríndia do Negrinho do Pastoreio e do Saci-Pererê na Mitologia. **Antares: Letras e Humanidades**, v. 5, n. 10, p. 175-203, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/2362> . Acesso em: 13 jan. 2020.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. O Kujà Jorge Kagnãg Garcia: O xamanismo, a sua vida e o estado de espírito kaingang. **Espaço Ameríndio**, n. 11 (2), p. 365-400, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/78307/47287> . Acesso em: 13 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O Lunar de Sepé e a Derradeira Migração: A Educação Jesuítica Entre as Coroas de Espanha e Portugal. **VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**, 20 a 23 de junho de 2008. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 115-138, jan/abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe> . Acesso em: 1 dez. 2021.

SCHADEN, Egon. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani**. São Paulo: E.P.U/EDUSP, 1974.

SCHADEN, Francisco S. G. Índios e Caboclos. **Revista do Arquivo Municipal**, a. XV, v. CXXV, p. 23-64, jun. 1949. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aschaden-1949-indios/Schaden_1949_Indios_e_caboclos.pdf . Acesso em: 23 mar. 2020.

SCHNEIDER, Fernanda; WOLF, Sidnei; KREUTZ, Marcos Rogério; GALARCE MACHADO, Neli Teresinha. Tempo e Espaço Guarani: um estudo acerca da ocupação, cronologia e dinâmica de movimentação pré-colonial na Bacia do Rio Taquari/Antas, Rio Grande do Sul, Brasil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, v. 12, n. 1, p. 31-56, jan.-abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981.81222017000100003> . Acesso em: 16 dez. 2021.

SEÁRA, Eliton Clayton Rufino; JESUS, Suzana Cavalheiro de. Práticas corporais no cotidiano de crianças guarani: ensino e aprendizagem a partir de brincadeiras. In: SILVEIRA, Nádia Heusi, MELO Clarissa Rocha de; JESUS, Suzana Cavalheiro de. **Diálogos com os Guarani**: articulando compreensões antropológicas e indígenas. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016, p. 211-226.

SOARES, Mariana de Andrade. Caminhos Para Viver o Mbya Reko: Estudo Antropológico do Contato Interétnico e de Políticas Públicas de Etnodesenvolvimento A Partir de Pesquisa Etnográfica Junto a Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul. 2012. 320f. **Tese** (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2012.

SOUZA, Samuel de. Relações de vida para nós Guarani: três histórias dos mais velhos em palavras e desenhos. In: ZEA, Evelyn Schuler; DARELLA, Maria Dorothea Post;

MACHADO, Juliana Salles (Org.). **Guarani**. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC/CFH/NUPPE, 2020, p. 205-243.

TEMPASS, Martín César. Quanto mais doce, melhor: um estudo antropológico das práticas alimentares da sociedade Mbyá-Guarani. 2010. 395f. **Tese** (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2010.

TEMPASS, Martín César. **A Doce Cosmologia Mbyá-Guarani**. Curitiba: Appris, 2012.

WATTS-POWLESS, Vanessa. Lugar-Pensamento Indígena e Agência de Humanos e Não Humanos (a primeira mulher e a mulher céu embarcam numa turnê pelo mundo europeu!). **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 250-272, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/72435> . Acesso em: 23 jun. 2020.

Software: Stellarium Astronomy Software

Recebido em: 17/03/2022 * Aprovado em: 09/04/2022 * Publicado em: 30/04/2022

ÑANDUTI: HISTÓRIA E LENDAS DE UMA PRÁTICA CULTURAL DO POVO PARAGUAIO

DAYSE CENTURION DA SILVA¹
ANHANGUERA-UNIDERP, BRASIL
<https://orcid.org/0000-0003-4782-9572>

GILBERTO LUIZ ALVES²
ANHANGUERA-UNIDERP, BRASIL
<https://orcid.org/0000-0001-9672-1459>

RESUMO: *Este artigo tem por objeto a renda Ñanduti, manifestação do artesanato ancestral produzido por mulheres paraguaias. O objetivo foi analisar a origem da renda e sua associação às lendas do povo guarani. A relevância do estudo se dá pela singularidade desse artesanato. O referencial teórico envolveu a categoria de análise organização técnica do trabalho artesanal, a partir de estudo desenvolvido por Alves. O levantamento de informações explorou fontes primárias como registros fotográficos, documentos e entrevistas semiestruturadas com artesãos de Bella Vista Norte. Dentre as fontes secundárias, foram fundamentais os estudos sobre práticas culturais de Bayard e de Chaves. Sobre a renda Ñanduti as fontes secundárias se cingiram aos estudos de Plá e Gonzáles, Roquete Pinto, Sanjurjo. Quanto à origem da renda, a pesquisa permitiu concluir que está ligada à chegada dos colonizadores espanhóis ao Novo Mundo. Desde então, passou a fazer parte das lendas que permeiam a cultura no Paraguai. Foram analisados o processo de chegada da renda ao país, seu desenvolvimento e transformações, em especial no pós-guerra da Tríplice Aliança, e sua celebração como patrimônio imaterial do Paraguai.*

PALAVRAS-CHAVE: *Renda Ñanduti, Práticas Culturais, Artesanato Ancestral, Desenvolvimento Regional.*

ABSTRACT: *This article focuses on the Ñanduti lace, a manifestation of ancestral handicrafts produced by Paraguayan women. The objective was to analyze the origin of the lace and its association with the legends of the Guarani people. The relevance of the study is given by the uniqueness of this craft. The theoretical framework involved the category of analysis of technical organization of artisanal work, based on a study developed by Alves. The collection of information explored primary sources such as photographic records, documents and semi-structured interviews with artisans from Bella Vista Norte. Among the secondary sources, studies on cultural practices by Bayard and Chaves were fundamental. On the Ñanduti lace, secondary sources were limited to studies by Plá and Gonzáles, Roquete Pinto, Sanjurjo. As for the origin of the lace, the research allowed us to conclude that it is linked to the arrival of Spanish colonists in the New World. Since then, it has become part of the legends that permeate the culture in Paraguay. The process of income arrival in the country, its development and transformations, especially in the post-war period of the Triple Alliance, and its celebration as Paraguay's intangible heritage were analyzed.*

KEYWORDS: *Ñanduti lace, Cultural Practices, Ancestral Crafts, Regional Development.*

¹ Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional pela Universidade Anhanguera-Uniderp. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. E-mail: daysecenturion@yahoo.com.br

² Professor pesquisador da Universidade Anhanguera-Uniderp. Doutorado e estudos pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: gilbertoalves9@uol.com.br

Introdução

Aun cuando cada círculo del encaje pudo haber sido como el “disco-tierra” ancestral, es evidente que el concepto que primo en la interpretación de lo que es este encaje guarda relación con la araña y la tela que teje. [...] una araña negra que labora su hogar en los troncos viejos de la selva. Su seda amarilla, extendida sobre una ligera concavidad de la corteza, tira sus rádios con una geometría impecable cierra luego su circunferencia y en el centro mismo, cubre con una tupida filigrana, la alcoba pudorosa que ha de eclosionar en la prole futura. (SANJURJO, 2015, p. 42-43)

A epígrafe faz a relação da renda *Ñanduti* com o ancestral disco-terra e aponta que a primazia está na teia tecida pelas aranhas. É esta renda, artesanato ancestral produzido pelas artesãs paraguaias, que se constitui o objeto desta pesquisa. O objetivo foi analisar sua origem e a expansão dessa prática cultural, bem como sua associação às lendas do povo guarani. O estudo realiza a descrição do processo constitutivo dessa renda no Novo Mundo, a função social que passou a exercer na nação arrasada pela Guerra da Tríplice Aliança e como ela prosperou a ponto de ser reconhecida com o título de patrimônio imaterial do Paraguai.

Hoje a renda *Ñanduti* está ligada a lendas e tradições do povo paraguaio. Mas ela foi introduzida no país pelas mãos de mulheres dos colonizadores espanhóis, vindos das Ilhas Canárias há, aproximadamente, 300 anos. Era conhecida por renda Tenerife. Segundo o site Guatá³, da Secretaria Nacional de Cultura do Paraguai (SNC), as mulheres dos colonizadores teriam instruído e iniciado mulheres indígenas da etnia Guarani na arte do bordado. Estas, por sua vez, adaptaram a técnica de Tenerife, na qual adicionaram desenhos coloridos de componentes naturais, tais quais flores, insetos e pássaros. Assim, a renda *Ñanduti* tornou-se versão crioula⁴ de uma arte vinda do exterior para o Novo Mundo.

Edgard Roquette Pinto, antropólogo, médico e professor, foi o primeiro a citar a renda *Ñanduti* em estudos científicos. No campo da antropologia, pesquisou e coletou exemplares da renda. Em 1927, ele publicou o primeiro estudo sobre a renda *Ñanduti* que se tem conhecimento no Brasil.

Segundo Plá e Gonzáles (1983), o nome *Ñanduti* vem do vocabulário Guarani, língua do período pré-colombiano, falada pelos povos da etnia Guarani e, posteriormente, adaptada pela mistura com a língua espanhola. *Ñanduti* significa teia de aranha. Este nome revelador alude às linhas gerais do padrão básico da renda, que remetem à obra de

³ Site Guatá – Cultura em Movimento. Disponível em: <https://guata.com.br/nanduti/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

⁴ Que ou quem, embora descendente de europeus, nasceu nos países hispano-americanos e em outros originários de colonização europeia.

um gênero de aranha, a epeira⁵, hóspede de pomares e matagais de todos os climas temperados (PLÁ E GONZÁLES, 1983, p. 5).

A renda *Ñanduti* é considerada uma forma de artesanato ancestral. “É um artesanato telúrico, pois estreitamente ligado à terra e ao espaço onde é produzido, traço que se manifesta perceptivamente nos seus produtos” (ALVES, 2014, p. 48).

Como toda manifestação humana, enquanto prática cultural a renda *Ñanduti* teve uma evolução entrelaçada com a história das transformações sociais.

Da mesma forma que outros exemplos mundiais de artesanato ancestral, o povo paraguaio expressa por meio do *Ñanduti* sua singularidade. Produzido nas municipalidades de Itauguá e Bella Vista Norte, sua técnica é um conhecimento que passa de geração a geração e resulta num produto de comercialização no Paraguai e em diversas localidades da América Latina.

Levando em conta as características que a singularizam, a renda *Ñanduti* tornou-se de domínio público e foi consagrada como Patrimônio Imaterial do Paraguai pela Resolução da Secretaria Nacional de Cultura do Paraguai (SNC) n. 497/2019. Por meio dessa norma oficial, a atividade artesanal ligada à produção do *Ñanduti*, seus conhecimentos e técnicas estão sob a “Proteção do Patrimônio Nacional”, com vistas a resguardar sua singularidade, em benefício da manutenção da atividade no futuro. A relevância do estudo está associada à singularidade dessa prática cultural, manifestação de uma forma de artesanato ancestral no Paraguai.

Procedimentos Metodológicos

Para analisar a origem da renda *Ñanduti* e apreender a associação entre as lendas e as práticas culturais do Paraguai, a pesquisa buscou estudos que permitissem descrever lendas, crenças e práticas culturais do povo paraguaio, ligados diretamente à origem da renda *Ñanduti*, sem perder de vista o caráter universal expresso na singularidade dessa forma de artesanato.

Os estudos realizados procuraram captar tanto a produção das peças quanto os aspectos ligados à vida das artesãs. Para tanto, foi utilizada a categoria de análise *organização técnica do trabalho artesanal*, conforme estudos de Alves (2003 e 2014). No que se refere às fontes primárias, o levantamento de informações foi realizado por meio de registros fotográficos, documentos e entrevistas semiestruturadas, procedimentos previstos no projeto e aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade Anhanguera-Uniderp (Parecer Consubstanciado do CEP n. 3.472.062, de 26 de junho de 2019). Foram entrevistadas Marcelina Cáceres e Basília Aveiro, artesãs de Bella Vista Norte. Dentre as fontes secundárias foram fundamentais os estudos sobre práticas culturais de

⁵ Epeira: é um gênero de aranhas comuns (*Araneus*) que tecem orbes. Inclui cerca de 650 espécies, entre as quais a aranha de jardim europeia e a aranha de celeiro. O gênero foi descoberto por Carl Alexander Clerck em 1757.

Bayard (1978) e de Chaves (1951). Sobre a renda *Ñanduti* as fontes se cingiram aos estudos de Plá e Gonzáles (1993), Roquete Pinto (1927), Sanjurjo (2015) e às informações da *Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos* (DGEEC). Também foram consultados estudos antropológicos, sites, blogs e o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os dados empíricos coligidos permitiram analisar a origem da renda *Ñanduti* e a associação entre as lendas e crenças do povo paraguaio e suas práticas culturais.

A sistematização e a análise dos dados foram realizadas pela técnica da análise temática (origem lendária; origem histórica; patrimônio imaterial), criada e validada por Bardin. Foram sistematizados três momentos: a) a análise prévia organizou o material, sistematizando os dados levantados (BARDIN, 2006); b) a segunda fase constituiu a exploração do material, norteadas pela relação entre o universal e o singular (ALVES, 2003); c) a terceira fase consistiu nos resultados obtidos pelo emprego da categoria organização técnica do trabalho artesanal (ALVES, 2014).

Resultados e Discussões

Quando se fala em cultura paraguaia no exterior, na América em geral e na América do Sul em particular, a renda *Ñanduti* imediatamente emerge para caracterizar o Paraguai.

A renda *Ñanduti* é um bordado tecido em bastidores (Figura 1). A base dos pontos é formada por círculos radiais, com motivos geométricos ou zoomórficos, conforme classificação usada por Roquete Pinto (1927). As artesãs costumam usar em seus trabalhos linhas brancas ou em cores brilhantes.

Figura 1: Bastidor para tecer renda *Ñanduti*.



Fonte: Foto da autora (2020).

Conforme o relato da artesã Marcelina Cáceres, de 75 anos, residente na municipalidade de Bella Vista Norte, “para fazer o bordado, a artesã prende um pedaço de tecido em uma moldura e começa a dar pontos” (Figura 2).

[...] você precisa de um bastidor para prender o tecido, ali são feitos os primeiros pontos, presos nesse tecido, onde você já faz, a lápis, o desenho da peça. Os primeiros pontos são os contornos dos círculos, os outros são pontos voadores ou pontos de ar e ficam presos aos pontos iniciais e nunca ao tecido. Quando acabar o trabalho, o tecido que dava sustentação ao bordado é recortado, tendo como resultado uma renda delicada, muito linda, que imita a teia de uma aranha (CÁCERES, 2020).

Figura 2: Artesã Marcelina Cáceres tecendo renda *Ñanduti* em bastidor



Fonte: Foto da autora (2020).

A artesã Basília Aveiro, de 85 anos, também residente em Bella Vista Norte, ao ser entrevistada, confirmou essa técnica de produção dos bordados. Fez questão de registrar a origem lendária da famosa renda. Contou que “vem de uma lenda indígena e seu nome significa teia de aranha”.

[...] nuestra madre y nuestros abuelos nos enseñaron el arte de tejer encaje *Ñanduti*. Siempre contaron la hermosa leyenda de los apasionados indios que se enfrentaron en el bosque, por el amor de una india, provocando la muerte de uno de ellos. Hablaron del sufrimiento de la madre indígena que tejió el sudario del indio muerto imitando las telarañas, de ahí el origen de *Ñanduti* (AVEIRO, 2020).

O Paraguai, além de ser um país rico em fauna, flora, artesanato e música, apresenta uma grande diversidade de mitos, lendas e sabenças populares. O aspecto de maior relevância é que os personagens não são fictícios. Eles assemelham-se a seres reais adaptados à vida cotidiana. Não se destacam do plano real.

As lendas prevalecem por tradição e são repassadas oralmente de geração a geração. No Paraguai, elas fazem parte, inclusive, do currículo escolar da educação formal. Elas correspondem a uma explicação inventada, não a partir dos deuses, mas a partir dos recursos existentes na natureza, por excelência o material estético das artesãs.

Nesse contexto, a renda *Ñanduti*, arte muito antiga, viu-se cercada de lendas e mitos. Entre as pessoas simples, inclusive entre as artesãs, algumas afirmam que é uma herança dos espanhóis. Outros a atribuem aos indígenas. O fato é que o produto é uma renda que imita as teias de aranha, com referências claras à natureza, a exemplo dos motivos florais e zoomorfos.

Segundo Silva e Alves (2020):

O artesanato do *Ñanduti* é uma prática cultural singular ao Paraguai. Através dele, as artesãs dão sentido à própria história. É um rico patrimônio da nação. Representa algo chegado de fora, daí sua dimensão universal, mas que se adaptou ao ambiente e aos seus recursos. Portanto, por meio dele, o universal e o singular mostram-se indissociáveis (SILVA e ALVES, 2020, p. 191).

Quanto à origem oficial da renda *Ñanduti*, Josefina Plá e Gustavo Gonzáles, (1983), afirmam que “nenhum dos cronistas dos primeiros séculos da história colonial do Paraguai faz qualquer menção à origem ou ao desenvolvimento desse ofício no Paraguai” (PLÁ; GONZÁLES, 1983, p. 5).

Como se observa, existem poucos indícios concretos sobre a época precisa e a maneira da chegada da renda *Ñanduti* ao Paraguai. Importa, no caso deste artesanato, o modo como se enraizou entre as mulheres no Paraguai, superando outras manifestações como a renda de bilro ou outras mais fáceis de executar e mais práticas no manejo doméstico.

Nesse contexto, o estudo buscou aprofundar a compreensão da origem da renda *Ñanduti*, com destaque para as duas versões mais difundidas, a lendária e a histórica.

As lendas acerca da origem da renda *Ñanduti*: Prosápia y Magia del *Ñanduti*

No Paraguai, existem muitas lendas, histórias e mitos que fazem parte da narrativa folclórica do país. Elas se tornaram símbolo da cultura e sabença popular.

Para discutir as lendas é imperativo distingui-las dos mitos. Segundo Rocha (1999), o mito é uma narrativa,

É um discurso, uma fala. É uma forma de as sociedades espelharem suas contradições, exprimirem seus paradoxos, dúvidas e inquietações. Pode ser visto como uma possibilidade de se refletir sobre a existência, o

cosmos, as situações de “estar no mundo” ou as relações sociais (ROCHA, 1999, p. 07).

O mito revela o pensamento da sociedade e sua subjetividade. Envolve não somente um aspecto social, mas todos os aspectos da interação entre o ser humano e o meio social, logo também suas práticas culturais.

Mestizo Acosta et al. (2010) entendem que o mito é um relato que tem valor de exemplo, dotado de uma estrutura e de uma função, de substância simbólica e de valor pragmático:

É ao mesmo tempo uma mensagem e um meio, um corpus de histórias para decifrar e uma prática social narrativa. Ele “pensa” por meio de imagens e metáforas, tal como o sonho. Alimentando-se do imaginário dos grupos humanos, o mito expressa e reflete, organiza e legitima a cultura da sociedade em que está inserido, ou, melhor dizendo, o sedimento que se encontra como substrato dela (ACOSTA et al, 2010, p. 18-22).

Sobre a matéria, Silva (2006) acrescenta:

Os mitos folclóricos também pertencem aos domínios do imaginário, no sentido de que são imagens (mentais) produzidas como fruto de um pensamento mítico em uma rede etérea e movediça de valores e sensações partilhadas concreta ou virtualmente (SILVA, 2006. p. 9).

Segundo Bayard (1978), as lendas pertencem ao imaginário popular e se impregnam nos indivíduos:

A palavra lenda provém do baixo latim *legenda*, que significa “o que deve ser lido”. No princípio, as lendas constituíam uma compilação da vida dos santos, dos mártires. [...] atualmente, a lenda, transformada pela tradição, é o produto inconsciente da imaginação popular. Desta forma o herói sujeito a dados históricos, reflete os anseios de um grupo ou de um povo; sua conduta depõe a favor de uma ação ou de uma ideia cujo objetivo é arrastar outros indivíduos para o mesmo caminho (BAYARD, 1978, p.10).

O autor afirma, ainda, que “a lenda existe desde a formação do clã, da sociedade e os temas se desenvolvem com preocupações semelhantes em todas as culturas” (BAYARD, 1978, p.10). Independentemente da cultura, as lendas retratam os mesmos temas ou acontecimentos que são ou foram importantes para os lugares onde ocorrem.

As lendas não estão relacionadas com a criação do universo e não tentam explicar a criação de elementos da natureza, tais como o Sol, a Lua e as Estrelas. São transmitidas, ao contrário dos mitos, sem a

preocupação de explicar a criação do mundo e dos elementos da natureza.

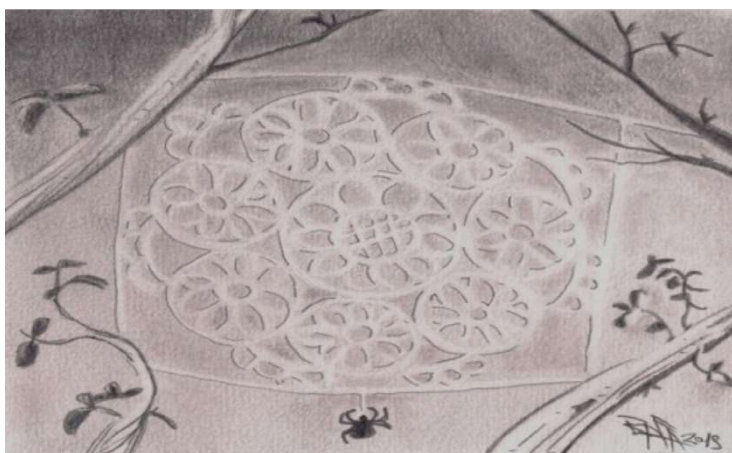
Logo, mitos e lendas expressam ideias do homem, de suas construções e de suas leituras de mundo, pois descrevem situações que chegam a dar vida a seres extraordinários e, por meio dessas criaturas, criam explicações para as relações sociais em territórios definidos onde se inserem.

Muitas lendas foram criadas em torno da origem da renda *Ñanduti*. Nenhuma outra prática cultural de natureza artesanal, nem mesmo a cerâmica, mereceu o mesmo foco. Em certas lendas, alguns situam seus personagens em tempos pré-hispânicos: neles aparecem os filhos e filhas dos caciques, ao lado do tigre, a fera temida por excelência, e da aranha, animal de difusão universal cujo vínculo com a renda tem raiz analógica inelutável.

Plá e González (1983) afirmam que, apesar das variantes, as lendas não aludem à origem hispânica da renda. Contada de uma forma ou de outra, nas lendas sempre aparece um casal apaixonado. O tigre e a aranha são elementos constantes, tais quais os sujeitos. O caçador apaixonado que sai em busca da pele do tigre; seus restos mortais que são, posteriormente, encontrados cobertos por uma fina teia de aranha que a noiva ou a mãe, obcecadas, tentam reproduzir. Daí teria nascido a renda *Ñanduti*.

Em livro organizado pelo autor Jorge Montesino (2016), são descritas diversas lendas e crenças populares expressivas da cultura paraguaia. Dentre as lendas mais conhecidas, estão a do *Ñanduti*, a da Erva Mate, a do *Avati*, a do *Karãu*, a do *Urutau*, a do *Kururu*, a d'*El Jurunda*, dentre tantas outras.

Figura 3: Renda *Ñanduti*



Fonte: Blog YVY – Mistérios da Terra. Disponível em: <https://yvycomics.com/2019/03/29/a-lenda-do-nanduti-o-bordado-paraguaio/>. Acesso em: 03 fev. 2021.

Sanjurjo (2015) analisa a renda *Ñanduti* como sendo uma manifestação estrangeira que, por adaptação, se identificou com uma região e se tornou seu símbolo representativo. A antiga renda espanhola,

nascida na Extremadura⁶, no Paraguai perdeu o seu nome de origem, renda Tenerife, para ser rebatizada com o nome de renda *Ñanduti* (Figura 3).

A autora, ao abordar as lendárias origens da renda *Ñanduti*, narra o processo de aculturação da renda e, sobre a origem de seu nome, leva em conta a etimologia da palavra Guaraní *Ñanduti*. Afirma haver “várias lendas sobre a origem da renda *Ñanduti* ou talvez se deva dizer que, existem várias versões da mesma lenda” (SANJURJO, 2015) (Figura 4).

Figura 4. Ilustração de uma versão da lenda sobre a origem da renda *Ñanduti*



Fonte: CHAVES (1951).

Essas lendas são criações literárias que se tornaram muito populares no Paraguai. Todas, mesmo com algumas variantes, localizam a origem do *Ñanduti* entre os Guaraní pré-colombianos e, na base de cada uma delas, há uma história de amor que desencadeia tragicamente a origem da renda. A mais conhecida é de autor anônimo:

Se cuenta que una muchacha paraguaya, cuyo novio no se presentó en el día de su boda, salió a buscarlo en la selva. Finalmente, después de mucho buscar y al caer la tarde encontró su cadáver. Ella se arrodilló al lado de su cuerpo y lo veló durante toda la noche. Cuando salió el sol, la muchacha vio con gran sorpresa, que el cuerpo del joven estaba cubierto con un deslumbrante manto de telas de araña. Prometiéndole copiar el trabajo de las pequeñas arañas, corrió a su hogar y regresó con una aguja e hilo. Afanosamente trabajó durante muchas

⁶ A Extremadura é uma das comunidades autônomas da Espanha, situada no sudoeste da Península Ibérica. Sua capital é Mérida e divide-se em duas províncias, as mais extensas do país: Cáceres ao norte e Badajoz ao sul.

horas tejiendo una mortaja para su amado, creando así la primera pieza de Ñandutí (SANJURJO, 2015, p.94).

Nas variantes desta lenda, o assassino pode ser uma fera, um elemento natural, como um raio, enquanto a criadora da renda pode ser uma irmã, uma mãe ou a mesma causa da tragédia, a mulher cujo amor era pleiteado. Todas as variantes dão centralidade à teia de aranha.

Maria Concepción L. de Chaves (1951) ilustra outra variante da lenda.

Dois bravos índios tentam conquistar a bela índia que amam e tentam conquistar seu amor por meio de um presente único de grande beleza. Em sua busca, no meio da selva, um deles avistou entre as árvores uma urdidura iridescente pendurada em dois segmentos queimados. Seus fios sutis pareciam raios de lua, tufo de penas ou estames radiantes de flores de goiaba. Seu rival o mata e ali ele deixa seu cadáver abandonado. O remorso do assassino é tanto que ele acaba contando à sua mãe o incidente. Ela vai ao local e encontra o cadáver enrolado em uma leve teia de aranha que serviu de mortalha. Ela se manteve a uma distância prudente, atenta ao trabalho da pequena artista, observando o desenho e a ordem de execução. Com os fios de seus cabelos brancos, grisalhos, ela copiou o que a aranha estava fazendo... assim o *Ñanduti* resplandece e nasce pela primeira vez (CHAVES, 1951, p. 77).

Em uma vertente da lenda menos difundida, uma índia presa por um proprietário ou dono cruel, em um porão ou caverna, entretém suas tristezas imitando a teia que uma aranha teceu em um canto.

Figura 5. “Leyenda del *Ñanduti*”. Cerâmica de Julián de La Herrería.



Fonte: SANJURJO (2015).

É difícil detectar as épocas em que essas vertentes foram criadas ou os locais do país que lhe deram lugar. A maioria foi "recriada" (Figura 5). Hoje elas pertencem ao patrimônio "literário paraguaio" que engatinhava no século XVI e se afirmou no século XVII.

A origem espanhola da renda *Ñanduti*

Quanto à versão histórica para a origem da renda *Ñanduti*, sobre como e quando a renda espanhola chegou ao solo paraguaio só há conjecturas. As poucas informações disponíveis são referências breves e gerais.

O Continente Americano foi colonizado por portugueses, espanhóis, ingleses, franceses e holandeses, principalmente. Porém o processo de colonização aconteceu por formas distintas nos diversos países do continente.

As experiências espanhola e portuguesa, centradas na América do Sul e Central, permitem entender a difusão das línguas correspondentes, do catolicismo e o processo de produção de mercadorias sustentado no mercantilismo. Subordinadas, as etnias indígenas foram cativadas e transformadas em fontes de força de trabalho. O capital comandou, desde o início, o processo de colonização e foi "o seu elemento mais essencial, daí tê-lo hegemonizado e direcionado o seu movimento" (ALVES, 2003, p. 24).

Não pode ser tergiversado o fato de que ocorreu, desde os primeiros instantes de nossa colonização, algo que nos particulariza: o nosso processo de desenvolvimento sempre esteve regido pelo capital, o que representou formidável impulso para que o modo de produção capitalista se impusesse plenamente em escala universal. Este traço nos diferencia da Europa que, para impor o domínio do capital sobre a produção, foi obrigada a combater e superar obstáculos feudais (ALVES, 2003, p. 24-25).

A história da indústria têxtil tem muito a dizer sobre a evolução dos meios de produção e da economia dos diversos países. Antes da colonização do Paraguai, os nativos usavam técnicas artesanais para confeccionar suas vestimentas. Depois de 1537, no entanto, com a vinda dos espanhóis ao "Novo Mundo", novos procedimentos foram implementados, baseados naqueles difundidos na Europa à época (SANJURJO, 2015, p. 12).

Para apreender as origens da renda *Ñanduti* é preciso olhar para trás, voltar no tempo à Espanha e fazer uma rápida revisão da produção e da força do trabalho naquele país. Quanto ao artesanato e às artes, as esculturas e pinturas da Idade Média permitem perceber que entre as

mais antigas formas de adorno estão os enfeites (passamanaria)⁷, configurados nas divisas, nas cordas ou cabeças de franja, com as quais as peças eram acabadas.

Carmen Baroja de Caro (1933) cita o adorno passamanaria como uma francesificação da palavra espanhola *corrimão*. Explica, ainda, que esse adorno era muito usado, por exemplo, em face da necessidade de limitar ou recortar um objeto.

Os antigos hábitos sacerdotais, as toalhas do altar e, posteriormente, os diferentes tipos de bordados e coleiras eram arrematados com passamanaria. No início, eram feitas cruzando, atando, torcendo, enrolando, trançando os fios à mão, sem o auxílio de nenhum instrumento. Eram usados fios e fibras relativamente grossos. Com o tempo se impôs o refinamento e passaram a ser usados fios finos e maleáveis, geralmente feitos de ouro e prata, além de seda colorida. Isso determinou o uso de ganchos, bobinas e ossos, que se generalizou em seguida na confecção da renda.

Os estudos de Plá e Gonzáles (1993), referentes ao século XVI e início do XVII, atestam as habilidades das mulheres paraguaias “criolas” ou mestiças no trabalho com as agulhas. Os autores não mencionam especificamente o tipo de trabalho que realizavam, mas os primeiros jesuítas (1610) diziam se tratar de operações sobre “panos de mão, toalhas” bordadas, componente do trabalho doméstico que se difundiu e alcançou maturidade em meados do século XIX (PLÁ; GONZÁLES, 1993, p. 11).

Quanto à chegada da renda *Ñanduti* ao Paraguai, a proposta mais difundida e aceita é a de Josefina Plá⁸. A renda teria vindo das Ilhas Canárias, mais especificamente de Tenerife. As missões jesuíticas teriam viabilizado a sua importação para o Paraguai. Em resumo, para os que defendem essa teoria, a renda paraguaia é a renda de Tenerife, trazida para a América do Sul por meio das missões jesuíticas.

Quanto à origem canária da renda *Ñanduti*, Plá e Gonzáles (1983, p.7) são categóricos:

É a renda de Tenerife; seus esquemas básicos, seu logotipo, são inconfundíveis. Se esse ajuste tivesse nascido nas Missões, com efeito, seus professores teriam sido os próprios missionários e embora haja notícias de que algum padre ou irmão canário chegou às reduções (muito poucos, aliás, talvez não ultrapassasse dois ou três) não há dados que lhes permitam atribuir o ensino

⁷ A passamanaria é uma guarnição utilizada desde a Idade Média. Este nome era dado a todas as espécies de cordão nos séculos XVI e XVII. Mais tarde, recebe o nome de passamanaria, que significa tira estreita de tecido. Em geral tem aspecto de seda. É criada tecendo-se ou traçando-se fios. Disponível em <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/passamanaria/8687/>. Acesso em: 24 fev. 2021.

⁸ Josefina Plá, espanhola das Ilhas Canárias, foi dramaturga, contista, poeta, ensaísta, historiadora, ceramista, artista plástica, radialista, crítica de arte e jornalista. Josefina Plá realizou vasta obra intelectual e artística em terras paraguaias.

deste artesanato. A única renda que os cronistas mencionam é a de Flandres.

Desde a sua origem no Paraguai, a renda *Ñanduti* sobreviveu à fome, aos ataques nativos, às guerras internacionais, à pobreza, ao isolamento geográfico e seu percurso passou por diversas adaptações.

Dada a pobreza do país, prolongada por quase dois séculos, certas formas de renda de execução laboriosa e não menos laboriosa de manutenção não tiveram oportunidade de muito uso, embora a ampla disponibilidade de mão-de-obra (escravos) pudesse, por outro lado, aliviar escrúpulos e preocupações quanto ao tempo perdido, a fim de satisfazer a necessidade de adornos ou arranjos domésticos (PLÁ e GONZÁLES, 1983, p.7).

No decorrer dos anos, muitos motivos decorativos desapareceram enquanto outros sofreram transformações de grande peso para imprimir à renda características do final século XVII. Acentue-se, por exemplo, a adição dos diferentes pontos (Figura 6), feitos em dobra cruzada entre os círculos. Essa solução assegurou nova composição à renda, separando os círculos que se uniram às peças e áreas espessas e abertas do tecido, criando um conjunto de luzes e sombras.

Figura 6. Pontos de renda *Ñanduti* do final do século XVII.



Fonte: SANJURJO (2015).

***Ñanduti*: a renda que virou Patrimônio Cultural Imaterial do Paraguai**

Para compreender as agruras que cercaram a sobrevivência do *Ñanduti*, é necessário reter o fato de que as artesãs que asseguraram a reprodução dessa prática cultural, durante séculos, falavam mal o espanhol e viviam em condições de extrema pobreza. A renda em referência teve longevidade secular, mesmo em face das agruras dos tempos de conquista e colonização, do extermínio de homens durante a Guerra da Tríplice Aliança e Guerra do Chaco, travada contra a Bolívia (1932-1935). Esses eventos afetaram diretamente a composição e a organização familiar. A mulher passou a ser a única mantenedora dela mesma e da família.

O fazer da renda Ñandutí se incluiu entre aquelas tarefas que as mulheres realizavam para ganhar, pelo menos parcialmente, a vida. Desde o momento em que o tecido é esticado em uma moldura até a venda final de uma peça, a tarefa é exclusivamente feminina e nunca deixou de ser uma atividade artesanal importante na complementação da renda familiar. As rendeiras nunca se organizaram em cooperativas, pequenas oficinas ou fábricas, como aconteceu com o artesanato de charutos, também ocupação puramente feminina em suas origens.

Cada artesã trabalha de forma independente, em sua própria casa, combinando a confecção da renda e sua venda com outros afazeres domésticos como a alimentação e o cuidado com os filhos. Algumas vezes, especialmente para a venda, recorre aos serviços de outras mulheres, as intermediárias. É geral a dificuldade para medir o impacto de uma atividade artesanal específica na economia nacional. O mesmo ocorre com o Ñanduti, mas, no seu caso, essa dificuldade se vê agravada pela pequena escala da produção.

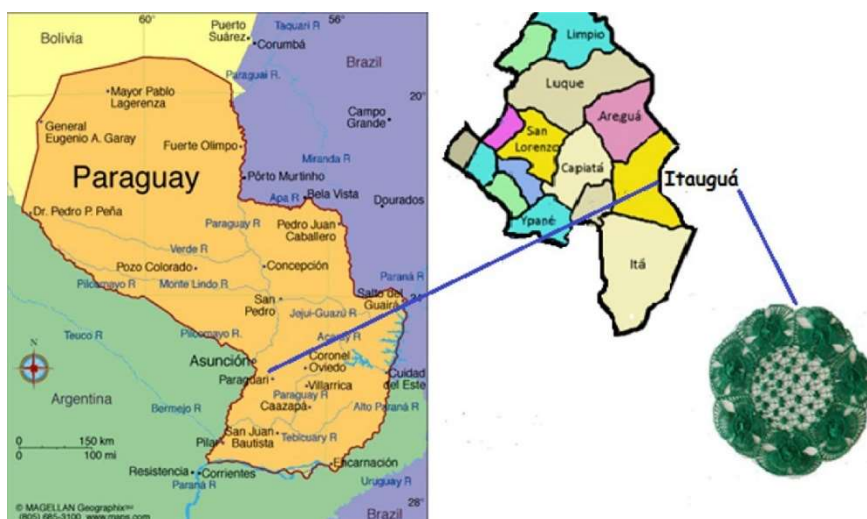
Depois da Guerra da Tríplice Aliança (1864 - 1870), a população paraguaia se escasseara com prejuízo especial para o contingente masculino. Na pitoresca cidade de Itauguá residia uma das únicas mulheres sobreviventes que conheciam o segredo da urdidura. Ela se propôs a ensinar as gerações posteriores. Não consta, historicamente, o registro de seu nome, mas seria da família de *La matrona paraguaya* Doña Julia Alvarez, viúva do General Bernardino Caballero⁹ (SANJURJO, 2015, p. 37).

Em Bella Vista Norte exercem ativamente a produção da renda *Ñanduti* quatro artesãs anciãs. Juntando suas filhas e netas, o número se eleva a oito artesãs produtoras, detentoras do domínio da urdidura e revendedoras da renda.

No início do século XX, o lugar de convergência obrigatória de toda a produção de *Ñanduti* era Assunção, onde os artesãos e revendedores ofereciam o produto nas ruas. Com o aumento do trânsito de pessoas e a intensificação dos meios de transporte, por volta da década de 1950, Itauguá, devido à sua localização favorável (Figura 7), se tornou um centro de vendas dessa renda.

Itauguá está localizada a 30 km da cidade de Assunção na Rota II, a Nordeste do Departamento Central. Tem por limites, ao norte o Lago Ypacaraí e Areguá; ao sul, Itá e Pirayú; a leste, Ypacaraí e, a oeste, Capiatá e Julián Augusto Saldívar. Sua população é de 105.495 habitantes, com densidade de 1090,84 hab./km² (DDEEC, 2012). A municipalidade progride e se desenvolve enquanto se expandem casas comerciais, indústrias, instituições públicas e privadas.

⁹ General Bernardino Caballero, político e líder militar, teve uma importante participação durante a Guerra da Tríplice Aliança. Conhecido como o "Centauro de Ybycuí" por sua habilidade no cavalo, foi Presidente do Paraguai (1880-1882 e 1882-1886).

Figura 7: Mapa da municipalidade de Itauguá/PY, Capital da Renda *Ñanduti*

Fonte: *Site Infoplease*. Disponível em: <https://www.infoplease.com/atlas/south-america/paraguay-map>. Acesso em: 20 ago. 2021. Adaptado pela autora.

A municipalidade de Itauguá, segundo Sanjurjo (2015), sempre foi o polo mais expressivo do artesanato da renda *Ñanduti* no Paraguai. Esse fato foi consagrado pela Lei n. 4.591/12, que “Declara a Cidade de Itauguá como Capital de *Ñanduti*”. A municipalidade é considerada, também, uma das mais belas cidades do país e se orgulha de representar o povo paraguaio em todo o mundo por meio do *Ñanduti*.

Com a popularização, a renda *Ñanduti* se tornou produto da “indústria doméstica” que saiu das mãos das artesãs para se tornar um objeto de “domínio público” no Paraguai. Foi declarada parte do Patrimônio Cultural Imaterial da nação, conforme o artigo 81 da Constitución de la República de Paraguay (1992).

Artigo 81 - Del Patrimonio Cultural - Se arbitrarán los medios necesarios para la conservación, el rescate y la restauración de los objetos, documentos y espacios de valor histórico, arqueológico, paleontológico, artístico y científico, así como de sus respectivos entornos físicos, que hacen parte del patrimonio cultural de la Nación. El Estado definirá y registrará aquellos que se encuentren en el país y, en su gestionará la recuperación de los que se hallen en el extranjero. Los organismos competentes se encargarán de la salvaguarda y del rescate de las diversas expresiones de la cultura oral y de la memoria colectiva de la Nación, cooperando con los particulares que persigan el mismo objetivo. Quedan prohibidos el uso inapropiado y el empleo desnaturalizante de dichos bienes, su destrucción, su alteración dolosa, la remoción de sus lugares originarios y su enajenación con fines de exportación (PARAGUAY, 1992)

Pela Resolução SNC n. 497/2019, a Secretaria Nacional de Cultura (SNC) declarou Patrimônio Cultural Nacional Imaterial os conhecimentos,

técnicas e métodos de elaboração tradicional da renda Ñandutí, artesanato simbólico e representativo do Paraguai, que se transmitem de geração a geração. Essa Resolução afirma, ainda, que, de acordo com um relatório técnico da Direção de Estudos, Antropologia, Arqueologia e Paleontologia do SNC, o conhecimento, a técnica e os métodos de elaboração da renda tradicional Ñandutí do Paraguai são condições e características necessárias para que seja considerada Patrimônio Imaterial e símbolo nacional do Paraguai.

Através desta Declaração, a renda Ñandutí e seus conhecimentos e técnicas aproveitam os benefícios e garantias outorgados pela Lei 5621/16 "Sobre a proteção do patrimônio", com o propósito de que os portadores desta significativa tradição nacional a mantenham em vigor no tempo. Da mesma forma, a SNC promoverá em todas as áreas a salvaguarda da reserva Ñandutí, em trabalho direto com as comunidades transportadoras, ou com a prevista participação com alianças interinstitucionais para esse fim. Da mesma forma, fará a revisão desse patrimônio declarado a cada 10 anos, documentando devidamente sua validade ou antecipando sua salvaguarda urgente em caso de risco (PARAGUAY, 2019. Tradução nossa).

A renda *Ñanduti* excedeu os seus próprios limites e transbordou influências para outros campos da cultura no Paraguai. A literatura, principalmente a poesia, é rica de alusões e versos dedicados às artesãs e à renda. Os correios do Paraguai também homenagearam a renda *Ñanduti* com um Selo Postal, emitido em 30 de junho de 1981 (Figura 8).

Figura 8: Selo postal do Paraguai em homenagem à renda *Ñanduti*.



Fonte: SANJURJO (2015).

Também a música popular, por meio das polcas, guaranias, galopes e valsas, está recheada de canções que celebram a beleza da renda *Ñanduti*, as artesãs e Itauguá, lugar onde é produzida (SANJURJO, 2015, p. 97). No ano de 1946, em Itauguá, segundo Pedrozo (1994), a renda *Ñanduti* foi homenageada com a criação da música e da letra da canção “Ñandutí”. Em 1967, a “nativa” Zarzuela compôs inteiramente em guarani a música “Ñandutí Rerecud”. Há, também, um tango argentino, composto na década de 1930. Manuel Frutos Pane e Juan Carlos Moreno González foram autores de uma canção intitulada “La tejedora de Ñandutí”, estreada em Assunção em 1956.

A renda *Ñanduti* é onipresente no Paraguai: “a música a nomeia, os artistas a pintam, a arquitetura tenta imitar seu enredo” (SANJURJO, 2015, p. 102). Por ser uma renda secular, todos cresceram em contato com ela e muitos, por intermédio das mães, irmãs e outras mulheres das famílias, tiveram sua sobrevivência assegurada por essa relevante prática cultural.

Conclusão

A análise da renda *Ñanduti* evidenciou duas versões distintas para explicar sua origem. De um lado se tem a versão histórica, que afirma ter sido a renda trazida ao Paraguai por mulheres espanholas vindas das Ilhas Canárias. Por outro lado, as lendas populares que expressam o imaginário do povo paraguaio, afirmam sua origem ancestral associada à etnia guarani.

A renda *Ñanduti* traz à luz as práticas culturais de artesãs que souberam adaptar e recriar a partir do “original”. Essa adaptação e recriação crioula da renda Tenerife foi tocada pela criatividade da artesã paraguaia. Ela adaptou e enriqueceu a renda com seus traços e criou novos pontos. Quanto aos motivos formais, traduziu sua integração ao ambiente ao imitar elementos da fauna, da flora e do cotidiano de sua terra.

Apesar de todos os problemas que assolaram o Paraguai, a renda *Ñanduti* persistiu e destaca-se como prática cultural singular, de beleza estética reconhecida. Pode-se afirmar, portanto, que ela também expressa politicamente a vitória da criatividade humana e do belo sobre a miséria, a guerra e o feio da vida cotidiana.

Por meio de declaração oficial, o artesanato da renda *Ñanduti*, envolvendo os conhecimentos ancestrais, as respectivas técnicas e as matérias primas utilizadas, recebeu o título de Patrimônio Imaterial do Paraguai e se encontra sob a “Proteção do Patrimônio Nacional”. Sua conservação está resguardada e espera-se que esse fato também frutifique como maior apoio, tanto oficial quanto privado, para a sua reprodução e a melhoria das condições de existência das artesãs. Favorece sua conservação a expectativa do povo. Não há um só paraguaio alheio a essa prática cultural. A renda *Ñanduti* tornou-se motivo de orgulho para todos no Paraguai.

Referências bibliográficas

ACOSTA F.; AGUILERA J. D.; VILLAGRA M. C. **Mitos y leyendas del Paraguay mestizo**. Asunción: Servi Livro, 2010.

ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: o Universal e o Singular**. Campo Grande, MS: Editora UNIDERP, 2003. 101p.

ALVES, G. L. **Arte, Artesanato e Desenvolvimento Regional: Temas Sul-mato-grossenses**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014. 104p.

AVEIRO, Basília. **Entrevista realizada na municipalidade de Bella Vista Norte em 08. mar. 2020**. Bella Vista Norte, PY, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BAYARD, J. P. **História das lendas**. Tradução de Jeanne Marillier. [S. l.]: Virtual Books. 1978. Disponível em: <<http://www.ebooksBrasil.com>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

CÁCERES, Marcelina. **Entrevista realizada na municipalidade de Bella Vista Norte em 07. mar. 2020**. Bella Vista Norte, PY, 2020.

CHAVES. M. C. L. de. **Rio lunado**. Buenos Aires: Ediciones Peuser, 1951.

CARO. C. B. de. **El encaje en España**. Barcelona, Argentina : Ed. Labor S.A., 1993.
MONTESINO. J. **Leyendas y creencias populares del Paraguay**. Asunción: Editora Servilibro, 2016. 197f.

PARAGUAY. **Constitución de la República del Paraguay**. Asunción, 1992. Disponível em: <http://www.tsje.gov.py/constituciones.php>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PARAGUAY. **Secretaria Nacional de Cultura del Paraguay - SNC. Resolución SNC nº 497, 2019**. Disponível em: <http://www.cultura.gov.py/> . Acesso em: 10 fev. 2021.

PLÁ, J.; GONZÁLES, G. **Paraguay: el Ñanduti**. Asunción: Museo Paraguayo de Arte Contemporáneo, 1983.

PINTO, E. R. Nota sobre o Ñanduti do Paraguai. **Boletim do Museu Nacional do Rio de Janeiro**, n.1, v. II, mar. 1927.

PEDROZO. M. C. **4 eras de la historia de Itauguá**. Asunción: Artes Gráficas Zamphirópolis S.A., 1994.

ROCHA, E. **O que é mito**. – São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção primeiros passos 151)

SANJURJO, A. **Ñandutí, Encajes del Paraguay**. 3.ed. EUA: Southern Cross Press, 2015. 178p.

SILVA, D. C. da; ALVES, G. L. Artesanato Ñanduti em Bella Vista Norte, Paraguai. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 141-159, jul./dez. 2020.
SILVA, J. M. **As Tecnologias do Imaginário**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

Recebido em: 18/03/2022 * Aprovado em: 17/03/2022 * Publicado em: 30/04/2022

“SOU IGUAL JABUTI, VOU BOTANDO OVO AQUI E ALI”: UM ENSAIO SOBRE LIDERANÇA E MOBILIZAÇÃO INDÍGENA

AMILCAR JIMENES¹

FUNAI, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-8001-8424>

RESUMO: *Este texto foi elaborado com o objetivo de apresentar reflexões, em caráter ensaístico, acerca de questões relacionadas à política indígena, elegendo, como fundamento de discussão, as narrativas sobre a trajetória de um indivíduo engajado em ações protagonizadas por coletivos indígenas. Trata-se da liderança Sebastião Castilho Gomes, indígena kokama que ganhou notoriedade no cenário político indígena na cidade de Manaus, a partir de meados dos anos 2000. A intenção do trabalho é refletir sobre alguns aspectos da experiência vivenciada pelo líder indígena, de modo a tentar compreender em que medida essa trajetória está entrelaçada a dilemas concernentes aos atributos que demarcam as ações de lideranças indígenas. A formulação do presente ensaio está fundamentada em trabalho de campo realizado com interlocutores cujas trajetórias estão relacionadas ao universo da política indígena em Manaus, bem como em reflexões oferecidas pelo mencionado líder indígena, a partir de entrevista.*

PALAVRAS-CHAVE: *Política indígena, Lideranças indígenas, trajetórias indígenas.*

ABSTRACT: *This paper was elaborated to present reflections, of essayistic character, concerning issues related to indigenous policies, electing, as the core of its discussion, the narratives of the trajectories undertaken by an individual engaged with the actions mainly carried out by indigenous collectives. In this case, this text concerns itself with Sebastião Castilho Gomes leadership, a kokama native who has gained notoriety within the indigenous political scene of Manaus in the mid-2000s, this work intends to reflect on some aspects of the experience lived by the said leader, in order to understand how much of his trajectory is intertwined with the dilemmas stemming from the duties of indigenous leaderships. The writing of this essay was based on fieldwork undertaken alongside interlocutors whose trajectories are also related to Manaus political indigenous scene, as well as on reflections offered by the aforementioned indigenous leader in an interview.*

KEYWORDS: *Indigenous politics, Indigenous leadership, Indigenous trajectories.*

¹ Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2019). Indigenista Especializado da Fundação Nacional do Índio. Email: amilcar_jimenes@hotmail.com

Introdução

Entre os diversos aspectos profundamente analisados a partir de variados campos de pesquisa, o desenvolvimento da nova política indígena no Brasil, verificado nas últimas décadas do século XX, também significou a emergência de importantes quadros representativos. Figuras como Ailton Krenak, Marcos Terena, Raoni Metuktire, Mario Juruna e, em tempos mais recentes, Sônia Guajajara, Joênia Wapixana, Daniel Munduruku e Eloy Terena, afirmaram-se e afirmam-se, cada um ao seu modo, em determinados espaços de atuação, como reconhecidas vozes da política indígena.

Atestando a relevância de determinados indivíduos para a ação política indígena, observa-se a produção de diversas reflexões a respeito do tema, dentre as quais as de Tetila (1994), Graham (2011) e Petroni (2015), explorando aspectos distintos em torno das trajetórias de determinadas lideranças e evidenciando o impacto de suas ações no interior do próprio universo político indígena, bem como no debate público mais amplo. No entanto, além de determinados agentes, cujos nomes alçaram inegável projeção, a política indígena tem se realizado também pelos esforços de uma infinidade de outros personagens-chave, cujas ações resultaram em importantes conquistas para coletivos indígenas em diversos contextos locais e cujas trajetórias muitas vezes passam despercebidas ao olhar mais atento de pesquisadores interessados no tema.

Certamente, essa constatação pode ser apontada, sem qualquer dificuldade, ao cenário da política indígena em Manaus, que, como outros espaços urbanos brasileiros, testemunhou, nas últimas décadas, uma crescente visibilização de coletivos indígenas presentes e atuantes no interior de sua sociedade. É importante dizer que, pelo menos na capital amazonense, esse processo tem se caracterizado pelo desenvolvimento de uma extensa rede de agentes e organizações, a qual transformou tal espaço urbano em palco de importantes mobilizações em favor dos direitos indígenas na cidade². O impacto desse fenômeno pode ser atestado tanto pelas próprias conquistas já logradas, entre as quais, sobretudo, políticas públicas locais especialmente voltadas para os coletivos indígenas³, como também pela considerável quantidade de análises a respeito do tema, produzidas por pesquisadores dos mais diversos campos de atuação⁴.

² Como referência, é oportuno constatar que a cidade de Manaus é “disputada” por pelo menos cerca de 30 entidades indígenas, dos mais variados alcances, relevâncias e composições étnicas. Entre elas, inegavelmente se destacam: a *Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro* (AMARN), fundada em 1987; a *Associação das Mulheres Indígenas Sateré-Mawé* (AMISM), de 1994; e a *Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno* (COPIME), fundada em 2009 e que possui dezenas de comunidades e/ou entidades vinculadas.

³ Nesse aspecto, destacam-se as políticas de educação escolar diferenciadas, lançadas em meados dos anos 2000, e iniciativas voltadas para o fomento a atividades relacionadas àquilo que se convencionou chamar de “empreendedorismo cultural”.

⁴ Entre dezenas de estudos voltados para a questão, destaco aqui as publicações impressas: ALMEIDA, Alfredo Wagner; SANTOS, Glademir Sales (Orgs.). *Estigmatização e Território: Mapeamento Situacional dos Indígenas em Manaus*. Manaus: EDUA, 2008; BERNAL, Roberto Jaramillo. *Índios Urbanos: processo*

De modo mais profundo, é imprescindível salientar que a atuação desses grupos e agentes, observada a partir de meados da década de 1980, convergiu no sentido de desenvolver um movimento relativamente coeso e, em consonância com o observado no desenvolvimento da política indígena em nível nacional, com forte vocação institucionalizante. Ou seja, trata-se de coletivos que buscaram, ao longo dessas décadas, organizar-se por meio de entidades especialmente voltadas para disputar o espaço político tanto no interior do próprio movimento indígena, em sua dimensão regional, como em relação à sociedade, em sua esfera local.

A partir de meados dos anos 2000, esse quadro viu emergir uma nova frente de atuação política. Também protagonizada por coletivos indígenas, essa frente nasceu se diferenciando pelo uso intensivo de estratégias mais “diretas” de ação, principalmente ocupações de terrenos em zonas periféricas da cidade, como ato reivindicatório de direito à moradia, e de órgãos públicos, como forma de protesto em relação aos mais variados impasses políticos⁵.

Na miríade de trajetórias que perfazem essa nova força política, uma das que mais se destacam é a de Sebastião Castilho Gomes. Também conhecido como “Sebastião Kokama”, a esse indivíduo é atribuída a fama de ser a principal liderança daquilo que tomou maiores proporções como “movimento indígena por moradia”, o qual, entre desafios e conquistas, resultou na constituição dos mais populosos núcleos comunitários indígenas hoje existentes na cidade de Manaus⁶. Considerando a importância dessa nova ação política para a reflexão sobre os mais diversos temas, o objetivo do presente texto é evidenciar o impacto das atuações de Sebastião Kokama sobre esse campo, incluindo os principais elementos que cercam a figura desse indígena, isto é, as visões de outros indivíduos envolvidos na política indígena, bem como as próprias visões do líder Kokama acerca de seu modo de fazer e vivenciar a mobilização política.

Desde já, é importante pontuar que as reflexões relativas às visões em torno da figura de Sebastião não advêm de uma exaustiva investigação dedicada a essa finalidade, mas de informações fragmentadas, percebidas e captadas ao longo de uma trajetória de pesquisa realizada entre agentes atuantes na política indígena em Manaus. Na esteira disso, é importante situar que o esforço narrativo aqui apresentado se fundamenta indiretamente em um trabalho de pesquisa que começou a ser trilhado em 2011, o que inclui “observações de campo”, entrevistas e diálogo com outras pesquisas debruçadas sobre o tema da presença indígena na cidade de Manaus.

Já em relação ao líder Sebastião Kokama, a base de reflexão está fundamentalmente direcionada a informações colhidas a partir de entrevista realizada com o próprio indígena. Nesse ponto, o esforço

de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus. Manaus: EDUA/Faculdade Dom Bosco, 2009; FREIRE, Maria do Céu Bessa. *A criança indígena na escola urbana*. Manaus: EDUA, 2009.

⁵ Embora especialmente a participação de grupos indígenas em ocupações já fosse fato, com menor dimensão, pelo menos desde as décadas de 1980 e 1990.

⁶ Entre os quais se destacam “Parque das Nações Indígenas” e “Parque das Tribos”, ambos localizados na zona oeste da cidade.

consistiu, portanto, em levantar elementos trazidos pela memória do entrevistado a respeito de seu engajamento político vivenciado na cidade, bem como suas percepções acerca de suas próprias experiências. Assim, para construir uma narrativa focada na memória de Sebastião Kokama, fez-se necessário analisar esta não como um “depósito de dados, coletivos ou individuais”, inferiorizada quando posta diante de uma pretensa historiografia “científica e problematizadora”, mas como uma prática cujas finalidades, traduzidas na lembrança, na apropriação, no esquecimento, na criação, definem o próprio espaço de problematização (BARROS, 2009, p. 37-39).

Partindo desse princípio, o processo de construção do corpus documental que fundamenta o presente texto, cujo principal eixo advém da entrevista realizada junto ao principal agente histórico, é concebido aqui como um exercício de conarração, envolvido em práticas de apropriação, diálogo, destruição e contribuição entre as partes (DELGADO, 2003).

A formação de uma trajetória política

"Eram escondidos os índios em Manaus. Eu chegava para eles e dizia: gente indígena, tira essa sandália que não é nossa, tira essa roupa que não é nossa".
(Sebastião Castilho Gomes, Manaus, 12.06.2019)

Diferentemente de muitos outros indivíduos que perfazem hoje o movimento indígena na cidade de Manaus, Sebastião faz questão de destacar que sua trajetória política, embora marcada pela atuação na capital amazonense, iniciou-se ainda nos tempos em que vivia na “base”⁷.

Sebastião Castilho Gomes nasceu no ano de 1962, na aldeia de Sapotal, em localidade hoje pertencente ao município de Tabatinga (AM), às margens do alto rio Solimões. De acordo com relato do próprio líder Kokama, naquela comunidade, teria sido preparado para uma vida comum aos demais indivíduos de sua geração: o sustento por meio, sobretudo, da caça e da pesca, atividades nas quais, segundo conta, tornou-se especialista⁸. Quando já era um jovem adulto, por volta dos vinte anos de idade, Sebastião teria, em diversos momentos, iniciado suas primeiras reflexões a respeito da situação do povo Kokama, de todas as dificuldades já observadas ao longo de sua vida e de histórias que ouvia dos mais velhos, as quais, naquele momento, começava a compreender. A emergência dessas perguntas o teria impulsionado a aproximar-se da

⁷ Há, nesse sentido, em determinados contextos, certa distinção entre as lideranças indígenas atuantes no cenário político manauara, cuja maioria se “formou” e se desenvolveu a partir da vida cidadina. Ou seja, parte expressiva das lideranças não tinha maiores vínculos com o movimento indígena em suas comunidades de origem; essas lideranças foram, portanto, movidas ao engajamento na política indígena a partir de questões derivadas dos desafios próprios da vida naquela realidade cidadina.

⁸ Não que se esteja aqui privilegiando o universo de reprodução material (especialmente o trabalho) como aspecto único à formação de um indivíduo. Trata-se, antes, de um movimento narrativo formulado pelo próprio interlocutor, que fez questão de frisar tal dimensão, quando indagado sobre aspectos mais amplos de sua vida na comunidade de origem.

efervescência política que tomava as comunidades indígenas na região do alto Solimões, na década de 1980. Esse engajamento teria resultado em sua ascensão como um indivíduo atuante nos rumos políticos da aldeia Sapotal, tendo sido, como afirmou, reconhecido como “liderança” entre os demais comunitários. A partir de então, Sebastião Castilho teria participado ativamente do processo de organização do nascente movimento em favor da afirmação da identidade Kokama e da demarcação de suas terras na região do alto Solimões.

Já com certa experiência no meio político, na década de 1990 – mais precisamente no ano de 1994 –, alguns acontecimentos resultariam em uma transformação radical na vida do indígena⁹. Sebastião conta que passou a manifestar desentendimentos com um grupo de indivíduos pertencentes a outra etnia acerca dos rumos da ação indígena na região onde sua comunidade estava inserida. Os desentendimentos escalaram a tal ponto que ele teria passado a receber ameaças daqueles que já considerava rivais. Diante dos riscos de uma ampliação das tensões, as lideranças de sua comunidade teriam recorrido à intervenção da FUNAI, que destacou esforços para solucionar a questão. Conforme narrou Sebastião, os agentes do órgão indigenista resguardaram-no nas dependências de uma unidade militar sediada na cidade de Tabatinga, de modo a proteger a sua integridade física. No dia seguinte, o indígena Kokama foi embarcado com destino à capital amazonense, com o intuito de afastar os riscos de um atentado e apaziguar a situação na comunidade¹⁰.

Como já foi aqui afirmado, esses acontecimentos se teriam desenrolado no final do ano de 1994. Sebastião frisou que, até então, não conhecia a capital amazonense. Apesar de todo o estranhamento e da abrupta e necessária adaptação, não tardou em se envolver nos assuntos da política indígena, ainda que com os olhos voltados para a realidade do alto Solimões. Naqueles anos, os Kokama trilhavam passos cruciais de uma mobilização que teve como primeiros ganhos o processo de reconhecimento da Terra Indígena Sapotal e a criação da principal organização representativa, a *Coordenação dos Índios Kokama do Amazonas* – COIAMA (RUBIM, 2016).

Sebastião teria se tornado um dos agentes da nascente entidade. Ao mesmo tempo, o líder Kokama teria passado a observar e a compreender a situação dos indígenas na capital amazonense, de modo que, pouco a pouco, sentiu-se impelido a dedicar seus esforços a essa

⁹ Cabe aqui mais uma vez destacar que o visível hiato entre os anos que marcam o início de trajetória política de Sebastião Castilho Gomes e o decisivo acontecimento do ano de 1994 reflete nada mais que uma lacuna narrativa produzida pelo próprio interlocutor.

¹⁰ Esse ponto do relato coincide com as particularidades que envolveram o processo de afirmação étnica e a reivindicação das terras pelos Kokama. A própria Terra Indígena Sapotal foi delimitada a partir do desmembramento de uma das Terras Indígenas da região do Alto Solimões, demarcadas na década anterior, em favor dos Tikuna. Naquela ocasião (anos 1980), a maior parte dos Kokama que viviam na região não teriam se afirmado como grupo étnico distinto, por isso teriam ficado de fora do processo de demarcação, ou teriam sido incluídos no contingente identificado com os Tikuna. A emergência da organização política Kokama, por meio da COIAMA, teria resultado em certa tensão com a FUNAI, acusada por eles de ter falhado no processo de identificação dos povos do alto Solimões, mas também, em certa medida, com os Tikuna, que, por meio de sua principal organização, manifestaram surpresa com a (re)emergência desse grupo étnico (RICARDO, 2000).

nova realidade. Na época, afirma ter se incomodado com o fato de conhecer muitos “parentes” vivendo em “bodozais”¹¹, à beira de igarapés, sob difíceis condições de moradia e de sobrevivência e marginalizados nas relações com a sociedade local. Passou, pois, a reunir-se com os indígenas na capital, começando por aqueles pertencentes ao seu próprio grupo étnico, com o intuito de discutir soluções para a transformação da incômoda situação então observada.

Ao longo de alguns anos, Sebastião teria percorrido diversos bairros da cidade de Manaus, na intenção de contatar famílias Kokama e propor a criação de uma comunidade e de uma organização para atuar em favor de seus direitos na capital. Os primeiros encontros foram realizados em uma das residências dos indígenas alinhados à sua liderança, no bairro Grande Vitória, na zona leste de Manaus. Cerca de dez famílias teriam participado das primeiras reuniões. Com a crescente adesão, os Kokama de Manaus resolveram estabelecer-se numa área maior, optando pelo sítio “Nova Esperança”, localizado na região do “Ramal do Brasileirinho”, nos extremos da zona leste da capital amazonense. Foi a partir desse esforço que se criou a organização então nomeada *Conselho Indígena Kokama de Manaus* – CIKOM, tendo Sebastião sido eleito o primeiro chefe da entidade.

Reconhecido entre seus parentes pela capacidade de liderança, Sebastião Kokama teria sido procurado na mesma época por outros indígenas que buscavam formar uma frente de reivindicação voltada para a falta de moradia na cidade. A partir de então, deixou a atuação da recém-criada organização e passou a dedicar-se inteiramente a essa nova frente. Com o auxílio de um grupo de seguidores leais, passou a participar de ocupações de terras em zonas periféricas da cidade e a liderá-las, tendo-se envolvido direta ou indiretamente, a partir de então, em diversos movimentos dessa natureza, na capital amazonense. Sebastião Kokama contou que, naqueles anos, teve a oportunidade de conhecer muitos “parentes” na cidade, que ficavam “atrás do muro, com medo de dizer que eram indígenas”. Com certa insistência, o líder passou a conclamar a participação destes na nova frente de ação.

¹²O movimento indígena por ocupações

“Em todos os bairros tinham índios. Faziam os bairros (ocupações), mas não eram orientados. Lagoa Azul já estava... como sabiam que eu era forte na população do dia para a noite colocava 200 índios para ajudar, aí eles me convidaram”.

¹¹ *Bodozal* é um termo local utilizado para descrever lamaçais; às vezes, trata-se de áreas alagadas com avançado nível de degradação ambiental. O termo em si, por sua vez, advém da palavra “bodó”, o nome popular (local) atribuído a algumas espécies de peixe da família *Loricariidae* (em outras regiões também conhecido como “cascudo”). Trata-se de um animal que normalmente habita águas “barrentas”, tais como os inúmeros igarapés e córregos que cortam a cidade de Manaus.

¹² Localizada na zona norte da capital amazonense.

Após liderar a fundação da CIKOM, a primeira participação de Sebastião Kokama em ações por moradia ocorreu no ano de 2008, na ocupação da “Lagoa Azul”. Tratava-se de uma frente organizada pelo “Movimento Sem Terra”, atuante na cidade de Manaus, e que também contou com a participação de indígenas¹³. Sebastião conta que o teriam convidado, na época, a integrar-se ao movimento, com o intuito de atrair mais indivíduos e ajudar a organizar a frente indígena. Todavia, tal esforço não foi suficiente para manter a ocupação, que acabou sendo desfeita após intervenção das autoridades policiais.

Apesar do desfecho relativamente negativo para os participantes, a “Lagoa Azul” é ainda hoje considerada por muitos indígenas como um marco para a emergência do movimento por moradia em Manaus. Primeiramente, pelo fato de ter sido, talvez justamente pela própria participação dos indígenas, uma ocupação que ganhou as primeiras páginas dos noticiários locais¹⁴ – cobertura essa que teve como ápice a ação de reintegração de posse, cujas imagens e narrativas reacenderam o debate sobre a presença indígena na sociedade local. Em segundo lugar, por ter sido o movimento que permitiu, da parte dos coletivos indígenas, uma necessária experiência de apreensão de táticas, técnicas e formas de organização, mediante contato direto com o “Movimento Sem Terra” em Manaus¹⁵. Por último, por ter possibilitado a formação de um núcleo de indivíduos dispostos a encarar os desafios de outras ações que ocorreram posteriormente.

Foi com esse núcleo que, no ano de 2011, Sebastião Kokama liderou a primeira grande ocupação majoritariamente protagonizada por indígenas. Aconteceu no local que ficou inicialmente conhecido como “Parque das Nações Indígenas”, no dia 19 de abril daquele ano. Trata-se de uma data astuciosamente escolhida: na época, os participantes entenderam que não sofreriam, pelo menos no exato dia da ocupação, qualquer intervenção das autoridades locais. O sucesso da estratégia foi atestado com o passar dos dias, pela manutenção da frente e pela adesão de novas famílias (SOUZA, 2017, p. 20)¹⁶. Tal como no frustrado movimento de 2008, os jornais locais dedicaram intensa cobertura ao caso, tratando a ocupação como possibilidade de formar-se o primeiro “bairro indígena” na cidade de Manaus. Esse fato explica a razão de que, em seus primeiros meses, os próprios participantes o chamassem de “Bairro das nações indígenas”. Depois de intensas dificuldades ao longo de seus primeiros anos, a comunidade acabou se estabelecendo como local de moradia para dezenas de famílias.

Já no ano de 2013, enquanto ajudava a organizar os passos seguintes da comunidade das Nações indígenas, Sebastião Kokama reuniu esforços para uma nova ocupação. Dessa vez, a frente se

¹³ Os jornais locais estimavam, na ocasião, aproximadamente 200 indivíduos, no total.

¹⁴ Algo que não se via desde o caso dos Sateré-Mawé, no bairro da Paz, localizada na zona oeste de Manaus, em finais da década de 1980.

¹⁵ Esse aprendizado perpassa, em certo sentido, todo o complexo que envolve as ações de ocupação. Isso inclui a escolha dos indivíduos mais aptos e dispostos a encarar o desafio, o papel de cada um, a escolha dos locais, o momento da ocupação e a própria administração interna das ações.

¹⁶ Em relação àquele primeiro momento, menciona-se a participação de aproximadamente quatorze famílias, constituídas por indígenas Kokama, Miranha e Apurinã.

direcionou para uma porção de terra localizada no município de Iranduba, região metropolitana de Manaus, mais precisamente às margens da rodovia estadual AM-070. A chamada ocupação do “KM-04” foi talvez a maior demonstração de força do movimento liderado por Sebastião Kokama. Diversos relatos atestam que, na época, somente para compor o corpo de “guerreiros”, foram recrutados aproximadamente 300 indígenas, que resistiram por dias ao cerco organizado pelas autoridades policiais.

Esse episódio foi, por sinal, um dos que o líder indígena narrou com notável entusiasmo, sobretudo quando explicou alguns dos detalhes vivenciados no processo de resistência dos indígenas ante as diversas tentativas, por parte das autoridades policiais, de desarticular o movimento¹⁷. Embora tenha sucumbido diante da ação de reintegração de posse, a ocupação do “KM-04” também resultou em uma importante visibilidade, mais uma vez ocasionada pela intensa cobertura dos veículos de comunicação locais.

Depois da tumultuada retirada da ocupação do “KM-04”, Sebastião Kokama continuou militando no movimento indígena por moradia, porém de maneira cada vez mais discreta ou indireta. O próprio indígena conta que essa mudança ocorreu em virtude da visibilidade negativa que seu nome tomou para as autoridades locais, resultando em processos judiciais e até em buscas realizadas em sua residência pelas forças policiais. Em virtude de tal situação, nos anos seguintes, o líder Kokama se engajou em ações consideradas menores, como a ocupação que resultou na comunidade do “Paxiubal”, localizada na zona norte da cidade, no ano de 2016, e a ocupação “Remanescentes do Tarumã”, já no ano de 2019. Nesse meio tempo, também viu emergir, a partir da ação protagonizada por indígenas que outrora compuseram seu núcleo de “guerreiros”, a comunidade “Parque das Nações Indígenas”, no ano de 2015 – atualmente o maior aglomerado de famílias indígenas na cidade de Manaus.

É importante destacar que, paralelamente às ações por moradia, Sebastião também esteve envolvido, direta ou indiretamente, em ocupações em sedes de órgãos públicos, como a Fundação Nacional de Saúde – FUNASA¹⁸, em 2008, a Coordenação Regional da FUNAI em Manaus, em 2013, o Ministério Público do Estado do Amazonas, em 2014,

¹⁷ Entre as passagens mais marcantes, Sebastião destacou a operação que resultou na sua fuga do local, junto aos seus guerreiros mais próximos. Após dias resistindo, o movimento se teria visto diante da iminente desistência, isto é, os indígenas estavam cada vez mais convencidos de que deveriam ceder, para evitar um confronto que certamente resultaria em desfecho trágico. Contudo, ceder significava, nesse caso, uma fuga segura de todos os que estavam na linha de frente da ação. Como contou Sebastião, os policiais deixaram claro que seu grande objetivo era capturá-lo. Com o intuito de despistá-los, outros indígenas teriam “exercido”, por diversas vezes, o papel de Sebastião, como “sósias”, devidamente paramentados de modo a confundir aqueles que os cercavam. Ao mesmo tempo, alguns “guerreiros” passaram a realizar incursões no terreno que cercava a ocupação, a fim de identificar um ponto de fuga distante dos olhares dos militares. Depois de avaliar as possíveis rotas, finalmente um plano foi traçado. Contando com a ajuda de outros apoiadores, junto a um grupo de guerreiros mais próximos, Sebastião conseguiu, em uma madrugada, empreender a inevitável fuga. Teriam nadado em meio à mata alagada, até o ponto de encontro onde um apoiador o aguardava com uma pequena embarcação. Uma vez a bordo, todos se dirigiram rumo à região do bairro Tarumã, na outra margem do rio Negro, encerrando assim a ocupação do KM-04.

¹⁸ Na época o órgão responsável pela promoção da saúde para as populações indígenas no Brasil.

e a sede da então Secretaria do Estado para os Povos Indígenas (SEIND), em 2015. Todos esses movimentos, suscitados por diferentes razões, nem sempre relacionadas diretamente à moradia, também ajudaram a promover as ações do grupo. Ao longo desses anos, segundo conta, o coletivo de indígenas protagonista dessas ações acabou recebendo várias denominações de suas próprias lideranças. A que talvez tenha ganhado mais evidência foi a MOVIMEL, sigla para *Movimento Indígena por uma Vida Melhor*.

Visões em jogo

"Quando você tem um perfil de líder, de cacique, todo mundo quer te derrubar [...] você é ticado que nem um peixe"

Quando os diálogos se trilharam em direção às opiniões a respeito de Sebastião Kokama entre indivíduos atuantes no cenário político manauara, foi possível observar uma clara diferenciação entre, basicamente, dois grupos.

Entre aqueles que, em algum momento de suas trajetórias, somaram esforços junto ao líder indígena, mesmo os que reconhecem o caráter muitas vezes controverso de suas ações, há sempre a recorrente afirmação de que se trata de alguém que possui "muitas histórias pra contar". Não há como negar que essas menções geraram expectativas ante um almejado diálogo com o próprio Sebastião – as quais, de certo modo, foram atendidas. Em certo sentido, é possível que essa constatação aproxime o caso de uma questão importante, do ponto de vista das reflexões em torno das narrativas orais: aqui talvez seja possível constatar, na esteira do que discute Ramos Júnior (2019), um certo regime de produção da memória, que inclui, entre tantas faces, a eleição de um indivíduo geralmente mais apto a transmitir as experiências, mesmo quando vividas coletivamente. Não significa que esses interlocutores tenham se negado a contar suas impressões a respeito de episódios que foram certamente marcantes em suas vidas (nesse caso, as histórias de ocupações), mas, talvez pelo fato de que nessas ações tenham ocupado lugares específicos (na maioria das vezes, tratavam-se de "guerreiros"), é possível que tenham reconhecido o caráter fragmentário de suas memórias acerca dos acontecimentos, remetendo a Sebastião, na condição de liderança, a capacidade de oferecer um olhar mais amplo sobre os fatos, bem como sobre aspectos mais críticos envolvidos. Em outra via, a reiterada indicação de Sebastião Kokama como indivíduo "mais apto" a contar as histórias pôde ser atestada na dimensão performática de sua ação narrativa. Na ocasião da entrevista, o indígena mostrou distinta capacidade de transmitir suas experiências, lançando mão profusamente de expressões, de gestos e de intenso uso do espaço

onde o diálogo sucedeu¹⁹ – recursos que, em certa medida, poderiam talvez ser mais bem compreendidos quando colocados na perspectiva de uma “performance cênica”.

Por sua vez, da parte daqueles que afirmavam não ter qualquer histórico de proximidade com as ações atribuídas aos coletivos perfilados à Sebastião Kokama, é evidente o reconhecimento do indígena como principal liderança da nova frente política que surgiu em meados dos anos 2000. Todavia, essa distinção é frequentemente cercada de críticas a respeito dos métodos de ação e de organização atribuídos aos coletivos que caminharam junto ao líder kokama. Sem entrar no mérito de inúmeras afirmações dessa natureza, é inegável que denotam, no mínimo, os impactos gerados pela emergência dessas novas coletividades – “a turma do Sabá Kokama” – no cenário político indígena manauara e, acima de tudo, de novas formas de ação reivindicatória, uma vez que desnudaram os limites daquela frente que, ao perceber o nascimento dessa nova força política, logo reivindicou a posição de “estabelecida” no campo de forças local.

Esse aspecto, por sua vez, indiretamente já nos coloca sob o ponto crucial acerca das distintas visões que definem conceitos como *organização* e *liderança*, defendidas por Sebastião Kokama e seus críticos. Nesse sentido, vale mencionar que as ações protagonizadas pelos coletivos “liderados” pelo líder Sebastião Kokama ou pelos que tiveram alguma relação com ele, além de toda a efetividade já aqui descrita²⁰, acabaram por estabelecer um novo momento na história recente dos grupos indígenas presentes na malha urbana manauara. Definitivamente, as ações em prol de moradia e as ocupações de órgãos públicos resultaram em uma intensa visibilidade, de modo que qualquer não indígena que desconhecesse as entranhas da política indígena local concluiria – como muitos certamente concluíram – que ali residia a efetiva representação da presença indígena na capital amazonense, mesmo com todas as objeções – justas ou não – que a cercavam. Observando essa trama, muitas das lideranças que não se incluíam nos esforços protagonizados pela “turma do Sebastião” passaram a demarcar seus posicionamentos, enfatizando o distanciamento em relação ao movimento emergente, bem como manifestando total discordância em relação aos métodos que este utilizava.

Esse exercício de tentar compreender e atribuir sentidos às ações protagonizadas pelo grupo emergente acabou, não raras vezes, expressando-se por meio de adjetivações – especialmente as negativas a respeito do movimento – às vezes até “emprestadas” de setores (anti-indígenas) da sociedade local²¹. Desse modo, não seria exagero concluir que, entre aqueles que viram suas ações e estratégias “eclipsadas” pela

¹⁹ Na maioria das vezes de pé, caminhando de um lado para o outro, demonstrando claro empenho e entusiasmo.

²⁰ Tal efetividade pode ser atestada, de modo geral, pela conquista de novos domínios territoriais por famílias indígenas na capital.

²¹ Não era incomum encontrar, em veiculações na imprensa local, afirmações no sentido de apontar que não se tratava de “índios de verdade” e que eram “vândalos”, envolvidos em práticas criminosas, entre outras críticas igualmente contundentes.

novidade observada a partir de meados dos anos 2000, Sebastião Kokama personifica todos os eventuais predicados negativos que pairam sobre o movimento que ajudou a alavancar.

Por sua vez, Sebastião Kokama demonstrou, ao longo da entrevista, estar ciente dos rumores que orbitam em torno de seu nome e fez questão de tocar no assunto de forma aberta. Falou sobre as decisões que tomou ao longo de sua trajetória política, escolhas que o envolveram em inúmeros desentendimentos, resultando no afastamento de antigos aliados e às vezes até na emergência de novos rivais. Ao mesmo tempo, o trecho de sua narrativa em que formula uma analogia entre o inevitável fardo que todo líder carrega e o “peixe ticado” é um bom exemplo de como Sebastião Kokama expressou essa compreensão. Nesse sentido, vale destacar que “ticar” é uma palavra que, possivelmente utilizada em todo o contexto amazônico brasileiro, tem aqui uma conotação muito particular. Literalmente, *ticar* é nada menos que o procedimento de realizar incisões ao longo do corpo de um peixe, no momento em que este é “tratado”²², com o intuito de facilitar o manejo e a retirada de suas espinhas, quando efetivamente consumido. Em outros contextos, a palavra é utilizada também como sinônimo de ferimentos causados por qualquer tipo de objeto perfurocortante, em situações de conflito. Desse modo, obviamente, o sentido encontrado na narrativa de Sebastião Kokama afirma o quanto seu nome pôde ter sido envolvido em afirmações que dizem muito sobre as inevitáveis controvérsias que cercam a atuação de qualquer liderança, mas também sobre sua relação com quem as vocaliza, dentro de um contexto de permanente disputa por espaço e protagonismo no interior de um movimento social e político. Em outras palavras, isso demonstra a consciência de que se trata de uma questão comum para um indivíduo que optou pelo caminho por ele trilhado: pôr-se à frente de um movimento que, por si, é observado segundo diversas e contraditórias visões o colocou inevitavelmente em um lugar de extrema exposição. Eis aí parte de sua lição acerca do que é ser um líder.

No entanto, de todas as qualidades negativas comumente associadas ao nome de Sebastião Kokama, uma das mais recorrentes é aquela que atribui ao indígena um modo de agir marcado pela ausência de organização, pelas estratégias de confronto direto – consideradas por muitos como arriscadas – e, acima de tudo, pela imprevisibilidade. Trata-se de uma crítica muito comum até entre aqueles que com ele militaram em algum momento, mas também, e sobretudo, entre indígenas relacionados ao aglomerado de organizações que passou a reivindicar a posição de “estabelecido” no cenário político local. Nos dois casos, essa questão enseja um sentido que pode ter implicações para uma reflexão mais ampla sobre a política indígena e, talvez, para os movimentos sociais, num plano geral. Do ponto de vista dos que a vocalizam, isso pode ser observado como uma inclinação no sentido de demarcar um ativismo progressivamente submetido às regras institucionalmente estabelecidas. Isto é, desse ponto de vista, um movimento social deve ter pautas definidas, estabilidade, organização, talvez reconhecimento das

²² “Tratar”, aqui, significa retirar as partes indesejáveis e preparar para o cozimento.

regras de disputa (leis) e, principalmente, deve cultivar certa constância em suas ações²³. Sebastião Kokama representaria a antítese desses princípios. Um dos exemplos nesse sentido pode ser observado no fato de que, apesar de ter liderado e mobilizado indígenas em importantes ocupações – que depois se estabeleceram como comunidades –, Sebastião Kokama não parece ter dedicado maiores esforços em se estabelecer como liderança permanente (cacique) em nenhuma delas. Basicamente, seu papel em todos esses episódios findou justamente a partir do momento em que tais esforços resultaram em certa “irreversibilidade”, isto é, à medida que os riscos de “reintegrações de posse” chegavam a um grau que indicasse a mínima segurança para a permanência das famílias envolvidas²⁴.

Por outro lado, o que outros enxergam como atributo negativo no perfil de uma liderança, Sebastião defende como uma virtuosa capacidade. “Sou igual Jabuti, boto ovo aqui e ali” é o trecho de sua narrativa que melhor expõe essa definição, aludindo ao fato de que muitos dos seus “guerreiros” posteriormente se transformaram em caciques (“são todos meus piolhos”) e são, portanto, nada menos que parte de seu legado político. Ele cumpre, assim, aquilo que entende ser o seu papel no interior da ação política indígena. Mais uma vez, Sebastião Kokama demonstra uma concepção particular acerca do que entende como uma liderança indígena. Em outras palavras, um “jabuti” que bota “ovo aqui e ali” é a expressão precisa de um líder cujo engajamento se afirmou na tentativa de abrir caminhos para novas possibilidades de vida para seus “parentes” na cidade: é aquele capaz de reunir outros indivíduos em torno de seu propósito, de traçar estratégias de ação eficazes para “puxar” o movimento e de semear a possibilidade de novos atores e novas direções. Desse modo, o que é por vezes tratado como uma espécie de coesão efêmera, no interior de tal movimento, e como um modo de agir “inconstante” pode ser entendido, a partir da narrativa de Sebastião, como uma ação marcada pela intensa dinamicidade necessária a um movimento que atua sempre na fronteira dos marcos legais²⁵, mas que não é por isso menos legítimo em seus objetivos.

Considerações finais

Convém explicitar que os dados colhidos e aqui apresentados, os quais cercam o universo de ações atribuídas a Sebastião Castilho Gomes, talvez estejam aquém de uma possível imersão mais profunda em debates

²³ Nesse ponto, talvez seja oportuno, mais uma vez, falar sobre o cenário mais amplo da política indígena no Brasil. Trata-se de um movimento historicamente caracterizado pelo desafio a determinados marcos legais, em sua emergência, mas que, ao mesmo tempo, demonstrou um progressivo alinhamento a regras, procedimentos e modos de fazer política considerados comuns ao “mundo não indígena”.

²⁴ De modo geral, a partir desse ponto, as demandas internas passam a orbitar em torno de aspectos voltados para o efetivo estabelecimento das comunidades, tais como saneamento básico, acesso à saúde, infraestrutura, etc.

²⁵ Não há como negar que, do ponto de vista jurídico, as estratégias reivindicatórias via ocupações de terra, pelo menos do modo realizado pelos movimentos liderados por Sebastião Kokama, estão distantes de invocar consenso jurídico.

relacionados a temas como *chefia* e *liderança*²⁶. Pelo entendimento aqui defendido, essa aproximação necessitaria de uma investigação mais detida sobre, entre outros eixos, o histórico de relações de Sebastião Kokama com seus correligionários e aliados. Diante de tal limitação, o que se buscou aqui foi compreender como as particularidades que cercam a atuação de Sebastião Kokama e seu próprio entendimento sobre a ação mobilizatória resultaram, num plano mais amplo, em uma tensão que diz muito sobre o cenário da política indígena local, mas também, em certa medida, sobre os rumos tomados pelo movimento indígena no Brasil, ao longo das últimas décadas.

Reafirmado o escopo da presente reflexão, coloquemos a figura de Sebastião Castilho Gomes no cenário histórico que constitui sua trajetória na política indígena. Primeiramente, deve-se frisar o fato de que sua ascensão enquanto liderança se insere num contexto de intensa ebulição promovida por inúmeros agentes e organizações que já compunham o movimento indígena na cidade de Manaus. Essa foi uma conjuntura favorável ao diálogo com a sociedade “envolvente” e à efetiva inserção de pautas do movimento indígena nos rumos dirigidos pelo poder instituído local²⁷. As ações em prol do direito à moradia elevaram essa atmosfera de expansão e ganhos a patamares inéditos. Isto é, já não se tratava de dialogar no sentido de efetivar políticas públicas imbuídas na salvaguarda e na promoção das particularidades socioculturais que envolviam a vida desses grupos, mas de efetivamente reivindicar o direito à dimensão territorial dessa cidade, muitas vezes medindo forças com o poder constituído e com interesses de determinados setores locais, detentores de reconhecida influência político-econômica.

Ao mesmo tempo, todo o conjunto de ações claramente gerou impactos não somente para a relação entre indígenas e não indígenas, mas fundamentalmente no interior da complexa rede de agentes e organizações até então hegemônicas na política indígena local. Pela destacada atuação, Sebastião Kokama tornou-se o principal símbolo do novo movimento emergente, em grande medida personificando o novo modo de fazer política que se apresentava entre os indígenas em Manaus.

No todo, a breve discussão aqui apresentada mostra a necessidade de uma análise mais detida da figura de indivíduos que apresentem o mesmo “perfil” de atuação de Sebastião Castilho Gomes. Mesmo reconhecendo que sua própria trajetória esteja muito além das questões aqui tratadas, não há como negar que as discussões ao redor de seu modo de fazer e entender a ação mobilizatória atravessa temas sensíveis para, na menor das hipóteses, a própria política indígena. Nesse sentido, não é exagero afirmar que a trajetória de Sebastião demonstra a importância de formas de mobilização que resultam, não raramente, em intensos processos de dinamização de ações coletivas. Trata-se de uma referência

²⁶ Esses conceitos, como se sabe, têm um profundo valor reflexivo para determinados segmentos do pensamento etnológico.

²⁷ É fato que o cenário político-institucional da cidade de Manaus, em meados dos anos 2000, abriu portas para o efetivo diálogo com minorias sociais e étnicas existentes naquele espaço urbano. Os resultados colhidos, entretanto, ainda que constantemente celebrados, sob uma análise mais atenta, ainda inspiram a impressão de uma “institucionalização marginalizada” das pautas emanadas de grupos minoritários.

de atuação que emergiu pela capacidade de assumir riscos que outros personagens-chave, embora muitas vezes considerados até mais “representativos” em determinados circuitos de ação política organizada, por inúmeras razões não são capazes de enfrentar. É um tipo de liderança que oferece os atributos necessários a processos irruptivos no interior de movimentos como a política indígena, cujo próprio impulso carrega as marcas de um fenômeno histórico que até poucas décadas era encarado como algo fadado aos escombros da história.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Alfredo Wagner; SANTOS, Glademir Sales. (Orgs.). **Estigmatização e Território: Mapeamento Situacional dos Indígenas em Manaus**. Manaus: EDUA, 2008.

BARROS, José D'Assunção. História e memória– uma relação na confluência entre tempo e espaço. **MOUSEION**, vol. 3, n.5, p. 35-67, Jan-Jul/2009.

BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios Urbanos: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus**. Manaus: EDUA/Faculdade Dom Bosco, 2009.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História Oral e Narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, São Paulo, v. 6, p. 9-25, 2003.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana**. Manaus: EDUA, 2009.

GRAHAM, Laura. **Citando a Mário Juruna: imaginário linguístico e transformação da voz indígena na imprensa brasileira**. Mana, Rio de Janeiro: Museu Nacional da UFRJ, n. 17(2), p. 271-312, 2011.

PETRONI, Mariana da Costa Aguiar. Índios em movimento: a trajetória política de Álvaro Tukano. 2015. 257 f. **Tese** (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS, Unicamp, Campinas, SP, 2015.

SOUZA, Fabrício F. Índios citadinos: a constituição de uma comunidade multiétnica no bairro do Tarumã, Manaus, AM. 2017. 124 f. **Dissertação** (Mestrado em Sociedade e Cultura da Amazônia) - PPGSCA, UFAM, Manaus, AM, 2017.

RAMOS JÚNIOR, D. V. Encontros epistêmicos e a formação do pesquisador em História Oral. **História Oral**, v. 22, p. 359-372, 2019.

RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). **Povos Indígenas no Brasil: 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

RUBIM, Deyse Silva. Traçando novos caminhos: ressignificação dos Kokama em Santo Antônio do Içá, alto Solimões – AM. 2016. 132 f. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia Social), PPGAS, UFAM, Manaus, AM, 2016.

TETILA, José Laerte Cecílio. Marçal de Souza **Tupã'I: um guarani que não se cala**. Campo Grande: Editora UFMS, 1994.

Recebido em: 26/07/2021 * Aprovado em: 14/04/2022 * Publicado em: 30/04/2022

CONFLITOS PELAS TERRAS INDÍGENAS NO CONTEXTO DO DIRETÓRIO: O CASO DA ALDEIA DE SÃO PEDRO DO PORTO DA FOLHA EM SERGIPE

FABRICIO LYRIO SANTOS¹

UFRB, BRASIL

<http://orcid.org/0000-0002-8631-7249>

RESUMO: *O artigo examina a questão dos conflitos de terras envolvendo povos indígenas no Brasil no período colonial, durante a vigência do Diretório dos Índios, de 1757. Apesar das garantias formais existentes em torno da posse de terras em favor dos indígenas que viviam nos aldeamentos, muitos conflitos ameaçaram, em diferentes contextos, a efetividade dessas garantias. A consulta do Conselho Ultramarino a respeito do requerimento de Antônio Gomes Ferrão Castelo Branco será usada como ponto de partida para uma reflexão sobre os conflitos pela posse das terras indígenas na colônia e as dificuldades e contradições enfrentadas pelas populações aldeadas para verem reconhecido este direito. O caso analisado, envolvendo a aldeia de São Pedro do Porto da Folha, em Sergipe, no início da década de 1790, revela que no período colonial as terras indígenas eram constantemente ameaçadas, assim como na atualidade, ensejando uma contínua luta em sua defesa.*

PALAVRAS-CHAVE: *Conflitos de terra, Território, Povos indígenas, Colonização.*

ABSTRACT: *This paper examines the land conflicts involving indigenous peoples in colonial Brazil during the validity of the law known as **Diretório dos Índios** (Indigenous Directorate). Despite rights guaranteed over the land by the colonial Luso Brazilian legislation many conflicts threatened the peaceful occupation of the territory by the indigenous people in their villages (*aldeias* or *aldeamentos*). The petition of a settler against the Indians and their missionary in 1792 will be used as a resource to understand the difficulties faced by those populations to have their territory recognized and demarcated by the authorities. The case studied illustrates a recurring situation in the colonial period that continues today, as does the indigenous resistance for territory.*

KEYWORDS: *Land conflicts, Territory, Indigenous people, colonization (Brazil).*

¹ Doutor em História Social pela Universidade Federal da Bahia. Professor Associado da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Email: fabriciolyrio@gmail.com

Introdução

E o primeiro golpe [...] foi desinquietar os índios de São Paulo, tomando-lhes suas terras e roças, em que primeiro estiveram de posse e nunca fizeram por donde as perdessem, antes na guerra passada estes ajudaram aos Cristãos contra os seus próprios.

Padre Manuel da Nóbrega²

No dia 12 de agosto de 1792, os deputados do Conselho Ultramarino despacharam para o governador e capitão geral da Bahia, Fernando José de Portugal (1788-1801), o requerimento de Antônio Gomes Ferrão Castelo Branco, identificado como uma pessoa importante, com título de fidalgo cavaleiro, para que prestasse informações a respeito do mesmo e tomasse por escrito o parecer do ouvidor da comarca. No requerimento, Castelo Branco pedia para que fossem cassados os autos de medição e demarcação das terras pertencentes aos índios Orumarus, aldeados na região do rio São Francisco, na capitania de Sergipe d'El Rei, alegando que as mesmas faziam parte do morgado instituído por seu avô naquela localidade. O requerente também acusava o missionário capuchinho italiano frei Isidoro Vignale de inquietar os índios e incitá-los à revolta.³

Em seus estudos pioneiros sobre as populações indígenas de Sergipe colonial, a antropóloga Beatriz Dantas fez referência a este episódio (DANTAS, 1980)⁴. Na ocasião, porém, a pesquisadora não teve acesso ao documento completo, mas ao pequeno trecho transcrito por Eduardo de Castro e Almeida nos *Anais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, como parte do inventário dos documentos relativos ao Brasil existentes no Arquivo de Marinha e Ultramar, atual Arquivo Histórico Ultramarino (ALMEIDA, 1914, p. 324. Figura 1). Com base neste fragmento e na documentação produzida no século XIX a partir da eclosão de novos conflitos de terra na região, Dantas conseguiu reconstituir de forma bem impressionante o episódio de 1792, embora resumidamente. Sua preocupação central, no entanto, era compreender os desdobramentos subsequentes, no contexto das crescentes mobilizações indígenas locais e nacionais que marcaram as décadas de 1970 e 1980 (BANIWA, 2006, p. 57-85; PREZIA, 2017, p. 177-200).

Retomaremos aqui este conflito a partir da leitura minuciosa do requerimento apresentado por Castelo Branco, na íntegra, com o objetivo

² NÓBREGA, 2017, p. 286. São Paulo foi o primeiro aldeamento fundado na Bahia após a chegada de Mem de Sá, localizando-se a aproximadamente uma légua do núcleo urbano de Salvador (LEITE, 2006, t. II, p. 51).

³ Vignale está localizada na Córsega, região que esteve sob influência italiana até 1768, quando passou ao domínio francês. O documento em questão está em: Arquivo Histórico Ultramarino (AHU), Conselho Ultramarino, Bahia, Castro e Almeida, Cx. 81, Doc. 15.745.

⁴ Agradeço ao professor Antônio Lindvaldo Sousa, da Universidade Federal de Sergipe, a indicação e o empréstimo desta publicação nos momentos iniciais da escrita deste artigo.

de refletir sobre algumas das principais dinâmicas que envolviam e dificultavam a demarcação e a posse de terras em favor dos indígenas aldeados no período colonial, a despeito das garantias jurídicas existentes, com destaque para o Alvará de 23 de novembro de 1700 e o Diretório dos Índios de 1757. O documento revela alguns aspectos fundamentais a respeito dos conflitos existentes em torno das terras indígenas na colônia, os quais, se não representam novidade para os especialistas, merecem ser lembrados (cf. OLIVEIRA, 2004; PERRONE-MOISÉS, 2000).

O primeiro é que o direito à terra, assegurado desde o início às populações aldeadas, nem sempre era respeitado pelos colonos e autoridades. O segundo, que os jesuítas não foram os únicos religiosos que reivindicaram terras em nome dos aldeados. O terceiro, que a conveniência ditava as regras das relações dos colonos com as populações indígenas, sendo válido presumir também que estas, mesmo em desvantagem, buscavam agir em função dos seus próprios interesses, embora seja difícil aferi-los na documentação. Estes aspectos, à exceção do segundo, talvez nos pareçam por demais contemporâneos. Tentaremos, a seguir, interpretá-los à luz do contexto colonial do final do século XVIII, guiados pelos episódios narrados no requerimento que gerou a consulta de 1792.

Figura 1: Ementa e trecho do requerimento publicados por Castro e Almeida

REPRESENTAÇÃO de Antonio Gomes Ferrão Castelbranco, Fidalgo cavalleiro, na qual pede que sejam cassados os autos de medição e repartição de umas terras pertencentes ao morgado instituido por seu avô o mestre de campo *Pedro Gomes* em uma extensão de terras, situadas á beira do Rio de S. Francisco de Sergipe e que possuía por si e seus antecedentes havia mais de 100 annos; e tambem que fossem expulsos das mesmas terras todos os Indios *Orumarús* e incorporados na *aldeia de Pacatuba*, e dadas as necessarias providencias para o supplicante não ser inquietado pelos mesmos Indios e pelo seu missionario *Fr. Isidoro Vignale*, religioso italiano Barbadinho.

“Estando o bisavô do supplicante de posse destas terras, já desde o tempo do feliz reinado do Senhor Rei D. João IV e concorrendo como fiel e zeloso vassallo para a expulsão dos Hollandezes, que se haviam apoderado da foz do Rio de S. Francisco, se servio, para aquella empreza, dos Indios denominados *Orumarús* e querendo gratificar-lhes a fidelidade com que o acompanhão, não só lhes facultou morarem em terras do dito morgado, franqueando-lhes os meios de subsistencia, se não que tambem lhes erigio huma Igreja e lhes deu missionario para os instruir e conservar nos sentimentos da religião e exercicios do culto divino...”

15.745

Fonte: ALMEIDA, 1914, p. 324. Reprodução do autor.

As terras indígenas na legislação colonial anterior ao Diretório de 1757

Como afirma a antropóloga e especialista no estudo da legislação indigenista Beatriz Perrone-Moisés, ao longo de todo o período colonial prevaleceu a ideia do direito natural de ocupação das terras do continente em favor das populações nativas (PERRONE-MOISÉS, 1992; PERRONE-MOISÉS, 2000). Para além de atender a questões próprias das teorias

jurídicas da época, o reconhecimento do direito à terra era visto também como indispensável à catequese e à colonização, uma vez que era necessário garantir a subsistência das populações “descidas” e “aldeadas” bem como, em complemento, evitar as fugas, resistências e rebeliões. Sendo assim, o papel ativo desempenhado pelos indígenas dentro e fora dos aldeamentos, ainda que limitado pelas condições impostas pelo domínio estrangeiro, mobilizou a sociedade colonial, provocando reiteradas reações da metrópole no sentido de legislar sobre o tema a fim de evitar ou solucionar conflitos. Nesse sentido, é importante também enfatizar que, segundo a concepção da época, o direito à terra, como qualquer outro, era mediado pelo arbítrio régio.

Buscando sumarizar a questão, Serafim Leite aponta corretamente a relação entre o processo de criação de aldeamentos missionários e a demanda pela demarcação de terras. Porém, não reconhece a dimensão crítica deste processo para as populações indígenas (cf. LEITE, 2006, Tomo II). Como argumenta João Pacheco de Oliveira, “é um fato histórico (a presença colonial) que instaura uma nova relação da sociedade com o território, deflagrando transformações em múltiplos níveis de sua existência sociocultural” (OLIVEIRA, 2016, p. 203). Nesse sentido, a demarcação de terras para os aldeamentos implicou não apenas a sedentarização compulsória daquelas populações como também delimitou fronteiras que reduziram drasticamente os territórios tradicionalmente ocupados.

Apesar disso, num contexto de extremas contradições e violência, as populações aldeadas passaram a reconhecer na posse da terra um aspecto fundamental da luta pela sobrevivência. Como afirma a historiadora Maria Regina Celestino de Almeida: “A terra coletiva das aldeias, embora limitada e restrita, se comparada à amplitude dos sertões, foi um bem de considerável valor para os índios aldeados, como evidenciam seus esforços em defendê-la até o início do século XIX” (ALMEIDA, 2003, p. 219).

A historiografia tem consagrado o protagonismo dos jesuítas na formulação da política de aldeamentos, mas é válido lembrar que o regimento de 1548 outorgado pelo rei D. João III ao primeiro governador geral da colônia, Tomé de Sousa, já previa a reunião dos índios pacificados e cristianizados em povoações nas quais pudessem viver separados dos demais:

porque parece que sera grande inconveniente os gentios que se tornarem xpaões [isto é, cristãos] morarem na povoação dos outros e andarem mesturados co' eles e que será muito serviço de deus e meu apartarem-nos de sua conversação vos encomendo e mando que trabalheis muito por dar ordem como os que forem xpaões morem juntos perto das povoações das ditas capitânias pera que conversem com os xpaões e não co' os gentios e posão ser doutrinados e ensinados nas couzas de nosa santa fee e os meninos porque neles imprimirá melhor a doutrina trabalhareis por dar ordem como se fação xpaões e que sejão ensinados e tirados da conversação dos

gentios e aos capitães das outras capitanias direis de minha parte que lhes guardecerei muito ter cada hua cuidado de asy o fazer em sua capitania e os meninos estarão na povoação dos portugueses e em seu ensino folguarei de se ter a maneira que vos dixe. (REGIMENTO, 1898 [1548], p. 56-57).

De qualquer forma, foram os acordos estabelecidos entre os três primeiros governadores gerais e os missionários jesuítas que propiciaram o estabelecimento dos primeiros aldeamentos, inaugurando uma nova fase nas relações com os povos indígenas. Em lugar da catequese itinerante empreendida inicialmente nas povoações já existentes, circunvizinhas aos estabelecimentos luso-coloniais, passou-se a reuni-los em povoações maiores, deixadas a cargo dos religiosos, cujo domínio sobre os índios foi assegurado pela autoridade estabelecida na colônia, isto é, o governo geral, propiciando uma efetiva unidade entre o poder espiritual e o temporal, nos termos do padroado régio, então vigente (cf. LEITE, 2006; EISENBERG, 2000; CASTELNAU-L'ESTOILE, 2006).

Sem retomar aqui o percurso que levou à consolidação e à expansão desta política, é oportuno citar um pequeno trecho de uma longa carta endereçada por Manuel da Nóbrega a Tomé de Sousa, em 1559, quando este já se encontrava no reino, após ter concluído o mandato de governador geral da colônia⁵. O relato do jesuíta corrobora o papel proeminente de Mem de Sá na consolidação da política de aldeamento das populações indígenas: “Na conversão do Gentio nos ajudou muito, porque fez logo ajuntar quatro ou cinco aldeias que estavam derredor da cidade, em uma povoação junto ao rio Vermelho [...] e aqui mandou fazer uma igreja grande” (NÓBREGA, 2017 [1559], p. 285).

Mais adiante, na mesma carta, Nóbrega indica os primeiros atritos com os colonos provocados por aquela nova política:

O ajuntar dos Índios que o Governador faz, para se melhor poderem doutrinar, deu também muita ocasião de escândalo a muitos que tinham índios perto de suas fazendas, dos quais se ajudavam em seus serviços, deixando-os viver em seus costumes e morrer sem batismo, nem haver quem lhes lembrasse a Jesus Cristo Nosso Senhor (NÓBREGA, 2017 [1559], p. 289-290).

Em complemento ao “aldeamento”, ou seja, à concentração dos grupos indígenas em grandes povoações, desenvolveu-se também a prática do “descimento”, isto é, o deslocamento – mediante a força ou a persuasão – de contingentes populacionais que viviam em regiões consideradas distantes, no chamado “sertão”, para as imediações dos assentamentos coloniais situados ao longo da costa. É importante frisar que não havia um ordenamento pré-definido entre aldeamentos e

⁵ Tomé de Souza governou a colônia de 1549 e 1553. Foi sucedido por Duarte da Costa, cujo governo durou até 1558. O terceiro governador geral Mem de Sá foi o que permaneceu por mais tempo à frente do cargo, governando até 1572.

descimentos, ou seja, o descimento poderia se dar tanto para formar novos aldeamentos quanto para reforçar os aldeamentos já existentes, ampliando sua população.⁶

Aldeamentos e descimentos constituíram políticas oficiais da coroa portuguesa em terras brasileiras com vistas à sedentarização e cristianização dos povos indígenas, sobretudo daqueles considerados como aliados ou propensos à conversão. Não por acaso, tanto o governo geral quanto a metrópole legislaram (num sentido amplo) sobre o assunto, tentando assegurar prerrogativas que viabilizassem a implementação destas políticas, o que incluía, desde o início, a demarcação de terras em favor das aldeias.

Segundo Serafim Leite, em 1562, por determinação da rainha regente D. Catarina, Mem de Sá concedeu, pela primeira vez, terras para os aldeamentos existentes na Bahia, emitindo as respectivas cartas de sesmaria (LEITE, 2006, t. II, p. 86). A afirmação do historiador jesuíta está baseada num relato atribuído ao padre José de Anchieta:

Na dita era de 1562 por um capítulo duma carta da rainha deu o governador terras de sesmaria aos Índios das ditas igrejas. Vendo quão proveitosos e necessários eles eram a esta Baía, e que não se podiam sustentar sem terem terras em que pudessem lavrar, lhes deu perto do mar, assim da costa como do mar da Baía, pera seu sustentamento, de que têm suas cartas (ANCHIETA, 1988, p. 366-367).

Na sequência, em 1571, Mem de Sá emitiu uma provisão ou portaria proibindo que os colonos lavrassem ou fizessem benfeitorias nas terras concedidas para as aldeias então existentes no entorno da cidade da Bahia, reiterando que as mesmas haviam sido dadas “aos Índios nas igrejas e povoações de Espírito Santo, S. João, S. Tiago, S. Antônio e nas mais povoações” (LEITE, op. cit., p. 86). De acordo com a continuação do relato citado anteriormente:

Este pregão foi lançado, e disso se fez termo e auto, como é costume, que tudo está acostado à petição; mas como estes Índios sejam pobres, e não há quem por suas necessidades olhe, se não são os Padres da Companhia, não houve execução o dito pregão, nem se olhou mais por isso, e os Índios se foram afastando dos Portugueses, porque com seus currais e fazendas lhes foram ocupando suas terras. E ainda agora os não deixam lá onde estão (ANCHIETA, 1988, p. 370).

Em relação à legislação emanada da metrópole, o alvará de 21 de agosto de 1587 parece ter sido o primeiro a tocar no assunto, determinando que fossem garantidas terras para a subsistência dos

⁶ Importante destacar que o termo “aldeamento” não aparece na documentação. A palavra “aldeia” era usada tanto para se referir às povoações indígenas existentes quanto àquelas organizadas a partir do processo descrito acima.

indígenas “descidos” do sertão para próximo dos engenhos e fazendas dos colonos. A quantidade não era delimitada: “quantas bastarem pera comodamente faserem suas lavouras e se manterem”. O objetivo era atrair os chamados “gentios” para a vizinhança das povoações coloniais com a expectativa de que mais rapidamente se convertessem ao cristianismo: “pera decerem muitos e virem mais depressa no conhecimento de nossa santa fee e receberem o santo batismo” (ALVARÁ, 1954 [1587], p. 321).

Estas medidas foram ampliadas pelo Alvará de 26 de julho de 1596. Este, que talvez possamos chamar de primeiro regimento acerca dos descimentos, atribui aos religiosos jesuítas:

[...] o cuydado de fazer deçer este gentio do sertão, e o enstruir nas cousas da religião xpãa [isto é, cristã], e domesticar, emsinar, e encaminhar no q’ convem ao mesmo gentio, assi nas cousas de sua salvação, como na uiuenda comum, e tratamento com os pouadores, e moradores daquellas partes (LEITE, 2006, t. II, p. 623).

A concessão de terras para as populações descidas (e, por conseguinte, aldeadas) estaria, desde já garantida, ficando a cargo do governador a sua demarcação, como se vê na passagem seguinte: “E o gouernador lhe asinara os lugares aonde ande de laurar e cultiuar, e serão os que os Capitães nom tiuerem aproueitado, e cultiuando dentro no tempo q’ são obrigados conforme as doações, e o mesmo gouernador lhos demarcará, e confrontará mandando fazer disso autos (LEITE, 2006, t. II, p. 624).

Em seu alentado estudo acerca da legislação indigenista colonial, Perrone-Moisés destaca a importância deste alvará e sua conexão com a legislação subsequente, incluindo o Diretório dos Índios de 1757:

As terras das aldeias são garantidas aos índios desde o início. A expressão ‘senhores das terras das aldeias, como o são na serra’, declaração dessa garantia, aparece pela primeira vez no Alvará de 26/7/1596 e será retomada nas Leis de 1609 e 1611. Várias Provisões tratam da demarcação (presente desde o Alvará de 26/7/1596) e garantia de posse dessas terras (p. ex.: Provisão de 8/7/1604, Carta Régia de 17/1/1691, Diretório de 1757, pars. 19, 80). (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 119).

Já no contexto dos aldeamentos sertanejos, iniciados pelos missionários de diferentes ordens religiosas a partir da década de 1660, os conflitos em torno da terra irão se intensificar (LEITE, 2006, t. V, p. 281; SOUZA, 2019). Em contrapartida, o Alvará de 23 de novembro de 1700, promulgado em meio às intensas disputas entre missionários, de um lado, e grandes proprietários, sesmeiros e arrendatários, de outro, constituirá a mais extensa garantia legal de posse e demarcação de terras em favor dos índios aldeados no período colonial, com repercussões

importantes na atualidade. Em tese, o alvará representou uma vitória importante para as populações indígenas e seus missionários, confirmando as disposições anteriores, mas também favoreceu a liberação das demais terras sertanejas para a exploração por parte dos colonos.

Conquanto as terras das aldeias tenham sido, desde o início, asseguradas aos índios, na prática, as leis, alvarás e provisões que trataram da matéria, ao longo dos séculos XVI e XVII, mostrar-se-iam ineficazes. Desse modo, o Alvará de 1700, que seria confirmado pela Lei de 4/7/1703 – em que ‘El-Rei determina que a cada missão se dê uma légua de terra em quadra para sustentação dos índios e missionários’, cada aldeia devendo ter ao menos cem casais –, terá grande importância política, que subsiste ainda hoje. Por meio dele, el-rei buscava simultaneamente assegurar os meios para a reprodução das aldeias e opor certos limites à cobiça dos senhores. No entanto, essa legislação, ao circunscrever as terras indígenas, cumpria também o papel de liberar todo o restante à livre expansão das fazendas (DANTAS et al., 1992, p. 444).

A concessão de terras para os colonos era baseada no regime de sesmarias, instituído em Portugal no século XIV. Como afirma a historiadora Márcia Motta, “antes mesmo de ser um instrumento de colonização no ultramar, as sesmarias foram utilizadas em Portugal para promover a colonização, inclusive em zonas fronteiriças” (MOTTA, 2012, p. 16). Porém, a mesma pesquisadora pondera que a concessão tinha uma finalidade muito mais política do que territorial, uma vez que, “ao expressar o poder daquele que concede, no caso a Coroa, impunha a submissão dos que a recebiam, na crença de um Estado que se fundamentava na hierarquia de toda a sociedade” (MOTTA, 2012, p.122). É importante destacar que as terras concedidas aos colonos não tinham uma extensão definida na legislação. De acordo com a documentação reunida por Motta relativa ao período de 1795 a 1822, as sesmarias particulares abarcavam, em sua maioria, de ½ até 1 légua em quadra, atingindo a mesma dimensão destinada a não menos do que 100 famílias indígenas pelo Alvará de 1700 (cf. MOTTA, 2012, p. 153-175).

Dimensões muito maiores caracterizaram as sesmarias mais antigas, cujas doações foram estabelecidas no intuito de impulsionar a expansão colonial sobre as terras sertanejas, confrontando as populações indígenas. Como afirma o historiador sergipano Felisbello Freire, “as grandes sesmarias obtidas no sertão foram a recompensa de serviços prestados para conquistar a terra e cativar o índio” (FREIRE, 1998, p. 101). Tais doações não ficaram isentas de conflitos e questionamentos, exigindo da coroa portuguesa um posicionamento normativo a respeito da extensão das doações, como aponta o historiador britânico Charles Boxer:

Um decreto régio de 27 de dezembro de 1695, estipulava que, no futuro, uma pessoa, individualmente, não poderia receber terra que medisse mais de quatro léguas de comprimento por uma de largura. Sesmarias de grande extensão, que já tinham sido outorgadas, não teriam tal outorga revogada se fossem utilizadas como deviam ser. Dois anos depois, outro decreto, de 7 de dezembro de 1697, reduzia o máximo da área de uma sesmaria a três léguas de comprimento por uma de largura, com um espaço de uma légua entre cada sesmaria. Essas medidas foram mantidas em terceiro e mais vigoroso decreto, promulgado no dia 20 de janeiro de 1699. (BOXER, 2000, p. 249)

Promulgado neste contexto, o Alvará de 23 de novembro de 1700, ao estabelecer “uma légua de terra em quadra para sustentação dos índios e missionários”, indica a importância da política missionária e dos aldeamentos para a coroa, prescrevendo que as aldeias menores pudessem ser reunidas a fim de atingirem o número mínimo de cem famílias e que as maiores pudessem ser divididas, mas adverte que “tais aldeias se situarão à vontade dos índios, com aprovação da Junta das Missões e não a arbítrio dos sesmeiros, ou donatários”.⁷ As terras doadas seriam demarcadas em favor das aldeias, não dos religiosos, “porque pertence aos índios e não a eles” (ALVARÁ, 1946 [1700], p. 74).

Aos ouvidores gerais competia “discriminar o distrito e medição das ditas terras com conhecimento sumário, informando-se das aldeias e situação delas, como também das que necessitar cada uma das Igrejas paroquiais nas terras das aldeias, pelo que se assentar pelo governador na Junta das Missões”. Não lhes cabia, no entanto, “admitir requerimento das partes em contrário, deixando-lhes seu direito reservado para o requererem perante meu Conselho Ultramarino, sem parar a execução”. Ou seja, se algum sesmeiro ou donatário se sentisse prejudicado pela demarcação, deveria recorrer ao monarca, por meio do Conselho Ultramarino (ALVARÁ, 1946 [1700], p. 74-75).

Na sequência deste alvará, os missionários assumiram um papel de relevo junto aos monarcas, encaminhando, em nome dos índios aldeados, pedidos de demarcação. Em 1717, por exemplo, o padre Antônio de Andrade, da Companhia de Jesus, Procurador da Província do Brasil, encaminhou ao rei D. João V (1706-1750) uma petição em favor dos índios da aldeia de Natuba, nos sertões da Bahia. A aldeia, nascida da junção de cinco povoações menores, somava quase oitocentas almas. De acordo com o teor do requerimento, os índios haviam se estabelecido na região antes dos demais moradores, mas as terras vizinhas haviam sido ocupadas por colonos luso-brasileiros, de modo que não havia restado nem mesmo “um palmo de terra” para a comunidade aldeada, a qual vivia “cercada e oprimida com três fazendas de gados, uma que não dista dela mais que um tiro de mosquete, outras duas não mais que meio quarto de légua” (CARTA, 1946 [1717], p. 154).

⁷ Acerca da Junta das Missões cf. MELLO, 2009.

Emitindo resolução favorável aos índios, o monarca ordenou ao ouvidor geral da comarca da Bahia que providenciasse a demarcação, às custas da Fazenda Real, dando imediata posse aos índios, sem reconhecer nenhum embargo (recurso) por parte de quaisquer colonos que se sentissem prejudicados. O ouvidor deveria proceder “mui exatamente na forma da minha lei de vinte e três de novembro do ano de mil e setecentos que mandei promulgar em todas as capitanias do Estado do Brasil (cuja cópia com esta se vos remete), em que fareis que haja uma infalível observância o que vos hei por muito recomendado” (CARTA, 1946 [1717], p. 154).

O Diretório de 1757 e as terras indígenas

A partir da segunda metade da década de 1750 entra em vigor na colônia uma série de leis que tinham por objetivo transformar os índios em vassalos úteis ao Estado português, além de bons cristãos e súditos fieis do monarca. Esta legislação reiterava a condição dos povos indígenas enquanto “naturais e primários habitantes” das terras do continente, ou seja, reconhecia o princípio da ocupação originária, coibindo a ingerência não apenas dos colonos como também dos religiosos nas questões relativas às aldeias (PERRONE-MOISÉS, 1992).

O contexto era de mudanças, impulsionadas pelo fim de um dos mais longos reinados da história portuguesa e pela rápida ascensão política na corte portuguesa de Sebastião José de Carvalho e Melo, posteriormente Conde de Oeiras e Marquês de Pombal (1699-1782), figura com notável destaque na história política portuguesa e europeia, deixando na sombra o monarca D. José, sucessor de D. João V no trono lusitano (MONTEIRO, 2006; FALCON, 1993).

Em relação ao estabelecimento de uma política específica para os povos indígenas da América, Melo contou com o apoio do seu irmão e aliado político, Francisco Xavier de Mendonça Furtado (1701-1769), que foi nomeado governador e capitão geral do Estado do Grão Pará e Maranhão, jurisdição que abarcava o norte da América portuguesa, ou seja, a capitania do Maranhão e a região do vale amazônico. Furtado conduziu uma política de integração e assimilação dos povos indígenas consubstanciada, sobretudo, na Lei de 6 de junho de 1755, no Alvará de 7 de junho do mesmo ano e no já citado *Diretório dos Índios*, de 1757 (cf. COELHO, 2016; DOMINGUES, 2000; ALMEIDA, 1997).

A Lei de 6 de junho de 1755, pela qual o monarca houve por bem restituir aos índios do Estado do Grão Pará e Maranhão a liberdade das suas pessoas, bens e comércio, determinava que se fizessem “erigir em Villas as Aldeas que tiverem o competente numero de Indios, e as mais pequenas em lugares, e *repartir pelos mesmos Indios as terras adjacentes ás suas respectivas Aldeas*” (grifo meu). Aos indígenas deveriam ser garantidos o “inteiro dominio, e pacifica posse das terras”, punindo-se todos aqueles que “abuzando da sua imbecilidade (sic), os perturbarem

nellas, e na sua cultura, com toda a severidade que as Leys permitirem” (APEB, Ordens Régias, volume LX, doc. 82-B).⁸

O Alvará de 7 de junho, por sua vez, afirmava que a liberdade não poderia ser exercida sem uma forma de governo temporal “certa, e invariável”, que “se acomodasse aos seus costumes quanto possível fosse, no que he licito, e honesto”. Sendo assim, revogava a jurisdição temporal dos missionários sobre os índios, declarando que os religiosos da Companhia de Jesus ou de qualquer outra religião (isto é, ordem religiosa) “não tenham jurisdição alguma Temporal sobre o Governo dos Índios, e que a espiritual a tenham também os mais Religiosos, que assistem, e residem naquelle Estado”. O Alvará determinava também que “o Prelado Ordinário [ou seja, o bispo] com os das Religioens possam escolher os Religiosos dellas”, e que os aldeados “no temporal poderão ser Governados pelos seus principaes que houver em cada Aldea” (APEB, Ordens Régias, volume LX, doc. 82-C).

Em contrapartida, o *Diretório dos Índios* de 1757, contrariando a autonomia prescrita no alvará comentado acima, determinava que a cada uma das novas vilas e povoações indígenas fosse nomeado um diretor que pudesse contribuir para a perfeita “educação” dos índios, cuidando de seus interesses materiais e ajudando-os em tudo o que dissesse respeito à promoção da sua “civilidade” (DIRECTÓRIO, 1758, § 1º, p. 1).

Em relação às terras, o Diretório determina, no parágrafo 19, o seguinte:

19. Depois que os Directores tiverem persuadido aos Indios estas solidas, e interessantes máximas, de sorte, que elles percebão evidentemente o quanto lhes será útil o trabalho, e prejudicial a ociosidade; cuidarão logo em examinar com a possível exactidão, se as terras, que possuem os ditos Indios (que na forma das Reaes Ordens de Sua Magestade devem ser as adjacentes ás suas respectivas Povoaçoens) são competentes para o sustento das suas casas, e familias; e para nellas fazerem as plantaçoens, e as lavouras; de sorte, que com a abundancia dos gêneros possam adquirir as conveniências, de que até agora vivião privados, por meio do commercio em beneficio commum do Estado. E achando que os Indios não possuem terras sufficientes para a plantação dos precisos fructos, que produz este fertilíssimo Paiz; ou porque na distribuição dellas se não observarão as Leys da equidade, e da justiça; ou porque as terras adjacentes ás suas Povoaçoens forão dadas em sesmairas ás outras Pessoas particulares; serão obrigados os Directores a remetter logo ao Governador do Estado huma lista de todas as terras situadas no continente das mesmas Povoaçoens, declarando os Indios, que se achão prejudicados na distribuição, para

⁸ A palavra “cultura”, nos documentos da época, tem a conotação de “cultura da terra”, ou seja, refere-se à prática da agricultura.

se mandarem logo repartir na fôrma que Sua Magestade manda. (DIRECTÓRIO, 1758, § 19, p. 9).

Em complemento, o parágrafo 80 incentiva a presença de “brancos” nas povoações indígenas, “por ter mostrado a experiencia, que a odiosa separação entre huns, e outros, em que até agora se conservávão, tem sido a origem da incivilidade, a que se achão reduzidos”. Sendo assim, o Diretório determina no referido parágrafo que os colonos possam viver nas mesmas povoações, recebendo “aquella porção de terra que elles possão cultivar, sem prejuízo do direito dos Índios, que na conformidade das Reaes Ordens do dito Senhor são os primários, e naturaes senhores das mesmas terras” (DIRECTÓRIO, 1758, § 80, p. 34).

Como se vê nas citações acima, a demarcação de terras em favor dos índios era vista como ferramenta importante na tentativa de promover a civilidade, desterrando a suposta ociosidade dos índios e incentivando neles o trabalho e a ambição. Nesse sentido, o reconhecimento do direito à terra não se apresentava de forma gratuita, mas com vistas ao aproveitamento da mão de obra e à transformação das populações nativas em vassalos úteis e produtivos para a Coroa, como já mencionamos.

Por outro lado, vale sinalizar que o tratamento relativamente discreto dado a esta questão, limitada a apenas 2 dos 95 parágrafos que compõem o Diretório, sugere que esta não ocupava uma posição de centralidade na região, passando ao largo das preocupações do então governador e autor do regulamento, Francisco Xavier de Mendonça Furtado. Provavelmente, a inexistência de conflitos importantes em torno das terras indígenas decorria da enorme extensão territorial do vale amazônico, situação que provocava uma incidência muito maior de conflitos em torno do trabalho indígena dentro e fora das aldeias:

Em grande medida, poderíamos dizer, com relação às aldeias missionárias que, como não parecia haver dúvida quanto à necessidade e à legitimidade de suas terras para seu próprio sustento, era necessário regular os regimes de trabalho nelas, razão de conflitos com os moradores e as autoridades portuguesas (CHAMBOULEYRON et al., 2020, p. 3)

Decisões régias datadas de 8 e 19 de maio e 17 de agosto de 1758 estenderam esta política de incorporação e assimilação dos povos indígenas para o Estado do Brasil, abarcando as demais capitanias da América portuguesa. Na Bahia, sua execução esteve a cargo de um tribunal especial do Conselho Ultramarino, secundado por outro, da Mesa da Consciência e Ordens, ambos instituídos em 19 de maio de 1758. Estabelecidos entre o fim de agosto e o início de setembro daquele mesmo ano, os referidos tribunais deram início ao processo de transformação das aldeias em vilas, nomeando ministros que, entre outras diligências, deveriam proceder à delimitação dos termos (limites) e à demarcação das terras pertencentes aos índios (cf. SANTOS, 2014; CANCELA, 2018; MARCIS, 2013).

Ao Tribunal do Conselho Ultramarino foi demandado, por determinação régia, um parecer indicando as partes do *Diretório* que poderiam ser aplicadas nas povoações indígenas sob jurisdição do governo sediado na Bahia, incluindo os sertões da capitania, além de Sergipe, Ilhéus, Porto Seguro e Espírito Santo (SANTOS, 2021). Seus membros mostraram-se contrariados com o disposto no § 19, anteriormente citado, ponderando o seguinte:

Parece ao Conselho que a disposição deste § está determinada nas ordens que se derão aos Ministros para o estabelecimento das Villas, e que não he conveniente se saiba nellas que se podem com facilidade estender as terras, porque como os Indios são insaciaveis da largueza dellas, se não contentarão sem incommodarem e prejudicarem aos seos vizinhos, e só quando os moradores de alguma ou algumas Villas requererem extenção, que se justifique precisa, se lhes deferirá na fórma do mesmo §. (PARECER, 1759)

De acordo com a visão dos conselheiros, portanto, os índios das povoações da Bahia eram ambiciosos em relação às terras, ou seja, “insaciaveis da largueza dellas”. Logo, não deveriam ser incentivados a ampliar a extensão das que já possuíam. Não sabemos se esta era uma visão dominante na colônia na segunda metade do século XVIII, mas é interessante notar que ela contrasta vivamente com as representações presentes nos primeiros contatos dos europeus com os povos indígenas da América, as quais lhes atribuíam uma total ausência de ambição em relação ao acúmulo de bens materiais e uma completa aversão à ideia de propriedade privada, inclusive no que diz respeito à terra e ao que nela produziam. Como afirma a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, a “suposta ausência de propriedade material e de cobiça” era um dos traços mais celebrados pelos europeus em suas primeiras representações sobre os povos indígenas do continente (CUNHA, 2012, p. 34). Corroboram esta visão, entre outros, o primeiro cronista lusitano, Pero de Magalhães de Gandavo (2008, p. 127), o viajante alemão Hans Staden (2006, p. 152) e o missionário francês Jean de Léry, o qual, referindo-se especificamente à questão em análise, afirma:

No que diz respeito à propriedade das terras e campos, cada chefe de família escolhe em verdade algumas jeiras onde lhe apraz, a fim de fazer suas roças e plantar mandioca e outras raízes, mas quanto a heranças e pleitos divisórios deixam aos herdeiros avarentos e demandistas cá da Europa tais cuidados (LÉRY, 2007, p. 230).

Não sabemos qual das duas visões se disseminou de forma mais ampla na colônia, mas é importante pontuar que os requerimentos em favor da demarcação de terras para as aldeias que temos conhecimento

sempre se pautaram pelo que estava assegurado na própria legislação, como veremos a seguir, no caso envolvendo a aldeia de Porto da Folha.

A aldeia de São Pedro e o requerimento do fidalgo cavaleiro

O requerimento que citamos na abertura do artigo corresponde a um recurso apresentado pelo colono Antônio Gomes Ferrão Castelo Branco para que fossem cassados os autos referentes à demarcação de uma aldeia situada às margens do rio São Francisco, na antiga capitania de Sergipe d'El Rei. Ele alega em favor da anulação que as terras constituíam o morgado da sua família instituído por seu bisavô, Pedro Gomes, sendo, portanto, indivisíveis. Como esclarece Márcia Motta, “o morgado era uma instituição tipicamente ibérica e só desapareceu quando das reformas legislativas do liberalismo do século XIX”. Segundo a autora, “a instituição pressupunha a transmissão do patrimônio para o filho primogênito, para evitar a divisibilidade da terra” (MOTTA, 2012, p. 49).

Castelo Branco argumenta também que o movimento pela demarcação das terras em favor da aldeia havia prejudicado a sua pacífica convivência com os aldeados. Diante disso, advoga em favor da expulsão de todos os índios das terras que reputava como suas, sugerindo que os mesmos fossem incorporados à aldeia de Pacatuba, também localizada na região são-franciscana e missionada pelos capuchinhos. Como já salientamos no início do artigo, o requerente acusa frei Isidoro de Vignale, religioso que estava à frente do litígio de terras, de ter inflamado os índios contra ele, tornando-os seus inimigos (AHU, Bahia - Castro e Almeida, Cx. 81, Doc. 15.745).

O pleito do missionário em favor dos índios havia sido atendido pelo ouvidor da comarca de Sergipe, que havia ordenado ao juiz ordinário da Vila Nova do Rio São Francisco (atual Neópolis - SE) que procedesse à medição, demarcação e posse da légua de terra em quadra que a missão tinha direito, nos termos do já citado Alvará de 23 de novembro de 1700. De acordo com a queixa apresentada pelo requerente, a medição teria incidido “na parte a mais cultivada, e a melhor das terras do morgado, ficando na d.^a légua compreendida hua fazenda de gado chamada Jasioba, e a outra chamada Caisara” (AHU, Bahia - Castro e Almeida, Cx. 81, Doc. 15.745, f. 3-3v.).

A referência à Vila Nova do Rio São Francisco e às duas fazendas de gado nomeadas no documento possibilitam a identificação daquela povoação indígena como sendo a missão de São Pedro do Porto da Folha, “uma das mais importantes e duradouras missões capuchinhas” (REGNI, 1988, vol. 1, p. 216). A sede da missão localizava-se em uma ilha fluvial, a cerca de 120 km da foz do Rio São Francisco, na freguesia de Santo Antônio do Urubu de Baixo, na capitania de Sergipe d'El Rei.

De acordo com o historiador capuchinho Vittorino Regni, a aldeia foi inicialmente missionada pelos capuchinhos franceses, na segunda metade do século XVII, e assumida pelos italianos no início do XVIII, após um breve período a cargo dos frades carmelitas (REGNI, vol. 1, p. 249;

vol. 2, p. 33). Ainda segundo Regni, “quando o primeiro frade capuchinho francês chegou à ilha, os índios já estavam de posse das terras da ilha e de uma porção de terras à margem direita do rio” (REGNI, 1988, vol. 1, p. 217). Esta afirmação é corroborada pelo histórico narrado no requerimento de Castelo Branco, que veremos com detalhes mais adiante, uma vez que o seu bisavô é identificado como o responsável tanto pela criação do aldeamento quanto pela designação *a posteriori* de um missionário. Tal situação, no entanto, não invalida o pleito apresentado em favor dos indígenas, com base no alvará de 1700.

Quanto à aldeia de Pacatuba, Regni informa que a mesma também havia sido missionada inicialmente pelos frades franceses na segunda metade do século XVII, sendo assumida pelos italianos no início do XVIII. Localizava-se, igualmente, na margem direita do rio São Francisco, em território pertencente à então capitania de Sergipe. Segundo o historiador capuchinho, Pacatuba também estava entre as mais importantes missões do rio São Francisco. Foi elevada à paróquia em 1835 e transformada em vila em 1864 (REGNI, vol. 1, p. 227).

De acordo com Pedro Abelardo Santana, a aldeia de Pacatuba reunia indígenas de diferentes procedências identificados como Carapotós, Caxagós e Natu, havendo uma possível correspondência entre o segundo grupo e os Kiriris, bastante presentes na região. Já o aldeamento de São Pedro havia sido formado por índios Aramurus (grafado no requerimento como Orumarus), com a posterior incorporação de etnias identificadas como Urumas, Carapotós, Romaris e Xocós. A distância entre as duas missões era de aproximadamente 15 léguas pelo curso do rio São Francisco (SANTANA, 2004, p. 78-87).

A existência de duas aldeias missionadas pelos capuchinhos franceses naquela região, à margem direita do rio São Francisco, e a localização de uma delas nas terras do mestre de campo Pedro Gomes (conforme aparece no requerimento) são confirmadas por um documento anônimo do final do século XVII que descreve as missões, igrejas e capelas existentes no que então se definia como sertão baiano:

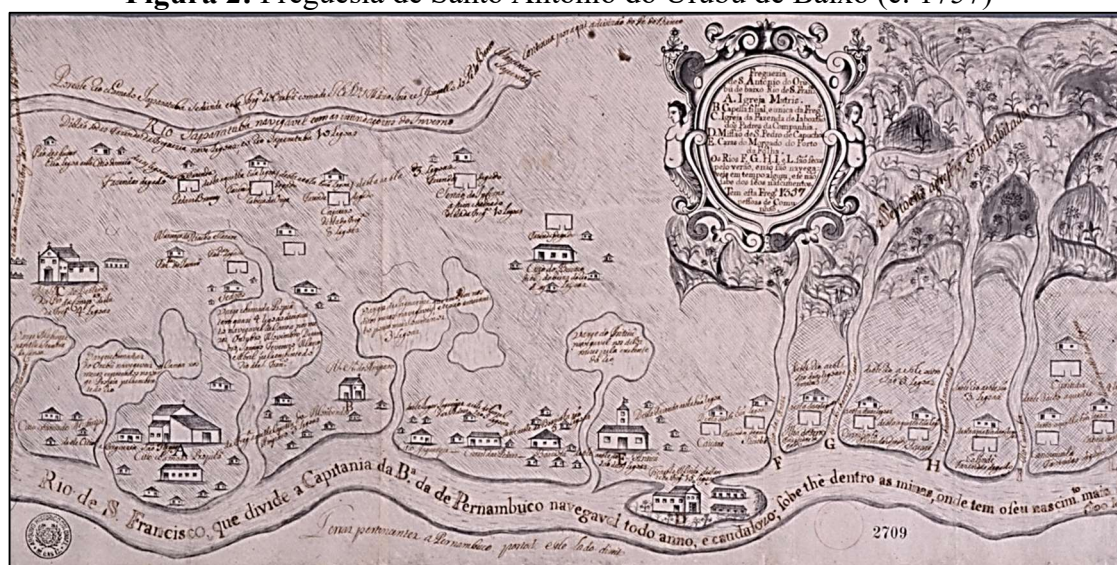
Considerado esse Ryo da p.^{te} daquém da B.^a, se acha logo no principio hua Capp.^a de Sancto Ant.^o, onde não rezide sacerdote. Adiante hua caza de Missão em Aldea de Indios, em q rezide hu dos Relig.^{os} Capuchos Francezes, chamada a Patacuba; dahy a 4, ou 5 legoas está a V.^a Nova de Seb.^{am} de Britto de Castro, em que há hua Capp.^a curada. Adiante 15 legoas, em terras do M.^e de Campo P.^o Gomez outra caza de Missão de Indios, dicta S. P.^o em o Porto da folha, em q rezide outro Capucho Francez. Isto he o que se acha de Igr.^{as} thé onde a Cachoeira atravessa o Ryo, sendo o n.^o de seus 4 Sacerdotes assás improporcionado p.^a sacramentar tanta gente, quanta occupa 60 legoas de terra. (AHU, Bahia, Castro e Almeida, Cx. 3, Doc. 344).

De acordo com informações colhidas pelo Tribunal do Conselho Ultramarino, em 1758, a missão de São Pedro possuía uma légua de

terras, enquanto a de Pacatuba possuía a metade desta extensão (cf. SANTOS, 2014, p. 285-287). O que teria motivado, então, o requerimento de frei Isidoro? O motivo não poderia ser outro senão o fato de tais terras não estarem demarcadas em favor dos índios, ensejando uma situação de insegurança. Há que se considerar que a posse, sem a demarcação, não assegurava o pleno direito sobre a terra.

Na planta da freguesia do Urubu de Baixo, elaborada pelo vigário da mesma no ano anterior, aparecem assinaladas a “Missão de S. Pedro dos Capuchos” e a sede do morgado do Porto da Folha. Não muito distante, margeando o rio das Antas, aparecem as duas fazendas Caiçara e Jacioba, na margem direita do São Francisco, ou seja, no território pertencente à Bahia, englobando a antiga capitania de Sergipe d’El Rei (v. Figuras 2, 2-A e 2-B).

Figura 2: Freguesia de Santo Antônio do Urubu de Baixo (c. 1757)



Fonte: AHU, Cartografia manuscrita, D. 975.

Ao apresentar sua petição contrária à demarcação das terras do aldeamento, o próprio requerente nos fornece um histórico do ocorrido, começando pela fundação do mesmo:

Estando o bisavo do sup.^e de posse destas terras, ja desde o tempo do feliz reinado do Senhor Rey D. João IV., e concorrendo como fiel, e zeloso vassalo para a expulsão dos Holandezes, q. se havião apoderado da foz do Rio de S. Francisco, se servio, para aquella empresa, dos Indios denominados Orumaruz; e querendo gratificar-lhes a fidelid.^e com q. o acompanharão não só lhes facultou morarem em terras do d.^o morgado, franqueando-lhes os meios de subsistencia, se não q. tambem lhes erigio huma igreja, e lhes deo missionario p.^a os instruir e conservar nos sentimentos da religião, e exercicios do culto divino, beneficiando-os em todo o possível (AHU, Bahia, Castro e Almeida, Cx. 81, Doc. 15.745, f.. 1-1v.).

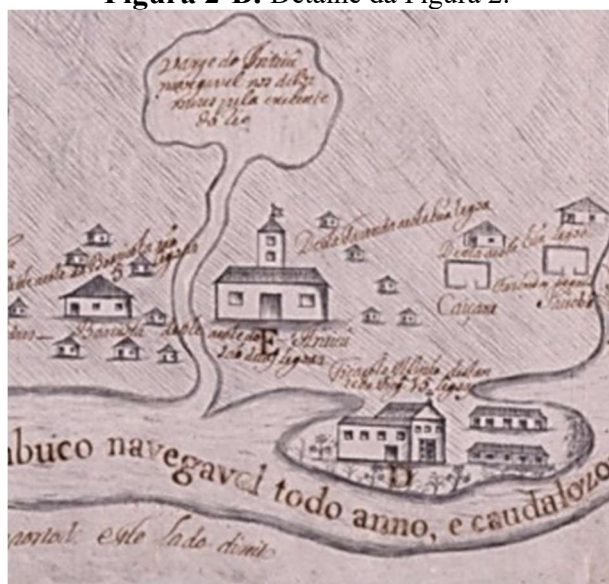
De acordo com a narrativa transcrita acima, o direito de residir naquelas terras havia sido “concedido” aos indígenas pelo bisavô do requerente, o mestre de campo Pedro Gomes, o qual, por ocasião da guerra contra os holandeses na foz do rio São Francisco, durante o reinado de D. João IV (1640-1656), “se serviu dos índios” e, em reconhecimento ao auxílio prestado “lhes facultou morarem em terras do dito morgado”. O destaque dado ao protagonismo do colono não exclui a importância assumida pelos indígenas. Não por acaso, o proprietário teria providenciado os meios necessários para a sua subsistência e assistência espiritual, incluindo a construção da igreja e a designação de um missionário para catequizá-los. Para o requerente, tal concessão não implicava a posse das terras pelos aldeados, não sendo válida a demarcação.

Figura 2-A: Detalhe da Figura 2.



Fonte: Figura 2.

Figura 2-B: Detalhe da Figura 2.



Fonte: Figura 2⁹.

Indo além, o documento revela uma tentativa anterior dos missionários capuchinhos em demarcar as terras em favor da aldeia. No ano de 1736, o religioso que então assistia no local interpôs uma petição contra o pai do requerente endereçada ao governador geral, Conde das Galvêas (1735-1749), pedindo que o mesmo mandasse medir e demarcar a légua de terra em quadra a que os índios tinham direito.¹⁰ O governador

⁹ A transcrição da legenda do primeiro detalhe é a seguinte: “Freguezia de S. Antonio do Orubu de baixo Rio de S. Fran.^o. A. Igreja Matris; B. Capella filial, e única da Freg.^a; C. Igreja da Fazenda de Iaboatão dos Padres da Companhia; D. Missão de S. Pedro de Capuchos. E. Cazas do Morgado do Porto da Folha. Os Rios F., G., H., I. e L. são secos pelo verão, e não são navegáveis em tempo algum, e se não sabe dos seus nascimentos. Tem esta Freg.^a 1357 pessoas de Comunhão”. No segundo detalhe temos a representação da casa do morgado (E) e da missão do Porto da Folha (D), onde se vê a igreja, o prédio onde residiam os religiosos e as moradias coletivas dos índios. À direita do morgado, próximo ao rio das Antas (F), estão representadas as fazendas Caiçara e Jacioba.

¹⁰ André de Melo e Castro, Conde das Galvêas, governou o Estado do Brasil com o título de vice-rei do ano de 1735 até o ano de 1749, segundo nos informa o cronista Luís dos Santos Vilhena (VILHENA, 1969, p. 407).

foi contrário à petição e o pai do suplicante conseguiu “pacificar” os aldeados. Nota-se que o relato aponta a iniciativa do religioso em reivindicar as terras em nome dos índios, mas o desfecho do episódio somente se efetiva no momento em que o proprietário consegue acalmá-los, evitando possíveis conflitos.

A situação, no entanto, havia mudado, pois o pleito apresentado por frei Isidoro alcançou decisão favorável, com base no já citado Alvará de 23 de novembro de 1700. Recorrendo ao ouvidor da comarca de Sergipe, o frei capuchinho havia conseguido que as terras fossem reconhecidas e demarcadas, ensejando a ira do poderoso proprietário rural, que também era dono de um engenho no recôncavo. Cioso da importância da produção de açúcar para a arrecadação dos dízimos reais, Castelo Branco interpôs um requerimento, no início da década de 1780, para que lhe fosse concedido o direito de desviar o curso permanente de água que passava pelo engenho da Pitanga para sua moenda, a fim de não precisar paralisar seu engenho durante a estiagem. Na ocasião, segundo o requerente, o engenho da Pitanga pertencia a Miguel Jerônimo de Queirós e Argolo, integrante de outra poderosa família baiana (AHU, Bahia, Avulsos, Cx. 185, D. 13663).¹¹

É oportuno lembrar que, em complemento à transformação das aldeias em vilas, as determinações emanadas da metrópole previam sua transformação em paróquias, ou seja, os religiosos que assistiam naquelas igrejas como missionários teriam que dar lugar a sacerdotes seculares (párocos do hábito de São Pedro), diretamente subordinados à autoridade diocesana. Na Bahia, o já citado Tribunal da Mesa da Consciência e Ordens ficou responsável pelos provimentos dos novos párocos para as antigas missões, os quais aparecem na documentação com a denominação de “párocos de índios”. No entendimento do tribunal, apenas as missões administradas pelos jesuítas estavam subordinadas à determinação régia, razão pela qual a maioria das aldeias administradas pelos capuchinhos, franciscanos e carmelitas mantiveram o status de missões. Por extensão, não foram convertidas também em vilas (cf. SANTOS, 2014).

No caso da capitania de Sergipe d’El Rei, um documento do início do século XIX indica a existência de três missões e apenas uma vila indígena. A vila em questão era Tomar a Nova, erigida na antiga missão do Geru, missionada pelos jesuítas. Possuía “Escrivão, Director, e Professor das primeiras letras, e por Vigário hum Clerigo Secular; e hum Capitão mor Índio”. As missões eram Japarutuba, Pacatuba e São Pedro. A primeira, segundo o documento, era “dirigida” por um missionário carmelita calçado, embora também possuísse “director portuguez”, isto é, um leigo ocupante do referido cargo. A nossa já conhecida missão de Pacatuba, por sua vez, era “dirigida por hum Missionario Capuchinho, e tem capitão-mor Índio”. A mesma situação era observada na missão de São Pedro (AHU, Bahia, Castro e Almeida, Cx. 133, Doc. 26.329). Ou seja, ambas estavam em uma situação atípica em relação às determinações régias associadas à nova política indigenista da década de 1750, em

¹¹ Curiosamente, este engenho havia pertencido aos jesuítas.

particular o Diretório dos Índios, pois não possuíam nem diretor leigo, nem pároco secular.

Esta situação é denunciada no requerimento de Castelo Branco, que acusa o religioso capuchinho de “usurpar” a autoridade temporal da aldeia, contrariando o disposto no alvará de 7 de junho de 1755 e no próprio Diretório dos Índios, citados no requerimento. Não parava aí a ousadia do missionário. Ao interceder junto ao governador Fernando José de Portugal em favor da nomeação de um diretor leigo para a aldeia, Castelo Branco teve seu intento frustrado pelo capuchinho, que conseguiu impedir a nomeação. O indicado era ninguém menos que o próprio irmão do requerente, Salvador Gomes.

Lançando-se contra frei Isidoro, Castelo Branco destila sua má vontade e sua visão depreciativa contra os próprios índios. Refere-se à atitude do missionário em promover conflitos e desordens estimulando e incitando a “natural ferocidade dos mesmos”, a qual seria consequência da sua “insubordinação e fanatismo”. O requerente também acusa o religioso de agir de má fé ao instituí-los como autores do pedido de demarcação das terras, pois estes não poderiam ser confrontados, adequadamente, em juízo. A ausência de diretor, neste sentido, teria favorecido o pleito do capuchinho. Na visão do requerente, os índios eram “o q. sempre forão, de hua vida vagabunda”. Em complemento, alega que os aldeados, por jamais perderem “a fereza e barbaridade dos costumes salvages” seriam então seus implacáveis inimigos, tornando-se impraticável a convivência naquele local. Deste modo, pedia que os mesmos fossem “despejados” da missão e incorporados à aldeia de Pacatuba, como já referimos.

Por fim, Castelo Branco argumenta que as leis citadas pelo missionário capuchinho em favor da demarcação das terras não mereciam ser observadas pelo monarca, pois haviam sido promulgadas por influência e oportunismo:

[...] dos proscriptos jesuítas, então os diretores [sic] das missões, cuja prepotência, insaciabilid.^e e cabalas [sic] atropellarão por muitas vezes o publico, e o trono, affectando o specioso zelo pela propagação do Christianismo, quando na realid..^e só ambicionavão hum despotismo intolerável sobre os índios, excogitando todos os recursos da avareza, a fim de absorverem pouco a pouco as melhores possessões dos legítimos proprietarios. (AHU, Bahia, Castro e Almeida, Cx. 81, Doc. 15.745, f. 5v.)

A acusação contra os jesuítas revela que Castelo Branco (ou o advogado constituído para redigir o documento e representá-lo na corte) estava atento às mudanças introduzidas em Portugal no período pombalino, inclusive no que diz respeito à propagação do antijesuitismo (cf. FRANCO, 2006; SANTOS, 2018). Por outro lado, o argumento apresentado por Castelo Branco revela certa continuidade entre os “proscritos jesuítas” e frei Isidoro, ou seja, os missionários da Companhia de Jesus não foram os únicos religiosos que atuaram em favor dos direitos

atribuídos aos indígenas aldeados no período colonial. Isto não significa que estes não estivessem interessados e empenhados na luta em prol das demarcações, mas que, provavelmente, se apoiavam nos religiosos para enfrentar a sociedade dominante e conquistar o que lhes era reconhecido pela legislação colonial.

Considerações finais

Se é verdade que o aldeamento dos índios Orumarus nas terras da família Castelo Branco precedeu a chegada dos missionários, é de se imaginar que o dono das terras, Pedro Gomes, provavelmente tinha o intuito de explorar a mão de obra dos aldeados e recorrer à sua ajuda militar sempre que necessário. Não obstante, qualquer acordo depende de interesses comuns, e os indígenas não devem ser vistos como meros coadjuvantes desta história.

Apesar de serem reconhecidos como “primários e naturais senhores das terras”, os índios foram tratados como invasores tão logo tentaram assegurar a posse do chão em que já viviam há pelo menos três gerações. De bravos aliados contra os holandeses tornaram-se ferozes adversários. Mais do que a perda de uma pequena porção de suas terras, Castelo Branco temia o “insultuoso triunfo destes bárbaros”.

O episódio evocado, entre tantos outros, revela que a expressão legal do direito nem sempre se constitui em efetiva aplicação. Dito de outro modo, ter o direito reconhecido não é garantia de vê-lo efetivado. O que mudou desde então? Acusados de ambiciosos quanto à posse de terras, os indígenas de hoje tanto quanto os do passado continuam se vendo forçados a lutar pelo reconhecimento dos seus direitos e territórios, bem como sua autonomia.

Lamentavelmente, o desenrolar do conflito envolvendo a aldeia de São Pedro do Porto da Folha se prolongou no século seguinte e os índios acabaram sendo desalojados de suas terras, como queria o poderoso fidalgo cavaleiro. O aldeamento foi, finalmente, considerado extinto, e suas terras foram ocupadas e alienadas (cf. DANTAS, 1980, p. 16-17; SANTANA, 2015).

A história, no entanto, não termina aí... Aproximadamente duzentos anos depois do requerimento, entre os anos de 1991 e 1993, o povo indígena Xokó, num processo vitorioso de reemergência étnica e retomada iniciado na década de 1970, conseguiu do governo brasileiro o reconhecimento oficial e a homologação da Terra Indígena Caiçara, tendo como parte do seu território a Ilha de São Pedro do município de Porto da Folha, em Sergipe, numa área total de 4.316 hectares. Nela, vivem, atualmente, mais de 340 pessoas.¹²

¹² Povos Indígenas no Brasil: Xokó. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xokó>. Acesso: 27/01/2022. Veja também SANTOS, 2020.

Referências bibliográficas e fontes históricas

AHU – Arquivo Histórico Ultramarino, Conselho Ultramarino, Bahia, Castro e Almeida, Cx. 3, Doc. 344; Cx. 15, Doc. 2.709; Cx. 81, Doc. 15.745; Cx. 133, Doc. 26.329.

ALMEIDA, Eduardo de Castro e. Inventário dos documentos relativos ao Brasil existentes no Archivo de Marinha e Ultramar. **Anais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro**, vol. XXXIV. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas da Bibliotheca Nacional, 1914.

ALMEIDA, Rita Heloísa. **O Diretório dos Índios**: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas**: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ALVARÁ sobre a concessão de terras para as aldeias das missões. Lisboa, 23 de novembro de 1700. **Anaes do Arquivo Público do Estado da Bahia**, vol. XXIX (1943). Bahia: Imprensa Oficial, 1946. p. 73-75.

ALVARÁ de 21 de agosto de 1587. In: **Documentos para a História do Açúcar**. Vol. I: Legislação (1534-1596). Rio de Janeiro: Instituto do Açúcar e do Alcool; Serviço Especial de Documentação Histórica, 1954. p. 321-322.

ANCHIETA, Padre Joseph, S.J. **Cartas, Informações, Fragmentos Históricos e Sermões** (1554-1594). Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988.

APEB - Arquivo Público do Estado da Bahia, Seção Colonial e Provincial, série Ordens Régias, volume LX, documentos 82 a 82C.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC; LACED/Museu Nacional, 2006.

BOXER, Charles. **A idade de ouro do Brasil**: Dores de crescimento de uma sociedade colonial. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

CANCELA, Francisco. **Os índios e a colonização na antiga capitania de Porto Seguro**: políticas indigenistas e políticas indígenas no tempo do Diretório pombalino. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

CARTA em que se manda conceder terras aos índios da Aldeia de Natuba, nos sertões da Bahia. **Anaes do Arquivo Público do Estado da Bahia**, vol. XXIX (1943). Bahia: Imprensa Oficial, 1946, p. 153-154.

CASTELNAU-L'ESTOILE, Charlotte de. **Operários de uma vinha estéril**: os jesuítas e a conversão dos índios no Brasil – 1580-1620. Bauru, SP: Edusc, 2006.

CHAMBOULEYRON, Rafael; ARENZ, Karl Heinz; MELO, Vanice Siqueira de. Ruralidades indígenas na Amazônia colonial. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Ciências Humanas**, Belém, v. 15, n. 1, 2020.

COELHO, Mauro Cezar. **Do sertão para o mar**. Um estudo sobre a experiência portuguesa na América: o caso do Diretório dos Índios (1750-1798). São Paulo: Editora Livraria de Física, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de Índios do Brasil no século XVI. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: História, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 26-53.

DANTAS, Beatriz Góis. A antiga missão de São Pedro do Porto da Folha e a recente questão dos Xocó de Sergipe. In: DANTAS, Beatriz Góis; DALLARI, Dalmo de Abreu. **Terra dos Índios Xocó: estudos e documentos**. São Paulo: Comissão Pró-Índio, 1980. p. 13-20.

DANTAS, Beatriz G., SAMPAIO, José A. L., CARVALHO, Maria Rosário G. de. “Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico”. In: CUNHA, Manuela C. (org.). **História dos índios do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 431-456.

DIRECTORIO, que se deve observar nas povoaçoens dos Indios do Pará, e Maranhão, em quanto Sua Magestade não mandar o contrario. Lisboa, Na Officina de Miguel Rodrigues, MDCCLVIII [1758].

DOMINGUES, Ângela. **Quando os índios eram vassalos: Colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII**. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000.

EISENBERG, José. **As missões jesuíticas e o pensamento político moderno**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

FALCON, Francisco J. C. **A Época Pombalina: Política econômica e Monarquia ilustrada**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

FRANCO, José Eduardo. **O mito dos Jesuítas: Em Portugal, no Brasil e no Oriente (Séculos XVI a XX)**. Volume I: Das origens ao Marquês de Pombal. Lisboa: Gradiva, 2006.

FREIRE, Felisbello. **História territorial do Brasil**. Volume 1. Ed. fac-similar. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo, Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, 1998.

GANDAVO, Pero de Magalhães. **História da Província Santa Cruz**. São Paulo: Hedra, 2008.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. 10 tomos. Edição Fac-Símile. Belo Horizonte: Itatiaia, 2006.

LÉRY, Jean de. **Viagem à terra do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2007.

MARCIS, Teresinha. **A integração dos índios como súditos do rei de Portugal**: uma análise do projeto, dos autores e da implementação na capitania de Ilhéus, 1758-1822. Tese (Doutorado em História Social). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2013.

MELLO, Marcia Eliane Alves de Souza e. **Fé e Império**: As juntas das missões nas conquistas portuguesas. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

MONTEIRO, Nuno Gonçalo. **D. José**: na sombra de Pombal. Lisboa: Círculo de Leitores, 2006.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. **Direito à terra no Brasil**: a gestação do conflito: 1795-1824. 2 ed. São Paulo: Alameda, 2012.

NÓBREGA, Manuel da. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2017.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco Índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Araci Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4 ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2004. p. 61-81.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016. p. 193-228.

PARECER do Conselho Ultramarino sobre o Diretório dos Índios. Bahia, 19 de maio de 1759. AHU, Conselho Ultramarino, Bahia, Castro e Almeida, cx. 23, doc. 4.255.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: Os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 115-132.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Terras indígenas na legislação colonial. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, 95, p. 107-120, 2000. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67457>. Acesso em: 27/02/2021.

PREZIA, Benetido. **História da resistência indígena**: 500 anos de luta. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

REGIMENTO de 17 de dezembro de 1548 do Governador Geral do Brasil. **Revista Trimensal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro**. Tomo LXI. Parte I. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1898. p. 39-57.

REGNI, Pietro Vittorino. **Os Capuchinhos na Bahia**: Uma contribuição para a História da Igreja no Brasil. Salvador/Porto Alegre: Casa Superior dos Capuchinhos; Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1988.

SANTANA, Pedro Abelardo de. **Aldeamentos indígenas em Sergipe Colonial:** subsídios para a investigação de Arqueologia Histórica. Dissertação (Mestrado em Geografia). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2004.

SANTANA, Pedro Abelardo de. **Os Índios em Sergipe oitocentista:** catequese, civilização e alienação de terras. Tese (Doutorado em História). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015.

SANTOS, Fabricio Lyrio. **Da catequese à civilização:** colonização e povos indígenas na Bahia. Cruz das Almas: Editora da UFRB, 2014.

SANTOS, Fabricio Lyrio. O plano sobre a civilização dos índios do Brasil de Domingos A. B. M. Barreto: ilustração e antijesuitismo na Bahia. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**, v. 113, p. 127-149, jan./dez. 2018.

SANTOS, Fabricio Lyrio. Rupturas e permanências nas povoações indígenas da Bahia: o Diretório pombalino (1758-1798). **SÆCULUM – Revista de História**, v. 26, n. 44, p. 374-387, jan./jun. 2021.

SANTOS, Ivanilson Martins dos. **Balanço histórico sobre o aldeamento São Pedro de Porto da Folha, Sergipe:** dos Aramurus aos Xokó. Monografia (Licenciatura em História). Alagoas: UFAL, 2020.

SOUZA, Evergton Sales. Missionários, índios e sociedade colonial no nordeste da Bahia: Natuba, séculos XVII e XVIII. **Revista de Indias**, v. 79, n. 276, p. 339-367, 2019.

STADEN, Hans. **Viagem ao Brasil**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

VILHENA, Luís dos Santos. **A Bahia no Século XVIII**. Bahia: Itapuã, 1969.

Recebido em: 02/02/2022 * Aprovado em: 11/04/2022 * Publicado em: 30/04/2022

OS POVOS INDÍGENAS DO OPARÁ E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: UMA ETNOGRAFIA CRÍTICA¹

ROBERTO REMÍGIO FLORÊNCIO²

IFSertãoPE / UFBA, BRASIL

<http://orcid.org/0000-0003-3590-9022>

PEDRO RODOLPHO JUNGERS ABIB³

UFBA, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0003-4868-2074>

RESUMO: *Os povos indígenas do Opará fazem uso da Educação Escolar Indígena em suas práticas pedagógicas no processo de ressignificação sociocultural necessário à manutenção da cultura ancestral. Este estudo procura focalizar as práticas para a manutenção/revitalização das línguas autóctones, apresentando o fazer pedagógico de professores e professoras Truká, no semiárido pernambucano. A partir de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, mobilizo entrevistas realizadas entre 2018 e 2021, no intuito de apresentar a interculturalidade como mecanismo de conhecimento e reivindicações de direitos, visando a valorização das culturas e dos saberes ancestrais, principalmente, na luta contra o silenciamento das línguas autóctones, imposto por séculos de dominação, exploração e preconceitos. Os resultados apontam para a necessidade de mais estudos sobre as perdas (extermínios) das línguas indígenas no Nordeste brasileiro, mas sinalizam a importância das políticas de acesso e permanência de indígenas nas instituições de Ensino Superior, desenvolvendo pesquisas e construindo uma nova história da educação diferenciada que a constituição brasileira propõe. Foi possível perceber o caráter decolonial nas práticas educativas dentro e fora das escolas da Aldeia de Assunção em práticas que sustentam os saberes ancestrais e promovem a educação intercultural, necessária à manutenção dos povos originários brasileiros.*

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Escolar Indígena, Descolonização, Línguas Autóctones.*

ABSTRACT: *The indigenous peoples of Opará make use of Indigenous School Education in their pedagogical practices in the process of sociocultural resignification necessary for the maintenance of ancestral culture. This study seeks to focus on practices for the maintenance/revitalization of native languages, presenting the pedagogical practice of Truká teachers in the semi-arid region of Pernambuco. Based on a qualitative, ethnographic research, I mobilize interviews carried out between 2018 and 2021, in order to present interculturality as a mechanism for knowledge and rights claims, aiming at the appreciation of cultures and ancestral knowledge, mainly in the fight against silencing of native languages, imposed by centuries of domination, exploitation and prejudice. The results point to the need for more studies on the losses (exterminations) of indigenous languages in the Brazilian Northeast, but indicate the importance of policies for access and permanence of indigenous people in higher education*

¹ Os autores agradecem, em especial, as contribuições a este trabalho de pesquisa concedidas pela professora e liderança indígena Ana Cleide dos Anjos, falecida em março/2022.

² Doutorando em Educação pela UFBA; prof. IFSertãoPE. E-mail: betoremigio@yahoo.com.br

³ Doutor em Ciências Sociais aplicadas à Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: pedrabib@gmail.com

institutions, developing research and building a new history of differentiated education. that the Brazilian constitution proposes. It was possible to perceive the decolonial character in educational practices inside and outside the schools of Aldeia de Assunção, in practices that support ancestral knowledge and promote intercultural education, necessary for the maintenance of Brazilian native peoples.

KEYWORDS: *Indigenous School Education, Decolonization, Autochthonous Languages.*

Introdução

Este estudo, cujos objetivos principais são apresentar e analisar aspectos socioculturais dos povos indígenas da área de abrangência do Opará, no sertão pernambucano, a partir da concepção e uso das línguas nativas, na perspectiva da Educação Intercultural, centra-se sobre as línguas na Educação Escolar Indígena (EEI) do povo Truká da Ilha da Assunção, em Cabrobó.

A principal questão de pesquisa tem como propósito fazer uma análise do uso/não uso das línguas nativas originárias, aqui denominadas autóctones⁴, tanto na dinâmica da aldeia indígena como no sistema educacional, marcado pela EEI, mantido pelo Governo do Estado, através da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEC-PE).

A região habitada pelo povo indígena, localizada na área do submédio São Francisco, reconhecida como Ilha da Assunção, possui cerca de 300 anos de história documentada (BATISTA, 2004). As línguas autóctones Kipiá (ou Kipiá) e Dzubukuá (ou Uzubukwá, alguns teóricos usam outras grafias) – estudadas por Hohenthal (1960; 1971), silenciadas por anos de exploração e exílio impostos por posseiros, igreja e governos (SANTOS, 2016), que culminaram em um forte movimento de retomada iniciado em 1999 (ALMEIDA, 2003) – produzem, até os dias de hoje, o interessante processo de ressignificação cultural que irei descrever adiante.

O povo Truká, habitante da ilha fluvial de Assunção, possui a maior população indígena do semiárido nordestino, agrupada em uma única comunidade. Segundo dados do IBGE (2018), são aproximadamente 5 mil habitantes domiciliados na ilha (Arquipélago de Assunção, no Rio São Francisco, segundo Batista, 2004), e, conseqüentemente, a Educação Escolar Indígena possui os maiores quantitativos de alunos matriculados, nos diversos níveis, tendo números anuais aproximados de 1.000 estudantes, segundo a Secretaria de Educação de Pernambuco, entre 2016 e 2018 (SEC-PE, 2020). Os estudantes Truká, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, encontram-se matriculados em 12 escolas na Ilha da Assunção, em Cabrobó. No entanto, são obrigados a cursar o

⁴ Aqui, utilizarei a nomenclatura *línguas autóctones* ao tratar de línguas e idiomas cujas origens remontam à origem da comunidade de falantes. Por isso, estão ligadas a essa comunidade específica, ainda que tenham surgido de junções (como qualquer outra língua ou idioma contemporâneo), comuns ao hibridismo promovido pelas históricas trocas culturais. Diferentemente de *línguas nativas*, as línguas dos nativos (ou povos nativos) são uma nomenclatura controversa, visto que é impossível assegurar o local exato do “nascimento” de uma língua e desconsiderar os processos migratórios ancestrais. Portanto, admito o uso como sinônimos não exatos, mas correlatos, para *autóctone*, os vocábulos: *indígena*, *ancestral* e *originária*. A minha opção pelo termo *autóctone* contempla de forma mais ampla a dimensão que eu julgo essencial neste estudo: língua originária, indígena, advinda de uma ancestralidade, falada (em algum momento da história ou na atualidade) por uma determinada comunidade, registrada por pesquisas. Diversos linguistas e historiadores, incluindo William Hohenthal (1960; 1971), Ruth Montserrat (1994) e Márcio Queiroz (2008; 2012), confirmam a existência das línguas Dzubuquá e Kipiá como idiomas utilizados pelos descendentes dos povos Karirri, denominados Tumbalalá e Truká, atualmente habitantes do norte baiano e região pernambucana do submédio São Francisco, respectivamente. Segundo Hohenthal (1960; 1971), a língua já não era falada nas aldeias desde o início do século XX e, segundo Queiroz (2008; 2012), trata-se de uma língua extinta.

Ensino Médio em escolas não indígenas, na sede do município ou em cidades vizinhas, que oferecem também cursos técnico-profissionalizantes e Ensino Superior

Eu optei por desenvolver o estudo sobre a percepção e ressignificação das línguas autóctones nas escolas da Aldeia-Mãe de Assunção, sendo a população indígena numericamente mais representativa de Pernambuco como critério de escolha. Também, o trabalho de pesquisa foi desenvolvido na Escola Indígena Acilon Ciriaco, por ter encontrado, além de um representativo número de estudantes regularmente matriculados (com média de 100 estudantes/ano) e uma quantidade significativa de professores graduados, com especializações diversas, professores com notório saber (apenas nas áreas de artes e cultura indígena), sob contratação da GRE Sertão do São Francisco. A escola é emblemática para a comunidade: com o formato de uma oca, representa e abriga a organização das atividades desenvolvidas pela população local, como reuniões de lideranças e pátio para realizações de atividades festivas. A escola tornou-se uma referência na luta indígena.

Ao longo da pesquisa (visitas, registros audiovisuais, entrevistas), pude perceber a Escola Acilon Ciriaco também como espaço de atividades de formação profissional (dos professores) e planejamento estratégico para a causa indígena, incluindo a consolidação do processo de retomada do território e estratégias contra possíveis ameaças aos direitos conquistados. Segundo as narrativas que seguem, é possível perceber o diferencial de luta e o posicionamento político desses professores e professoras ao buscarem conhecimentos externos para a compreensão de sua participação nos movimentos indígenas, utilizando a formação superior e a pós-graduação como mecanismos de empoderamento para a valorização da cultura, dos saberes e das línguas indígenas.

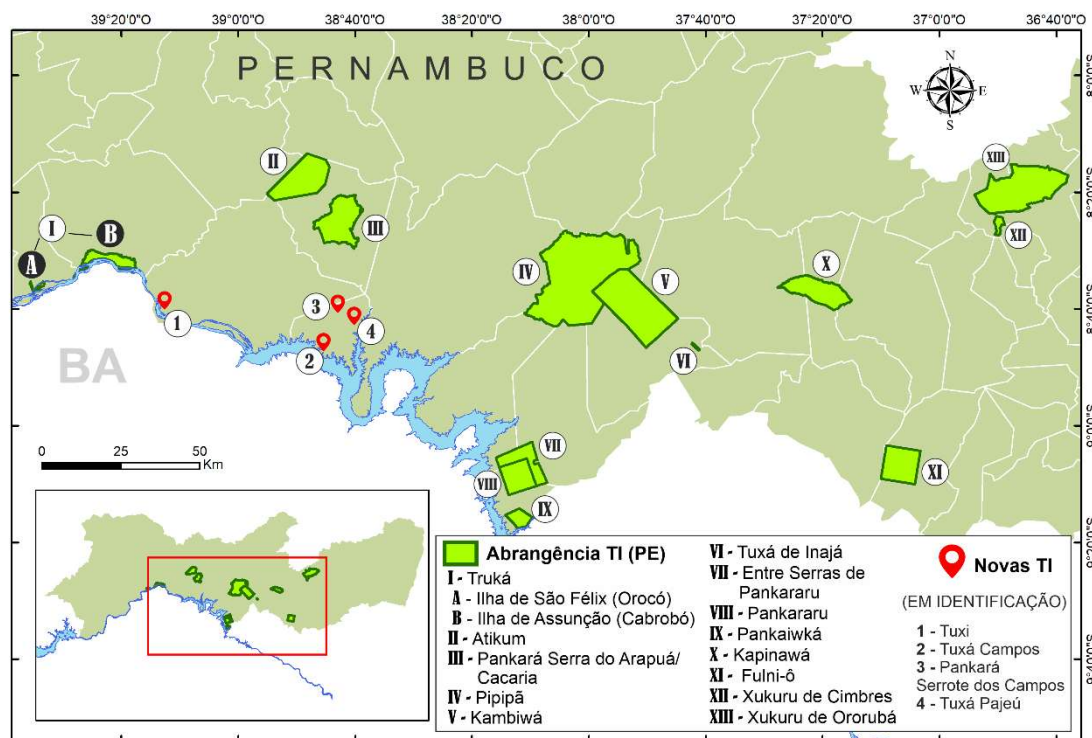
Povos indígenas de Pernambuco e a região de abrangência do Opará

A partir de dados recentes do Censo (IBGE, 2018), a população indígena em Pernambuco foi estimada em 53.000 indivíduos para o ano 2019. Destes, a maioria reside em aldeias ou áreas destinadas “provisoriamente” aos índios através de decretos dos governos estadual e/ou federal, nas regiões do Agreste e do Sertão. No perímetro central do semiárido brasileiro, notadamente na região denominada submédio São Francisco, com clima marcado por longas estiagens (Semiárido HsBH), vegetação de caatinga e grande irregularidade pluviométrica, os povos indígenas habitam a região ribeirinha, cujo trajeto fluvial é atualmente delimitado por grandes represamentos – de Sobradinho-BA a Paulo Afonso-BA – de responsabilidade da Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF).

Entre as principais povoações indígenas pernambucanas, encontram-se os povos: *Fulni-ô* (no atual município de Águas Belas), *Xucuru* (Pesqueira), *Kapinawá* (em território que abarca os municípios de Ibimirim, Tupanatinga e Buíque), *Kambiwá* (Ibimirim), *Pipipã* (Floresta), *Pankará* e *Atikum* (em Carnaubeira da Penha, ex-distrito de Floresta),

Tuxá (Inajá), *Pankararu* (Tacaratu, Jatobá e Petrolândia), *Pankauiká* (Jatobá, ex-distrito de Petrolândia) e *Truká* (da Ilha da Assunção, em Cabrobó, e *Truká Tapera*, em Orocó), conforme o mapa a seguir (Imagem 1).

Imagem 1: Povos indígenas de Pernambuco.



Fonte: Oliveira (2020).

Os povos indígenas do Opará (“rio-mar”; designação pré-colonial para o Rio São Francisco, utilizada por inúmeras etnias indígenas), conforme denominação de Batista (2004), habitam regiões ribeirinhas ou de estreita dependência com o rio, como fonte de sobrevivência, agricultura, transporte e religiosidade. Será utilizado o termo Região de Abrangência do Opará (RAO) ou Área de Abrangência do Opará⁵, que tem como critério de inclusão nesta pesquisa a área geopolítica denominada Submédio São Francisco, do território pernambucano. Também, por fazerem parte das Gerências Regionais de Educação (GRE), seccionais 13 (Sertão do Submédio São Francisco) e 14 (Sertão do Médio São Francisco), da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEC), promotora da rede estadual de educação e, portanto, responsável pela Educação Escolar Indígena (EEI), institucionalizada nas escolas das aldeias. A seccional identificada como Região 13, também conhecida como Itaparica, tem

⁵ Utilizarei como território geográfico desta pesquisa, o perímetro por mim denominado de *Região de Abrangência do Opará* – ROA (ou área de abrangência do Opará), incluindo as comunidades indígenas que utilizam como fonte primária de água o manancial aquífero do Rio São Francisco (chamado de Opará pelos descendentes dos Kariri, em toda a sua extensão norte-nordeste, segundo Batista (2004)). Por serem descendentes dos mesmos povos e estarem localizadas no semiárido pernambucano, fazendo parte da região da caatinga e da mesma Unidade da Federação, as comunidades indígenas pesquisadas constituem laços socioculturais muito próximos.

sede na cidade de Floresta e é responsável pelos municípios de Floresta, Tacaratu, Petrolândia, Carnaubeira da Penha, Itacuruba, Jatobá e Belém do São Francisco. A seccional 14, identificada como do Sertão do São Francisco ou Submédio São Francisco, com sede em Petrolina, tem em sua jurisdição os municípios de Petrolina, Afrânio, Dormentes, Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista, Orocó e Cabrobó, como apontado no mapa da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEC, 2016), na imagem 2.

Imagem 2: mapas das áreas de Pernambuco sob organização da Secretaria de Educação do Estado - SEC.



Fonte: SEC-PE, 2016.

Portanto, estão incluídas na Região de Abrangência do Opará (ROA), as aldeias Atikum, Pankará, Pankarás Entre Serras, Pancararus, Pipipã, Tuxá e Truká. No entanto, o estudo pormenorizado desta pesquisa procurou analisar apenas a EEI do povo Truká, da Ilha de Assunção, no município de Cabrobó, visto que se trata de uma narrativa que representa as demais por apresentarem características comuns, como: povo monolíngue em língua portuguesa e EEI consolidada, mantida pelo Governo de Pernambuco, em que todos os professores são indígenas. Embora, apesar de seus contextos socioculturais e histórico de ancestralidade comuns, baseados na interdependência do curso d'água mais importante da Região Nordeste do Brasil, os demais povos indígenas da região se diferenciam dos Truká por estes serem os únicos ribeirinhos.

Além das trocas culturais e dos deslocamentos impostos aos povos citados, os indígenas voltaram a se encontrar em um período relativamente recente de suas histórias e em busca de um bem comum: a construção do conhecimento (SILVA, et al, 2012; OLIVEIRA, 2020). Desde o início da década de 2010, participam das formações da Ação Saberes Indígenas na Escola e dos cursos de Especialização em Educação Intercultural, promovidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, campus Floresta. Ao se perceber as relações de convivências significativas e trocas culturais históricas, estas aldeias estabelecem atividades comuns em relação ao sentimento de imaterialidade da língua (não fazem uso corrente das línguas autóctones) e às concepções da interculturalidade na EEI.

Contexto histórico: legislação e silenciamentos

No Brasil, do século XVI até a metade do século XX, a oferta de programas educacionais aos povos indígenas esteve pautada pela catequização e integração dos índios à sociedade nacional, o que chamo de aculturação. As legislações estabeleciam como dever (poder?) do Estado incorporar os índios à cultura dominante, considerada de prestígio. Historicamente, houve o contato dos nativos com algum tipo de educação escolar cujos objetivos eram catequizar e civilizar os indígenas, negando-lhes suas identidades e lhes impondo uma cultura que não era a sua, incluindo saberes ancestrais, línguas e religiosidade.

Dessa forma, no decorrer de muitos anos de colonização, a instituição escolar esteve presente entre diversos grupos indígenas, mas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades e culturas diferenciadas:

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação, pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas (AZEVEDO, 1996, p. 56).

No entanto, estas discussões só passaram a fazer parte das políticas públicas, principalmente no âmbito da educação, a partir da Constituição de 1988 e, mais efetivamente, da Lei 11.645, de 2008. Promulgada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, a lei, conhecida como Lei do Ensino Bilíngue, que altera a Lei 10.639/2003, versa sobre os currículos da educação básica, ao dizer, em seu artigo 26-A:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, Decreto 26, s/p).

Ainda que o amparo e as orientações ao ensino bilíngue nas aldeias indígenas possam ser um prenúncio do respeito devido às comunidades e aos povos tradicionais latino-americanos na nova conjuntura sociocultural, ainda é preciso empreender um grande estudo sobre a identificação das línguas originárias desses povos, enquanto elementos vivos e culturais, reconhecer sua ascendência linguística na possibilidade de identificação de suas raízes históricas e descortinar os discursos calados em séculos de dominação, subjugados por um Estado que se institucionalizou como laico e monolíngue, em detrimento da *pluridiversidade* e do *multiculturalismo*.

Os direitos assegurados aos povos indígenas na Constituição de 1988 são o resultado da política internacional e da atuação dos índios que, juntamente com os movimentos de apoio aos indígenas, articularam-se, barrando ações discriminatórias de forças contrárias aos interesses indígenas, participando das discussões para que seus direitos fossem reconhecidos.

Artigo 215 - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, p. 282).

A garantia de direito às especificidades dos povos indígenas está assegurada nos textos legislativos. Ainda que essencial, não basta para torná-los efetivos nas práticas das desigualdades sociais que deixam raízes profundas na ordem social brasileira e manifestam-se na exclusão de amplos setores, que seguem submetidos a formas variadas de privação do acesso à justiça, à educação e à saúde. A Constituição Federal de 1988 reafirma a obrigatoriedade de a nação brasileira construir seu PNE definido no artigo 214:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988, p. 314).

Essa educação sempre esteve ancorada na legislação que, durante séculos, não levou em consideração toda a diversidade cultural, a cosmologia e as práticas sociais tradicionais. A Constituição brasileira garante o direito da identidade cultural, possibilitando que a escola

indígena se torne um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas. Assim se refere o artigo 210:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. 2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, p. 300).

Nesse sentido, na Educação Escolar Indígena, devem estar garantidos os saberes tradicionais e a valorização dos costumes e crenças que são vivenciadas no cotidiano. As discussões acontecem em torno das especificidades étnicas e culturais, na autonomia do povo e no trabalho coletivo, assegurando as políticas existentes em nosso país.

Diálogos sobre Educação Escolar Indígena e Intercultural

A Educação Escolar Indígena é um dos elementos mais significativos do empoderamento conquistado pelos povos indígenas do Brasil, em sua narrativa de opressão e silenciamento durante séculos de dominação, notadamente, nas aldeias indígenas do nordeste brasileiro, com carência de informações sobre as culturas autóctones dos povos locais, vitimados duplamente pela exploração dos não indígenas, identificados por mim em três macroestruturas: governos, elites e igreja. Segundo Oliveira (2014), os povos indígenas do Nordeste sofreram a invasão primeira, com a chegada dos colonizadores, e, posteriormente, nos séculos XIX e XX, quando foram barbaramente excluídos das políticas públicas de amparo aos índios, por não serem mais considerados indígenas, exatamente por terem sofrido com o maior contato, com o cruel processo de miscigenação e, conseqüentemente, pelo preconceito por serem povos com mais aparente mestiçagem e, na maioria das vezes, sem fazer uso de um idioma nativo.

Mas, nenhum dos processos de silenciamento impostos aos povos originários passou ileso ao movimento indígena, que adquiriu força ao ser evidenciado por lideranças nacionais e internacionais como o Cacique Raoni, o Cacique Juruna, artistas, pesquisadores e políticos sensíveis à causa indígena. Ao longo dos anos, os povos indígenas têm conquistado esses espaços, sempre através de lutas históricas, incluindo aí a legislação da EEI, inserida nas leis da educação brasileira, como uma educação diferenciada, na tentativa de garantir os direitos básicos, como cidadãos brasileiros, e pleiteando uma educação intercultural e autônoma, que respeite e legitime as especificidades culturais de cada etnia.

Na busca do fortalecimento de práticas escolares que permeiam a cultura e educação indígena, é importante ratificar a diferença entre

Educação Escolar Indígena e educação indígena para podemos entender o processo histórico da educação escolar indígena. A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a EEI diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, ou seja, refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais, abrindo caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006).

Legítimo a ideia do pesquisador indígena Gersen Luciano Baniwa, autor de referência deste estudo, com a minha prática etnográfica. Observo que a educação indígena busca fortalecer os conhecimentos indígenas, com o intuito de ratificar as experiências entre as etnias, possibilitando o resgate do patrimônio cultural indígena na educação através da educação escolar indígena, pois, as sociedades indígenas, em sua longa e diversificada trajetória, vêm produzindo conhecimentos sobre o ser humano, natureza e cultura, que deveriam ser os princípios básicos da educação escolar indígena em suas comunidades.

A perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa da educação que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover, lenta e progressivamente, a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientem a vida das pessoas a partir de princípios colaborativos. Segundo Geertz (1984, p. 54), “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade”, trazendo assim, segundo a história, relações profundamente conflitantes e dramáticas. Entre esses conflitos está o fato de o pesquisador não compreender as nuances da cultura que estuda, mas entender que ela existe e que, ainda que esteja subjugada, excluída, silenciada, ela respira e é expirada por todos que a compõem.

Atualizando esses conceitos, Messeder (2018) diz o quanto é necessário compreender a cultura como “uma trama simbólica que organiza e orienta os sentidos coletivos de ser e estar no mundo, um mapa cognitivo e perceptivo traduzido em códigos de comportamento, de relações dos seres humanos com a natureza e entre eles mesmos” (p. 10). E, como codificação, eu corroboro o pensamento de Messeder (2018) ao lincar a linguagem como atividade cultural sublime da comunicação humana e atemporal. A cultura como linguagem só pode ser entendida no seu contexto e lógica própria de concepção, enunciação e prática.

As veias abertas pela metodologia descritiva

Entre as técnicas de investigação sociocultural, sempre acreditei que os mecanismos (métodos e técnicas) da pesquisa etnográfica fossem os mais apropriados para a temática em questão, na busca por (re)conhecer e compreender as nuances socioculturais do outro. Com o

auxílio dos estudos de Macedo (1988; 2010; 2012), procurei focar o trabalho dos professores e professoras Truká:

[...] esta figura do professor estudioso dos meios educacionais de percepção contextualista, interpretacionista e crítica, denominada aqui de educador-etnopesquisador-crítico que, ressignificando contextualmente as aspirações que edificaram o mito de Hermes, revitaliza o seu espírito curioso, astuto e ao mesmo tempo afeito à compreensão dos incessantes espetáculos do mundo dos homens (MACEDO, 1988, s/p.).

Os estudos etnográficos deixam claro que o novo pensar científico pode nos conduzir a lugares/campos/situações nunca antes imaginados, porque não se usam hipóteses em pesquisas qualitativas, e isto é o real teor da etnografia. Segundo Geertz (1978), o objeto de pesquisa e o seu sujeito devem estar lado a lado, pois pressupõem o estar na pesquisa, adentrando limites do objeto e fazendo-o também sujeito no processo de buscas. Por isso, para a pesquisa empírica, necessária à compreensão da participação dos professores e professoras indígenas nesse primeiro momento do estudo, escolhi três instrumentos pertinentes para o estudo, selecionados por se tratarem de mecanismos de caráter genuinamente etnográfico, principalmente devido à possibilidade de se captar uma variedade de informações, contextos e nuances importantes para o entendimento do sujeito do estudo, na sua prática cotidiana, na formalidade da educação e na informalidade da vida: as entrevistas abertas, a produção do diário de bordo e a observação participante.

A partir das primeiras visitas efetuadas à comunidade, pude fazer um breve levantamento do que eu pretendia trabalhar: 13 professores da escola Acilon Ciriaco, maior e mais importante centro educacional da ilha, com 116 estudantes matriculados no ano de 2019, entre crianças e adolescentes, nos turnos matutino e vespertino, e adultos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental I e II, no horário noturno.

As entrevistas, inicialmente de forma aberta e não-estruturada, visando conhecer o professor e o educando no processo de ensino-aprendizagem, foram o ponto de partida para elucidar a questão inicial da problemática. Após os primeiros contatos, entrevistei de forma mais direcionada professores e professoras sobre as temáticas que envolvem as línguas nativas, o desenvolvimento de estudos sobre as línguas Dzubukuá e Kapiá, segundo os estudos de Hohenthal (1971), e as práticas de (re)conhecimento desse importante elemento da ancestralidade Truká.

A entrevista aberta é um dos principais recursos da etnopesquisa, pois ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados. Com uma estrutura flexível, a entrevista pode começar numa situação de total imprevisibilidade em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com os participantes. Aqui, deve-se ressaltar a sensibilidade, a atenção e a perspicácia do pesquisador em manter o foco, mas sem perder nuances importantes para o enriquecimento do trabalho de pesquisa: “A conversa corrente, ordinária, é um elemento constitutivo da observação

participante: o pesquisador encontra pessoas e fala com elas à medida que participa das atividades pertinentes, pede explicações, solicita informações, procura indicações” (MACEDO, 2012, p. 104). Logo após, seguiu-se o processo de normatização das informações, cujos principais objetivos eram conhecer a Educação Escolar Indígena em suas práticas cotidianas e a possibilidade de estudos sobre as línguas autóctones do povo. É preciso deixar claro que eu não tinha a intenção de desenvolver uma etnografia sobre o conjunto da sociedade estudada, mas sim, sobre esquemas perceptivos e cognitivos em relação ao objeto de estudo, de forma mais específica, no que se refere aos professores da escola: as línguas autóctones, o seu uso (ou não), a relação do povo com essa língua e com o seu silenciamento. Então, o meu objetivo etnográfico foi alcançar o entendimento das apreensões que eles têm de tais fenômenos e de que maneira pode-se dialogar com essas concepções.

Outro importante elemento da etnografia é o diário de bordo, que teve início ao cruzarmos a ponte que liga a aldeia mãe de Truká à cidade de Cabrobó. Nas páginas iniciais, já consta uma minuciosa descrição da ilha, enquanto elemento geográfico natural e espaço idílico de recolhimento e reconhecimento da nação indígena local. Trata-se de uma ilha que, apesar do fácil acesso à cidade através de estradas asfaltadas e ponte construída ainda na década de 1960, teve por muitos anos a entrada proibida para não indígenas, segundo defende o cacique Bertinho Truká, em entrevista:

Era preciso deixar as “coisas ruins” do lado de fora. Então o povo Truká expulsou os posseiros e as missões religiosas, que só defendiam o direito dos poderosos. Se teve violência, foi iniciada pelos brancos, os índios só fizeram se defender. muitos dos nossos foram covardemente assassinados (TRUKÁ, Bertinho, em entrevista em 20 de agosto de 2016, apud FLORÊNCIO, 2016, p. 28).

E, por fim, a observação participante como técnica de coleta de dados empíricos na pesquisa quanti-qualitativa. Embora considerado um método tradicional, no sentido de ser o mecanismo mais utilizado desde o início das informações técnico-científicas catalogadas, trata-se de um elemento dinâmico e subjetivo. Por isso, são grandes os riscos do pesquisador se permitir a passionalidade ou o olhar acostumado para o objeto de análise. É uma proposta, como alega Macedo (1988), tanto antiga quanto contemporânea e tão óbvia quanto inovadora.

Optei por entrevistar professores e professoras indicados pelo Cacique Bertinho Truká, que são, coincidentemente, as principais lideranças locais, entre as quais, há aqueles considerados guardadores dos saberes indígenas locais, além de desenvolverem trabalhos voltados para o processo de ensino-aprendizagem das línguas locais, história e arte da cultura indígena.

A pesquisa de campo, marcada pelas visitas, entrevistas e registros audiovisuais, foram realizadas no período de um ano, entre o final de

2018 e o início de 2020, durante visitas às comunidades citadas, tendo como foco o povo Truká. No entanto, as observações *in loco* precisaram ser suspensas em março de 2020, quando o mundo inteiro foi surpreendido pelo decreto de pandemia, emitido pela OMS (Organização Mundial da Saúde), devido ao risco de contaminação pelo novo Coronavírus (Sars-Cov-2) e da doença que ficou conhecida por Covid-19. Adianto que a série de entrevistas e a produção de material fotográfico e audiovisual passaram a ser retomadas remotamente, via dispositivos tecnológicos digitais, em caráter colaborativo entre mim e os indígenas – o que ocasionou grandes prejuízos para a realização das pesquisas com relação aos prazos, mas em nada prejudicou a oitiva dos sujeitos do estudo. As narrativas aqui apresentadas dão conta de uma história de silenciamentos impostos e confrontos necessários, mas principalmente, de um local privilegiado para o processo de pertencimento e manutenção da cultura indígena no sertão pernambucano: a escola indígena.

Os saberes de um povo: elos da interculturalidade

Ao entrar na Ilha da Assunção pela primeira vez, ao mesmo tempo que maravilhado com aquele paraíso, como descrito no artigo *Paraíso na terra tem dor e sofrimento: o povo Truká da Ilha de Assunção*⁶, em Pernambuco, eu pude conhecer uma comunidade com forte discurso de empoderamento em relação às recentes conquistas territoriais e sociais. No entanto, um sentimento de ausência (silenciamento) pairava no ar e poderia ser traduzido pela ausência de políticas voltadas às línguas originárias. Mas, ao mesmo tempo, havia a necessidade e a vontade de se aprofundarem nesses estudos, ainda que se tenha consciência de que o chão da escola é e será o espaço dessas conquistas, para os indígenas.

Eu tinha inúmeras perguntas a fazer às professoras indígenas de Truká antes de compreender a ligação entre a EEI e as línguas autóctones da aldeia, visto que os indígenas são monolíngues e a escola alfabetiza a todos em língua portuguesa. Por isso, as entrevistas abertas foram essenciais para eu entender o quão tênue é essa relação entre o que é visto (ou não) pelos não indígenas como imaterialidade, e a relação de pertença e de respeito aos saberes ancestrais – no caso específico as línguas Dzubukuá e Kapiá, relatadas por todos os entrevistados e abordadas por pesquisadores das línguas nativas do Nordeste, incluindo Hohenthal (1960; 1971), Montserrat (1994), Grupioni (1994) e Queiroz (2008; 2012), principais referências no estudo dessas línguas.

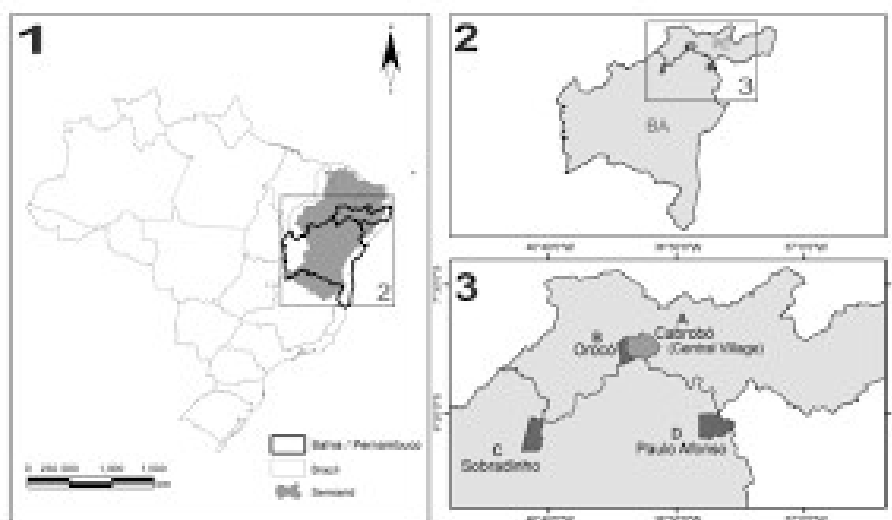
Então, conhecer por dentro a história dessas pessoas que tiveram o seu idioma silenciado e excluído do processo de ensino-aprendizagem por políticas voltadas para a eugenia e aculturação, no período de dominação que se perpetua no Brasil desde a colonização portuguesa, era essencial para se compreender o movimento de resignificação

⁶ Artigo publicado em: SILVA, E. H.; SANTOS, C. A. B.; OLIVEIRA, E. G. S.; COSTA NETO, E. M. História Ambiental e História Indígena no Semiárido Brasileiro. Editora UEFS, 2016.

sociocultural empreendido pelo povo Truká de Assunção, desde a retomada do seu território ilhéu, nos últimos anos do século XX.

Os Truká habitavam a região ribeirinha do Opará (São Francisco) desde meados do século XVII, como demonstram fatos narrados em diversos documentos, cartas e registros que historicam a fundação do seu povoamento, no ano de 1772, segundo pesquisadores da comunidade – entre eles, Batista (2004; 2009), Almeida (2003; 2010), Santos (2016) e o próprio Hohenthal (1960; 1971). Depois da “colonização” orquestrada pelas forças governamentais de Pernambuco, através da instalação da Comarca de Floresta (IDPE, 1981), a invasão de criadores de gado e as missões católicas, os indígenas, acuados, tiveram que emigrar do seu território nativo, fazendo surgir comunidades Truká, de menor porte, nas cidades de Orocó (PE), Paulo Afonso (BA) e Sobradinho (BA) – na época, municípios de Santa Maria da Boa Vista (PE), Glória (BA) e Juazeiro (BA), respectivamente, conforme imagem 3.

Imagem 3: mapas representando a Região de Abrangência do Opará (1); a divisa entre os estados de Pernambuco e Bahia (2); e aldeias Truká (3).



Fonte: Santos (2016).

O território físico-geográfico – o Arquipélago de Assunção, formado pela ilha-maior e diversas ilhas menores, sem habitação permanente (BATISTA, 2004) – foi concretamente reconquistado a partir dos movimentos de retomada protagonizados pelos indígenas em um processo que se estendeu da década de 1980 a 1999.

Figura 4: Mapa do território indígena Truká, em destaque para a Ilha de Assunção.



Fonte: Almeida (2003).

Durante as entrevistas com os habitantes locais, eu pude perceber a mesma historicidade encontrada nas referências etnográficas, antropológicas e linguísticas dos pesquisadores que me antecederam. Uma das narrativas, produzida pela professora Claudete da Silva Barboza, também descreve o sentimento que nutria o povo Truká durante o movimento de retomada:

Nós tivemos nossas famílias expulsas. As lideranças indígenas de Truká tiveram que fugir na calada da noite para não serem assassinadas, como foram Dena, Jorge e muitos outros. Depois de décadas exilados, nós voltamos, com a força dos guerreiros Truká e de nossos antepassados, confiando nos Encantados de Luz, fizemos a retomada, sofrendo todo tipo de humilhação. Até que, em 1999, conseguimos colocar para fora todos os posseiros e criadores de gado, junto com o seu gado, que foi arrebanhado pela ponte que liga nossa aldeia à cidade de Cabobó. Era boi e vaca invadindo as casas e o comércio da cidade, o que fez o povo aumentar o preconceito contra o povo Truká. Mas, nós não aceitávamos mais esse povo e esse gado que não era nosso lá, pastando sobre o sangue de nossos antepassados (BARBOZA, Claudete da Silva, em entrevista via WhatsApp, em 31/03/2021).

Esse episódio da história do povo Truká já havia sido mencionado nos estudos de Almeida (2003; 2010). Segundo o autor, a comunidade passou por diversos deslocamentos ao longo do tempo, mas o mais importante teve início da década de 1980, quando os índios, há séculos

expulsos de suas terras por forças do governo, igreja e elite locais, empreenderam um intenso processo de retomada que se concretizou de forma definitiva apenas em 1999, com a expulsão total de posseiros, criadores de gado e grupos religiosos.

Durante os anos iniciais do século XXI, o acesso à ilha era proibido aos não índios, devido à revolta que os indígenas estavam por terem sido expropriados anteriormente. Foi uma medida necessária para evitar uma nova invasão de não índios e exploradores dos recursos naturais da ilha. O receio dos Truká era que a história se repetisse: a comunidade recebeu “pessoas com boas intenções”, entre elas estavam padres evangelizadores, pecuaristas, extrativistas e o Estado, oferecendo melhores condições de vida, o que nunca de fato aconteceu. Atualmente, a ilha dispõe de precários serviços de acesso à água, energia, internet, saúde e transportes; conta apenas com um posto de saúde e uma estrada de 24 km de asfalto em precárias condições de tráfego. A educação, tema primordial desse trabalho de pesquisa, foi um árduo processo de conquista: atualmente, todos os professores e professoras da EEI são indígenas, com formação superior ou notório saber. O movimento pela EEI na comunidade aconteceu concomitantemente ao Movimento de Retomada⁷, como narra a professora Edilene Pajeú (Pretinha Truká).

Em 1999, tive minha 1ª experiência como professora de Jovens e adultos no território Truka, através do Programa do SENAR durante 6 meses. Em 1999 também foi o ano que fizemos nossa 4ª retomada pelo território Truka. Nesse mesmo ano, me engajei junto às lideranças e professores do meu povo na luta por uma Educação Específica, diferenciada e Intercultural. Em 1999, comecei a participar de vários espaços em que se discutia Educação Escolar Indígena, contribuí com a Criação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco – COPIPE, da qual sou membro até os dias atuais. No final do ano de 2000, criamos a organização interna de Educação, a Organização de professores Indígena Truká – OPIT, que conduz em nosso povo todo processo de desenvolvimento político e pedagógico da nossa educação (PRETINHA TRUKÁ, em entrevista via WhatsApp, em 12 de maio de 2021).

A pedagoga Rosicláudia sempre sonhou com livros e relata que chorou ao ter retirado das mãos o primeiro livro que pensava ser seu, em tenra infância. No entanto, hoje tem acesso aos inúmeros volumes didáticos e paradidáticos que chegam à aldeia, advindos do Fundo

⁷ O Movimento de Retomada, como ficou conhecido, é o período marcado pela organização do retorno dos índios Truká ao seu território originário, a Ilha da Assunção, no município de Cabrobó-PE. Segundo os pesquisadores Batista (2004), Oliveira (2014) e Santos (2016), esse movimento é marcado por episódios de violência em que foi preciso intervenção militar. Após anos de exílio e sofrimento, sem terra e sem trabalho digno, os indígenas, ao reconquistarem a ilha, expulsaram os posseiros e proibiram a entrada de não indígenas, com auxílio de órgãos protetores, como a ala progressista da Igreja Católica, defensoria do Estado de Pernambuco e Funai (Fundação Nacional do Índio).

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para a escola que coordena na comunidade indígena de Truká. A professora-pesquisadora, assídua frequentadora das formações de capacitação didático-metodológica do programa Saberes Indígenas na Escola, narra sua experiência com a alfabetização e o letramento, uma breve história que é praticamente o resumo da coletividade Truká:

Ao saber que aquele não era um livro meu, me senti traída. Eu devia ter entre 8 e 10 anos e tinha muita dificuldade para ler. Como eu poderia ler um livro inteirinho, por menor que ele fosse, em apenas uma tarde? Era impossível, mas, ainda assim, o livro foi tirado de mim e guardado em uma estante empoeirada. Eu, por muito tempo, perdi o gosto pela leitura, a vontade de aprender a ler e a escrever. Só depois, na idade adulta, percebi que eu deveria ter iniciado a minha luta naquela época. Eu era uma criança e tinha sido ensinada a esconder que era índia, guerreira (SANTOS, Rosiclaudia; entrevista em 14 de maio de 2021).

A coletividade Truká

A partir das visitas realizadas, eu pude observar as práticas das professoras alfabetizadoras, no primeiro momento, através de atividades de letramento, com crianças em processo de alfabetização, já com total assimilação da interculturalidade, em um exemplo de coletividade compartilhado por todas as professoras e que é absorvido pelos estudantes e, conseqüentemente, pela comunidade. O engajamento coletivo é perceptível nos discursos contemporâneos da comunidade escolar de Truká Assunção. Estão presentes nesse movimento de ressignificação e descolonização, tanto as narrativas dos ancestrais, quanto as próprias vivências comuns do povo que promoveu a retomada do território.

Estive ao lado de pessoas que não sabiam qual o seu papel na sociedade brasileira. Acredito que, com minha ajuda e das minhas colegas professoras, temos feito com que as crianças, ainda bem pequenas, entendam as propostas da EEI, em virtude de construirmos uma identidade coletiva, como sempre foi a cultura do nosso povo (PRETINHA TRUKÁ, em entrevista via WhatsApp, em 12 de maio de 2021).

A proposta da coletividade é a própria razão de existir da Educação Intercultural. De acordo com Batista (2004) e Luciano (Baniwa) (2006), os indígenas, ao lutarem pela EEI diferenciada, em um movimento de resgate da ancestralidade, estão, ao mesmo tempo, defendendo uma postura de interculturalidade, pois o fazem de forma coletiva, sem apresentação de

resultados hipotéticos, e, de forma etnográfica, identificando o que podem fazer para justificar essa ressignificação, visto que o processo de colonização vigente, marcado pela aculturação, sincretismos e distorções midiáticas, detém um grande poder sobre os indígenas, marcadamente, sobre a juventude. Como aborda a professora Ana Cleide.

Muitos dos nossos jovens querem a tecnologia, querem o bem-bom da civilização. Não entendem que aqui é uma outra civilização. Eles achavam que índio era peça de museu. Fizeram com que eles pensassem assim... (ANJOS, Ana Cleide, em entrevista em 04 de abril de 2019).

A luta contra os povos indígenas tomou forma em um movimento de aculturação, que passou a ser política pública desde a década de 1940 e obteve seu auge durante o período ditatorial (1964-1984), quando as grandes obras de infraestrutura, como a abertura de estradas (Transamazônica) e a construção de grandes reservatórios para barragens hidrelétricas⁸, tornaram-se símbolos do “desenvolvimento”, mas eram, também, o caminho sem volta das invasões etnoterritoriais e ideológicas sobre os povos nativos no Brasil. No entanto, segundo Silva (2014), o processo de destruição das culturas e de silenciamento dos povos indígenas, que parte do princípio da homogeneização dos diferentes povos e alcança seu ápice no processo de aculturação imposto até os dias atuais, esbarra nas lutas diárias dos povos indígenas, dos movimentos contínuos de enfrentamento às políticas governamentais de negação dos direitos à especificidade necessária à manutenção das comunidades originárias.

Não quero fazer parte de um museu. Quero ser a própria história e é por isso que não tenho medo de contar o que vivi, nem tenho vergonha de dizer que eu não entendia. A gente estava à margem, de verdade, marginalizados e, por isso, éramos chamados de marginais. Por isso, muitos dos nossos filhos, sobrinhos, netos saíram daqui, foram chamados pelos luxos do capitalismo. Hoje só sai daqui quem quer mesmo (ANJOS, Ana Cleide. Em entrevista em 04 de abril de 2019).

Exemplos de luta são constantes nas narrativas e, em especial, de vitória em relação ao uso da educação como ferramenta de conscientização e, por que não dizer, de combate. Os movimentos teóricos e as atividades decoloniais entram nas estruturas educacionais através do ensino superior à que os indígenas passam a ter acesso e, entre as principais exemplificações das atitudes decoloniais e

⁸ No nordeste brasileiro, mais especificamente nos estados da Bahia e Pernambuco, esse período foi marcado pela criação de barragens como Sobradinho e Itaparica (atual Luiz Gonzaga), além das cinco usinas já em atividade em Paulo Afonso (BA), desde a década de 1960. Tratava-se da reestruturação do setor energético, capitaneado pela Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), com sede em Recife, que tinha o objetivo de produzir a energia necessária para o “desenvolvimento” do país.

interculturais que pude perceber na aldeia, encontram-se a cultura do bem-viver e a crítica à globalização, sob aspectos discutidos por Boaventura Souza Santos (2007). Segundo o autor, um movimento oposto à globalização é justamente a interculturalidade, quando “diferentes práticas de conhecimento têm lugar em diferentes escalas espaciais” (2007, p. 89):

É possível estabelecer uma relação com o seu aluno quando ele tem em você uma figura admirável. E essa admiração só pode se dar por um exemplo. Aqui, na comunidade, o exemplo que eu dou é o de não ir embora. Eu saio para estudar, mas volto. E volto melhor, volto transformada, porque o que eu aprendi lá eu trago para utilizar aqui em minha comunidade (SANTOS, Rosiclaudia; entrevista em 14 de maio de 2021).

A professora Rosiclaudia não fala de si própria, trata-se de uma narrativa coletiva, pois todas as professoras Truká tiveram que deixar a ilha por algum tempo para fazer os seus cursos de graduação e pós-graduação. O interessante é perceber no discurso de todas o interesse em retornar à ilha para aplicar os conhecimentos adquiridos. Rosiclaudia cursou Pedagogia e Especialista em Educação Especial em instituições particulares nas cidades vizinhas à Cabrobó. Claudete fez Licenciatura Indígena em Ciências da Terra e da Natureza, pela Universidade de Pernambuco, na cidade de Caruaru (PE), Especialização (Lato Sensu) em Educação Decolonial no Instituto Federal do Sertão do São Francisco – campus Floresta, e, atualmente, cursa o Mestrado em Antropologia, pela Universidade Federal do Ceará, com aulas remotas, devido à pandemia da Covid 19. A professora Pretinha Truká passou meses na Europa apresentando projetos desenvolvidos nas escolas da comunidade e aproveitou para fazer diversos cursos na área de educação e sustentabilidade. O pedagogo Maurílio Nogueira encontra-se residindo em Recife, onde curso Mestrado em Antropologia, pela Universidade Federal de Pernambuco. O que demonstra a necessidade e o interesse dos professores indígenas buscarem capacitação nas instituições formais, no intuito de exercerem atividades pedagógicas e projetos de educação com a segurança que a formação acadêmica proporciona, mas sempre aliando os saberes tradicionais às suas práticas educativas, em um processo que eu caracterizo como a base da interculturalidade.

A utilização de elementos culturais é um fator determinante para a prática da educação intercultural. No entanto, é importante também apropriar-se de elementos da cultura dominante, das evoluções tecnológicas e dos mecanismos de mídia para apresentar, de forma valorativa, a cultura dos índios. Sobre estes aspectos, a professora Artenízia complementa:

Eu uso de todas as ferramentas possíveis e impossíveis para fazer o meu aluno aprender, e aprender, para mim, é também não saber. Porque quando ele diz “não sei”, ele tem meio caminho andado para aprender. Então, eu uso das armas que o homem branco me deu. Meu deu,

não, eu tomei. Já que ele me tomou tanta coisa, não é? Eu uso a internet, o computador, as fotografias, o livro didático. Mas eu não uso nada pronto, eu crio. E aí, a gente daqui criou os livros da nossa escola (PEREIRA, Arteniária. Entrevista em 22 de abril de 2021, via telefone).

Os livros a que se refere a professora Arteniária são outro exemplo do desenvolvimento de práticas decoloniais. Produzidos pelos professores e professoras da Ilha da Assunção, de forma independente ou com incentivos (da Secretaria de Educação do Estado, da Gerência de Educação ou da FUNAI), os livros didáticos e paradidáticos⁹ são o registro escrito das culturas, dos falares e dos saberes do povo Truká. Ainda que os registros da língua não sejam de todo confiáveis. Segundo o pedagogo Maurílio Pereira, em entrevista via whatsapp (em 11 de julho de 2021), “não se tem certeza do significado de alguns vocábulos das nossas línguas antigas”, mas, é fácil perceber o quanto as línguas autóctones são referenciadas nos rituais místico-religiosos praticados na ilha, sendo o Toré o de maior relevância.

Segundo o professor de Arte Indígena, Francisco Júnior Truká, “não sabemos se temos o direito de conhecer a nossa língua. Isso só os ‘Encantados’ podem dizer” (em entrevista, Cabrobó, em 11 de agosto de 2020). Por isso, segundo a maioria dos entrevistados, iniciados nos mistérios da religiosidade Truká, é possível compreender as palavras e os seus significados ao “nos comunicar com os ancestrais através da intermediação dos ‘Encantados’ nos rituais da Jurema” (BERTINHO TRUKÁ, cacique. Em entrevista em 22 de fevereiro de 2021). E, como dito, o Toré é a manifestação emblemática dessa ligação com a ancestralidade local.

Este expediente da educação indígena, bem como o ensino das tradições religiosas e artísticas da comunidade, aparece fortemente marcado na EEI, o que pode ser considerado um elemento da educação intercultural e como movimento de descolonização, como aponta o professor Júnior Truká. Importante liderança na organização dos movimentos de luta e professor contratado na Escola Acilon Ciriaco, com notório saber nas Artes Indígenas, o professor nos diz, em entrevista via celular, em 11 de agosto de 2020, que

é importante perceber o papel do indígena na história do Brasil de hoje e não apenas a figura do nativo que ficou na praia esperando os portugueses chegarem. O indígena é cidadão brasileiro e, como tal, merece e precisa ter sua cultura não somente preservada, como também exposta para ser conhecida e reconhecida como cultura autóctone, como é o caso do Toré (JUNIOR TRUKÁ, 2020).

⁹ Entre as obras, estão: “Em Assunção, Reina Truká” e “Calendário Anual”, de 2010, e; “Índios na visão dos índios Truká”, editado pela Thydewá, Salvador, 2002. Todos têm participação da coletividade local em sua produção e utilizando o nome de autoria Comunidade Truká. Ver dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Estado da Bahia, pela autora Kátia Maria Rodrigues Gomes, intitulada “*Práticas de escrita das professoras Truká na Ilha da Assunção*”, Alagoinhas, 2014.

Mais que uma dança, uma mostra das tradições culturais dos indígenas brasileiros ou um movimento de cunho religioso/espiritual, o Toré contém toda uma mística de aproximação dos índios com os seus ancestrais e entidades místicas, chamadas de Encantados de Luz (ou Encantos de Luz). No entanto, o Toré também passou a ser um elemento de representatividade nas lutas dos movimentos indígenas em todo o país. Assim, professores e professoras têm feito uso do Toré também como forma de educação no âmbito da escola.

Analisando os discursos da coletividade Truká, é possível compreender as práticas decoloniais de letramento e alfabetização como outra forma de manutenção/revitalização dos saberes ancestrais, inclusive como elementos das lutas pelos direitos dos indígenas. Isso fica perceptível nas aldeias e comunidades visitadas ao longo desse estudo, ao empreendermos a análise do discurso no resumo da prática educativa desenvolvida pela professora Cleide:

Eu não sei como será o índio Truká de amanhã, mas creio que o papel da nossa geração está sendo feito, assim como foi o trabalho dos que vieram antes de nós, que retomaram nossa ilha. Agora, a gente está retomando o nosso povo. Fazendo nosso povo acreditar em si mesmo. A gente deve muito aos nossos caciques Bertinho e Neguinho e ao nosso Pajé Dão (ANJOS, Ana Cleide, em entrevista via celular, em 04 de abril de 2019).

Nos processos de letramento nas escolas indígenas, pude perceber uma unidade de pensamento entre gestores e professores no intuito de marcar o empoderamento indígena como importante no convencimento da luta contra o preconceito. No entanto, é perceptível a presença de práticas esporádicas no decorrer das aulas. Assim, fica clara, ainda, a grande influência de metodologias e discursos excludentes e/ou globalizantes, próprios dos currículos oferecidos nos programas de formação, como os cursos de Letras, Pedagogia e Ciências das universidades tradicionais. Eu ainda pude perceber o surgimento de ideologias transgressoras, que questionam a ordem estabelecida, apontadas pelos estudos de Boaventura Souza Santos (2009) e do Pensamento Decolonial, trazidas principalmente pelos indígenas egressos dos cursos de especialização específicos – como a Educação Intercultural – ou advindos dos programas de pós-graduação stricto-sensu.

A escola intercultural de Truká e as línguas autóctones

É uma unanimidade entre os professores da Escola Acilon Ciriaco que o modelo de educação imposto pelo Estado não atende às necessidades dos indígenas, que consideram o “modelo eurocêntrico e dominador, de raízes coloniais, jamais representará o que queremos para o futuro dos nossos povos” (COLETIVIDADE TRUKÁ, 2021).

A educação da qual faço parte vem há anos lutando para se manter viva, não uma educação que reproduz, mas que constrói, que problematiza, que vem contribuindo para o fazer de uma interculturalidade crítica, pautada em processos decoloniais (BARBOZA, Claudete da Silva, em entrevista via WhatsApp, em 31/03/2021).

A escola não é nossa. Quando a escola chegou para nós, ela chegou uma *escola de brancos*, uma escola de não-índios, (...) é quando a organização indígena coloca dentro de uma escola, que veio para padronizar, um papel socializador, um papel das análises e de fortalecimento da cultura. (...). Hoje, a escola é uma aliada dos povos indígenas (...) e o livro didático criado pelos próprios indígenas é importante para a manutenção da cultura (PEREIRA, Arteniá. Entrevista em 22 de abril de 2021, via telefone).

Hoje, aos 45 anos, vivendo em uma comunidade indígena que, ainda que com o território geográfico assegurado, sofre diversos tipos de problema, como preconceito, a falta de estrutura básica e o abandono por parte dos governos em relação a políticas públicas que possam valorizar nossa cultura e nossos saberes ancestrais, tenho total certeza do meu papel na estrutura sociocultural do meu povo. Hoje eu sei da importância do meu papel enquanto professora e militante da causa indígena (PRETINHA TRUKÁ, em entrevista via WhatsApp, em 12 de maio de 2021).

Pensar e fazer um modelo de educação fora dos padrões coloniais não é tarefa fácil. *Mexer* com a estrutura de um Estado (colonial até hoje) é algo que para muitos pode parecer impossível de se fazer, “mas é preciso encaminhar as crianças e os jovens das nossas comunidades para esse fazer diferente, porque nós indígenas cremos que é possível” (BARBOZA, entrevista em 31/03/2021). Segundo depoimentos de todos os professores e professoras por mim entrevistados, “não se mexe na estrutura do Estado-Nação sem primeiro mexer na estrutura das mentes” (PRETINHA TRUKÁ, 2021, em entrevista). Por isso, para os indígenas é tão importante a conscientização de que esses *outros fazeres da educação*, essas outras construções de saberes/conhecimentos dialogam em igual importância dentro das salas de aula.

As práticas de Análise do Discurso, desenvolvidas por Maingueneau (2010), me fizeram compreender melhor os discursos produzidos pelos falantes da pesquisa a que me propus, tendo em vista que, segundo o autor, todo texto é contextual e, portanto, é preciso compreender o autor, o lugar e o tempo de quem fala (MAINGUENEAU, 2010). Assim, pelas entrevistas realizadas via telefone, whatsapp e outros meios eletrônicos, pude perceber que uma unanimidade discursiva existe, mas ela é, ao mesmo tempo, edificadora e angustiante, pois parte do querer coletivo de se conhecer melhor as línguas autóctones originárias do povo Truká,

mas esbarra na compreensão de que o resgate (ou a revitalização, como utiliza o pesquisador Leandro Durazzo¹⁰ (2019)) de um idioma como o Dzubukuá, esquecido há cerca de cem anos, sem falantes remanescentes e com sérias dúvidas sobre o significado de vocabulários e expressões, torna-se um exercício utópico e impossível, na opinião dos indígenas. Na verdade, faltam-lhes tanto dados sobre o próprio idioma em si, discutidos por estudiosos contemporâneos, como Márcio Queiroz¹¹ (2008; 2012), quanto para a compreensão da sua perda enquanto elemento do falar, visto que a história da língua se confunde com a própria narrativa histórica do aldeamento Truká, anterior a 1772, data da instalação da missão católica Nossa Senhora da Assunção, de acordo com Batista (2004).

Segundo Queiroz (2008), o Dzubukuá, ou dialeto Karirí, da família linguística Karirí e do Tronco Macro-Jê, foi registrado em 1709 pelo frei Bernardo de Nantes e possui forte correlação com os escritos em Kipeá encontrados na gramática (1877 [1699]) e no catecismo (1942 [1698]) do padre Vicencio Mamiani e nos estudos de Azevedo (1965). Já Durazzo (2019, p. 155) traz a narrativa – em sua pesquisa junto ao povo Tuxá, de Rodelas (BA) – do uso da língua ‘*extinta*’ em documentos escolares: “por meio de um levantamento documental, os professores tuxá têm elaborado como sua a língua Dzubukuá, idioma da família Kariri, do tronco Macro-jê”.

A língua, recentemente sistematizada a partir de poucos registros documentais, nos trabalhos descritivos de Queiroz (2008; 2012), tem sido refutada como extinta (o próprio Queiroz (2012, p. 25) assegura “língua extinta”) por diversos teóricos da antropologia (incluindo Pompa (2003) e Durazzo (2019). A língua recebe o mesmo nome do povo que a falava. Por isso, aqui, eu faço questão de reafirmar o termo *autóctone* e não se encontra no rol de línguas faladas no Brasil pelo *Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*¹².

Descendentes dos Kariri, os Dzubukuá habitavam a região norte do estado da Bahia, “situados no grande rio São Francisco do lado sul a 7º (graus) da linha do equinócio”, conforme título do documento do frei Bernardo de Nantes (1709).

Segundo Hohenthal (1960) e, mais recentemente, Pompa (2003), a região do Submédio São Francisco,

¹⁰ O Antropólogo Leandro Marques Durazzo aponta (2019) as experiências do povo Tuxá (Bahia) no processo de revitalização da língua Dzubukuá, chamada de *a idioma* pelos descendentes do povo Dzubukuá, inclusive presente nos livros didáticos e no Projeto Político Pedagógico da Educação Escolar Indígena das aldeias Tuxá, no nordeste baiano.

¹¹ O linguista José Márcio Correia de Queiroz, ainda que faça um estudo gramatical da língua Dzubukuá, tanto em sua dissertação de Mestrado (Universidade Federal de Pernambuco, 2008), quanto em sua tese de Doutorado (Universidade Federal da Paraíba, 2012), aponta para a impossibilidade do resgate da oralidade do dialeto derivado do kariri, visto que a língua aparece como extinta desde estudos da década de 1960 (HOHENTHAL, 1960; 1971).

¹² Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem / Marcus Maia – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006

onde está situada o município de Rodelas e suas aldeias tuxá Dzorobabé e Aldeia Mãe, foi cenário de intensa circulação multiétnica e multilíngue durante o período colonial. As aldeias e missões daquele trecho do rio, assim, ofereciam proximidade significativa entre povos Cariri, Procás e Brancararus (Pompa, 2003, p.304). A possível contiguidade de aldeias, ilhas fluviais e povos de matrizes linguísticas diferentes permite-nos pensar em reivindicações contemporâneas de idiomas identificados a grupos étnicos hoje não afirmados, como os próprios Dzubukuá de quem Bernardo de Nantes aprendeu e registrou a língua. Não causa espanto, assim, que os atuais grupos étnicos Tuxá e **Truká**, mas também Tumbalalá (de Abaré-BA) e Tingui Botó (Feira Grande-AL) possam acionar certa vinculação histórica com os antigos Cariri Dzubukuá e, sobretudo, com sua língua (DURAZZO, 2019, p. 15, *grifo nosso*).

Não é preciso muito esforço nem estudos técnicos para perceber que o que foi apontado pelos professores e professoras indígenas Truká sobre a revitalização de uma língua extinta faz sentido no mundo acadêmico e parece ser uma premissa irretocável. Também eu, como linguista, compreendo que o resgate de uma língua em desuso há cem anos e a sua reintrodução à rotina de um povo é um exercício inglório, uma imposição com sucesso completamente incerto. Segundo Queiroz (2009), “seria como impor uma língua estranha e artificial, uma vez que já não pertence mais ao seio significativo, cultural e socioantropológico das manifestações e da vida da comunidade atual” (QUEIROZ, 2009, apud DURAZZO, 2019, p. 25). O professor Júnior não reconhece o povo como merecedor desta dádiva e o pedagogo Maurílio aponta para a impossibilidade de qualquer forma de resgate. No entanto, todos, incluindo os caciques, pajés e professores questionados sobre a temática, indicam possibilidade mística no auxílio desse resgate. Bertinho Truká e os demais caciques e pajés fazem uso da língua nos rituais da Jurema. As toantes de Toré são lançadas com palavras e expressões nessas línguas e os estudos avançam nessa área, fazendo com que cheguem à academia e, concomitantemente, à escola.

Diferentemente da EEI em aldeias em que os povos mantêm suas línguas nativas concomitante ao português (comunidades bilíngues), o papel da escola adquire uma potencialidade ainda mais marcante. É preciso internalizar preceitos bastante subjetivos em uma coletividade muitas vezes minada pelos subterfúgios das facilidades e da midiaticização da vida. Assim, mais uma vez, corroboro o pensamento de Durazzo (2019), ao dizer que as escolas indígenas das comunidades monolinguísticas devem servir como “catalisadoras de processos políticos linguísticos diferenciados, que passam pelo levantamento historiográfico, antropológico e mesmo linguístico de idiomas reivindicados como seus ancestrais (p. 219)” – aqui, especificados como autóctones. Assim, acredito nas falas dos professores e professoras Truká como formas de combate ao silenciamento imposto e para a construção de uma outra

história, a partir da formação de uma nova consciência, tendo a escola indígena como protagonista desse movimento.

Considerações finais

Em diálogo com Boaventura de Souza Santos (2009), posso afirmar que a produção das ciências, das artes e, conseqüentemente, da cultura sempre foi marcada pelo modelo europeu e que todo o projeto da modernidade se constituiu a partir dessas bases epistemológicas e filosóficas, que construíram (e mantêm) o alicerce da colonialidade no mundo ocidental. Um projeto que se mostrou/mostra excludente e devastador em sua vigência secular (ABIB, 2020), promotor do capitalismo escravocrata e das disparidades sociais ultrajantes, impossíveis de serem compreendidas pelas comunidades originárias brasileiras.

No entanto, o Pensamento Decolonial tem se desenvolvido em vários países afetados por esses processos de colonização, sobretudo na América Latina, e tem demonstrado vigor acadêmico pelos estudos de teóricos contemporâneos, como Mignolo (2005) e Quijano (2008), além do próprio Boaventura. Esses estudos têm rompido os espaços acadêmicos e conseguido chegar às escolas primárias e secundárias, principalmente nas comunidades historicamente excluídas.

Não há resultados positivistas em um estudo etnográfico e intercultural como o que me propus a fazer. Por isso, apresento as minhas impressões, baseadas pela Análise do Discurso, sobre as entrevistas coletadas, as observações realizadas e a produção de um diário de bordo, que muito me ajudou a manter o foco no objetivo da pesquisa: analisar as práticas da EEI como elemento da educação intercultural na perspectiva de compreender, conhecer e avaliar a presença/não presença das línguas autóctones na comunidade Truká de Assunção dos dias atuais. Esse constructo de pesquisa originou um material que evidencia práticas interculturais, tanto na educação indígena, quanto na EEI, que colaboram tanto para a manutenção da cultura étnica quanto para o despertar de uma nova consciência. O que eu pretendo demonstrar aqui é que manifestações socioculturais, assim como práticas escolares, podem (e devem) ser compreendidas como práticas de descolonização, bem como elementos de resistência, conscientização e libertação.

É inegável que os movimentos indígenas possibilitaram/possibilitam aos professores, professoras e demais lideranças de Truká compreender os seus papéis de protagonistas no exercício da cidadania, necessária aos povos indígenas da contemporaneidade, subjugados e silenciados em suas culturas e saberes autóctones. Mais ainda, eles percebem que essa batalha deve ser travada em diversas frentes: tanto no plano nacional, quanto na própria comunidade indígena, que deve se autorreconhecer como portadora dos saberes ancestrais, ainda que seja monolíngue (na língua do dominador) e tendo sido expulsa de seus territórios originários. Assim, corroborando as ideias de Silva (2015), acredito na importância de frisar as lutas gloriosas dos povos indígenas em se manterem vivos em pleno século

XXI, diante de tantos movimentos contrários às suas existências, desde o genocídio dos povos pela posse da terra à eugenia praticada como política pública, ambos processos sofridos ao longo dos séculos.

Mais que tentar provar suas descendências ancestrais, para os povos do sertão pernambucano é preciso autoidentificarem-se como indígenas, remanescentes de diversas etnias – vitimados por um sincretismo imposto em nome de uma política de assimilação cultural – e compreender que muito de sua cultura (inclusive linguística) lhe foi retirada pelo poder da opressão. Como aponta Oliveira (2014), isso se dá principalmente aos *primeiros brasileiros*, índios da Região Nordeste, que, desde a invasão portuguesa, quando foram os primeiros a serem encontrados e escravizados, até os dias atuais, por sofrerem o preconceito por “*não parecem índios*”, são os mais vitimados pela violência agrária e pela ausência de políticas de proteção.

A metodologia etnográfica me trouxe a certeza de que os saberes ancestrais estão presentes na comunidade de forma definitiva e comunitária. Em seus discursos, professores e professoras chamam a atenção para o exercício de (auto)afirmação, necessário à manutenção do espírito de coletividade, de pertencimento. O cacique Yssôr Truká, da comunidade vizinha (Truká Tapera), em Orocó-PE, me disse pelo telefone o quanto é importante o estudo que ele e outros pesquisadores indígenas estão desenvolvendo para o reconhecimento e revitalização das línguas autóctones, em especial o Dzubukuá. Mas, eles têm a certeza de que não conseguem avançar muito sem o apoio dos cientistas não índios. Por isso, lanço mão também de minha ajuda no sentido de colaborar com essa tarefa de compreender o idioma ancestral, conhecer as línguas que deram origem à língua da comunidade e compreender historicamente o processo de perda de tão rico material cultural de uma comunidade que (re)existe. É preciso publicizar a cultura autóctone presente em Truká e, além da EEL, a divulgação científica também é espaço privilegiado para isso.

Mas não apenas o respaldo acadêmico oferece bases para que os povos Truká, Tuxá ou outra etnia do Nordeste afirmem sua percepção atual sobre a língua ancestral. Mais importante que a morfossintaxe Dzubukuá (do ponto de vista linguístico ou histórico), como fizeram em diferentes épocas Hohenthal (1960) e Queiroz (2008; 2012), é a significância étnica, identitária e cultural. Há uma dimensão “oculta” nessa concepção de língua, algo que assegura sua “validade” mesmo que a academia possa considerá-la “inválida” ou “errada”, como afirmam os caciques Yssôr, Pretinho e Bertinho Truká e os professores e professoras da comunidade. Apoiado pela pesquisa de Durazzo (2019), eu posso assegurar que os indígenas, e somente eles, conhecem essa dimensão oculta e que é garantida pelo acesso à ancestralidade, intermediada pelos Encantos de Luz e os elementos da natureza, como as cachoeiras do Opará. Sobre isso, o Pajé Dão assegura que “só os Encantados podem dizer o que os índios devem fazer” (em entrevista em 2015). Assim, além do projeto de revitalização do Dzubukuá através de pesquisas e da escola, os Truká percebem-se como um povo cujo registro da língua, enunciada em ritual, jamais foi perdido.

De fato, é impossível não se sentir tocado pela vontade de os indígenas, em uma coletividade marcante, conhecerem melhor e até fazerem uso das suas línguas reconhecidamente autóctones. Mas, pensar no ensino (resgate, revitalização ou estudo histórico) das línguas autóctones de Truká não poderá ser estabelecido apenas para atender ao decretado na Lei 11.645/2008, que dispõe sobre o ensino bilíngue nas aldeias indígenas. É preciso compreender a imaterialidade dos saberes e, por isso, é essencial possibilitar ao currículo estabelecido a sensibilidade de lidar com outros tipos de saberes, com o imaterial, com o cosmológico, com a diversidade.

Referências bibliográficas

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Culturas Populares, Educação e Descolonização; **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-20, e-18279, out./dez. 2019

ALMEIDA, Alfredo Wagner et al. (coord.). **Nova cartografia social dos povos e comunidades tradicionais do Brasil: povo indígena Truká**. Manaus – AM. UEA Edições, 2010.

AZEVEDO, Janete M. Lins de (1996). **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 2017.

BARROS, Maria da Penha. Conceito do bem viver para o povo Atikum. **Trabalho de Conclusão do Curso** de Especialização em Educação Intercultural. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão-PE, 2016.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. O desencantamento da aldeia. Exercício antropológico a partir do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Truká. FUNAI, Brasília. **Revista de Estudos e Pesquisas**. v.1, n. 2, 2004.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. Índio, quilombola, ribeirinho: o desafio do fazer antropológico em situações de disputas. In: VIII **Reunión de Antropología del Mercosur (RAM)**, Buenos Aires: 2009.

BATISTA, Mércia Rejane. O toré e a ciência Truká. In: GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **Toré: regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: Fundaj: Editora Massangana, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Ministério da Educação. Gráfica do Congresso, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 17 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Em aberto, v. 14, n. 63, p. 175-187, 1993.

BRASIL. **Manual de Lingüística**: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem / Marcus Maia – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. **Referenciais para implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Caderno do Tempo**: professoras e professores indígenas de Pernambuco – MEC/SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Belo Horizonte, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena** (SECAD). Meu Povo Conta. Centro de Cultura Luiz Freire. Projeto Educação e Cidadania. Olinda – PE. 2ª. Ed.2006.

COLETIVIDADE TRUKÁ, professores e professoras indígenas Truká da Ilha da Assunção. **Calendário 2010**. Secretaria de Educação de Pernambuco, Gráfica SEC, 2012.

DURAZZO, Leandro Marques. Cosmopolíticas Tuxá: conhecimentos, ritual e educação a partir da autodemarcação de Dzorobabé. **Tese de Doutorado** do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, Natal, 2019.

DURAZZO, Leandro Marques. **Política Linguística, Educação Indígena e a “Ciência” do índio entre os Tuxá de Rodelas-BA**. Trabalho apresentado no GT OP 176: The languages of indigenous politics, no 18º Congresso Mundial da IUAES, Florianópolis, 2018.

DURAZZO, Leandro Marques; VIEIRA, José Glebson. **Língua indígena no Submédio São Francisco**: Tuxá, Truká e a rede procá de revitalização político-linguística do Dzubukuá. 42º Encontro Anual da ANPOCS. Disponível em: [Lingua_indigena_no_Submedio_Sao_Francisc.pdf](#), acessado em 20 de maio de 2021.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Educação e Letramento Intercultural na Aldeia de Assunção do Povo Truká. **Dissertação de Mestrado** do Programa de Pós-Graduação em Educação, cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Juazeiro: Repositório UNEB, 2016.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio; SANTOS, Carlos Alberto Batista. Paraíso na terra tem dor e sofrimento: o povo Truká da Ilha de Assunção, em Pernambuco. In: SILVA, E. H.; SANTOS, C. A. B.; OLIVEIRA, E. G. S.; COSTA NETO, E. M. **História Ambiental e História Indígena no Semiárido Brasileiro**. Editora UEFS, 2016.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO. **Relatório Truká 2011**. 2011. Disponível em: <http://funai-ba-pa.blogspot.com.br/p/blog-page_4167.html>. Acesso em: 11 out. 2012.

FUNAI, Brasília. **Revista Estudos e de Pesquisas**. v.1, n. 2, p. 157-247.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GERLIC, S. (Ed.) 2003. **Índios na visão dos índios**: Comunidade Truká. Governo do Estado da Bahia. Salvador – BA, 2003.

GRUPIONI, L. D. B. **Índios no Brasil**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1994.

HOHENTHAL, W. As tribos indígenas do baixo e médio São Francisco. **Revista Museu Paulista**, São Paulo, v. 12, (Material microfilmado), 1971.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/mapas.html>.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2018. **Censo 2018**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/mapas.html>.

IDPE - INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO DE PERNAMBUCO. **As comunidades indígenas de Pernambuco**. Recife: Condepe, 1981.

LUCIANO (BANIWA), Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO (BANIWA), Gersem dos Santos. Projeto é como Branco Trabalha – as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro. **Dissertação de mestrado** em antropologia social – Universidade de Brasília, abr de 2006.

MACEDO. Roberto Sidnei. **Compreender / mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Líber Livro, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livros, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze Conceitos em Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Lei nº 9.394-96**, Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: Secretaria de educação fundamental, 1998.

MONTSERRAT, Ruth Maria Fonini. Línguas indígenas no Brasil contemporâneo. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: MEC, 1994.

MESSEDER, M. L. L. **O Golpe e a Exclusão da Diversidade**. In: SANTOS, Luciano Costa; CARNEIRO, Nadia Virginia B... (Org.). **Contra o Golpe** Cadernos de Democracia. 01ed. Salvador: EDUFBA e EDUNEB, 2018, v. 01.

NANTES, Bernardo de. **Katecismo indico da língua kariri**. Material microfilmado. Lisboa: Valentim da Costa Deslandes, 1709.

OLIVEIRA, Edivânia Granja da Silva. **Mapa dos povos indígenas de Pernambuco** (no prelo, cedido pela autora), 2020.

OLIVEIRA, João Pacheco. **Os primeiros brasileiros**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, FAPERJ-UFRJ, 2014.

POMPA, Cristina. **Religião como tradução**: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial. Bauru: Edusc, 2003.

QUEIROZ, José Márcio Correia de. Aspectos da fonologia Dzubukúá. **Dissertação de Mestrado**. Recife: UFPE, 2008.

QUEIROZ, José Márcio Correia de. Um estudo gramatical da língua Dzubukúá, família Karirí. **Tese de Doutorado**. João Pessoa: UFPB, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Carlos Alberto Batista. Padrões de Caça, Pesca e uso de animais silvestres pela etnia Truká no semiárido brasileiro. **Tese de Doutorado** do Programa de Pós-graduação em Etnobiologia e Conservação da Natureza – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife: Gráfica da UFRPE, 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Governo do Estado de Pernambuco. **Relatórios 2016, 2018 e 2020**. Mapas e textos do site www.secpe.gov.br 2016, 2018, 2020. Governo de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, Edson. **Ensino e sociodiversidades indígenas**: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: Práticas Pedagógicas em sala de aula. Recife: EDUFPE, 2015.

SILVA, Edson. **Os povos indígenas e o ensino: reconhecendo as sociodiversidades nos currículos com a Lei 11.645**. In: Ensino e pesquisa na E. B. Recife: EDUFPE, 2012.

Entrevistas:

ANJOS, Ana Cleide dos. Professora Indígena Truká, em entrevista em 04 de abril de 2019, na comunidade Truká da Ilha da Assunção, 2019.

BARBOZA, Claudete da Silva. Professora de Língua Portuguesa da Escola Indígena Acilon Ciriaco. Entrevistas entre 04 de fevereiro e 20 de maio de 2021, via WhatsApp, Cabrobó, 2021.

BARROS, Maria da Penha. Professora Indígena Atikum, em entrevista em 04 de abril de 2019, na comunidade indígena Atikum, Carnaubeira da Penha, 2019.

BERTINHO TRUKÁ, Cacique. Cacique da Ponta da Ilha, entrevistas em outubro de 2018 e maio de 2021, Ilha da Assunção, município de Cabrobó-PE, 2021.

BERTINHO TRUKÁ, Cacique, entrevista entre janeiro e dezembro de 2015. In: FLORENCIO, Roberto Remígio. *Educação e Letramento Intercultural na Aldeia de*

Assunção do Povo Truká. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Juazeiro, UNEB, 2016.

JÚNIOR TRUKÁ, professor com notório saber e liderança indígena. Entrevistas entre 20 de março e 20 de agosto de 2020, via telefone, da comunidade de Sabonete, Cabrobó, 2020.

NOGUEIRA, Maurílio. Pedagogo, coordenador das ações pedagógicas da educação Indígena da Secretaria de Educação de Cabrobó. Entrevistas concedidas entre janeiro e abril de 2021, via telefone e WhatsApp, Recife, 2021.

PEREIRA, Artenízia. Professora de História da Escola Indígena Acilon Ciriaco. Entrevistas concedidas entre janeiro e abril de 2021, via telefone e WhatsApp, Cabrobó, 2021.

PRETINHA TRUKÁ, professora e ativista indígena, Truká Assunção. Entrevistas via telefone, entre 12 e 20 de maio de 2021. Cabrobó, 2021

SANTOS, Maria Aparecida. Professora da Escola Indígena Acilon Ciriaco. Entrevistas concedidas entre janeiro e março de 2021, via telefone e WhatsApp, Cabrobó, 2021.

YSSÔR TRUKÁ, Cacique Truká Tapera. Entrevistas via whatsapp, entre março e junho de 2021. Orocó-PE, 2021.

Recebido em: 03/08/2021 * Aprovado em: 11/04/2022 * Publicado em: 30/04/2022

“TODA A HISTÓRIA ESTAVA NA LÍNGUA”: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUAS E LINGUAGENS EM LICENCIATURAS INDÍGENAS DE BRASIL E COLÔMBIA¹

BEATRIZ OSORIO STUMPF²

UNISC, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0001-8510-5511>

LUANDA REJANE SOARES SITO³

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA

<https://orcid.org/0000-0001-7579-4229>

RESUMO: Depois de cerca de vinte anos de implementação de licenciaturas indígenas na América Latina, ficam perguntas sobre as formas como esses programas estão realizando seus processos formativos. O objetivo de nosso artigo é analisar quatro casos de licenciaturas indígenas, no Brasil e na Colômbia, que buscam romper com modelos de formação colonial e patriarcal. A partir dos depoimentos de professores/as desses programas, o texto oferece descrições de estratégias pedagógicas interculturais, em um enfoque na área de línguas e linguagens, originando reflexões sobre bilinguismo, letramento, alfabetização e produção de materiais pedagógicos, com seus potenciais de contribuição para as áreas da educação e da sociolinguística. Destacamos o lugar protagonista da prática docente, com exercícios dialógicos, aspectos colaborativos e metodologias baseadas em problemas contextualizados, os quais ilustram as políticas linguísticas que vêm sendo consolidadas através desses programas. Ressaltamos uma visão ampla de formação e de linguagem, com o uso de metodologias criativas e ativas que permitem aos estudantes aprender conteúdos disciplinares em enlace com sua história e comunidades de origem.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciaturas indígenas, educação intercultural bilíngue, identidade, sociolinguística, Brasil e Colômbia.

ABSTRACT: After nearly twenty years of implementing undergraduate courses for training indigenous teachers in Latin America, questions remain about the ways in which these programs are carrying out their training processes. The aim of our article is to analyze four cases of these courses, in Brazil and Colombia, that seek to break with models of colonial and patriarchal formation. Based on the testimonies of teachers from these programs, the text offers descriptions of intercultural pedagogical strategies, focusing on the area of idioms and languages, giving rise to reflections on bilingualism, literacy and production of pedagogical materials, with their potential to contribute to the areas of education and sociolinguistics. We highlight the protagonist role of teaching practice, with dialogical exercises, collaborative aspects and methodologies based on contextualized problems, which illustrate the language policies that have been consolidated through these programs. We emphasize a broad vision of education and language,

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), membro do grupo de pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade. Email: beatriz.osoriostumpf@yahoo.com.br

³ Docente da Escuela de Idiomas, coordenadora do grupo de pesquisa Educación, Diversidad e Inclusión-EDI. Email: luanda.soares@udea.edu.co

with the use of creative and active methodologies that allow students to learn disciplinary content linked to their history and communities of origin.

KEYWORDS: *Undergraduate courses for training indigenous teachers, bilingual intercultural education, identity, sociolinguistics, Brazil and Colombia.*

Introdução

Depois de cerca de vinte anos de implementação de licenciaturas indígenas na América Latina, ficam perguntas sobre as formas como esses programas estão realizando seus processos formativos. Nosso artigo, alinhado a essa preocupação, tem por objetivo analisar quatro casos de cursos de formação docente superior indígena, no Brasil e na Colômbia, que buscam romper com modelos formativos coloniais e patriarcais. Para isso, enfocamos as reflexões sobre linguagens e ensino de línguas, considerando serem aspectos de grande valor para o campo educativo e para os povos ameríndios mono ou multilíngues.

A construção do artigo se consolida tanto a partir dos caminhos de uma das pesquisadoras, durante seu trabalho de campo de pesquisa de doutorado, quanto das leituras e reflexões provenientes do encontro com a professora que acompanhou seu estágio doutoral desenvolvido na Universidade de Antioquia (UdeA), em Medellín – Colômbia. Em um cenário de desigualdade e implementação de políticas interculturais, fomos incentivadas, como educadoras, a identificar formas de ensino que formadores/as de licenciaturas indígenas na América Latina têm desenvolvido para enfrentar a opressão de setores ou culturas dominantes, assim como para criar estratégias descoloniais em seus processos de formação. Desse modo, guiamos nosso olhar para os dados a partir de duas perguntas: *O que dizem professores/as de Licenciaturas Interculturais sobre suas práticas docentes? E o que suas práticas nos dizem sobre as políticas linguísticas que constroem?* Com base nestas experiências, o artigo oferece reflexões sobre estratégias pedagógicas interculturais que estão sendo desenvolvidas no Brasil e na Colômbia, com um enfoque na área de línguas e linguagens. As estratégias que são descritas trazem diferentes concepções e metodologias de ensino, bem como potenciais de contribuição para as áreas da educação e da sociolinguística.

Iniciamos o texto desenvolvendo aspectos do debate sobre a formação docente superior indígena no cenário latino-americano. Seguimos abordando a educação intercultural bilíngue e as políticas linguísticas, identificando algumas interpelações que estas experiências trazem para a discussão educativa. Na terceira parte, tecemos uma explicação sobre a metodologia de pesquisa, para, na quarta seção, expor uma tessitura dialógica entre resultados de observações realizadas em atividades dessas licenciaturas, trechos de propostas pedagógicas e falas de professores/as indígenas e não indígenas, em conversação com pensamentos de outros autores, originando reflexões sobre bilinguismo, letramento, alfabetização e produção de materiais pedagógicos, tendo como base uma perspectiva descolonizadora (Walsh, 2009; Freire, 2016). E finalizamos com uma retomada de alguns aspectos sobre as políticas linguísticas que estão sendo implementadas por docentes de licenciaturas interculturais em sua prática educativa.

A formação docente superior indígena no cenário latino-americano

Licenciaturas indígenas são programas de formação docente em nível de graduação, construídos por Instituições de Ensino Superior em conjunto com organizações e representantes indígenas, de modo direcionado para as especificidades e demandas desses povos. Na forma de licenciaturas interculturais, esses processos formativos, em geral, são elaborados e desenvolvidos por equipes interdisciplinares integradas por professores/as indígenas e não indígenas, constituindo processos de elaboração e discussão, com a complementaridade entre diferentes concepções de educação e de linguística. Além disso, a visão indígena destaca a importância de outras formas de comunicação e de expressão, não somente a verbal, oral e escrita, mas também danças, músicas, desenhos e artesanatos, por exemplo. Desse modo, essas licenciaturas estão incorporando e valorizando, em suas atividades, métodos e perspectivas, uma grande diversidade de linguagens, o que atualmente se pode ver como abordagens criativas, por meio de um enfoque de metodologias multimodais (Vivas, 2009).

Considerando as especificidades étnicas, regionais e nacionais, pode-se destacar a questão educacional como um elemento fortemente abordado nos movimentos e lutas dos povos indígenas da América Latina. Conforme a visão de mundo ameríndia, as dimensões da vida em sociedade não estão separadas, sendo a educação vista como parte de uma abordagem mais ampla, de modo integrado a outras questões de relevância, como saúde, território, cultura, ambiente e espiritualidade.

A educação é tida como estratégia de empoderamento político e de contribuição para o processo de construção e consolidação dos projetos de futuro das comunidades, incluindo a escolarização indígena diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue. Além disso, parte de uma perspectiva fundamentada em suas formas próprias de ensinar e aprender, de modo a fortalecer a revitalização de culturas e modos de vida, com suas bases ecológicas e espirituais. Com esse pensamento, ocorre uma trajetória essencial de transformação da perspectiva da escolarização indígena, onde a instituição escolar – constituída ao longo de muitos séculos como mecanismo de colonização e de integração à sociedade capitalista – passa a ser pensada e consolidada como instrumento de fortalecimento da cultura, da autonomia e da participação política.

No entanto, essa passagem implica uma série de dificuldades, diante de um modelo escolar cristalizado, com professores e outros profissionais formados e formatados em um padrão eurocêntrico e sistemas de governo que repetem exigências burocráticas também fundamentadas nessa referência. Em geral, a escola indígena se apresenta como um campo em construção entre os processos de elaboração e implementação de sistemas diferenciados e as imposições dos órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar, de forma que a interculturalidade se constitui como um desafio (Bergamaschi, 2007). Desse modo, a educação superior indígena na América Latina emerge a partir de um contexto de lutas e de reivindicações dos povos indígenas,

na articulação com movimentos sociais por direitos humanos, de forma associada ao lançamento de mecanismos jurídicos e declarações internacionais, alcançando a concretização de reformas constitucionais em diversos países, no sentido de maior democratização e de consolidação dos direitos ameríndios.

Conforme Mato (2017), a partir da década de 1990 ocorre o desenvolvimento de mais de uma centena de iniciativas de ações afirmativas e de programas específicos para o ensino superior indígena, em diversos países da América Latina. Nesse contexto, a constatação dos desafios enfrentados por essas experiências passa a crescer através de alguns fatores, como o reconhecimento da dívida histórica para com esses povos, o aumento da representatividade demográfica ameríndia e as manifestações intelectuais críticas com relação ao padrão civilizatório ocidental da modernidade e ao modelo científico que o fundamenta, aumentando assim o interesse pelo pluralismo epistemológico.

Com relação à formação docente, autores como Mato (2018) descrevem que essas experiências se manifestam basicamente em três meios para formar professores/as indígenas em nível superior: i. o ingresso em cursos convencionais de universidades, muitas vezes por meio de ações afirmativas; ii. a implementação de universidades indígenas através dos seus movimentos e organizações, enfrentando os desafios de oficialização desses programas com os sistemas governamentais; iii. e a elaboração de programas ameríndios específicos em universidades convencionais, geralmente a partir de construções coletivas com o movimento indígena. As informações e discussões apresentadas no presente artigo se referem ao último formato citado, o de cursos específicos desenvolvidos em universidades convencionais.

No Brasil, de acordo com Nascimento (2017), ações afirmativas nesse sentido tiveram início a partir de 2000, sendo que anteriormente, na década de 1990, se havia efetivado um conjunto de cursos de magistério indígena através de Organizações Não Governamentais e Secretarias Estaduais de Educação. Os primeiros programas específicos para formação indígena em nível de graduação foram consolidados em 2001 com a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e, em 2003, com a Universidade Federal de Roraima (UFRR). Posteriormente, em 2005, foi lançado o *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)*⁴, através do Ministério de Educação, visando a ações de permanência de estudantes indígenas nas universidades e a cursos específicos de formação superior docente para este público. Esse programa já passou por quatro editais, sendo que a partir de 2008 foi direcionado especificamente para projetos de Licenciaturas Interculturais Indígenas (LII) de caráter específico, diferenciado e intercultural, com base em princípios comunitários e de bilinguismo ou multilinguismo, com o objetivo de fortalecer o protagonismo e a autodeterminação desses povos. Até o momento já foram desenvolvidas vinte e cinco experiências através do Prolind, em

⁴ Para mais informações sobre o PROLIND, ver [aqui](#).

STUMPF, Beatriz Osorio; SITO, Luanda Rejane Soares. "Toda a história estava na língua": reflexões sobre línguas e linguagens em licenciaturas indígenas de Brasil e Colômbia. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 137-170, jan./abr. 2022.

Universidades e Institutos Federais de dezesseis Estados do país, no entanto algumas não tiveram continuidade.

Com relação à Colômbia, o ativista indígena Manuel Quintín Lame⁵ teve um papel fundamental no processo de reconhecimento dos direitos indígenas, sendo que muitas de suas reivindicações foram retomadas no processo de criação do *Conselho Regional Indígena do Cauca* (CRIC), a partir de 1971, incluindo a formação de professores bilíngues para a consolidação de uma educação integrada aos processos de luta por terras e fortalecimento cultural. Essa organização proporcionou a elaboração de princípios de uma política educacional própria, com propostas encaminhadas ao Estado, como o Programa de Educação Bilíngue e Intercultural (PEBI)⁶. O avanço exerceu influências sobre a educação indígena em outras regiões do país e nas políticas nacionais (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2004, p. 38). No Estado de Antioquia, por exemplo, como fruto das lutas necessárias para a consolidação de direitos indígenas, se constituiu, em 1985, a Organização Indígena de Antioquia (OIA), como resposta à demanda de formação de lideranças para a organização e o manejo dos territórios. Stocel et al. (2013) relatam que no ano 2000 a OIA criou o *Instituto Departamental para a Educação Indígena* (INDEI), a fim de orientar as políticas públicas no campo da educação formal e a formação de professores/as indígenas.

Como parte de alianças entre Estado e a OIA, Sierra (2010) descreve os processos que geraram a consolidação da formação docente indígena conforme a perspectiva da OIA em uma universidade pública local, a Universidade de Antioquia. Ultrapassando uma série de obstáculos institucionais, um coletivo plural – com integrantes da OIA e da Universidade – iniciou a criação do Programa de Educação Indígena, em 2005, na Faculdade de Educação; e, logo, conseguiu a contratação de um professor ameríndio para a coordenação deste programa. Esse evento possibilitou avanços na construção de laços de confiança e na projeção participativa da Licenciatura *Pedagogía de la Madre Tierra* (LPMT): um programa de graduação de caráter diferenciado, específico para indígenas, com ingresso direcionado para esse público, que visa contribuir para o fortalecimento da sua organização e cultura.

A descrição que apresentamos mostra que, apesar de semelhanças no que tange a demandas educacionais e contextos de organização e de pressão política para a concretização de direitos à escolarização e formação docente, é importante sinalizar que o Brasil e a Colômbia apresentam trajetórias diferentes de alcance de seus objetivos, em contextos políticos, sociais e econômicos também específicos. Por isso, destacamos que este artigo não tem fins comparativos, mas de reflexão a partir das similaridades entre esses processos.

Entre as confluências, pode ser destacada a interculturalidade, como um desafio enfrentado na construção de estratégias pedagógicas para o alcance dos objetivos de formação de uma docência que possa corresponder às demandas de uma educação escolar comunitária,

⁵ Para mais informações sobre o PEBI, ver [aqui](#).

⁶ Manuel Quintín Lame (1880-1967) foi um líder indígena da região do Cauca, Colômbia. Ver mais “[El proyecto educativo intercultural de Manuel Quintín Lame](#)” e a reportagem sobre [Quintín Lame](#).

bilíngue ou multilíngue e com sistemas de ensino que se proponham à valorização e revitalização cultural integrada à aprendizagem de elementos de outras culturas. Nesse sentido, entendemos a interculturalidade como “um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-vivência – de viver “com” – e de sociedade.” (Walsh, 2009, p. 22), que se orienta a colocar sobre a mesa os processos de exclusão, negação e subalternização do ser e do saber de sujeitos racializados, assim como seus saberes e práticas que seguem persistindo na vida. Nesse sentido, estamos de acordo com a diferença que sinaliza Walsh (2009), entre a interculturalidade funcional – aquela que *“não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente”* (p. 21), e a interculturalidade crítica – *“entendida como projeto político, social epistêmico e ético, [que] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”* (p. 22), sendo que nos afiliamos a esta segunda perspectiva.

Nessa discussão, é importante mencionar que nossa postura teórico-política pela interculturalidade se distancia da noção de multiculturalidade, a qual, como destaca López (2013), tem uma inspiração neoliberal que se construiu a partir da experiência canadense e norte-americana, cuja meta é uma adaptação das populações imigrantes ao sistema e cujas frases de síntese podem ser o verso de uma música brasileira que diz *“cada um no seu quadrado”*, ou o ditado em espanhol *“juntos, pero no revueltos”*.

Além desta postura crítica da interculturalidade, a descolonialidade também constitui um desafio no âmbito das licenciaturas indígenas desses países, considerando seus processos históricos de colonização através de países do continente europeu. A noção de descolonialidade começa a ser discutida a partir do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado no final dos anos 1990 por intelectuais de diversas universidades da América Latina, a partir do pensamento crítico latino-americano (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007), e principalmente com o conceito de colonialidade do poder, trazido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano. Este autor considera que as relações colonizadoras não cessaram com a independência política dos países da América Latina – processo chamado de descolonização –, tendo continuidade sob a forma de controle e dominação do continente europeu sobre recursos, serviços e conhecimentos. Esse processo, segundo o autor, está intimamente relacionado com o enriquecimento dessa região, a consolidação da modernidade e a imposição de um sistema capitalista que pode ser considerado como um capitalismo colonial global. Nesse sentido, ele denomina esse controle como colonialidade do poder (Quijano, 2005), o qual se processa por meio da construção social da ideia de raça e de uma suposta superioridade racial e patriarcal europeia. Posteriormente, o conceito de colonialidade é ampliado para alcançar outras esferas de controle, abrangendo autoridade, economia, natureza, conhecimento, gênero e subjetividade, constituindo um sistema complexo (Mignolo, 2010, p. 12), sendo principalmente referido como colonialidade do poder, do saber e do ser.

Para além de uma visão crítica com relação à modernidade ocidental, o grupo M/C passa a trabalhar com a descolonialidade e a valorização de epistemologias latino-americanas, principalmente com a noção de giro des-colonial, referida por Maldonado-Torres (2008) como um movimento de resistência política e epistemológica que parte do reconhecimento da importância de saberes e experiências dos povos atingidos pelo domínio da modernidade/colonialidade, na construção de alternativas viáveis para transformações nos modos padronizados de ações, saberes e subjetividades.

No seio desta discussão, abordamos as licenciaturas interculturais como movimentos criativos de resistência epistemológica dos povos indígenas que contribuem com estratégias que buscam romper com a colonialidade e construir alternativas de transformação do saber e da formação. Diante dos desafios da concretização de processos de formação docente indígena que coloquem em prática os princípios de interculturalidade e descolonialidade, e frente à relevância do tema das línguas originárias nesse debate, nos dedicamos, neste artigo, a evidenciar algumas das estratégias pedagógicas interculturais e descoloniais que estão sendo criadas por essas licenciaturas, mais especificamente no âmbito das questões linguísticas.

As políticas linguísticas na educação intercultural bilíngue

A Educação Intercultural Bilíngue (doravante EIB) e a Educação Indígena (EI) são linhas da educação e dos estudos sociolinguísticos que possuem uma longa tradição na abordagem dos conflitos e tensões que o plurilinguismo vive em nossas sociedades latino-americanas (Souza, 2001; Zavala y Córdova, 2010; Zavala, 2012; López, 2013; Maher, 2013; Zavala, Mujica, Córdova y Ardito, 2014; Hamel et. al., 2018). A EIB pode ser identificada desde a primeira metade do século XX, segundo López (2013), quando iniciam experiências e programas de alfabetização de crianças, jovens e adultos, cujo objetivo era introduzir línguas originárias no sistema educativo. Com trajetórias muito distintas na América Latina, essas experiências de EIB vão alterando as visões sobre educação e línguas e demonstram que o ensino por meio das línguas originárias pode ser uma ferramenta de educação e libertação.

Nesse tema, López (2013) analisa os diferentes modelos de EIB na América Latina e descreve como eles impactam na educação e na política linguística nacional. Entre os distintos modelos que registra – *modelos de imersão, transição, desenvolvimento e manutenção, enriquecimento e descolonização* – o autor vai mostrando as diferentes ideologias que subjazem de modo implícito ou explícito os modelos, seus objetivos político, linguístico e cultural e o lugar que ocupa a língua materna. López destaca em sua resenha sobre essas desconexões da EIB/EI que

existen visiones contrapuestas respecto a la EIB. Los ministerios, por lo general, focalizan los aspectos pedagógico-normativos y priorizan la dimensión

metodológico-didáctica. Por su parte, las organizaciones de base consideran las cuestiones pedagógicas como parte de una preocupación más amplia y de índole política (2013, p. 160).

De fato, o autor destaca ainda uma tensão entre os projetos de vida comunitários e os projetos escolares. Muitas vezes, apesar de que as comunidades conquistam políticas linguístico-educativas para seu processo de escolarização, se apresentam dificuldades na gestão educativa, com sistemas educativos lentos ou a manutenção de práticas racistas. Nessa mesma direção, Zavala et. al. (2014) analisam uma experiência no contexto peruano que ilustra dilemas atuais da EIB. Segundo os autores, a língua indígena ensinada no programa de EIB observado é associada a maneiras tradicionais de culinária, vestimentas e criação de tal forma que geram uma percepção de que “*‘lo andino’ fuera una cultura congelada en el tiempo y en el espacio, y como si la EIB implicara abordar solo esas prácticas más rurales*” (p. 124).

Esses desafios também estão postos para os cursos na educação superior. Sobre este contexto, o estudo de Mato (2014) é importante ao conseguir identificar os avanços das licenciaturas interculturais, como a oferta educativa mais pertinente, as modalidades participativas de aprendizagem, a incorporação de saberes próprios das comunidades, o diálogo entre saberes, uma aproximação às demandas territoriais por parte dos estudantes. Mas, ao mesmo tempo, emergem desafios, como a insuficiência orçamentária, as experiências de discriminação racial, a burocratização, os obstáculos institucionais e administrativos, as dificuldades em conseguir docentes e a permanência estudantil (por falta de bolsas e outros apoios), a flexibilidade nos modos de avaliar a “educação de qualidade”.

Com as licenciaturas interculturais, este debate é cada vez mais apropriado para se pensar o impacto da diversidade linguística nas instituições de ensino superior, seja por uma demanda das comunidades acadêmicas e indígenas, seja por uma demanda dos jovens indígenas que ingressaram pela porta da frente aos bancos universitários. Analisando as formas em que jovens urbanos peruanos falantes de quéchua vêm interpelando as políticas linguísticas no Peru, Zavala (2020) mostra um cenário dinâmico e instável de política linguística, pois, como destaca, a política de EIB corre o risco de se tornar uma ferramenta de reprodução das desigualdades pela forma que está sendo conduzida pelo Estado, já que com a perspectiva neoliberal essas políticas ficaram num quadro de discursos multiculturais e celebratórios que não promovem transformações sociais de fundo. Nesse cenário, segundo retrata a autora, jovens que dominam suas línguas originárias têm desafiado especialmente três ideias chave no discurso oficial da EIB: i. a restrição que define os quéchua-falantes como falantes de “língua materna”, ii. a dicotomia entre as identidades locais e globais, iii. e a postura de defesa do neoliberalismo e uma visão que desconecta a linguagem do mercado. Em cada uma delas, esses jovens promovem um distanciamento de um

imaginário da língua como “neutra”, e interpelam por entender as conexões entre língua, poder e identidade.

No campo da Sociolinguística/Linguística Aplicada, há muita reflexão atual sobre essa relação entre linguagem e sociedade. As políticas linguísticas (Calvet, 2007; Maher, 2013; Zavala et al., 2014), por exemplo, são um campo de estudo que constrói conhecimento sobre a forma que as sociedades chegam a acordos no uso das línguas, envolvendo as questões de educação. Em um primeiro momento, esse campo de estudos se restringiu mais à abordagem de documentos e intervenções sobre a linguagem, que eram deliberadas de forma mais consciente, instrumental ou técnica no contexto das nações – que chamavam políticas tipo “*top down*”, ou políticas *de cima para baixo*. Este enfoque conduziu a uma dicotomia entre o desenho da política linguística e seu processo de implementação, e delegava muito poder aos documentos, desconhecendo o lugar das práticas sociais na consolidação de políticas linguísticas. Uma das críticas é que esses estudos “*han marginado las lenguas minoritarias, perpetuado sistemas de inequidad y promovido los intereses de grupos sociales dominantes desde miradas apolíticas y supuestamente objetivas, neutrales y técnicas*” (Zavala et. al., 2014, p. 30). Em um segundo momento, esse campo de estudos foi permeado por enfoques críticos e perspectivas etnográficas, que começaram a articular mais as práticas sociais aos documentos. Assim, “*el foco de análisis ya no son solo los documentos de política oficiales. Ahora se asume la política como um processo em múltiples niveles (Ricento e Hornberger, 1996) con muchos actores sociales que interactúan con ella en formas variadas y no predecibles*” (Zavala et. al., 2014, p. 30). Nessa abordagem das políticas linguísticas, ganham destaque, por exemplo, atores sociais como os educadores: sujeitos que implementam e expandem as políticas linguísticas projetadas (em documentos) em sua prática docente. Nesse sentido, se destaca que

recientemente se ha empezado a reconocer que los efectos de las políticas dependen de grupos y de personas que las interpretan y se apropian de ellas en formas potencialmente no predecibles. Esto significa que el desarrollo de políticas lingüísticas debe concebirse como un proceso social dinámico – y no lineal – que dura en el tiempo y que reproduce – pero también desafía – discursos oficiales inscritos en valores hegemónicos (Zavala et. al., 2014, p. 31).

Essas tensões entre os níveis teórico, político e prático nos convidam a reconhecer a relação entre as políticas linguísticas e as políticas de identidades. Desde uma perspectiva teórica social e crítica, Maher (2013) analisa as políticas linguísticas no contexto brasileiro, cenário interessante pelos dilemas instaurados em seus repertórios linguísticos: *No Brasil se fala só português de norte a sul?* Justamente daqui parte a autora para mostrar que nossa paisagem é bem mais plural que esse imaginário linguístico instituído de que somos um país

monolíngue (em português). Imaginário que resulta de uma ação de poder do Estado em fomentar uma unificação linguística.

O campo de estudo das políticas linguísticas, para Maher (2013), contempla “*objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem*” (p. 119), e abarca tanto as metas e políticas em torno às línguas (*Language policies*), quanto as formas de implementá-las (*Language planning*). E esse processo está atravessado por relações de poder, já que essas políticas nem sempre são implementadas para melhorar a vida dos falantes; segundo a autora, pelo contrário, “*o que se almeja [com as políticas linguísticas], quase sempre, é a manipulação das identidades dos falantes de uma dada língua*” (idem). E nessa direção, a autora chama a atenção para a relação profunda e estreita entre as políticas linguísticas e as políticas de identidade, pois as primeiras atendem “*a necessidade de promover a língua de falantes de maior prestígio, de forma a assegurar o direito às vantagens sociais e econômicas que isso pode acarretar*” assim como buscam “*assegurar a alteridade dos falantes de línguas desprestigiadas*” (Maher, 2013, p. 121) – como abordaremos mais adiante com a noção de ideologias linguístico-raciais –, ambos os processos passam por relações de poder e identidades.

No caso da terra do pau-brasil, a autora mostra uma série de outras paisagens linguísticas que convivem com a paisagem do português brasileiro: línguas de imigrantes, língua de sinais brasileira, línguas indígenas e africanas; cada uma exemplificando as ações de resistências empreendidas a partir de políticas linguísticas. E, como explica a autora, a abordagem das paisagens linguísticas – que estuda as formas nas quais as línguas são disponibilizadas e representadas em cenários públicos (como na publicidade, grafites, outdoors, sons, entre outros) –, proposta por Elana Shohamy⁷, permite observar como “*algumas das maneiras como falantes – ou simpatizantes – das línguas tornadas minoritárias no país vêm se mobilizando para torná-las visíveis, ajudando a mudar/moldar a ecologia linguística em nosso país*” (Maher, 2013, p. 128).

Essa relação entre língua e identidade é reiterada por Cesar & Maher (2018), em um dossiê sobre política linguística e línguas indígenas, no qual as autoras destacam dois grandes eixos de discussão no campo: a interculturalidade-colonialidade e as políticas de identidade e políticas linguísticas no universo indígena. No primeiro, indicam a contribuição de conceitos como *colonialidade* e *descolonialidade*, que dão vazão a uma compreensão histórica sobre a situação atual das línguas indígenas. No segundo, destacam as estratégias de resistência indígena, a partir de uma diversidade e complexidade de recursos, usos e discursos indígenas, apropriação dos gêneros textuais dominantes e do próprio português, pensados desde o conceito de voz.

Esses aspectos dialogam com nossa análise, pois permitem identificar abordagens sociais e críticas em torno do bilinguismo, coerentes com a discussão atual do campo, que nos convida a mover os estudos centrados na língua, na comunidade e na identidade, para longe

⁷ Ver obras como “*Linguistic landscape. expanding the scenery*”, de Elana Shohamy e Durk Gorter (2008). STUMPF, Beatriz Osorio; SITO, Luanda Rejane Soares. “Toda a história estava na língua”: reflexões sobre línguas e linguagens em licenciaturas indígenas de Brasil e Colômbia. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 137-170, jan./abr. 2022.

da estrutura autônoma de linguagem e em uma direção mais próxima de um enfoque no processo e na prática (Heller, 2020).

Essa abordagem social sobre o bilinguismo e as políticas linguísticas é muito potente para este artigo, já que nos ajuda a somar nosso olhar a outros trabalhos do campo (Neto, 2018; Ponso, 2018; Zavala, 2018) que vêm observando com mais atenção como docentes e discentes vêm consolidando políticas no âmbito da linguagem a partir de sua própria prática educativa, e assim identificar que tanto essas práticas reproduzem ou desafiam discursos oficiais hegemônicos no campo da educação. Nessa direção a noção de descolonizar – que retomaremos na análise como *estratégias pedagógicas interculturais* – nos permite apreender esses movimentos a partir dos depoimentos de professores/as indígenas e não-indígenas de licenciaturas interculturais.

Caminhos trilhados: aspectos teórico-metodológicos

A trajetória investigativa e reflexiva do trabalho de campo foi desenvolvida no período de 2019 a 2020, envolvendo em seu total sete experiências brasileiras e duas colombianas. Para este trabalho, abordaremos quatro (04) dessas experiências, que ilustram nosso objeto de análise. A metodologia se fundamentou em uma perspectiva qualitativa de cunho etnográfico. A etnografia se trata de um método investigativo de descrição cultural, conforme Spradley (1979), que implica o detalhamento de um sistema de significados de determinado grupo e da sua compreensão do ponto de vista dos membros da cultura em estudo. No caso da pesquisa retratada neste artigo, o método foi utilizado para o entendimento do diálogo entre as diferentes culturas que estão envolvidas nas licenciaturas indígenas, com base na compreensão do modo como os/as participantes enxergam suas próprias experiências docentes de relação intercultural, desafios e potencialidades, em um contexto de construções e produções coletivas.

A partir dessa fundamentação no enfoque etnográfico, foi utilizado um conjunto de estratégias, incluindo observação participante, entrevistas semiestruturadas, diálogos não estruturados, leitura e análise de documentos e diário de campo. As observações envolveram uma diversidade de atividades, como aulas teóricas e práticas, reuniões de avaliação, encontros de formação de formadores, saídas de campo e atividades culturais, abrangendo as modalidades presencial e remota. As entrevistas foram realizadas com formadores/as indígenas e não indígenas, coordenadores/as, estudantes, lideranças e egressos/as dos cursos. Foi seguido um roteiro básico, mas deixando as pessoas à vontade para abordar outras questões.

Sobre os aspectos éticos da pesquisa, destacamos que os/as entrevistados/as assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram disponibilizados contatos e informações sobre os objetivos e métodos da pesquisa. Além disso, foi solicitada a autorização para inserir seus nomes nas publicações, sendo

que essa opção é utilizada a fim de valorizar os depoimentos e informações.

Sobre a análise, indicamos que a leitura e a análise textual se direcionaram principalmente para as propostas pedagógicas dos programas: os Projetos Pedagógicos, no Brasil, e o Documento Maestro, na Colômbia. Também foram lidos materiais disponibilizados na Internet e em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos pelos estudantes. Os diários de campo foram usados ao longo de toda a pesquisa, registrando observações, diálogos, percepções e questionamentos.

O *corpus* que analisamos, neste artigo, envolve 04 experiências de licenciaturas indígenas, conforme a figura 1:

Figura 1: Corpus da pesquisa

BRASIL			COLÔMBIA
UFSC	UNEFAP	UFG	UdeA
Licenciatura Intercultural	Licenciatura Intercultural	Licenciatura Intercultural	Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra
03 docentes	05 docentes	01 docentes	02 docentes

Fonte: elaboração própria

Na figura 1, se pode ver um esquema dos participantes por instituição, que inclui: – no Brasil: a *Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica*, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); a *Licenciatura Intercultural Indígena*, da Universidade Federal de Goiás (UFG); e a *Licenciatura Intercultural Indígena*, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); – e na Colômbia: a *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*, da Universidade de Antioquia (UdeA). Desses programas de licenciaturas interculturais, contamos com 11 docentes, com os quais foram realizadas entrevistas, conversas informais e acompanhamento de suas atividades docentes.

Plurilinguismo e linguagens na formação de professores/as indígenas: um diálogo entre letramentos e ideologias linguísticas

A relação entre língua(gem) e identidade é muito visível na agenda de discussão da educação indígena e educação intercultural bilíngue (Zavala, 2012, 2018, 2020; Maher, 2007, 2013; López, 2013; César e Maher, 2018), como anunciamos ao início. A realidade de plurilinguismo

frente a um discurso que valoriza o monolinguismo nacional põe em cena tensões nas paisagens linguísticas brasileira e colombiana, sobre a qual a formação docente não pode passar a um lado. Com a criação das licenciaturas interculturais indígenas, se gestou um terreno ainda mais fértil para mover as instituições de ensino superior a pensarem sobre suas políticas linguísticas de modo mais explícito e democrático. Esta experiência, derivada de ações afirmativas, é o pano de fundo para nossa pergunta orientadora. Questionar sobre “*O que dizem professores/as de licenciaturas indígenas sobre sua prática docente? E o que sua prática nos diz sobre as políticas linguísticas que constroem?*” nos permite ir ao encontro de pensar políticas linguísticas e educativas construídas “*de baixo para cima*” (*bottom up*).

Além disso, a presença de universitários/as indígenas interpela a prática da diversidade cultural e linguística no espaço acadêmico. Niederauer (2013) apresenta um estudo sobre a representatividade de universitários indígenas nos meios de comunicação da UnB, após o início do programa de ação afirmativa, e mostra que esses discursos midiáticos institucionais não desafiam os imaginários estereotipados sobre as populações indígenas; e, ao contrário, terminam por operar com um apagamento tanto do protagonismo dos atores indígenas quanto de suas pautas políticas, criando uma representação de sujeitos que apenas recebem ou pedem, mas que poucas vezes fazem e atuam. A autora conclui que quando os textos do portal UnB conferiram visibilidade aos universitários indígenas terminou por reforçar estereótipos, apesar do esforço das políticas interculturais na mesma instituição.

Ainda assim, aliadas aos estudos interculturais, buscamos identificar pedagogias descoloniais, compreendidas como forças, iniciativas e agências que emergem na prática social, cujos objetivos são questionar “*continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder*”, assim como visibilizar os diferentes modos de ser, viver e saber, e também fomentar “*a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras*” (Walsh, 2009, p. 25). Em outras palavras, a pedagogia intercultural crítica ou descolonial se conforma nas práticas sociais que os grupos sociais em coletividade põem em prática para romper com a relação histórica de opressão e criar (ou sustentar) modos de vida.

Nesse sentido, assumimos, como a autora, que as pedagogias descoloniais estão sendo construídas em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares nos quais as pessoas busquem romper com a colonialidade. E, desse modo, concebemos as *estratégias pedagógicas interculturais* como os modos nos quais os/as docentes revelam ações que, de modo intencional, buscam romper com os modelos de formação colonial e patriarcal na formação de professores e professoras indígenas.

Para situar os pontos de inflexão nas práticas docente nas licenciaturas interculturais, lançamos mão da noção de modelos de letramento. Street (1984), nos Estudos de Letramento, propôs dois

modelos para enquadrar os trabalhos de pesquisa que abordam a cultura escrita: o *modelo autônomo de letramento* e o *modelo ideológico de letramento*, justamente para poder entender a visão de linguagem e cultura subjacente nesses estudos. O primeiro modelo “*pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social*” (Kleiman, 1995, p. 21), ou seja, nesse modelo autônomo de letramento se compreende as formas de usar a leitura, a escrita e a oralidade a partir de um viés instrumental da linguagem, com uma compreensão que desconecta a linguagem da sociedade. A autonomia aqui é falaciosa, pois implica uma independência entre a língua e os valores sociais de seus usuários (e do próprio pesquisador). O segundo modelo reconhece que “*os significados específicos que a escrita [e outras práticas de linguagem] assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida*” (Kleiman, 1995, p. 21), portanto, rechaça a “*relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade*” (ibidem). Em uma perspectiva sócio-histórica, o modelo ideológico de letramento revisa a tradição da grande divisão – que propõe divisões entre grupos orais e letrados, ou entre grupos monolíngues e plurilíngues – para pensar os modos de usar a linguagem e relacionar-se com a cultura escrita e discursos de poder de uma forma mais flexível, buscando investigar “*as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas*” (idem, p. 21).

Como se pode ver, a grande diferença entre ambos os modelos é a forma de compreender e abordar a linguagem: seja de uma postura instrumental que separa a língua(gem) das práticas sociais que a envolvem (o modelo autônomo), seja de uma postura crítica que reconhece o poder e as ideologias no uso da linguagem (o modelo ideológico). Pensamos que é justamente essa a contribuição para caracterizar as práticas docentes: em primeiro lugar, situar nossa postura de pesquisadoras no âmbito do modelo ideológico de letramento, já que buscamos entender que as estratégias formativas postas em marcha nas práticas docentes se aproximam de uma postura instrumental ou crítica de linguagem; e, em segundo lugar, poder posicionar melhor a noção de linguagem que subjaz as práticas docentes identificadas.

No âmbito analítico, a proposta de Street (1984) é potente, pois nos permite reconhecer as ideologias linguísticas⁸ que estão por trás dos modos de abordar as práticas linguísticas – no caso do autor, mais centradas na cultura escrita, as práticas de letramento. E, neste tema da relação entre os estigmas sociais e as práticas linguísticas, autores como Flores e Rosa (2020) vêm argumentando que “*la construcción ideológica y el valor de las prácticas lingüísticas estandarizadas están anclados en lo que denominamos ideologías lingüístico-raciales que asocian ciertos*

⁸ O campo das ideologias linguísticas “aborda los discursos en los que se inscriben los procesos de atribución de valor a las formas y prácticas lingüísticas, junto con los procesos de construcción de la diferencia social y la desigualdad social con los que están asociados. Nuestras ideas sobre la(s) lengua(s) no son neutrales; creemos lo que creemos por razones que tienen que ver con las muchas otras manera en que nuestro mundo tiene sentido y construimos nuestro lugar en él” (Heller, 2020, p. 134).

STUMPF, Beatriz Osorio; SITO, Luanda Rejane Soares. “Toda a história estava na língua”: reflexões sobre línguas e linguagens em licenciaturas indígenas de Brasil e Colômbia. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 137-170, jan./abr. 2022.

cuerpos racializados con una deficiencia lingüística que no guarda relación alguna con prácticas lingüísticas objetivas” (Flores y Rosa 2020, p. 151). Neste ponto, destacamos o fato de que essas associações terminam por produzir “*sujetos hablantes racializados que son constituidos como lingüísticamente anormales, incluso cuando adoptan prácticas lingüísticas consideradas como normativas o innovadoras que son producidas por sujetos blancos privilegiados*” (Flores y Rosa 2020, p. 151). Esse aspecto é pertinente para pensar a prática da EIB, já que, muitas vezes, apesar de uma postura crítica, as práticas educativas terminam por cair em imaginários que reiteram o “bilingüe mítico” (Heller, 2020), que costuma estar baseado no que Flores e Rosa (2020) chamam de o “sujeito falante e ouvinte branco”.

Para abordar essas histórias, estruturamos esta seção em dois eixos, nos quais o eixo 1: *Metodologias de ensino*, ilustra práticas docentes que implementavam atividades criativas e metodologias ativas que permitiam aos estudantes aprender conteúdos disciplinares em enlace com sua história e suas comunidades de origem. No eixo 2: *Visão ampla de formação e linguagem*, detalham-se princípios de formação e linguagem que subjazem às práticas docentes enunciadas.

“Fazemos leituras em conjunto”: sobre as metodologias de ensino

A ênfase no trabalho com base nas línguas indígenas tem sido observada nas licenciaturas brasileiras, de diferentes formas. Não somente nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), mas também em apresentações de trabalhos, discussões, elaborações de materiais, entrevistas e sistematização de informações. Essa importância é referida, por exemplo, pela professora Solange Rodrigues da Silva, da área da geografia, ao ressaltar que nos momentos da construção dos trabalhos, quando os/as estudantes indígenas falam nas suas línguas, ocorrem trocas mais densas e intensas, com muito mais elementos do que nas apresentações, quando usam o português. Os relatos docentes indicam uma continuidade de um bilinguismo aditivo, que articula línguas indígenas e língua portuguesa em trabalhos de aula.

Além desse importante enfoque bilíngue no trabalho com ferramentas para que os/as professores indígenas sejam pesquisadores de suas próprias línguas e culturas, as licenciaturas pesquisadas estão mostrando um labor cuidadoso no sentido de criar outras formas de trabalho com as línguas portuguesa e espanhola. Isto pode ser observado na seguinte fala de professora da Licenciatura da UFSC:

Fazemos um esforço constante de diálogo intercultural. É importante adaptar a língua pra tornar acessível para falantes de outras línguas, evitar um modo de falar erudito ou com gírias regionais. Fazemos leituras em conjunto, utilizando textos curtos pra discutir na hora. Escolhemos trechos para fazer juntos os trabalhos. Usamos metodologias mais colaborativas e vamos pensando em produtos. Aulas muito expositivas tendem

a ser infrutíferas. Muitas coisas criadas para indígenas eu comecei a adaptar para não indígenas. (Antonella Tassinari, janeiro de 2020).

O depoimento da professora mostra uma preocupação com a compreensão dos estudantes – “*tornar acessível para falantes de outras línguas, evitar um modo de falar erudito ou com gírias*” – e estratégias mais coletivas para abordar as leituras, como “*Fazemos leituras em conjunto, utilizando textos curtos*”, o que permite que ela faça um acompanhamento mais horizontal dos processos formativos, que as metodologias mais verticalizadas como a aula magistral.

Na literatura do campo, além do aspecto de horizontalidade também se destaca a contextualização social e histórica. Nascimento (2012, p. 179), por exemplo, pesquisou o ensino de língua portuguesa na licenciatura indígena na UFG, na qual participou como professor, partindo do diálogo com os/as estudantes indígenas e de uma proposta na concepção de práticas comunicativas, abrangendo a modalidade escrita e a oral, tendo esses/as acadêmicos/as como sujeitos do seu processo educativo. Através de debates e produções de textos argumentativos sobre seus motivos individuais e comunitários para aprender a língua portuguesa, esse professor percebeu a importância de uma perspectiva contextualizada, envolvendo aspectos políticos, econômicos e socioculturais de suas comunidades e regiões. O autor identificou que a apropriação crítica de práticas comunicativas da língua portuguesa apresenta o potencial de se transformar em instrumento para enfrentamento e transformação de situações opressivas.

Essa visão também aparece em outras áreas nas licenciaturas pesquisadas, como mostra a professora de história da UNIFAP:

Na história indígena as narrativas se cruzam com outros saberes, isso que é legal. A história convencional seria vazia de se reproduzir aqui, não faria muito sentido. Pensamos lugar, corpo, saberes tradicionais, relações de parentesco, estudos da antropologia, de forma que possam ter sentido. A maioria dos/as estudantes indígenas sabe muito bem o que, o que está fazendo aqui, tem consciência do seu papel na aldeia. Precisam sair com autonomia pra pensar educação escolar indígena, pra construir as ciências humanas na escola indígena, como professores/as pesquisadores/as que são lideranças, pessoas letradas na aldeia, que vão ser invocadas pelo cacique pra várias situações. (Karina, fevereiro de 2020).

Essas palavras mostram sentidos profundos para a educação intercultural indígena, de modo que as diversas áreas de conhecimento vão se integrando por meio de diferentes línguas e linguagens, formando composições que tenham significado para as escolas e comunidades indígenas, direcionadas para suas demandas, em processos de apropriação de conteúdos e tecnologias ocidentais e de revitalização e

aprofundamento de conhecimentos indígenas. E esse movimento é co-construído com os/as estudantes indígenas, que “*tem consciência do seu papel na aldeia. Precisam sair com autonomia pra pensar educação escolar indígena*”, e para tal exercício dialogam com diferentes fontes de conhecimento, escritas, orais e em outras linguagens.

Nascimento (2012, p. 435) também chama a atenção para a importância da flexibilidade e da abertura na educação intercultural, as quais se mostram, no caso da licenciatura indígena da UFG, através da diversidade de enfoques utilizados na apropriação de recursos linguísticos e comunicativos, por meio da escrita, leitura, oralidade e reflexão sociolinguística, bem como da abordagem dos gêneros textuais em diferentes áreas, com formas diversas de configuração e aplicação.

Essa flexibilidade, abertura e diversidade de usos e aplicações de conteúdos e materiais também podem ser ilustradas com o trabalho que docentes realizam nas diversas áreas de conhecimento e de forma interdisciplinar, conforme mostra a professora de história da UNIFAP:

O meu trabalho vai dependendo do que eu sinto em cada turma, direcionando para suas potencialidades, vou mudando textos e atividades. Gosto de trabalhar com textos deles, os Trabalhos de Conclusão de Curso, quando estão construindo seu corpo de pensamento, contribuindo pra mostrar, circular os saberes, os trabalhos. Temos fontes orais, documentos, TCCs dos parentes, que vamos trazendo pra realidade e escrevendo sobre algum tema, fazendo relações. Sempre caminhando nesse sentido. (Carina Santos de Almeida, fevereiro de 2020).

A professora Carina usa estratégias como a variedade de fontes – “*Temos fontes orais, documentos, TCCs dos parentes*” –, os grupos de conversação sobre seus textos em construção – “*mostrar, circular os saberes, os trabalhos*” –, e a dinamicidade no uso de textos e metodologias em aula – “*vou mudando textos e atividades*”–. Este conjunto de estratégias e enfoques de trabalho contribuiu, em grande medida, para a produção de conhecimentos e de materiais pedagógicos para as escolas indígenas dos estudantes participantes. Mas, conforme observa a professora Solange, a ideia é produzir “*materiais como possibilidades, não como modelos, pra trabalhar a partir da realidade de cada aldeia, com suas especificidades*”.

Este exercício de produção de materiais tem sido desenvolvido de diversas formas, nas diferentes áreas de conhecimento, de modo direcionado para demandas específicas das etnias e comunidades. Nas áreas de física e química, por exemplo, o professor da UNIFAP tem criado pequenos experimentos para trabalhar conteúdos de forma prática, colaborativa e conectada com demandas da realidade das comunidades.

A maior dificuldade é achar material didático pra trabalhar com os diferentes povos aqui. Muitos não falam português. Estamos construindo junto, sempre materiais

alternativos. Não focamos nos livros didáticos da biblioteca. Pegamos o livro, analisamos o conteúdo e trazemos pra cada realidade. Buscamos contextualizar e trazer para uma linguagem mais acessível. Os estudantes fazem ligações com seus contextos, línguas e conhecimentos dos sabedores da aldeia. Tenho que pensar que tem aldeias sem energia elétrica, sem laboratório, sem tecnologias. Vamos adaptando. Entram outros subsídios, desenhos, aulas de campo, experimentos simples. Tudo que é usado tem que dar um fim, como respeito ao ambiente. (Agerdânio Andrade de Souza, fevereiro de 2020).

Pelo depoimento do professor Agerdânio, sua *“maior dificuldade é achar material didático pra trabalhar com os diferentes povos aqui”*, mas material didático que seja bilíngue, pois materiais em português não são suficientes para a atuação futura de docentes em formação nos seus programas de EIB. O professor também enfatiza a estratégia pedagógica intercultural da contextualização, que segundo ele, inicia quando: *“pegamos o livro, analisamos o conteúdo e trazemos pra cada realidade. Buscamos contextualizar e trazer para uma linguagem mais acessível. Os estudantes fazem ligações com seus contextos, línguas e conhecimentos dos sabedores da aldeia”*. Este complexo e instigante exercício parte de um princípio que promove uma abordagem dialógica entre os textos escritos e a diversidade das realidades de seus estudantes: *“Tenho que pensar que tem aldeias sem energia elétrica, sem laboratório, sem tecnologias”*.

Na área da linguística, a produção de materiais constitui um importante objetivo do trabalho, como descreve o professor Glauber:

O legal é pensar ao mesmo tempo em uma pesquisa que subsidia o ensino, ligando pesquisa, ensino e extensão. O ensino tem que gerar algo prático, levar pra questões locais, resolver demandas práticas. Por exemplo, contribuir para produzir material didático na língua indígena. Fazemos oficinas de construção ao passo que trabalhamos com fonética e fonologia. (Glauber Romling da Silva, fevereiro de 2020).

O professor Glauber também destaca a importância da produção de materiais didáticos nas línguas indígenas, e ressalta que uma metodologia para isso é articular o tripé da universidade – a docência, a pesquisa e a extensão.

A produção de materiais didáticos em línguas originárias, para escolas indígenas, foi bastante discutida durante a *“Oficina e exposição de material didático”*, da Licenciatura em Educação Intercultural Indígena, do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG). Durante essa atividade, houve discussões intensas para a construção de políticas de elaboração de material didático, finalizando com a produção de pequenos vídeos sobre Educação Escolar

Indígena. Foi debatido que a produção de material didático precisa ter uma concepção que a orienta, transdisciplinar e intercultural, sendo fundamental para essa construção o conhecimento proveniente da pesquisa. Os grupos discutiram e apresentaram suas considerações de diversas formas, com esquemas e mapas mentais, danças e músicas. A partir da construção de uma lista de materiais pedagógicos que os/as participantes já utilizam em suas aulas, foi observado que material didático não é só livro, podendo abranger, por exemplo, elementos da natureza, artesanatos e utensílios tradicionais. No entanto, esse giro implica em uma inovação pedagógica, e requer a criação de novas metodologias também. Na oficina, foi ressaltada a importância não somente de apresentar imagens, mas de mostrar materiais da natureza e levar os estudantes para aprender com o ambiente natural e produzir seus próprios materiais didáticos, de forma transdisciplinar.

Essas características de uma aprendizagem mais direcionada para a atuação prática e participativa, relacionada com demandas comunitárias, também estão presentes e estão sendo estimuladas em licenciaturas indígenas como a da UFSC, onde os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), embora em geral sigam as regras acadêmicas da ABNT, trazem possibilidades inovadoras, como apresentações com histórias de vida, o uso de palavras na língua indígena em partes do texto e no resumo, ou a possibilidade de produção em outros formatos, como o vídeo.

Segundo Josué Carvalho, professor indígena da etnia Kaingang, a base dos TCCs da licenciatura indígena da UFSC está no desenvolvimento de projetos aplicáveis também como agentes comunitários, com trabalhos que tenham significado para as comunidades. Assim os/as estudantes indígenas são sujeitos protagonistas em suas próprias pesquisas, através da autopesquisa e da autoetnografia. São sujeitos que começam com suas histórias, desenvolvendo projetos significativos e com possibilidades de aplicação, os quais são apresentados para suas comunidades. Nesse sentido, grande parte dos TCCs trabalham com demandas das comunidades, registrando conhecimentos de sábios/as indígenas e assim revitalizando saberes ancestrais.

Essas estratégias descoloniais também são encontradas no trabalho de Sito (2018, p. 15), ao explorar estratégias de letramento acadêmico de estudantes universitários afrodescendentes e indígenas. A autora descreve o uso de práticas criativas para subverter desfigurar relações de poder, como autoetnografia, crítica, colaboração, bilinguismo, mediação, propostas alternativas e reconstrução de imaginário, constituindo processos de apropriação e reexistência.

Atualmente, apesar de Brasil e Colômbia serem países multilíngues, ainda impera a predominância de visões monolinguísticas e de uma superioridade do português e do espanhol, respectivamente. Somente após muitas lutas dos povos indígenas e de seus aliados, foi possível a inserção da valorização das línguas e culturas indígenas nas Constituições desses países (no Brasil em 1988 e na Colômbia em 1992). A partir dessas conquistas e das decorrentes legislações específicas,

iniciaram-se processos interculturais de construção de outras formas de educação escolar.

Destacamos aqui práticas docentes que ilustram parte dessa trajetória contínua de construção, experimentação e avaliação. Licenciaturas indígenas no Brasil e Colômbia estão desenvolvendo estratégias educativas diferenciadas e inovadoras, em que podem ser destacadas, entre muitos outros elementos importantes, a valorização e a revitalização da diversidade de línguas e linguagens indígenas. Com diversas propostas metodológicas, estas formações foram ilustrando estratégias pedagógicas interculturais – como situar os próprios indígenas como pesquisadores, registradores e produtores de conhecimentos e de materiais pedagógicos, abordar os textos de forma contextualizada e dialógica, e utilizar formas colaborativas e participativas em meio a atividades formativas. Essas estratégias que estão sendo postas em práticas por docentes das licenciaturas interculturais parecem orientadas para a continuidade de línguas e saberes indígenas, em uma perspectiva de EIB de enriquecimento.

“Meus estudantes podem ser sujeitos de suas pesquisas”: Visão ampla de formação e linguagem

A pluralidade das práticas docentes e o uso de estratégias pedagógicas interculturais estão ancorados em visões amplas e democráticas sobre linguagem e formação. Estes aspectos, conforme abordaremos neste eixo, refletem a conexão entre linguagem verbal e não-verbal, o uso de bilinguismo e estratégias coletivas de escrita. Iniciamos pela visão de língua e as tensões com a linguística, analisadas pelo professor Abadio Green:

Um ponto que começamos a discutir é que a cultura ocidental avançou na área da linguística, mas a linguística só trabalha com a comunicação verbal. Nós indígenas temos nossas próprias linguagens, como tecidos, bastões, danças, pinturas, artesanatos. Também criamos nossos próprios escritos, escrevemos em pedras, pictografias. Então na Licenciatura Pedagogía de la Madre Tierra não chamamos essa área de línguas e sim de Educação, Linguagem e Comunicação. (Abadio Green Stocel, março de 2020, tradução da autora).

Essa reflexão de Abadio Green, professor e coordenador da *Licenciatura Pedagogía de la Madre Tierra*, contribui para um importante questionamento sobre a visão hierarquizada em nossa sociedade, não somente de língua(gen)s, mas também das culturas (López, 2013; Maher e César, 2018). A linguagem manifestada na forma escrita se torna privilegiada, dentro da lógica do pensamento positivista, da ciência ocidental e da escolarização convencional (a escola), o que, na proposta

de Vivas (2009), provoca uma relação de vassalagem entre as culturas colonizadas e a escrita alfabética. Desse modo, expressões importantes como a oralidade, a dança, a música, o teatro e o artesanato são relegadas a um segundo plano, geralmente confinados em disciplinas de artes ou atividades comemorativas folclóricas, não fazendo parte do centro ou do coração da educação. Reconhecendo essas tensões, na trajetória da construção desta Licenciatura, Sierra (2010) destaca a relevância em reconhecer as violências epistêmicas na dimensão curricular e propor outros desenhos para a implementação de licenciaturas interculturais que vão além das pedagogias coloniais.

Essa discussão também está presente em licenciaturas interculturais brasileiras. O depoimento de Glauber Romling da Silva, professor da área da documentação linguística, reflete o debate dos estudos aplicados de linguagem contemporâneos que estão muito próximos em termos políticos da crítica que faz o professor Green. A partir de sua participação no trabalho da Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP, com relação à formação de professores/as pesquisadores/as para a documentação de suas próprias línguas, Glauber afirma:

Na situação linguística atual, noventa por cento das línguas pode desaparecer. No Brasil cerca de 180 línguas precisam ser documentadas. Houve muitas populações indígenas dizimadas e grande pressão da língua portuguesa. Muitas línguas indígenas ainda estão ameaçadas, com poucos falantes. Houve grande movimento conjunto por conta da documentação de línguas em perigo. Através da UNESCO as línguas foram reconhecidas como patrimônio imaterial. Mas cada povo tem seu problema específico. Tem povos com grande vitalidade linguística e outros com um ou dois falantes, quase morrendo, situação de resgate. Primeiro precisa ter documentação, produção cultural social que envolve a manutenção desse lugar que está desaparecendo rápido. É necessário formar pessoas que ocupem essa tarefa, formar professores indígenas que documentem suas línguas e subsidiem suas escolas. Esse trabalho abrange também as artes verbais produzidas com esse suporte. Existem políticas linguísticas, mas precisa se construir estrutura física e humana. Nós linguistas não indígenas aos poucos temos que nos tornar inúteis, pois nesse trabalho há grande diferença entre ser indígena e não indígena. Eu dou as ferramentas, ensino programas de análise linguística e eles pesquisam e descobrem sobre sua própria língua. Meus estudantes podem ser sujeitos de suas pesquisas, trabalhando com demandas bem vivas. (Glauber Romling da Silva, fevereiro de 2020).

No depoimento do professor, queremos ressaltar a postura crítica de linguistas não-indígenas que reconhecem o histórico de destruição das

línguas e culturas indígenas, assim como sua pluralidade “*mas cada povo tem seu problema específico*”; e justo a partir daí propõem propiciar informações científicas para uma produção de conhecimento em colaboração, já que como ele afirma “*É necessário formar pessoas que ocupem essa tarefa, formar professores indígenas que documentem suas línguas e subsidiem suas escolas*”. O trabalho do professor é narrado como um exercício coletivo de compartilhar capital cultural, no qual “*eu dou as ferramentas, ensino programas de análise linguística e eles pesquisam e descobrem sobre sua própria língua*”, ou seja, põe o conhecimento científico a serviço das necessidades e demandas dos/as estudantes para que eles/elas possam entender e registrar as práticas de seus territórios.

A narrativa sobre sua estratégia didática também mostra que busca criar um lugar protagonista em suas aulas, baseada na pesquisa: “*Meus estudantes podem ser sujeitos de suas pesquisas*”. A oportunidade de ensaiar o papel de pesquisador e pesquisadora durante sua formação sugere um conjunto de estratégias que podem ter caráter decolonial, ao permitir o empoderamento político, revitalização cultural, fortalecimento de identidades e aprofundamento de questões espirituais. É um processo que está sendo fortemente desenvolvido através da área da linguística, mas que abrange as diversas áreas de conhecimento, sendo consolidado por meio dos métodos utilizados, como a elaboração e apresentação de trabalhos, e a produção de materiais didáticos.

A possibilidade ou tendência à restrição da atuação linguística em disciplinas específicas e fechadas é questionada pelo professor Abadio Green:

Perdemos quem sou eu. No bilinguismo, a língua se torna disciplina, como se ensina inglês, francês, ênfase de línguas próprias. Temos aprendido que língua é memória, novas histórias, tecidos. Por trás da palavra há história, não somente sons e vogais. A forma de ver o mundo, o pluriverso, é como vai dizer minha língua. Como é a vida que devemos ter com a Madre Tierra é a língua que vai dizer. Por isso é tão importante na Licenciatura Pedagogía de la Madre Tierra. O castelhano não vai ensinar o conceito de Madre Tierra. (Abadio Green Stokel, março de 2020).

Essa visão ampla de língua, assim como a relação entre língua e cultura, está no bojo das discussões atuais de áreas como a sociolinguística/linguística aplicada, campos que vêm se enriquecendo justamente no diálogo com os povos originários de América e África. Segundo Niño-Múrcia, Zavala e De los Heros (2020), a sociolinguística crítica é um projeto “*tanto intelectual como político interessado pela justiça social (...) [e] aborda os processos semióticos através dos quais se constrói a diferença e se reproduz a desigualdade social, com o objetivo de gerar mudanças a favor de sociedades que sejam mais justas*” (p. 35, tradução das autoras). Nesse sentido, as relações entre língua(gem),

identidade e poder fazem parte da sua agenda de pesquisa por reconhecer a relação intrínseca entre língua e sociedade.

Em consonância com as palavras do professor Abadio, no fragmento anterior, abordamos o depoimento do professor Glauber, da UNIFAP, quando este põe o acento na força da relação entre língua e identidade:

A língua participa muito da construção da identidade dos povos indígenas. É um elemento muito forte para os povos que falam. Os que não falam sentem isso na relação com os não indígenas. Aqui no Amapá, tem de um lado o povo Kalipur e de outro Galibi e Caripuna, que falam Kheul. O Kheul é uma língua herdada, que nasce no contexto de escravidão, Crioula que se tornou língua indígena. O Kalipur é uma língua indígena não adotada. Na construção de identidades são vistos como os não misturados, que levaram mais tempo pra se converter. O Kheul está sendo valorizado como língua indígena, por ser instrumento de fortalecimento. Tem estudante que nem admitia que falava Kheul, por vergonha, e agora passa pra uma situação de querer manter, apostando na língua. (Glauber Romling da Silva, fevereiro de 2020).

Os docentes reconhecem que *“a língua participa muito da construção da identidade dos povos indígenas”*, assim como os impactos de políticas linguísticas coloniais violentas, que reprimiram o uso das línguas originárias. No entanto, atualmente, há uma crescente valorização dessas línguas. Essa situação se reflete na prática docente, quando os professores apontam situações contraditórias, como *“estudante que nem admitia que falava Kheul, por vergonha, e agora passa pra uma situação de querer manter, apostado na língua”*.

É neste contexto cheio de tensões que em licenciaturas indígenas de diferentes regiões do Brasil e da Colômbia observamos uma grande diversidade de iniciativas e formas de contribuição para reinvenções educacionais na direção de um trabalho que fomente o plurilinguismo e uma abordagem didática com diferentes linguagens e línguas. Nessas práticas, o texto escrito não é o predominante e não aparece somente na forma acadêmica padronizada, mas está em diálogo, em contato com outras linguagens, desafiando os imaginários coloniais da escrita no mundo acadêmico.

A proposta da Licenciatura *Pedagogía de la Madre Tierra* traz essa relevância do uso de múltiplas linguagens, em uma visão integral do ser humano, religando dimensões corporais, emocionais, racionais e simbólicas:

El lenguaje verbal se halla fuertemente vinculado con otras esferas del ser humano: el ritmo, el gesto, la visión, su cuerpo. Por esta razón, es inevitable el encuentro de la palabra con el cuerpo. De esta forma, se

enlazan oralidad, escritura y cuerpo, relaciones que dentro del universo simbólico de lo indígena adquieren connotaciones específicas que están aún por explorar. (Universidad de Antioquia – Documento Maestro, p. 45).

Essa abordagem multimodal é tratada na entrevista com a professora Ruth Virginia Castaño, da Licenciatura indígena da UdeA. A educadora traz exemplos de diferentes linguagens que são trabalhadas na formação, como o teatro, utilizado inclusive para propor outras maneiras de trabalhar a relação com a aprendizagem e a educação própria. Além disso, a docente cita a atuação dramática com elementos que não costumam ser considerados na escolarização convencional, como: o perguntar desde o sonho e o questionar pelo tempo dentro da concepção indígena, com suas formas próprias de nomear os ciclos, na sua relação com seres da natureza.

Em universidades brasileiras, como na UFSC, diferentes linguagens permeiam a utilização e criação de uma diversidade de métodos e materiais, como produção de vídeos, oficinas de animação, cantos, danças e intervenções artísticas com pinturas nas paredes da universidade, acompanhadas pela elaboração de memoriais que trazem os significados dos símbolos que aparecem nos desenhos. Também são realizados rituais na universidade, conduzidos por lideranças espirituais indígenas. Conforme a professora Dorothea Post Darella, que trabalha no programa, um dos desejos da equipe dessa formação é conseguir trazer mais sábios e lideranças espirituais indígenas, através do reconhecimento do Notório Saber.

Essas estratégias pedagógicas interculturais vão revelando uma visão integral do ser humano, a qual também aparece no trabalho do professor indígena Gelson Pastana, da UNIFAP, com o desenvolvimento de processos que trabalham a relação entre linguagem artística e identidade, através de diversas pesquisas sobre valores culturais e identitários de cada etnia participante. Sua proposta formativa questiona o significado de arte na cultura indígena e quais são os elementos mais importantes para a cultura de cada povo. O trabalho resultou em apresentações de danças, músicas e performances representando rituais indígenas de cinco povos diferentes. Trabalharam também com textos sobre arte, refletindo sobre conceitos de arte indígena e o que representa para a sua cultura. Além disso, produziram cartazes com desenhos e pequenos textos na sua língua e no português, ilustrando as apresentações.

Nessa mesma universidade, a seguinte fala da professora de geografia mostra a importância de integração de diversos tipos de linguagem na educação intercultural, incluindo uma visão política, na construção de possibilidades de instrumentação para ações educacionais descolonizadoras:

Trabalho muito com ilustração, vendo o desenho como potencia e não como representação. O desenho fala muito. Vamos produzindo desenhos, textos, mapas e outros tipos de trabalho. Os estudantes indígenas trazem

artesanatos. A partir da realidade deles se faz a ligação com o que está proposto no currículo. Através da Etnocartografia se busca descolonizar o olhar para a cartografia ocidental, criando outras possibilidades cartográficas, com elementos de localização e orientação a partir dos referenciais indígenas. É uma forma de tensionar essa geografia ocidental, que é vista como única possível, trazendo outras geografias pra dialogar. O mapa é um modo de relação de poder sobre o território, mas pode ser apropriado como ferramenta política de luta, de gestão territorial e ambiental. Pensamos isso pra escola, discutindo a partir de textos, questionando essas relações assimétricas do saber e revitalizando saberes historicamente negados. (Solange Rodrigues da Silva, fevereiro de 2020).

A narrativa da professora Solange dá muitas pistas sobre um trabalho docente que parte do conhecimento dos estudantes para traçar pontes com o currículo oficial com o fim de desafiá-lo, subvertê-lo, para criar outras formas de vida. A mestra ensina cartografia, mas a partir de um olhar descolonizado: *“através da Etnocartografia se busca descolonizar o olhar para a cartografia ocidental, criando outras possibilidades cartográficas, com elementos de localização e orientação a partir dos referenciais indígenas”*. Uma estratégia descolonial pressupõe a possibilidade de pôr em diálogo conhecimentos indígenas e conhecimentos tradicionais no currículo com um movimento de torná-los pertinentes, contextualizados e que permitam que os estudantes entendam mais da sua própria realidade, já que *“o mapa é um modo de relação de poder sobre o território, mas pode ser apropriado como ferramenta política de luta, de gestão territorial e ambiental”*. Em síntese, a professora destaca que essa exposição entre conhecimentos é orientada para reconhecer e questionar as assimetrias presentes na realidade social, e mobilizar esses novos saberes para ter autonomia e poder de decisões em seus territórios.

Aqui podemos observar a importância política desse tipo de trabalho, em que diferentes formas de linguagem se integram na relação com cada realidade, fortalecendo culturas e identidades, mas também funcionando como instrumento de fortificação territorial e de questionamento da hierarquização de saberes e da padronização de modelos de ser e de se expressar. Essa proposta é de grande relevância como forma de contribuição para processos de descolonização de sistemas de educação acadêmica, historicamente conduzidos e impregnados por uma cultura eurocêntrica e colonizadora.

Na perspectiva moderna e colonial, além da primazia da linguagem escrita, ocorre a superioridade de padrões textuais fixos e determinados, como o estilo acadêmico, repercutindo em estratégias avaliativas padronizadas. Isso pode ser exemplificado através do trabalho de Zavala (2012, p. 88), que ao pesquisar como dois professores indígenas estão trabalhando com a Educação Intercultural Bilingue (EIB) em suas escolas, identificou diferentes concepções de leitura na língua quéchua que se

plasmavam na relação com a leitura em castelhano. No primeiro caso, uma prática de letramento conservador que visava apenas às provas standardizadas, se caracterizou por uma orientação neoliberal e tecnocrática em que as atividades se prendem em um direcionamento para padrões de avaliação e medição, sendo o texto visto como uma autoridade que não pode ser desconstruída nem modificada ou questionada (com atividades para entender o texto). No segundo caso, uma prática de letramento empoderadora, que buscava desafiar os estigmas sociais e construir justiça social, a partir de uma aposta na participação e na construção coletiva, com atividades que incentivavam os estudantes a ser questionadores ativos, críticos e partícipe do conhecimento (com atividades para conversar com o texto). Nesta segunda postura, a aprendizagem é vista como inseparável da prática social.

Outra característica importante que tem se apresentado nessas formações é a construção de outras formas de trabalhar com as línguas indígenas e com as línguas oficiais desses países. Mesmo no que se refere às línguas nativas, podemos observar que não se trata somente de decodificar línguas e ensinar nas escolas, mas sim de constituir processos de grande profundidade de identificação dos significados inerentes a cada som ou composição de sons, em suas relações com a espiritualidade e a identidade de cada povo. As palavras do professor Abadio se referem a essa questão, neste fragmento:

Ouvi que a língua que falo era tão maravilhosa, que cada som que saía da minha boca levava à memória de meu povo. A etnologia traz significados de vida, pois cada palavra é vida, é memória. Comecei a olhar meus avós. Toda a história estava na língua. (Abadio Green Stokel, março de 2020).

A questão linguística e sua relação com cultura e identidade étnica, traz à tona outra questão importante, também discutida na Licenciatura em Educação Intercultural Indígena da UFG, que se refere à alfabetização na língua indígena. Foram promovidas construções em torno dessa temática, iniciando com questionamento sobre os motivos para se alfabetizar na língua materna. Estudantes indígenas de várias etnias chegaram a conclusões sobre a importância da escrita para registrar conhecimentos, valorizar elementos culturais, guardar a memória dos sábios e estabelecer vínculos entre gerações. Trouxeram exemplos de pessoas que não falavam a língua e passaram a falar por meio da escrita, e falaram sobre a dificuldade de manutenção dos conhecimentos indígenas sem as línguas, considerando-se que em cada tradução se perde muito, pois cada linguagem tem seu universo, que está ligado à identidade e sua relação com o meio social e natural.

Ao debater sobre princípios alfabetizadores, estes/as estudantes indígenas concluíram que processos de alfabetização na língua indígena ocorrem na vida coletiva, na oralidade e na prática cultural, envolvendo a família, respeitando a especificidade de cada comunidade, com liberdade

e criatividade para a criança pensar, criar e brincar. A alfabetização é vista como ato político, como propunha Freire (2004) com sua aposta crítica de leitura da palavra-mundo, e contribui para a transformação da realidade quando propicia consciência em cada participante do processo formativo.

Construindo um mosaico: conversando com outros dados

As reflexões desse artigo partem das observações e aproximação a práticas formativas de 11 professores/as de programas de licenciaturas interculturais de 04 universidades – UdeA (Colômbia), UFSC, UNIFAP e UFG (Brasil), contando com a experiência de indígenas e não-indígenas. Suas práticas docentes nos ilustraram as estratégias pedagógicas interculturais que estão desenvolvendo em seus contextos formativos, tanto no âmbito metodológico, quanto no âmbito epistemológico das propostas. Cada docente foi revelando, em seus depoimentos, as maneiras pelas quais suas ações formativas buscam romper com os modelos de formação colonial e patriarcal na formação de professores/as indígenas, em busca de construir apostas desde o plurilinguismo. Em suas explicações, podemos ver uma ação intencionada que está baseada em uma visão ampla de formação e linguagem, que se orienta a uma postura crítica, social e histórica – o que se alinha à postura do modelo ideológico de letramento (Kleiman, 1995).

Passando a conversar com outros estudos sobre licenciaturas interculturais indígenas, destacamos os trabalhos de Zavala (2018), Neto (2018) e Ponso (2018), que tematizam processos de subversão, apropriação e permanência a partir de trajetórias de jovens indígenas. Zavala (2018) mostra como jovens falantes de quéchua, em um curso de formação de professores no Peru, imersos em novas e complexas dinâmicas socioculturais e em novos, e igualmente complexos, contextos de bilinguismo, subvertem, em seus discursos e suas práticas, essas rígidas dicotomias conceituais e identitárias. Esses dados nos convidam a pesquisas de caráter micro-etnográfico e por tempo mais longo, e deixam pistas sobre como essa realidade plurilíngue é tensa. Quiçá a partir dessas tensões se pode contribuir com o desenho de políticas linguísticas mais democráticas.

Observando processos de apropriação, Maria Gorete Neto (2018) aborda, no contexto brasileiro, como os promotores da licenciatura indígena da UFMG fazem para acomodar respeitosamente os diferentes saberes e línguas do novo alunado, dando pistas para criar processos de apropriação. Nas práticas docentes que retratamos aqui, há processos de acomodação, mas também alguns exercícios de desafio, de criação, ao ir deslocando o lugar central da escrita por outras linguagens, ou ao ir deslocando o lugar dos mestres por intelectuais indígenas, assim como na busca de práticas mais colaborativas, que rompam com o individualismo das universidades.

Por fim, Ponso (2018) chama a atenção para os desafios na integração e permanência de alunos indígenas no ensino superior, na

região sul do Brasil. Em sua análise, retoma os conceitos de letramentos de (re)existência, interculturalidade crítica e pedagogia decolonial para pensar em formas de acompanhar, acolher, integrar e apoiar a permanência de estudantes indígenas e quilombolas. Sua discussão argumenta pela necessidade de propor políticas de permanência que estejam ancoradas em uma política linguística para falantes de línguas não-hegemônicas, especialmente no que tange ao domínio de textos acadêmicos em língua portuguesa. Entre suas propostas, reitera a importância de, entre outras iniciativas,

fomentar a capacitação de profissionais universitários para intervir e transformar suas instituições no sentido da democratização do acesso e da permanência em seus cursos de indivíduos integrantes de povos tradicionais, fazendo-o em diálogo com suas coletividades (Ponso, 2018, p. 1528).

Em nossa abordagem das práticas docentes, buscamos destacar suas estratégias pedagógicas interculturais, para mostrar as formas nas quais os professores e professoras narram sua prática de um lugar que concebem a relação intrínseca entre língua e sociedade – afim ao modelo ideológico de letramento – e criam possibilidades para um enfoque de ensino mais próximo de uma aposta crítica e heteroglôssica, pois buscam criar consciência linguística crítica e uma compreensão metalinguística de sua própria produção, vinculada a um reconhecimento dos valores sociais inequitativos. Desse modo, a noção de modelo de letramento nos permite descrever a noção de língua, sujeito e aprendizagem que subjaz aos discursos dos docentes; ou seja, nos dá uma ancoragem analítica para entender a forma que as práticas educativas dos docentes esboçam estratégias que apontam para uma pedagogia descolonial.

Palavras finais

Tecemos reflexões sobre o plurilinguismo a partir de quatro casos de cursos de formação profissional intercultural, no Brasil e na Colômbia, que ilustram estratégias para romper com os modelos de formação colonial e patriarcal. Essas estratégias pedagógicas interculturais identificadas na prática docente em licenciaturas interculturais dão muitas pistas para uma educação indígena e não-indígena crítica e intercultural. Assim, os casos abordados enfocam experiências e reflexões sobre linguagens e ensino de línguas – um aspecto de grande valor para povos indígenas mono ou multilíngues.

Retomando nossa pergunta orientadora, destacamos o lugar protagonista de exercícios dialógicos, aspectos colaborativos e metodologias baseadas em problemas contextualizados na prática docente, os quais ilustram as políticas linguísticas que vêm implementando docentes de licenciaturas interculturais em sua prática educativa. Podemos afirmar que mestres/as de Licenciaturas

Interculturais compartilham muitos elementos sobre sua prática docente que nos mostra uma postura reflexiva e crítica (Freire, 1996) em sua prática pedagógica. Essa postura, ancorada em visões plurais, interculturais e descoloniais sobre língua(gem) e formação, constrói métodos de ensino que fomentam o protagonismo e a curiosidade epistemológica nos docentes em formação, em consonância com as apostas por uma pedagogia da autonomia (Freire, 1996). Ao mesmo tempo, são práticas que parecem caminhar na direção de políticas linguísticas cotidianas de valorização, incorporação, interação e pesquisa das línguas indígenas em suas aulas.

Em síntese, organizamos suas contribuições em dois grandes eixos que se articulam: no primeiro, as *Metodologias de ensino*, destacamos os modos pelos quais as práticas dos docentes estimulavam as metodologias com ênfase na pesquisa, em especial aquelas que partem da sua própria história, tipo etnografias, autopesquisa, autobiografia; práticas de ensino com presença de diálogos inter e transdisciplinares para abordar problemas da vida real; um trabalho com uma diversidade de materiais didáticos que se atualizavam na produção de materiais multimodais: diferentes gêneros discursivos e diferentes línguas; uma prática pedagógica com atuação participativa e protagonista dos professores em formação indígenas que passa por um reconhecimento das relações de saber e poder na formação, e uma participação comunitária e de anciões no processo formativo. No segundo eixo, analisamos *a visão ampla de linguagem e formação* na qual se ancoravam tais práticas docentes. Nesse âmbito, há uma série de princípios que comentavam os professores e professoras: não separar a linguagem verbal e não verbal; trabalhar de uma visão integral, holística de formação e de linguagem; permitir uma expressão fluida nas línguas originárias para potencializar suas expressões identitárias; promover uma diversidade de estratégias contextualizadas, de acordo com a realidade sociolinguística de cada etnia e comunidade, assim como fomentar espaços de discussão sobre políticas linguísticas.

Desse modo, quando a mestra Solange nos explica que o mapa “*pode ser apropriado como ferramenta política de luta*”, ilustra o caráter crítico e potente de práticas docentes que partem do reconhecimento de práticas colaborativas – como escrita coletiva, exercícios de tradução, etnografia colaborativa, formação de pesquisadores da própria língua, integração de (novas e velhas) tecnologias, outras formas de leitura e discussão de textos acadêmicos em línguas nativas ou português –, as quais foram se constituindo a partir de estratégias pedagógicas interculturais, que fomenta uma produção de novos conhecimentos em um contexto mais plurilíngue e mais articulado à agenda de pesquisa dos povos indígenas.

Referências bibliográficas

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007. Prefácio Gilvan Müller de Oliveira; tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Instituto Pensar, 2007.
- CESAR, América Lúcia Silva; MAHER, Terezinha Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena: uma introdução. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.57, n.3, p. 1297-1312, set./dez. 2018.
- CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL. **¿Qué pasaría si la escuela?** 30 años de construcción de una educación propia. Bogotá: Editorial Fuego Azul, 2004. 235 p.
- FLORES, Nelson; ROSA, Jonathan. Deshaciendo la noción de adecuación: ideologías lingüístico-raciales y diversidad lingüística en educación. In: NIÑO-MURCIA, Mercedes; ZAVALA, Virginia; DE LOS HEROS, Susana. (ed.). **Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates**. Lima: IEP-Instituto de Estudios Peruanos, 2020. p. 149-183.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. La importancia del acto de leer. In: Freire, Paulo. **La importância de ler y el processo de liberación**. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2004. p. 94-107.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.
- HAMEL, Rainer Enrique; HECHT, Ana Carolina; BALTAZAR, Ana Elena Erape, ESCAMILLA, Helmith Betzabé Márquez. Uandakurhinskua – biografias lingüísticas de docentes p'urhepechas. **Revista de Investigación Educativa**, 27, 2018, p. 21-26.
- HELLER, Mónica. Hacia un enfoque social del bilingüismo. In: NIÑO-MURCIA, Mercedes; ZAVALA, Virginia; DE LOS HEROS, Susana. (ed.). **Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates**. Lima: IEP-Instituto de Estudios Peruanos, 2020. p. 115-147.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1995. p. 15-61.

LLANCAO, Cecilia Quintrileo; LLANCAO, Elizabeth Quintrileo. Desafios en la enseñanza de lenguas Indígenas: el caso del mapudungun en el programa de educación intercultural bilingüe (peib) de chile. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v.57, n.3, p. 1467-1485, set./dez. 2018.

LÓPEZ, Luiz Enrique. Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilingüe indígena en latinoamérica. In: NICOLAIDES, Christine et. al. **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Ed. Pontes; ALAB, 2013. pp. 135-180.

MAHER, Terezinha M. A Educação do Entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. En: KLEIMAN, A.B. Y CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) **Linguística Aplicada**: faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MAHER, Terezinha M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et. al. **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Ed. Pontes; ALAB, 2013. p. 117-134.

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

MATO, Daniel. Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. **ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior**, 2014. p. 17-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/379833>

MATO, Daniel. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. In: Mato, Daniel (Coord.) **Educación Superior y Sociedad**. Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017.

MATO, Daniel (Coord.). **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina**: políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural. Sáez Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero (eduntref), 2018. p. 492.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo. 2010.

NASCIMENTO, André Marques. **Português intercultural**: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural. 2012. 477 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2012.

NETO, Maria Gorete. Línguas em conflito em cursos de licenciatura intercultural indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1339-1363, set./dez. 2018.

NIEDERAUER, Marcia. **Universidade e universitários na internet: inclusões e exclusões no âmbito da representação**. Tese (Doutorado em em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP: Unicamp, 2013.

NIÑO-MURCIA, Mercedes; ZAVALA, Virginia; DE LOS HEROS, Susana. (ed.). **Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates**. Lima: IEP-Instituto de Estudios Peruanos, 2020.

PONSO, Letícia Cao. Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1512-1533, set./dez. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina *In*: LANDER, E. (Coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

SIERRA, Zayda. Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 157-190, jan./jun. 2010.

SITO, Luanda. Ensaando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 4, p. 821-852, 2018.

SOUZA, Lynn Mário T.M. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá. *In*: SIGNORINI, Inês. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 167-192.

SPRADLEY, James. **The Ethnographic Interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

STOCEL, Abadio Green; SINIGUI, Sabine; ROJAS, Alba Lucia. Licenciatura en Pedagogia de la Madre Tierra: Una apuesta política, cultural y academica desde la educación superior y las comunidades ancestrales. *In*: GARCÍA, Luis Rodríguez; TAPIA, Antonio Rafael Roldán (Coord.). **Relaciones interculturales en la diversidad**. Córdoba: Universidad de Córdoba, Cátedra Intercultural, 2013. p. 85-94.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, FACULTAD DE EDUCACIÓN, PROGRAMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA. **Documento Maestro del Programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra**, Medellín, 2018. 263 p.

VIVAS, Selnich. Vasallos de la escritura alfabética Riesgo y posibilidad de la literatura aborígen. **Estudios de Literatura Colombiana**, 25, p. 15-34, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América**

Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009. p. 12-42.

ZAVALA, Virginia. Age as social practice: deconstructing boundaries in intercultural bilingual ducation. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.57, n.3, p. 1313-1338, set./dez. 2018.

ZAVALA, Virginia. Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quéchua. **Revista Peruana de investigación educativa**, 4, p. 77-104, 2012.

ZAVALA, Virginia. Juventud, activismo y repolitización del quechua en el siglo XXI. In: OLIART, Patricia. **Pedagogías de la disidencia en América Latina**. 1.ed. Lima: La Siniestra Ensayos, 2020.

ZAVALA, Virginia; MUJICA, Luis; CÓRDOVA, Gavina; ARDITO, Wilfredo. **Qichwasimirayku**. Batallas por el quechua. Lima: Fondo Editorial PUC-Perú. 2014.

Recebido em: 13/04/2021 * Aprovado em: 17/04/2022 * Publicado em: 30/04/2022

AFINAL, SOMOS TODOS IGUAIS? A INVISIBILIDADE DA TEMÁTICA INDÍGENA NO AMBIENTE ESCOLAR

LUANNE PASSOS NUNES¹

UFJF, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0003-2761-9279>

BEATRIS CRISTINA POSSATO²

IF SUDESTE MG, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0003-3678-3572>

JULIANA PEREIRA DOS SANTOS³

UMINHO, PORTUGAL

<https://orcid.org/0000-0002-4055-795X>

RESUMO: *O presente artigo pretende discutir a temática indígena na contemporaneidade, sobretudo no ambiente escolar, a partir do projeto de extensão e ensino “(R)existências” realizado no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Santos Dumont, que proporcionou o encontro entre o grupo Sabuká da aldeia Kariri-Xocó e alunos do curso de graduação em Licenciatura em Matemática, da pós-graduação em Práticas Pedagógicas na Educação Contemporânea latu sensu, do Ensino Médio Integrado e comunidade. O artigo busca problematizar questões como: o ensino da temática indígena no ambiente escolar e a formação de professores, a romantização da cultura indígena e a permanência de estereótipos sobre os povos originários, o etnocentrismo e a Lei nº 11.645/08, entre outros. Para isso, utilizou metodologicamente a análise documental e a avaliação dos participantes dos eventos de extensão para a coleta de dados. Verificou-se que a instituição educativa deve promover o encontro das diversidades, por meio do exercício do diálogo, permitindo adquirir conhecimento do outro. Somente a partir da promoção desses encontros que a escola consegue democratizar o ensino e o espaço escolar.*

PALAVRAS-CHAVE: *temática indígena, eurocentrismo, ensino.*

ABSTRACT: *This article intends to analyze and discuss the indigenous theme in contemporary times, especially in the school environment, from the extension and teaching project “(R)existences” carried out at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Southeast of Minas Gerais, Campus Santos Dumont, who provided the meeting between the Sabuká group from the Kariri-Xocó village and students from the undergraduate course in Mathematics, from the postgraduate course in Pedagogical Practices in Contemporary Education latu sensu, from the Integrated High School and community. The article seeks to problematize issues such as the teaching of indigenous themes in the school environment and*

¹ Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação Contemporânea - IF SUDESTE MG. Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Educadora de ensino fundamental, médio e EJA na rede pública estadual de Minas Gerais. Email: luanne.nunes@educacao.mg.gov.br

² Doutora em Educação - Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é docente do Instituto Federal Sudeste de Minas, atuando no Núcleo Docente Estruturante da Licenciatura do Campus Santos Dumont. Email: bia.possato@ifsudestemg.edu.br

³ Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília e estudante do Mestrado em Patrimônio Cultural da Universidade do Minho (Portugal). Email: julisantos@gmail.com

teacher training, the romanticization of indigenous culture and the permanence of stereotypes about native peoples, ethnocentrism and Law 11.645/08. For this, it used methodologically the document analysis and the evaluation of the participants of the extension events for data collection. It was found that the educational institution should promote the encounter of diversities, through the exercise of dialogue, allowing to acquire knowledge of the other. It is only through the promotion of these meetings that the school manages to democratize teaching and the school space.

KEYWORDS: *indigenous theme, Eurocentrism, teaching.*

Introdução

A escola é o lugar onde se formam opiniões e onde acontece o encontro de diferentes sujeitos. Por isso, deve problematizar questões para que estereótipos e ações discriminatórias não sejam propagadas. É na escola que o indivíduo se constrói como sujeito pertencente a uma sociedade. Dessa maneira, cabe à escola possibilitar ações que possam colaborar para construir cidadãos conscientes e críticos da sua realidade e da realidade do outro. Um dos principais desafios da escola contemporânea é a limitação dos conhecimentos sobre a história e a cultura indígena, uma vez que a educação brasileira foi construída a partir do ponto de vista do colonizador, ou seja, do olhar eurocêntrico.

E quando falamos sobre igualdade, não podemos tratar de modo simplista. Vejamos, por exemplo, o conceito dessa palavra segundo o Dicionário Online de Português (DÍCIO, 2021): “Falta de diferenças; de mesmo valor ou de acordo com o mesmo ponto de vista [...]”. Quando os movimentos sociais exigem igualdade, não estão clamando por “falta de diferenças” ou que estejamos todos “com o mesmo ponto de vista”. As diferenças existem e são elas que estruturam a diversidade cultural brasileira. Contudo, é comum ouvir expressões do tipo “somos todos iguais”. A que igualdade se referem? Afinal, mesmo a igualdade de direitos garantida em nossa legislação não é de fato praticada pelas instituições públicas, incluso o ambiente escolar.

Para além da falsa ideia de igualdade, expressões como essas vistas acima, de certa forma, acabam excluindo a maioria da população. Ao pensar nos povos indígenas existentes no Brasil, por exemplo, o conceito de igualdade não os engloba, pois são povos de diferentes etnias e com culturas distintas. Ao tentar naturalizar a igualdade, corremos o risco de fazer como os portugueses fizeram na época das grandes navegações. Como aborda Munduruku (2012), os intitulados descobridores deram aos habitantes das terras “*descobertas*” o nome de *índios*, com o propósito de transformar toda a pluralidade aqui existente em um só ser, excluindo, assim, as diferenças, crenças e a cultura de cada povo, tornando-os iguais. Martins (2003) aponta que é essencial educar para a compreensão da realidade indígena, tornando o estudante capaz de se defrontar com as diferenças desses povos e compreendê-los como sujeitos integrantes da diversidade étnica e regional do nosso país, não só no passado, mas, também no presente.

O autor Daniel Munduruku (2012) destaca em seu texto a importância das comunidades indígenas defenderem seus interesses por meio de uma memória coletiva, com o objetivo de reafirmar as diferenças entre cada povo, porém, lutando por interesses em comum.

Ao trazer o *índio* para sala de aula, conforme Mesquita e Oliveira (2016), o professor precisa aprofundar o conceito e o sentido da palavra. Assim como o seu uso político, para que o processo de ensino e aprendizagem sobre os povos originários faça sentido para os estudantes (MUNDURUKU, 2012). Todavia, a palavra *índio* é um termo genérico utilizado pelos colonizadores, com o objetivo de apagar a identidade dos povos. Com isso, observa-se:

Índios são os membros de povos e comunidades que têm consciência — seja porque nunca a perderam, seja porque a recobram — de sua relação histórica com os indígenas que viviam nesta terra antes da chegada dos europeus. Foram chamados de “índios” por conta do famoso equívoco dos invasores que, ao aportarem na América, pensavam ter chegado na Índia. “Indígena”, por outro lado, é uma palavra muito antiga, sem nada de “indiana” nela; significa “gerado dentro da terra que lhe é própria, originário da terra em que vive” (CASTRO, 2017, p. 3).

Para pensar o caráter educativo ao tratar dos povos originários, como afirma Lima (2016), é necessário problematizar que o ensino é caracterizado por negar o protagonismo dos povos indígenas na história e na formação da sociedade brasileira, causando a invisibilidade desses sujeitos. Por isso é importante enxergar a escola como um espaço democrático onde acontece o encontro de diferenças e, também, de superação das discriminações, de forma geral.

Pensando na pluralidade e nas diferenças, o movimento indígena enfrentou e enfrenta disputas para a legitimação de sua existência e identidades. Diferentemente do movimento negro, os povos originários necessitaram estabilizar suas demandas e lutas, pois existem conflitos internos nas regiões onde cada etnia habita. Nesse sentido, afirma o autor Daniel Munduruku (2012):

A “descoberta” da identidade pan-indígena e, conseqüentemente, o emprego político do termo *índio* acontecem no exato momento em que os líderes indígenas se percebem – a si e aos demais – sujeitos de direitos. Ou seja, tomam consciência de que são pessoas e povos com direitos, capazes de se organizar e reivindicar benefícios sociais para si e para todos. (MUNDURUKU, 2012, p. 48).

Por isso é imprescindível que o ensino da temática indígena nas escolas aborde a história da luta do Movimento Indígena (Munduruku, 2012). Afinal, durante muito tempo, concebiam-se os povos originários como um atraso para o desenvolvimento do país, já que não se usava mais a prerrogativa da religião, senão a da ciência como justificativa para a *inferiorização* desses povos. Por conseguinte, destaca-se que

Com a aprovação da Constituição e do conseqüente reconhecimento da capacidade de organização das sociedades indígenas, o Movimento Indígena passou a adotar uma nova postura política ante as demandas que surgiram. É como se houvesse uma “retirada estratégica” para dar surgimento às organizações regionais que passaram a questionar a representatividade dos líderes nacionais. [...] As

comunidades tinham seus interesses localizados e sabiam negociar diretamente com os poderes locais. Esta nova realidade se refletiu na criação de organizações regionais que atendiam com maior agilidade os anseios da população. (MUNDURUKU, 2012, p. 55-56).

Além disso, o ensino da temática indígena deve respaldar o ensino democrático, com objetivo da inclusão dos saberes indígenas e a diversidade cultural, evitando a utilização da ideia de evolucionismo cultural. O autor Clovis Antonio Brighenti (2016) aponta que

A imposição do conhecimento ocidental como único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários se constituiu em um dos mais poderosos mecanismos de dominação. A violência praticada pelo colonialismo contra os saberes dos povos “conquistados”, chegando a expropriá-los, do seu jeito de existir no mundo, foi denominado “epistemicídio”. (BRIGHENTI, 2016, p. 246-247).

Partindo desse pressuposto, a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), modifica as diretrizes e bases da educação nacional, passando a incorporar no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*”. Em vista disso, a autora Maria de Fátima Barbosa da Silva aponta que “o acréscimo da temática indígena não implica apenas o acréscimo de conteúdos, mas também novas abordagens, novas metodologias, novos objetos na História Ensinada” (2012, p.151).

Além da normatização e fiscalização pelo seu cumprimento, a Lei 11.645/2008 deveria ser precedida por processos educativos em todos os meios para além da educação escolar, transformando o conhecimento sobre história e cultura indígena em um “ato natural” e não “legal”, especialmente em sociedades multiculturais. Os indígenas deveriam ser parte da sociedade ocupando os mesmos espaços que qualquer outro cidadão com a prerrogativa da liberdade de livre manifestação e vivência em suas práticas culturais. Seus direitos territoriais deveriam ser garantidos assegurando-lhes a possibilidade de viverem a seu modo, com suas tradições, suas cosmologias e seus costumes. (BRIGHENTI, 2016, p. 234-235).

Contudo, torna-se necessário destacar o processo referente às pesquisas e à construção de leis, como a Lei 11.645/2008, que é permeado por lutas de uma pequena parcela da sociedade contra as discriminações e perda de direitos pelos povos indígenas. O estudo da temática indígena nas escolas deve ir além do dia dezenove de abril. Dia

este em que se comemora o “*Dia do Índio*”⁴. Torna-se fundamental para a formação de professores que a Lei seja cumprida na sua totalidade, proporcionando aos futuros educadores meios para o ensino da diversidade dos povos originários (BRIGHENT, 2016).

O (In)visível no ensino: a temática indígena como norteadora na construção de interculturalidades

A educação escolar no atual modelo de sociedade, muitas vezes, induz os estudantes a pensarem a educação e a escola como o único meio para o sucesso. Cria-se a ideia de que quanto mais estudo um indivíduo possui mais ele terá sucesso na vida profissional e, conseqüentemente, na vida pessoal. Porém, a prática escolar deve ser crítica em observar quais são os modelos de currículos que propagam essa ideia. Da mesma forma, acontece com a relação de trabalho no contexto capitalista, ou seja, aqueles que não trabalham de acordo com a lógica capitalista são intitulados como inferiores ou pessoas irresponsáveis, preguiçosas. Essa ideia e cultura não é recente. Ela perpassa gerações, uma vez que o processo de dominação dos europeus sobre os povos originários foi baseado no etnocentrismo. É importante elencar que o etnocentrismo possui a ideologia de que nações, culturas ou um grupo étnico são superiores a outros (NUNES, 2016). Para tanto, conforme elucida Quijano (2005), a *colonialidade* mantida sobre a hegemonia do eurocentrismo ainda é estabelecida no ensino da temática indígena, aspecto este reforçado por Nunes:

O etnocentrismo, como prática cultural, impede que vejamos o outro a partir de seu próprio ponto de vista, de forma coerente, e acaba criando distorções e imagens preconceituosas acerca do outro. Os elementos que compõem uma cultura só têm sentido em função do conjunto; sua validade depende do contexto em que está inserido, de sua posição em meio aos outros níveis e conteúdos da cultura de que faz parte (NUNES, 2016, p. 173).

Dessa forma, podemos pensar o etnocentrismo como invenção de tradições que, segundo Hobsbawm (1997), baseiam-se em seleções que sofreram um processo hierárquico. Ou seja,

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam vincular certos valores e normas de

⁴ No dia 19 de abril comemora-se o “*Dia do Índio*”, a data foi instituída por lei no Brasil no ano de 1943. O “*Dia do Índio*” marca a luta dos povos originários tradicionais pelo reconhecimento de sua cultura e representatividade social e política. Além de reforçar a luta e a resistência dos povos originários, tornando visível a resistência da identidade dos povos indígenas na história e na cultura. (SILVA; SCHNEIDER, 2018).

NUNES, Luanne Passos. POSSATO, Beatris Cristina; SANTOS, Juliana Pereira dos. Afinal, somos todos iguais? A invisibilidade da temática indígena no ambiente escolar. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 171-187, jan./abr. 2022.

comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBBSAWM, 1997, p. 9).

Segundo Brighenti (2016), para ocorrer uma quebra na forma em que os povos originários são apresentados aos sujeitos no ambiente escolar e, com isso, se modificarem os currículos, livros didáticos e práticas educativas de modo a impedir que se tratem os povos indígenas como seres exóticos, é necessário propagar a diversidade cultural e étnica na cultura escolar, para que os estudantes possam enxergar os povos indígenas como sujeitos pertencentes à História Nacional. É nesse contexto que há a necessidade dos professores de reforçar a existência das diferenças e ressaltar as pluralidades. São nas instituições de ensino que existe a possibilidade de educadores se apropriarem e elaborarem novos saberes. Ou seja, a escola deve proporcionar ao professor meios para que este possa adquirir conhecimento e, dessa forma, apoiá-lo para a criação e desenvolvimento de conhecimentos e a transformação dos mesmos. É no ambiente escolar onde existe a diferença que há a possibilidade da troca de saberes.

Apresento neste artigo o Projeto de extensão e ensino “(R)existências”, que teve como objetivo abordar temáticas dentro do ambiente de ensino que contribuem para a construção de uma sociedade democrática e ética. O projeto teve início com um grupo de dez professores do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Campus Santos Dumont, que abordaram temáticas que repercutiam em suas disciplinas, trazidas por alunos, vistas constantemente nas mídias digitais, para que, além do conteúdo programático, houvesse um diálogo que possibilitasse a aprendizagem de visões distintas da sociedade. Além disso, o projeto buscava o diálogo com a comunidade local para proporcionar experiências acadêmicas a este público, fornecendo a criação de criticidade sobre a sociedade contemporânea. Do mesmo modo, pretendia que a comunidade trouxesse seu conhecimento para os alunos da instituição, trabalhando com os saberes populares. Paulo Freire (2019) nos alerta sobre a necessidade da compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, nesse sentido

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto seu *desmascaramento*. (FREIRE, 2019, p. 96).

O autor completa:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certos conteúdos de minha

disciplina, não posso, por outro lado reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. (FREIRE, 2019, p. 101).

O Projeto “(R)existências”, por meio da prática pedagógica, buscou trazer durante o ano de 2019, para o ambiente escolar, discussões sobre as potencialidades de parte da sociedade brasileira que ao longo dos anos foram silenciadas, marginalizadas e excluídas das discussões no ambiente acadêmico e escolar. Foi através do projeto de ensino que os estudantes, por intermédio dos professores conseguiram e conseguirão *(r)existir*, vivenciando essas experiências no espaço educativo que construirá uma sociedade democrática. Iniciou-se o trabalho em sala de aula, abordando as temáticas selecionadas pelo grupo, trabalhando de maneira transdisciplinar em diferentes disciplinas, com diferentes professores, inter-relacionando essas temáticas aos conteúdos estudados. Posteriormente, uniu-se ao grupo de professores alguns técnicos administrativos, alunos bolsistas, voluntários e pessoas da comunidade, iniciando-se o Projeto de Extensão, cuja perspectiva era que a comunidade escolar pudesse ouvir os sujeitos que vivenciavam as situações de exclusão da sociedade, conhecendo outras realidades.

O projeto proporcionou aos estudantes um espaço para o encontro de novas perspectivas e aprofundamento de diversos temas, tais como: “*Migrações: pelos direitos das existências em movimento*”; “*Colorismo Negro: pelos direitos da existência de todos os tons*”; “*Movimento LGBTTI: Pelos direitos das diversas formas de amar*” e um trabalho com os agricultores familiares (LEITE, 2019a; 2019b; 2019c; 2019d; 2019e; 2019f; 2019g). Ao final de cada tema, os estudantes foram convidados a preencher uma “pesquisa de satisfação” para que a equipe do projeto pudesse ter acesso a uma avaliação dos projetos realizados nas salas de aula do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Santos Dumont.

Foi com esse intuito que o Projeto “(R)existências” recebeu o grupo Sabuká Kariri-Xocó, no ano de 2019, em Santos Dumont-MG e região, para fomentar ações pedagógicas e culturais conjuntas com o grupo. O grupo Sabuká Kariri-Xocó realiza há seis anos trabalhos pedagógicos e culturais, em que produzem junto com a comunidade e/ou estudantes, rodas de conversas, contos e danças ritualísticas – chamados de Toré. O grupo Sabuká viu, há anos, na realização de jornadas a oportunidade de compartilhar suas histórias, cultura e modos de ver e existir no mundo, como também a situação política dos povos indígenas nordestinos, com o apoio da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Campinas (PREAC), Sindicatos e Trabalhadores da Unicamp (STU), Sindicato dos Professores (Sinpro), coletivos populares e diversos outros parceiros.

Logo, o Projeto “(R)existências” visou a realização de mesas de debates com especialistas e lideranças dos movimentos sociais que possibilitaram a troca de experiências. Com isso, a vinda do grupo Sabuká possibilitou a interação com a comunidade escolar e a população sandumonense. A autora Carina Martins (2003) destaca que “a temática indígena no ensino não se esgota em si mesma, mas projeta-se como um ícone a partir do qual é possível estabelecer vários planos de reflexão sobre a escola e os valores nela transmitidos e construídos” (2003, p.12). Portanto, a escola deve abandonar conceitos caracterizados como tradicionais e incitar novos olhares sobre o mundo e novas possibilidades de compreensão da sociedade.

O grupo Sabuká Kariri Xocó formado por Cacique Pawanã, Pajé Kajaby, Kayã e Kayony cumpriu uma agenda aberta ao público em Santos Dumont, possibilitando o encontro de grupos escolares, turmas do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) e no centro da cidade, na Praça Cesário Alvim. Além disso, o grupo realizou ações em um centro espírita na cidade de Santos Dumont e no Jardim Botânico da cidade de Juiz de Fora - MG junto com o povo indígena Maxakali, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 2019). Em suas apresentações, o grupo conversou com o público, respondeu às perguntas, contou um pouco sobre suas vivências, suas crenças, fez apresentações culturais, chamou o público para dançar o *Toré*⁵, entoou cantos e coordenou brincadeiras. Foram quatro dias de atividades diversas, desenvolvidas com diferentes públicos, na cidade de Santos Dumont e Juiz de Fora (LEITE, 2019).

Seguem abaixo fotos das ações realizadas pelo grupo:

Foto 1: Visita do grupo Sabuká Kariri Xocó, 2019, Praça Cesário Alvim - Santos Dumont – MG. O grupo fez atividades lúdicas e a dança *Toré* com o público presente.



Fonte: Arquivo pessoal

⁵ Símbolo da identidade étnica do indígena do Nordeste (SUZART, 2019).

NUNES, Luanne Passos. POSSATO, Beatris Cristina; SANTOS, Juliana Pereira dos. Afinal, somos todos iguais? A invisibilidade da temática indígena no ambiente escolar. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 171-187, jan./abr. 2022.

Foto 2: Visita do grupo Sabuká Kariri Xocó, 2019, Jardim Botânico – Juiz de Fora – MG. Foto tirada após círculo de debate e no início da dança Toré.



Fonte: Arquivo pessoal

A partir dessa visita e do desenvolvimento do Projeto “(R)existências”, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Santos Dumont pôde-se observar a necessidade do encontro de culturas em um ambiente escolar que visa promover a *interculturalidade* e com isso fazer com que o estudante se enxergue como sujeito integrante de uma sociedade diversa que deve estabelecer relações de respeito sem agredir ou discriminar culturas diferentes da sua. É nessa linha que o autor Clovis Antonio Brighent afirma que

A sala de aula é o lugar privilegiado para estabelecer o diálogo dos saberes, porque é o espaço em que a ciência se materializa e toma a dimensão social. A inclusão dos saberes indígenas significa mais do que apresentar a diversidade cultural. Significa dialogar a partir da multiplicidade de seus conhecimentos, suas sabedorias e suas cosmovisões, e estabelecer a interlocução com seus conhecimentos ocidentais. (BRIGHENT, 2016, p. 249).

Porém, não basta só trazer para o ambiente escolar o encontro das mais diversas culturas e sujeitos. Para a construção de uma sociedade democrática é fundamental educar professores para a compreensão das diversidades, a fim de que esses educadores possam levar para a sua sala de aula – assim como para o ambiente escolar – práticas educativas que promovam inquietações sobre a invisibilidade das minorias e, desta maneira, promover mudanças, como destaca Lima (2016). Essa foi a intenção do projeto de ensino, ao trabalhar com os alunos da Licenciatura de Matemática e de Pós-graduação em Educação por meio de artigos, documentários, videoconferências, entre outros, e, posteriormente, com o Projeto de Extensão. Foi trazer a compreensão, mesmo que breve, sobre a importância da temática indígena dentro da escola, do conhecimento da educação intercultural indígena, seu amparo legal e teórico, bem como

a compreensão de que os profissionais da educação devem estar integrados às lutas dos povos indígenas e reconhecer sua diversidade.

Avaliação do Projeto de Extensão (R)existências - Jornada indígena em Santos Dumont e região

Após o encontro entre os estudantes do curso de graduação de Licenciatura em Matemática e pós-graduação em Práticas Pedagógicas na Educação Contemporânea *latu senso* com o grupo Sabuká Kariri Xocó, o projeto “(R)existências” desenvolveu uma avaliação sobre a “Jornada indígena” na cidade de Santos Dumont-MG.

Com isso, foi disponibilizada, para os alunos, uma pesquisa via “Google Forms” que contemplava perguntas sobre esse encontro, tais como: a faixa etária dos estudantes, o sexo dos estudantes, o que os estudantes acharam das palestras e apresentações do grupo Sabuká kariri-Xocó, sobre a localização dos eventos, sobre os horários das palestras e apresentações, a forma que os estudantes ficaram sabendo da realização dos eventos, a relevância do evento para o/a estudante e se o evento provocou alguma mudança na forma como ele/ela compreendia a questão do tema abordado. As respostas foram elencadas como: excelente, boa, regular, ruim e péssimo. Ao todo 17 estudantes responderam à pesquisa de satisfação. Abaixo será apresentado o resultado em percentual de cada pergunta presente do questionário.

Sobre a faixa etária dos estudantes, 35,3% possuía a idade entre quarenta e quarenta e nove anos, 29, 4% entre quinze a vinte quatro anos, 23,5% entre trinta e trinta e nove anos e 11,8% cinquenta anos ou mais. O sexo dos estudantes que responderam o questionário totalizou 58,8% feminino e 41,2% masculino. Em relação ao conteúdo das palestras/apresentações do grupo Sabuká Kariri Xocó, 94,1% dos estudantes responderam excelente e 5,9% consideraram as apresentações boas. A respeito da localização dos eventos, 70,6% responderam excelente e 29,4% responderam que a localização era boa. No que se refere ao horário e tempo planejado, 52,9% dos participantes qualificaram como “boa” e 47,1%, excelente. Sobre o atendimento da equipe durante a “Jornada Indígena”, 82,4% dos alunos elencaram como excelente e 17,6% qualificaram como “boa”. Em relação a forma de como os estudantes ficaram sabendo do evento, 64,7% responderam que ficaram sabendo do evento durante suas aulas, 23,5% por servidores e/ou alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Santos Dumont, 5,9% através da *Internet* e 5,9% por outro meio não especificado. No que diz respeito ao conceito geral dos eventos, 94,1% dos estudantes julgaram como excelente e 5,9%, bom. Sobre a relevância dos eventos e das apresentações do grupo indígena Sabuká Kariri-Xocó para os estudantes, 100% qualificaram excelente.

A pergunta “O evento provocou alguma mudança na forma como você via a questão do tema abordado?” foi disponibilizada para que os estudantes pudessem digitar sua resposta. Nesse sentido, para além das perguntas elencadas acima, essa, em especial, ganha destaque para este

trabalho, uma vez que o encontro entre o grupo indígena e os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática e de pós-graduação em Práticas Pedagógicas na Educação Contemporânea *latu senso* revela a importância da temática indígena no espaço escolar. Algumas respostas a esta pergunta foram: *“Sim. Oportunidade de (re)conhecer a diversidade e/ou multiplicidade cultural e valorizá-la”*; *“Sim, muito. É sensacional quando podemos conhecer mais sobre um movimento social a partir de seus integrantes”*; *“O evento foi extremamente importante para provocar a reflexão acerca da importância da temática indígena no contexto social brasileiro. Sobretudo, em momento de tamanha perda de direitos e exclusão das minorias”*; *“Sim, o evento fez com que enxergasse a questão indígena fora dos padrões colocados pela sociedade em que vivemos.”* e *“Totalmente! Pude ver mais de perto a cultura deles e como ela é valorizada e suas lutas para que elas permaneçam presentes e se perpetuem.”*. Em relação à pergunta *“Você teria mais alguma observação sobre os eventos dos Kariri-xocó?”*, destacam-se algumas respostas: *“Repetir os eventos, talvez com mais tempo para vivências práticas.”*; *“Por ser um feito inédito na cidade, ficará marcado em nossas memórias. Seria ótimo se eles e outros povos indígenas pudessem vir a Santos Dumont em novas oportunidades”* e *“A convivência, mesmo que curta, com o Kariri-xocó nos permitiu experimentar uma sabedoria enriquecedora. Nos ensinaram de forma simples, como lidam com questões extremamente complexas. Nós, brancos, complicamos tudo. Inclusive a vida dos índios”*.

Mediante o exposto, percebe-se a necessidade de promover eventos, principalmente em instituições que formam professores, que possibilitam o encontro de diversidades, identidades e culturas. A autora Marta Margarida de Andrade Lima ressalta que

A intenção é contribuir para a construção de práticas pedagógicas atentas às exigências da legislação educacional, mas, sobretudo, às demandas sócio-históricas e educacionais que exigem da escola atitudes mais contundentes e sistemáticas quanto ao (re)conhecimento da diversidade étnica constituinte da nossa sociedade, para além da ideia da valorização e preservação de elementos que caracterizam suas diferenças. (LIMA, 2016, p. 99).

Nesse sentido, como salienta Dutra (2018), promover o encontro entre indígenas e não indígenas possibilita a construção de diálogos possíveis para o desenvolvimento de uma educação e um ambiente escolar democráticos. Para que ocorra uma mudança no ensino da temática indígena nas escolas e, assim, o encontro das diversidades, o professor necessita renunciar aos livros didáticos que imortalizam uma única história. Com isso, os educadores necessitam produzir novos materiais com o objetivo de transcender o conhecimento sobre os povos originários no espaço escolar.

Considerações Provisórias

O encontro das diversidades promove o exercício do diálogo e permite adquirir conhecimento do outro. É a partir da promoção desses encontros que a escola consegue democratizar o ensino e o espaço escolar. A ausência do diálogo sobre as diversidades étnicas existentes no Brasil promove um olhar hierárquico sobre o diferente – nesse caso, sobre os povos indígenas. Os autores Giovani Silva e Marinelma Meireles (2017), destacam que

A ausência da diversidade, a consagração de determinados temas que ao longo do tempo se tornaram canônicos e a onipresença europeia nas narrativas históricas/historiográficas no Brasil, apontam para uma formação racista, homofóbica, misógina, machista. Essas características modelam a realidade brasileira vivida por professores e alunos, em um cotidiano contemporâneo fortemente marcado pela violência, pela desigualdade e suas nefastas consequências. (MEIRELES; SILVA, 2017, p. 10).

A educação democrática deve priorizar a formação do professor, para que este tenha consciência histórica e social da sociedade em que vive e, com isso, ele promova, no espaço escolar, a interação da diversidade cultural e étnica que existe em nossa sociedade. É a partir das discussões no ambiente escolar que os estudantes podem adquirir conhecimento e com isso parar de propagar falas e ações preconceituosas sobre os povos originários. Não podemos nos esquecer que o espaço acadêmico também é ocupado, cada vez mais, pelos intelectuais indígenas e as escolas das pequenas e grandes cidades vêm sendo frequentadas por crianças indígenas. Experiências como o Projeto (R)existências preparam o professor e a comunidade acadêmica/escolar como um todo para acolher estes estudantes e também aprender com eles.

Em suma, a sala de aula deve excluir os pensamentos positivista e evolucionista que são propagados nos currículos e nos livros didáticos, nos quais há, infelizmente, a visão eurocêntrica sobre a História do Brasil e, com isso, sua sociedade. Deve-se pensar a História do Brasil antes do “descobrimento”, com o objetivo de respeitar e conhecer os povos originários. É no ambiente escolar que se efetiva o saber e, por isso, a inclusão da temática indígena possibilita a compreensão da dimensão social e étnica do nosso país.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. R. C. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, v. 1, no 2, p. 21-39. 2012 Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/39/0>. Acesso em 10 de mar. de 2021.

ALMEIDA, M. R. C. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 37, nº 75, p.17-38. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/b7Z47VbMMmvPQwWhbHfdkpr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de mar. de 2021

ANDRADE, J. A.; SILVA, T. A. A. **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas** / Juliana Alves de Andrade, Tarcísio Augusto Alves da Silva (Orgs) prefácio Edson Silva. - Recife: Edições Rascunhos, 2016.

ARRUZZO, R. C.; GUERRA, E. F. **Povos Indígenas: nem pertencentes ao passado, nem parados no tempo, nem fadados a desaparecerem**. In: Rosana Batista Monetiro. (Org.). *Práticas pedagógicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino médio*. 1ed.Seropédica: UFRRJ e Evangraf, 2013, v. único, p. 59-76.

ATIVIDADES no Jardim Botânico destacam a resistência do povo Maxakali. Juiz de Fora. 2019. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2019/11/21/atividades-no-jardim-botanico-destacam-a-resistencia-do-povo-maxakali/>. Acesso em 23 jul. 2021.

BIJORA, H. **Google Forms: o que é e como usar o app de formulários online**. Techtudo. 2018. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml>. Acesso em 16 jul. 2021.

BERGAMASCHI, M. A. **A temática indígena no ensino de história: possibilidades para diálogo interculturais?** In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Orgs). *Perspectivas do ensino de história: Ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: UFU/FAPING, p. 295-304. 2011.

BRIGHENTI, C. A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão, SC: Copiart ; [Erechim, RS]: UFFS, p. 231- 254. 2016.

BRASIL, **DECRETO-LEI Nº 5.540**, de 2 de junho de 1943. Considera "Dia do Índio" a data de 19 de abril. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5540-2-junho-1943-415603-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 28 de ago. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

NUNES, Luanne Passos. POSSATO, Beatris Cristina; SANTOS, Juliana Pereira dos. Afinal, somos todos iguais? A invisibilidade da temática indígena no ambiente escolar. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 171-187, jan./abr. 2022.

Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 15 jun. 2021

CASTRO, E. V. **Os Involuntá-rios da Pátria elogio do subdesenvolvimento**. Caderno de Leituras n.65. Rio de Janeiro, p. 1-9. 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5978316/mod_resource/content/1/CASTRO%20C%20Eduardo%20Viveiros%20de.%20Os%20Involunt%C3%A1rios%20da%20P%C3%A1tria%20elogio%20do%20subdesenvolvimento%2C%202017.pdf. Acesso em 15 de jun. de 2021.

DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/igualdade/>. Acesso em: 23 mar. 2021.

DUTRA, D. V. da S. **A educação escolar e a questão indígena: entraves e perspectivas**. Anais do 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL). p. 1 -11. 2018.

FREIRE, P. (1921-1997). 60ª ed. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/** Paulo Freire – 60ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOBBSBAWM, E. A invenção das tradições. In: Eric Hobsbawm; Terence Ranger (orgs). **A invenção das tradições**. RJ: Paz e Terra. p. 9-23. 1997.

LEITE, D. S. **Jornada com grupo Sabuká Kariri-Xocó traz intercâmbio cultural a Santos Dumont**. Santos Dumont. 2019. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/santosdumont/jornada-de-grupo-sabuka-kariri-xoco-traz-conhecimento-e-em-santos-dumont>. Acesso em 23 jul. 2021.

LEITE, D. S. **Projeto (R)Existências terá semana de debate e filme sobre migrações**. Santos Dumont. 2019a. Disponível em: <https://wwwdev.ifsudestemg.edu.br/noticias/santosdumont/2019/05/projeto-r-existencias-tera-semana-de-debate-e-filme-sobre-migracoes-e-combate-a-xenofobia>. Acesso em 27 jul. 2021.

LEITE, D. S. **Projeto (R)Existências tem semana de atividades sobre migração e combate à xenofobia**. Santos Dumont. 2019b. Disponível em: <https://wwwdev.ifsudestemg.edu.br/noticias/santosdumont/2019/06/projeto-r-existencias-tem-semana-de-atividades-sobre-migracao-e-combate-a-xenofobia>. Acesso em 27 jul. 2021.

LEITE, D. S. **Projeto (R)Existências promoverá debate sobre Movimento Negro**. Santos Dumont. 2019c. Disponível em: <https://wwwdev.ifsudestemg.edu.br/noticias/santosdumont/projeto-r-existencias-promovera-debate-sobre-movimento-negro>. Acesso em 27 jul. 2021

LEITE, D. S. **Debate sobre Movimento Negro mobiliza estudantes, servidores e público externo**. Santos Dumont. 2019d. Disponível em: <https://wwwdev.ifsudestemg.edu.br/noticias/santosdumont/debate-sobre-movimento-negro-mobiliza-estudantes-servidores-e-publico-externo>. Acesso em 27 jul. 2021.

LEITE, D. S. **(R)Existências debaterá combate à homofobia nesta quinta-feira. Santos Dumont.** 2019e. Disponível em: <https://wwwdev.ifsudestemg.edu.br/noticias/santosdumont/201c-r-existencias201d-debatera-combate-a-homofobia-nesta-quinta-feira>. Acesso em: 27 jul. 2021.

LEITE, D. S. **(R)Existências tem dia de debate sobre Movimento LGBTTI. Santos Dumont.** 2019f. Disponível em: <https://wwwdev.ifsudestemg.edu.br/noticias/santosdumont/201c-r-existencias201d-tem-dia-de-debate-sobre-movimento-lgbtqi>. Acesso em 27 jul. 2021.

LEITE, D. S. **Projeto (R)Existências terá oficina gratuita de Geodésia e IF na Praça. Santos Dumont.** 2019g. Disponível em: <https://wwwdev.ifsudestemg.edu.br/noticias/santosdumont/projeto-r-existencias-tera-oficina-gratuita-de-geodesica-e-if-na-praca>. Acesso em 27 de jul. 2021

LIMA, M. M. de A. Identidades, diferenças e diversidade: Entre discursos e práticas educacionais. In: ANDRADE, J. A.; SILVA, T. A. A. **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas** / Juliana Alves de Andrade, Tarcísio Augusto Alves da Silva (Orgs) prefácio Edson Silva. - Recife: Edições Rascunhos, p. 99-109. 2016.

NUNES, M. E. V. Antropologia: Diversidade, Etnocentrismo e Diversidade Cultural. In: ANDRADE, J. A.; SILVA, T. A. A. **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas** / Juliana Alves de Andrade, Tarcísio Augusto Alves da Silva (Orgs) prefácio Edson Silva. - Recife: Edições Rascunhos, p. 161- 180. 2016.

MARTINS, C. C. Vamos brincar de índio? Práticas e representações sobre a temática indígena na escola. **Dissertação de Mestrado** – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2003.

MEIRELES, M. C; SILVA, G. J. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Crítica Histórica**. Ano VIII, nº 15. p. 7- 30. JULHO, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3539>. Acesso em 25 de jul. de 2021.

MESQUITA, I. M; OLIVEIRA, V. M. S. **Desafios no ensino de cultura indígena: por uma educação decolonial**. Direitos autorais 2016 Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional. Disponível em <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/2204>. Acesso de 4 de jul. de 2021.

MONTEIRO, J. M. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete (Orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, p. 221-228.1995.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)** / Daniel Munduruku. – São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, J. P. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e a atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete (Orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, p.61-81. 1995.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. p. 117- 142. 2005

SILVA, A. L. **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**/ Aracy Lopes da Silva (org.); prefácio Frei Betto – 1. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, A. S.; SCHNEIDER, G. S.S. O Dia do Índio e a Lei 11.645/2008: avanços e retrocessos na práxis escolar. **MÉTIS: história & cultura** – v. 17, n. 34, p. 187-204, jan./jun. 2018.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa. Livro didático de História: representações do ‘índio’ e contribuições para a alteridade. **Revista História Hoje**, v. 1, no 2, p. 151-168. 2012.

SOUZA, F. F.; WITTMANN, L. T. **Protagonismo indígena na história** / Fábio Feltrin de Souza, Luisa Tombini Wittmann (Organizadores). - - Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016.

SUZART, E. C. Toré: Um fenômeno da tradição do povo Kariri-Xocó. **Grau Zero — Revista de Crítica Cultural**, v. 7, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/9010>. Acesso em 16 de jul. de 2021.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. Atividades no Jardim Botânico destacam a resistência do povo Maxakali, **UFJF Notícias**, 2019. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2019/11/21/atividades-no-jardim-botanico-destacam-a-resistencia-do-povo-maxakali/>. Acesso em 23 de jul. de 2021

Recebido em: 15/04/2021 * Aprovado em: 18/04/2022 * Publicado em: 30/04/2022

PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM GOVERNANÇA TERRITORIAL INDÍGENA: EXPERIÊNCIAS NA PAN-AMAZÔNIA

ROSELINE MEZACASA¹

UNIR, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-5478-6382>

MARIA LUCIA CEREDA GOMIDE²

UNIR, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-5878-4800>

ANA CAROLINA VITORIO ARANTES³

UFOPA, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-3867-6327>

RESUMO: *O artigo reflete sobre o processo formativo denominado “Programa de Formação em Governança Territorial Indígena (PFGTI): Territórios ancestrais em um mundo em mudanças”, desenvolvido em quatro países da Pan-Amazônia – Brasil, Colômbia, Equador e Peru – entre 2017 e 2018. A partir da pedagogia da alternância, a proposta envolveu povos indígenas desses países, alicerçada em debates com temas centrais, entre eles: governança territorial e bem viver. Busca-se compreender o processo histórico que constituiu o programa, bem como os conceitos/epistemologias e metodologias que o fundamentam e analisar as experiências práticas, com destaque para a edição ocorrida na Terra Indígena Rio Branco, Rondônia, na Amazônia brasileira. O escopo metodológico envolveu pesquisa participante, prática da história oral, revisão bibliográfica e análise de documentos. O programa mostrou as potencialidades do desenvolvimento de articulações entre instituições para o fortalecimento do protagonismo e autonomia indígena, como também do empoderamento da juventude e do diálogo intergeracional dentro dos territórios indígenas. Assim, compreende-se que a experiência traz contribuições significativas para a construção de pontes e caminhos interculturais entre os povos indígenas e a sociedade não indígena.*

PALAVRAS-CHAVE: *território, governança, indígenas, Terra Indígena Rio Branco, Rondônia.*

ABSTRACT: *The article reflects on the training process denominated “Programa de Formação em Governança Territorial Indígena (PFGTI): Territórios ancestrais em um mundo em mudanças”, advanced in four Pan-Amazonian countries – Brazil, Colombia, Ecuador and Peru – between 2017 and 2018. Based on the pedagogy of alternating, the proposal involved indigenous peoples from these countries, founded on debates with central themes, including:*

¹ Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente do Departamento de Educação Intercultural, Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Email: roselinemezacasa@unir.br

² Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo. Pós doutorado em Geografia pela UFSC. Docente do Departamento de Educação Intercultural, Universidade Federal de Rondônia (UNIR).. Email: malugomide@unir.br

³ Doutoranda em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Email: anacv.arantes@gmail.com

territorial governance and buen vivir (good life). It seeks to understand the historical process that constituted the program, as well as the concepts/epistemologies and methodologies that underlie it and analyze practical experiences, highlighting the edition occurred in Terra Indígena Rio Branco, Rondônia, in the Brazilian Amazon. The methodological scope involved participant research, oral history practice, literature review and document analysis. The program showed the potentialities of developing articulations between institutions to strengthen indigenous protagonism and autonomy, as well as the empowerment of youth and intergenerational dialogue within indigenous territories. Thus, it is understood that the experience brings significant contributions to the construction of bridges and intercultural paths between indigenous peoples and non-indigenous society.

KEYWORDS: *territory; governance, indigenous people, Terra Indígena Rio Branco, Rondônia.*

Introdução

O presente artigo se debruça sobre as trajetórias e experiências do “Programa de Formação em Governança Territorial Indígena (PFGTI): Territórios ancestrais em um mundo em mudanças”⁴, junto aos povos indígenas na Pan-Amazônia⁵. A formação consiste na centralidade de dois grandes temas: território e governança, a partir de um projeto político pedagógico articulador dessas temáticas com um conjunto de conteúdo, entre eles: direito indígena, gênero, globalização, etc. Os encontros foram pautados a partir da pedagogia da alternância, com seis encontros ao longo de doze meses, sempre que possível, no interior dos territórios indígenas no Brasil, Colômbia, Equador e Peru. Detalharemos ao longo do artigo questões metodológicas e conceituais do processo formativo. Neste artigo, propomos analisar as quatro primeiras edições do PFGTI, ocorridas entre 2017 e 2018, com ênfase para a edição brasileira, em 2018, na Terra Indígena Rio Branco, Rondônia. Entretanto, cabe destacar que edições posteriores ocorram.

Para a sistematização de informações para o presente artigo, utilizamos, enquanto ferramentas de análise, a pesquisa participante, a história oral, a revisão bibliográfica e a análise documental de relatórios internos ao PFGTI. Através do método da história oral temática (ALBERTI, 2013), pautamos uma entrevista com um dos idealizadores da proposta, realizada através de plataforma digital de comunicação. A pesquisa participante (BRANDÃO & BORGES, 2007) se fez presente, tendo em vista que as autoras participaram da implementação do PFGTI no Brasil⁶.

Na primeira parte do texto, apresentaremos o processo de construção do PFGTI, experiência que permeia conexões locais e globais que se entrelaçam aos povos indígenas na Pan-Amazônia. Posteriormente, faremos uma análise do desenho metodológico e epistêmico da formação. Por fim, abordaremos as primeiras experiências na Amazônia brasileira, colombiana, equatoriana e peruana, realizadas entre 2017 e 2018, dando ênfase às ações realizadas junto aos povos na Terra Indígena Rio Branco, Rondônia, Brasil.

O programa de formação em governança territorial indígena

O objetivo deste tópico é apresentar a trajetória que se desdobrou na materialização da proposta que conhecemos como PFGTI. O esforço contextual é importante, pois descortina os processos dialógicos que envolveram experiências em diferentes países da América Latina. Adentramos, também, no Projeto Político Pedagógico do Programa,

⁴ Ao longo do artigo utilizaremos com maior frequência a sigla PFGTI, para nos referirmos ao Programa de Formação em Governança Territorial Indígena.

⁵ Consideramos Pan-Amazônia uma vasta região que abrange o bioma Amazônico e envolve nove países da América Latina: Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela (PENNA-FILHO, 2013).

⁶ Também participaram da implementação do PFGTI, enquanto Comitê Pedagógico Local: José das Dores de Sá Rocha (UNIR), Maria do Carmo Barcellos (Forest Trends) e Rui Canoé Filho (Associação Indígena Doa Txato).

buscando observar as categorias e epistemologias que costuram a grande malha do PFGTI.

Em uma entrevista temática sobre a história do PFGTI, o sociólogo Chris van Dam⁷, um dos idealizadores do programa, destacou que a ideia de um programa de governança territorial indígena partiu de duas constatações. A primeira, sobre o processo de territorialização dos povos indígenas de vários países da América Latina, cuja população, apesar de ter suas terras demarcadas, permaneceu abandonada sem políticas públicas que a acompanhasse na gestão dos seus territórios em contextos contemporâneos. A segunda questão destacada por Chris van Dam diz respeito à unidade de referência, que, entre os povos da Amazônia, seria o território, ou seja, o “território usado” como conceituado por Milton Santos (1996, 2000). Assim, a partir da territorialidade indígena e da problemática do uso e manejo florestal e territorial surgiu a ideia de convergir em um processo formativo: território e governança.

Para a elaboração do desenho do programa, ou seja, sua governança, currículo, enfoques metodológicos e pedagógicos etc., o sociólogo cita três importantes encontros/espacos de discussões para troca de experiências com atores da América Latina que já desenvolviam trabalhos sobre gestão territorial indígena. Estes ocorreram em Bogotá (Colômbia), em Chiapas (México), com a participação de diversas instituições indígenas, acadêmicas e ONGs, que desempenhavam experiências nessa temática.

Após os encontros e intercâmbios, a elaboração teórica do programa foi desenhada entre 2014 e 2016. Destaca-se ainda como referência para esse desenho o marco legal da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. A partir dessa trajetória que se referenciou nas experiências dos povos na América Latina, no campo da governança territorial indígena, como bem explicou Chris van Dam, foi construído o Programa de Formação em Governança Territorial Indígena: territórios ancestrais em um mundo em mudanças, com a primeira turma iniciada em 2017.

O primeiro passo para a implementação do PFGTI, em âmbito local, foi o estabelecimento das parcerias entre associações indígenas, universidades e ONGs. Essa parceria constituiu um núcleo de debates e apresentações conceituais sobre o programa. Esse período inicial funda-se, metodologicamente, enquanto um momento de encontros, quando distintos parceiros passam a dialogar para a efetivação da proposta, em uma perspectiva colaborativa de aprendizados interculturais.

Posteriormente, dentro da estrutura metodológica para a *práxis* do programa, constitui-se um Comitê Pedagógico Local (CPL), composto pelos parceiros envolvidos, sendo eles: representantes da organização indígena, representantes da instituição de ensino superior e, em alguns casos, representantes das ONGs. O CPL é o núcleo central para as tomadas de decisões. A diversidade de olhares, posições, culturas e

⁷ Maria Fernanda Jaramillo, da WWF Colômbia, também teve papel fundamental na composição conceitual e estrutural do PFGTI. Juntos, Chris van Dam (consultor da Forest Trends) e Maria Fernanda Jaramillo (WWF), lideraram este processo com apoio financeiro da NORAD-NICFI.

experiências que compõem o comitê são ouvidas e valorizadas, em posição dialógica para a construção coletiva e colaborativa do PFGTI. É também através do CPL que os desafios da execução são compartilhados com objetivo de encontrar os caminhos para a superação dos desafios a partir do envolvimento de todos os parceiros.

O PFGTI configurou-se com um currículo de dez grandes temas: marco legal/direitos; território e globalização; desenvolvimento e bem viver; governo territorial e comunal; gênero e geração; planos de vida; manejo administrativo e financeiro; economia indígena/mercados; políticas públicas e governança; mudanças climáticas⁸. Além desses temas citados, 30% dos assuntos devem ser listados pela associação indígena parceira, justamente, para que as especificidades locais sejam abordadas no currículo, valorizando as experiências e demandas dos povos participantes.

Os participantes da formação são indicados pela associação indígena, a partir de critérios do PFGTI. A organização indígena tem autonomia para realizar a escolha e indicação dos 34 participantes e deve levar em consideração critérios para o perfil dos participantes, sendo eles: equidade de gênero e geração, garantindo assim o envolvimento de anciões/anciãs, jovens, mulheres e lideranças⁹. Além dos 34 participantes, a associação indígena também indica tutores, geralmente anciões e anciãs da comunidade, cujo papel é orientar e acompanhar o processo formativo junto aos participantes.

O PFGTI foi construído pautando-se na pedagogia da alternância. Ao longo do processo formativo, aconteceram seis encontros presenciais distribuídos ao longo de doze meses. Cada encontro presencial tinha duração de seis dias. Dois grandes temas eram abordados por professores mediadores, podendo ser eles indígenas ou não indígenas. O desenho inicial do PFGTI orientou que todos os encontros presenciais fossem realizados no interior dos territórios dos participantes, quando viável – essa dinâmica ocorreu no Brasil e em alguns casos na Colômbia e Equador. Essa metodologia potencializa o debate interno ao envolver a comunidade no processo formativo, além de garantir oportunidade de capacitação dentro de suas terras.

Além dos períodos presenciais com professores mediadores das temáticas, ocorre também o tempo aldeia, quando os participantes desenvolvem “Projetos Formativos” com a comunidade, a partir das suas próprias demandas. Tal como consta no documento síntese do PFGTI, a formulação e execução dos projetos formativos “[...] implica uma série de atividades pedagógicas que reforçam o processo de formação (análise, síntese, questionamento, comunicação, entre outras)” (SÍNTESE, 2016, p.3).

A análise do projeto político pedagógico propiciou elencarmos categorias e epistemologias marcantes atreladas à estrutura curricular e

⁸ Os temas foram escolhidos a partir das demandas compartilhadas pelos povos indígenas, durante os eventos realizados. Em um processo complexo, foram levantados os temas que deveriam fazer parte da formação. Com esses dados foram escolhidos os dez temas, garantindo assim uma formação de um ano.

⁹ Metodologia que apresentou resultados significantes no processo formativo, como veremos no último tópico do artigo.

metodológica do PFGTI. Entre elas estão território/territorialidade; governança/autonomia; construções coletivas do pensar e do bem viver. Assim, foi possível compreender que as categorias elencadas localizam o programa em um contexto histórico-social-político que deve ser considerado “um território ancestral em um mundo em mudanças”.

Abordar as experiências territoriais indígenas, que incluem território, territorialidade e governança, são urgentes e imprescindíveis. As conjunturas que se descortinam na Pan-Amazônia envolvem pressões de todas as ordens impostas, como a grilagem das terras, o desmatamento, o garimpo, as queimadas, a caça e a pesca ilegal, além das monoculturas agrícolas do entorno, pautadas no intenso uso de agrotóxicos. Os desafios são intensos nessa realidade de intensas mudanças e pressões socioambientais. Nessa conjuntura, embora muitos dos territórios estejam demarcados e homologados,

[...] muitas dessas terras, ainda que extensas, enfrentam graves problemas de invasão por madeireiros, garimpeiros e fazendeiros, sendo o Estado bastante lento e pouco eficiente em adotar providências para garantir a plena posse dos índios sobre seus territórios (ARAÚJO, 2006, p. 49).

A inércia do Estado na fiscalização e na proteção dos territórios acaba por contribuir com as pressões vivenciadas pelos povos indígenas, como explicitado na citação acima. Nesse contexto, as temáticas que compõem o PFGTI atrelam-se às demandas dos povos indígenas na Pan-Amazônia ao buscar contribuir com uma formação que dialogue com a compreensão das estruturas administrativas do Estado-Nação, bem como com o direito indígena, no escopo do fortalecimento dos povos indígenas na construção das soluções dos desafios contemporâneos. Todos esses temas envolvem as relações internas e externas às cotidianidades indígenas em “territórios ancestrais em um mundo em mudanças” que perpassam a Pan-Amazônia.

O conceito de governança proposto e discutido ao longo do PFGTI, engendra-se em um conjunto de desdobramentos práticos que fortalece a superação da imposição de um silenciamento às autonomias e aos protagonismos indígenas, tal como fica explícito no Projeto Político Pedagógico:

[...] fortalecimento da governança em territórios indígenas da América Latina, por meio do desenvolvimento das capacidades requeridas pelas comunidades, povos e nacionalidades indígenas para exercer uma liderança baseada no reconhecimento às diferenças de gênero e idade, caracterizado por um alto compromisso ético, solidário e de pertencimento, baseado no serviço às comunidades e na orientação dos mais velhos, para contribuir com respostas concretas a novos problemas e desafios no diagnóstico,

planejamento e gestão do território (SÍNTESE, 2016, p. 1).

No Brasil, por décadas, os povos indígenas foram tutelados e subjugados na relação com o Estado-Nação. Faz-se necessário destacar que a Constituição Federal de 1988 trouxe novos horizontes a partir da luta dos povos, de indigenistas e pesquisadores para garantir, no texto constitucional, elementos fundantes para um direito indígena brasileiro¹⁰. Considera-se que:

A Constituição de 1988 trouxe uma série de inovações no tratamento da questão indígena, incorporando a mais moderna concepção de igualdade e indicando novos parâmetros para a relação do Estado e da sociedade brasileira com os índios. De lá para cá, houve um avanço significativo na proteção e no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no país, fazendo desta Carta uma espécie de marco divisor para a avaliação da situação dos índios no Brasil de hoje. Os Constituintes de 1988 não só consagraram, pela primeira vez em nossa história, um capítulo específico à proteção dos direitos indígenas, como afastaram definitivamente a perspectiva assimilacionista, assegurando aos índios o direito à diferença (ARAÚJO, 2006, p. 38).

O afastamento da perspectiva assimilacionista trouxe caminhos frutíferos na relação dos povos indígenas com a sociedade envolvente e com o Estado-Nação. O direito à diferença, como marca o texto constitucional, no trecho em que cita “[...] são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]”¹¹, evidencia um novo tratamento, no qual os povos indígenas passam a ser reconhecidos pelas agências do Estado enquanto protagonistas e autônomos nas suas tomadas de decisão. Assim, ao analisarmos os documentos que orientam o PFGTI fica evidente o caráter epistêmico que se coaduna às lutas dos povos indígenas para fazer valer, na prática, seus direitos, bem como fortalecer as práticas de governança e autonomia.

Outro dado importante, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico do PFGTI, é o protagonismo dos povos indígenas no processo de implementação da formação no interior dos territórios. Essa prática reforça os conhecimentos indígenas e também o que consideramos uma das epistemologias fundamentais envolvidas no programa: as construções coletivas do pensar. Não se trata de “ensinar”, mas sim um compartilhamento de conhecimentos interculturais, para que, a partir disso, experiências múltiplas, positivas, coletivas e organizativas sejam potencialidades para as práticas dos participantes no interior dos seus territórios, bem como com a sociedade envolvente e com o Estado.

¹⁰ Ver Artigo 231 da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.03.2021/art_231_.asp> Acesso em: 9 nov. 2020.

¹¹ Ibidem.

A perspectiva do Bem Viver, além de ser um conteúdo do currículo do PFGTI, também percorre conceitualmente todo o processo formativo. Acosta (2016), em seu livro sobre *O Bem Viver*, destaca que:

O Bem Viver aposta em um futuro diferente, que não se conquistará com discursos radicais carentes de propostas. É necessário construir relações de produção, de intercâmbio e de cooperação que propiciem suficiência – mais que apenas eficiência – sustentada na solidariedade. [...] E aqui surge um elemento-chave: o centro das atenções não deve ser apenas o ser humano, mas o ser humano vivendo em comunidade e em harmonia com a Natureza. (ACOSTA, 2016, p. 27).

A categoria do Bem Viver, na sua profundidade epistêmica, fortalece os anseios próprios e específicos de bem viver almejados pelas comunidades indígenas, com base nos territórios em que vivem. Dessa forma, envolve as experiências construídas pelos povos ao longo de suas trajetórias de relações com os territórios por eles habitados, que envolvem humanos e não humanos, relações complexas com as plantas, animais, recursos hídricos. Todos esses saberes foram valorizados e fortalecidos ao longo das práticas do PFGTI. Assim, os conhecimentos indígenas, as construções coletivas do pensar e o Bem Viver são *fiões* que amarram todos os conteúdos do PFGTI.

As primeiras experiências do PFGTI na Pan-Amazônia

A Amazônia é uma região que enfrenta desafios ambientais e socioeconômicos contemporâneos, construídos ao longo das décadas de ocupação por não indígenas. Como destacou o geógrafo Porto-Gonçalves, para os contextos recentes na Amazônia:

[...] a região que até muito recentemente estava relativamente preservada da dinâmica destrutiva que caracteriza o sistema mundo capitalista moderno-colonial vem sendo submetida, sobretudo nas duas últimas décadas, a uma mudança radical em seu metabolismo sociometabólico que, tudo indica, terá gravíssimas consequências para a dinâmica metabólica global e a continuar nos ritmos dos últimos 40 anos nos levará a um verdadeiro colapso ambiental global (PORTO-GONÇALVES, 2017, p. 14).

Essa dinâmica destrutiva é sentida pelos povos indígenas, no interior dos seus territórios em várias regiões amazônicas. Ela envolve invasões de madeireiros e garimpeiros às terras demarcadas, e o agronegócio da monocultura, baseado no intenso uso de agrotóxicos, poluentes aos rios e ao ar, que pressiona muitos povos nas bordas da Amazônia. Ademais, ainda persiste uma pressão discursiva, muitas vezes

se utilizando de retóricas genocidas, que afirma ser “muita terra para poucos índios”. Frases vazias de cognição, quando pautadas na perspectiva dos povos indígenas e da complexa experiência territorial da qual são constituídos historicamente os habitantes ancestrais desses territórios.

Frente a essas conjunturas de desafios Pan-Amazônicos, o PFGTI se constituiu na conexão de histórias e conhecimentos que atravessam os territórios para além das fronteiras político-administrativas. A formação, tendo em vista sua ramificação pela Pan-Amazônia, sugere pensar essa região em perspectivas macro e contextuais, que envolvam diálogos entre distintos povos indígenas que a habitam.

Conforme o documento de sistematização *Voces, rostros y huellas del Programa de Formación en Gobernanza Territorial Indígena: “territorios ancestrales en un mundo cambiante”* (SALINAS, 2019), fizeram parte das quatro edições iniciais do PFGTI, entre 2017 e 2018, 129 participantes indígenas de 37 aldeias/comunidades. Ao total, participaram 21 povos, que formam um mosaico de diversidade linguística e cultural em territórios que compõem a Amazônia peruana, equatoriana, colombiana e brasileira.

O PFGTI na Amazônia peruana foi experienciado pelo povo Shipibo, do Departamento de Ucayali. Sua realização envolveu a Organização Regional Aidesep Ucayali (ORAU), a Federação das Comunidades Nativas de Ucayali (FECONAU), a Universidade Nacional Intercultural da Amazonia (UNIA), e as ONGs World Wide Fund For Nature (WWF Peru) e Forest Trends.

Na região do rio Putumayo, Colômbia, sete povos participaram da formação: os Inga, Pastos, Quillasinga, Yanacona, Pijao, Siona e Kamentsa. A parceria para a sua realização envolveu a Organização Zonal Indígena de Putumayo (OZIP), a Organização Nacional dos Povos Indígenas da Amazonia Colombiana (OPIAC), Instituto Tecnológico de Putumayo (ITP), WWF Colômbia e a Forest Trends.

No Equador, os Shuar, Achuar, Waorani, Kichwa e os Sapara participaram da primeira edição do PFGTI. As instituições envolvidas foram à Confederação de Nacionalidades Indígenas da Amazonia Equatoriana (CONFENIAE), à Universidade Estatal Amazônica (UEA), com participação também da WWF Equador.

No Brasil, o PFGTI foi realizado na Terra Indígena Rio Branco (Rondônia). Envolveu os povos Makurap, Tupari, Aruá, Djeoromitxi, Kanoé, Campé, Sakirabiat. A parceria firmada para a realização da ação foi entre a Associação Indígena Doa Txato, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a Forest Trends e a Ação Ecológica Guaporé (Ecoporé).

O Programa de Formação em Governança Territorial Indígena na terra indígena Rio Branco (Rondônia, Amazônia brasileira)

Nesta seção, vamos trazer brevemente o contexto brasileiro acerca de gestão e governança dos territórios indígenas e então apresentar e

analisar a primeira experiência do PFGTI no país, com suas peculiaridades, olhares e perspectivas dos participantes e lideranças.

O debate sobre a gestão territorial indígena no Brasil não é recente e vem sendo realizado a partir do movimento indígena e de diversas ONGs indigenistas. Essa trajetória inclusive desencadeou uma política pública para a governança dos territórios indígenas, a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental das Terras Indígenas – PNGATI, instituída em 5 de junho de 2012, através do Decreto de Lei n. 7.747, que contou com a efetiva participação indígena em sua elaboração.

A Comissão Pró-Índio do Acre, por meio de suas ações, foi pioneira em desenvolver cursos de formação de Agentes Agroflorestais Indígenas, onde temas como cartografia e categorias de análise, como etnomapeamento e etnozoneamento foram trabalhados. Planos de Gestão Territorial e Ambiental (PGTAs) de terras indígenas do estado foram elaborados nos cursos de formação, com o objetivo documentar os acordos coletivos sobre os usos dos recursos naturais das terras indígenas (CPI-ACRE, 2021). Desta forma, considera-se que essas experiências da Comissão Pró-Índio foram fundamentais na elaboração da PNGATI. Entre outras experiências desenvolvidas no Brasil que embasaram e auxiliaram no desenvolvimento da PNGATI, podemos citar os Planos de Vida dos Povos e Organizações dos Indígenas do Oiapoque, o Plano de Gestão Territorial e Ambiental das Terras Indígenas Timbira e ações de vigilância e monitoramento territorial e ambiental no Xingu (RCA, 2021).

Assim, no processo de construção da PNGATI enquanto política pública, trajetórias pioneiras bem-sucedidas estavam em curso na temática da gestão territorial indígena. A partir desses cursos e com a coparticipação intensa dos indígenas nos debates sobre a política pública, temas foram sendo elencados e evidenciados, entre eles *proteção territorial, gestão e conservação ambiental, economia sustentável*. Nesse contexto, a PNGATI tem como objetivo:

garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais das terras indígenas, assegurando a integridade do patrimônio indígena, a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações dos povos indígenas, respeitando sua autonomia sociocultural (BAVARESCO; MENEZES, 2014, p. 21).

Assim, para que a política pública da PNGATI tenha sucesso é fundamental que ocorra o fomento junto aos povos indígenas, além de sua participação ativa no processo de implantação, como protagonistas, “cobrando seus direitos e assumindo as responsabilidades” (BAVARESCO; MENEZES, 2014, p. 79).

Nesse contexto, a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), como vimos, advém de uma longa trajetória de luta dos povos indígenas por políticas públicas que

façam valer os dispositivos constitucionais. Na conjuntura brasileira, o PFGTI dialoga com a política pública do PNGATI, e pode ser compreendido enquanto instrumento de fomento para a implementação da lei.

A primeira experiência do PFGTI no Brasil ocorreu na Terra Indígena Rio Branco, localizada no estado de Rondônia. Em Rondônia, 21 terras indígenas estão demarcadas em contextos histórico-sociais bem distintos. Desde a década de 1970, a região passa por um processo intenso de ocupação do solo por não indígenas a partir dos projetos de colonização agrária, organizados pela ditadura militar. Até então, desde o final do século XIX, os seringais impactavam significativamente as territorialidades indígenas, entre elas na região do Vale do Guaporé, onde se localiza a Terra Indígena Rio Branco (MEZACASA, 2021).

Fearnside (1990), explica, em seu artigo *Rondônia: estradas que levam à devastação*, que o desmatamento pode ser atribuído à migração maciça para o estado

desde setembro de 1984, pelo asfaltamento da BR 364. [...] a construção de estradas está intimamente ligada à taxa de migração, mais e melhores estradas atraem mais migrantes, enquanto, por outro lado, o aumento da população justifica a construção de outras novas e melhores estradas (FEARNSIDE, 1990, p. 51-52).

Em consequência ao processo de ocupação por não indígenas, intensificado pelas levas de colonização nas décadas de 1970/1980, observam-se inúmeros impactos negativos que incidem sobre as terras indígenas, desde empreendimento promovidos pelo Estado, como hidrelétricas, pequenas centrais hidrelétricas (PCHs) e rodovias, até invasões ilegais de caçadores, madeireiros e garimpeiros. Portanto, os territórios indígenas no estado de Rondônia, como em boa parte do Brasil, necessitam de monitoramento de sua área e seus limites, além da gestão de recursos. Assim, o PFGTI foi construído no Brasil nesse contexto de “territórios ancestrais em um mundo em mudanças”.

A ONG Forest Trends, que já realizava trabalhos junto aos povos indígenas na Amazônia brasileira, buscou parcerias com associações indígenas e instituições de ensino superior públicas da região. A parceria foi efetivada para o desenvolvimento do PFGTI no Brasil com o envolvimento da Forest Trends, da Associação Indígena Doa Txato, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e da ONG Ecoporé.

Deve-se destacar que o processo inicial para a constituição das parcerias, ainda em 2016, foi fundamental para a construção coletiva da proposta, que precisou respeitar e envolver os tempos para as tomadas de decisões das organizações indígenas, bem como os tempos das outras instituições, para se acercarem e institucionalizarem a ação no interior das suas estruturas administrativas. Nesse ínterim, um conjunto de reuniões envolveu a associação indígena junto à comunidade para apresentar a proposta, as escolhas dos participantes, etc. Também foram realizadas previamente aos encontros presenciais reuniões entre os parceiros para compor o Comitê Pedagógico Local, composto pela

Universidade Federal de Rondônia¹², a Associação Indígena Doa Txato e a ONG Forest Trends. Desse arranjo institucional, as malhas *locais* foram desencadeadas para a efetivação do PFGTI no Brasil.

Depois de dois anos de planejamento, em março de 2018, iniciou-se o processo formativo na aldeia São Luiz, com 34 participantes de sete povos distintos, moradores de nove aldeias no interior da Terra Indígena. Ao total, foram realizados seis momentos presenciais, com duração de seis dias cada, todos naquela aldeia. Os participantes moradores de outras aldeias da Terra Indígena vinham passar os dias da formação presencial na aldeia São Luiz, onde ficavam hospedados. As refeições eram preparadas por uma equipe de cozinheiras da comunidade. O Comitê Pedagógico Local, a partir de uma decisão acertada, fomentou a compra de alimentos no interior do território, mobilizando, assim, uma rede de famílias que, a partir de suas roças, provinha parte dos alimentos consumidos durante as etapas presenciais¹³. Essa indução propiciou o envolvimento de mais famílias nas ações do PFGTI, além de geração de renda.

O facilitador indígena junto da comunidade organizava a infraestrutura interna para a realização dos momentos presenciais¹⁴. A organização envolvia desde a recepção dos participantes, a preparação da equipe de cozinha, composta por mulheres da comunidade, e o fornecimento dos alimentos por parceiros internos. O facilitador também repassava informações aos participantes e, vale salientar, ainda teve um papel singular nos debates e encaminhamentos do Comitê Pedagógico Local. Dessa forma, ficaram também fortalecidos os vínculos de “autonomia e construção coletiva” para a realização das etapas do PFGTI.

O desenho metodológico seguiu a proposta inicial elaborada para a Pan-Amazônia, com a inclusão de 30% de temáticas específicas. Deve-se destacar que algumas adaptações compõem o próprio princípio do programa, quando este fortalece a “construção coletiva do pensar” e a “autonomia indígena”, que foram construídas junto dos participantes. Detalharemos algumas dessas adaptações e peculiaridades da experiência brasileira.

O conceito que envolve território e territorialidade, enquanto processo formativo, foi um dos múltiplos *fiões* da construção do PFGTI. Nessa perspectiva, a atividade intitulada “Experiências Através do Território”¹⁵, se constituiu justamente a partir das demandas levantadas pelos participantes e passou a compor a estrutura curricular. Foi solicitado que, durante os momentos presenciais do curso, fossem realizadas caminhadas aos lugares significativos para os povos da Terra

¹² No interior da estrutura da Universidade Federal de Rondônia, a ação foi institucionalizada enquanto curso de extensão, com carga horária de 328 horas. Ao término da formação, todos os participantes foram certificados.

¹³ O que não era possível comprar no interior do território, era providenciado em mercados.

¹⁴ O facilitador indígena é uma categoria criada pelo PFGTI, que consiste no desenvolvimento de atividades mobilizadas e internas ao território, que envolvem organização dos espaços físicos para realização do curso, planejamento da equipe da alimentação, durante as etapas presenciais, etc. Na edição do PFGTI realizada na Terra Indígena Rio Branco, o facilitador foi Rui Canoé Filho.

¹⁵ Essa ação pedagógica também aconteceu durante as experiências da primeira edição do PFGTI na Colômbia.

Indígena Rio Branco. Os jovens participantes do PFGTI conheciam muitos desses lugares através das oralidades dos anciões e anciãs. Entretanto, a oportunidade de “caminhar no território”, para além dos lugares cotidianamente experienciados na rotina das aldeias, e o compartilhar de histórias que compõem os lugares, as plantas, os animais, fortaleciam as discussões dos grandes temas compartilhados e debatidos pelos professores/mediadores junto dos participantes ao longo da formação.

Assim, em um processo geracional de experiências, foi possível a construção de territórios de conhecimento a partir do caminhar e do malhar-se em diferentes locais de observação e perspectiva, e de pensar e vivenciar o território enquanto ato pedagógico. Tal como nos ensinam as epistemologias indígenas, o conhecimento, para ser conhecimento, precisa ser experienciado e esse processo faz-se no envolver, caminhar, sentir, observar [...] (INGOLD, 2015).

O intercâmbio geracional no interior do PFGTI da Terra Indígena Rio Branco também propiciou discussões fundamentais. No primeiro encontro presencial, atrelado ao tema Globalização e Território, foi realizada uma roda de conversa com a participação dos anciões e anciãs, momento riquíssimo de compartilhamento de histórias, fortalecendo o processo formativo intergeracional. Essa experiência do contar histórias envolveu o processo de luta para a demarcação da Terra Indígena Rio Branco e os desafios enfrentados pelos “antigos” para continuarem existindo mesmo no período em que suas terras foram invadidas pelos seringais. Os anciões Anísio Aruá, Juraci Menkaiká Makurap e o professor Fernando Kanoé participaram e contaram sobre suas trajetórias de vida. Ao final, quando as falas foram abertas ao público que atentamente escutava, os jovens expuseram seus olhares. Muitos relataram que não conheciam aquelas histórias com tamanha riqueza de detalhes, como haviam experienciado naquela noite de contação de histórias. Para muitos participantes foi um despertar ao protagonismo, tal como explicou um jovem:

O que mais gostei do Programa foi a noite cultural, meus avós contaram história da colonização, das doenças que chegaram no povo. Eu escrevi um pouco. A noite cultural foi uma força que me deu pra eu realmente focar no Programa. Quando eles contavam que eles cuidavam muito da terra, saíram das suas terras pra trabalhar com seringueiros, que eles não deixavam falar na língua, por dentro eu ficava pensando ‘por que aconteceu isso?’ Me deu um ânimo, meu vô contou da demarcação, tiraram o seringueiro daqui, eles lutaram pra isso e não vou deixar o que eles construíram (ARANTES, 2020, p. 27).

Dessa forma, a roda de conversa, conectada com a perspectiva metodológica do PFGTI, entre elas, a construção coletiva do pensar, malhou uma troca experiencial fundamental. Muitos jovens, a partir daquelas narrativas dos anciões e anciãs, que muitas vezes envolveu momentos de emoção intensa, foram despertados para os processos

históricos de luta, construídas naquele território demarcado, habitado e experienciado: a Terra Indígena Rio Branco.

A partir do levantamento das demandas da comunidade, os participantes realizaram um diagnóstico inicial e então elaboraram e desenvolveram oito projetos formativos, saber: Cultura Viva; Natureza Viva; Comunidade Limpa; Fiscalização na Reserva; Cultura Medicinal Revigorada; Natureza Protegida; Conhecer e se Proteger; Juventude Forte. Todos os projetos foram desenvolvidos pelos participantes durante o tempo na aldeia, ao longo dos doze meses de duração do processo formativo. No último momento presencial, os projetos e seus resultados foram apresentados aos participantes, bem como à toda comunidade.

O contar indígena sobre as experiências do Programa de Formação em Governança Territorial Indígena

Neste tópico apresentaremos alguns dos olhares e das perspectivas dos participantes e de lideranças das aldeias envolvidas no PFGTI ao longo de 2018, na Terra Indígena Rio Branco. O acesso às informações se deu a partir da análise do relatório intitulado *Monitoramento dos impactos da 1ª edição do Programa de Formação em Governança Territorial Indígena: “territórios ancestrais em um mundo em mudanças”*, documento organizado doze meses após o término do PFGTI (ARANTES, 2020).

No relatório, foram registradas inúmeras falas dos participantes. Nossa análise deste material procurou levantar informações sobre o desdobramento da experiência do PFGTI na vida dos participantes, como também o impacto nas suas participações nos espaços organizativos de deliberação, construídos no interior da TI.

Os impactos da experiência do PFGTI na vida dos participantes são muito positivos, como pode se observar abaixo, a partir das palavras de sete participantes:

a gente foi muito cobrado, eles [a comunidade] tentaram puxar mesmo da gente. Por exemplo, na escola: montaram um grupo, aí colocava quem participou em cada grupo, porque sabiam que aquela pessoa sabia, me puseram em um grupo e Elias em outro (...) falamos sobre direito e outros. As pessoas falaram que gostaram bastante, acharam importante (ARANTES, 2020, p. 13).

antes eu ia pra reunião não sabia nem falar, agora não, vou na reunião, já sei o que dizer, tenho mais noção. Não tenho mais medo de falar... (ARANTES, 2020, p. 14).

hoje (...) ficou diferente, quando a gente fala, alguns dão ouvido, outros não, com isso a gente vai se fortalecendo, a gente se sente mais seguro (...) A gente ajuda em alguns projetos, ideias...aqui mesmo a gente tem planos

já de estruturar a aldeia pra receber reuniões... (ARANTES, 2020, p. 16).

Aprendi (...) a como lidar com questões políticas...a aceitar que a mulher indígena e o jovem têm papel muito importante pra política indígena...eu sei falar, então eu vou buscar na FUNAI, na SEDUC, câmara de vereador. Hoje eu sei qual caminho, o curso me trouxe mais segurança pra mim, falando o que é o meu direito e que eu tenho que buscar... Depois do tema de Políticas públicas e governança, eu entendi que os caras que tão lá, mesmo que a gente não votou neles, eles representam a gente (...) Aí eu cobreí o vereador... (ARANTES, 2020, p. 22).

Eu desenvolvi bastante, nos primeiros [momentos presenciais], a gente tinha vergonha de falar, depois os professores pediam pra falar na frente, explicar, alguém tinha que ir pra falar, não tinha como escapar. Foi passando a vergonha. Aí me desenvolvi e entendi as coisas (ARANTES, 2020, p. 23).

Depois que terminou esse curso (...) tive muita responsabilidade, dentro do meu povo, etnia Makurap, me deram cargo pra procurar ajuda pro nosso povo (...) Quando trocaram de cacique, aí pediram que o cacique não fosse o único responsável, dividir responsabilidade, aí fui indicado (ARANTES, 2020, p. 24).

Depois dessa Formação, abriu minha mente pra participar de reunião da minha comunidade...eu mesmo me pus de ser...eu falei 'eu posso ser, porque tive uma experiência'...na primeira reunião que fui, eu pude falar pra minha comunidade buscar o que falta. Na reunião, as pessoas gostaram que eu falei, isso traz mais vontade de continuar (ARANTES, 2020, p. 25).

O *contar* dos participantes evidencia as marcas da experiência do PFGTI na vida de cada um deles e delas em diferentes aspectos e, sem dúvida, reforça positivamente os conceitos e metodologias empregados na construção coletiva do PFGTI. As narrativas dos participantes mostram a participação em espaços de decisões e segurança na proposição de ideias e o falar em público, bem como o comprometimento nas ações que possam trazer benefícios para a comunidade. Assim, além da benfeitoria individual, que resultou, em alguns casos, em cargos e responsabilidades para os participantes em sua aldeia e/ou povo, a participação e envolvimento da comunidade da Terra Indígena Rio Branco no Programa tem o potencial de promover o desenvolvimento de lideranças locais.

A presença dos jovens e das mulheres indígenas no processo formativo também foi observada ao longo da pesquisa. Essa característica recai sobre um pilar metodológico do PFGTI: a equidade de gênero e

geração na escolha dos participantes. Dessa forma, no PFGTI realizado na Terra Indígena Rio Branco, participaram dezoito homens e dezesseis mulheres. Além disso, o PFGTI contou com a efetiva participação de 23 jovens entre mulheres e homens, de um total de 34 participantes do curso.

A participação destes e destas jovens indígenas destacou-se em algumas narrativas das lideranças da Terra Indígena Rio Branco. Seguem abaixo as palavras de três lideranças que reforçaram o desempenho dos/das jovens nas ações do PFGTI:

[...] a visão deles tá mais aberta, voltada pra população indígena mesmo. Vi uma mudança neles, bem legal (ARANTES, 2020, p. 34).

O curso veio pra trazer essa visão, então quando falamos vamos discutir sobre direitos da população indígena, hoje é diferente a visão deles, foi força uma mais, uma voz mais pra defender a questão indígena (...) Eles viram que em si só não conseguem fazer, precisava da organização da comunidade. Entenderam que é junto mesmo, não tem como ser independente, o negócio é coletivo mesmo (ARANTES, 2020, p. 34).

De vez em quando eles dão ideias. Antes do Programa, nem iam na reunião, depois foi abrindo o conhecimento deles. Agora aparecem bastante jovens, a gente vê que eles se interessam. Eles ficam do começo ao fim, muitas vezes não falam, mas tão ali ouvindo, isso eu acho que já o começo. Futuramente, tem que ter alguém, acho que são eles que irão liderar as comunidades deles (ARANTES, 2020, p. 34).

A percepção das lideranças evidencia que a participação dos jovens no PFGTI, de maneira geral, possibilitou a compreensão dos jovens para a necessidade da organização coletiva para lidar com as diversas questões pertinentes ao território, como também o efetivo envolvimento desses jovens nos espaços coletivos, tanto informais, como rodas de conversa, como reuniões de deliberação da associação indígena.

O *contar* das lideranças também explicita um caminhar que se assentou em fluxos intergeracionais. Observa-se, no campo da política interna, expectativas para os jovens que participaram do processo formativo, no interior de suas comunidades. E, assim, coletivamente, no envolver de anciões e anciãs, jovens, mulheres e lideranças, o fortalecimento das soluções comunitárias e dialógicas para os desafios da governança territorial indígena em “um mundo em mudanças”.

Considerações finais

Ao longo do artigo, buscamos colocar em evidência experiências que envolveram a trajetória de construção e implementação do PFGTI entre 2017 e 2018 na Pan-Amazônia. Ficou evidente que os processos formativos pautados em princípios coletivos e colaborativos em todas as etapas da construção fortalecem os vínculos e, conseqüentemente, a *práxis* do território/territorialidade; governança/autonomia dos povos indígenas; construções coletivas do pensar e o Bem Viver, tal como as oralidades dos participantes demonstraram.

A análise do PFGTI propiciou uma compreensão dos arranjos internacionais enquanto mecanismos para experiências locais no interior da Pan-Amazônia, tal como os encontros e processos para a construção da proposta. Além do mais, demonstrou as potencialidades das parcerias entre instituições – associações indígenas, universidade e ONGs –, fortalecendo seus papéis histórico-sociais.

Como vimos, o PFGTI também se atrela às ações para à implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), que estimula e fomenta a Governança Territorial Indígena desde 2012, enquanto instrumento de política pública brasileira, a partir do fortalecimento das existências indígenas, com suas especificidades, cosmologias, territorialidades, governanças e histórias próprias. No caso da execução do programa no país, percebe-se que os encontros presenciais e os projetos formativos foram atividades que igualmente impactaram a comunidade, devido à forma de construção do desenho do PFGTI, a sua essência de partir de questões específicas do território e das atividades do programa serem desenvolvidas dentro das comunidades. Destacou-se também o envolvimento da juventude na execução do PFGTI, e muitos deles aproveitaram a oportunidade para começar ou aprimorar as experiências de liderança comunitária.

Tal como uma espiga de milho propicia muitas sementes para o plantio do ano vindouro, o PFGTI constitui-se enquanto fortalecimento de *sementes* ancestrais na luta pela garantia dos direitos indígenas atrelados à governança territorial. Assim, nas conjunturas contemporâneas em territórios ancestrais em um mundo em mudanças, os processos formativos efetivam contribuições significativas para a construção de pontes e caminhos interculturais dos povos indígenas com a sociedade não indígena. Caminhos esses que precisam ser pautados na autonomia e protagonismo destes povos.

Referências bibliográficas

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013, p. 24.

ARANTES, Ana Carolina Vitorio (org.). **Monitoramento dos impactos da 1ª edição do Programa de Formação em Governança Territorial Indígena**: “territórios ancestrais em um mundo em mudanças”. 2020.

ARAÚJO, Ana Valéria. **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BAVARESCO, Andréia; MENEZES, Marcela. **Entendendo a PNGATI**: Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Indígenas. 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE (CPI-ACRE). **Programa Gestão Ambiental e Territorial**, c2021. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/programa-gestao-territorial-e-ambiental/>. Acesso em: 18 de abr. de 2022.

FEARNSIDE, Philip Martin. Rondônia: estradas que levam à destruição. **Revista Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 61. p. 46-52. 1990.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

MEZACASA, Roseline. **Por histórias indígenas**: O povo Makurap e o ocupar seringalista na Amazônia. 2021. 306 f. Tese (Doutorado em História) – PPGH, UFSC, Florianópolis, SC, 2021.

PENNA-FILHO, Pio. Reflexões sobre o Brasil e os desafios Pan-Amazônicos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 56, p. 94-111. 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia**: Encruzilhada civilizatória: tensões territoriais em curso. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

RCA - Rede de Cooperação Alternativa. **Gestão territorial e ambiental em terras indígenas na Amazônia brasileira**: os percursos da Rede de Cooperação Alternativa. 2013.

SALINAS, Sharon Milena Olaya. **Voces, rostros y huellas del Programa de Formación en Gobernanza Territorial Indígena**: “territorios ancestrales en un mundo cambiante”. 2019.

MEZACASA, Roseline; GOMIDE, Maria Lucia Cereda; ARANTES, Ana Carolina Vitorio. Programa de Formação Em Governança Territorial Indígena: experiências na Pan-Amazônia. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 188-206, jan./abr. 2022.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de.; SILVEIRA, Maria Laura (Orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, ANPUR, 1996. p. 15-20.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000a.

SANTOS, Milton. O papel ativo da Geografia: um manifesto. **Revista Território**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 103-109, jul./dez. 2000b.

SÍNTESE. Programa de formação em Governança Territorial Indígena: “Territórios ancestrais em um mundo em mudanças”, 2016.

Recebido em: 16/11/2021 * Aprovado em: 11/04/2022 * Publicado em: 23/12/2021

A MIGRAÇÃO WARAO PARA O BRASIL NA SUA TOTALIDADE: MOBILIDADE MIGRATÓRIA E MODOS DE GESTÃO

PIETRO BUENO¹

UFRGS, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-4015-1001>

AUGUSTO BRITO VELHO²

UFRGS, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-3438-2276>

RESENHA

ROSA, Marlise. **A mobilidade Warao no Brasil e os modos de gestão de uma população em trânsito: reflexões a partir das experiências de Manaus-AM e de Belém-PA.** Rio de Janeiro: E-papers, 2021.

¹ Mestrando em Antropologia Social (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil) e integrante do Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais (NIT/PPGAS/UFRGS). E-mail: pbueno.longoni@gmail.com

² Graduando em Ciências Sociais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil) e integrante do Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais (NIT/PPGAS/UFRGS). Email: britto.velho@ufrgs.br

Em meio a um contexto marcado pela sua multiplicidade e conturbação, o trabalho de Marlise Rosa³ se destaca por ser o primeiro a abordar, de maneira coesa, a complexidade manifesta no processo de migração dos indígenas Warao da Venezuela para o Brasil. Antes da publicação de sua tese de doutorado, agora convertida no livro o qual resenhamos, não eram encontrados trabalhos que abordassem o problema da migração Warao em sua totalidade. A grande maioria das pesquisas anteriores à obra de Rosa era construída no entorno de problemáticas específicas, relacionadas de forma subjacente à migração em si: a heterogeneidade do povo Warao, as intervenções no delta do Orinoco, os deslocamentos para centros urbanos venezuelanos, a prática do pedir, sua vulnerabilidade frente ao contexto brasileiro, etc.

Posto isso, a principal contribuição de Rosa é, justamente, sua proposta de unificação dessas temáticas, fundamentando-se em um profundo trabalho de campo com sofisticadas ferramentas de coleta e exame de dados, fazendo uma etnografia audaciosa tanto dos indígenas Warao, com os quais o seu forte *rapport* fica evidente, mas desenvolvendo também um forte trabalho de pesquisa entre os funcionários dos abrigos que estavam interagindo com os Warao cotidianamente. Para além da sua etnografia, o uso de métodos quantitativos, entrevistas em grupo, questionários e levantamento de dados a partir de documentos fundamentam a cada passo do caminho suas observações teóricas. Dessa forma, Rosa foi capaz de situar, dentro de um mesmo universo analítico, as distintas vertentes das pesquisas sobre os Warao nas últimas décadas, demonstrando assim a impossibilidade de abordar cada tema isoladamente dos demais. Em sua totalidade, a obra nos apresenta visões panorâmicas sobre os Warao e seu processo migratório, contrastadas com momentos de profunda minúcia etnográfica, detalhamentos e levantamentos de dados estatísticos — os quais estabelecem uma complementaridade fundamental ao amplo escopo do trabalho. Ainda sobre seu esforço etnográfico, destacamos (assim como João Pacheco de Oliveira, no prefácio do livro) a relação que Rosa estabeleceu com seus interlocutores, posicionando-se no campo de forma a auxiliá-los na busca por direitos e dignidade; aspecto especialmente relevante em função da dificuldade de realizar uma etnografia em diferentes locais e, muitas vezes, sob a observação de autoridades nos abrigos.

Partindo da percepção de que não é possível falar da presença Warao no Brasil sem antes revisar a literatura sobre os processos históricos que envolveram os Warao na Venezuela, Rosa organizou sua obra em dois grandes momentos, recortados pela fronteira entre Brasil e Venezuela, tendo cada um deles dois capítulos. A primeira metade é um “retorno” à Venezuela, organizado a partir de perguntas centrais sobre o povo Warao e as situações históricas de violência e abandono que permeiam o processo de saída de suas terras tradicionais e contribuiu para sua chegada ao Brasil. O segundo momento, por sua vez, trata dos aspectos que marcam o percurso dos Warao no Brasil, com interesse

³ Rosa é Doutora em Antropologia pelo Museu Nacional (UFRJ) e pesquisadora vinculada ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED).

particular nas políticas de abrigamentos e modos de gestão empregados pelo Estado brasileiro; atentando, assim, para os principais processos que marcam a chegada desses indígenas ao Brasil e os sujeitaram a uma “dupla subalternização” (p. 43), edificada tanto pelo fato de serem estrangeiros quanto por serem indígenas.

Estruturando-se em torno de uma antropologia histórica e uma perspectiva crítica, o primeiro capítulo é desenvolvido tendo como eixo a literatura antropológica sobre os Warao, a partir da qual Rosa organiza uma síntese inovadora dos trabalhos e fontes históricas disponíveis. Compõe-se, assim, uma nova leitura dos processos históricos e econômicos de situação de intervenção no delta do Orinoco, que levaram os Warao a modificarem diversos âmbitos de sua vida social. Enfatiza-se também a multiplicidade de ser Warao, tanto no que se refere às suas dinâmicas culturais específicas, quanto aos variados modos de agência a partir da qual os indígenas reconstruíram seus modos de vida e organizaram seus deslocamentos temporários para os centros urbanos venezuelanos.

A distinção entre o trabalho de Rosa e os anteriores é, justamente, a capacidade de síntese da autora, que consegue resumir em um único capítulo dados históricos e estatísticos que remontam décadas de pesquisas predecessoras, cujos resultados estavam separados em dezenas de trabalhos distintos. Além disso, o capítulo também oferece um importante apanhado sobre as dinâmicas políticas e culturais próprias dos Warao, estabelecendo, assim, os pilares para entendermos os desenvolvimentos posteriores — como, por exemplo, as modificações nas relações de gênero percebidas a partir do processo migratório.

Ainda no primeiro momento, o segundo capítulo da obra está estreitamente relacionado com o primeiro, sendo uma importante pesquisa histórica sobre o indigenismo na Venezuela. Essa parte, além de ser uma pesquisa por si só, ainda pode vir a ter uma relevante contribuição teórica para a antropologia brasileira que, apesar de profundamente crítica do indigenismo nacional, não possui o costume de desenvolver análises sobre outras realidades do continente. Os resultados desta investigação acompanham todo o decorrer do livro, constituindo um importante marco comparativo com as políticas de acolhimento direcionadas aos Warao no Brasil. A conclusão do capítulo, dada a partir da compreensão de que, no contexto venezuelano, a política indigenista nem sempre foi gerida pelo Estado, revela a impossibilidade de construção de uma análise coerente sobre o poder tutelar caso este seja reduzido apenas à administração governamental. É preciso, portanto, compreender a maneira pela qual as políticas indigenistas e a ação do Estado estão dispersas para além das redes governamentais — noção central para a análise posterior sobre as políticas de abrigamento no Brasil.

O segundo momento do livro inicia-se no terceiro capítulo, onde somos levados para o Brasil e suas instituições, dispositivos legais e atuação governamental no que se refere à migração Warao no Brasil. Com base na noção foucaultiana de governamentalidade, Rosa examina as tecnologias de governo implementadas pelo Estado para administrar o

fluxo da população Warao, expondo, assim, os principais modos pelos quais a dupla subalternização se desenvolve no contexto brasileiro; articulando-se com base na provisoriedade relegada ao migrante e em uma hierarquia de valores morais e culturais que atribuí aos indígenas diversos *status* estereotipados e preconceituosos. Dessa forma, a autora é capaz de estabelecer, com base em fontes documentais e etnográficas, um importante mapeamento das principais dificuldades que os Waraos vivenciam no Brasil, ao mesmo tempo em que examina as agências e instituições que se colocam como centrais na vida desses indígenas. Aqui a dificuldade imposta pela burocracia brasileira e o característico descaso do Estado compõem um quadro importante que a própria pesquisadora mobiliza na sua atuação política, reivindicando o acesso a direitos e auxiliando os seus interlocutores no desbravamento desses complicados caminhos para a regularização documental.

Finalmente, ao analisar as dinâmicas de abrigamentos às quais os Warao são submetidos, o quarto capítulo traz a contribuição mais original e etnográfica da obra, captando de forma crítica a problemática atuação — e também as concepções fundantes — das políticas de abrigo. É aqui que temos uma das principais contribuições da obra: a apreensão de que o cotidiano, no espaço social dos abrigos, e a relação que os Warao estabelecem com os funcionários, podem ser analisados através de uma tríade de elementos de controle-colaboração-subversão. Afastando-se assim de oposições maniqueístas da realidade, Rosa percebe que, apesar do controle sempre existir por parte dos diferentes profissionais que administram os abrigos, os Warao assumem condutas e estratégias distintas, de modo a garantir seus interesses e visões de mundo, podendo tanto colaborar com o controle dos funcionários quanto subverter as regras do abrigo, questionando o que consideram ser impróprio, realizando denúncias e se desligando por conta própria do serviço institucional.

Além de examinar as maneiras pelas quais são estabelecidas as relações entre Waraos e funcionários dos abrigos, Rosa retoma suas preocupações sobre a diversidade de ser Warao, apontando para o fato de que uma grande parte das disputas e conflitos vivenciados no cotidiano do abrigo são fruto da convivência de famílias de diferentes regiões do delta, as quais possuem características e hábitos relativamente distintos, “o que implica a ocorrência de muitos conflitos, agressões, acusações de feitiçaria e, conseqüentemente, novos deslocamentos.” (p. 286). A presença do *daño*, *brujos*, *wisidatu* e outras figuras importantes na estrutura dos conflitos Warao são exploradas, portanto, no contexto de abrigo.

Retomando os dados discutidos na primeira seção da obra e, enfatizando o conflituoso campo de convivência nos abrigos, a autora é capaz de perceber as transformações nas dinâmicas de mobilidade Warao que, a partir de 2019, começam a assumir características distintas das anteriormente percebidas na Venezuela. Tais reconfigurações nas dinâmicas de mobilidade são percebidas pela autora como uma resposta ao fechamento do cerco institucional feito pelo Estado, sendo, portanto, uma estratégia de resistência organizada com intuito de fugir do controle

que as instituições tentam exercer sobre essa população. Sendo assim, Rosa apresenta ao leitor o entendimento de que as dinâmicas de mobilidade Warao no Brasil (vistas sempre, por parte das instituições, como um problema) não podem ser atribuídas a nenhum tipo de característica cultural do grupo, mas devem ser entendidas como o resultado das falhas na política de abrigamentos e da agência dos indígenas; sendo, portanto, impensável compreender a mobilidade sem atentar para as relações que os Warao desenvolvem com as instituições brasileiras.

Uma particularidade interessante dessa obra, é o fato de que a pesquisa etnográfica coincidiu, em parte, com o conturbado período inicial da pandemia de Covid-19 no Brasil. Estas situações, que atravessam à obra de maneira sutil, adicionam um outro nível de análise e complexidade à etnografia como um todo, deslocando algumas questões de artesanato, saúde e estratégias políticas, tanto dos Warao, quanto dos governos. Assim, um leitor interessado em discutir relações entre governabilidade e crises sanitárias ou uma perspectiva diferente sobre povos indígenas e sua reação com a Covid-19 encontraria, ademais, importantes observações teóricas e dados empíricos interessantes para a reflexão.

Gostaríamos de fechar a resenha desta etnografia acentuando o eficiente uso e contribuições ao conceito de Mobilidade Migratória, que certamente ficará marcado positivamente por este trabalho. A fuga das metáforas tradicionais do estudo da migração, que envolve sempre noções hídras (fluxo, correntes, etc) foi fundamental aqui para pensar os deslocamentos Warao para além de uma simples noção de saída e chegada, afinal, neste caso seu percurso é parado e retomado, modificando destinos e partidas com frequência. O enfoque na mobilidade traz atenção para as condições empíricas do deslocamento Warao, que vai além da simples agência e vontade dos indígenas, já que, como Marlise Rosa salienta, as políticas de abrigamento são fundamentais para explicar estas dinâmicas. O potente arcabouço teórico desenvolvido pela pesquisadora, tendo seu uso do conceito mobilidade migratória particular importância, além da louvável exposição de uma riqueza de dados empíricos, já constitui um novo paradigma no estudo etnológico dos Warao e também da antropologia da migração no Brasil, sendo influente, inclusive, para além da antropologia, tendo ecos em trabalhos acadêmicos do direito e, principalmente, impactando políticas públicas e atendimento aos indígenas Warao no Brasil.

Recebido em: 30/11/2021 * Aprovado em: 01/12/2021 * Publicado em: 30/04/2022

ORIENTAÇÕES PARA COLABORADORES

A Espaço Ameríndio aceita colaborações nos seguintes formatos e normas:

6.1. A revista eletrônica publicará trabalhos inéditos (ou de relevância acadêmica, a critério do editor) sob a forma de artigos, ensaios bibliográficos, palestras, textos de autores indígenas e resenhas de livros, em português ou espanhol, ou, ainda, em inglês ou francês, condicionada à verificação da possibilidade de tradução;

6.2. Os artigos devem ter no máximo 20.000 palavras, incluindo referências bibliográficas e notas de rodapé;

6.3. Os ensaios bibliográficos devem ter no máximo 12.000 palavras, incluindo referências bibliográficas e notas de rodapé;

6.4. As resenhas deverão ser de livros que tragam importante contribuição para a área de estudos ameríndios e deverão conter até 3.000 palavras, incluindo notas de rodapé e referências;

6.5. Os textos de autores indígenas devem ter no máximo 20.000 palavras, incluindo referências bibliográficas e notas de rodapé;

6.6. As palestras transcritas devem ter no máximo 15.000 palavras, incluindo referências bibliográficas e notas de rodapé, e devem ser submetidas pelo próprio autor;

6.7. Os artigos, ensaios bibliográficos, palestras, textos de autores indígenas e resenhas deverão ser enviados completos e revisados pelo autor em arquivo Word com a seguinte formatação: fonte Times New Roman, tamanho da letra (corpo) 12, espaçamento duplo, margem superior 3 cm e inferior de 2 cm, margem esquerda 3 cm e direita 2 cm, em papel A4; É RESPONSABILIDADE DO AUTOR A REVISÃO ORTOGRÁFICA/GRAMATICAL.

6.8. Os artigos e ensaios bibliográficos devem vir acompanhados de um resumo (em espaço simples), no mesmo idioma do texto, de no máximo 180 palavras e mais três (mínimo) palavras-chave, além de uma versão em inglês do resumo (Abstract), nos mesmos padrões, com três (mínimo) palavras-chave (Keywords). A disposição deverá obedecer a seguinte ordem: Título do trabalho, nome do autor, instituição, resumo, palavras-chave, abstract e keywords;

6.9. Em todas as modalidades de as notas explicativas devem vir no rodapé da página (em números arábicos) e as referências devem vir após o texto, ordenadas alfabeticamente (conforme as normas vigentes da ABNT);

6.10. No corpo do texto as referências bibliográficas devem seguir o sistema “autor-data”. A indicação de referência nas citações diretas deve trazer autor(es), ano de publicação e página(s) (AUTOR, Ano, página); nas citações indiretas a indicação de página é opcional (AUTOR, Ano, Página);

6.11. As citações diretas com mais de três linhas, no texto, devem ser destacadas com recuo de 4 cm à esquerda e corpo de letra 11, sem aspas, em espaço simples; transcrições das falas dos informantes seguem a mesma norma. Ao final de cada citação indicar a referência (AUTOR, Ano, página[s]);

6.12. O recurso itálico deve ser utilizado em palavras estrangeiras, nos títulos (livros, eventos, etc.) e para dar ênfase. As “aspas duplas” são utilizadas em citações diretas com menos de três linhas (no corpo do texto), citações de palavras individuais ou palavras cuja conotação ou uso mereça destaque. Os recursos negrito e sublinhado devem ser evitados;

6.13. Imagens que façam parte do artigo (figuras e gráficos inclusive) devem ser enviadas em separado (como documento suplementar), numeradas na sequência em que aparecem, (sem compressão) e resolução mínima de 300dpi no tamanho final pretendido para a impressão. Largura máxima: 12 cm; altura máxima: 16 cm (ou 1417x1890 pixels). A localização exata das figuras/gráficos deve ser indicada no corpo do texto e indicadas as fontes (autores) em letra 11, com alinhamento centralizado;

6.14. A soma dos tamanhos de todos os arquivos não deve superar 5MB, limite para o correto funcionamento na plataforma SEER;

6.15. As referências bibliográficas devem ser configuradas conforme os seguintes modelos:

6.15.1. Livros considerados no todo:

ABU-LUGHOD, Lila. **A escrita dos mundos de mulheres**: histórias beduínas. Rio de Janeiro: Papeis Selvagens, 2020.

6.15.2. Capítulos de livros:

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre indigenismo autoritarismo e nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da Proteção Fraternal no Brasil. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org) *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil* Rio de Janeiro: UFRJ, 1987. p. 149-204.

6.15.3. Artigos em revistas:

SILVA, Sérgio Baptista da. Dualismo e cosmologia Kaingang: o xamã e o domínio da floresta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 189-209, 2002.

6.15.4. Artigos na internet:

MEDRANO, María Celeste; ROSSO, Cintia Natalia. Otra civilización de la miel: utilización de miel en grupos indígenas guaycurúes a partir de la evidencia de fuentes jesuitas (SIGLO XVIII). **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 147-171, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/17362/10562>. Acesso em: 25 dez. 2010.

6.15.5. Teses:

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Aos "fantasmas das brenhas": etnografia, invisibilidade e etnicidade de alteridades originárias no sul do Brasil (Rio Grande do Sul). 492p. Tese (Doutorado em Antropologia Social), PPGAS-UFRGS, Porto Alegre, 1998.

6.15.6. Dissertações:

ELOY AMADO, Luiz Henrique. *Poké'lexa Úti*: o território indígena como direito fundamental para o etnodesenvolvimento local. 132p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

6.15.7. Demais regras de formatação devem seguir as normas da ABNT (disponível em www.firb.br/abntmonograf.htm);

6.16. O autor, ao enviar seu trabalho, estará automaticamente concordando com a sua publicação;

6.17. Os trabalhos enviados para Espaço Ameríndio serão submetidos a um parecerista ad hoc, que fundamentará a decisão final do Conselho Editorial sobre a sua publicação. Os nomes dos pareceristas e dos autores permanecerão em anonimato durante todo o processo de submissão.

6.18. Só serão aceitas as submissões feitas através do endereço eletrônico da revista Espaço Ameríndio, mediante o cadastramento do autor no site;

COMO REFERENCIAR OS ARTIGOS DESTA EDIÇÃO

Autor [*SOBRENOME, Nome*]. Título do artigo. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. [*intervalo de páginas*], set./dez. 2021 Disponível em: [*endereço eletrônico*]. Acesso em: [*dia/mês/ano*].

Exemplo:

STUMPF, Beatriz Osorio; SITO, Luanda Rejane Soares. “Toda a história estava na língua”: reflexões sobre línguas e linguagens em licenciaturas indígenas de Brasil e Colômbia. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 137–170, jan./abr. 2022.

Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/123714/84732>

Acesso em: 6 mai. 2022.
