

Volume 4,
número 2,
jul.- dez.
2014



Pontos de Interrogação

Revista de Crítica Cultural

Arquivos e testemunhos sobre língua,
cultura e modos de vida indígena



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Revista de Crítica Cultural

ISSN 2237-9681

ISSN 2237-9681

Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural

Número Temático:

CULTURA POPULAR E NEGRA

ORGANIZAÇÃO:

Prof. Dr. Ari Lima (UNEB/Pós-Crítica)

Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural
Departamento de Educação do Campus II
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Pontos de Interrogação	Alagoinhas	v. 4	n. 2	p. 1-194	jul./dez. 2014
------------------------	------------	------	------	----------	----------------

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Departamento de Educação, Campus II
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Rodovia Alagoinhas-Salvador BR 110, Km 3
CEP 48.040-210 Alagoinhas — BA
Caixa Postal: 59
Telefax: (75) 3422-1139
E-mail: sec.poscritica@uneb.br

Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural
Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, v. 4, n. 2, jul./dez. 2014. Número temático: Cultura Popular e Negra.

Organização deste número:
Prof. Dr. Ari Lima (UNEB/Pós-Crítica)

Revisão ortográfica:
Olga Belov Moreira

Editoração:
Amaury Rodrigues Soares e Bruna Lima de Assis

Acompanhamento gráfico:
Roberto Henrique Seidel

Imagem da capa:
“Embarque de Bananas”, 1957, Djanira da Motta e Silva

Sítio de internet: <http://www.poscritica.uneb.br/revistaponti>

Distribuição:
Editora Fábrica de Letras
E-mail: distribuicao.fabricadeletras@uneb.br

Ficha Catalográfica

Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia. — N. 1 (2009)-. — Alagoinhas: Fábrica de Letras/UNEB, 2009-. v.; il., 29,7 cm. Semestral.

ISSN 2237-9681 online
ISSN 2178-8952 impresso

1. Crítica cultural — Periódicos. 2. Letras — Periódicos. 3. Artes — Periódicos. I Universidade do Estado da Bahia.

© 2014 da Fábrica de Letras

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora Todos os direitos reservados à Fábrica de Letras do Programa em Crítica Cultural. Sem permissão, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

Reitor: Lourivaldo Valentim da Silva

Vice-Reitora: Adriana dos Santos Marmori Lima

Pró-Reitoria de Extensão: Adriana dos Santos Marmori Lima

Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação: José Cláudio Rocha

Pró-Reitoria de Graduação: José Bites de Carvalho

Departamento de Educação II: Ubiratan Azevedo de Menezes

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Edil Silva Costa

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Arivaldo de Lima Alves

CONSELHO EDITORIAL

Alfredo Cordiviola (Literatura — UFPE/UEPB);

Ângela Kleiman (Linguística Aplicada — UNICAMP)

Eneida Maria de Souza (Literatura Comparada — UFMG);

Eneida Leal Cunha (Teorias e Críticas da Cultura — UFBA);

François Soulages (Filosofia da Arte — Universidade Paris VIII/França)

Jorge de Souza Araújo (Literatura e Diversidade Cultural — UEFS);

Luciano Tosta (Literatura e Cultura Brasileira — University of Illinois at Urbana-Champaign/EUA)

Maria Nazaré Mota de Lima (Crítica Cultural — UNEB)

Marinyze Prates de Oliveira (Cultura e Sociedade — UFBA);

Roberto H. Seidel (Estudos Literários — UEFS);

Ramon Grosfoguel (Estudos Étnicos — University of California at Berkeley/EUA)

Os conceitos emitidos nos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos respectivos autores.

SUMÁRIO

	Apresentação	7
	Discurso crítico e imagens do índio contemporâneo	11
	<i>Eloína Prati dos Santos</i>	
	Povos indígenas no Brasil e as lições da floresta cultural: a revolução da cultura da mandioca na economia do atlântico sul e no continente africano	29
	<i>Francisco Alfredo Morais Guimarães</i>	
	Povos indígenas no Brasil e as lições da floresta cultural: a revolução da cultura da mandioca na economia do atlântico sul e no continente africano	49
	<i>Francisco Vanderlei Ferreira da Costa</i>	
	O arco em palavra: a reinvenção do presente nas crônicas de Daniel Munduruku	71
	<i>Rubelise da Cunha</i>	
	Conversações sobre povos indígenas em práxis autobiográficas	85
	<i>Rafael Xucuru Kariri</i>	
	<i>Suzane Lima Costa</i>	
	Estares originários Xhosa, devires ancestrais Kaingang, saberes ambientais das treze avôs... E de alguns brancos	99
	<i>Alfredo Martin</i>	
	<i>Ana Isabel Crespo</i>	
	<i>Darci Emiliano</i>	

Rostidade Tupinambá: um olhar de artista plástico | 111

Litho Silva

Arte, cultura e cidadania do ponto de vista de movimentos indígenas | 131

Wilson Sousa Oliveira

Educação escolar indígena: | 147
trajetórias históricas e momento atual no Brasil e na Bahia

Jucimar Pereira dos Santos

Maria Nazaré Mota de Lima

Uma flor brotará do sol de nossas lembranças: | 161
por um a(nar)tivismo indígena no Brasil

Osmar Moreira dos Santos

Resenha: Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: | 179
experiencias en América Latina

América Lúcia Silva Cesar

Entrevista: Olívio Jekupé: etnia e tradição na escrita de um povo | 185

Francis Mary Rosa

Sobre os autores | 191

APRESENTAÇÃO

O presente volume da Revista Pontos de Interrogação, intitulado *Arquivos e testemunhos sobre língua, cultura e modos de vida indígena*, apresenta aos leitores e críticos culturais não só uma multiplicidade de questões e problemas para se opor posicionalidades de índios a de não-índios, mas uma série de endereços e fontes de pesquisa que, se articuladas pelas escolas e instituições comprometidas com a causa indígena, teremos, como diria Oswald de Andrade em seu *Manifesto Antropófago* (1928) e em *A Crise da filosofia messiânica* (1950), uma verdadeira revolução caraíba ou um retorno em diferença do Matriarcado de Pindorama.

No artigo “Discurso crítico e imagens do índio contemporâneo”, Eloína Prati dos Santos, da UFRGS, especialista em Literaturas de Língua Inglesa, com docência, pesquisa e publicações focadas nas literaturas canadense e estadunidense, ameríndia, pós-colonial e romance indianista brasileiro, defende não apenas que já existe um corte epistemológico entre o saber do índio e o dos não-índios, ganhando forma numa textualidade contemporânea sobre a questão, mas já é possível mobilizar uma fonte de pesquisa e de referências bibliográficas apenas com o olhar e sensibilidade indígenas. O que não é pouco, em tempos de simulacro e de banalização da vida.

Francisco Alfredo Morais Guimarães, historiador e pesquisador da UNEB, em seu artigo “Povos indígenas no Brasil cultural: a revolução da cultura da mandioca na economia do atlântico sul e no continente africano”, se apropria dos dispositivos da globalização contemporânea para mostrar que foi entre os indígenas brasileiros que se desenvolveu uma cultura econômica transnacional, a partir da mandioca, cujos produtos daí derivados, principalmente a farinha, não só constituiu uma riqueza de apropriação colonial, mas, indo ainda mais fundo na história, vincula essa descoberta cultural a quem teria, antes (os povos ameríndios), desenvolvido, também, uma cultura de domínio das florestas e seu manancial de vida.

Em “Línguas e línguas: mais especificidade do nordeste indígena”, o linguista do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (LINTER/IFBA — Campus de Porto Seguro — BA), Francisco Vanderlei Ferreira da Costa, além de destacar a multiplicidade de procedimentos linguísticos, entre os povos indígenas do norte e nordeste do Brasil, como fator político e de afirmação do humano em simbiose com a natureza, mapeia as atuais dificuldades que envolve a enunciação indígena, em língua portuguesa, e sua luta, interminável, pela demarca-

ção das terras e, principalmente, no enfrentamento dos preconceitos e estereótipos disseminados e naturalizados pelas instituições e sociedades ocidentais.

Como um exercício literário, político e pedagógico radical a favor da e com a cultura indígena no Brasil, a pesquisadora da UFRGS, Rubelise da Cunha, em “O arco em palavra: a reinvenção do presente nas crônicas de Daniel Munduruku”, nos mostra como este ativista e escritor se apropria dos signos do preconceito e do estereótipo e reverte o seu sinal negativo, além de nos oferecer uma metodologia ou caixa de ferramentas tanto para instalar a ambivalência em toda discursividade etnocêntrica quanto para criar uma segunda pele como as anacondas, dada a difícil tarefa de sobrevivência ativa numa sociedade, a brasileira, que teve nas ordens de despejo linguístico, cultural, territorial e ontológica dos povos indígenas, a sua palavra de ordem. Ou pior que isto: despejos que se naturalizaram ou simplesmente metamorfosearam-se no verbo (despejar, despejar, despejar) que se fez carne.

Para enfrentar, então, essa difícil questão envolvendo os povos matriciais como acontecimento na existência humana, o sentido de ser “índio”, como estratégia política pós-ordens de despejos, sem deixar de imaginar — como uma linha de força paradoxal — o que teria sido o Brasil e o mundo ocidental se os colonizadores de fins do século XV e início do século XVI, tivesse condições razoáveis de humanidade para encarar o Outro em sua diferença radical, os pesquisadores da UFBA Suzane Lima Costa e Rafael Xucuru Kariri, em “Conversações sobre povos indígenas em práxis autobiográficas”, debate sobre o lugar da autobiografia nas práticas de subjetivação, entre as comunidades indígenas, como um espaço permanente de reinvenção de si: portanto, nem o índio como invenção do ocidente e sua cultura de barbárie, nem o índio forjado pelas políticas de estado, mas um Outro ser tramado na comunidade, dramatizando seus rastros, dialogando com a natureza e olhando no olho do ocidente “bem de perto”.

Em “Estares originários Xhosa, devires ancestrais Kaingang, saberes ambientais das treze avós... e de alguns brancos”, os pesquisadores Alfredo Guillermo Martin psicólogo, da FURG-RS, Ana Isabel Crespo, psicóloga, pesquisadora do CEMRI (Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais), Universidade Aberta, Lisboa, Portugal e Darci Emiliano da etnia Kaingang, primeiro mestrando indígena em Educação Ambiental no PPGA (Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental) da FURG-RS, afirmam, na linha de um Lévi-Strauss e de Eduardo Viveiros de Castro, a textualidade indígena, na forma que se fizer,

como uma perspectiva não só de leitura do mundo, mas como práticas de vida como uma doação, performática, à natureza e seus devires.

O artista plástico alagoíndio, LithoSilva, atravessa todos os simulacros para recolher nas feiras de Alagoinhas, nos signos das cidades do recôncavo e do sertão, e mesmo na pele dos negros e brancos, os rastros e traços deixados pelos Tupinambá. O rosto do índio que escapou da perseguição dos colonizadores ou que cintila em suas esculturas ou instalações, como se fossem ossadas, e que se dão a ver por sua mirada arqueológica, é não só o lugar para uma pedagogia da forma, generosamente oferecida como num banquete antropofágico, mas a definição de um estilo de vida ou arrotos de um devir tupinambá que se manifesta cotidianamente em Alagoinhas, como uma esquina da floresta-mundo e sua multidão.

Em dois artigos produzidos por egressos do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural Wilson Sousa Oliveira com “Arte, cultura e cidadania do ponto de vista de movimentos indígenas” e Jucimar Pereira dos Santos, em parceria com sua orientadora Maria Nazaré Mota de Lima, em “Educação escolar indígena e interculturalidade: o povo Kiriri Cantagalo e suas experiências educacionais”, temos não só a imagem de uma escola indígena forjada como aldeias culturais, mas com seus crivos tanto para devassar a lógica do etnocentrismo quanto para fazer emergir ou reencenar os modos de saber indígenas em expressão bilíngue e como condição epistemológica para se reparar aquelas ordens de despejo acima mencionadas.

Nessa linha de ativismo indígena e de não-índios, comprometidos também com esta causa, o artigo “Uma flor brotará do sol de nossas lembranças: por um a(nar)tivismo indígena no Brasil”, de minha autoria, tratará não só de uma politização das políticas públicas para a questão indígena, mas estabelece condições teóricas e metodológicas para a construção de uma sociedade sem o estado, ativando, principalmente, uma linha de força política de nossos ancestrais: a invenção de uma miríade de sociedades contra o estado que se ofereceria como paradigma tanto para se combater a noção de estado, como estado de exceção, em que os déspotas desde sempre têm se colocado no lugar da lei e inviabilizado o direito, quanto para se ocupar o estado como instituição de direito público que, teoricamente e no limite, deve apontar e praticar o seu próprio perecimento a bem de uma sociedade sem classes e como associações de homens, mulheres e crianças livres.

Por fim, a resenha do livro *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*, organizado por Daniel Mato, feita pela pesquisadora da



UFBA, América Lúcia Silva César, e a entrevista ao escritor indígena Olívio Jecupé, pela maestranda em Crítica Cultural, Francis Mary Rosa, apontam outros roteiros para o devir índio do índio. Que novos bandos recomecem os seus cantos.

Osmar Moreira dos Santos

DISCURSO CRÍTICO E IMAGENS DO ÍNDIO CONTEMPORÂNEO

Eloína Prati dos Santos¹

Resumo: Este texto mostra algumas das vozes críticas contemporâneas de indígenas dos Estados Unidos e do Canadá, com uma interface brasileira, constituindo uma amostra de obras que promovem uma desconstrução da imagem do índio persistente no imaginário americano através de um contra discurso que inclui terminologia e figuras ao mesmo tempo tradicionais e inovadoras.

Palavras-Chave: Crítica Ameríndia, Literatura Estadunidense, Literatura Canadense, Literatura Brasileira.

Abstract: The text presents some contemporary indigenous critical voices from the United States and Canada, with a Brazilian interface, constituting a sample of works which promote a deconstruction of the Indian image persistent in the American imagination through a counter discourse which includes terminology and figures, at one time, traditional and innovative.

Keywords: Amerindian Criticism, US American Literature, Canadian Literature, Brazilian Literature

Com poucas exceções, os romancistas indígenas — exemplos de índios que repudiaram seus enredos designados — em sua ficção, rejeitam o gótico americano com sua selva assombrada e carregada de culpa e o autóctone condenado, enfaticamente fazendo do índio o herói de outros destinos, outros enredos (Louis Owens)².

Mais de quinhentos anos de resistência indígena ao colonialismo sugere que a luta não terá fim (Jean M. O'Brien)³.

A epígrafe, oriunda da introdução do livro de Owens, *Outros destinos* (1992), norteia o trabalho de mapear a voz crítica indígena nos Estados Unidos e no Canadá, de que forma ela cria um vocabulário que permite ler a literatura indígena sob o ponto de vista das próprias

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Aposentada. PhD em Literaturas de Língua Inglesa. Endereço eletrônico: eloinaprati@gmail.com.

² With few exceptions, American Indian novelists — examples of Indians who have repudiated their assigned plots — are in their fiction rejecting the American gothic style with its haunted, guilt-burdened wilderness as well as the doomed Native, emphatically making the Indian the hero of other destinies, other plots (1992, p. 18). As citações são de obras em inglês com traduções da autora.

³ More than five hundred years of Indian resistance to colonialism suggests that the struggle will not end (2010, p. 145).

culturas nativas do continente Americano e oferece ao leitor euro-americano uma visão não canônica de obras de ficção nelas enraizadas. Leitura essa que é possível estender a exemplos recentes da literatura indígena brasileira.

A obra da historiadora Jean M. O'Brien (White Earth Ojibwe), *Firsting and lasting. Writing Indians out of existence in New England* (2010), demonstra como algumas obras recentes sobre o apagamento e o regate da memória indígena vêm constituindo uma contra memória americana, ainda em grande parte desconhecida da cultura *main stream*, apesar da visibilidade dos escritores indígenas estadunidenses e canadenses e de sua emergência consistente no Brasil.

Embora restritos à Nova Inglaterra, os processos descritos por O'Brien podem ser aplicados à maioria das colonizações nas várias regiões das três Américas. O levantamento realizado por ela enfoca apenas publicações históricas que contém "material indígena", dentro do período de 1810 a 1890, em Connecticut, Massachusetts e Rhode Island, um total de 447 textos. Embora os povos indígenas residentes nestas áreas na época da chegada dos primeiros colonizadores lá permanecessem duzentos anos depois, ela constata que para os não índios eles haviam sido extintos. Impressão ou crença facilmente contestada pelo relatório do Comissário para os Índios de Massachusetts, John Milton Earle, que lista as famílias e comunidades que ele havia encontrado no território por volta de 1850, e reforçada pelo fato de existirem comissões governamentais de *Indian Affairs* nos três estados na época (p. xii).

Essa atitude, que a autora chama de *firsting*, afirmava que os colonizadores instalaram na área as primeiras instituições e a ordem social. Ao lado de autores como Francis Parkman, George Bancroft, Henry Rowe Schoolcraft, Henry Louis Morgan, James Fenimore Cooper, Lydia Maria Child, entre outros, as obras dos autores locais atingia um grande público leitor com histórias baseadas em fatos locais e sobre seus indígenas, cuja mensagem principal era a do *vanishing Indian*.⁴ O tropo era tão disseminado que aparecia em comemorações, monumentos e discursos, que ela denomina de "narrativas de substituição" (*lasting*): dar nomes indígenas a ruas, escolas, dias comemorativos, criar uma arqueologia que coloca o indígena no passado e instala uma história de suplantação dos índios pelos não índios. O'Brien entende

⁴ A expressão tornou-se popular a partir de um filme de 1926, baseado no famoso romance de Zane Grey, um melodrama histórico sobre os maus tratos aos indígenas e sua habilidade de sobreviver às dificuldades impostas pelo governo, pelas dificuldades ambientais e intertribais.

que esta atitude estabelecia que só os não indígenas eram modernos; a modernidade era negada aos índios, extintos no inconsciente da Nova Inglaterra. Esta imagem, engendrada por autores hoje obscuros e esquecidos, construiu um projeto ideológico que continua a “formar, limitar e inibir visões dos índios mesmo nos dias de hoje” (p. 55).

O’Brien oferece exemplos desta literatura nos Estados Unidos, como o clássico *O último dos moicanos* (1826), de Fenimore Cooper, romance histórico situado em 1757, onde os personagens indígenas Magua (um chefe Hurão) e Uncas (Moicano) morrem na última batalha, enquanto Hawkeye (o herói branco) comenta a situação trágica dos índios e lamenta a extinção dos Moicanos. Este é o tipo de estratégia retórica que ela chama de *lasting*, o clássico “o último dos (em branco)”, que ela denomina de “purificação da paisagem” (p. 109). Outras estratégias adotadas eram registrar índios como negros e declarar os índios incapazes de mudar. Mas eles mudaram e sua literatura contemporânea espelha claramente esse processo de modernização que os integra à cultura do continente, que ainda resiste, incompreensivelmente, a admitir a rica contribuição cultural dos nativos americanos.

Em 1969, o prestigioso Prêmio Pulitzer⁵ foi atribuído pela primeira vez a um romance indígena, *House made of dawn* (1968), de N. Scott Momaday (Kiowa). Abel, o personagem central da obra, é uma clara referência bíblica ao arquétipo da vítima, mas a história foge da dicotomia índio contra branco, pois os algozes de Abel são Juan Fraga, um Tanoa, Tosamah, um irmão Kiowa e Martinez, um Chicano ou um índio mexicano. Embora os euro-americanos tenham sua parcela de culpa no drama de Abel, a obra é focada em sua busca de identidade, comum entre jovens índios que experimentaram a vida nas reservas e nos internatos governamentais⁶. No caso de Momaday, rejeitado por sua própria tribo por ser filho ilegítimo, provavelmente de um índio Navajo, dá base à autoficção onde a crise de identidade situa-se em um universo distante dos padrões do “romance de protesto” esperado das minorias étnicas.

Em 1974 pela primeira vez o *New York Times Book Review* publicou uma resenha crítica de um romance indígena, *Winter in the blood* (1974), de James Welch (Blackfeet/Gros

⁵ O primeiro Prêmio Pulitzer foi entregue em 1917. Administrado pela Universidade de Colúmbia (NY) reconhece obras de excelência em jornalismo, literatura e música.

⁶ A internação das crianças ameríndias em escolas do estado, principalmente nos Estados Unidos e no Canadá, era compulsória e lá passavam nove meses do ano longe de suas famílias e comunidades, falando apenas a língua europeia imposta, em violento plano de aculturação forçada que incluiu abuso psicológico, físico e sexual.

Ventre), onde um protagonista sem nome transita entre as terras de sua mãe na reserva e os bares de Havre, Montana. Depois da infância marcada pela morte do irmão, atropelado aos 14 anos e a morte do pai, encontrado congelado após uma tempestade de neve, instala-se o “inverno em seu sangue”. Ele consola-se com mulheres e brigas nos bares, em um caminho de autodestruição que rende uma narrativa tocante, mas de modo geral cômica. E como tal se insere perfeitamente na corrente pós-moderna da época, representada por Donald Barthelme, John Barth, Kurt Vonnegut, Philip Roth e outros. O humor de Welch vai do farsesco ao satírico e inclui escatologia para cortar o sentimentalismo de certas situações, ou seja, um humor proveniente da figura do *trickster* e essencialmente indígena.

O prêmio a Momaday e a presença de Welch na primeira página de um jornal de grande circulação em meados de 1970, colocam a literatura ameríndia dentro da cultura *mainstream* estadunidense de forma inequívoca e a voz indígena em competição com as demais, inclusive a dominante, por sua qualidade e domínio dos gêneros literários reconhecidos pelo cânone acadêmico. A presença de índios⁷ nas universidades do norte do continente consolida a presença de sua literatura através de cursos de literatura indígena e de escritores e acadêmicos indígenas (Momaday, ele mesmo, lecionou na Universidade de Stanford, na Califórnia e O’Brien é professora de história na Universidade de Minnesota) que, versados nas teorias críticas ocidentais contemporâneas, refletem sobre a imagem do índio na literatura não indígena e seus estereótipos; sobre a literatura produzida por escritores indígenas, sua recepção e público alvo; ao mesmo tempo em que oferecem uma crítica que constitui um contra discurso tão relevante que pode ser lido como uma “teoria vermelha”. A expressão alude ao título do livro de Graig Womak (Creek/Cherokee), um dos críticos indígenas mais radicais, e seu livro *Red on red* (1999), que conclama a uma “autodeterminação literária” dos autores indígenas estadunidenses (p. 1), uma vez que já “é possível ministrar cursos sobre literatura e crítica com textos de autoria exclusivamente indígena” (p. 10)⁸. Este chamamento já fora feito pela

⁷ Os termos *Native American* e *First Nations*, usados respectivamente nos Estados e Unidos e Canadá constituem uma terminologia política instituída para designar os povos indígenas em questões de reconhecimento, direitos humanos, concessão de terras, entre outros, de forma coletiva. Os povos indígenas preferem se identificar por suas afiliações tribais, aqui registradas entre parênteses. Os indivíduos indígenas costumam usar o termo “índio” para se referirem a si mesmos ou a outros índios e entre os jovens índios urbanos é comum a designação *skin* (como os afrodescendentes usam “*brother*”, por exemplo).

⁸ Como as obras mencionadas não têm tradução para o português, optei por parafrasear ao invés de traduzir, destacando entre parênteses expressões e definições relevantes ao assunto deste texto.

escritora Paula Gunn Allen (Sioux), em um livro de ensaios críticos e ementas de cursos acadêmicos sobre literatura indígena, *Studies in American Indian literature* (1983). Em um dos ensaios, Allen analisa as dificuldades de lecionar literaturas não ocidentais a uma audiência familiarizada com os termos “primitivo”, “selvagem”, “pagão” e “folclórico” (p. 3).

“Vermelha” é a palavra escolhida por Womack justamente para evitar o equivocado e homogeneizador “índio” e por carregar a marca da resistência à representação do indígena na literatura euro-americana. O escritor se rebela contra os tipos de “inclusão colonial” das literaturas indígenas nos programas acadêmicos sob denominações como “étnica”, em cursos de largo espectro comparativo, desconsiderando suas especificidades tribais. Ou “multicultural”, onde um autor indígena pode ser lido ao lado de Amy Tam e Ralph Ellison, todos alinhados sob “as mesmas malditas citações de Bakhtin [...], reduzindo os estudos literários a pouco mais do que uma versão acadêmica do *melting pot* (1999, p. 8). Para ele, “o nativo e o não-nativo estão sempre desconstruindo um ao outro” e por isso a literatura indígena faz muito “para legitimar a experiência tribal como um tema literário e, principalmente, para assumir que a vida tribal vai continuar a existir no futuro” (p. 3). Para Womack a literatura norte-americana e a literatura indígena formam dois cânones separados e “as literaturas tribais não são um ramo do tronco principal, mas como as literaturas mais antigas das Américas, elas são o cânone” (p. 7).

O escritor canadense Thomas King (Cherokee), declara o termo pós-colonial inaceitável em relação às literaturas indígenas. Ele chama o triunvirato — pré-colonial, colonial e pós-colonial — de “etnocentrismo não disfarçado” e “desconsideração bem intencionada”. King coloca o problema do termo em seu “inescapável nacionalismo” e na “perigosa crença de que o ponto de partida de qualquer discussão é a chegada dos europeus à América do Norte”. Ele completa, acusando os estudos pós-coloniais de organizarem a literatura progressivamente, “com a implicação de progresso e desenvolvimento”, e de assumir que “o catalisador para a literatura indígena é a luta entre opressor e oprimido”. Segundo King, a literatura pré-colonial não tem qualquer relação com a literatura colonial, “não fazem parte de um ciclo natural ou biológico, nem uma antecipa a outra”. Assim, as literaturas indígenas contemporâneas não podem ser classificadas como pós-coloniais “pelo fato óbvio de que não há um ‘pós’ ao status colonial dos indígenas norte-americanos” (1997, p. 242).

Womack destaca o papel cada vez mais importante que as tribos e seus membros devem ter na avaliação das literaturas tribais. Um dos temas mais importantes dentro da literatura indígena é justamente esta afiliação tribal, prática adotada por todos os escritores indígenas. O Louis Owens (Choctaw/Cherokee), acadêmico fluente nos discursos ocidentais do pós-modernismo e do pós-colonialismo, reconhece que essa “rearticulação” de uma identidade é “uma tarefa enorme” e central à ficção indígena, devido a obstáculos que ele chama de “invenções” do índio Americano na imaginação coletiva e a noção de que esta figura desapareceu há muito tempo e foi substituída pelo autóctone atual e sua experiência contemporânea. Desse “descompasso entre mito e realidade” surge a maior parte da arte indígena (1992, p. 5).

Para Owens, a questão do gênero literário também é importante, pois um poeta indígena ainda consegue ver-se como parte de uma antiga tradição oral de contadores de história, enquanto o romancista autóctone trabalha sem protótipos indígenas, com a consequente “dessacralização” do material tradicional e sua “descontextualização” dentro do mundo da arte ou da literatura (1992, p. 11). Segundo Owens, o romancista autóctone precisa superar traços de uma “etnostalgia rousseauista” comum ao tratamento do indígena em romances euro-americanos. O resultado positivo desta estratégia é a colocação subversiva do leitor indígena em uma posição privilegiada, enquanto o leitor não-indígena passa a ser o “outro” (p. 14). Ao apropriar-se da “outra língua”, o escritor indígena está “entrando em diálogo com o próprio idioma do colonizador” (p. 15).

Elizabeth Cook-Lynn (Crow/Creek/Soiux) reforça a importância da filiação tribal, pois ela vê como tarefa do escritor indígena mitificar a sua relação com o espaço e lutar contra um cânone onde “a morte e o enterro de sua presença é tão explícita” e encontrar formas de “fazer a reconciliação necessária com a continuidade e a historiografia primordial” (1996, p. 33). Ela considera um erro de certos escritores indígenas pensarem que é possível se tornarem “cosmopolitas, híbridos, ou mesmo exóticos com impunidade” (p. 84). Cook-Lynn indica o romance *Almanac of the dead* (1991), de Leslie Marmon Silko (Laguna/Pueblo), como um exemplo de “pantribalismo nacionalista ficcional” por retratar de forma assertiva a luta pela posse de terras retiradas das tribos durante o período colonial e por difundir a ideia “de que a imaginação tem um papel funcional na vida política e social, uma ideia que a maioria dos tradicionalistas indígenas que conheço abraçam” (p. 89).

Gunn Allen acrescenta que o objetivo da literatura indígena não é puramente a auto-expressão, mas através dos cantos, lendas e histórias sagradas, incorporar, articular e compartilhar realidades, “sentir dentro de si o conhecimento comunitário da tribo” (1983, p. 4).

Cook-Lynn, como Allen e muitas outras escritoras, defendem o papel central da mulher indígena nas culturas tribais. Para Allen, “as raízes do feminismo branco tem raízes vermelhas” (1988, p. 13). Não reconhecer sua mãe, segundo ela, é a incapacidade de lembrar seu significado, sua realidade, sua relação correta com a terra e a sociedade. “É a mesma coisa que estar perdida — isolada, abandonada, estranha e alienada de sua própria vida” (p. 14). Ela vai além e declara que se as tradições autóctones tivessem sido seguidas, “o lugar da mulher na sociedade seria central, a distribuição de riqueza e do poder seriam igualitárias, os idosos seriam respeitados, homenageados e protegidos como uma fonte social e cultural primária, os ideais de beleza física seriam consideravelmente mais amplos [...] a destruição do bioma, a esfera de vida e os recursos naturais do planeta seriam poupados e a natureza espiritual da vida humana e não humana se tornariam o princípio organizacional da sociedade humana” (p. 15). Para ela, os norte-americanos resistem ao conceito de “indianização”, mas ela aconteceu e está na raiz dos valores pessoais, familiares, sociais e políticos (p. 23). Um dos exemplos de indianização mais citados é a consagrada democracia estadunidense, que segundo especialistas, seria modelada na Confederação Iroquesa.

Gerald Vizenor (Anishinaabe), como tantos indígenas atualmente, descende de índio e euro-americano e seu trabalho explora o que isso significa no mundo contemporâneo, definindo-os como sujeitos *crossblood*. Para ele o termo “não possui validação social ou científica (como mulato ou mestiço) porque não é uma medida de consciência, cultura ou experiência humana”, mas define aqueles que, como ele, “mergulham em cantos urbanos desconhecidos, na escuridão racial das cidades, para criar uma nova consciência de coexistência” (1981, p. ix).

Duas de suas obras não ficcionais, *Crossbloods* (1990) e *Manifest Manners* (1999), criticam tanto o nacionalismo autóctone quanto as atitudes coloniais dos euro-americanos. Como bom leitor de Derrida, Vizenor revisita a discussão sobre “índio” ser um termo inventado pelos “invasores europeus”: “antes do primeiro desembarque de Colombo não havia “índios”, mas povos de varias tribos, como os Anishinaabe ou Dakota. A expressão *manifest manners*

refere-se ao legado do *Manifest Destiny*⁹, ou a forma como os autóctones continuam amarrados a narrativas de dominação que os troca por “índios”. No lugar desse significante genérico ele sugere que os povos sejam referidos pelo nome de suas tribos e sempre que possível, colocados em seu contexto tribal específico. Para discutir estudos indígenas mais gerais, Vizenor propõe o termo pós-índio, que dá uma ideia da heterogeneidade das culturas tribais. Para descrever a experiência dos pós-índios, ele introduz a expressão *survivance*, uma combinação de sobrevivência com resistência, por carregar a implicação de um processo em andamento ao invés de simples continuação e aponta para a natureza política da literatura indígena.

Os personagens de Vizenor acreditam em mediação, segundo as culturas tribais, onde há uma busca por equilíbrio do homem entre outros homens e na natureza. Para o escritor, o objetivo cristão de livrar o ser, a alma, a comunidade de todo o mal, é tão enraizada na consciência norte-americana que é expressa no discurso — guerra contra pobreza, guerra contra a ignorância e a selvageria — e o objetivo é destruir o inimigo completamente. A isso Vizenor denomina *terminal creed*, ou seja, a crença de que o fim de um conflito se dá com o triunfo definitivo de um absoluto.

Estas crenças, Vizenor se dispõe a desconstruir com humor, ironia e uma linguagem que se recusa a enunciar significados absolutos. Assim sendo, sua arte tem como fonte o humor indígena e a figura do *trickster*, dois dos traços mais difundidos a unificar as culturas tribais norte-americanas. Seus *tricksters* pós-índios representam estranhos atos de desconstrução do discurso literário estadunidense, e são uma metáfora perfeita para as contradições existentes entre as duas cosmogonias.

O *trickster* Anishiinabe, oriundo dos mitos de criação, é compassivo, “aquele que cuida de equilibrar o mundo entre crenças terminais e humor com maneiras incomuns e estratégias entusiastas”. E também fala uma nova linguagem, uma vez que “suas experiências e sonhos são metáforas” (1981, p. xii). A linguagem que usa pode parecer tão incomum que se des-

⁹ A expressão, popularizada por John Louis O’Sullivan em 1845, está relacionado tanto à luta contra a escravidão sulista quanto à vasta e cruel diáspora interna a que foram submetidas os autóctones durante a expansão do país até o Pacífico. Vizenor introduz um jogo irônico com os “pais da nação” e o conceito de *Manifest Destiny*, popular no século XIX, de que os colonos americanos estavam destinados a se expandirem por todo o continente. O termo “*manifest manner*” teria se originado de uma piada sobre um presidente de universidade que encorajava estudantes a cumprimentarem estudantes de minorias nos corredores para que se sentissem integrados.

mancha, mas é só uma ilusão de desintegração “porque não leva ao silêncio” (1981, p. xvii). “Nas metáforas, certas palavras tomam sentidos novos, ou ampliados”. Os *tricksters méitis* são eles próprios “as novas metáforas entre as culturas tribais comunitárias e culturas que se opõem a conexões tradicionais, as culturas que se apossariam e comercializariam a terra” (1981, p. xvii). Acima de tudo, os personagens de Vizenor são mediadores, nunca vítimas.

O coioote nas histórias de Thomas King, também é um personagem que toma várias formas humanas e animais, e por vezes pode ser fêmea, prega muitas peças e mostra inapelável bom humor. Como o *trickster* de Vizenor, ele age como um mediador entre a cultura indígena e a ocidental, entre índios imersos em suas culturas e índios aculturados; através de sonhos, danças, peidos, ele tenta “endireitar” o mundo, ou partes dele. Outra figura recorrente das “coyote stories” de King é Primeira Mulher, memorável por “reencenar” a criação do mundo do ponto de vista nativo. “Primeira Mulher trata todos os homens, Deus, Adão ou Noé, como meninos, que por serem lentos, birrentos ou assanhados, precisam de condescendência (SANTOS, 2007, p. 204)¹⁰.

Tomson Highway, premiado dramaturgo canadense, funda em 1996 um Comitê para o Restabelecimento do Trickster, juntamente com Lenore Keeshing-Tobias e Daniel David Moses. Em suas peças de teatro *Dry lips oughta move to Kapusaking* (1989) e *Rose* (2003), Highway nos apresenta uma *trickster* configurada a partir das culturas Cree e Ojibway, onde o uso da língua Cree cria um diferencial que obriga ao leitor a usar as traduções para o inglês no rodapé dos livros, mas expõe os espectadores das montagens a um esforço maior de compreensão destas outras línguas e culturas. Como fez Arguedas, no Peru, com seu romance *El zorro de arriba y el zorro de abajo* (1971), eivado de quéchua, que altera o castelhano de forma substancial, em um exercício de apropriação da forma escrita e ao mesmo tempo de resistência, através do que Alberto Moreiras chama de “implosão do significado” (2001). As duas obras denunciam a opressão e a violência contra as mulheres indígenas, a de Highway encenando inclusive uma violenta cena de estupro. Sua montagem mais recente, *The (post) mistress* (2010), um musical com uma única artista, encenado em Cree (“a língua do *trickster*”,

¹⁰ Sobre o *trickster*, indico a leitura de Arnold Krupat, Para entender os *trickster tales* dos nativos norte-americanos. Trad. Eloína Prati dos Santos. In: SANTOS, Eloína, (Org.), *Perspectivas da Literatura Americana no Brasil, Estados Unidos e Canadá*. Feira de Santana: UEFS, 2003, p. 15-40 e de Rubelise da Cunha, *Anti-colonial tricks: story telling figures of resistance in Lee Maracle, Thomas King and Tomson Highway* (Tese de Doutorado, PUCRS, 2005).

em Toronto, aborda temas como Aids, abuso sexual, pobreza e racismo nas comunidades nativas (JOHNSON, 2013, online).

Lee Maracle (Salish/Cree) é uma das mais prolíficas escritoras canadenses, ativista do *Red Power Movement* e do *Liberation Support Movement* e crê que “a acumulação de pesares” dos povos indígenas vem de longo tempo. “Às vezes me sinto como uma avó tola, armada de uma colher de chá, determinada a remover as três montanhas do caminho da liberação: a montanha do racismo, a montanha do sexismo e a montanha da opressão nacional” (1996, p. x). Uma das formas de fazer isso, para ela, é a autoficção, que lhe permite examinar as condições de vida da mulher indígena desde “um lugar profundamente pessoal” (p. xi), explícito em *I am woman* (1996), onde a alternância entre poesia e prosa nos aproxima da oralidade das narrativas indígenas.

A questão da mestiçagem e a história de opressão contra as mulheres indígenas é examinada ainda pela canadense Janice Acoose (Sakimay), que, como Owens e Vizenor, ostenta com orgulho o termo mestiça, baseada no famoso romance autobiográfico de Maria Campbell, *Halfbreed* (1973), um livro sobre ser *métis*, audacioso para a época. Acoose analisa a “elevação” de mulheres que mantiveram relações com cristãos brancos: Dona Marina, a Asteca que teve uma ligação com Hernando Cortez; Pocahontas, que salvou John Smith e seus homens da morte ao guiá-los por terras indígenas; e também oferece várias ilustrações do Novo Mundo representando “mulheres com aspecto real” e “mulheres majestosas com arco e flecha” e pouca roupa. Depois do período colonial, elas passaram a *squaws*, ou mulheres indígenas de má reputação, para justificar o expansionismo imperial e as agendas missionárias, bem como para satisfazer o apetite sexual de comerciantes de peles e exploradores. Acoose cita documentação abundante da história e da literatura euro-canadense sobre a sobrevivência desse estereótipo até nossos dias (1995, p. 44-45). Segundo ela, isso contribui para “perpetuar a violência sexual, física, verbal e psicológica” contra as mulheres indígenas. Até hoje elas precisam lutar contra uma combinação de racismo e sexismo, legal e politicamente, enquanto reivindicam seu papel central como guardiãs da cultura e autonomia sobre seus corpos (p. 58).

Como prova da injustiça da permanência desse estigma, Acoose percorre uma lista de autoficções de mulheres indígenas canadenses que a precederam: Emma LaRoque, Beatrice Culleton, Jeanette Armstrong, Lee Maracle, Ruby Slipperjack, Marie Anneharte Baker, Beth Cuthand, Louise Halfe, Patricia Monture-Okanee, Monica Goulet, Marylyn Dumont, Mary

Sky Blue (p. 39), uma lista de “mulheres que sobreviveram para contar suas histórias e encontram solidariedade e conforto entre suas irmãs” (p. 104). Elas compõem, com vários outros nomes, uma lista que corrobora a visão de Womack e Allen sobre a possibilidade de se ministrar um curso exclusivamente sobre autobiografia e mulher indígena no Canadá, assim como nos Estados Unidos, ao mesmo tempo em que afirma a validade de usar a língua inglesa para representar suas experiências, renomear e redefinir seus povos originais (p. 58).

Na academia brasileira, as literaturas indígenas aparecem escassamente, incluídas em cursos como Literaturas de Língua Inglesa ou Literatura Pós-colonial, analisadas de forma fragmentária e sob uma visão insistentemente pós-colonial. Os autores indígenas brasileiros raramente escapam da classificação de literatura infanto-juvenil, mas legislação recente oferece a oportunidade de introduzi-la nas escolas de forma mais consistente.

A partir do final da década de 1980, os indígenas brasileiros começam a obter reconhecimento através de obras sobre suas culturas e mitos e podemos reconhecer dezenas de autores indígenas com trabalhos relevantes publicados. Como aponta Daniel Munduruku, “é importante dizer que estamos conquistando espaço não porque somos ‘exóticos’, mas porque escrevemos bem”¹¹.

Eliane Potiguara é escritora, poeta, e ativista pelos direitos indígenas há 30 anos, uma das mulheres indígenas com uma educação de nível superior no Brasil e toda sua rica vivência encontra-se elaborada em *Metade cara, metade mascara* (2004), sob várias formas narrativas — testemunho, poesia, autobiografia, ficção — que se entrelaçam para recuperar errâncias físicas e intelectuais, a luta por autoestima e pela manutenção de sua tradição cultural, e pela recuperação da identidade e da dignidade da mulher indígena, na mesma linha seguida pela maioria das escritoras norte-americanas e canadenses aqui mencionadas. O livro de Potiguara se assemelha em estrutura a *I am woman*, de Lee Maracle, por exemplo¹².

As vozes e as experiências que o livro de Potiguara reúne são da tradição oral de seu próprio povo, transmitidos pelas histórias de sua avó e através de visitas à sua Paraíba natal.

¹¹ Disponível em: www.almanaquebrasil.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10634:daniel-munduruku&catid=12956:cultura&Itemid=168 - 54k. Acessado em 22/02/2012.

¹² *Come on, Sister*, de minha autoria (p. 47-62), e *Writers and storytellers, Lee Maracle and the consolidation of Indigenous Literatures in Canada and Brazil* (p. 63-82), de Rubelise da Cunha, são artigos que comparam a obra de Potiguara à das escritoras canadenses Acoose e Maracle. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 12, n. 15, UFF e Centro Universitário La Salle, 2012.

Mas também de Kaiapós e de Charruas uruguaios, que ela conheceu através de seu esposo, o cantor popular de origem Charrua, Taiguara.

O livro é curto, tem 138 páginas, mas cobre quinhentos anos de desastroso contato entre índios e brancos no Brasil. Começa por recuperar a história das primeiras invasões de território indígena em tempos modernos, as neocolonizações da mineração, da abertura de estradas, das queimadas para pastagens, a consequente migração indígena, a separação das famílias, a violência, o racismo, a intolerância, com as mulheres como as maiores vítimas. A avó de Eliane, conforme ela nos relata, foi uma dessas vítimas e, separada do pai de seus filhos, vendeu bananas nas ruas da cidade para sustentá-los. Eliane foi a primeira mulher da família a ser educada e a emergir da pobreza, tornando-se uma professora primária apaixonada pelos conceitos de educação popular de Paulo Freire.

Chama a atenção que o "mundo possível" de Potiguara também proponha uma utopia em um mundo tão conturbado. A visão utópica faz parte da visão poética do mundo, inerente às culturas ameríndias. Se o resgate de suas culturas já não pode ser feito de forma real, ele nunca deixou de existir nas narrativas tradicionais.

O livro de Potiguara, como de Acoose e outras autoficções de mulheres indígenas, desafia classificações: não é um romance, embora encerre a história de Jurupiranga e Cunhataí; não é autobiografia, embora relate leituras, errâncias, aprendizados, ideias, memórias da autora que se confundem com os de sua avó e de seu álter ego, Cunhataí; não é um livro de poemas, mas há vários deles entrecortando uma narrativa também poética. Não é um livro panfleatório, mas faz uma defesa intransigente dos direitos indígenas neste país, das mulheres em especial e dos oprimidos do mundo em geral, e conclama a mudanças radicais. Ele amplia o panorama da situação sócio-política dos índios no Brasil para uma dimensão literária onde ele pode ser resolvido, como em sua proposta das "aldeias de amor". Metade cara, metade máscara é ainda pós-canônico, pois insere a voz ameríndia na literatura indianista nacional e desnuda um ponto de vista alternativo ao dos escritores não indígenas sobre o encontro colonial e pós-colonial entre as etnias fundadoras da cultura brasileira, inclusive por seu alinhamento com os movimentos negros. A inserção desse tipo de texto em nossos cursos de literatura brasileira amplia o conceito de literatura brasileira e o próprio conceito de "romance", bem como a percepção de nossa herança cultural. Como destaca Eurídice Figueiredo, em um capítulo que reúne Potiguara e Conceição Evaristo, "Em vez de uma nação homogênea, criada pelos

intérpretes do Brasil, que excluía negros e indígenas ao diluí-los no amálgama chamado “Brasil mestiço”, o que vemos agora é a eclosão de vozes que narrativizam outras histórias, outras versões sobre a nação”. E acrescenta, “Por conseguinte, aflora um contingente de escritores que reivindica um pertencimento marcado pela etnicidade” (p. 152).

Munduruku, com cerca de 40 obras publicadas, é considerado um dos mais influentes escritores da atual literatura indígena no Brasil. Formado em filosofia, com licenciatura em história e psicologia, foi um dos primeiros índios a obter um doutorado no país. Doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP), ele não hesita em afirmar que a escola brasileira ainda reproduz uma visão meticulosamente construída pelos colonizadores no século 16, responsável pelo preconceito contra os índios, o que justifica o engajamento político da literatura indígena no Brasil¹³.

Suas *Histórias de índio* (1996) abordam os vários encontros entre paulistas de todas as idades com esse estranho que é o índio brasileiro urbano, revelando um cotidiano de desconhecimento, indiferença e preconceito, que Munduruku combate com ironia, bom humor e didatismo. O índio urbano está presente em 80% dos municípios brasileiros e Munduruku oferece uma contribuição importante para subverter os resquícios de romantismo sobre os povos nativos que ainda prevalecem em nossa cultura e demonstram o quão colonial ainda é nossa visão da interracialidade brasileira, onde para a maioria dos brasileiros, índio é aquele que ainda vive na selva uma vida pré-cabralina.

Considero o romance, *O Karaíba*, uma história do pré-Brasil (2010), uma obra de grande importância por nos fazer retroceder a antes do encontro entre europeus e ameríndios e adentrar um universo de histórias ancestrais que pretendem recriar a era pré-cabraliana ignorada pela teoria ocidental. Como diz o Karaíba “é preciso conhecer o passado para entender o presente e sonhar o futuro”¹⁴ O livro mergulha na vida de três grupos indígenas que vivem segundo suas crenças, costumes e rivalidades em um Brasil sobre o qual, no entanto, paira a imagem de seres distantes, desconhecidos e temidos. Entre os personagens de *Karaíba*, há uma preocupação com a descendência, com a captura de esposas em outras tribos, evitando a consanguinidade, com a preservação da tribo, preparação para a guerra com as outras tribos

¹³ Da mesma entrevista da nota 1.

¹⁴ Orelha da obra, redigida por Munduruku.

ou grupos, em ouvir os mais velhos e sábios, interpretar as previsões místicas e sonhos que retratam costumes ancestrais. Também há sinais de uma inescapável contemporaneidade em suas figuras centrais: Perna Solta é poupado da morte por seu defeito físico, enquanto o pai de *Potyra* permite que ela torne-se uma guerreira, flexibilidades que poderiam significar um fim trágico nas comunidades na época. Essa humanização do índio na sua flexibilidade, responsabilidade social e afeição a seus familiares, demonstram um cuidado em não mostrar os índios como “selvagens” antes da chegada dos europeus e de promover a desconstrução da tradicional figura do imaginário euro-americana que persiste no imaginário contemporâneo.

Os três grupos rivais que povoam o romance, determinados, a lutar uns contra os outros, acabam convergindo para uma clareira por terem interpretado de forma equivocada a mesma profecia do Karaíba, o sábio e profeta respeitado por todos. O motivo da reunião dos líderes é a de anunciar a eles “tempos difíceis”.

A filosofia indígena de cooperação, descrita em *Karaíba* como o encontro final dos três grupos na clareira nos remete à Confederação dos Tamoios (1556-1567), por exemplo, liderada pelos Tupinambás e por um período pelo próprio Cunhambembe, e por certo é uma crítica à exterminação dos povos indígenas brasileiros, através da qual os portugueses se inscreveram na história das “crenças terminais” que Vizenor descreve.

Em seu breve posfácio, Munduruku deixa a seus leitores tarefa de completar a história que “termina quando começa o relato por parte dos invasores” (p. 95), aqueles que descreveram os indígenas brasileiros como “selvagens, atrasados, desorganizados, canibais e preguiçosos” (p. 95). Essas afirmações a obra rebate ao mostrar os indígenas como leais, corajosos, organizados em comunidades que viviam em harmonia com a natureza circundante, respeitadores de seus líderes e de suas tradições, seres humanos que guerreavam, amavam, odiavam, tinham inveja, ciúme, compaixão.

Percebe-se neste livro novamente uma inversão muito linear da visão popular do indígena, mas o mais notável é a presença constante do “fantasma” do europeu na narrativa. Por um lado explica-se pelo colapso temporal típico da oralidade tribal, em que passado, presente e futuro coexistem e se contaminam. Por outro, revela esse índio contemporâneo, que tenta inserir sua voz na cultura hegemônica recriando um tempo anterior ao contato com o europeu e ao mesmo tempo reafirmando a violência do processo colonial, sua irreversibilidade e a per-

petuação dos equívocos nascidos dos primeiros contatos e profundamente disseminados na cultura brasileira contemporânea e muitas das reflexões pós-coloniais sobre o assunto.

Além do mais, essa tentativa de recriar tempos pré-coloniais me parece rara, se não inédita, na literatura indígena das Américas, e busca combinar a narrativa contemporânea com a mítica das culturas indígenas. A obra de Munduruku, ao mesmo tempo em que reafirma todo o pesadelo do processo colonial para os indígenas, deixa claro o sonho de reconhecimento de sua resistência inabalável e de sua significativa contribuição para uma cultura que os desconhece a não ser como figura mítica, tornando invisíveis suas demandas por integração completa ao Brasil contemporâneo.

Os escritores indígenas nos oferecem uma oportunidade de revisar a visão estática da figura do indígena, suas culturas e suas vidas no mundo contemporâneo e o fazem nos termos das ideias e pontos de vista indígenas conforme elas evoluíram até a atualidade. Este ponto de vista deveria ser uma novidade animadora para o leitor não indígena, pois representa a reintrodução de uma mitologia milenar americana, ignorada nos estudos literários, dominados pelo conhecimento da mitologia greco-romana e europeia. Em tempos de preocupação com o futuro do planeta, de preservação do meio ambiente, as literaturas indígenas são muito atuais por mostrarem preocupações holísticas e ecológicas de convivência entre a humanidade e os demais elementos, em situação de igualdade de valores essenciais e responsabilidade pelo mundo que habitamos. Essa visão, desmantelada e eclipsada pelo processo colonial, ainda circula no continente, viva e preservada e é — sem dúvida enriquecedor — trazê-la para competir com o cânone euro-americano.

É animador pensar na abundância e na qualidade da literatura ameríndia e na mudança de paradigma que aos poucos se torna evidente. A partir do ano 2000 é notável o número de obras originais, de grande fôlego que revisitam a história colonial brasileira e onde personagens indígenas têm grande destaque. *Meu querido canibal* (2000), de Antônio Torres, *Nove noites* (2002), de Bernardo Carvalho, *O rastro do jaguar* (2008), de Murilo Carvalho, *Órfãos do Eldorado* (2008), de Milton Hatoum, *Meu destino é ser onça* (2009), de Alberto Mussa, *Yuxin* (2009), de Ana Miranda. *E metade cara, metade máscara* (2005), de Eliane Potiguara e *Todas as coisas são pequenas*, de Daniel Munduruku (2007), que assinalam a chegada da autoria indígena ao romance nacional. Cada vez mais complexos, os romances indianistas da atualidade recorrem a formas originais de visitar a história do período colonial brasileiro,

algumas das quais esgarçam as próprias definições tradicionais de romance e superam tanto o romance histórico como a paródia em seu uso da história e de seus fragmentos preservados por escrito.

Mais animador ainda é ver indígenas brasileiros, como Munduruku e Graça Graúna publicarem suas teses de doutoramento sobre assuntos indígenas, ele sobre educação dos povos indígenas, ela sobre a literatura indígena contemporânea. E cada vez mais acadêmicos brasileiros de variadas áreas do conhecimento publicando e ensinando sobre nossos povos nativos, uma colaboração inter-racial que pode auxiliar no resgate da memória destes brasileiros que estão ao nosso lado e que, no Brasil em especial, ainda têm um longo caminho a andar em direção a uma democracia racial que deveria ter começado a se construir a cinco séculos.

REFERÊNCIAS

- ACOOSE, Janice. *Iskwewak Kah`Ki Yaw Ni Wahkomakanak*. Neither Indian princess nor easy squaw. Toronto: Women's Press Suit, 1995.
- _____. A biography. Disponível em http://www.research2.csci.edu.ubc.ca/indigenation/Indian_ReACTions/MariaCampbell.htm.k. Acesso em Nov, 2014.
- ALLEN, Paula Gunn. *Studies in American Indian literature*. New York: MLA, 1983.
- _____. Who is your mother? Red roots of white feminism. In *Multicultural literacy*. Rick Simonson, Scout Walter, Eds. Saint Paul: Greywolf Press, 1988.
- _____. *The sacred hoop: recovering the feminine in American Indian traditions*. Boston: Beacon Press, 1986.
- FIGUEIREDO, Eurídice. *Mulheres ao espelho: autobiografia, ficção, autoficção*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.
- HIGHWAY, Tomson. *Dry lips oughta move to Kapusaking*. Calgary: Fifth House, 1989.
- _____. *Rose*. Vancouver: Talon Books, 2003.
- JOHNSON, Julia de Laurentis. In *conversation with Tomson Highway*. Maclean's, 30/9/2013. Disponível em <http://www.macleans.ca/culture/in-conversation-with-tomson-highway>. Acesso em 14/12/2014.
- KING, Thomas. Godzilla vs post-colonial. In *New concepts of Canadian criticism*. Ajay Heble, Palmateer, Donna Pennee, and J.R. Struthers, Orgs. Ontario: Broodview Press, 1997.
- MARACLE, Lee. *I am woman: a Native perspective on sociology and feminism*, Vancouver: Press Gang, 1996.
- MOREIRAS, Alberto. *A exaustão da diferença*. A política dos estudos culturais latino-americanos. Trad. de Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: EDUFMG, 2001.

- MUNDURUKU, Daniel. *Todas as coisas são pequenas*. São Paulo: ARX, 2008.
- _____. *Histórias de índio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- _____. *O Karaíba*. Uma história do pré-Brasil. Barueri, SP, Manole, 2010.
- MURRAY, Laura. Review of looking at the words of our people, by Jeannette Armstrong. Disponível em <http://www.utpjournals.com/product/utp/651/wrods26.html>. Acesso em Nov. 2014.
- SANTOS, Eloína. A criação do mundo Segundo Thomas King: uma performance visionário-literária. In: *Performances*. Orgs: Luiz Paulo de Moita Lopes, Fábio Ackelrud Durão e Roberto ferreira da Rocha. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007, p. 201-215.
- OWENS, Louis. *Other destinies*. Norman: University of Oklahoma Press, 1992.
- POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2004.
- VIZENOR, G. *Survivance: Narratives of Native Presence*, edited essays, University of Nebraska Press, 2008.
- _____. *Manifest Manners: Narratives of Postindian Survivance*, Preface to a New Edition, University of Nebraska Press, Lincoln, 1999.
- _____. *Shadow Distance: A Gerald Vizenor Reader*, autobiography, fiction, stories, essays, and other selections, Wesleyan University Press, 1994.
- _____. *Crossbloods: Bone Courts, Bingo, and Other Reports*, a collection of essays, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1990.
- _____. *Earthdivers: Tribal Narratives on Mixed Descent*, University of Minnesota Press, 1983.
- WOMACK, Craig S. *Red on Red*. Native American Literary Separatism. Minneapolis, London: University of Minnesota Press, 1999.

Recebido em: 19 de outubro de 2014.

Aceito em: 20 de novembro de 2014.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E AS LIÇÕES DA FLORESTA CULTURAL: A REVOLUÇÃO DA CULTURA DA MANDIOCA NA ECONOMIA DO ATLÂNTICO SUL E NO CONTINENTE AFRICANO

Francisco Alfredo Morais Guimarães¹

Resumo: Neste artigo, é apresentada uma reflexão sobre a pesquisa acadêmica a respeito do saber agrícola dos povos indígenas e o papel de destaque da cultura da mandioca na formação do Brasil e na consolidação do império português, servindo como uma peça de encaixe nas transações mercantilistas no Atlântico Sul. Busca-se evidenciar a visibilidade da mandioca nesse contexto, considerando o reconhecimento da diversidade epistêmica e as especificidades das relações dos povos indígenas no que se refere à natureza e ao arbítrio das construções historiográficas pautadas em uma pretensa universalidade do pensamento europeu, utilizada para legitimar o colonialismo.

Palavras-Chave: A mandioca e as lições da floresta cultural. História e cultura indígena no Brasil. Diversidade epistêmica e globalização.

INDIGENOUS PEOPLES IN BRAZIL AND LESSONS OF THE CULTURAL FOREST: THE REVOLUTION OF CASSAVA CULTURE IN THE SOUTH ATLANTIC ECONOMY AND IN THE LIVELIHOOD OF AFRICAN COMMUNITIES

Abstract: In this article, a reflection on the academic research on agricultural knowledge of indigenous peoples and the prominent role of cassava in the formation of Brazil and the consolidation of the Portuguese empire, serving as a nipple in mercantilist transactions in the South Atlantic. Aim is to highlight the visibility of cassava in this context, to consider recognizing the epistemic diversity and specificity of the relationship of indigenous peoples with regard to the nature and will of historiographical constructions guided by an alleged universality of European thought, used to legitimize colonialism.

Keywords: Cassava and the lessons of cultural forest. Indigenous history and culture in Brazil; Epistemic diversity and globalization.

A escolha da mandioca como referência para travar uma discussão sobre o saber agrícola dos povos indígenas se deve ao fato de essa planta estar presente na cultura desses povos e de todo o povo brasileiro. Na verdade, constitui-se em uma importante economia de subsis-

¹ Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela UFBA, Professor Auxiliar do DEDC/Campus II da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Endereço eletrônico: franciscoquim@gmail.com.

tência no País, com mais de 85% da produção da mandioca originada da agricultura familiar, com quase um milhão de trabalhadores do campo se dedicando a seu cultivo. No caso da Bahia, especificamente, o Estado apresenta a maior área de cultivo no País, em torno de 273 mil hectares, com uma produção de 3.367 milhões de toneladas/ano (IBGE, 2013).

Além desses aspectos quantitativos, a cultura da mandioca representa um traço diacrítico cultural e marca da identidade étnica entre povos indígenas, comunidades quilombolas, populações rurais e urbanas em todo o País, apresentando uma considerável importância histórica, econômica e social. Caracteriza, assim, um conjunto de práticas, relações sociais, cosmologias e representações simbólicas, que expressam significados cujos conteúdos revelam o seu grande valor na vida de diferentes segmentos da população brasileira.

1 RECONHECIMENTO DA MANDIOCA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL DO POVO BRASILEIRO

Figura 1 — Índia do povo Zo'é preparando a farinha de mandioca



Fonte: Sebastião Salgado (2014)

Levando em conta a perspectiva delineada pela Constituição de 1988, ao reconhecer a dimensão imaterial de parte dos bens culturais no Brasil e, portanto, ampliar o alcance da ação política em relação ao reconhecimento dos elementos que constituem o patrimônio cultural no País, a cultura da mandioca, juntamente com outros bens da cultura popular, passou a contar com a salvaguarda, valorização e proteção como patrimônio imaterial, constando do Registro e Inventário Nacional de Referências Culturais, instituído através do Decreto Federal 3.551, de 4/8/2000, no qual é destacada, no artigo 8º, a criação do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, “visando à implementação de uma política específica de inventário, referente à valorização desse patrimônio” (BRASIL, 2000). Através desse dispositivo, buscou-se instituir uma democratização do poder, reconhecendo a diversidade cultural e legitimando outras maneiras de referenciação identitária, o que representa uma forma de pluralismo constitucional.

Essa perspectiva só foi possível graças a uma visão aplicada ao conceito de cultura, o que permitiu que as visões de mundo, memórias, relações sociais e simbólicas, saberes e práticas fossem tratados enquanto experiências diferenciadas que caracterizam os grupos humanos e se constituem em fundamentos das identidades sociais.

No que diz respeito ao inventário da farinha da mandioca, este foi aberto no *Livro dos Ofícios e Modos de Fazer da Mandioca*, que reúne um significativo volume de documentos e informações, considerando os modos de fazer os diferentes tipos de farinha e outros produtos e sistemas culinários que envolvem a mandioca. Nele, a diversidade cultural foi contemplada considerando a sua complexidade em saberes, sabores, tecnologias, relações, representações, a sensibilidade e a sociabilidade de diferentes grupos sociais, que a utilizam enquanto agricultores, produtores de uma diversidade de alimentos e como consumidores (VIANNA, 2004).

No Estado da Bahia, por exemplo, existe uma grande diversidade de produtos feitos com a mandioca, além de comunidades que mantêm especificidades em relação à sociabilidade e às representações a respeito dessa planta, como no caso do povo Pataxó, no Extremo-Sul do Estado, onde há uma preferência pelo consumo de um tipo bem específico de farinha, a *kwiuna*, que é feita a partir da mistura da massa fermentada (*puba*) com a massa crua da mandioca brava. Essa farinha tem um sabor azedo e sua granulação é bem maior se comparada com outras farinhas produzidas por produtores não índios, como a farinha de *copaíba*, que é a mais apreciada no Recôncavo baiano e goza de grande prestígio em todo o país. Além disso, os Pataxó fazem o *kawin*, que é uma bebida de leve teor alcoólico, feita com *aipim*, água e

caldo de cana, que é consumida na festa do Awê, um ritual onde ele é distribuído pelos mais velhos. Como afirmam os alunos da Escola Indígena Pataxó Barra Velha, no livro *Mãgute e Goyá Pataxó*, essa distribuição do *kawin* é feita “para os adultos e as crianças, para que todos fiquem consagrados com ele” (PROFESSORES Pataxó de Barra Velha, 2007).

2 A MANDICOCA NO CONTEXTO DA FLORESTA CULTURAL NO BRASIL

Figura 2 — Roça do povo Suruí na aldeia Sete de Setembro, em Rondônia



Fonte: Índios de Rondônia (2014)

Entre as características consideradas mais importantes em relação à cultura da mandioca no Brasil, destacam-se a sua longa história de domesticação e a sustentabilidade do seu cultivo, considerando a manutenção por parte dos agricultores, na agricultura familiar, de princípios básicos que estão presentes na agricultura tradicional dos povos indígenas, como a policultura e a rotatividade de solos. Isso tem sido alvo de diversos estudos, sobretudo no campo da ecologia histórica, dando conta da relação dessas práticas com um intenso processo de domesticação e manejo de plantas, fundamentais para o crescimento demográfico e para o sur-

gimento de sociedades complexas, sobretudo na Amazônia brasileira (POSEY, 1986 a/b; BALEÉ, 1989; DESCOLA, 1999; ALBERT; KOPENAWA, 2003).

Tomando como referência a questão da geopolítica do conhecimento, os estudos de ecologia histórica, sobretudo na Região Amazônica, vêm rompendo com o paradigma da naturalização das atividades produtivas dos povos indígenas, configurado desde as primeiras informações apresentadas ao rei de Portugal por Pero Vaz de Caminha, em 1500, quando este apresentou o seu ponto de vista sobre as formas de subsistência do povo aqui encontrado:

Eles não lavram nem criam. Nem há aqui boi ou vaca, cabra, ovelha ou galinha, ou qualquer outro animal que esteja acostumado ao viver do homem. E não comem senão deste inhame, de que aqui há muito, e dessas sementes e frutos que a terra e as árvores de si deitam. (CAMINHA, 1963, p. 9).

Desde essa época, temos, portanto, uma negação da diversidade epistêmica e das constituições históricas e culturais dos povos indígenas e, ao mesmo tempo, a promoção da reificação dessas sociedades. Como assinala Thompson (1990), a reificação se dá por meio da retração de uma situação transitória e histórica como se fosse permanente, e os processos descritos como coisas, como acontecimentos naturais, ignorando quando foram produzidos e quem os produziu, destituindo-os de historicidade. Conforme o autor, a naturalização é uma estratégia que se estabelece quando um “[...] estado de coisas que representa uma criação social é considerado como um acontecimento natural ou resultado inevitável de características naturais” (THOMPSON, 1990, p. 88).

No caso dos povos indígenas, a reificação dos seus modos de vida se estabelece através da manutenção das relações de poder instituídas desde os primeiros contatos, num contexto caracterizado pela inserção do Brasil nos quadros da economia-mundo capitalista, participando de suas cadeias mercantis e de uma “divisão mundial do trabalho”. Conforme Wallerstein (1979), o conceito de divisão mundial do trabalho, caracteriza-se pela presença de um número variado de atividades que demarcam uma “divisão técnica”, com a sua ocorrência em diferentes regiões, levando a uma “divisão espacial” e à mobilização de diferentes grupos étnicos para a execução dessas atividades, levando, assim, a uma “divisão étnica” e, por fim, o delineamento de diferentes formas de remunerações, estabelecidas através de uma “divisão de renda”.

Assim, conforme o autor, é em função da presença de todos esses elementos na expansão colonial europeia no século XVI que a economia-mundo capitalista pôde criar suas bases

de sustentação e desenvolvimento, tendo um papel decisivo nesse processo as colônias ibéricas na América (WALLERSTEIN, 1979, p. 142).

Dentro desse contexto, portanto, os povos indígenas deixaram de ser considerados em condição de equivalência de suas capacidades intelectuais e cognitivas, caracterizando, conforme o filósofo inca Aníbal Quijano, uma “colonialidade do poder”. Tal perspectiva, segundo ele, foi estabelecida desde os primeiros séculos de dominação europeia, quando foram forjadas as concepções de raça e racismo, que se tornaram o princípio organizador que estruturou e continua a estruturar todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo capitalista (QUIJANO, 1999; QUIJANO, 1993, apud GROSGOUEL, 2008). Daí, portanto, esse autor afirmar:

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. [...] Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida. [...] Consequentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos. (QUIJANO, 2005, p. 227-280).

Em relação à mudança da visão acadêmica sobre os povos indígenas no Brasil, essa é uma perspectiva que se vem estabelecendo através, por exemplo, da retirada dos sistemas produtivos indígenas da condição de invisibilidade, comprovando que suas atividades tradicionais de subsistência integravam e, em muitos casos, ainda integram, complexos sistemas de produção, alicerçados em minuciosas classificações zoobotânicas e na otimização dos recursos ambientais e na sustentabilidade das intervenções humanas. Essa compreensão tem levado a um delineamento do estatuto da alteridade, lastreado em conceitos como “Sobrenatureza” e “Sobre-humanidade” (VIVEIROS DE CASTRO, 1986). Com esses conceitos, a oposição Natureza\Cultura tem-se mostrado insuficiente para acolher metodológica e analiticamente a complexidade das concepções indígenas, revelando o arbítrio das construções historiográficas pautadas em uma pretensa universalidade do pensamento europeu, “[...] como se alguém mostrasse à plateia os fios invisíveis que sustentam os truques do ilusionista” (MICELI, 1991, p. 34).

Seguindo um caminho inverso ao que levou à naturalização das práticas produtivas dos povos indígenas, os novos conceitos formulados na pesquisa etnológica sobre os povos indí-

genas no Brasil apontam para uma ética e uma ecologia simbólica (DESCOLA, 1998), sustentando o princípio da culturalização da natureza, ao demonstrar que, embora sejam invisíveis para um observador desprevenido, as consequências da antropização oriundas dos manejos e práticas agrícolas indígenas estão longe de ser desprezíveis, permitindo que grande parte das florestas em nosso país seja reconhecida como “mata cultural”, atribuindo a seus artífices a condição de “selvageria culta” (DESCOLA, 1999, p. 115).

Essa mudança de percurso no estudo da história indígena está relacionada com a revisão de conceitos como “mata virgem”, “vazio demográfico” e “estagnação cultural”, utilizados no discurso colonial e na historiografia brasileira com o propósito de justificar o colonialismo, substituindo-os por conceitos como “paisagem humanizada”. A partir dessa nova conceituação, as relações específicas das sociedades humanas com a natureza são vistas como uma forma de conhecimento, constituindo-se como o cerne das discussões travadas pelos pesquisadores, ao se considerar a gestão territorial em uma perspectiva histórica.

Um dos exemplos mais significativos da gestão territorial decorrente das práticas de manejo indígenas e que tem sido alvo de uma série de estudos de ecologia histórica na Amazônia, é o sistema agrícola do povo Kayapó, no Pará, assim descrito pela índia Kokoti:

Puru NY (roça nova) é bonita, bem grande, dá trabalho sim, vai ter muito cacau também. Bora plantar nós juntas: *jât, tyrti, môp, kwyre, katenbori, kuni kre!* Plantar todo com muita chuva. Aí a roça vai criando, a gente vai tirando batata, inhame, mandioca. Depois na *purutum* (roça velha), já sabe, tem muita banana e mandioca, daí a gente pega batata e *maniva* para as outras roças novas. A roça vai ficando velha e depois *ibê, ibêny eibêtum* (capoeira nova e velha), dá para tirar mamão ainda, tem *pidjô* (frutas), jenipapo, tem remédio (kane), tem muita caça. Aí vai ficando mata de novo, demora um pouco *bà kambrek, bà tyk*, dá para fazer roça, derrubar, tocar fogo, plantar, tudo de novo. (KOKOTI KAYAPÓ, apud ROBERT et al., 2012, p. 337).

Em sua fala, Kokoti descreve, de forma processual, como se dá a interação do seu povo com a floresta, onde a coivara, prática agrícola de corte e queima que envolve um complexo sistema de manejo, com uma lógica própria na organização e uso dos recursos naturais, assume uma condição central em um sistema produtivo que se tornou comum entre os povos indígenas e se difundiu junto a outras comunidades tradicionais no Brasil (MUNARI, 2010).

Na sequência de ilustrações apresentadas a seguir, temos uma representação do sistema agroflorestal sucessional biodiverso², que contempla o processo descrito por Kokoti, considerando a existência de 5 etapas, desenvolvidas num período de 40 anos.

Figuras 3, 4, 5, 6 e 7 — Sistema Agroflorestal Sucessional Biodiverso.



1ª Etapa — 4 meses — Consórcio dominante: milho, feijão, abóbora e mandioca.



2ª Etapa — Consórcio dominante: balsa, embaúba, mamão, banana da prata e abacaxi.



3ª etapa — 5 anos — Consórcio dominante: balsa, pupunha, banana e urucum.

² Essas ilustrações integram uma animação feita por pesquisadores da Universidade Federal do Acre, através do projeto arboreto\parque zoobotânico e que está disponível no *site* <http://media0.agrofloresta.net/static/mochila_do_educador_agroflorestal/animacao.htm>.



4ª etapa — 18 anos — Consórcio dominante: sumaúma, castanheira do Pará, seringueira, pupunha, açaí, banana, cupuaçu e cacau.



5ª etapa — 40 anos — Consórcio dominante: sumaúma, castanheira do Pará, seringueira e cacau.

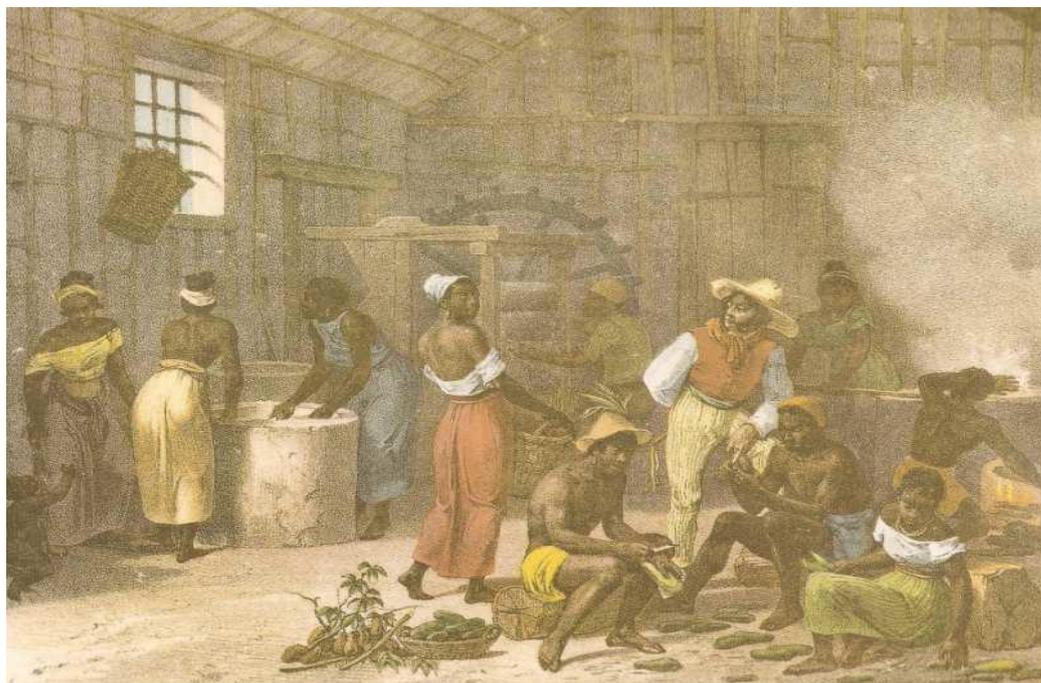
Fonte: SISTEMA Agroflorestal... (2010).

Com os estudos sobre os sistemas produtivos indígenas, temos a efetivação do que Santos (2007) caracteriza como um “pensamento pós-abissal”, ou seja, um pensamento que se estabelece como “um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul”. Essa nova dimensão do pensamento, segundo ele, caracteriza uma ecologia de saberes, por ser baseada na “ideia de que o conhecimento é interconhecimento”, ou seja, ele se estabelece através de uma “copresença radical”, onde, em ambos os lados da linha, há um reconhecimento em termos igualitários e contemporâneos das práticas e dos agentes. Mas um reconhecimento que, segundo o autor, “[...] implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que só pode ser conseguido abandonando a concepção linear de tempo” (SANTOS, 2007, p. 24).

Nesse “aprender com o Sul”, onde as “lições da floresta cultural” apresentam diferentes perspectivas de estudo, a mandioca tem assumido uma condição de destaque, considerando a antiguidade de sua domesticação, aproximadamente sete mil anos, e a engenhosidade dos agricultores indígenas no sentido de desenvolver variedades da planta com baixa concentração de cianeto de hidrogênio, que é uma substância extremamente tóxica, bem como a descoberta de modos eficientes para sua extração e a conservação da mandioca em forma de farinha, o que possibilitou a subsistência das comunidades indígenas mesmo em períodos de escassez.

3 O PAPEL DA CULTURA DA MANDIOCA NA FORMAÇÃO DO BRASIL E NA CONSOLIDAÇÃO DO IMPÉRIO PORTUGUÊS

Figura 8 — Casa de Farinha de Mandioca.



Fonte: Rugendas (1835).

Todos esses elementos, somados às vantagens do cultivo da mandioca, como o elevado volume de carboidrato por área e durante muitos meses por ano, mesmo em situações difíceis e até adversas de solo e clima (baixa fertilidade, baixo nível de matéria orgânica, muita areia, estiagens, etc.), capacidade de regeneração e de adaptação ecológica, reprodução vegetativa, possibilidade de cultivo consorciado com outras culturas, juntamente com a possibilidade de

ser mantida no solo durante um longo período (até dois anos) e colhida quando necessário, levaram a sua difusão junto aos núcleos coloniais no Brasil. Como informa Ambrósio Fernandes Brandão, no livro *Diálogos das Grandezas do Brasil*, escrito no início do século XVII:

[...] os mantimentos, de que se sustentam os moradores do Brasil, brancos, índios e escravos de Guiné, são diversos, uns sumamente bons, e outros não tanto; dos quais os principais e melhores são três, e destes ocupa o primeiro lugar a mandioca, que é a raiz de um pau, que se planta de estaca, o qual, em tempo de um ano, está em perfeição de se poder comer, e, por este mantimento se fazer de raiz de pau, lhe chamam em Portugal farinha de pau. (BRANDÃO, 1930, p. 164).

Mas a propriedade da mandioca que mais chamou a atenção dos portugueses foi a conservação da sua farinha por meses a fio, o que fazia com que os índios a chamassem de farinha de guerra. Como informa Gabriel Soares de Sousa, no seu *Tratado Descritivo do Brasil*, escrito em 1587:

[...] farinha-de-guerra se diz, porque o gentio do Brasil costuma chamar-lhe assim pela sua língua, porque quando determinam de ir fazer a seus contrários algumas jornadas fora de sua casa, se provem desta farinha, que levam às costas ensacada em uns fardos de folhas que para isso fazem, da feição de uns de couro, em que da Índia trazem especiaria e arroz; mas são muito mais pequenos, onde levam esta farinha muito calcada e enfolhada, de maneira que, ainda que lhe caia num rio, e que lhe chova em cima, não se molha. (SOUSA, 1971, p. 194).

Como os portugueses não dispunham de nenhum alimento tão nutritivo quanto a farinha de mandioca que pudesse ser conservado por tanto tempo, logo eles se deram conta das vantagens da sua introdução na dieta dos marinheiros que faziam as viagens transatlânticas, o que provocou uma verdadeira revolução, devido à grande redução na taxa de mortalidade dos marinheiros, mas, sobretudo, dos escravos transportados nos navios negreiros, o que permitiu uma maior lucratividade para os traficantes. Com isso, é possível afirmar que, sem se apoiarem nas lições do saber agrícola dos povos indígenas, os portugueses teriam o seu projeto colonial e imperial inviabilizado, considerando que a farinha de mandioca passou a ser a fonte alimentar de carboidratos nas suas mais importantes investidas na conquista do Brasil e em suas transações econômicas no Atlântico Sul.

Referindo-se a essa questão, Alencastro (2000) assinala que, a partir do século XVII, a farinha de mandioca passou a ser uma das peças de encaixe na economia do Atlântico Sul, constituindo-se não só como o alimento principal das tripulações dos tumbeiros, mas também dos escravos à espera de embarque nos portos africanos e das tropas envolvidas com o comércio de escravos, a exemplo das guerras brásílicas em Angola (ALENCASTRO, 2000). Nesse

sentido, o autor aponta para a introdução da cultura da mandioca nas regiões tropicais da África a partir de um processo que, segundo ele, obedeceu a três etapas:

Num primeiro momento, a América exporta mandioca através da Guanabara e do litoral vicentino. Numa segunda etapa, a mandioca, o milho, a batata-doce e frutas sul-americanas passam a ser plantados nas terras africanas. No preparo da farinha de mandioca africana vigorava o método brasileiro. [...]. Num terceiro tempo, tais culturas espalharam-se pelos sertões africanos [...]. (ALENCASTRO, 2000, p. 254).

Tomando com referência as argumentações de Wallerstein (1979), Soares (2008) assinala que a introdução do comércio e da produção da farinha de mandioca na economia do Atlântico Sul teve uma relação direta com a própria necessidade de expansão mercantilista portuguesa entre o Atlântico e o Oriente, num contexto marcado pela hierarquia entre os homens e entre produtos, definida pela divisão mundial do trabalho. Essa divisão articulou-se a variadas e extensas redes de produção e troca, com a mandioca passando a ocupar um lugar importante no consumo da população do ultramar (SOARES, 2008; 2009).

Esse reconhecimento da mandioca como uma “peça de encaixe na economia do Atlântico Sul” se contrapõe ao desprestígio dados a ela na historiografia brasileira, onde o foco, até bem pouco tempo, esteve direcionado para outras atividades produtivas, sem se levar em conta a questão da subsistência dos diversos sujeitos sociais integrados à economia-mundo no Brasil e em todo o império português.

Chamando a atenção para uma necessidade de revisão na historiografia em relação ao estudo do tráfico de escravos procedentes de Angola, Alencastro (2000) defende a tese da existência de um “ciclo da mandioca” na economia colonial brasileira, entre os anos de 1590-1630, considerando uma série de práticas comerciais, como aquelas realizadas pelos padres Jesuítas da Bahia, que

[...] exportavam mandioca para os missionários de Angola em troca de escravos. [...] Afora o sustento dos militares e dos padres, o transporte e a guarda — durante meses — de centenas de cativos em trânsito induziam à armazenagem de gêneros alimentícios junto às feiras e portos de trato africanos. [...] Ao lado da batata-doce e do milho [...], a farinha de mandioca servia de sustento aos cativos, aos soldados e ao tráfico terrestre, fluvial e marítimo de escravos da conquista. (ALENCASTRO, 2000, p. 91-94).

Levando em conta essa difusão e a democratização da cultura da mandioca na África, Sacramento (2011) ressalta que,

[...] embora tenha percorrido um caminho vagaroso, em seu processo de difusão e transformação, a mandioca se impôs entre os tubérculos mais cultivados e consumidos no continente africano rom-

pendo fronteiras de classe. É nesse sentido que a atual República do Benin tem construído uma política de fortalecimento do agronegócio elegendo a mandioca como uma das principais produções agrícolas, depois do inhame. Trata-se, não por acaso, de um reconhecimento das potencialidades econômicas desse produto no mercado, seja pela plêiade de derivados, pela sua inserção em diversos ramos industriais (de alimentos embutidos, embalagens, colas, mineração, têxtil e farmacêutico) ou sua importância na segurança alimentar e nacional de vários países dos continentes africano e americano. (SACRAMENTO, 2011, p. 5).

Figura 9 — Preparo de beiju de mandioca na Nigéria



Fonte: *World Foods* — Cassava (2014).

Hoje, é possível constatar o resultado desse processo, considerando a grande difusão da mandioca pelo mundo, tendo uma grande importância na segurança alimentar, de modo especial para os agricultores de subsistência e comunidades carentes na África. No continente africano é onde se concentra a maior produção mundial, com a Nigéria sendo o primeiro produtor mundial, produzindo, em 2011, mais de 53 milhões de toneladas, mais que o dobro do segundo produtor mundial, que é o Brasil, com aproximadamente 25 milhões de toneladas (FAO, 2013 a).

Conforme destaca a FAO, órgão da ONU, a mandioca é o “*alimento dos pobres*” e tornou-se uma cultura polivalente que responde às prioridades dos países em desenvolvimento, às tendências da economia global e ao desafio da mudança climática. Além disso, em função da contribuição dada pelas populações tradicionais à conservação, melhoria e disponibilidade dos recursos fitogenéticos, a FAO (2013 b) reconhece os seus direitos à remuneração dessa

contribuição e estabeleceu um Fundo Internacional para os recursos fitogenéticos, para efetivar esse propósito. [Confira a informação FAO, 2013 b]

CONCLUSÃO

Considerando o que os estudos de ecologia histórica vêm revelando sobre o conhecimento agroecológico dos povos indígenas no Brasil, bem como o reconhecimento pelos historiadores do papel da cultura da mandioca enquanto uma peça de encaixe na economia do Atlântico Sul, fica patente a importância de uma reflexão sobre essa temática no âmbito escolar, visando o seu tratamento de forma interdisciplinar no ensino da história e cultura de povos indígenas no Brasil, implementando, assim, as prerrogativas da Lei Federal 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

No que diz respeito ao ensino de história, especificamente, esse tema pode ser contemplado considerando que historiadores e autores dos livros didáticos da matéria, embasados em referenciais teóricos anacrônicos, como o evolucionismo cultural, apresentam uma visão didática sobre o índio, caracterizada pela subalternidade, estagnação e inferioridade cultural e destituindo os povos indígenas de uma condição de equivalência de suas capacidades intelectuais e cognitivas. Foi justamente dentro desse enquadramento que se configurou a naturalização da violação dos direitos indígenas, dando mostras, como observa Santos (2004, p. 76), de que “[...] a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva”.

Essa é uma perspectiva que está em consonância com o posicionamento de professores e lideranças indígenas em todo o país, que destacam os problemas por eles identificados em relação ao tratamento da temática indígena na escola, ao questionar, por exemplo, a permanência do termo “descobrimento” no ensino de História do Brasil. Conforme o professor indígena Onalvo Jesus dos Santos, da etnia Kiriri, na Bahia,

[...] o termo descobrimento foi utilizado pelos colonizadores, que vieram com outra visão e começaram a explorar as riquezas que encontraram aqui e começaram a transformar e também começaram a dizimar, a escravizar os próprios nativos que existiam também.

Aí, muitas coisas foram transformadas. Trouxeram uma língua diferente para colonizar, pra dominar. E hoje é uma luta muito longa dos povos indígenas no Brasil pra contra vencer esse tipo de imagem que é muito forte. Porque o dominante estava lá, estava com suas leis. Estava lá no palácio dele lá e mandando as leis para os povos indígenas acompanhar a mesma cultura.

[...] É isso que a gente que faz parte do movimento indígena percebe. É muito forte a gente contra vencer essa palavra descobrimento. Os historiadores são os mais a defenderem essa palavra desco-

brimento, porque se eles não defendessem, com certeza já tinham mudado a palavra descobrimento.

[...] Eu vejo que a educação é que pode transformar tudo isso aí. A educação. É através das universidades, é através de um estudo mais aprofundado sobre a história do Brasil dentro das instituições, para que leve dentro do pensamento dos próprios mestres que estão aí dentro, dos próprios acadêmicos ali, essa visão. Não uma visão preconceituosa como a gente está vendo aí, essa visão bem baixa, vamos dizer assim de centésima categoria dos povos indígenas. (SANTOS, apud GUIMARÃES, 2014, p. 191).

Na fala do professor Onalvo, que também é uma liderança do povo Kiriri, fica evidente a sua posição crítica em relação ao uso do termo “descobrimento”, contextualizando-o a partir do seu olhar enquanto professor e ativista indígena, em oposição a seu uso pelos colonizadores e a sua defesa pelos historiadores.

De forma crítica e propositiva, o professor formula o conceito “contra vencer”, que define o protagonismo indígena e o poder transformador da educação, reconhecendo nela uma possibilidade de intervir na realidade, demonstrando a indissociação entre a educação e o projeto social e político dos povos indígenas e o processo de politização que deve ser vivenciado na universidade pelos mestres e acadêmicos, com vistas a uma mudança da visão preconceituosa em relação aos povos indígenas.

Além disso, através de sua crítica aos historiadores, o professor Onalvo revela um aspecto ocultado nos Livros Didáticos Nacionais de História, que é a presença de uma versão historiográfica respaldada nas epistemologias dominantes. Sendo assim, dentro dos parâmetros delineados por Santos (2009, p. 32-45), o discurso do professor pode ser visto como uma “heresia epistemológica”, ou uma “contra-epistemologia”, ao evidenciar, na luta dos povos indígenas, a necessidade de contra vencer a imagem de um “exclusivismo epistemológico” colonial, caracterizado pela prevalência de outra língua e de leis que os mantiveram dentro de uma condição de subalternidade perante o Estado nacional brasileiro.

Essa condição de subalternidade é evidenciada pelo professor, ao ressaltar a recusa a se reconhecer os povos indígenas como nações, o que, conforme Little (2002, p. 6), caracteriza uma dificuldade que o próprio Estado teve e tem em reconhecer a existência de outros territórios dentro do Estado-nação, por representar “[...] um desafio para a ideologia territorial do Estado, particularmente para sua noção de soberania”.

A fala do professor Onalvo caracteriza um fenômeno de autoria indígena, que, como assinala César (2002), se estabelece quando sujeitos individuais ou coletivos, através de práticas

e atos sociais e discursivos diversos, estabelecem o deslocamento de posições hegemonicamente construídas e, dessa forma, “[...] potencializam a capacidade de articulação discursiva — que é antes de tudo política — e se ‘autorizam’ como ‘produtores de discursos’” (CÉSAR, 2002, p. 76).

Assim, é possível contextualizar o posicionamento do professor Onalvo, reconhecendo nele uma correspondência com as transformações no campo político ocorridas no Brasil, com o intenso processo de mobilização popular que resultou no estabelecimento da Constituição, em 1988, que entre outras conquistas, apresenta uma configuração política pluriétnica. Na nova Carta Magna, em face das reivindicações e lutas dos povos indígenas, se estabeleceu um redirecionamento na orientação ideológica do Estado, imprimindo novos conceitos e novas práticas em relação à política indigenista, na qual o princípio do pluralismo jurídico está expressos em oito dispositivos isolados, em um capítulo no título "Da Ordem Social" e em um artigo que consta do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, nos quais se dá o reconhecimento do direito a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, bem como o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam. (BRASIL, 1988).

Cabe, contudo, salientar que apesar dos avanços em relação ao pluralismo jurídico no Brasil, há muitas limitações na positivação de instrumentos para sua sustentação e no estabelecimento de condições para sua plena efetividade, pondo em prática o estímulo a validade das normas e das decisões indígenas, face ao seu confronto com diversos interesses econômicos que, como destacado anteriormente, estão relacionados a própria inserção do país nos quadros da economia-mundo capitalista, e as pressões sobre as terras indígenas. Essa situação, como assinala Santos (2008), caracteriza “um atraso chocante do país em relação ao que se passa no continente. O índio ainda não tem uma plena capacidade jurídica. Reconhecem-se as suas terras, mas não se reconhece o seu direito para as administrar” (SANTOS, 2008, p. 39).

REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. *Yanomami, l'esprit de la forêt*. Paris: Fondation Cartier pour l'Art Contemporain ; Arles: Editions Actes Sud, 2003.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O Trato dos Viventes: formação do Brasil no Atlântico do Sul, séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

AMOS, Alcione Meira. *Os que voltaram: a história dos retornados afro-brasileiros na África Ocidental no século XIX*. Belo Horizonte: Tradição Planalto, 2007.

BALÉE, William. Cultura na vegetação da Amazônia brasileira. In: NEVES, Walter Alves (Org.). *Biologia e ecologia humana na Amazônia: avaliação e perspectivas*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1989. p. 95-109 (Coleção Eduardo Galvão).

BEZERRA, Nielson Rosa. *Escravidão, farinha e tráfico atlântico: um novo olhar sobre as relações entre o Rio de Janeiro e Benguela (1790-1830)*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010. Disponível em: < http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf/Nielson_Bezerra.pdf >. Acesso em: 3 ago. 2014.

BRANDÃO, Ambrósio Fernandes. *Diálogos das Grandezas do Brasil*. Rio de Janeiro: Oficina Industrial Gráfica, 1930.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2011.

BRASIL. Governo Federal. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “*Historia e Cultura Afro-Brasileira e indígena*”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 10 maio 2010.

BRASIL. *Presidência da República. Decreto nº 3.551*, de 4 de agosto de 2000. Brasília, DF, 2000. Disponível em: < <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/10/decreto-3551.pdf> >. Acesso em: 2 fev. 2011.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta ao rei D. Manuel I*. São Paulo: Dominus, 1963 (A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro). Disponível em: < <http://www.bibvirt.futuro.usp.br> >. Acesso em: 20 set. 2011.

CÉSAR, América Lúcia Silva. *Lições de Abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DESCOLA, Philippe. A selvageria culta. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 107-123.

DESCOLA, Philippe. *Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia*. Manaus,, v.4, p. 23-45, 1998.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS (FAO). Faostat. 2013 a. Disponível em: < <http://www.faostat.fao.org/> >. Acesso em: 26 ago. 2014.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS (FAO). *Produzir mais com menos: Mandioca: um guia para a intensificação sustentável da produção*. Rome, 2013 b. Disponível em: < <http://www.fao.org/ag/save-and-grow/cassava/pdf/FAO-Mandioca.pdf> >. Acesso em: 26 ago. 2014.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Periferia*, v.1, n.2, p. 115-147, 2008.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Moraes. *A gente só conhece certo quando vê de perto: um novo olhar sobre a pesquisa entre os professores kiriri*. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos)-Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Levantamento sistemático da produção agrícola*. Rio de Janeiro: IBGE, v. 26, n. 3, p. 1-86, 23 maio 2013.

LITTLE, Paul E. *Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade*. Brasília: Universidade de Brasília, 2002 (Série Antropologia).

MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime et al. *O ensino de História e a criação do fato*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 31-42.

MUNARI, Lucia Chamlian. *Memória Social e Ecologia Histórica: a agricultura de coivara das populações quilombolas do Vale do Ribeira e sua relação com a formação da Mata Atlântica*. 2010. *Dissertação (Mestrado em Ciências)* — Instituto de Biociências-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

POSEY, Darrell A. Introdução: etnobiologia: teoria e prática. In: RIBEIRO, Berta (Coord.). *Suma etnológica brasileira*. Petrópolis: Vozes: FINEP, 1986 a. v.1: Etnobiologia, p. 15-25.

POSEY, Darrell A. Manejo da floresta secundária, capoeiras, campos e cerrados (KAYAPÓS). In: RIBEIRO, Berta (Coord.). *Suma etnológica brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1986 b. v.1, p. 173-185.

PROFESSORES *Pataxó de Barra Velha* (Org.). *Mãgute e Goyá Pataxó*. Brasília, ANAÍ/MEC/CESE, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber social: eurocentrismo y ciencias: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: Ed. CLACSO, sept. 2005. p. 227-278 (Colección Sur Sur).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Liv. Almedina, 2009. p. 73-117.

QUIJANO, Aníbal. La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana. In: BRICEÑO-LEÓN, Roberto; SONNTAG, Heinz R. (Org.). *Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina*. Caracas: Ed. Nueva Sociedad, 1998. p. 139-155.

ROBERT, Pascale de et al. A beleza das roças: agrobiodiversidade Mebêngôkre-Kayapó em tempos de globalização. *Bol. Museu Paraense Emílio Goeldi: Ciências Humanas*, Belém, v. 7, n. 2, p. 339-369, maio/ago. 2012

RUGENDAS, Johann Moritz. *Casa de Farinha*. 1835. Disponível em: <<http://www.ermakoff.com.br/banco/thumbnails.php?album=159>>. Acesso em: 12 set. 2011.

SACRAMENTO, Valdinéia de Jesus. A dimensão transatlântica da mandioca: o caso dos mahi de Savalou, Benin. In: *CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS*, 11., 7-10 ago. 2011, Salvador, Bahia. Anais eletrônicos. Salvador: Universidade Federal da Bahia/Centro de Estudos Afro-Orientais, 2011. p. 1-10.

- SALGADO, Sebastião. *Fotos do povo Zo'é*. Disponível em: < <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/galeria-de-imagens/2056-galeria-de-fotos-zo-e?start=1> >. Acesso em: 10 abr. 2014.
- Santos, Boaventura de Sousa. *A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipadora da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004
- Santos, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. Novos Estudos, São Paulo, CEBRAP, p. 71-94, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos*, 2009.
- SISTEMA Agroflorestal Sucessional Biodiverso. Disponível em: < <http://www.agrofloresta.net/educacao-agroflorestal/sistema-agroflorestal-sucessional-biodiverso/> >. Acesso em: 3 ago. 2010.
- SOARES, Mariza de Carvalho. *Engenho sim, de açúcar não: o engenho de farinha de Frans Post*. *Vária História*, Belo Horizonte, v. 25, n. 41, p. 61-83, jan./jun. 2009.
- SOARES Mariza de Carvalho. *O vinho e a farinha*, “zonas de sombra” na economia atlântica no século XVII. In: SOUSA, Fernando de (Coord.). *A Companhia e as relações econômicas de Portugal com o Brasil, Inglaterra e a Rússia*. Lisboa: CEPESE: Ed. Afrontamento, 2008. p. 215-232.
- SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*. 4.ed. Edição comentada por Francisco Adolfo de Varnhagen. São Paulo: Nacional, 1971.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- VIANNA, Letícia. Patrimônio Imaterial: legislação e inventários culturais: a experiência do Projeto Celebrações e Saberes da Cultura Popular. In: FONSECA, Maria Cecília Londres et al. *Celebrações e saberes da cultura popular: pesquisa, inventário, crítica, perspectivas*. Rio de Janeiro: CNFCP/Funarte/Iphan, 2004. p. 14-24 (Série Encontros e Estudos, v. 5).
- VISTA Aérea de roça Suruí em aldeia da Terra Indígena Sete de Setembro. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2013/09/1340114-indios-de-ro-fecham-primeira-venda-de-carbono-certificado.shtml> >. Acesso em: 10 abr. 2014.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. *Araweté: os deuses canibais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: ANPOCS, 1986.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *The Capitalist World-Economy. Cambridge and Paris*: Cambridge University Press: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1979.
- WORLD FOODS — *Cassava. Preparo de beiju na África*. Disponível em: e-[mhttp://thethirdcollection.wordpress.com/2013/05/29/world-foods-cassava/](http://thethirdcollection.wordpress.com/2013/05/29/world-foods-cassava/) Acesso em: out 2013

Recebido em: 19 de outubro de 2014.

Aceito em: 20 de novembro de 2014.

LÍNGUAS E LÍNGUAS: MAIS ESPECIFICIDADE DO NORDESTE INDÍGENA

Francisco Vanderlei Ferreira da Costa¹

Resumo: A diversidade linguística brasileira é uma riqueza pouco conhecida e apreciada. A direção contrária à diversidade é o caminho mais trilhado pela sociedade. Esse posicionamento dificulta o processo de revitalização de língua, pois colabora para com a invisibilidade das muitas línguas presentes em território nacional. Para as línguas indígenas do Nordeste do Brasil, essa dificuldade é ainda maior, pois sua condição linguística é minimizada. Línguas indígenas e a situação delas no Nordeste Indígena são os temas deste trabalho.

Palavras-Chave: diversidade linguística, língua indígena, comunidades indígenas do Nordeste, revitalização de língua indígena.

LANGUAGES AND LANGUAGES: MORE SPECIFICITY OF THE NORTHEAST NATIVE BRAZIL

Abstract: Linguistic diversity is a Brazilian wealth little known and appreciated. The direction opposing diversity is the path most trodden by society. This positioning complicates the process of language revitalization, as it contributes to the invisibility of the many languages spoken in the country. For the indigenous languages of northeast Brazil this difficulty is even greater, because their linguistic condition is minimized. Autochthonous languages and their situation in the Indigenous Northeast of Brazil are the themes of this work.

Keywords: linguistic diversity, autochthonous languages, indigenous communities in the Northeast of Brazil, revitalization of indigenous languages.

CONJUNTURA PRÉVIA

A vida burguesa da supervalorização do trabalho, da má distribuição de renda, da violência contra as minorias, marca as relações modernas, ou seja, a sociedade mantém vínculos repressivos e de posicionamento do outro, isso sempre em prol da manutenção de um status. Assim, os movimentos sociais que tentam subverter elementos autoritários na sociedade enfrentam contra movimentos, impostos para conservar e legitimar determinados atos e sofrem reações violentas. A reação da elite conservadora e influente é expressa na falta de políticas claras de transformação social. Assim, quanto mais perturbadora da ordem vigente for uma

¹ Professor doutor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Endereço eletrônico: franciscovandof@gmail.com.

ação social, mais fortemente ela será combatida e engessada, chegando ao ponto de ser classificada como inimiga da sociedade, ente que o movimento pretende modificar, mudando relações.

Assim movimentos sociais que propõem incursões de enfrentamento às organizações centenárias da sociedade burguesa receberão das entidades de divulgação, no geral comandadas pela elite, posições na sociedade. Por exemplo, para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, nomeado de MST, foi reservado o local de pessoas sem ocupação que querem as terras dos outros. Aos movimentos grevistas, local de pessoas que querem dificultar a vida dos outros trabalhadores. Essa facilidade em agrupar os movimentos, os enfraquece perante a sociedade, isso quando os liga à violência, por exemplo, mas, em outra direção, os fortalece por adentrarem nas mídias e terem voz. Assim, se tornam conhecidos, mesmo que com voz muitas vezes deturpada pelas mídias.

Estar presente no discurso midiático já é um ganho, pois — além de mobilizar o grupo que olha para a leitura de mundo como uma reprodução do que a mídia diz — atinge outro grupo que procurará mais informações, que desconfiará dos discursos previamente construídos e conclusivos. Essa reação de parte da sociedade é confirmadora do poder que as comunidades possuem. Suas lutas, em âmbito nacional e internacional, revelam que seu lugar, a alto custo, está sendo pleiteado.

O movimento indígena brasileiro representa uma minoria em processo constante de enfrentamento. As retomadas de terra, movimento fortemente organizado na busca pelas terras que lhes pertencem, alcançaram vitórias relevantes, ao mesmo tempo, contudo, muitas mortes de indígenas foram registradas. Esse movimento enfrenta organizações agrárias brasileiras, grupos com alcances nos espaços de decisão, isso no âmbito dos três poderes da organização da sociedade — Legislativo, Executivo e Judiciário. É, certamente, de uma luta desigual que se fala aqui. Tanto que, grupos como os Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul estão em processo quase silencioso, para o grande público, de embate. A mídia mostra de forma frágil, sem a devida proporção, essa luta. Com isso, as mortes são cada vez mais frequentes. Vale expor o debate sobre mídia de Thompson (1998, p. 38), para ele:

se a mídia alterou a nossa compreensão do passado, criou também aquilo que poderíamos chamar de “mundanidade mediada”: nossa compreensão do mundo fora do alcance de nossa experiência pessoal, e de nosso lugar dentro, está sendo modelada cada vez mais pela mediação de formas simbólicas.

Essa mediação significa poder, pois o foco é retirado da luta por direitos para centralizá-lo na desqualificação dos sujeitos que pretendem recuperar seus espaços. Logicamente, colocando-os como agitadores violentos, enquanto, na verdade, sofrem as violências do estado e de forças paralelas.

É nessa conjuntura desfavorável que vivem as comunidades indígenas brasileiras. Constatando, contudo, que esse quadro não é estático, foi construído durante séculos, onde as minorias conseguiram um reduzido espaço, mesmo com constante luta. O uso da força sempre foi desproporcional e na direção de desestabilizar e destruir comunidades que não se integrassem ao dito sistema homogêneo. O abandono da língua indígena, como meta, buscava aniquilar uma barreira natural e enfraquecedora para o estrangeiro. A fala desconhecida representava um poder de barganha, não que isso não fosse vencido: tanto que, muitas comunidades, ainda falantes de língua indígena, também estão em situação muito precária e em decorrência de ações não indígenas; mas porque, o desconhecimento do discurso do outro representa perda de espaços para novos discursos. E, claramente, havia a intensão de substituição do discurso nativo pelo discurso eurocêntrico.

Assim, a diversidade de cultura era vista como negativa e contrária aos interesses da sociedade que se tornaria envolvente. Sendo negada, com tentativas de apagamento.

A diversidade cultural pode ser enfocada tanto sob o ponto de vista das diferenças existentes entre as sociedades indígenas e não indígenas, quanto sob o ponto de vista das diferenças entre as muitas sociedades indígenas que vivem no Brasil. Mas está sempre relacionada ao contato entre realidades socioculturais diferentes e à necessidade de convívio entre elas, especialmente num país pluri-étnico, como é o caso do Brasil (FUNAI, 2008, p. 8).

Negar a diferença entre a sociedade envolvente e a indígena é um fator negativo e corrobora para com a discriminação. Por outro lado, definir que todos os ‘índios’ são iguais cria um polo que fortalece a ideia da dicotomia. A política integracionista direcionou-se para uma não diversidade. Contudo, a luta das comunidades impediu ou, ao menos, diminuiu esse alcance: já hoje, a própria legislação garante essa não homogeneidade. Por outro lado, a sociedade envolvente tem construído, por meio dos “Aparelhos Ideológicos de Estado” (ALTHUSSER, 1985), uma identidade para os indígenas, ou seja, os brasileiros identificam ao menos duas culturas, uma indígena e outra não indígena. Essa definição é também, como a primeira, reducionista, pois agrupa as mais diversas comunidades em um perfil único. Perfil

identitário idealizado, não possível de ser atingido no presente. E se algumas comunidades das florestas chegam perto dele, a grande maioria está alijada dessa possibilidade.

Assim, foi criado um grupo de características que servem somente para descaracterizar. Isso mesmo! A repetição serve para mostrar como é premeditada a assunção de traços muito específicos, deixando fácil o caminho para a integração, e não para o respeito à diversidade. As comunidades indígenas do Nordeste do Brasil não possuem muitos desses traços idealizadores. Fato que, em muito, dificulta sua interação com os não-indígenas na busca de seus direitos.

Um traço bastante forte, que impele para o não reconhecimento da diversidade, refere-se à ‘perda’ da língua. Essa pouco debatida perda é fator relevante para tentativas de afastamento do grupo de suas lutas. Não se trata, então, de uma luta somente por suas expressões culturais, mas pelo direito de reconhecimento enquanto comunidade, fato encadeador de diversos direitos, os quais se quer retirar.

1 AS LÍNGUAS INDÍGENAS

As discussões atuais sobre a quantidade de línguas indígenas no Brasil, quando comparadas com a quantidade que Aryon Rodrigues (2005; 1993) propõe para a época da chegada dos portugueses, mostram o quanto o agente externo foi determinante na questão da destruição linguística. Se eram mais de 1000, já se fala hoje em menos de 180. O extermínio dos povos levou ao extermínio de grande parte da diversidade linguística. Ação destruidora que, atualmente sem extermínio do povo, continua a acontecer. As línguas indígenas brasileiras correm sério risco, em decorrência da pouca política de fortalecimento. Esse descaso contribui para aumentar a penetração da língua portuguesa nas comunidades indígenas.

Mesmo que 180 línguas diferentes da portuguesa coexistam em território nacional, é notório que os brasileiros não as conhecem. Esse grande número de línguas, faladas por pequena parte da população nacional, estão em comunidades com um número reduzido de falantes (FERREIRA DA COSTA, 2013; D’ANGELIS, 2014). Assim, há comunidades com dez mil ou mais falantes, um pequeno número na verdade, mas há um número bem maior de comunidades com menos de mil, e várias dessas com menos de cem falantes. Isso coloca essas comunidades no circuito de “línguas em extinção”. As escolas brasileiras ignoram essa diversi-

dade e alunos que concluem o ensino básico defendem a língua portuguesa como a grande marca da identidade brasileira: parece que a brasilidade não pode ser representada em outra língua. Já a língua indígena — existente para muitos da sociedade envolvente — é o Tupi, inclusive vista como a língua daquele grupo homogêneo de ‘índios’. Esse Tupi de três séculos atrás possui mais espaço na mídia que todas as línguas, ainda usadas para comunicação entre os indígenas. Esse fato é alarmante, pois contribui para a construção dessa identidade indígena idealizada pela elite estrangeira para as comunidades, sendo óbvio seu objetivo: apagar a realidade linguística atual.

A lei 11.645 prevê ensino de conteúdos, referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros. A questão linguística não pode estar fora do item cultura e mesmo dentro da parte histórica: a formação linguística do Brasil apresenta muitas contribuições das línguas indígenas, tanto das línguas do tronco Tupi quanto Macro-Gê e, certamente, com mais estudos, se concluiria que línguas de famílias — não pertencentes a esses dois troncos — também contribuíram para essa construção. Contudo, o currículo ainda não conseguiu se encontrar, apresenta pouco espaço para esse debate, colocando-o como um elemento de base transversal. Isso já representa um ganho, mas ainda muito reduzido: há espaço para esse debate na própria estrutura do conteúdo. Pena que, nem mesmo nos cursos de formação de professores na área de línguas, exista uma disciplina, nomeada de “língua indígena”, todavia mantém, ao menos, uma língua estrangeira. A ignorância do brasileiro sobre a diversidade linguística nasce na própria sociedade, e é fortalecida pela escola.

Essa falta de contato com a cultura brasileira e a falta de informação leva a situações esdrúxulas, muito recorrentes. Durante uma participação em um evento escolar, em uma escola de ensino fundamental na cidade de Porto Seguro, ficou muito claro o desconhecimento sobre as culturas indígenas brasileiras. O tema era alimentação brasileira e as influências africanas, indígenas e portuguesas. Antes das falas, havia algumas apresentações culturais, e a primeira na — parte indígena — foi de um grupo de crianças do primeiro ano. Quando entraram, estavam todas muito bem caracterizadas, ou seja, estavam quase indígenas idealizados, com pouca roupa, com peninha na cabeça e uma leve pintura no rosto. Além disso, fizeram uma roda e cantaram uma música de uma apresentadora de programa infantil, muito conhecida. A música fala de “brincar de índio”. Para finalizar, fizeram um barulho típico, mas não das etnias nacionais, e não sei se alguma etnia ainda o faz para os enfrentamentos guerreiros. Colocaram a

mão sobre a boca para emitir tal som. Foi uma apresentação muito ‘bonitinha’, mas com um cunho de desconhecimento nacional, alarmante. Levou-se a suspeita de que alguns docentes podem conhecer mais etnias, em tempo de Faroeste norte americano, que comunidades indígenas brasileiras. A apresentação foi muito aplaudida. Houve outras apresentações e, em algumas, alunos não indígenas mostraram que conhecem o povo Pataxó local, tanto que usaram a língua em processo de revitalização e os trajes locais típicos. Então, o desconhecimento não é total: há bons trabalhos pedagógicos, em andamento.

O desconhecimento da história, da política, das estruturas sociais de cada grupo (das línguas dos grupos que compõem a sociedade brasileira) é tanto por parte de professores quanto de alunos. Assim, fica sendo necessário um esforço conjunto para desmorrar a lacuna histórica que tem sido criada, inclusive desvinculando a “identidade linguística brasileira” desta sombra *monolíngue* que a quer devorar.

Esse desconhecimento das línguas indígenas não é igualmente seguido, quando o assunto é línguas europeias (FERREIRA DA COSTA, 2009). Então, não se trata de uma dificuldade linguística, mas uma questão política e de base ideológica, haja visto o número de “espaço” para outras línguas, que nossa sociedade permite. O não estudo de uma língua indígena para uso no dia a dia, isso pensando ao menos quando se é vizinho de uma comunidade com fala para comunicação, representa o pouco espaço social que as línguas indígenas possuem fora das comunidades. Esse pouco espaço se reflete na entrada da língua portuguesa nas comunidades: são necessidades para justificar a substituição da língua nativa pela língua da comunidade envolvente.

A prática da substituição de língua não acontece aleatoriamente. Quando os grupos percebem que — para conseguirem determinados serviços na sociedade branca — é necessário falar uma língua diferente da sua, começa-se a criar um pretexto para se aprender o português, fato que — por si só — não é negativo. Afinal de contas, aprender outra língua não é negativo e pode inclusive trazer acréscimos cognitivos, importantes. O problema é o grupo ser encorajado por meio de ações que comparam as duas línguas, posicionando a europeia como “superiora”. Essa prática de desqualificação é acompanhada por outra que supervaloriza a língua da comunidade envolvente, essas duas ações criam uma expectativa de que se basta uma língua, e essa deve ser a da maioria.

Para Crystal (2005, p. 62), quando uma comunidade de fala perde sua língua, o esforço para recuperá-la é muito maior, beira ao impossível. Essa constatação é bastante razoável, tendo em vista a quantidade de esforços que deverão ser movimentados. Com falantes da língua, que a usem como língua de comunicação, a revitalização poderá se concentrar no próprio grupo. O auxílio externo viria em forma de metodologia de aprendizagem, necessitando de menos pesquisa a materiais catalogados. Este material será uma fonte secundária, importante, mas não imprescindível. Diferente disso, quando a comunidade não possui mais usuários de língua própria (isso, para comunicação²), a pesquisa interna será possível, principalmente aproveitando a memória da comunidade. Contudo, a dependência de material catalogado será muito maior: principalmente, porque a quantidade de material de boa qualidade não é grande. Além disso, tende-se a procurar muito mais apoio externo, pois são necessários especialistas nas diversas áreas do estudo da língua: isso para poder trabalhar metodologia de ensino, voltada para uma segunda língua.

Há ainda um entrave na condição de segunda língua. Mesmo que essa venha com todas essas características que exigem um processo de ensino e aprendizagem. Seguindo os trâmites de uma língua que não é primeira para a comunidade, a posição do grupo em relação a ela é de “língua materna”. Neste caso, é necessário pensar nessa “metodologia de segunda língua”, mas com esse enfoque: de que a ligação afetiva do grupo para com esse aprendizado, ao menos para maioria dos indivíduos que o compõe, é de uma língua de “fortalecimento de identidade”. Motivo diferente do encontrado para se aprender uma segunda língua.

Assim, é necessário *apoio* para se aprender uma língua, isso em qualquer estágio que ela esteja, o que muda é a metodologia adequada para esse aprendizado. Quando se pensa em uma língua indígena, entretanto, não basta o *apoio*: é necessário um trabalho para mudança de paradigmas (isso em relação ao não-indígena).

O trabalho com a co-oficialização da língua Guarani, no município de Paranhos em Mato Grosso do Sul mostrou bem essa perspectiva da não necessidade de uma língua indígena. O município de Paranhos fica meridional do estado de Mato Grosso do Sul na fronteira do Bra-

² Essa forma de nomeação, para comunicação, é bastante incômoda ao se pensar os usos de uma língua natural. Entretanto, para as definições que aparecerão, principalmente na próxima seção, será necessário manter essa alternativa, isso considerando que o não uso da língua como comunicação é a principal justificativa para conclusão de que não existem línguas indígenas no Nordeste do Brasil, a não ser a língua *Yatê* da etnia *Fulni-ô*.

sil com o Paraguai. A cidade de *Ypêjhu*, no Paraguai, tem uma rua de distância de Paranhos. Trata-se de uma região com muitos casos de violência, contra indígena e não indígena. Constando do lado brasileiro da fronteira, são mais de quatro mil indígenas Guarani, em pesquisa na época (ano de 2009). Esse quantitativo representava aproximadamente cinquenta por cento dos habitantes do município. Todos eles falantes da língua Guarani como língua materna. Ainda do lado brasileiro, há muitos brasileiros — filhos de paraguaios — e cidadãos paraguaios, que são também usuários do idioma guarani. No país vizinho, o número de falantes dessa língua é grande, tendo em vista que usam muito mais o Guarani que o Castelhana. Assim, o município, com sua cidade, é um espaço não monolíngue. Tendo convívio direto com três línguas: o Português, o Guarani e o Espanhol.

Vale ressaltar que o português é oficial do lado brasileiro e falado com desenvoltura na cidade de *Ypêjhu*. Já, as línguas Guarani e Castelhana são faladas por todos, no lado paraguaio, tendo o Guarani uma posição de uso, no seio das famílias. Lá no Paraguai, são línguas oficiais: o Guarani e Castelhana. Voltando para o lado brasileiro, todos os indígenas têm o Guarani como língua materna e, quase a totalidade deles, falam bem o Castelhana, pois convivem com os Guaranis do Paraguai, os quais são bilíngues em Guarani e Castelhana. Ainda do lado brasileiro, a quantidade de não indígenas que falam o Guarani e o Castelhana é grande. Essa quase repetição é para mostrar que as três línguas possuem caráter de uso “difuso”. Os monolíngues são minoria.

Em um estudo sobre as Escolas de Fronteira, Ramirez e Fernandes (2012, p. 179) contribuem para explicar sobre a fronteira Brasil-Paraguai. As autoras mostram a realidade das escolas de Ponta Porã, também no Mato Grosso do Sul: lá não são alunos indígenas falantes do Guarani, mas alunos vindos do Paraguai, fato que se repete em Paranhos. Elas mostram que:

Nesse levantamento linguístico que foi feito pelos técnicos [da SED/MS, MEC e IPOL] podemos constatar que mais de noventa por cento dos alunos que estudam na Escola Estadual João Brembatti Calvoso que tem aproximadamente mil e oitocentos alunos, falam fluentemente o espanhol e o guarani e sessenta por cento dos alunos — que iniciam a vida escolar no 1º ano do Ensino Fundamental — têm como língua materna o guarani ou o espanhol e serão alfabetizados em uma língua que não conhecem, ou que tem pouco contato.

Em Paranhos, também há muitas crianças paraguaias não falantes do Português, estudando nas escolas municipais e estaduais. Esse número acresce mais falantes à língua Guarani.

Em um contexto dessa natureza, parecia muito simples aprovar a co-oficialização da língua Guarani no município sul mato-grossense. Mera suposição. A proposta ganhou força em 2009, vinda dos indígenas. Conversou-se com vereadores e partiu de um deles a proposta de lei. Contudo, teve um fato inusitado, os professores do município fizeram uma carta de repúdio ao projeto, nela mostravam que se houvesse a co-oficialização teriam de aprender o Guarani. Colocavam essa ação como negativa e obsoleta, a qual somente aumentaria as já grandes dificuldades do grupo. Essa carta de repúdio acabou não sendo usada, pois o movimento indígena se fortaleceu na câmara de vereadores e os contrários ao projeto preferiram não se posicionar. Desta forma, essa carta ficou nos bastidores.

Não restou alternativa, ficou transparente a necessidade de conversar com professores. Eles demonstraram não conhecer o que significava co-oficializar uma língua, pois não havia nenhum debate sobre as outras línguas presentes no município. Mesmo trabalhando em uma escola urbana com mais de cinquenta por cento de alunos indígenas, assinaram um documento que não conheciam o teor, pois confirmaram que havia a necessidade prática de desenvolver algum trabalho na direção de melhorar o ensino para uma comunidade que chegava ao sexto ano na escola quase que falando exclusivamente uma língua diferente da portuguesa. Lá encontravam professores que somente ministravam aulas em Português, mesmo havendo, entre tais profissionais, alguns falantes do Guarani.

Os profissionais de educação básica, mesmo vivendo o descontentamento de um ensino monolíngue em uma escola bilíngue, viram na co-oficialização uma dificuldade. Mesmo que a prática brasileira seja a de enviar mais trabalho ao professor, sem propor formação adequada para esse profissional, a realidade daquela escola não permitia a não discussão da condição bilíngue do município. A escola era bilíngue e bastava andar pelos seus corredores para perceber isso. A fala ouvida era mais em Guarani que em Português, mas ao adentrar na sala dos professores, essa prática mudava, lá o Português ditava as normas. Ou seja, o Guarani era maioria na prática, mas era minoria na tomada de decisões. Fato que o impingia a alcunha de língua a ser esquecida, a ser usada somente na aldeia, na cidade ela deveria ceder espaço ao Português, ao menos nos espaços institucionais.

A lei municipal, em tese, extingiria essa barreira das instituições. Os centros de decisão teriam a tarefa de modificar suas práticas, reconhecendo uma realidade própria. Aquele município não é monolíngue. E ignorar a importância de aprender outras línguas é inclusive uma

atitude antiquada, ultrapassada, retrógrada. Quando essa realidade foi mostrada aos professores, estes se posicionaram de maneira mais crítica, dificultando o uso de sua carta de repúdio, apesar de que não é possível afirmar que esse tenha sido o fator principal, até porque não apareceu na plenária da câmara de vereadores esse repúdio.

A falta de força desse documento contrário à co-oficialização não o torna transparente. Sua necessidade não é advinda somente da ‘falta de conhecimento’ dos profissionais de educação. Ele emerge um posicionamento que é prévio quando se discute língua no Brasil: as línguas indígenas não merecem espaço fora das aldeias. Logicamente, mesmo sendo uma língua interna às comunidades, não perde sua importância para a diversidade brasileira, para o respeito com o diferente e específico, visto que essas características não pertencem somente às línguas indígenas. Por outro lado, contudo, em um município com tantos falantes de uma língua diferente da oficial, suas instituições não podem tender ao monolinguísmo, pois não conseguirá atender seu público, não será competente em sua função. Assim, precisa ser esperado que em Paranhos o trabalho seja pelo bilinguismo assumido e compartilhado por todos.

Esse município não aprovou a lei. Foi aprovada na câmara de vereadores e vetada pelo prefeito. Na volta à câmara não obteve a quantidade de votos necessários para derrubar o veto.

Já nacionalmente, parece pouco prudente e até reducionista pensar em uma língua co-oficial nacional. Ao escolher qualquer uma das línguas para co-oficializar, haverá outras sendo esquecidas. Tal ação mostra a imprudência da Constituição Federal de 1988 ao outorgar a somente uma língua a condição de oficial no Brasil. Pode-se também adotar o extremamente contrário, ou seja, tornar todas as quase cento e oitenta línguas indígenas co-oficiais, não se pode, porém, acreditar que isso pudesse mudar a prática, mas certamente tiraria esse debate da penumbra que vive: ignorado pela sociedade e com pouco espaço acadêmico e menos ainda político. Nesse caso, a lei 11.645 teria de ser melhor utilizada para que desse conta de mostrar como esse é um assunto relevante e fortalecedor da comunidade.

A forma utilizada no Brasil para co-oficialização tem sido a municipalizada e minimamente representa uma tentativa de mudar modelos, de se criar um espaço real para as discussões, neste caso é válido lembrar Câmara Jr. (1979, p. 112):

É verdade que, paralelamente a esse desenvolvimento da tupinologia, houve um estudo direto, muito mais concreto, das línguas indígenas em seu *habitat*, conduzindo principalmente por pesquisadores etnográficos.

Essa mudança na direção de que é possível estudar a língua Tupi do século XVI, mas que ela não é mais importante que outras línguas indígenas nem pode ocupar o maior espaço no estudo das línguas indígenas é um compromisso que os estudos etnográficos assumiram. Hoje se alargaram os estudos para catalogação das línguas indígenas, também inúmeros processos de revitalização de língua estão em andamento. Mesmo que a língua Tupi, a clássica, ainda mantenha na sociedade brasileira um vulto grande, o que a torna a mais conhecida, outras línguas estão ocupando seu espaço nas planilhas e anotações de campo de muitos pesquisadores. Também o número de pesquisadores tem se tornado muito significativo. A Linguística não está apta somente a anotar uma língua, mas propor processos significativos de revitalização, de fortalecimento de uma língua.

Esses estudos de revitalização criaram a necessidade de expor o conceito de Política e Planejamento linguístico. Segundo Calvet (2007, p. 12), o termo ‘planejamento linguístico’ apareceu em 1959 em um trabalho de Einar Haugen sobre os problemas linguísticos na Noruega. Já era uma tentativa do autor de mostrar a intervenção do Estado na língua. Calvet mostra ainda que há uma hierarquia entre os conceitos de Política e de Planejamento. A política seria maior e o planejamento realizado a partir de uma proposta de política.

A intervenção do estado brasileiro nas línguas indígenas foi, durante alguns séculos, muito negativa. As forças coercitivas eram desfavoráveis às comunidades, tendo o aprendizado da língua adquirido um viés de esquecimento da língua materna em prol da língua portuguesa. Essa política linguística de enfraquecimento das línguas brasileiras tem seu auge com o já bastante discutido diretório do Marques de Pombal. Naquele momento, o Estado assume sem restrição a posição de colocar a língua portuguesa como a oficial do Brasil. Essa ação conseguiu um fato muito peculiar, a língua portuguesa no Brasil é compreendida e usada como comunicação em todos os estados da federação. Entretanto, o custo disso foi o esquecimento da existência de outras línguas nacionais por parte da maior parte da população nacional.

Essa política tornou-se efetiva por meio dos violentos ataques aos direitos dos povos indígenas para usarem suas línguas. Populações inteiras foram forçadas a adotar o idioma português, caso contrário, estariam se excluindo da condição da brasilidade. Outra fala de Calvet (2007, p. 62) é muito esclarecedora sobre o papel que as línguas vêm recebendo. “De fato se todas as línguas são iguais aos olhos dos linguistas, essa igualdade se situa num nível de prin-

cípios, isto é, num nível extremamente abstrato”. Se para os estudiosos de línguas, esses objetos de estudo não recebem igualitário espaço, para os leigos, algumas línguas merecem o esquecimento, o apagamento em prol das línguas mais conhecidas, as quais são diretamente proporcional ao poderio econômico do país falante.

Política linguística não se restringe a movimentos vindos do Estado. As políticas locais, das comunidades e até individuais podem proporcionar mudanças significativas para as línguas. Os projetos que resultam em adoção de uma ortografia para uma língua até então com nenhuma ou pouco escrita representam certamente uma política. Mesmo considerando que a escrita única não precisa ser o ideal, isso considerando que há envolvimento de identidade na construção dessa escrita (D’ANGELIS, 2005, p. 33), a prática dos grupos de pensarem sobre como organizar uma maneira de escrever sua língua indica movimentos na sociedade para a escolha de uma alternativa de grafia, isso leva a ignorar outras formas possíveis, ou seja, há certamente um movimento político.

Então, seja na procura de uma grafia, na tentativa de construção de uma metodologia de ensino, nas propostas de revitalização linguística ou na proposta de co-oficialização de línguas, todas essas ações conservam em seu interior a real vontade dos grupos de lutarem pelos seus direitos, inclusive o direito de propor alternativas para sua situação linguística. São mudanças que partem das comunidades, no caso deste debate das comunidades indígenas, para alcançar os estudiosos e a sociedade envolvente. E são intervenções na língua, mostrando como a comunidade pretende impor também uma direção para um traço extremamente marcado: o linguístico.

2 LÍNGUAS INDÍGENAS E NORDESTE BRASILEIRO

O título dessa seção sugere uma relação muito direta entre a condição atual das línguas indígenas e sua posição no mapa da colonização portuguesa. O contato com o colonizador influenciou sobremaneira a condição das línguas indígenas no Brasil, o fato já mencionado da política da integração tinha na língua indígena uma barreira, assim abonar a língua nativa contribuía imensamente para a adoção da língua da nação colonizadora. Com isso, as etnias do Nordeste, contam as suas várias histórias na direção da extinção de uma língua de comunicação.

Pacheco de Oliveira (2011, p. 681) mostra três situações que valem tanto para se falar da condição de existência das comunidades indígenas do Nordeste, quanto para explicitar e justificar a importância de olhar os elementos linguísticos presentes nas comunidades destas regiões. Esse autor afirma que as populações da citada região jamais foram efetivamente extintas, apresenta dados estatísticos que justificam a impossibilidade da extinção e mostra que mudanças nos critérios para levantamento de dados contribuíram para essa situação de invisibilidade das etnias. Mostra que a interpretação de dados depende dos fins a serem atingidos e uma política nacional contrária à permanência de indígenas na região prevaleceu, afastando, inclusive, os estudos dos etnólogos. Essas assertivas também são, por outras justificativas, apoiadas por Secundino (2011). Ao apresentar dois estudiosos que mantiveram publicações sobre os povos indígenas do Nordeste na primeira metade do século XX, ele confirma que não se pode mencionar a não existência desses grupos, os quais sempre mantiveram características próprias.

Outro autor que mostra como a situação do Nordeste é muito específica e forte durante todo o século XX é Arruti (2006). Ele descreve a movimentação das etnias, as quais durante todo o século XX lutaram contra uma posição desfavorável perante a comunidade envolvente, confirmando que não perderam seus laços, mas ainda assim, não eram reconhecidos, ficando a margem da luta pelos seus direitos. O reconhecimento oficial é o resultado de uma luta pela não aceitação desse espaço pejorativo que foi delimitado para um grupo.

Da mesma forma que as etnias não foram exterminadas, seus elementos culturais se mantiveram, a língua não foi então morta como preconiza vários estudiosos, pois mesmo esses, enquanto afirmam a presença do Português como a língua para comunicação, são obrigados a reconhecer a presença marcante da língua indígena. Um remanescente que, da mesma forma que a etnia, manteve-se, fortalecendo os traços identitários dos grupos e se confirmando enquanto língua de comunidades que sequer eram reconhecidas. O reconhecimento da existência das comunidades resulta no reconhecimento dos traços culturais vivos, inclusive o linguístico.

Para falar de língua nesta região, há quase que um consenso: retirando a língua das etnias do Maranhão, somente há uma língua indígena sendo usada com funcionalidade por uma comunidade falante. O yatê é a língua que se mantém, falada no sertão pelos Fulni-ô. As demais comunidades não possuem língua. Essa constatação não é mero acaso, mas surge na fala

das pessoas como se assim fosse. No imaginário nacional não falar a língua é sinônimo, não perfeito, de perda do espaço reservado, pelo ideal brasileiro, para os povos indígenas. Assim, acompanhado de outras características típicas, a língua é fator determinante para um grupo ser reconhecido, isso logicamente na prática de uma sociedade que não quer reconhecer os direitos das sociedades autóctones.

Em uma fala de Pedro Agostinho essa constatação é reafirmada, mas já com certo grau de relativização:

De Olivença sabemos que os indígenas estariam totalmente assimilados, que seu número seria de alguns milhares (KIETZMAN, 1967, p. 50), e ainda que teriam perdido a identificação étnica, embora sem ignorarem sua ascendência. Já nos Postos Paraguaçu e Caramuru a identidade étnica persiste, apesar da desorganização que sofreram e três grupos que ali habitavam, proletarizando ou lançando à prostituição a maioria dos indivíduos recenseados em 1976 (PARAÍSO, 1976). Desapareceram quaisquer vestígios aparentes das culturas e da maioria das línguas nativas, e restando apenas uma única falante, muito velha e senil, do Pataxó Hãhãhã, mas os índios continuam discriminados enquanto tal. Em Barra Velha acha-se o maior contingente indígena do sul do Estado, que, com 666 indivíduos em 1977, continua a funcionar integralmente, tendo adotado a língua e as formas de organização da sociedade envolvente, sem com isso perder sua identidade contrastiva: manteve, no entanto, alguns elementos linguísticos e culturais, de que se vale em parte para afirmar aquela identidade (1978, p. 23).

A língua é uma característica, mesmo que parecendo minimizada, não é deixada a deriva nessa constatação da segunda metade do século vinte. As características ligadas à língua, nas duas etnias que parecem ter sido olhadas mais de perto, confirmam a existência de elementos linguísticos, isso com uma falante Hãhãhãe e com elementos de identidade entre os Pataxó. Um olhar mais cuidadoso também mostraria essa realidade entre os Tupinambá. A língua indígena para esses povos nunca deixou de constituir-los, tanto que não é possível falar apenas em abandono da língua, ela sempre encontra um espaço na fala dos estudiosos. Há uma confirmação da ligação desses povos com outros espaços de sua comunidade, um objetivo geral de manter traços que são vislumbrados como essenciais para manutenção do grupo. A língua não estaria morta, mas em um estágio de apagamento que ainda pode ser reavivada. O trabalho com a revitalização mostrará quais são as possibilidades de cada língua.

A condição do indígena no Nordeste, que também é muito presente em estados como Minas Gerais e Espírito Santo, de estar há séculos em contato com os não-indígenas, mostra um grupo muito diferente do índio típico (VIDAL, 2000, p. 196). Para esse grupo todo esse contato resultou em muita perda de espaço e muita pressão para o abandono de traços culturais, dentre esses, o linguístico.

Não é somente a perda da língua que retira os indígenas do Nordeste da lista dos típicos índios, também vivem muito próximos às cidades, mantêm empregos públicos, usam roupas compradas nas lojas e muitos recebem salários ou vendem seus produtos nos mercados urbanos. A convivência com a comunidade envolvente faz parte do cotidiano desses grupos. Não satisfazem as exigências da sociedade brasileira e também não aparecem como prioridade dos estudiosos, principalmente de linguistas. “Para o linguista não-índio, esse esforço de *recriação* da língua não atinge os seus paradigmas de pesquisa, nem implica em reconsideração das suas referências teóricas” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 58). Como as autoras constataam, as pesquisas em língua indígena ainda retratam a situação linguística das citadas etnias de uma maneira muito limitada, até com preconceito acadêmico. Fazem constatações não científicas, já que não há estudos suficientes que garantam a impossibilidade dos grupos recuperarem sua língua. Não há reconhecimento sequer da necessidade de se explicitar as especificidades de cada etnia, isso tanto para falar na impossibilidade da revitalização quanto para indicar uma direção da não existência de língua. O que se tem claro é a não obediência das línguas dessa região em relação ao paradigma ocidentalizado de língua, em decorrência disso, processos ricos que envolvem língua são ignorados por muitos especialistas em linguagem.

Logicamente, há outra vertente da pesquisa linguística que muito se concentra em diminuir o espaço da pouca pesquisa linguística acontecida nestas comunidades, isso ao tentar determinar que um conhecimento linguístico é pouco relevante para o processo de revitalização. O conhecimento de elementos gramaticais tais como a fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e estruturação textual não podem contribuir ou são coadjuvantes nos processos de revitalização linguística. Brand (2002, p. 35) mostra que não basta entregar aos indígenas problemas que não foram por eles criados.

A complexidade dos problemas e as profundas transformações que atingem as comunidades indígenas não permitem mais a afirmação simplista de que o fundamental é deixar que os próprios índios encontrem soluções para seus problemas (criados pelos brancos). [...] ... saber encontrar sozinho soluções para a parafernália de problemas resultantes fundamentalmente das graves perdas territoriais.

A perda da língua, a qual era usada na comunicação, não foi uma problemática das comunidades. A atuação dos ‘brancos’ foi preponderante para criar essa lacuna, então é necessário pensar no apoio às comunidades. Ignorar que o saber científico é necessário no processo de volta da língua indígena demonstra a ignorância do fator histórico que constitui essa perda. Há várias formas da comunidade envolvente apoiar o movimento indígena de recuperação de

sua língua, inclusive com verba para projetos organizados. Contudo, como diz Marina Silva (2002, p. 26) “as coisas são muito difíceis, porque alguns setores estão muito articulados em torno da ideia de nos combater”. O ‘nos’ para Marina Silva é o trabalhador que enfrenta as elites agrárias brasileiras, neste caso ela se inclui.

Monserrat (2000, p. 104) afirma que uma língua para tornar-se escrita, precisa não somente de uma análise fonológica para adoção de ortografia, mas precisa de “estudos morfológicos, sintáticos, semânticos, e ainda a normalização e normatização das línguas e dialetos de um mesmo grupo, bem como a atualização léxico-semântico dos sistemas lexicais envolvidos”. Deve-se acrescentar o estudo de texto e de discurso nesta lista, além de alargar também para a fala. Voltar a falar a língua indígena, com isso, aumentando o número de falantes, falantes como usuário da língua no dia a dia, é uma tarefa política e científica, pois envolve muita pesquisa.

A situação atual das línguas indígenas do Nordeste, na maioria das comunidades, só pode ser encarada a partir de um dinâmico processo. Ou seja, além de se encontrar inúmeras realidades, marcando diferenças entre as diversas posições que as diferentes etnias ocupam, cada uma dessas etnias também possuem diferentes graus de envolvimento interno, com parte de sua comunidade mais presente e outra sem envolvimento. Então, não se pode tentar colocar em um balaio todas as etnias, como se elas coubessem no mesmo espaço e apresentassem uniformidade para com seus processos. Essa empreitada, para a revitalização, expôs a condição de cada etnia, pois não se pode partir de ponto coletivo, interétnico, mas só se pode iniciar a partir das condições prévias demonstradas por cada etnia e, às vezes, por grupos internos às etnias.

A revitalização linguística carece do envolvimento direto do falante e pode obter mais sucesso sendo iniciado, isso sua prática, em grupos menores. É perceptível o quanto é dificultoso, na prática, envolver comunidades com mil falantes, por exemplo, em um processo trabalhoso como o da revitalização.

Assim, cada etnia, terá pela frente um levantamento próprio e, quase sempre, indicando compartimentação para empreender a expansão da língua indígena. Nesta mesma direção, os resultados esperados não podem ser equânimes para as diversas etnias. Isso porque o tempo exigido será proporcional à situação linguística de cada grupo, ao envolvimento dos falantes, à verba e apoio institucional, além das condições de posse de terra, as quais o grupo se encon-

tra. A luta pela terra é sempre uma questão prioritária e as etnias precisam dedicar muito tempo para essa batalha, ficando outras atividades com menos tempo.

Assim, não há uma única e prioritária metodologia para revitalização linguística, nem para um país, mesmo que muito menor que o Brasil, nem para uma etnia, a não ser que ela seja muito pequena, convivendo no mesmo espaço. Essa constatação acaba por fortalecer a assertiva de que a comunidade indígena precisa ser a protagonista, definindo os caminhos para a revitalização, os outros agentes são coadjuvantes, mas não dispensáveis neste momento. Trata-se de um empreendimento do pequeno grupo, que terá um alcance grande, caso esse processo esteja de acordo com o que prevê toda a etnia.

Meader (1978) ao realizar um levantamento sobre “os remanescentes tribais do Nordeste” tem uma contribuição muito significativa ao mostrar que as diferentes situações apresentadas carecem de estudos individualizados. Ele mostra que as diversas etnias apresentam possibilidades de empréstimos linguísticos adotados de outras etnias, sendo que tais empréstimos são apresentados como parte de sua própria língua. Esse fato é marcante por mostrar que lidar com uma língua indígena, ou com uma realidade por vez, não quer dizer isolar um estudo, fazê-lo sem contato com outros estudos.

Esse autor traz outra contribuição relevante, apresentando que há graus variados de número de palavras ou catalogação linguística documentada. Cada etnia está construindo sua pesquisa e montando um quadro que direciona para o fortalecimento linguístico, inclusive definindo o que se quer desse amplo e ainda sonolento³ processo de revitalização no Brasil.

Contudo a maior contribuição de Meader (1978, p. 8) está no trecho: “verificamos que nenhum destes grupos indígenas utiliza sua própria língua como meio de comunicação. Muito poucos índios puderam lembrar algumas palavras”. É importante marcar essa diferenciação de língua como meio de comunicação. Essa forma de se referir às línguas, hoje já bastante refutado, traz uma contribuição para a discussão de revitalização, pois ele acrescenta ao mostrar que a língua indígena existe nas etnias dessa região, somente não é usada como meio de comunicação. Há outros usos em circulação no grupo, fato que é verdadeiro, pois essas palavras coletadas apresentam real valor para o grupo, com uso. Não são meramente palavras isoladas.

³ Sonolento, pois mesmo que já ativamente acontecendo ainda não está fortalecido como deve ser.

Não se diz que uma discussão desse nível deva ser levada à revelia do grupo como um todo (isso por uma parte do grupo), mas que a metodologia para se atingir todo o grupo pode ser colocada em prática, após ampla discussão com o todo, por um grupo menor, para, em seguida, poder pensar no grupo todo. São etapas que podem indicar uma metodologia válida para a revitalização.

Alguns atos internos e de iniciativa das sociedades indígenas já impulsionam o processo de revitalização: os casamentos usando a língua indígena, os livros para material didático usados no ensino das línguas, os cursos com consultores, os encontros de professores das línguas indígenas. Essas são algumas ações, dentre várias outras, que mostram mais que a existência das línguas, visto que essa necessidade de defender a existência das línguas não pode mais ser o foco das discussões, mostram como as comunidades estão construindo os espaços para a ressignificação da língua indígena, dando a ela mais que um espaço de fortalecimento da identidade, mas encaminhando para um segundo degrau, o da língua para uso cotidiano.

Nessa empreitada, um elemento é muito interessante. As traduções para as línguas indígenas representaram, durante séculos, tentativas de conversão ao cristianismo, e claro continuam tendo esse viés. Um direcionamento perigoso. Músicas em igrejas nas línguas indígenas não representavam fortalecimento para o grupo, mas uma busca pelo convencimento e pela tentativa de se chegar pela língua indígena, mas já objetivando sua substituição. Essa prática foi norteadora de políticas missionárias durante séculos. Hoje ela se mantém, contudo na revitalização das línguas do Nordeste surgem diversas músicas religiosas cantadas em língua indígena. Mesmo que isso claramente seja uma tentativa de chegar o cristianismo mais perto ainda das comunidades indígenas, inclusive com disputas entre as denominações religiosas, para a revitalização é um ponto forte, pois também mostra a língua.

Não se deve afirmar que dos males os menores, não se trata disso, mas de uma confirmação de que as igrejas estão cedendo espaço para uma língua que precisa de espaço. Mesmo que muitas das traduções ainda sejam literais, do Português para a língua que está sendo revitalizada, essa prática visibiliza a língua da comunidade e a torna mais funcional. Também envolve outros segmentos da sociedade, deixando a escola com menos encargos nesse processo. Até porque a escola não está dando conta do que se propõe enquanto agência dessa revitalização. Está trazendo o ensino da língua indígena para os vícios que não contribuem com o objetivo que as comunidades têm apresentado.

CONCLUSÃO

As línguas indígenas brasileiras, em comum acordo com as mudanças que a sociedade brasileira vem sofrendo e provocando, estão exigindo novos espaços. Os grupos são agentes e receptores das mais diversas mudanças que tem acontecido nas mais diversas áreas. Novas políticas são decisivas para o quadro que se mostra com virilidade. Não é possível ignorar o quadro linguístico brasileiro, a variedade existe, inclusive em relação aos processos de cada língua. E essa dinamicidade contribui para com a riqueza imaterial brasileira.

Assim, se as línguas que existem na região Nordeste não podem ser encaixadas nas mesmas funcionalidades de outras línguas, também não podem ser descartadas. É importante criar um espaço de estudos para florescer essa conjuntura, a qual não deixará de se mostrar em decorrência da falta de credulidade do mundo acadêmico ou de políticas públicas inadequadas. Por outro lado, com apoio governamental e acadêmico, a revitalização, que já está a postos, poderá obter sucesso ou descartar a possibilidade de retorno a uma língua. Isso em decorrência da quantidade de prerrogativas envolvidas em tal processo. O que já é possível afirmar é que ainda é muito cedo para concluir esse debate.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Pedro. Bases para o estabelecimento da reserva Pataxó. Comunicação lida no Seminário *A pesquisa Etnológica no Brasil*. Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 21-23 de junho de 1978.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2ª ed. Trad. Walter André Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARRUTI, José Maurício. Etnogêneses Indígenas. In: *Povos Indígenas no Brasil, 2001/2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.
- BRAND, Antonio. Mudanças e continuísmos na política indigenista pós-1988. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria. *Estado e povos indígenas*: bases para uma nova política indigenista II. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002.
- CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

CESAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In. CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Trad. Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.

D'ANGELIS, Wilmar. Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In. BOMFIM, Anari Braz; FERREIRA DA COSTA, Francisco Vanderlei. *Revitalização de Língua Indígena e Educação Escolar Indígena Inclusiva*. Salvador: EGBA, 2014.

_____. Unificação X diversificação ortográfica: um dilema indígena ou de linguistas? In. RODRIGUES, Aryon Dall'igna; CABRAL, Ana suelly Arruda. *Novos estudos sobre línguas indígenas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2005.

FERREIRA DA COSTA, Francisco Vanderlei. *Revitalização e ensino de língua indígena: interação entre sociedade e gramática*. 300p. Tese de doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2013.

_____. "Professor, por que você fala ok?". *Língua e instrumentos linguísticos*. Campinas, v. 22, edição 22, 2009. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao22/edicao22.html>. Acesso em: 20 fev. 2012.

FUNAI, Informações sobre os índios e sobre a questão indígena no Brasil. Brasília, 2008.

MEADER, Robert E. Índios do Nordeste: levantamento sobre os remanescentes tribais do nordeste brasileiro. Trad. Yonne Leite. *Série Linguística*, n. 8, Brasília, 1978.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Línguas Indígenas no Brasil contemporâneo. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. (Org.). *Índios no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Global, Brasília: MEC, 2000.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Trama histórica e mobilizações indígenas atuais: uma antropologia dos registros numéricos no Nordeste. In. PACHECO DE OLIVEIRA, João. (Org.). *A presença indígena no Nordeste*. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2011.

RAMIREZ, Amélia Sanguina; FERNANDES, Eliana Aparecida Araújo. Proyecto Escuela de Frontera Brebatti Calvoso/Brasil y Escuela nº 290 Defensores Del Chaco/Paraguay. In. PEREIRA, Maria Ceres. *Bilingüismo, Discurso & Política Linguística*. Cuiabá: Editora De Liz; Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 57, n. 2, abr./jun. 2005.

_____. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. D.E.L.T.A. São Paulo. 9.1: 83-103, 1993.

SECUNDINO, Marcondes. *Índios do Nordeste*: alguns apontamentos sobre a formação de um domínio da antropologia. In. PACHECO DE OLIVEIRA, João. (Org.). *A presença indígena no Nordeste*. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2011.

SILVA, Marina. Povos indígenas e Estado. A experiência do Acre. In. LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria. *Estado e povos indígenas*: bases para uma nova política indigenista II. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002.

VIDAL, Lux Boelitz. As terras indígenas no Brasil. In. GRUPIONE, Luís Donizete Benzi. *Índios do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: Mec, 2000.

THOMPSON, Jonh B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Trad. Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 1998.

Recebido em: 19 de outubro de 2014.

Aceito em: 20 de novembro de 2014.

O ARCO EM PALAVRA: A REINVENÇÃO DO PRESENTE NAS CRÔNICAS DE DANIEL MUNDURUKU

Rubelise da Cunha¹

Resumo: Estudos teóricos desenvolvidos no Brasil e no Canadá apontam a importância do resgate das tradições orais como forma de empoderamento para as nações indígenas. Neste ensaio, analisamos como Daniel Munduruku, em especial em suas *Crônicas de São Paulo: um olhar indígena* (2004), resgata os saberes ancestrais ao inserir uma dupla temporalidade em suas narrativas do presente, transformando a escrita literária em espaço transcultural de legitimação dos saberes indígenas.

Palavras-Chave: tradição oral; literatura indígena; transculturalidade; Daniel Munduruku.

BOWS INTO WORDS: THE REINVENTION OF THE PRESENT IN DANIEL MUNDURUKU'S CHRONICLES

Abstract: Theoretical studies in Brazil and in Canada state the importance of recovering oral traditions as a means of empowerment for Indigenous nations. This article analyzes how Daniel Munduruku recovers ancestral knowledge by introducing a double temporality in his book *Crônicas de São Paulo: um olhar indígena* (2004). His narratives of the present transform literary writing into a transcultural space for the legitimation of Indigenous knowledge.

Keywords: Oral tradition; Indigenous literature; transculturality; Daniel Munduruku.

O crítico canadense J. Edward Chamberlin inicia sua obra de 2003 com o relato de uma reunião entre uma comunidade indígena do noroeste da Columbia Britânica e alguns oficiais do governo canadense, cujo assunto principal era a demarcação das terras indígenas como propriedade governamental. Os indígenas estavam surpresos e não conseguiam entender tal determinação. Finalmente, um dos anciãos traduziu o que os perturbava no formato de uma pergunta, primeiramente em inglês, e depois em Gitksan, a língua de seu povo: “Se esta é sua terra”, ele perguntou, “onde estão suas histórias?” (2003: 1). A pergunta intitula a obra de

¹ Professora Associada do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande e Vice-Coordenadora do Núcleo de Estudos Canadenses. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas. É membro do GT Anpoll — Transculturalidade, Linguagem e Educação e suas publicações abordam principalmente os seguintes temas: estudos canadenses, literaturas indígenas, pós-colonialismo, gêneros literários. Endereço eletrônico: rubelise@hotmail.com.

Chamberlin, *If this is your land, where are your stories?: finding common ground*, e traz à tona uma questão central nas discussões que envolvem as culturas e as identidades das nações indígenas nas Américas e sua contínua luta por sobrevivência e reafirmação. Esta questão também é central no embate entre os saberes indígenas e os saberes impostos pelo colonizador europeu, e pauta as discussões literárias que envolvem os indígenas, seja como autores ou sujeitos representados, através da recriação de seu universo mítico e cultural.

Enquanto o discurso colonial justificava a violência física e epistemológica através do argumento da ausência — de organização social e cultural, de civilidade, de religiosidade — a voz indígena que ecoa nas Américas, desde os primeiros registros literários, nos fala da presença de grupos sociais fortemente organizados, cuja expressão artística resiste todas as pressões, físicas e psicológicas, advindas do processo colonial. A reivindicação de voz e espaço literário ecoa, muitas vezes, a própria luta pelo espaço físico que habitam, e que é fundamental para a definição de sentido e pertencimento identitário e cultural. No entanto, em tempos de globalização, o espaço físico, territorial, definido por fronteiras geográficas e políticas, pode facilmente ser substituído pelo fluido e ilimitado universo das histórias contadas. Este ensaio propõe-se a discutir como a literatura pode tornar-se um espaço de reafirmação das culturas indígenas a partir de novas configurações epistemológicas a respeito do fazer literário no século XXI. Mais especificamente, será analisada a contribuição da obra literária de Daniel Munduruku, que ao recuperar as tradições narrativas de sua cultura ameríndia, constrói um espaço transcultural de construção de saberes.

A constatação de Chamberlin (2003: 240) de que as histórias, como o próprio lar, nosso lugar de origem, diferenciam e ao mesmo tempo aproximam as culturas dos povos, pois são o espaço habitado que determina nossas crenças, pode ser considerada o ponto chave que propiciou reconfigurações teórico-literárias necessárias para o estudo da literatura indígena. Este foco na narrativa e no ato de contar uma história une discursos advindos tanto da antropologia e da sociologia, quanto dos estudos literários. Mais especificamente no campo da literatura, é importante destacar a contribuição dos Estudos Culturais, em especial da vertente dedicada ao pós-colonialismo. Em seu ensaio “*From hand to mouth: the postcolonial politics of oral and written traditions*” (2000), Chamberlin escreve sobre as contribuições do pós-colonialismo, mesmo para o estudo de literaturas que ainda se consideram parte de um colonialismo interno no Canadá, como a literatura indígena. O autor menciona que um dos *insights* mais funda-

mentais da teoria pós-colonial é o reconhecimento das contradições e a rejeição às escolhas simplistas, e enfatiza que, como qualquer outra teoria, o pós-colonialismo apenas nos oferece um foco, uma leitura possível da experiência literária e cultural. No entanto, a teoria pós-colonial nos lembra que não possuímos territórios ou estórias; ao contrário, somos possuídos pelas estórias e pelos lugares de onde viemos. Tal argumento nos remete às formas através das quais tanto o mundo da realidade quanto o mundo da imaginação se configuram enquanto espaços de luta por autenticidade e autoridade, e por estratégias de sobrevivência e poder.

A escritora canadense Lee Maracle, de origem ameríndia Salish, questiona o processo de classificação tradicional envolvido na designação dos gêneros literários e demonstra o quanto é mais efetivo para as nações indígenas se verem através da estória, e não através de paradigmas ocidentais. Embora não possamos esquecer que Maracle se refere especificamente à contação de estórias e à oratória Salish, ela também contribui para um questionamento de abordagens literárias ocidentais preconcebidas, apontando para o significado e a função das estórias. Sua teorização refere-se aos textos escritos, que se tornam os relembradores da estória no mundo moderno (MARACLE, 2007: 67), sendo seu argumento desenvolvido através de uma perspectiva que reconhece a estória, o ouvinte/leitor e o processo de transformação que resulta desta experiência.

A função transformativa da performance de contar estórias tem sido investigada por antropólogos como a canadense Julie Cruikshank, que em seu trabalho colaborativo com três anciãs Yukon entre 1974 e os anos 1980, traz importantes observações sobre a função das estórias para o povo Yukon. Em sua obra *The social life of stories: narrative and knowledge in the Yukon territory* (1998), a autora comenta que as anciãs lhe ensinaram que suas narrativas podem constituir reservas internas para a sobrevivência e o entendimento de forças arbitrárias (p. xii). Assim, a performance das estórias constitui muito mais do que palavras pronunciadas ou uma narrativa contada, pois possuem um papel prático e fundamental nas vidas das pessoas. As ideias de Cruikshank também se aliam ao significado que Maracle atribui às estórias como fundamentais para a cura e a sobrevivência dos povos. Cruikshank também menciona a relação estabelecida entre as comunidades e os textos transcritos, e como as anciãs acreditam que as narrativas escritas são apenas uma forma a mais para contar estórias e fazê-las parte da prática social. Os textos escritos tornam-se pontos de referência aos quais os narradores podem aludir quando desejam fazer pronunciamentos socialmente significantes aos

membros da família, a outros membros de sua comunidade, ou para o mundo mais amplo sobre o potencial das histórias para nos fazer reavaliar situações que pensamos compreender (CRUIKSHANK, 1998).

Pensar a literatura a partir de uma perspectiva indígena já é, em si, um exercício transcultural, visto que é necessário ter em mente o processo que transformou as práticas tradicionais da contação de histórias no que hoje denominamos texto literário a partir de uma tradição ocidental, que coincidentemente também teve seu início em práticas advindas da oralidade na Grécia antiga. Muitos autores indígenas consideram sua prática literária como uma possibilidade de recuperar o sentido e as características das *performances* orais tradicionais, nos moldes descritos por Maracle e Cruikshank. Outros, mesmo que sem uma declaração aberta a respeito desta prática política de recuperação da cultura e sobrevivência dos saberes, inserem uma perspectiva particular em seus textos, oriunda de sua história cultural, ao mesmo tempo em que reivindicam e desejam participar do sistema literário convencional.

Para as tradições ameríndias, o ato de contar uma história é uma prática que envolve a construção coletiva de conhecimento. São abolidas oposições entre ficção e realidade, mundo animado e inanimado, imaginário e concreto. E é exatamente no território da realidade e da imaginação, do oral e do escrito, que, de acordo com Chamberlin (2000), o pós-colonialismo contribui com os estudos indígenas. O autor aponta que a separação entre “culturas orais” e “culturas escritas” é problemática e reflete uma imposição de leitura colonial que não consegue compreender a complexidade implícita naquilo que “nós” denominamos “cultura oral”. Ao mencionar as práticas de nações da costa oeste do Canadá, por exemplo, Chamberlin menciona que cobertores e máscaras utilizados nas performances constituem uma forma de escrita para tais culturas. No contexto brasileiro, Lynn Mario T. Menezes de Souza, em seu ensaio “Que história é essa? A escrita indígena no Brasil”, também afirma que a escrita sempre esteve presente nas culturas indígenas no Brasil na forma de grafismos feito em cerâmica, tecidos, utensílios de madeira, cestaria e tatuagens (2003: 125). Sendo assim, tais práticas habitam um espaço intraduzível na oposição binária entre oral e escrito. Nas culturas tradicionais, as histórias não são apenas ficção num sentido ocidental, ou um modo artístico. Elas ultrapassam nosso conceito de literatura ao defenderem que a construção de conhecimento só pode ser atingida através da prática da contação de histórias. As histórias produzem visões e também constituem atos de criação. Desta forma, configuram uma prática sagrada e espiritual, que

envolve, em nossos moldes ocidentais, questões não apenas literárias, mas também religiosas, ontológicas e filosóficas. Daí advém a centralidade que a estória contada concede às tradições míticas e sagradas da comunidade a qual pertence.

As importantes contribuições de Chamberlin, Maracle e Cruikshank dialogam com o pensamento crítico desenvolvido neste momento no Brasil. Destaco, para fins do estudo a ser empreendido sobre a obra de Daniel Munduruku, o trabalho desenvolvido por Maria Inês de Almeida e Sônia Queiroz (2004: 11), as quais apontam a importância da inserção da oralidade e das narrativas orais na história da literatura brasileira desde o século XIX, com a obra de Sílvio Romero. Além disso, reconhecem não só o espaço da literatura oral indígena, mas também a escrita que surge através dos ‘livros da floresta’ (2004: 193). Mais recentemente, com a organização de um grupo de escritores indígenas no Brasil, a participação indígena dentro de um conceito de literatura brasileira tem sido assegurada. Em *Desocidentada: experiência literária em terra indígena* (2009), Almeida define a literatura indígena a partir de um conceito que a associa com algo além do que se considera a escrita ocidental, uma conexão com a terra (literaterra): “A grande diferença entre a escrita ‘ocidental’ e a escrita dos índios é que, para estes, o corpo da escrita, o corpo nosso, e o corpo da terra, se integram, multiplicadamente” (2009: 24). Para tanto, também vai ressaltar o quanto a origem do literário nas mitologias realiza este movimento de conexão com a terra e o divino: “Todos os mitos não tratam da metamorfose? Eles mimetizam a experiência de homens na terra, traçando geografias” (2009: 27). Este conceito de literaterra exposto por Almeida está em consonância com a abordagem de Chamberlin que reconhece a estória como o próprio lugar de origem de um povo, e conecta a estória contada ao espaço físico, concedendo centralidade às questões que envolvem os saberes e as disputas territoriais. De certa forma, o mundo ficcional funciona como um ponto que conecta o ameríndio ao seu espaço físico e mítico, resgatando e recriando suas tradições ancestrais.

Lynn Mario T. Menezes de Souza, em “As visões da anaconda: a narrativa escrita indígena no Brasil” (2002) também aponta para múltiplas práticas que caracterizaram a escrita indígena no Brasil, ao analisar os textos multimodais dos Kaxinawá, que conseguem de forma mais complexa transitar entre as duas culturas. Além disso, também analisa como a escrita indígena se insere no circuito das editoras e nos padrões da literatura e da escrita ocidental (SOUZA, 2003). Dentre os autores que trabalham para esta inserção das narrativas indígenas

no circuito da literatura brasileira e no mercado editorial, destacamos Daniel Munduruku. Souza insere a obra de Munduruku dentro do que denomina “estória escrita”, localizando-o no grupo de escrita indígena que inclui os escritores declaradamente de origem indígena, “mas que migraram para os centros urbanos nacionais, e conviveram com a cultura dominante, escrevendo de e para a cultura dominante não indígena” (2003: 135). Ainda destaca a dificuldade que tais autores enfrentam, ao estarem distanciados de suas origens e de um público leitor indígena, e ao mesmo tempo ao serem sujeitos à exclusão e marginalização do mercado editorial dominante.

Aos 15 anos, Daniel Munduruku deixou para trás a aldeia. Formou-se em Filosofia, especializou-se em História e Psicologia e tornou-se um dos primeiros indígenas doutores do Brasil, com um Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Munduruku fez pós-doutorado em literatura na Universidade Federal de São Carlos e é conhecido no meio literário e acadêmico pelos quarenta livros infantis já publicados. Sua primeira obra, *Histórias de índio*, de 1996, vendeu mais de 60 mil cópias. A segunda, uma enciclopédia com verbetes nativos, ganhou o Prêmio Jabuti. Os livros *Coisas de índio* (2003) e *As serpentes que roubaram a noite* (2001) foram premiados com a menção de livro Altamente Recomendável pela FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), e a obra *Meu avô Apolinário* (2009) foi escolhida pela Unesco para receber menção honrosa no Prêmio Literatura para Crianças e Jovens na Questão da Tolerância. *Todas as coisas são pequenas*, romance publicado em 2008, é sua primeira obra direcionada ao público adulto. Em 2010, ainda foi lançado *O karaíba: uma história do pré-Brasil*.

A obra de Munduruku é intensa e variada, e seu trabalho se insere dentro da perspectiva educacional, seja na formação de leitores através da literatura infantil e infanto-juvenil, ou em sua participação no Movimento Indígena, o qual também motiva uma de suas importantes publicações, *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*, de 2012. Além disso, no que se refere a sua produção ficcional, é visível sua inserção no sistema literário brasileiro através de um trabalho de ruptura e transformação. *Todas as coisas são pequenas* é sua inserção na tradição romanesca através de uma obra que resgata uma temática recorrente quando encontramos personagens indígenas: o narrador protagonista, Carlos, é um branco brasileiro, cuja trajetória de conciliação com a família e o resgate de sua identidade perpassa pelo salvamento por um indígena na floresta amazônica. O acidente aéreo é a opor-

tunidade para Carlos revisar sua vida egoísta e materialista. Durante o salvamento, Carlos reconhece que a experiência na aldeia indígena, a qual ocupa a maior parte da narrativa, foi vivenciada numa esfera paralela, entre sonho e realidade. É através dos ensinamentos recebidos do personagem indígena que o encontra após o acidente, um pajé jovem que já havia habitado o mundo dos brancos, que o narrador renasce para outra vida.

A temática do salvamento do branco pelo universo exótico indígena nos remete à tradição do mito do bom selvagem, cuja importância reside no auxílio ao branco para que ele se liberte de suas mazelas, também de certa forma abordada por Darcy Ribeiro através de sua personagem Alma, no romance *Maíra* (1976). No romance de Munduruku, o espaço da floresta é o território indígena que transforma o homem branco, e que o faz reconhecer outro aspecto da existência por ele negligenciado. A questão espacial, nesta narrativa, está inteiramente ligada ao sentido de existência do indígena em seu contato com a natureza, a ancestralidade, e suas tradições míticas. No entanto, nesta obra, é o escritor indígena que migrou para a cidade que descreve o indígena da floresta, tornando-se autor de sua própria narrativa. A inserção da voz de Munduruku na tradição romanesca pode ser considerada, de certa forma, irônica. Numa primeira leitura, a temática da obra parece corroborar o discurso já aceito na representação do indígena na cultura brasileira. No entanto, o autor utiliza o discurso que relegou o indígena a sua função coadjuvante na construção da identidade brasileira, apenas construindo ícones e figuras literárias como Iracema e Peri, para demarcar o espaço da autoria indígena na tradição romanesca brasileira e reafirmar a conexão do ameríndio com o território brasileiro.

Neste ensaio, gostaria de destacar a contribuição singular que Munduruku nos traz em *Crônicas de São Paulo: um olhar indígena*, obra publicada em 2004 que também recebeu o prêmio da FNLIJ como livro altamente recomendável. A obra apresenta a cidade de São Paulo através da perspectiva do indígena que migra para a grande cidade e passa a ler a metrópole a partir de sua própria cultura, alteridade dentro da identidade. O olhar do ameríndio Munduruku, oriundo das margens do rio Tapajós, no Pará, reconhece os significados de nomes indígenas que identificam o espaço físico de São Paulo, marcando seu lugar de pertencimento através das histórias ancestrais que o conectam ao local. Estes nomes denominam os dez capítulos: Tatuapé, Anhangabaú, Ibirapuera, Jabaquara, Guarapiranga, Butantã, Pirituba, Tietê, Tucuruvi, e o último capítulo, intitulado Guaianases, Guarulhos e Guaranis. A complexidade desta movimentação transcultural apresentada por Munduruku em suas crônicas desloca o olhar

indígena da periferia ao centro, ao fazer a cidade sua, a partir das narrativas que constroem sua identidade ameríndia, fundindo as narrativas de um passado que tanto se quer associar ao indígena a um presente e um futuro no qual o indígena convive com a cultura ocidental hegemônica.

Crônicas de São Paulo: um olhar indígena torna-se uma obra singular no que Souza denomina “estória escrita”, ao inserir um narrador identificado com as práticas narrativas tradicionais de seu povo Munduruku que se apropria da escrita para reescrever a história da cidade. O título e o subtítulo da obra nos convidam a pensar o fazer literário no limiar entre cultura ocidental e cultura indígena, visto que a crônica é um gênero escrito por excelência, mas o olhar que direciona a narrativa se identifica como indígena, ou seja, oriundo da tradição das performances orais como veículo de contação de histórias. Sendo assim, a perspectiva adotada por Munduruku, ao escrever suas crônicas de São Paulo, apresenta um olhar transcultural, ou seja, um olhar oriundo da zona de contato entre a escrita ocidental e a tradição oral. Conforme define Mary Louis Pratt (1992: 6), a zona de contato se configura como uma fronteira cultural que engloba as interações entre as culturas dentro de relações assimétricas de poder. O olhar que parte do Pará e da cultura Munduruku interage com a cultura urbana de São Paulo. No entanto, a identificação com este espaço só ocorre quando é detectada a presença indígena no espaço ocidental, que já funciona como um híbrido da grande cidade. O conteúdo e a forma são aliados em sua transculturalidade, pois a crônica, gênero marcadamente ocidental, se alia ao formato das narrativas tradicionais dos povos ameríndios, ao recuperar estratégias da performance oral e imbuir-se, também, de um objetivo próprio a tais narrativas: o ensinamento e a construção de conhecimento.

De acordo com Souza, uma das marcas de diferenciação mais fortes entre a escrita ocidental e a tradição oral está na questão da autoria: “O contador não se vê como criador da narrativa, e sim como uma espécie de transmissor; ou seja, ele é um elo numa cadeia infinita de repetidores ao longo das gerações” (2003: 127). Souza ainda relaciona a diferença entre o autor e o contador a questões de temporalidade, como descrito por Da Matta (1987) e Sullivan (1988). Os autores identificam dois conceitos de tempo simultaneamente presentes nas culturas indígenas brasileiras: um “presente anterior”, que nos remete a um passado quando o mundo tal como o conhecemos hoje ainda não existia, e o “presente atual”, que se refere ao estado de coisas de hoje em dia. No primeiro conceito, o tempo segue um processo cíclico

(plano mítico); no segundo, um processo linear (plano histórico), sendo coexistentes nessas culturas. Em suas crônicas, Munduruku nos apresenta uma dupla perspectiva temporal, cujo hoje (presente atual) nos conduz ao presente anterior. A partir das denominações de origem tupi-guarani dos locais visitados pelo narrador, é detectado não apenas o “presente atual” da historicidade do olhar contemporâneo ocidental, mas também é recuperado o “presente anterior”, que nos remete aos acontecimentos que envolvem os habitantes deste espaço denominado São Paulo, recuperando um sentido de coletividade e o aspecto mitológico.

O narrador-contador das crônicas de São Paulo inicia sua viagem por São Paulo pelo Tatuapé, que significa “o caminho do tatu”. O tatu de São Paulo é o tatu metálico, o metrô. A marcação de seu olhar de fora deste mundo tecnológico é apresentada quando afirma que “os índios sempre ficam encantados com a agilidade do grande tatu metálico” (MUNDURUKU, 2010: 15). O que identificamos, então, é que o narrador se apropria do gênero narrativo utilizado pelos viajantes e colonizadores europeus para produzir suas impressões. O olhar imperial descrito por Pratt é substituído pelo olhar indígena deste narrador Munduruku que migra para São Paulo. A partir de suas crônicas, cuja perspectiva parte das viagens dentro do tatu metálico, o narrador-contador assume o olhar do viajante, do migrante, em consonância com as migrações típicas do contexto brasileiro, neste movimento entre norte e sul. Seu olhar busca a natureza como forma de ligação com o passado e os povos que habitavam o território, como os Puris, e sente a necessidade de levar sua alma “ao princípio de tudo” (2010: 16). Este princípio, que identificamos como o marco de ruptura que introduz o presente atual, é a chegada dos portugueses, narrada no capítulo “Anhangabaú: o rio da assombração”.

Ao longo das crônicas, o olhar do narrador busca uma conexão com o espaço físico através da natureza. A natureza presente no espaço urbano torna-se o elemento fundamental para a recuperação do presente anterior. Na crônica “Ibirapuera: lugar de árvores”, o lago poluído é descrito como símbolo do “velho avô que tudo ouve impassível e paciente, como a esperar que os netos, apressados pelos relógios e pelos corpos suados, sentem-se para ouvir histórias dos tempos antigos e aprendam com ele a sabedoria das águas” (MUNDURUKU, 2010: 23). Sendo assim, o narrador busca, através de sua crônica, resgatar a consciência ecológica perdida, característica das culturas que viviam em harmonia com a natureza. O homem, os animais e o meio ambiente constituem o sagrado, numa perspectiva similar ao panteísmo, como sinaliza Tomson Highway, músico e escritor Cree, em *Comparing mythologies* (2003:

42). É este tempo mítico cíclico que o olhar indígena adiciona às suas crônicas paulistanas, inserindo um ensinamento advindo das culturas ancestrais, como sugere a seguinte citação que define o Ibirapuera:

É por isso que digo que o Ibirapuera é um lugar circular, pois todos os seus cantos lembram nossa transitoriedade, nos ensinando que somos parte integrante do planeta e não seus donos. É o que dizem as árvores que ali se encontram, que já atravessaram o tempo resistindo bravamente, apesar de já terem presenciado o corte de muitas de suas parentas para dar vez à cidade que cresce ao seu redor. Observando direito, parece que elas formam uma teia que nos une com o infinito, tornando-nos mais importantes do que somos. (MUNDURUKU, 2010: 23)

O narrador sorri ao encontrar “um ponto de equilíbrio entre o passado e o presente”, quando imagina que os prédios construídos podem ser “uma tentativa, ainda que inconsciente, de colocar o quadrado dentro do círculo, tornando-o um lugar habitável para o espírito dos antepassados e ideal para o descanso do espírito do homem moderno” (MUNDURUKU, 2010: 24). No entanto, este sujeito ainda considera que é mais fácil conversar com os espíritos da natureza do que entender o espírito do homem moderno, pois “este prefere correr contra o tempo em vez de se aliar a ele” (2010: 25).

As crônicas “Butantã: terra firme” e “Pirituba: lugar com muita taboa, taboal” conectam-se a partir da cobra e de sua simbologia para o narrador-contador. Em sua origem etimológica, a palavra Butantã quer dizer terra firme, mas no contexto de São Paulo é o local no qual está localizado o Instituto Butantan, apresentado ao narrador como o lugar onde as cobras têm sua morada. Por não gostar de cobras, o narrador percebe o Butantã como um lugar perigoso. É neste momento que narra um episódio de sua infância, no qual passou por cima de uma surucucu sem ter consciência do perigo, sendo advertido por seu pai por sua falta de cuidado. O ensinamento de seu pai é passado através da recuperação da mitologia Munduruku, que descreve os répteis, num tempo muito antigo, como os únicos donos da noite, por isso foram necessárias várias artimanhas para convencê-los a partilhar a noite com seu povo indígena. Por isso as cobras eram “seres mágicos, que sempre queriam uma oportunidade para tomar dos humanos a noite que antes lhes pertencera (MUNDURUKU, 2010: 38).

Enquanto na crônica “Butantã” a cobra aparece como elemento da natureza que causa medo ao narrador, em “Pirituba” ele se identifica com a cobra, ao ler sua experiência em São Paulo como uma espécie de metamorfose. É em Pirituba que o narrador, assim como Daniel Munduruku, encontra seu primeiro trabalho como professor, logo que chega a São Paulo. Em sua estratégia de sobrevivência na metrópole, o narrador se compara às serpentes que rastejam

e se camuflam sob as folhas longas das taboas à procura de alimento, para cumprir sua missão como professor indígena: “Assim, serpente por natureza, descobrindo tabuais onde encontrar alimento e retirar matéria-prima para a minha flauta, fui desenvolvendo meu jeito de olhar São Paulo e dela tirar tudo o que for possível para manter o céu equilibrado, evitando que se autodestrua” (MUNDURUKU, 2010: 43).

As reflexões do narrador acerca de sua adaptação ao espaço paulistano nos remetem ao mito da anaconda-Yube, figura mítica masculina que traz a cultura, a sabedoria e o conhecimento para os Kaxinawá. Souza analisa o quanto esta figura mítica descreve o indígena em contato com uma nova realidade, o que necessariamente exige transformação:

Como no mito da anaconda-Yube, a ética de “abertura para o outro” leva os Kaxinawá a apreender a alteridade radical como algo perigoso e ao mesmo tempo desejável, um paradoxo insolúvel, onde não há outra possibilidade a não ser permitir-se tornar-se outro. [...] Tal é a dialética da alteridade ameríndia — onde o sujeito se transforma em objeto (Outro) e novamente em sujeito; dessa vez em um sujeito transformado e não no mesmo sujeito inicial. (2002: s/n).

Assim, ao nomear-se “serpente por natureza”, o narrador de “Crônicas de São Paulo” assume esta abertura para a alteridade radical que é simbolizada na cultura Kaxinawá pela figura da anaconda que muda ciclicamente de pele, e que sobrevive graças a transformações periódicas necessárias e constantes: “Foi assim que me tornei um transeunte da cidade e transformei o barco em trem, o arco em palavra, a mata em tabual, a escuridão em luz elétrica, a aldeia em cidade. Não troquei minha aldeia pela cidade. Eu transformei a cidade em minha aldeia” (MUNDURUKU, 2010: 43).

A viagem transcultural do narrador do Butantã ao Pirituba fortalece a ideia de que esta alteridade radical é ao mesmo tempo perigosa e desejável, já que mesmo temendo a serpente, reconhece sua força e nela se transforma. Esta simbologia é revolucionária, pois como afirma SOUZA (2004: 15), não enfatiza a perda ou diminuição de autenticidade do indígena frente ao diferente, distanciando-se de qualquer dicotomização simplista de relativismo/essencialismo, e sim o fato de que sua vitalidade advém do contato com o exterior, como ocorre com a anaconda, que permanece a mesma através da mudança de pele e da adaptação.

Este processo de adaptação, e de trânsito entre duas temporalidades, é destacado nos capítulos finais do livro, que concederão ao espaço físico, o planeta Terra, sua independência, sem a posse pelo homem, que se torna necessariamente habitante e viajante, responsável por sua manutenção. A crônica “Tietê: mãe do rio, região onde o rio alaga, fecundando a terra”

ressalta a conexão fundamental dos indígenas com as águas, pois suas aldeias estão sempre próximas a rios, lagos ou igarapés. O narrador explica que alguns povos, como os Karajá, vivem em função do rio, por isso sua posição contrária à construção de hidrelétricas e hidrovias, assim como o povo Munduruku, que vive às margens do grande rio Tapajós, “o patriarca que nos ensina a ter paciência e esperar” (MUNDURUKU, 2010: 46). A memória do narrador, que ao olhar o Tietê recorda sua ancestral relação com o Tapajós, esforça-se por lembrar do presente anterior do rio paulistano, ou seja, os tempos antigos quando o Tietê “era o centro da vida aldeã de nossos antepassados” (2010: 48). O narrador indígena, que transforma sua canoa na “canoa metálica de quatro rodas”, percorre a extensão do rio que “rasga teimosamente a cidade” em seu presente atual de poluição, num exercício de conscientização sobre a importância da preservação deste “tesouro líquido” (2010: 49).

No capítulo final da obra, “Guaianases, Guarulhos e Guaranis”, Munduruku reforça as ideias de Chamberlin de que são os territórios e as histórias que nos possuem, e não o contrário. O olhar que percebe São Paulo através das histórias e das denominações em Guarani que definem os espaços territoriais sinaliza o pertencimento indígena a este local, e não sua posse. Além disso, reconhece “Esta terra — a São Paulo de sempre”, como “a casa de muitos” (2010: 57), acolhendo a São Paulo multicultural e cosmopolita através de sua perspectiva de serpente, em constante transformação. Ao conceber São Paulo como “a casa de muitos”, Munduruku resgata o pertencimento ameríndio a esta terra, representado fortemente pelos Guarani que ainda a habitam: “Tem que ser a casa de todos. Aberta para todos. Sempre. Até para os que não conseguiram resistir ao seu crescimento. Que vivam em sua memória, como seus primeiros moradores. Que continue sendo também a casa daqueles que ainda hoje são seus filhos mais ilustres: os Guarani” (2010: 57). Como no conceito de literaterra desenvolvido por Maria Inês Almeida, a última crônica sobre São Paulo funde a tradição oral, representada pelas canções, com o corpo do ameríndio e a natureza, enfatizando que o povo Guarani pertence a São Paulo, pois “compôs aqui muitas canções para as divindades, alimentou a terra com seu sangue, assegurou até onde pôde a natureza para as futuras gerações, embalou os sonhos e as esperanças das suas crianças, construiu uma história de resistência e paciência” (2010: 57).

É com esta história de resistência e paciência que Daniel Munduruku compromete-se em seu trabalho como escritor, refletindo sobre a forma como se origina este olhar indígena

que concede subtítulo a seu livro. O narrador é enfático ao lembrar que “a gente não olha apenas com os olhos, mas também com a língua. É ela que nos dá o sabor e o saber, e aqui em nossa terra havia muitos sabores e saberes que faziam o colorido de nossa gente” (2010: 55). É a inserção de sua língua, que traduz em língua portuguesa seus saberes ancestrais, que permite a dupla temporalidade expressa em sua perspectiva sobre São Paulo. O olhar indígena transcultural visualiza o colonizador europeu como o Outro, “alienígena”, e consegue perceber que nesta terra “se estabeleceu um encontro nem sempre amigável entre nativos e alienígenas criando um diferente modo de olhar e de ser em nosso novo mundo” (2010: 56).

O narrador de crônicas, como o gênero sugere, fala de suas experiências. Ao imprimir uma dupla temporalidade, o narrador de Munduruku pode ser descrito tanto como o narrador da crônica, como o contador de histórias, recuperando a tradição das performances orais, nas quais o contador parte de sua própria experiência. É neste aspecto que o autor e o narrador se fundem, e as crônicas relatam a trajetória do escritor que migra do Pará a São Paulo, transformando “o arco em palavra” (2010: 43). Para Gerald Vizenor, escritor e crítico literário Anishinabe, o indígena passa a existir através das palavras e dos gestos oratórios: “As famílias tribais criaram a terra, os pássaros e os animais, as sombras e a fumaça, o tempo e os sonhos, com suas palavras e memórias sagradas” (1978: vii).² O criador de palavras — *wordmaker* — dá forma às suas palavras na tradição oral com a mesma familiaridade com que o indígena ancestral fabricava suas flechas, dobrando-as em seus dentes com absoluta consciência e reconhecimento pessoal. Parece ser esta a função do escritor indígena no mundo contemporâneo, adotada por Daniel Munduruku — formatar as palavras da tradição oral em seus lábios com a familiaridade ancestral com que se fabricavam as flechas, transformar o arco em palavra escrita, a fim de combater o discurso que relegou os indígenas à condição de mero elemento selvagem de um território a ser conquistado. Ao mudar de pele como a serpente, em seu percurso transcultural, Munduruku resgata os saberes ancestrais em suas narrativas do presente, legitimando seu pertencimento à tradição literária e ao território brasileiro.

² Tradução da autora do original em inglês.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. *Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ALMEIDA, Maria Inês de. *Desocidentada: experiência literária em terra indígena*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CHAMBERLIN, J. Edward. *If this is your land, where are your stories?: finding common ground*. Toronto: Alfred Knopf, 2003.
- CHAMBERLIN, J. From hand to mouth: the postcolonial politics of oral and written traditions. In: BATTISTE, Marie. *Reclaiming indigenous voice and vision*. Vancouver: University of British Columbia Press, 2000. p. 124-141.
- CRUIKSHANK, Julie. *The social life of stories: narrative and knowledge in the Yukon territory*. Vancouver: UBC Press, 1998.
- DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- HIGHWAY, Tomson. *Comparing Mythologies*. Ottawa: University of Ottawa Press, 2003.
- MARACLE, Lee. Oratory on Oratory. *Trans.Can.Lit: resituating the study of Canadian literature*. Ed. Smaro Kamboureli and Roy Miki. Waterloo: Wilfrid Laurier, 2007, p. 55-70.
- MUNDURUKU, Daniel. *Crônicas de São Paulo: um olhar indígena*. São Paulo: Callis, 2010.
- MUNDURUKU, Daniel. *Todas as coisas são pequenas*. São Paulo: Arx, 2008.
- PRATT, Mary Louis. *Imperial eyes: travel writing and transculturation*. London: Routledge, 1992.
- RIBEIRO, Darcy. *Maíra*. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Que história é essa? A escrita indígena no Brasil. In: SANTOS, Eloína Prati dos (org.). *Perspectivas da literatura ameríndia no Brasil, Estados Unidos e Canadá*. Feira de Santana: UEFS, 2003, p. 123-137.
- SOUZA, Lynn Mario T. M. de. As visões da anaconda: a narrativa escrita indígena no Brasil. *Revista Semeiar*, n. 7. Cátedra PUC-RIO. Disponível em: http://www.lettras.puc-rio.br/unidades&nucleos/catedra/revista/7Sem_16.html. Acesso em: 20 de outubro, 2014.
- SOUZA, Lynn Mario T. M. de Remapping writing: Indigenous writing and cultural conflict in Brazil. *English Studies in Canada*, v. 30, n. 3, p. 4-16, 2004.
- SULLIVAN, Lawrence E. *Icanchus drum: an orientation to meaning in South American religions*. New York: Macmillan, 1988.
- VIZENOR, Gerald. *Wordarrows: Indians and Whites in the new fur trade*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1978.

Recebido em: 19 de outubro de 2014.

Aceito em: 20 de novembro de 2014.

CONVERSÇÕES SOBRE POVOS INDÍGENAS EM PRÁXIS AUTOBIOGRÁFICAS

Rafael Xucuru Kariri¹

Suzane Lima Costa²

Resumo: Desde a promulgação dos seus direitos na Constituição de 1988, as assinaturas coletivas dos povos indígenas no Brasil são representativas de uma série de narrativas identitárias configuradas pelos próprios indígenas para dizerem quem são, onde e como querem viver e como desejam ser vistos e respeitados. Há, no entanto, uma lacuna significativa na abordagem dessas textualidades quando pensadas como práticas (auto)biográficas, produzidas tanto no protagonismo coletivo dos povos em suas lutas políticas, quanto na emergência autoral do sujeito histórico indígena, no campo da crítica etnográfica e literária no Brasil. É na esteira desse cenário que pretendemos apresentar uma discussão sobre os povos indígenas em práxis biográficas e autobiográficas, analisando o que dizem as assinaturas coletivas, presentes nessas narrativas, e como os nomes próprios dos chamados *índios* no Brasil são construídos e significam em nome do grupo.

Palavras-chave: Povos indígenas no Brasil, autobiografia, autoria.

Abstract: Since 1988, with Brazilian Constitution, the collective signatures of native peoples in Brazil are representative of a series of identity narratives configured by the themselves to say who they are, where and how they live and way they want to be seen and respected. There is, however, a significant gap in addressing these textualities when thought of as biographical practices (self) produced both collective protagonism of the people in their political struggles, as the authorial emergence of indigenous historical subject in the field of ethnographic and literary criticism in Brazil. In the wake of this scenario that we intend to present a discussion on native peoples in biographical and autobiographical practice, analyzing what they say collective, signatures of these stories, and how the names of so-called Indians in Brazil are built and meant for the group.

Keywords: native peoples in Brazil, autobiography, authorship.

¹ Carlos Rafael da Silva (Rafael Xucuru Kariri) — Mestre em Ciências Sociais na Universidade Federal da Bahia, com bolsa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro dos grupos de pesquisa "Instituições Políticas Subnacionais", vinculado ao Centro de Recursos Humanos (CRH), e do "Núcleo de Estudos das Produções Autorais dos Povos Indígenas nas Américas" (NEAI), vinculado ao Instituto de Letras, ambos da Universidade Federal da Bahia. Atua como Analista Técnico de Políticas Sociais na Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação. Tem interesse nas áreas de políticas públicas, em especial, política educacional e indigenista; movimento indígena; (auto)biografias de lideranças indígenas. É indígena do povo Xucuru-Kariri. Endereço eletrônico: carlos.rafael@mec.gov.br.

² Professora Adjunta no Departamento de Letras Vernáculas, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, com atuação no Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura (UFBA) e no Mestrado profissionalizante em Letras (PROFLETRAS-UFBA), além de colaborar no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (UFBA). Tem experiência na interface das áreas de Língua Portuguesa e Literatura, desenvolvendo pesquisas sobre autoria e identidade, corpo e subjetividade em práticas de leitura e escrita, educação indígena, (auto)biografias e políticas linguísticas/literárias entre os povos indígenas. Atualmente coordena o Núcleo de Estudos das Produções Autorais dos Povos Indígenas nas Américas (NEAI — UFBA) e o projeto de pesquisa intitulado "As Cartas dos Povos Indígenas ao Brasil" (CNPQ). Endereço eletrônico: suzanelimacosta@gmail.com, suzane.costa@yahoo.com.br.

Eu só acredito em gente que sabe conversar de perto, bem de perto (Cacique Afonso
Pankararé — Aldeia Brejo do Burgo/Glória — BA)

Suzane Lima Costa: Este ensaio faz parte de uma série de conversações mais ampliadas sobre uma questão ainda muito pouco discutida na etnologia brasileira: seria a prática biográfica ou autobiográfica um caminho para apresentar, com seus nomes próprios, Mario Juruna, Galdino Hã-Hã-Hãe, Zabelé Pataxó, Marcelino Tupinambá, Quitéria Binga, Chicão Xucuru, Babau Tupinambá, Maçal Tupayá, Maninha Xucuru-Kariri, Arissana Pataxó e tantos outros, em suas vidas ordinárias, em seus modos de fazer, de estar, de comer, de amar, de atuar no mundo; seria esse um modo de não exotizar o Outro, mas de pensá-lo, contrariando Deleuze (2006), sem perder de vista o seu rosto? Interrogando de duas outras maneiras, poderíamos questionar: quem é o *sujeito singular* circunscrito sob a rubrica coletiva ‘índio’ e sempre perlaborado politicamente como Povo Kuikuro, Povo Guarani, Povo Pataxó, Povo Truká, dentre outros? Como fazer valer, na traduzibilidade da pergunta sobre *quem é* o Outro, não uma vontade de representação, mas de apresentação da vida ordinária daqueles que não tiveram seus nomes inscritos nos paralaxes da grande história?

Rafael Xucuru-Kariri: Essas questões são muito largas e caras. Penso inclusive que, se olharmos para elas de uma forma ligeira, diríamos, que não, esse silenciamento, essa ausência de discussão por parte dos estudos antropológicos e etnográficos não existe, uma vez que todo processo de subjetivação só se efetiva em práxis coletivas. Por outro lado, lembro da primeira vez que falei de mim como extensão do meu Povo, no curso de Ciências Sociais, na UFBA. Quando disse pela primeira vez que eu era Xucuru-Kariri, em um espaço onde outros modos de apresentação dos indígenas, para além dos desenhos românticos, salvacionistas, exóticos, e até mesmo históricos, criam um certo mal-estar, um incômodo coletivo, por vezes, uma descrença em relação a ideia de quem é ou não indígena no Brasil, vi não a negativa direta da minha fala, mas sim a formulação de novas categorias de análise, que promoveram e promovem outro modo de dizer não em interpelações do tipo: *se você é índio então você foi aculturado? Mas você não parece índio, então você é índio descendente? Mas se você é índio, então agora você está civilizado?* E, veja bem, estamos falando de estudantes do curso de Ciências Sociais e, em algumas situações, de professores universitários, ou seja, imagina-se

então que eu deixo de ser indígena por conta de uma visão que soa até rasa para o avanço que os estudos antropológicos promoveram e promovem desde a década de 1970, com as perspectivas da etnicidade: por eu não espelhar mais a Carta de Caminha. Dentro do que já venho estudando sobre os modos de pensar/fazer autobiografias, creio que nomear *o quem* do indígena hoje é fomentar desafios que podem alargar semanticamente a ideia de *índio* no Brasil, para redimensionarmos os paradigmas formadores do imaginário corrente sobre nossas diferentes identidades, isso porque coloca em evidência lugares que raramente vemos serem pensados como próprios da nossa condição política e cultural: o lugar da autoria e, conseqüentemente, do protagonismo dos indígenas, estejam eles dentro ou fora das suas aldeias.

Suzane Lima Costa: A depender do lugar e da situação, você deixará de ser Xucuru-Kariri, porque o indígena mestrando, aprovado em primeiro lugar no curso de Ciências Sociais, na UFBA, analista político concursado e atuando no MEC, acaba se tornando um problema complexo demais para as velhas/novas categorias de análise que, mesmo pedindo pela fala e visibilidade do Outro, ainda não estão preparadas para sua escuta. Precisamos criar movimentos/manifestos pela escuta agora, para, ao invés de perguntarmos sobre quem pode falar, questionarmos sobre quem está disposto a ouvir (em um sentido muito lato) o outro. No final, estamos falando não só de campos disciplinares, de pesquisas e pesquisadores não muito dispostos para o quem da pessoa comum, para o *quem-qualquer*, mas estamos tentando colocar em evidência o caráter paradoxal do binômio coletivo/singularidade quando se fala em Povos Indígenas no Brasil, atentando para o fato de que o protagonismo e a autoria dos grupos étnicos indígenas se constituem também na ambivalência do singular no contínuo do coletivo, como ocorre em qualquer grupo social.

Rafael Xucuru-Kariri: Os movimentos coletivos (de qualquer outro grupo social) agregam valores e fortalecem aqueles que os mantêm, porém, quando se trata de povos indígenas, a rubrica coletiva que por um lado potencializa e afirma as ações políticas do grupo, por outro acaba ratificando o lugar dos sem nomes próprios, seja pela condição exótica que nos acompanha, seja pelo imaginário de estagnação e quase-morte, desenhado para todos nós, através das narrativas das grandes histórias, da mídia, da escola e de diversos materiais didáticos ideologizados. É como se não houvesse outro modo de ver/ler os Povos Indígenas senão pela imagem estática e grupal (como se a própria histórica fosse estática). Dizendo de outra maneira a mesma coisa, é como se o indígena que sai da aldeia, que estuda na Universidade,

que passa em concursos públicos, que escreve livros e produz filmes, deixasse de ser indígena.

Suzane Lima Costa: Eu acredito que os trabalhos que hoje desenvolvemos, seja nas escolas indígenas, seja no NEAI³, no Observatório da Educação Escolar Indígena,⁴ na SECADI/MEC⁵ ou fora desses espaços institucionalizados, caminham no sentido de promover modos para escaparmos da referência recorrente do índio-corpo-exótico, para pensarmos tanto o lugar coletivo do corpo-mítico, do corpo-histórico, quando as suas implicações nas singularidades do corpo-ordinário, do corpo-comum. Para mim, quem apresenta e tensiona essas questões são as próprias produções autorais dos povos indígenas, desde os escritos da Eliane Potiguara, do Juvenal Payayá, do Olívio Jekupé, do Daniel Munduruku, às práxis de corpo das lideranças indígenas do MUPOIBA⁶ ou da APIB⁷, como do Cacique Babau, do Jerry Matalawê ou da Sônia Guajajara.

Rafael Xucuru-kariri: Você falou em autoria como práxis de corpo, eu penso que um dos primeiros exercícios que precisamos mover nesses espaços institucionalizados é definir autoria. Aumentar o alcance desse nome, dessa ação, para mostrar quem somos na construção de nós mesmos. Um outro ponto também é trabalhar no sentido de apresentar o que entendemos como práxis autobiográficas. Veja que desde a promulgação dos nossos direitos na Constituição de 1988, as nossas produções autorais são tidas como práxis políticas usadas para que

³ O Núcleo de Estudos das Produções Autorais dos Povos Indígenas nas Américas/NEAI-UFBA iniciou suas atividades, em 2012, com o objetivo geral de produzir e fazer circular as produções biográficas dos Povos indígenas no Brasil, com vistas à caracterização da emergência autoral do sujeito histórico indígena na formação política/literária do Brasil, tendo como um dos seus principais objetivos a futura publicação da coletânea intitulada *As Cartas dos Povos Indígenas ao Brasil* (Projeto financiado pelo CNPQ).

⁴ Vinculado ao Programa Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro) em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFBA e a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI/UNEB), o programa propõe um núcleo de pesquisa na área da linguagem e educação intercultural indígena, com vistas a estimular a produção acadêmica na área e fornecer subsídios para a educação linguística dos Povos Indígenas no Nordeste), sob a coordenação da professora América Lúcia César (UFBA).

⁵ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação do Brasil.

⁶ O Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia (MUPOIBA) é uma das organizações indígenas, presente no Estado da Bahia, que reuni 22 etnias, dentre elas: *Tupinambá, Pataxó, Pataxó Hã-hã-hãe, Kiriri, Tuxá, Tumbalalá, Atikum, Pankararé, Kaimbé, Pankarú, Pankararú, Xukuru-Kariri, Kariri-Xóco-Fulni-ô, Funi-ô, Potiguara, Tapuia, Kambiwá, Kapinawá, Xacriabá, Payaya, Kantaruré e Tuxi.*

⁷ A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) é uma instância nacional de deliberação e articulação política do Movimento Indígena no Brasil. Ver: <http://blogapib.blogspot.com.br/> acessado em 20 de agosto de 2014.

cada grupo étnico possa dizer de onde fala, como quer viver e como deseja ser visto e respeitado. O que nos leva a perguntar como a sociedade recebe essas produções e como nos apresentamos quando escrevemos, oralizamos, desenhamos, pintamos, protestamos, lutamos, seja nas Cartas do indígenas⁸, que agora estamos juntando para estudarmos e publicarmos, seja nos vídeos, nas músicas, nos mapas, nas cartografias e, com mais frequência, em sites, facebook e blogs.

Suzane Lima Costa: Para isso, precisamos fazer circular os modos como vocês estão se autorizando como produtores dos seus próprios discursos e como passam a explicar ‘quem são’ através da retomada das suas memórias, sem esquecer que há uma série de produções que representam e apresentam os povos indígenas em coletâneas e coletivos organizados por ONGs e/ou antropólogos. Essas práticas, com todas as questões e problemáticas que apresentam, são de extrema importância para a construção de um imaginário sobre *quem são* os Povos indígenas no Brasil. As coleções *Índios na visão dos índios*, organizada pela Thydêwá⁹; *Cineastas Indígenas*, organizada pelo Projeto Vídeos nas Aldeias¹⁰, *Narradores Indígenas do Rio Negro*, produzida pela FOIRN — Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro; constituem hoje uma significativa mostra disso. Creio que também estaria nesse fato a nossa vontade de alargarmos a noção de autoria, você não acha?

Rafael Xucuru-kariri: Claro, ainda mais porque nessas obras vemos a memória coletiva e as narrativas míticas como suportes e procedimentos para traduzir a identidade indígena

⁸ Com o projeto *As cartas dos Povos indígenas ao Brasil* (projeto financiado pelo CNPQ) objetivamos construir o arquivo das cartas produzidas pelos povos indígenas no Brasil, que hoje circulam com ampla repercussão nas redes sociais e em portais de notícias dentro e fora do país, bem como das cartas que, fora do espaço virtual, foram escritas e encaminhadas ao Governo Federal e às organizações internacionais, desde a promulgação dos direitos indígenas na Constituição de 1988 até a presente data. Como um dos resultados finais desse trabalho, pretendemos publicar a coletânea intitulada ‘Cartas dos Índios ao Brasil’, bem como fomentar sua veiculação em estabelecimentos públicos de ensino fundamental e médio.

⁹ A Thydêwá é uma organização não governamental, formalizada em 2002, que atua principalmente no nordeste brasileiro. Desenvolve projetos de formação de indígenas de várias etnias e nações, por meio de oficinas nas aldeias indígenas, para atuarem como pesquisadores, documentalistas, jornalistas, historiadores, antropólogos, poetas, filósofos e fotógrafos de suas próprias realidades, tendo como um de seus resultados a coletânea *Índios na visão dos índios*. Para mais informações, consultar o site: <http://www.thydewa.org/work/indios-na-visao-dos-indios/>.

¹⁰ Vídeo nas Aldeias é um projeto na área de produção audiovisual indígena no Brasil, criado em 1986. Desde 2000 o projeto se constituiu como uma organização não governamental. Em associação com o Ministério da Educação distribuiu a coletânea *Cineastas Indígenas*, fruto de oficinas sobre material audiovisual organizadas pela Ong, composta por cinco vídeos realizados por cineastas dos povos Kuikuro, Panará, Huni Kui, Xavante e Ashaninka. O material foi distribuído gratuitamente para escolas, associações e comunidades indígenas e para escolas não indígenas de ensino médio.

em suas espacialidades e temporalidades e, conseqüentemente, como um dos suportes para os exercícios das práticas biográficas.

Suzane Lima Costa: Dessas coleções, a mais familiar para vocês é *Índios na visão dos índios*, que apresenta os diferentes povos indígenas, situados geopoliticamente na Região Nordeste do Brasil, narrando em cânticos, causos, testemunhos, fotografias e desenhos as histórias das suas comunidades. A ênfase desses trabalhos está nos testemunhos das principais lideranças das aldeias, dos caciques e dos pajés.

Rafael Xucuru-Kariri: Essas produções contam a história de cada Povo, embaralhando suas narrativas de fundação com breves informações sobre a identidade étnica de cada grupo. Até então, estão disponíveis em versão impressa e virtual dezessete obras¹¹ que descrevem a vida dos *Truká*, *Tumbalalá*, *Tupinambá*, *Kiriri*, *Pataxó Hã-Hã-Hãe*, *Kariri-Xocó*, *Fulni-ô*, *Pataxó do Prado*, *Pankararu* e *Potiguara*. Em cada capa, vemos enunciado o título *Índios na visão dos índios* e como subtítulo o nome do grupo étnico que será apresentado, o mesmo ocorre com as obras intituladas *Somos Patrimônio* (2011), *Cultura viva* (2012), *Cantando as culturas indígenas* (2005) e *Memória* (2012). Nas contracapas da história do Povo Pataxó-Hã-Hã-Hãe, do Povo Truká e do Povo Tupinambá, vemos em destaque, mudando apenas o nome de cada grupo étnico, a seguinte assertiva: “O Povo da nação (nome do Povo) é o verdadeiro autor deste livro. Os textos, as fotografias, os desenhos e a arte-finalização foram feitos pelos próprios índios” (GERLIC, 2007b, 2003b, 2003c).

Suzane Lima Costa: E quem é o Povo dessa nação? Quem é o indígena que versa sobre si mesmo, que se autodesenha e autofotografa? Você viu que Nhenety Kariri-Xocó (AL), Dora Pankararu (PE), Manuel Monteiro da Luz Pankararu (PE), Fabio Baenã Pataxó Hã-Hã-Hãe (BA), Maya Tupinambá Pataxó Hã-Hã-Hãe (BA), Antonio Cícero da Silva Truká (PE), Gringo e Juracy Tupinambá (BA), Antonio e Dona Lurdes Truká (PE) e Maria Pankararu (PE) são alguns dos nomes próprios que estão presentes no final de cada excerto transcrito, de cada testemunho, de cada história narrada. Também nos agradecimentos, presentes nas contracapas, aparece a nomeação de alguns membros da comunidade que colaboraram com a

¹¹ Disponíveis em: <<http://www.thydewa.org/downloads1/>>.

criação das obras.¹² Depois que li as obras, vi que a pergunta sobre *quem* é o Povo da nação é ainda mais abrangente em significados, quando o eu-singular é rememorado na extensão da história coletiva. Isso porque há um investimento, ainda que muito tímido, na apresentação de alguns dos membros do grupo, a exemplo da narrativa do Nailton Pataxó, na coletânea *Índio na Visão do índios*: memória:

Meu nome é Nailton Muniz Pataxó, da etnia Tupinambá. Sou um dos caciques daqui da Terra Indígena Caramuru — Catarina Paraguaçu, vivo aqui com o povo PATAXÓ HÃHÃHÃE. Meu avô era Tupinambá de Olivença e eu nasci no rancho Queimado, na região do Ourinho, no município de Pau Brasil. Os funcionários do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) venderam e arrendaram o nosso território e nós começamos a sofrer muito, tendo que sair de nossas terras. Em 1975, me elegeram como uma das lideranças para trabalhar pelos parentes que estavam dentro da área indígena e também para trazer de volta aqueles que estavam fora. (GERLIC, 2007b, p. 24).

Rafael Xucuru-kariri: Mas como o Sr. Nailton se tornou cacique? Qual o nome do seu avô? Quem sofreu com ele durante essa história? E antes de ser cacique, quais as narrativas, imagens, desenhos que construíram seu percurso de vida? Mesmo que, de um modo geral, o formato dessas obras não aposte na biografização para apresentar os nomes próprios nelas registrados, essas perguntas nunca são postas como inferências fundamentais para sabermos sobre *quem fala* quando o *índio* fala.

Suzane Lima Costa: Você quer dizer então que isso, de certa forma, faz jus à vontade, também autoral, de quem edita, organiza os textos ou coordena as oficinas de criação, no caso específico dessa coletânea, a do antropólogo Sebastián Gerlic. Ou seja, mesmo considerando que todo processo autoral está relacionado às práxis socioculturais resultantes de ações coletivas, pela própria condição dialógica/ intertextual/ polifônica de qualquer texto, não há como ignorar a necessidade de um estudo crítico sobre a relação existente entre o processo de elaboração desses textos e a obra final entregue ao público.

Rafael Xucuru-Kariri: Isso vale para pensarmos quem são os indígenas que participaram do processo de elaboração da coletânea, como também vale para pensarmos o idealizador e organizador do material coletado, no sentido da crítica que produz sobre o outro ou da produção de si que faz reverberar e dos modos como articula ações políticas para o grupo.

¹² A coletânea *Índios na visão dos índios* é produzida a partir de oficinas coordenadas pelo antropólogo Sebastián Gerlic e realizadas nas aldeias indígenas no nordeste, com ampla participação dos membros da comunidade, apoio financeiro do Governo do Estado da Bahia e sob a coordenação geral da ONG Água Dourada — Organização Multicultural Indígena do Nordeste.

Suzane Lima Costa: As *Lições* que América César (2011) apresenta no texto *Autoria e autonomia* nos colocam no princípio dessa discussão, principalmente porque ela define a questão da autoria em a partir de três aspectos:

- a) o da consciência, a elucidação na própria práxis, que remete também ao conceito de crítico; b) o da constituição desse sujeito do discurso: quem é esse autor que se explicita na práxis? Como ele se constitui?; e c) o da construção específica da autonomia nos movimentos minoritários como projeto político (2011, p. 93).

Esses aspectos nos coloca diante de um modo de pensar a autoria como constituinte do corpo de quem fala/faz, como o princípio da ação construída também pela mediação, pelo testemunho ou pela (auto)biografização e que não estão subordinadas meramente ao texto escrito. Por essa perspectiva, poderíamos dizer que é possível haver produções escritas sem que haja autoria (CESAR, 2011, p. 89), da mesma forma que, podemos dizer que a categoria autor, nomeada por Gerlic, quando apresenta os *Índios na visão dos índios*, diz muito mais da relação entre o autor-criador do que do autor-pessoa.¹³ O que nos interessa é a simbiose desses lugares autorais, seja como parte constituinte da historicidade¹⁴ de Nailton Pataxó, seja nos entremeios das narrativas coletivas, nas frestas, quase imperceptíveis, da oralidade, da performance de cada indígena dentro/fora da sua aldeia.

Rafael Xucuru-Kariri: São esses lugares autorais, presente no corpo de fala de Sr. Nailton e de tantos outros narradores das suas próprias vidas, que precisamos investigar, analisando o que dizem as assinaturas coletivas, presentes nessas produções, e como os nomes próprios são construídos e significam em nome do grupo. O Oscar Sáez (2006), no texto *Autobiografia e sujeito histórico indígena*, provocou uma discussão particular sobre o porquê da ausência do gênero autobiografia escrita por ou sobre indígenas na bibliografia brasileira, enquanto a bibliografia norte americana e mexicana sobre o mesmo tema é tão extensa e profícuca. Os nossos estudos sobre autoria indígena tem caminhado no sentido desse problema levantado por Sáez para também questionar o que significa essa ausência de produções autobiográficas na bibliografia brasileira?

¹³ Discussão iniciada por V. N. Voloshinov/ M. M. Bakhtin em *O discurso na vida e o discurso na arte*, publicado em 1921.

¹⁴ Ludwing Biswanger (1972) ao apresentar a noção de historicidade a definia como sendo o modo de dizer a narrativa íntima, descrita pelas pessoas através das palavras da sua subjetividade, posta como presença/ausência do quem eu sou em meio ao quem nós somos na cultura ou na história.

Suzane Lima Costa: Caminhamos no sentido de questionar se essa ausência significaria dizer que os sujeitos indígenas *devem* ser pensados sempre no coletivo, como se o ‘eu’ não tivesse um lugar nas narrativas que autorrepresentam o grupo? Ou como se os discursos indígenas tenderiam a desmentir a ilusão individualista, ao dissolver o ‘eu’ na identidade coletiva de ‘povo Yanomani’, ‘povo Tuxá’, ‘povo Kuikuro’, ‘povo Pataxó’?

Rafael Xucuru Kariri: Mas Sáez, de certa forma, invoca uma problemática que não está presente na nossa conversa. Ele acredita que os próprios índios não fazem relatos sem estar atrelados às narrativas do seus povos. Para Saez:

a entrada "autobiografia" simplesmente não aparece nos repertórios bibliográficos da etnologia brasileira. Não se pode descartar que no meio dessa vasta produção possamos encontrar alguma breve narração em primeira pessoa, ou recompilar umas quantas autobiografias cumulativas, mas, ao que parece, nunca um indígena brasileiro decidiu-se ou foi solicitado a relatar *sua* vida, e não o mito ou a história do seu povo (2006, p. 181)

Nesse ponto eu discordo de Sáez. Acredito que sim, o indígena brasileiro decidiu-se a relatar a sua vida. Nossas ações em qualquer perspectiva são parte da nossa biopolítica, da nossa bioficção e elas se apresentam nas vozes das lideranças políticas do movimento indígena, bem como em textos literários, entrevistas, materiais didáticos, cartas, materiais audiovisuais e textos avulsos nas redes sociais, perfazendo uma variedade de formatos e modos utilizados por diversos membros da comunidade para falar de “si”. Por outro lado, não discordo totalmente de Sáez, porque concordo com a sua colocação sobre a vida narrada estar tão implicada no mito e na história do povo que as autobiografias dos indígenas estarão sempre espaçadas, sempre em simbiose com o coletivo, impregnadas por cada outro do grupo, como se os indígenas nunca pudessem ser pensados fora da aldeia, do coletivo, da representação de grupo.

Suzane Lima Costa: Não podemos também esquecer que a entrada *autobiografia* sugerida pelo Sáez está totalmente vinculada a noção de gênero. Acredito que hoje, falar em autobiografias exige que se alargue a noção canônica de gênero, pondo em evidência os modos e os diferentes suportes escolhidos pelos sujeitos para narrativizarem as suas trajetórias de vida. Alargar a noção significa atentar para a multiplicidade de configurações com as quais estamos lidando quando falamos sobre as nas narrativas vivenciais. Nossa questão não é pensar o gênero autobiográfico, mas sim discutir a formação de um espaço de narrativas autorais indígenas, muito próximo ao que Arfuch (2002) chamou de formação de um espaço biográfico mais

dilatado que o gênero, e que abrange, não a pureza da sua significação, mas sim as interações, as inter-relações, o hibridismo das formas, de seus deslizamentos metonímicos, de sua intertextualidade (2002, p. 114).

Rafael Xucuru-Kariri: Da mesma forma que precisamos também compreender como parte significativa desse espaço biográfico, quando se fala da produção autoral dos povos indígenas, necessita ser mapeada e colocada em circulação, justamente para que possamos mais amplamente discutir os significados dessa ausência, constatada pelo Oscar Sáez, bem como para que essas textualidades possam ser tratadas como práxis política da memória dos indígenas. Quando lembro do Fórum Estadual de Educação Indígena da Bahia e da solicitação de Nádia Tupinambá para que nos formássemos memorialistas das lutas indígenas, sinto que estamos no caminho certo. Lembro que em muitas entrevistas que realizei naquele evento, com foco nas histórias de vidas das lideranças indígenas, quase todos os professores entrevistados me pediam o vídeo, pois queriam usá-lo como material para seus livros e escritos autobiográficos. Ao mesmo tempo as narrativas eram muito complexas, sempre oscilando entre o “eu” e o “nós”. Dessa forma, a ideia do autobiográfico que defendemos não parte da construção de narrativas individualizadas e centralizadas num “eu” ensimesmado, mas ativa a função estética e política de criação do si/outro, do si em alteridades.

Suzane Lima Costa: Todavia, se por um lado, as narrativas coletivas valem como práxis políticas para legitimar o si mesmo no grupo, por outro também fazem valer, principalmente no imaginário corrente sobre os indígenas no Brasil, a ideia de um coletivo unificado, essencializado, centralizado, que somente pode colocar em agenciamentos singularidades mitificadas, impessoais, não actantes. Você não acha que talvez o perigo esteja no fato de as assinaturas coletivas, mesmo como uma das estratégias políticas para afirmação do grupo, produzirem uma complexa relativização, como em algumas obras da coletânea *Índios na visão dos índios*, e acabar, de certa forma, estruturando a cena ordinária da vida de cada um dos membros dos grupos somente com base nos paradigmas tradicionais de descrições etnográficas. Você percebeu isso na leitura que fizemos dos materiais de autoria indígena?

Rafael Xucuru-Kariri: Claro que sim. As imagens mais recorrentes de um corpo ordinário, presentes nos pequenos excertos da coletânea *Índios na visão dos Índios*, são reconfiguradas na coletânea *Narradores do Alto Rio Negro*, que congrega o falar de “si” e o falar de “nós” em narrativas míticas. No caso dessa coletânea, os *Desano, Tukano, Tariano, Bani-*

wa, *Pira-Tapuia*, *Arapasso* e *Tuyuka*, localizados geopoliticamente no noroeste da Amazônia, são os povos que narram suas mitologias, com especial atenção para as versões dos clãs que compõem esses coletivos. Trata-se de uma produção marcada pela presença de narradores, geralmente anciões, que contam a seus filhos, os seus intérpretes, a história ancestral da comunidade. Com o auxílio de antropólogos, os intérpretes realizam a tradução dos mitos e histórias para o português, revisam os textos e os editam. O trabalho também envolve as atividades de digitação, apresentação, sistematização de notas linguísticas, notas de rodapé, glossários, mapas, design gráfico e ilustração e a edição é viabilizada por duas organizações indígenas, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e a União das Nações Indígenas do Rio Uaupés Acima (Unirva), e uma entidade indigenista, o Instituto Sociambiental (ISA). Até então foram publicados oito volumes numa coletânea denominada *Narradores Indígenas do Rio Negro*¹⁵. Sem contar que, o objetivo comum dos livros está na necessidade de evidenciar a autoria indígena. No terceiro volume *Pārõkumu* diz que “é a primeira vez que a visão indígena do contato com os brancos é publicada pelos índios” (PĀRÕKUMU; KEHÍRI; RIBEIRO, p. 9).

Suzane Lima Costa: Nessas obras, eu notei não só o desejo dos autores indígenas e indigenistas em evidenciar o protagonismo da autoria aos narradores e intérpretes, mas também a necessidade de se manter viva a memória coletiva por meio do instrumento da escrita. Fiquei pensando na fala de Adriano (Kali), narrador Desana, quando ele diz que o livro foi ditado “para o futuro, para os nossos filhos, para os nossos netos, para as futuras gerações saberem” e para que “aqueles que estão interessados possa aprender. É por isso que este volume foi feito” (UCHILLET; BARBOSA; GARCIA, A.; GARCIA, P. ; GARCIA, B., 2000, p. 10). Há o desejo de se transmitir, por parte dos narradores, a versão das narrativas míticas memo-

¹⁵ O volume 1 enuncia que a vontade de registrar as narrativas fundacionais não vem de agora. “*Antes o mundo não existia*: mitologia dos antigos *Desana-Kêhripôrã*”, é a obra que o Desana Luís Lana e a antropóloga Berta Ribeiro publicaram na década de 1970. O segundo volume reúne a “A Mitologia Sagrada dos Desana-Wari Dihputiro Porã”. O volume 3 resultou do trabalho do antropólogo Robin Wright entre as aldeias Baniwa na década de 1970, reunindo orações, canções, histórias e cantos xamânicos de sete diferentes narradores, dos Hohodene e dos Walipere dakenai, dois grupos Baniwa. Desse material resultou o livro “*Waferinaipe Ianheike*: a sabedoria dos nosso antepassados.” Os outros cinco volumes dão continuidade à perspectiva da coleção de evidenciar a autoria indígena: “*Upiperi Kalisi*: Histórias de antigamente”; “*Dahsea Hausirõ Porã ukûshe Wiophesase merã bueri turi*: mitologia Sagrada dos *Tukano Hausirõ Porã*”; “*Isã yekisimia Masike*” — O conhecimento de nossos antepassados — Uma narrativa Oyé”; “*Livro dos Antigos Desana — Guahari Diputiro Porã*” e “*Bueri Kãdiri Maririye — Os ensinamentos que não se esquecem*”.

radas por seus antepassados. Também há a intenção de se narrar os mitos e histórias não só para seus respectivos clãs, mas também para outros clãs e povos indígenas.

Rafael Xucuru-Kariri: Por isso que na coleção *Narradores Indígenas do Rio Negro*, diferente da organização da coleção *Índios na Visão dos Índios*, o que se constrói é uma textualidade voltada exclusivamente para as narrativas míticas, envolvendo a criação do mundo e da humanidade, do fogo, da mandioca, dos artefatos de pesca, das constelações, dos instrumentos musicais, cantos, danças, falas cerimoniais, dos símbolos de guerra, dos contatos com o homem branco. Não há marcadores explícitos que demarquem o lugar do *eu*, constituinte também da condição autoral dos textos. Aparentemente, as histórias fluem de forma autônoma, como se o mito se autonarrasse. Entretanto, os narradores contextualizam os locais ou tempos nos quais as histórias se passam, demarcando um espaço de presença na trama. Em algumas passagens, há o aparecimento do “eu”, do “nós”, da nomeação do autor, sempre inserido na narrativa mítica ou nos modos de coletivizar as ações e os pertencimentos, em expressões do tipo: “nós”, netos de determinado guerreiro mítico, filhos de *uma* liderança, descendentes de *um* fundador.

Suzane Lima Costa: Há uma complexidade na composição dessa autoria. Essa simbiose entre “eu” e “nós” não significa a diluição da autoria ao ponto de a perdemos de vista, mas sim uma autoria que se realiza na ambivalência dos efeitos desses dois extremos. Nessas histórias não há um “eu” absoluto, posto que sempre surge mediado, ou mesmo implicado, no “nós” narrativo. Tampouco se pode dizer que a autoria coletiva seja absoluta, pois há um reconhecimento na apresentação das obras de que se trata de uma versão da história de um povo dentre outras versões, mediada em língua portuguesa por um antropólogo. Por vezes, parece que a narrativa é distante do próprio narrador, que simplesmente relata algo passado, aparentemente desconexo à sua história de vida, mas em outras oportunidades o texto é recheado de referências biográficas, pelo fato de o mito ser constituinte do próprio narrador, que relata a sua vida por meio da história de seu clã. É essa ambivalência entre a primeira e a terceira pessoa do singular que sugere não só a ampliação da noção de gênero autobiográfico, da qual falamos, mas também a desmontagem da ideia de um eu indivíduo individualizante.

Rafael Xucuru-Kariri: São esses modos de documentar a memória indígena que precisam ser amplamente difundidos, discutidos e apresentados aos não indígenas, no caminho dos nossos nomes próprios, que coletivizam e singularizam, para além de uma vontade de verdade

sobre a nossa representação, mas inscrevendo essa existência nas narrativas do mundo. É por isso que esta nossa conversa precisa ser esticada, com muita delicadeza e atenção, para encontrar com os donos e donas dos nomes próprios que colocamos nessa ciranda.

Suzane Lima Costa: Precisamos, como bem nos ensinou o Cacique Afonso, chamá-los para conversar de perto.

Rafael Xucuru-Kariri: Bem de perto.

REFERÊNCIAS:

- ARFUCH, Leonor. *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporânea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica de Argentina, 2002.
- BINSWANGER, L. *Tres formas de la existencia frustrada*. Exaltación, excentricidad, manierismo. Buenos Aires: Amorrortu, 1972.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Trad. R. Machado e L. Orlandi. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- SÁEZ, Oscar Calavia. Autobiografia e sujeito histórico indígena: considerações preliminares. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 76, nov. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002006000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 maio 2013.
- Coleção Índios na visão dos índios:*
- GERLIC, Sebastián (Org.). *Índios na visão dos índios*: Arco Digital. Salvador: Thydêwá, 2008a.
- _____. *Índios na visão dos índios: cantando as culturas indígenas*. Salvador: Thydêwá, 2005.
- _____. *Índios na visão dos índios: cultura viva*. Salvador: Thydêwá, 2012a.
- _____. *Índios na visão dos índios: Fulni-ô/PE*. Salvador: Thydêwá, 2001a.
- _____. *Índios na visão dos índios: Kariri-Xocó/AL*. Salvador: Thydêwá, 2001b.
- _____. *Índios na visão dos índios: Kiriri/BA*. Salvador: Thydêwá, 2003a.
- _____. *Índios na visão dos índios: memória*. Salvador: Thydêwá, 2012b.
- _____. *Índios na visão dos índios: Nós Tupinambá/BA*. Salvador: Thydêwá, 2008b.
- _____. *Índios na visão dos índios: Pankararú/PE*. Salvador: Thydêwá, 2001c.
- _____. *Índios na visão dos índios: Pataxó do Prado*. Salvador: Thydêwá, 2007a.
- _____. *Índios na visão dos índios: Pataxó Hãhãhãe*. Salvador: Thydêwá, 2007b.
- _____. *Índios na visão dos índios: Potiguara*. Salvador: Thydêwá, 2011a.
- _____. *Índios na visão dos índios: Truká/PE*. Salvador: Thydêwá, 2003b.
- _____. *Índios na visão dos índios: Tumbalalá/BA*. Salvador: Thydêwá, 2001d.

_____. *Índios na visão dos índios: Tupinambá/BA*. Salvador: Thydêwá, 2003c.

_____. *Índios na visão dos índios: somos patrimônio*. Salvador: Thydêwá, 2011b.

Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro:

PÃRÕKUMU, Umusi; KEHÍRI, Tõrãmu; RIBEIRO, Berta. *Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kêhíripõrã*. São Gabriel da Cachoeira: UNIRT/FOIRN, 1995. 264 p. (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro, 1).

FERNANDES, Américo Castro (Diakuru); FERNANDES, Dorvalino Moura (Kisibi). *A mitologia sagrada dos antigos Desana do grupo Wari Dihputiro Põrã*. São Gabriel da Cachoeira: UNIRT/FOIRN, 1996. 196 p. (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro, 2).

WRIGHT, Robin M. (Org.). *Waferinaipe Ianheke: A sabedoria dos nossos antepassados — histórias dos Hohodene e dos Walipere-Dakenai do rio Aiari*: Rio Aiari/São Gabriel da Cachoeira: ACIRA/FOIRN, 1999. 192 p. (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro, 3).

UCHILLET, Dominique (Org.). BARBOSA, Manuel Marcos; GARCIA, Adriano Manuel; GARCIA, Pedro; GARCIA, Benjamin (Narradores). *Upíperi Kalísi: histórias de antigamente — histórias dos antigos Taliaseri-Phukurana (versão do clã Kabana-idakena-yanapere)*. São Gabriel da Cachoeira/Iauareté: FOIRN/UNIRVA, 2000. (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro, 4).

AZEVEDO, Miguel; AZEVEDO, Antenor Nascimento. *Dahsea Hausirõ Porã ukûshe Wio-phesase merã bueri turi: mitologia sagrada dos Tukano Hausirõ Porã*. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN/UNIRT, 2003. 256 p. (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro, 5).

MAIA, Moisés; MAIA, Tiago. *Isã yekisimia Masíke'*: o conhecimento de nossos antepassados — uma narrativa Oyé. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2004. 124 p. (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro, 6).

BUCHILLET, Dominique (Org.). GALVÃO, Wenceslau Sampaio; GALVÃO, Raimundo Castro (Narradores). *Livro dos antigos Desana: Guahari Diputiro Porã*. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN/ONIM, 2004. 687 p. (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro, 7).

BUCHILLET, Dominique (Org.). FERNADES, Américo Castro; FERNADES, Durvalino Moura (Narradores). *Bueri Kãdiri Maririye: os ensinamentos que não se esquecem*. São Gabriel da Cachoeira: UNIRT/FOIRN, 2006. 167 p. (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro, 8).

Recebido em: 19 de outubro de 2014.

Aceito em: 20 de novembro de 2014.

ESTARES ORIGINÁRIOS XHOSA, DEVIRES ANCESTRAIS KAINGANG, SABERES AMBIENTAIS DAS TREZE AVÔS... E DE ALGUNS BRANCOS

(linhas de fuga aquém-além de todo exotismo...)

Alfredo Martin¹

Ana Isabel Crespo²

Darci Emiliano³

Resumo: Frente à problemática das catástrofes ambientais, das predações culturais e dos etnocídios institucionalizados, tentam-se algumas propostas e reflexões a partir das lógicas dos povos originários, em diálogo com saberes ancestrais e brancos.

Palavras Chave: estares, devires, saberes povos originários.

NATIVE XHOSA BEINGS, KAIGANG ANCESTRAL BECOMINGS, ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE OF THE THIRTEEN GRANDMOTHERS...AND OF SOME WHITE PEOPLE

(lines of flight within and beyond all exoticism...)

Abstract: Having in mind the environmental disasters, the cultural depredations and the institutionalized ethnocide(s), we will try some proposals and thoughts according to the native people logics and in dialogue with their ancestral knowledge.

Keywords: Beings, becomings, knowledge, native people.

PALAVRAS PRELIMINARES SOBRE RESISTÊNCIAS AOS ETNOCÍDIOS.

Desaprender o que foi aprendido nas escolas e nas Universidades. Conectar-se com a perspectiva epistémica dos povos originários. Atrever-se a sonhar vários futuros diferentes numa continuidade histórica com sujeitos coletivos, incluindo a Natureza como sujeito de direito.

Só um critério é válido: a qualidade de ser vivo.

¹ Psicólogo, Doutor em Ciências da Educação, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Fundação Universidade do Rio Grande (PPGEA/FURG/RS). Endereço eletrônico: martin-gen@ibest.com.br.

² Psicóloga, psicoterapeuta, pesquisadora do Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais (CEMRI), Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Endereço eletrônico: anaisfc52@gmail.com.

³ Kaingang, empregado Instituto Federal do RS (IFRS — Sertão — RS), Primeiro Mestrando Indígena em Educação Ambiental no PPGEA/FURG/RS. Endereço eletrônico: darci.emiliano@sertao.ifrs.edu.br.

Cultura = cuidado de vida, na sua raiz etimológica (agricultura, cuidado da terra; puericultura, cuidado das crianças...)

Urgente: deslocar o lugar a partir do qual estes paradigmas são pensados, sair do nó gordiano epistemológico ocidental através das linhas de fuga de virtualidades insospeitadas.

Podemos mergulhar em águas extra-paradigmáticas? As palavras ditas no V Encontro de Kujás⁴ ressoam:

[...] Marcado pelas narrativas, pelas memórias e reminiscências que compõem a figura dos Kujás... o Vº Encontro emerge no contemporâneo como um contraponto às assimetrias em relação aos direitos existenciais desse grupo indígena Jé Meridional.. As danças, as pinturas, os cantos e-nérgicos que ecoam há milênios no planalto meridional, hoje dão o tom de nossa existência enquanto continuidade, identidade e resistência de um povo que habita esse território há milhares de anos antes do presente, antes de senhores de escravos, ricos e pobres, patrões e empregados... vivíamos soberanos, absolutos, com dignidade e liberdade numa lógica pautada no respeito à natureza e sobrenatureza.

A indignação, a dor, não querem, não podem calar:

[...] historicamente fomos silenciados, oprimidos, tivemos nossos sagrados espaços apropriados pelos “visitantes” indesejados onde a opção era a de aldeamentos diminutos ou a morte. Vimos nossas casas virarem cinza, nossas histórias e narrativas ridicularizadas e fomos entendidos como atrasados por quem pisava em nosso sagrado solo, nosso não no sentido patrimonial, mas como parte de nós.

Não é o património o que importa (como na sociedade branca), mas sim a ancestralidade e a natureza, bases dessas identidades que se reconstroem cada vez as mesmas e cada vez diferentes, depois de mais de cinco séculos de etnocídio impune.

[...] Vimos o caos se manifestar na sua forma mais atroz, e com ele a morte. De nossos guerreiros, dos nossos velhos, das nossas mulheres, muitas inclusive escravas do corpo gélido e desumano de quem nos caçava a esmo, nem mesmo as crianças escaparam das garras de quem se dizia civilizado.

Já sabemos: no paradigma branco, a oposição é civilização ou barbárie. É claro, os bárbaros são sempre os outros, os diferentes... nós somos os “civilizados”, temos um estado, um governo, leis, bancos, academias, saberes, escritas. [...] Um país e um estado que se nega a admitir sua dívida histórica com os povos indígenas, um Estado que se “desenvolveu” e con-

⁴ Texto Final do Vº Encontro de Kujás — Morro do Osso — Porto Alegre, 21/23 de novembro 2014, assinado por lideranças de 15 T.I. Comunicação pessoal.

solidou sobre os corpos dos nossos antepassados, onde o progresso e ambição lhe confere as mãos manchadas de sangue de nosso irmãos.

Ordem e progresso... está escrito, cantado, aprendido, inscrito até nas células... Será que alguma virtualidade poderá se atualizar nos entre-lugares paradigmáticos?

[...] Porém, aqui nesses dias e no improviso das estruturas, resignificamos nossa luta e resistência, balizados na figura dos Kujás, interpretado por muitos como eixo semântico na organização socio-política kaingang... é o lugar virtual em que se articulam os polos opostos criadores da significação... o Kujá transita e totaliza nas supostas posições das metades [Kamé/Kairu], que são inexoravelmente indissociáveis, e entre medicina tradicional, tradutor das falas da floresta, dançador, cantor e contador de histórias nostálgicas de nosso povo... essa figura é símbolo de nossa resistência.

Escutamos o seu Jorge Garcia, Kujã Kaingang de 96 anos: [...] Não sei escrever meu nome...mas compreendo a linguagem dos pássaros..falo com as árvores..nunca cobreí nada por curar..

Nem propriedade da terra, nem diplomas, nem honorários... outra lógica de vida é possível... Como, onde, com quem se apreende essa língua animal-vegetal-humana?

Precisamente nesses dias, ainda outra velha/nova tragédia entristeceu as comunidades: [...] exigimos um basta na criminalização das lideranças, que sejam feitas investigações sólidas nos crimes contra indígenas, como o caso do professor indígena de Vicente Dutra..na T.I. Kanóia, que deixou a comunidade em estado de choque..

Ainda existem bugreiros no século XXI... aqui bem perto de nós... bugreiros de pistão e gravata... que querem se apropriar da terra para prostituí-la em mercadoria e logo aniquilá-la... nos aniquilando, de passagem, junto com os rios cheios de mercúrio, as capas freáticas com agroquímicos, a biodiversidade padronizada e uniformizada com manipulações genéticas cinco estrelas. Civilização...Ordem...Progresso...

Desta linha dura etnocida, deste paradigma suicidário, queremos sair, [...] dimensionar aqui a cultura Kaingang latente nas atuais gerações, como já existiu e continua a existir, que busca no passado os sentidos da existência e respostas para constituir um bem viver indígena. Este que repousa na demarcação das terras indígenas.

Território não é só terra...é também ancestralidade, espíritos, comunidade humana, existências, futuro...

Fazer buracos nas paredes, inventar frestas... conexões inesperadas... rizomas criadores... passagens do *ser em si como identidade fechada* para os *estares como devires em processos*... precisamos de novas linhas de fuga, de novos territórios existenciais possíveis, de vida...

1 LINHA UM: ESTARES UBUNTU...

Um antropólogo propôs um jogo às crianças de uma tribo africana. Colocou uma cesta cheia de frutas perto de uma árvore e falou:

— *Aquele de vocês que chegue primeiro, ganha todas essas frutas.* Quando o antropólogo deu o sinal de partida, todas as crianças se tomaram pelas mãos e correram juntas; logo se sentaram a comer compartilhando o prêmio.

Ao perguntar o porquê de eles terem corrido assim, se só um poderia ganhar o prêmio para si próprio, eles responderam:

— *UBUNTU!!!*

O coitado do antropólogo não sabia que, em língua Xhosa (a mesma de Mandela), isso quer dizer: “Como um de nós poderia ganhar e estar feliz, se todos os outros estivessem tristes... Eu sou, porque nós somos...” Este conceito africano tradicional, usado também pelos zulus, poderia ser traduzido como “humanidade com os outros”; “uma pessoa devém humana através das outras pessoas”.

Assim, parafraseando Desmond Tutu:

“Uma pessoa com UBUNTU é aberta e disponível para ou outros, não se sente ameaçada quando os outros são capazes e bons em alguma coisa e ela está segura de si própria porque sabe que pertence a uma grande totalidade; se sente diminuir quando as outras pessoas são humilhadas ou menosprezadas, torturadas ou oprimidas...”

Essa definição se complementa com um ditado popular zulu: “*Umntu, nigumuntu, nagamuntu*”, que completa o conceito: uma pessoa é uma pessoa por causa dos outros.

Esta íntima relação outros-eu, geratriz dos vínculos socio-históricos, etno-grupais, político-existenciais, se mantém ao longo da vida e ela mantém a vida em todas suas formas, a “outredade” nos funda e constitui os fluxos dos nossos estares humanos. Essa “outredade” institui, no mais profundo de nós mesmos, muito mais que uma identidade fechada sobre si

própria, que uma raiz única plantada num pedacinho de terra; ela cria e recria aberturas sem fim, rizomas multiconectados que incluem outras territorialidades animais, vegetais, minerais, cosmológicas. Sabemos o valor máximo que a terra tem para os povos originários, não porque ela seja deles (ninguém tinha títulos de propriedade quando os europeus invadiram o continente dito americano), mas porque eles são dela.

Eles e nós também, só que a gente branca ainda não se deu conta, ainda somos civilizados demais, ainda identitários demais, ainda tomamos por base nossas pequenas privacidades (título de propriedade, de eleitor, de conta bancária, de carro, de diplomas...), ainda colonialistas demais (sobretudo no nosso inconsciente), ainda consideramos a “outredade” como inimiga a vencer e dominar. As outras pessoas são rivais a vencer, a terra dos outros é possibilidade de lucro, se conseguimos fazer do mato vivo um plantio de transgênicos esterilizantes da biodiversidade, dos rios uma represa hidroelétrica devastadora de sítios ancestrais... Quando a terra é transmutada em mercadoria, ela morre, nós morremos com ela. Não sabemos estar humanos como mais um fluxo nas multiplicidades da vida.

Nossos povos originários (e originadores) não se sentiam *indivíduos-ego-isolados-donos-de-um-pedacinho-de-terra*; as territorialidades indígenas não terminam no arame farpado, ainda menos nas fronteiras ditas nacionais... Na cosmologia guarani, a *Terra sem Males* não são hectares fixos num topos delimitado; ela é sobretudo um u-topos, um estar-viver-lugar ainda-sempre em devir, um “Suma qamaña” (viver bem).

Um “sentipensar” que combina a mente com o coração. Um “sentipensar” em conexão íntima com a terra. Terra minha: não te afastes de mim, não me faltes / Por mais longe que vá. (Canto da Terra dos Índios da Pampa in Rosa do Mundo, Assírio e Alvim, Lisboa, 2001).

Eles não são *originários* só no sentido temporal, proto-histórico, mas também e sobretudo *originadores* de novas formas de existência social e de vida ecológica, eles são os povos do futuro. Nós brancos somos capazes de voar até à Lua e Marte, eles são capazes de cuidar da Terra e impedir que ela seja destruída por nós. Se puder haver uma humanidade sobrevivente aos cataclismos ambientais, ela será originada pelos povos originários.

2 LINHA DOIS: DEVIRES ANCESTRAIS, NAS PALAVRAS DE DARCI EMILIANO, DO POVO ORIGINÁRIO KAINGANG...

Eu não só penso, sinto e vivo intensamente a minha identidade indígena, é necessário que se diga: o índio estando dentro ou fora da terra indígena ele jamais deixará de ser índio [...] A minha primeira escola (1978) foi a escola indígena localizada na própria TI. Nela cursei os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Nestas séries enfatizavam mais o estudo do idioma Kaingang onde aprendíamos a ler, escrever e falar o idioma, o que hoje percebo como um diferencial e como um vínculo indissolúvel com a minha cultura [...] também me recordo dos momentos de alegria, quando desfrutava de frutas nativas ou silvestres, tais como: guabiroba, pitangueira, ariticum, sete-capotes, butiá, guaviju, ovaia, pinhão, cereja, amora do mato etc. Muitas vezes era a minha refeição diária. Lembro-me, igualmente, dos chás que minha mãe preparava (cidreira, hortelã, marcela, carqueja, cipó mil home, folha de laranjeira entre outros). Estes ajudavam a curar não só as dores físicas, mas espirituais, pois preparar um chá para alguém é um gesto de afeição [...] as duas preocupações que hoje se colocam como desafios no sentido de planejarmos o que fazer:

— 1ª. O que pode ser feito para que os saberes aprendidos e ainda praticados pelos kaingangs mais velhos sobre as plantas medicinais sejam transmitidos e incorporados como prática pelas novas gerações?

— 2ª. Manter os saberes das plantas medicinais na visão de mundo kaingang, que ainda tem como epicentro do seu pensamento a floresta, ou seja, há que se problematizar sobre determinados projetos que não favorecem a comunidade e tão pouco dialogam com aspectos culturais que devem ser valorizados e que nas relações interculturais com os não indígenas pode ser o que de mais importante os kaingangs podem compartilhar [...]. O que pode acontecer é que alguns índios percam o interesse no conhecimento das práticas culturais, mas não somente eles, pois há muitos casos em que mesmo aqueles morando nas T. I., fora de cidades estão com dificuldades em manter as práticas culturais e também o idioma sendo substituído pelo português, e também não reconhecendo seu Pertencimento e Identidade [...] essa busca constante que faço na inclusão na Educação é para tentar com que meus parentes (expressão utilizada para falar de índios de maneira geral, que compreende os de sua etnia e demais), fosse para proporcionar uma vida mais digna para a comunidade, que historicamente vem sofrendo com as mazelas da sociedade, são governos que vem e vão mas que ignoram que

esta terra já era habitada pelos meus ancestrais quando os seus aqui chegaram [...] sei que estou numa luta, que muitas vezes é necessário que eu sendo Índio e que atua em um Órgão da Educação, e sendo único nos IFES, se faça presente e fale da sua cultura de maneira geral, fazendo trocas com companheiros da causa, meus colegas Negros, me aconselhando da necessidade de dar visibilidade a nível Nacional da presença Indígena como servidor e também com a chegada de alunos Indígenas nos IFES [...] acredito que quando da questão de se modificando ao longo do tempo com o contato do branco, foi e está ainda sendo de valia, pois o fato de poder transitar neste meio e por parte deste povo, é difícil sim, mas necessário que alguém num primeiro momento passe por isso, para novos guerreiros venham e que se sintam abraçados e acolhidos, pois nos ser também incentivado nesta notoriedade indígena, contrapor as falácias e ideias distorcidas como por exemplo índio é: vagabundo, bêbado, preguiçoso, ladrão, etc., eu acho que se houve mudança no meu modo de ser e viver neste meio externo foi que de certa forma me torno escravo do sistema, tendo que cumprir normas pré-estabelecidas, lidar com dinheiro, ser controlado pelo relógio, e tentar reverter o conceito que tinham de meu povo. Nos dias de hoje e de sempre são poucos os que se identificam com a causa indígena, digo isso pois com a recente possibilidade de inclusão na educação através de cotas [...] a forma de pensar e viver o meio ambiente, esta impregnada no pensar e agir indígena, mas que se faz necessário uma reciclagem dos saberes é como Guattari afirma de que ocorra as micro-intervenções⁵, vejo essa atitude também necessária dentro das terras indígenas no trato com lixos domésticos, plantações de sementes transgênicas, monoculturas querendo ser implantadas, margens de rios, lagos e nascentes, etc. Com essas atitudes vem de encontro com a escrita de Marcos Reigota a ética na lida com o meio ambiente sustentável. Esse é o diferencial do pensar do homem branco á “ética”, falta de “ganancia” penso na geração, meus descendentes o que posso deixar para que eles possam usufruir deste meio com respeito a natureza de maneira geral. Como dizia o Kujá Jorge Garcia com o qual compartilho de que a mata significa tudo de sagrado para o índio inclusive a nossa religião, justo o que o povo não indígena não respeita. Volta citar a fala de Rogério Rosa quando diz, pensem se eu índio for derrubar a Igreja e o Cemitério onde estão seus antepassados certamente vcs não gostariam, é o que estão fazendo com o meu povo [...] o pensar de vir branco, penso que não interessa a etnia a que vc pertença, religião e cor de sua pele, mas sim as atitudes que deves

⁵ Em referência às revoluções moleculares propostas por Félix Guattari no seu livro *As três ecologias*.

ter com o próximo e principalmente com a natureza o respeito com povos...hoje felizmente sou da etnia Kaingang, e pela trajetória desses de lutas e lutas, mas que também é um povo feliz a seu modo [...] me sinto muitas vezes sozinho nesta caminhada soufrido me emociono como estou neste momento 14 HS num quarto de hotel no centro de BH, com tudo pago, passagens aéreas, diárias, alimentação, transporte, etc. mas que isso tudo que falo de conforto não me significa nada. Me questiono e se eu estivesse dentro de uma terra indígena, teria essas condições financeira facilitada? Pois o que tenho notado das terras indígenas digo líderes que desejam representar seu povo esbarram no financeiro acabam por não participarem de eventos de importância em benefício de seu povo. Então estando no IFS, tenho participado de inúmeros eventos e como digo quando falam de índio é necessário que este esteja presente [...] eu acho que eu deveria me sentir um pouco privilegiado, podendo transitar em dois meios, mas a necessidade de adquirir algum conhecimento e munir e ou na busca de auxílio para amenizar problemas da etnia, penso que se em algum momento, nenhum indígena tivesse se arriscado na busca de algo novo, como por ex: minha luta de mais de duas décadas pelo ingresso e permanência dos índios nos IFS — Institutos Federais da Educação, neste momento eles não estariam nos IFS, pois esse processo é recente, fim de semana agora estamos indo para o terceiro processo seletivo através de cotas, acho que é preciso mais indígena em todas as áreas: na educação, saúde, direito, docentes, etc. e de repente com o Doutorado concluído penso em voltar para uma terra indígena, mas para isso devo conversar com diversas lideranças, para ver se já seria tempo de eu voltar ou continuar entre IFS, auxiliando as terras indígenas de maneira geral [...] em nenhum momento me sinto em dupla situação, a minha identidade e pertencimento a minha origem se fortalece a cada momento, a cada instante em que algo esteja acontecendo de exploração do meio ambiente, discriminação, preconceito, a cada morte de um parente na luta por seus direitos, e por que não dizer a cada evento de revitalização provando de que existe resistência de um povo.

O direito do ambiente não é um direito do homem sobre o ambiente, mas um direito do ambiente sobre o homem. Se os direitos do homem como ser vivo acabam a partir do momento em que ele pode prejudicar outras espécies, temos que pensar-actuar em função dos direitos à vida da Vida; assim, a Humanidade não se restringe aos homens e mulheres, ela é qualidade de todos os seres vivos.

Por muito diferentes que estas últimas sociedades sejam umas das outras, elas concordam em fazer do homem uma parte integrante e não o senhor da Criação. Através de sábios costumes, que faria-

mos muito mal em relegar para a categoria de superstições, elas limitam o consumo de outras espécies vivas e impõem a este o respeito moral, associado a regras muito estritas, para assegurarem a sua conservação. (LÉVI-STRAUSS, 2010: 392-393).

No conceito de *Perspectivismo*, de Viveiros de Castro (2011), estão também implícitas estas ideias, quando ele afirma a auto-percepção como humano de todos os animais da floresta.

3 LINHA TRÊS: OS SABERES AMBIENTAIS DAS TREZE AVÔS

Como seria o sistema-mundo se deslocássemos o locus de enunciação do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas? Será que as Indígenas idosas podem aconselhar o mundo? Vamos contar um conto para vocês:

Em um vale mágico, protegido pelos espíritos ancestrais, foi aceso um fogo; a chama que deu vida aquele fogo sagrado foi acesa em frente ao prédio das Nações Unidas. Essa tocha da paz viajou à volta do mundo atravessando sessenta e dois países e foi vista por milhões de pessoas durante essa milagrosa viagem. Ao redor daquela mesma chama se reuniram, numa noite de meados de outubro de 2004, treze avôs indígenas... foi um momento histórico sem precedentes. Eram mulheres guardiãs dos ensinamentos das suas tribos, desde tempos imemoriais, e que tinham vindo de todas as partes do mundo. Todas elas tinham sido convidadas há muito tempo, num momento em que não existia o tempo como o conhecemos hoje, para se reunirem no momento da grande mudança e se converterem em uma grande força de paz no mundo. Segundo a profecia, elas deviam compartilhar seus segredos mais sagrados com as mesmas pessoas que as tinham oprimido, dado que a sobrevivência do planeta está em jogo. Eis o que elas disseram:

[...] Somos treze avôs indígenas que nos reunimos pela primeira vez; chegamos dos quatro pontos cardiais e nos reunimos porque temos uma visão em comum para formar uma nova aliança global. Representamos tribos do Círculo Polar Ártico, da América do Norte, do Sul e Central, da África, do Tibet e do Nepal.

Estamos muito preocupadas com a destruição sem precedentes que esta sofrendo nossa Mãe Terra, a contaminação do nosso ar, da nossa água e do nosso solo, com as atrocidades das guerras, o flagelo da pobreza, a ameaça das armas e do lixo nuclear, a cultura do materialismo, as epidemias... Nós, o Conselho Internacional das treze Avôs Indígenas, acreditamos que nossas formas ancestrais de oração, conciliação e cura são de vital importância. Reunimo-nos para educar e ensinar às nossas criaturas, unimo-nos para resgatar a prática de nossas cerimônias e reafirmar o direito a utilizar nossas plantas medicinais. Unimo-nos a todas/os aqueles que honram à Criadora e a todas/os aqueles que trabalham e rezam pela Paz mundial e a cura de nossa Mãe. (La voz de las Trece Abuelas.

Carol Schaefer. Edit Luciérnaga — in *La agenda de las Mujeres-activistas por La Paz*, Horas y Horas, Madrid, 2011)

Nunca esquecemos que aqui, antes de 1492, também havia um patriarcado. Nós inscrevemo-nos nas lutas ancestrais das mulheres perante um patriarcado que nos oprimia e nos oprime (ibid.)

A pergunta é: no sistema moderno colonial de género, pode haver processos de descolonização sem despratriarcalização, visto serem sistemas de opressão que operaram entrelaçados durante mais de cinco séculos e que compartilhem mecanismos de controle e submissão?

O que pode dizer a respeito nossa antropologia branca? Retomando o estudo de Clastres (2003), Viveiros de Castro (2011:346), numa nota de rodapé do seu pós-facio que, em nossa opinião, bem mereceria estar incluída no texto principal, aponta:

[...] Clastres afirma, de modo um tanto surpreendente, que as mulheres são as senhoras da sociedade primitiva, enquanto os homens são servidores desta mesma sociedade. Os homens talvez controlem imediatamente as mulheres; mas estas controlam, em última análise, a sociedade que, por sua vez, controla os homens. Metacontrole.

Será que dentro desta “surpresa” e deste “metacontrole” pode haver uma fresta, uma linha de fuga, uma virtualidade que nos permita evitar, mesmo no último minuto que seja, nosso suicídio coletivo? Escutemos uma história quechua do sábio Macua, da Bolívia:

Um macaco chamado Norte passeia na floresta e no lago vê um peixe chamado Sul. O macaco Norte diz: coitado está quase a afogar-se na água. O macaco tira o peixe da água que começa a dançar e segue o seu caminho. Volta e vê o peixe morto e diz: pelo menos ele não morreu afogado. Segue feliz.

Para onde aponta nossa bússola? “Nortear” já é uma direção semântica instituída... seremos capazes de aprender a “sudear”?

4 LINHA QUATRO: PALAVRAS YANOMAMI.

Davi Kopenawa Yanomani diz:

Os brancos com a sua ganância por minério podem provocar uma nova queda do céu. Rasparam a pele da terra. Estragam os rios. Veio a doença, gripe, sarampo, tuberculose, cancro. O garimpeiro, o fazendeiro, trabalhadores rurais derrubando e matando. Vocês, não-índios, destroem. A poluição está lá em cima e muda o tempo. O nosso trabalho de pajé é entrar em contacto com o trovão, o

espírito da terra. O coração da terra está na terra. A terra é a prioridade. (KOPENAWA, exposição oral⁶).

5 LINHA CINCO: PALAVRAS DE BRANCO

[...] algo como a expressão mais comovedora e mais verdadeira da ternura humana” (Levy-Strauss, 1986:277-278).

Entre os Yanomani não tinha (havia) a dominação como nos não-indígenas. Encontrei-me como pessoa. (Claudia Andujar, fotógrafa de origem ucraniana, relatando suas vivências com o povo originário Yanomami, na FLIP 2014).

6 LINHA SEIS: NOVAS PALAVRAS DE DARCI EMILIANO, KAINGANG:

Quando diz que tanto mal tem nos feitos, digo que não é somente para nós que eles cometem, mas também entre irmãos e entre eles mesmos, não respeitam o meio ambiente, destroem, maltratam, vendem sua própria mãe "TERRA" e, não pensam nos seus descendentes o que restará para estes? Se eu pudesse fazer mágicas: como o sistema esta aí “capitalismo” digo a cada árvore derrubada, a cada parente morto se revertesse em dinheiro para investir em recuperação do meio, e ainda propor uma educação ambiental a esse povo destruidor, houvesse uma sociedade melhor, com consciência de causa, pudessem respeitar e viver multiplicidade de experiências, interação entre homens e mulheres, uma sociedade melhor em harmonia.

REFERÊNCIAS

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o estado*. Trad. Theo Santiago. São Paulo: Cossac Naify, 2003.

GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. Trad. M.C. F. Bittencourt. 3ª Edição. Campinas: Papi-rus, 1991.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Olhar distanciado*, Lisboa: Edições 70 Ltda, 2010. *Tristes Trópicos*, Lisboa: Edições 70 Ltda, 1986.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Métaphysiques canibales*. Paris: Payot, 2009.

Recebido em: 19 de outubro de 2014.

Aceito em: 20 de novembro de 2014.

⁶ Encontro de Kujás e Caciques, Gravação vídeo-documental LAPSICOT (Laboratório de Psicologia Institucional, Comunitária e Transcultural) — FURG, 2012.

ROSTIDADE TUPINAMBÁ: UM OLHAR DE ARTISTA PLÁSTICO

LithoSilva¹

Resumo: Trata-se de uma reflexão sobre a importância da cultura indígena de matriz Tupinambá e da cultura Afro para a formação cultural local de Alagoinhas. Para tanto, traz treze arrotos antropofágicos para mostrar os elementos culturais da tradição indígena resistentes, como a produção do beiju e da tapioca, concluindo que o espírito Tupinambá está presente no coração guerreiro do cidadão trabalhador alagoinhense, o Alagoíndio.

Palavras-Chave: Cultura Tupinambá, Cultura Afro, Alagoinhas, Arrotos antropofágicos.

Summary: This is a reflection on the importance of indigenous culture Tupinambá matrix and the African culture to the local cultural training of Alagoinhas. To this end, brings thirteen belching anthropophagic to show the cultural elements of resistants of the indigenous tradition, such as the production of tapioca and of the tapioca, concluding that the Tupinambá spirit permeates the warrior heart of the alagoinhense worker citizen, the Alagoíndio.

Keywords: Tupinambá Culture, African Culture, Alagoinhas, Belching anthropophagic.

PRIMEIRO ARROTO: UNIDADES RESISTENTES

Entendo que Cultura é um grande armazém de símbolos e signos, e que os símbolos são sinais cujo valor é determinado pelo grupo e os signos são sinais que estão no lugar do real. A ciência dos símbolos e signos, a Semiótica, nos ensina que todo objeto é um signo, mas o valor do signo vai além do objeto. O valor interpretante do objeto depende do repertório do observador, que assim determina as construções das incertezas.

Os físicos quânticos revelam a possibilidade de que os Aborígenes das ilhas Caribenhas, quando foram descobertas por Colombo, não avistavam as Caravelas, embora elas estivessem ancoradas próximas à praia. O Pajé, curioso com intenso movimento das águas em um único local, ficou horas observando que tipo de peixe estaria provocando tais movimentos. De repente, ele teria enxergado os navios e, assustado, revela para todos da sua comunidade. As-

¹ Artista plástico de Alagoinhas, com exposições e premiações pelo mundo, há mais de 30 anos vem pesquisando a cultura e modos de vida indígenas, enfatizando a civilização tupinambá, onde se construiu uma sociedade sem senhor, nem obediência, como um valor permanente para a busca e exercício do homem livre. Adota os princípios da arte Kusiwa, que em tupi significa “o caminho dos riscos” e como pintor, através de pincéis e dedos, utiliza pigmentos naturais, carvão, argila, urucum, e, como escultor, o barro, o ferro e a pedra. Sua mirada e fonte de criação são as “unidades resistentes”: a mandioca, e seus derivados, além de artefatos de fibra vegetal, presentes na sociedade contemporânea. Endereço eletrônico: lithosilvaarteindigena@gmail.com.

sim, todos passam a enxergar os grandes navios. A princípio, por nunca terem visto tais objetos, a mente não reconhecia as imagens enviadas pelos olhos.

Alagoinhas é um grande armazém de fazeres, costumes e denominações de origem tupy e não são visíveis como elementos importantes da nossa cultura. A nossa mente ainda rejeita interpretar tais imagens. Por que será?

Os Portugueses determinaram que o litoral do Brasil fosse destinado ao plantio da cana de açúcar e o sertão à criação do gado. Alagoinhas está situada nos limites das duas zonas. Aqui foi plantada a cana de açúcar e o gado, vindo das torres do cruel Garcia D'Ávila, também bebeu das nossas fontes. Aqui, expulsaram as comunidades indígenas de suas terras por elas serem boas para o plantio do capim. Muitos morreram, outros foram levados e abandonados em áreas onde o plantio do capim era impossível.

O que vemos hoje é a pecuária dominando e destruindo as matas da nossa região, sinalizando que o cultivo da cana de açúcar encontrou sérias dificuldades que impediram o seu avanço na região. Assim, a presença do Afro na região não teve sustentabilidade, não teve tempo para deixar marcas nos costumes de viver da região; aqui vingou a criação de gado e outra mão-de-obra. Os senhorios precisavam de alguém que tivesse o domínio da caça e das matas e o sujeito naturalmente eleito foi o caboclo, ou o índio com o seu novo rótulo. Assim, surge a figura do vaqueiro. É bom lembrar que os índios não se alimentavam de carne bovina e nem de galinha, pois tinham esses animais como exóticos, que não deveriam ser devorados por não serem seus irmãos, razão pela qual não trariam uma boa sorte. Isso os tornava confiáveis para a tarefa de vaqueiro.

Aqui vivam os índios do tronco Jê, mas, por volta do ano 1000 da nossa era, chegaram os tupinambás e os expulsaram para dentro do sertão. Aqui eles plantaram, caçaram, vivenciaram grandes embates para conquistar a honra heroica e criaram uma psicofera de fazeres que são vivas até os dias de hoje.

Chegaram também os Africanos, os Ingleses e os Franceses com as linhas do trem, trazendo o forte sentimento mercantil que, com o tempo, retiraram do repertório de todos os valores matrizes e recriaram novos elementos e eventos para preencher o vazio. Por sinal, continua existindo, pois há quem entenda que Alagoinhas não possui identidade cultural.

O extermínio cultural em nossa cidade deixou sequelas profundas, mas ainda é fácil encontrar as unidades resistentes da cultura tupinambá. Falta-nos a persistência do pajé para vê-las. Este tem sido o nosso propósito. Com a paixão da arte, havemos de enxergar e fazer enxergar cada vez mais os nossos símbolos matrizes.

SEGUNDO ARROTO: OS PRIMEIROS

Bula do Papa Paulo III, de 9 de julho de 1537, proclama os índios “verdadeiros homens e livres”.

Os tupinambás aqui chegaram em busca da terra do “NÃO UM”, a terra do “DOIS”, onde a flecha traz a caça, onde o milho cresce sem a semente, onde a terra é a árvore e a árvore é a terra, onde o deus é o homem e o homem é deus. Andavam nus numa sociedade sem estado, sem senhor, sem obediência e igualitários viviam nas matas com seus mitos e seus heróis. Vieram, por certo, do alto da Amazônia, pois aqui plantaram a mandioca, a raiz que fora doada pelo herói Maíra. Um povo silvícola, extrativista e que amava seus filhos e todos os elementos da mata. Eram belicosos, vivam em disputa constante com outros grupos da sua própria etnia e tinham como maiores inimigos os tupiniquins. Quando os europeus aqui chegaram, foram recebidos com a saudação: Viestes!... Pois acreditavam que a terra do “*não Um*” era além do mar e eles eram os caraíbas da terra do “*Dois*”.

Nesta terra, perto do litoral que hoje se chama Alagoinhas, encontraram tudo o que era necessário para sua sobrevivência: água limpa, argila e muita caça e peixes, e foi onde plantaram seus costumes de viver. O nosso povo da zona rural ainda planta em forma de jardim os mesmo elementos, processando-os da mesma forma, extraindo os mesmos produtos: a farinha, o beiju e a tapioca, com as mesmas tecnologias.

O cognitivo tupinambá ainda é vivo e estimula a resistência e a sobrevivência da cultura silvícola:

“Os Tupinambás propriamente ditos ocupavam a margem direita do rio S. Francisco até o Recôncavo Baiano”. Seriam mais de 100 mil. Três traços principais marcavam este povo: a inteligência, a guerra e a abertura para o novo. Eram pessoas muito curiosas e observadoras. Um francês, Claude d’Abville, que teve contato com o grupo tupinambá do Maranhão, escreveu: ‘Imaginava que iria encontrar verdadeiros animais ferozes, homens selvagens e rudes, enganei-me totalmente. São grandes discursadores, possuem muito bom senso e so se deixam levar pela razão, jamais sem conhecimento de causas’. Constituíam o povo Tupi por excelência. As demais tribos

eram, de certa forma, de sua descendência, embora o que de fato unisse e fosse a teia de uma inimizade crônica.”

Hoje estão praticamente extintos, mas, se levarmos em conta o Mito dos deuses canibais que devoram seus guerreiros mortos e depois cospem seus ossos para ressurgirem imortais e sábios, eles estão vivos como o povo brasileiro, ou melhor, os Brasilíndios e, localmente, os Alagoíndios. Presente na luta da capoeira, nos cultos da Umbandha, na lida como o vaqueiro e nas lideranças revolucionárias, a exemplo de Lampião e de Antônio Conselheiro, temos hoje na política um presidente Caetés.

TERCEIRO ARROTO: ROSTIDADE TUPINAMBÁ

Os primeiros viam o outro não como espelho, e sim como devir. Quando estavam com o outro, ouviam mais que falavam, desejavam comer o melhor do mundo e do outro, o ser antropófago.

A metáfora da antropofagia é viva na construção cognitiva e social dos primeiros, do povo brasileiro e alagoinhense. O devir a ser, transforma-se com racionalidade no melhor para a sua sobrevivência, como um ser em si mesmo. Os Tupinambás chamavam de Caraíba aquele que dominava os dois universos: o sutil e o denso, que para eles é único. Não temiam a morte e não adoravam nenhum totem. Não tinham Deuses e nem senhores, e sim Heróis civilizadores, que os tratavam como iguais e riam deles. Possuíam três lideranças sem obediência: o Cacique, o Tuxaua e o Pajé. O cacique tinha que ter três qualidades: generosidade, poder da palavra e poder de pacificar. Ao tuxaua cabiam as estratégias e o comando nas batalhas. E ao Pajé cabia a proteção contra os maus espíritos, que traziam as doenças.

Era um povo silvícola. Vivam dos frutos da mata, da caça e da pesca. Igualitários, não acumulavam bens e não produziam artefatos para negociar, e sim para o uso próprio. Tinham uma sociedade sem estado, eram inteligentes e hábeis guerreiros, honravam a coragem e o herói como o grande matador. Viam o sofrer como necessário, porque constrói sonhos e os sonhos, o poder. O poder de transformar no Dois, eliminando o ego, o Um.

Hoje não temos o UM “O Tupinambá” entre nós, temos o Dois no povo do agreste do litoral norte da Bahia. Um novo tupinambá ressuscitado, o grande matador, transformando todas as culturas invasoras em algo especial e, com a sua alma livre, fazendo ressurgir a cultu-

ra Afro na dança do forró; na luta da capoeira, com o seu arco-berimbau; nos Rituais dos elementais, a Umbanda; tendo as manifestações simbólicas dos caboclos sempre presentes nos cultos Afro de Alagoinhas e na figura do Vaqueiro que caça o boi na catinga com as habilidades de uma onça.

A antropofagia tupinambá constrói a cultura brasileira passo a passo. Aqui, tudo que cai se mistura e transforma-se em algo novo e especial e Alagoinhas não foge deste processo antropófago.

Em uma visita cuidadosa ao mercado onde acontece a grande feira semanal, podemos identificar as unidades resistentes:

A AMANDIOCA — *Manihot esculenta*

A MACAXEIRA — *Manihot dulcis*

A BATA DOCE — *Ipomoea batatas*

AS FAVAS — *Phaseolus sp.*

O AMENDOIM — *Arachis Hypogaea*

A ABÓBORA, O JERIMUM — *Curcubita moschata*

O ABACAXI, O ANANÁS — *Ananás sativus*

A BANANA DA TERRA — *M. sapientum*

O MARACUJÁ — *Passifloras sp.*

O CAJU — *Anacardium*

A PIMENTA — *Capsium annu*

O JENIPAPO — *Genipa americana*

O URUCUM — *Bixa orellana*

O TABACO — *Nicotina tabacum*

Todos ainda são cultivados em áreas pequenas com a mesma denominação de roça, processadas e degustadas nos mesmos costumes. É fácil encontrar as peneiras (urupembas) feitas de trissuma em grande quantidade, assim com as cestas, as vassouras de ouricuri.

As ervas medicinais ainda são adotadas. Existem várias tendas vendendo e receitando-as e há muito mais. Basta querer contemplar para visualizar uma verdadeira comunidade tupi de forma ampliada e contemporaneizada processando o costume de viver local.

No social, temos o político e o patrão na figura do Cacique com a obrigação de ser generoso, de realizar os desejos da sua comunidade e de pacificar os conflitos. Temos ainda as rezadeiras e benzedoras, cuidando da proteção contra as doenças, dos maus espíritos e da má sorte.

Por fim, na festa anual da cidade de invenção alagoinhense, o Micarame ou Micarêta, são curiosamente ausentes os elementos de percussão, os tambores. A festa é animada por músicas estridentes que todos dançam construindo movimentos coordenados em grupo. Gritam e pulam, com muita bebedeira, como todos estivessem a celebrar uma vitória e um ritual antropofágico.

A rostidade tupinambá só é visível na nossa comunidade quando olhamos com os olhos da alma que sabe que tem um céu e uma terra. Somos um povo único com muitas misturas. Mas é preciso saber que o grande matador e o transformador cultural são os primeiros, os TUPIMANBÁS, principalmente aqui, nesta terra do Urupiara, protetor das pequenas lagoas, Upabamirins, Alagoinhas.

QUARTO ARROTO: O ALAGOÍNDIO

Darci Ribeiro, no seu livro *O povo Brasileiro*, cunha a expressão do Brasilíndio, referindo-se ao índio desaldeado que já perdeu os rituais e adotou os costumes Afro e Europeus, mas que mantém os traços da sua ancestralidade, embora tenha se tornado o outro.

O Alagoíndio é aquele cidadão euro-afro-índio que mantém os costumes do viver dos primeiros, os Tupinambás. Não mais possuem a cor, o cabelo e o porte físico da sua etnia. Agora, ele ou ela tem a pele parda, morena, escura e negra. Estranho é que todo indivíduo com pele mulata ou morena com nariz chato se autodenominam afrodescendentes. Somos afro-indígena descendentes. Até parece que criamos castas e o índio pertence à mais baixa delas. Assim discriminamos naturalmente a etnia raiz do povo brasileiro. O Alagoíndio não é 100% indígena, ele é afro, até por fazer parte da sua estrutura sociocognitiva a metáfora da

antropofagia e do devir cultural, ou seja, o sentimento indígena é de não ver o outro como espelho, e sim o que se tornará amanhã.

A expressão Alagoíndio não exclui o Afro, ele está inserido no prefixo Alago, mas antes ela revela o que está esquecido: o índio na mistura. Se formos considerar os costumes de viver local, encontramos a predominância da cultura indígena desde o plantio estilo jardim das roças de mandioca, até o fazer da farinha, do beiju e da tapioca, processadas com as mesmas tecnologias. Na culinária, o pirão de peixe na folha de bananeira, o amendoim e as favas.

Temos ainda na produção silvícola: as urupembas, as cestas e as vassouras de fibras de ourucuri; a cerâmica modelada em forma de panelas, frigideiras e potes. Temos também as rezadeiras e os Caboclos nos cultos religiosos. No social, o modelo tupinambá é bem visível: no poder do arco, o do caçador, o homem; e no da cesta, a da produtora extrativista, a mulher.

Ainda hoje na zona rural as mulheres ficam em casa raspando a trissuma para fazer cesta e urupembas, e processado a mandioca, enquanto o homem vai caçar na cidade. Por não ter mais as matas, trabalham para poder cumprir o seu papel de trazer a carne, a caça amarrada a cipó para casa. Assim ele cumpre o ritual do poder do arco. Este inconsciente coletivo ainda é forte e influencia o Alagoíndio no seu dia a dia. Temos pouco tempo de colonização e de construção de um novo inconsciente. Muitos africanos foram albergados nas aldeias indígenas com o propósito de tamponar a cultura indígena.

O inconsciente africano não teve tempo suficiente para se revelar e dominar como um todo o no nosso campo das alagoinhas. O índio desapareceu da região, mas, como sujeito, ainda está presente. Venceu a antropofagia. O afro virou índio e o índio virou afro, mas só o desejo afro é visível. Não há nada de estranho se for utilizado o modelo civilizatório dos tupinambás, o do devir, o que tornar o *Um* no *Dois*, o poder do lagarto. À confirmação do dito do antropólogo Levi Strauss, quando ele esteve estudando a cultura Indígena: Não estamos diante de uma cultura primitiva, e sim de um novo modelo de civilização com uma nova ética e uma nova maneira de viver.

QUINTO ARROTO: DIÁLOGO COM AS SOMBRAS

O Seu João vende a meio século farinha na feira. É um homem alto de pele branca e de cabelos alvos como as farinhas que não cansa de elogiar:

- Já mandei farinha para o mundo todo. Vem gente de todo lugar, não viajam sem a minha farinha. Alagoinhas possui a melhor farinha do mundo, pode acreditar.
- Mas por que ela é a melhor?
- Bem... A nossa farinha ainda é produzida à moda antiga. Ela é feita toda à mão, não tem máquina, não, ela é assada na pedra de barro à lenha... Prove esta aqui, foi queimada ainda ontem... Está quente... Veja.
- Tem gente que gosta desta fininha... Parece talco.
- Pois é... Eu gosto mais desta aqui, a mais grossa e redonda.
- Eu também, gosto de morder e sentir a textura da farinha. Está ótima. Dê-me um quilo.
- É bom levar da fina também, para fazer a farofa ela é boa.
- Tá bom, seu João, vou levar.
- O seu João não está mais na feira, vende agora em casa.

A Mandioca é uma raiz venenosa. Contém cianureto se for comida crua pode causar paralisia ou a morte. Domesticada pelos tupinambás, ela é típica da região da Amazônia. Foi por eles trazida para esta faixa de terra entre o agreste e o Litoral Norte baiano, bem como para outras localidades do estado e do Nordeste. Esse fato demonstra um longo período de nomadismo. A mandioca conta a história da nossa gente bem mais que as aventuras ultramarinas. Ou melhor, essa é outra maneira de compreender a história, a nossa história. Contá-la na perspectiva do índio que estava aqui bem antes do português e do africano. Por isso, o alagoíndio se justifica sem negar as outras etnias e a sua importância.

Contam os mais velhos tupinambás que foi o herói civilizador Maíra quem deu a raiz e ensinou como processá-la para fazer a farinha, o beiju e outros derivados. Dela é também feita uma bebida chamada Cauim, é preparada pelas mulheres virgens, que põem na boca, mastigam e depois cospem em um pote para fermentar com a saliva. Bebem sempre na lua cheia todo o estoque.

- Marta é uma jovem cabocla bonita, deve ter uns 24 anos. Tem uma linda cabeleira negra, cheia de trancinhas. A encontro sentada diante de um balaio de cipó, vendendo beiju de coco e de massa, mas não sinto alegria nela hoje. Por que será?
- Oi, Marta!!! Tudo bem com você?
- Acho que sim. Tenho hoje o beiju de massa. Vai querer?
- Não é com coco e açúcar, né?
- Não! É como você gosta, seco. Olhe aqui.
- Legal! Parece fresquinho, foi feito ontem?
- Claro. Você já sabe que lá no Catuzinho fazemos tudo de véspera.
- Como está a comunidade? Ela vai bem agora que foi reconhecida como quilombola?
- É, o pessoal está mais animado. Estamos aguardando as promessas chegarem.
- Diga, Marta, vocês vivem basicamente de quê?
- O pessoal planta mandioca para fazer a farinha, a tapioca e o beiju... Planta também uns pés de laranja e milho para o S. João, quando S. José manda chuva.
- Entendo, vocês tem um grupo de quadrilha, né? Você dança sempre.
- Já dancei no grupo do Buri. Hoje, tô noutra, sabe...?

- Hum... tá amando.
— Deixa lá. Vai levar quantos pacotes hoje?

O Catuzinho é uma comunidade perto do Buri, acima de Sta. Terezinha. Uma região bonita, boa para umas caminhadas. Lá foi reconhecida como Quilombola, famílias de caboclos que se sentem afrodescendentes. O interessante é que os costumes e o modo de viver do grupo é basicamente tupinambá. Plantam em forma de jardim as mesmas raízes, e colhem o feijão de corda, o andu e o mangalô. Produzem nas casas de farinha os principais produtos de sobrevivência. Colhem nas capoeiras o maturi e o caju e, no Natal, os vendem na feira.

A Universidade de São Paulo realizou uma pesquisa de DNA em oito Quilombolas para ver a procedência étnica. Eles encontraram 51% descendentes africanos, 48% de Ameríndio e 1% de outros. Dá para pensar.

Bertulina é uma Cabocla bem redondinha, tem uma cara amarrada mais muito engraçada quando se conquista a sua atenção, tem uns 70 anos e há muito deixou de fazer Urupemba por não poder ir à mata retirar a trissuma.

- Naquele tempo os caboclos limpos eram gente sem valor, viviam nas matas com os cabelos assanhados, muitas mulheres eram pegas no laço como a minha mãe.
— Os caboclos limpos. Quem eram? Eram índios?
— Acho que sim. Tinha um grupo que vivia em Igreja Nova, hoje Boa União, né? A terra era boa, aí chegaram os Senhores e expulsaram todos de lá e foram jogados aqui nos Portões e na Narandiba porque a terra não presta. Eles queriam as terras para criar gado, lá. Ficaram zanzando por aí, ninguém ligavam para eles. Viviam como bichos... Gente que não tinha valor para eles, como já disse.
— Com quem você aprendeu a fazer as peneiras?
— A urupemba aprendi com a minha mãe e ela aprendeu com a minha avó.
— Tem alguém marcante que você lembra em especial?
— Aqui tinha uma cabocla que pitava um cachimbo que nos levava para as matas para tirar a trissuma. Ela carrega uma peixeira nos quartos e não tinha medo de nada, nem dos bichos.
— Hoje poucas de nós tecem a Urupemba. Já estamos cansadas e estas meninas não querem saber de nada disto... sei não.
— Hoje em Alagoinhas existe ainda uma grande produção de urupembas, resultado do poder da cesta e do trabalho que reside nestas mulheres que enfrentam as matas, retiram a trissuma e trazem nos ombros em feixes. A trissuma é um junco, quando cortada fica a batata que faz brotar uma nova planta com novos ramos, após a primeira chuva.

A Urupemba é uma grande invenção tupinambá que resiste até hoje como elemento utilitário. É através desta atividade que muitas famílias da zona rural mantêm a sua economia próxima do saudável.

SEXTO ARROTO: UPABAMIRINS

Alagoinhas teve a sua origem semelhante a das grandes cidades, às margens das águas, elemento essencial para a sobrevivência e a manutenção do bem estar.

Imaginem um cenário... Um campo rico de capim silvestre cheio de pequenos animais e de fontes de água doce banhando uma terra argilosa própria para confecção de louças de cerâmica, próximo da mata Atlântica e de clima estável. Um ambiente perfeito para caçar, plantar e para produzir artefatos utilitários, perfeito para uma sociedade silvícola os tupinambás.

Os tupinambás habitaram toda costa da Bahia. Como havia muitas disputas entre as próprias tribos para ficarem próximo ao mar, as vencidas eram obrigadas a procurar outras terras que garantissem as mesmas condições de sobrevivência.

Alagoinhas está localizada a 70 km do Litoral Norte e há 80 km do Recôncavo, áreas onde os tupinambás tinham uma forte presença. Em torno das lagoas plantaram pés de caju, jaqueiras e jenipapeiros. Nas capoeiras, plantaram a raiz domesticada, a mandioca, as favas e o amendoim. Da mata retiravam o cipó e a trissuma para confeccionar o arco e o cesto, símbolos da sua organização social. Tudo isto aconteceu anos atrás, durante um tempo quase infinito, tempo suficiente para criar uma identidade no ambiente, o que chamam os esotéricos de egrégora, o inconsciente coletivo. Hoje é fácil encontrar as unidades resistentes deste povo vivas em nossos costumes.

Na língua Tupy, Alagoinhas deveria ser chamada de Upabamirins, lagoas pequenas, seguindo o espírito adotado pelas cidades vizinhas como: *Catu* — bom, boa; *Aramari* — frutos; *Irará* — tira mel; *Inhambupe* — rio do Inhambu; *Pojuca* — pântano; e *Araçás* — goiabas.

Alagoinhas vive o sonho de que será feliz e próspera adotando os costumes do branco europeu.

SÉTIMO ARROTO: ANTROPOFAGIA X CANIBALISMO

Conta uma lenda entre os fulniôres, índios do tronco macro Jê do Nordeste, que um jovem guerreiro, hábil na caça e nas batalhas, gerava inveja aos demais companheiros da sua comunidade, ao ponto de planejarem a sua morte para absorver a sua força. Como pode tanta energia e sabedoria se concentrar num só homem? Não é justo, diziam eles.

Assim, em uma noite escura, atacaram covardemente o jovem guerreiro e comeram a sua carne. Dias depois, morreram todos. Contam os mais velhos que a causa da morte dos covardes estava no fato de não perguntarem ao jovem herói de onde vinha a sua força e sabedoria. O ato praticado pelos covardes foi de canibalismo e não o da antropofagia, por não visarem à conquista do conhecimento, e sim a destruição e a eliminação do grande oponente.

Ensinam os mais velhos que não se deve destruir o inimigo, e sim a sua armadura da incompreensão, ou seja, o suposto inimigo geralmente se revela como um grande mestre para quem deseja o conhecimento, na vitória do matador ele absolve o saber do dominado.

A antropofagia é o ato de absolvição do saber que está no objeto fora de si, para tornar o ser mais criativo e sábio. Já o canibalismo é o ato emocional de domínio e eliminação do objeto fora de si, motivado pela incompreensão irresponsável, e torna o ser bruto ao absolver a massa do objeto dominado. A capacidade de eleger os objetos úteis e de unir às suas diversidades é a grande sabedoria do guerreiro matador. Destruir para realizar o novo, o criativo.

O conflito pode ser explodido ou implodido. Explodido gera a destruição; implodido, a criação. Por não termos dominado a sabedoria da compreensão, não estamos capacitados para resolver os problemas do outro e, nessa tentativa, construímos o mal e mais sofrimento patológico, e não aquele sofrimento que os sábios índios dizem que gera sonhos e poder.

A intolerância na diversidade gera a destruição do ser e do objeto incompreendido.

O grande desafio do guerreiro é de não perder a ternura, como dizia Che Guevara.

O grande desafio do guerreiro é de não se tornar reativo no combate. O convívio com o reativo, torna o ser canibal e não o antropofágico.

O ato antropofágico faz parte da cultura cristã e foi também adotado no Catolicismo. Quando o mestre Jesus, sabendo de sua morte, reuniu os seus discípulos, realiza o ato antropofágico, propondo na santa ceia: “Este é o meu corpo e este é o meu sangue”, referindo-se ao pão e ao vinho. Até hoje este ritual é celebrado entre os Católicos. Mas, aquele que não perguntar ao mestre de onde vem a sua sabedoria morrerá e o que perguntar, terá a vida eterna.

Outra lenda dos tupinambás, conta que os deuses devoram os guerreiros que morrem e cospem os seus ossos para então ressurgirem sábios e eternos.

A metáfora da antropofagia está em várias culturas como na Índia, no Shiva, que é o elemento que representa a destruição e a criação, no Tao dos Chineses, no dois da Cabala e no devir dos Tupinambás.

A grandeza da antropofagia é celebrar o conflito e a diversidade para a construção da unicidade e o de combater o medo da morte. O guerreiro teme ser morto pelo jaguar e que os restos do seu corpo apodreçam na mata. Ser abatido pelo inimigo em um ritual onde se celebra a sua coragem e a sua valentia e de ter o corpo comido sem apodrecer é uma honra heroica, é o que faz sentido aos constantes embates dos guerreiros Tupinambás. Eu fico me perguntando: a nossa cidade Alagoinhas vive o processo antropofágico ou do canibalismo?

OITAVO ARROTO: O CABOCLO ORIXÁ

Na última visita ao Recôncavo Baiano, estive visitando, dessa vez tendo como guia um jovem descendente Afro, filho da cidade Cachoeira, o antigo prédio da prefeitura que fora no passado uma prisão. Tive então a oportunidade de questionar a ausência da cultura tupinambá na cidade, embora lá no pequeno museu estivessem três figuras em tamanho natural dos caboclos. O jovem iniciado responde com garbo que o negro fora mais presente na construção da cidade, embora os tupinambás tivessem participação na luta contra os Portugueses. Eles estavam ali como figuras religiosas e que os senhores europeus não tiveram a coragem de valorizar a participação do negro no conflito, um problema político justificável. Assim, o tupinambá tornou-se uma figura transcendente.

Particpei de um encontro de culto afro em Alagoinhas, onde tive a oportunidade de realizar uma enquete com os dirigentes do Centro, para confirmar e entender uma afirmação, feita por antropólogos alemães quando estiveram em nossa cidade estudando esses movimentos (eventos) religiosos, de que os cultos Afros na região de Alagoinhas tinham uma expressão particular.

Todos dirigentes de cultos Afros confirmaram a manifestação de Caboclos em seus rituais. Os caboclos pertencem a estrutura metafísica do culto da Umbanda que é uma religião brasileira, que tem na sua composição influências Afro, Indígena e católica.

Temos a Umbanda popular e a Umbanda Esotérica, sendo a última pouco conhecida e a que guarda mais as características da pajelança Ameríndia. W. W. Matta e Silva é o grande

Sacerdote desta ordem esotérica e foi quem mais tentou desafricanizar a Umbanda, que tem a sua origem nos primórdios da nossa civilização.

No transcendente da nossa cidade temos a presença forte do cognitivo dos Tupinambás que não cultuavam espíritos, mas dialogavam com eles com muita naturalidade. Seus Pajés tinham o domínio sobre os espíritos do baixo astral e defendiam a comunidade de suas influências, enfrentando-os com a sua força anímica desenvolvida ao longo da sua existência. Eram escolhidos pelos mais antigos logo que nasciam através dos sinais físicos e psicofísicos. Realizavam um ritual conhecido por Pajelança, usando a maracá e o rolo e fumo, que acreditavam comunicar com o alto astral, e junto curavam e eliminavam a má sorte da caça e da guerra. A expressão Orixá, dizem eles que é a corruptela da palavra em Sânscrito “Purusha”, que quer dizer centelha divina, essência, o homem.

A consciência nos seus sete níveis são os Chácaras. Então, os nomes destes centros de consciência é que levam os nomes dos Orixás, que para eles os principais são, com as corruptelas, os setes orixás: *Yorimar, Oxossi, Ogum, Xangô, Iori, Iemanjá, Oxalá*. Todos possuem uma assinatura, um grafismo próprio, conhecidos popularmente como pontos, que são vetores que indicam a elevação da energia telúrica de natureza nervosa e de manifestação sexual, a Kundalení com seus nós.

Assim, os Ameríndios processam a sua cosmologia rica de grafismos simbólicos que hoje é reconhecida pelo UNESCO como patrimônio imaterial da humanidade. A Arte Kusiwa, em Tupi, quer dizer o caminho dos riscos.

Alagoinhas esquece que é de Ogum pelo sincretismo, por ter como padroeiro o Santo Antônio, que lida com o fogo sagrado, resolve as grandes demandas, tem como o estômago o centro absolvição das emoções e um bom apreciador dos bons alimentos.

Um perfeito antropófago cultural.

Salve Upabamirins! Salve Alagoinhas! Salve Ogum! Salve Santo Antônio!

NONO ARROTO: CENOGRAFIA PARA UM ESTRANHO MEDO

Carregamos dentro de cada um de nós brasileiros um estranho medo de revelarmos ao mundo, através de palavras e atitudes, a nossa descendência Tupinambá. Talvez por uma de-

fesa, o inconsciente mantenha este medo, o de ser eliminado. Sabemos que o medo pode ser implodido ou explodido. Implodido vira atenção, já foi o tempo; e explodido, pavor. O pavor de hoje é o que somos e somos obrigados a aceitar este medo ruim. Conduzimos, aprisionados nas gaiolas das nossas almas, os sentimentos como o “sorriso contente”, “a confiança” e outros afins. Deveríamos libertá-los das nossas gaiolas, para adornar com seus cânticos e desempenho as nossas atitudes. Usá-los como usamos os produtos de consumo no abuso. Caso contrário, eles é que irão nos usar e nos devorar.

Pelo quadro social que vivenciamos hoje, não é estranho afirmarmos que já estamos neste processo do medo que devora a autofagia nas dores com seus efeitos, como não identificamos as razões estéticas dos nossos desejos: o de não termos um senhor, de não termos obediência a nada e o de não querer acumular bens, mas o de termos o direito de obtê-los, incluindo o direito à autossuficiência.

O cognitivo do povo brasileiro tem a rosteidade tupinambá, ou seja, com seu valor metafísico, do “não um”, que vê o outro não como espelho, mas o seu devir; e o da metáfora da antropofagia, o desejo de devorar o melhor do mundo. O querer conceber uma cenografia com objetos interpretantes para que os sujeitos possam perambular pelo palco do seu cotidiano e sejam estimulados a implodir o medo da sua descendência indígena, ousar ser brasileiro e, sem medo, ser o Alagoíndio.

DÉCIMO ARROTO: O AÇOUGUE

“Aqui chegaste e trabalhais tanto para amontoar riquezas para os vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também X Temos pais, mães e filhos a quem amamos, mas estamos certos de que, depois de nossa morte, a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados.” (Discurso de um tupinambá anotado por Jean de Lery, Rio de Janeiro, 1558).

Em nome do progresso, abatemos prédios que são verdadeiros monumentos da história estética e cultural da nossa cidade e, com a mesma atitude que compramos a carne no açougue, levamos para o futuro uma ausência de valores significativos.

Quando voltamos do açougue com o fardo de carne para casa, não temos consciência do que compramos, julgamos estar levando um produto manufaturado e não um pedaço de um corpo cuja vida fora ceifada brutal e desnecessariamente, por já termos nos dias de hoje outras

opções para nos alimentar. Tudo é justificável e racional para todos ou quase todos e assim construímos atitudes e hábitos que, sem percebermos, um dia irão nos consumir.

Retornando ao patrimônio material da cidade, há quem pense que quem gosta de coisas velhas é o museu, como se o museu fosse um depósito de elementos inúteis para a construção humana.

Autofagia é um processo que se instala por falta de atitudes para consigo e para com os outros. A ferrugem se instala nos metais mais resistentes da mesma forma. Precisamos valorizar as matrizes como bases para realizar o novo que um dia será velho e cheio de informações do seu tempo, que será inspiração para as novas construções.

Um corpo não sobrevive sem a memória, ou seja, sem referência de identidade perde-se o sentido de existir. Como a ferrugem consome o duro corpo de metal por falta de atenção, uma comunidade se devora por falta de identidade como a loucura pela perda do domínio da razão estética. Assim com um vegetariano tem dificuldade de digerir um cadáver de um animal, um filho da terra terá as mesmas dificuldades de digerir as justificativas e as dores causadas pela queda de cada tijolo e de cada telha da nossa história.

DÉCIMO PRIMEIRO ARROTO: O BEM NÃO EXISTE, ELE TEM QUE SER CONSTRUÍDO

A origem deste conhecimento partiu de uma conversa com um velho xamã...

—Você tem que entender a natureza do mal e do bem para lidar com a magia da vida... Medite.

Bem... Depois de refletir e desenvolver a atenção nas informações selecionadas, percebo que o bem é um processo e não um estado, como fora ensinado pelos meus “professores”. A importância desta descoberta para mim foi de grande valia.

Como processo, o bem não se instala, ele reflete como um flash e, para ser classificado como o bem no sentido amplo da palavra, o seu brilho tem que banhar a todos e não a poucos. O Mal é também o Bem mal feito. Por isso, realizar o Bem é realizar um MILAGRE. E milagres não existem... Mas têm que tentar realizá-los ou construí-los, não é verdade?

O impulso é expressar: se o bem não existe, o mal também não existe. Pensando bem, você começa a perceber que a questão dos opostos no ocidente não é bem resolvida, ou melhor, não é bem entendida. Temos um sinal para quem está atento. O símbolo na matemática do negativo é um pequeno traço horizontal [-] e o positivo seguindo a lógica ocidental do oposto seria um traço vertical [I], mas não, ele é uma pequena cruz [+]. O que colhemos desta informação? Que o positivo que é simbolicamente o bem, só é visível com a presença do negativo que é simbolicamente o mal, do pequeno traço horizontal. Marginalizamos o mal, mas ele é o elemento provocador para o ser construir o bem. Surge um pensamento aterrador: a essência da natureza da vida é o mal. Sim, ele é o elemento provocador para o Ser reagir ao incomodo e criar o bem. Outro pensamento surge... Mas a natureza não é perfeita, não é o bem se manifestando.

Importante é perceber que o visível não é o perfeito e sim o invisível... da natureza... Na prática, basta um descuido e o incomodo se instala no Ser em forma de doença e dores. Gostaria de lembrar o conceito de que é a verdade igual (=) a perfeito e do conceito que adoto: verdade é tudo aquilo que é importante para o ser.

A nossa dificuldade é eleger o elemento e o ponto de importância do Ser ou o do observador.

Na filosofia Hindu, encontramos o ponto de vista Sankhya que nos ensina os comportamentos dos dois elementos matriz da vida a força e o poder. Revela que a força pode atuar sem o poder, mas o poder não pode se manifestar sem a força.

Quando a força se manifesta sem o poder, ela cria desordem, incômodo e dores e é o que classificamos como o mal. A força é visível, o poder é invisível. Ele só pode ser percebido através da manifestação da força como hospedeira do poder. Quanto maior for a presença do poder na ação, o movimento [força + poder] construirá a ordem, o que classificamos com o bem.

O cara que matou Deus (Nietzsche) fala dos dois elementos como: O reativo [a força] e o ativo [o poder] que seguem os princípios similares, mas não tão ricos como os da filosofia Hindu. Encontramos nos mitos Tupinambás pontos de vista similares quando falam da terra sem o UM a terra do DOIS, onde a harmonia e a felicidade é uma realidade. Eles resistem às

dores porque sabem que estão na dimensão do UM, ou seja, estão na terra de um homem e de uma mulher, na terra do rio, da montanha, separados.

Na terra do Dois existe rio montanha, montanha rio e o homem mulher e a mulher homem e um deus homem e o homem deus. Percebemos o sentido do símbolo matemático do positivo composto por dois traços.

O bem é o Dois: poder e força — ativo e reativo. O mal é o Um, ou é a força ou é o reativo manifestando sem ser hospedeiro do poder, ou seja, sem ser o Dois. Isto é antropofágico.

Alagoinhas se caracteriza como um elemento reativo, reativo para com seus heróis, filhos que não são reconhecidos com seus feitos, com seus símbolos matrizes e com seus monumentos arquitetônicos. Não manifestamos com clareza o amor pela cidade, não temos o bairrismo, nos classificamos como “sem identidade cultural”. Os filhos não desejam permanecer e criar os seus filhos aqui. O momento pede a construção do BEM, do DOIS no nosso meio e cabem aos mais velhos filhos desta terra Upabamirns construir o KATU, o BEM. Unir o passado com o presente, os valores antropológico com os institucionais e o mitológico cultural com o religioso. E poder gritar e ter o prazer de ouvir: Sou filho de Alagoinhas!

DÉCIMO SEGUNDO ARROTO: HISTÓRIA E VERDADE

Ouvi falar que uma mentira contada com determinação durante dezenas de anos vira uma verdade. O que leva uma mentira a virar uma verdade? Imagino que seja a necessidade que cada um tem de eleger um ponto de importância no seu emocional, no seu físico e no social para se proteger e garantir a sua sobrevivência, como a esperança.

A história como esperança revela a existência de um sofrimento. Os Tupinambás tem uma máxima que diz que o sofrimento gera sonho e o sonho gera o poder. A história sem a verdade gera no sujeito a autofagia, um sofrer sem sonhos.

A verdade... Aceito como Verdade tudo aquilo que é importante. Como cada sujeito tem seus pontos de importâncias, então variam as verdades e os conflitos. Seres sociais que somos, construímos pilares de importâncias comuns ou verdades: o mitológico, o racional e o biológico. Infelizmente, os pilares mais valorizados são: o mitológico e o racional. Com isso, o sujeito perde a auto-suficiência, o foco, a consciência de si mesmo.

Observando uma criança no seu ato de respirar, notamos que ela dilata a parte baixa do abdômen, mas quando ela cresce e vira adulto esquece este saber inato e passa a respirar dilatando a parte alta do seu abdome, alterando o seu biorritmo natural. Fazendo analogia para com a verdade, nascemos com o biológico de respirar, de se alimentar, de pensar criativo e de procriar com prazer. Com o tempo os outros pilares destroem estes valores pouco a pouco, o sexo com o mito do pecado, o pensar com a razão e com a política dos valores que instala a consciência de manada que mais tarde estragam os alimentos, o ar, a história e a verdade.

Uma história e uma verdade é um devir, tem que ser sempre recontada e avaliada, buscando a consciência, valorizando o inconsciente coletivo, o egrégora produtivo e a estética. Pensar uma história a partir da estética de um egrégora e de um inconsciente coletivo é valorizar a etimologia e a analogia, é ficar próximo do biológico, do viver natural. E este é o nosso sentimento para com a nossa história, a história de Alagoinhas, sem mistérios e sem denominação.

DÉCIMO TERCEIRO ARROTO: O TRABALHO, O EMBATE E A CRIAÇÃO

A expressão de que o trabalho é o responsável pela riqueza e a ela tem que retornar, deixa um problema: uma ação do trabalhador por si só não constrói riqueza, por exemplo: ações como de um grupo esvaziando um rio com baldes ou escavando um buraco no deserto, por certo não trarão riquezas, porque falta uma ideia, ou melhor, falta o idealizador, o criador para justificá-la, como ação produtora de riquezas. O idealizador é o empreendedor, o sujeito que irá dar sentido à ação do trabalhador. A ideia torna-se matriz da riqueza.

Portanto, vejo perigo ao negar o valor do empreendedor, em negar o direito e a importância no grupo do sujeito criativo e da sua responsabilidade pelo sucesso do trabalho ou da ideia multiplicada. Construir uma casa sem o saber e sem a criação não resultará em um objeto de riqueza.

O artista e o artesão que roteiros teriam, nesta perspectiva de que o trabalhador é o responsável pelo resultado da riqueza e não a sua ideia criativa? Como distribuir a riqueza conquistada? Os direitos autorais, como se firmariam? Como se construiriam as lideranças? A criação é mais importante que o criador?

Imaginem uma sociedade sem estado, sem senhor, sem obediências e igualitária. Perfeito, não? O sonho de todo jovem revolucionário. Ela existiu aqui neste platô chamado Brasil e assim viviam os primeiros, os Tupinambás. Os Portugueses ficaram extasiados e depois enfurecidos. Não encontraram um rei para realizar acordos, subornos e outras falcatuas. Encontram uma civilização com uma nova ética, com uma nova maneira de viver.

Não adoravam Deuses, nem eram idólatras. Não acumulavam bens, nem possuíam mercados e economia. A natureza provia tudo e todos viviam como os pássaros. Guerreavam entre si, não para conquistar territórios ou bens, mas pelo ato heroico de ser e de celebrar a morte. Degustavam os seus heróis inimigos para absolver o melhor e, ao herói degustado, sobrava o conforto de saber que seu corpo não iria apodrecer no tempo.

O Trabalho e a caça, duas atividades que o antropólogo francês Pierre Clastres denominou de poder da cesta e do arco, que marcavam a organização social dos primeiros: o trabalhar a terra cabia às mulheres; a caça e a guerra aos homens. Hoje não temos mais os embates e a caça, o homem perdeu a posição heroica do guerreiro e tornou-se o humilde trabalhador.

Só temos quinhentos anos de mudanças radicais de comportamento civilizatório. O inconsciente coletivo continua basicamente o mesmo e o cognitivo do guerreiro ainda é vivo no cidadão alagoinhense, o Alagoíndio.

Visível entre os nossos, a existência do conflito: Trabalho, senhor e política.

Trabalho, a posição humilde que incomoda ao ex-guerreiro sem a oportunidade de construir a honra heroica. Temos o abuso das reclamações trabalhista na cidade.

Na política, todos aqueles que se candidataram ao cargo de Prefeito do município, que adotaram a postura de Senhor, foram reprovado pela comunidade, sempre eleito o candidato mais humilde e com atitudes heroicas. A cidade sempre teve a postura de não obediência às imposições políticas, manifestando a tendência ao socialismo e ao comunismo social.

O espírito tupinambá, o de ser igualitário e solidário ao coração guerreiro, influenciando a identidade política da cidade.

Há dentro de cada um de nós um guerreiro,
Em forma de coração.
O coração guerreiro,
Ele sabe que não existe um inimigo a ser destruído.
E sim, a armadura da incompreensão.
Ele sabe que o desejo é a busca do caminho.

Ele sabe que a paixão é encontra o caminho.
O amor é a tensão para permanecer no caminho.
E o bem é chegar e tornar-se o caminho.

Como artista e filho desta terra, desejo realizar o ato heroico de ver e fazer ver o grande barco ancorado nas nossas praias, de acreditar e fazer acreditar que ele veio da terra do não UM. Então, praticar o escambo com os nossos ancestrais para adquirir o necessário para a construção da nova e verdadeira ética para consigo e para com o próximo. Desse modo, tornar o DOIS.

Katu!

Recebido em: 19 de outubro de 2014.

Aceito em: 20 de novembro de 2014.

ARTE, CULTURA E CIDADANIA DO PONTO DE VISTA DE MOVIMENTOS INDÍGENAS

Wilson Sousa Oliveira¹

Resumo: Trata-se de um trabalho em que se põe em discussão algumas questões relacionadas à arte, cultura e cidadania entre os indígenas. Tidos como minorias étnicas, inseridos e renegados dentro dos moldes de configurações do mundo capitalista. Alheios às influências que o Imperialismo tentam lhes impor. Traz-se para compor esse debate, principais obras: “A sociedade contra o Estado”(1970); de Pierre Clastres, “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje” (2006) do Professor Gersem Luciano.

Palavras-chave: Arte, Cultura, Dominação, Estado.

Abstract: Referring to a work in which it discusses some questions issues related to art, culture and citizenship among indigenous. Taken as ethnic minorities inserted and renegated within the set molds of the capitalist world. They remain outside the influences that imperialism tries to impose them. In order to compose this debate main literary works were used: “*A sociedade contra o Estado*”(1970); de Pierre Clastres, “*O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*” (2006) do Professor Gersem Luciano.

Keywords: Art, Culture, Domination, State.

INTRODUÇÃO

Sabe-se da riqueza artística e cultural que é tocar em questões indígenas no Brasil: país fruto das campanhas expansionistas territoriais do século XVI. Pelos anos de 1500 quando os portugueses aqui chegaram, o território hoje chamado Brasil era habitado por cerca de mil povos indígenas diferentes, aproximadamente, esse número chegava a 5 milhões de nativos. Atualmente, calcula-se que apenas 400 mil índios ocupam o território brasileiro. São cerca de 200 etnias e 170 línguas.

Pensar a questão indígena no Brasil, nunca deve-se perder de vista a construção histórica ao longo de tantos anos de dizimação. Necessário, ainda, se faz rever o espaço geográfico, atentar-se para a série de valores artísticos e culturais que lhes foram levados por força a a-

¹ Professor de Língua Portuguesa e Literaturas. Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Dep. de Educação II — Alagoinhas. Endereço eletrônico: sowwsa@hotmail.com.

bandonarem e/ou esquecerem: línguas, usos e costumes. Debater o lugar do índio na sociedade brasileira e espargir o olhar sobre tudo o que lhe aprisiona, se constitui num exercício de revitalização, como também é um esforço em trazer à tona as expressões culturais de uma minoria étnica, colocada num canto, imposto pelas vias do sistema capitalista.

Preocupante também é, o fato de a educação brasileira desde tempos jesuíticos, ter participado da história oficial e também em termos culturais, a lógica adotada sempre se reportou à ocidental/cristã voltados aos interesses capitalistas. Neste sentido, cabe contextualizar essas relações sociais que se estabeleceram envolvendo colonizadores e indígenas no Brasil no intuito de perceber como se deu a produção desses valores/preconceitos culturais que, significativamente, muito tem contribuído para as relações autoritárias e excludentes, impostas pelas classes dominantes no Brasil.

Bem certo é que os resultados colhidos ante essas relações históricas estabelecidas entre colonizadores e povos indígenas, revelaram a construção de valores autoritários e etnocêntricos — infelizmente, ainda presentes na sociedade brasileira, contribuindo significativamente na consolidação com práticas de fortalecimento à desigualdade e à injustiça social.

O termo cultura pensado aqui nesse trabalho, passa pela compreensão de formas ou modelos de organizações econômicas, relações sociais, políticas, práticas artísticas, corporais, religiosas, usos, costumes, modos de vida etc... Para Chauí (1996), o termo *cultura* é pensado de um modo em que se diverge de como se compreendia na ótica Iluminista. Para o Iluminismo, Cultura é uma forma de avaliar o quanto uma sociedade é civilizada. Cultura, nesse sentido passa a ser compreendido como um conjunto de práticas artísticas, científicas, filosóficas predominando a existência de uma hierarquização de valores de cada indivíduo ou classe na sociedade. Logo, o modelo de referência era da cultura capitalista da Europa Ocidental. Ainda, Chauí (1996),

Em sentido amplo, *Cultura* é o campo simbólico e material das atividades humanas [...] Em sentido restrito, isto é, articulada à divisão social do trabalho, tende a identificar-se como posse de conhecimentos, habilidades e gostos específicos, com privilégios de classe, e leva à distinção entre cultos e incultos de onde partirá a diferença entre cultura letrada-erudita e cultura popular. (CHAUI, 1996, p. 14)

Já em Canclini (1983), o termo *Cultura* é pensado de forma de:

definir a produção de fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema soci-

al, ou seja, cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido (p. 29).

Partindo-se dessas reflexões, o termo passa a referir-se a diferentes culturas, e nesse sentido, as relações sociais, (que também são políticas), estabelecidas entre os diferentes grupos étnicos numa mesma sociedade, no caso do Brasil, mesmo remetendo a estruturas mentais da cultura dominante, elas se processam inseridas em estruturas materiais que lhe produzem sentido. Logo, se torna compreensível, embora a sociedade brasileira seja pluriétnica, onde, os 215 grupos indígenas têm culturas diferenciadas, são os fatores sociais — políticos e econômicos — de maior autonomia determinando essas relações as quais são representadas por uma única cultura, a dominante.

A questão indígena no Brasil se insere nesse contexto de desigualdade e injustiça social. País fruto dos interesses mercantilistas do início do século XVI, importa olhá-lo sob a perspectiva de quem teve seus principais elementos culturais de origem corrompidos, aniquilados e destruídos ao longo de tantos anos de história. A história do Brasil acaba por ser testemunha de intervenções sistemáticas de uma determinada classe social que, lançando mão de seu poder econômico e mentalidade mercantilista, impôs à maioria da população uma cultura etnocêntrica e fragmentadora, destruidora de relações sociais organizadas sob outras perspectivas e outra lógica de modos próprios de ser e de estar no mundo.

O ESTADO COMO AGENTE DE DOMINAÇÃO

Discute-se nesses anos todos de múltiplas transformações sofridas pelo mundo, o papel do Estado, suas formas de organização e de atuação... Apesar de reconhecer a enorme influência do poder do Estado na vida da humanidade, na mesma proporção torna-se objeto de preocupação a conciliação e a eficiência dele na preservação dos direitos fundamentais da pessoa humana.

À ideia de Estado liga-se a presença da burguesia, capitalismo, acúmulo de riquezas e organização social. Antagonicamente pensando, do outro lado, à figura do Estado se reporta à ideia daquele que atua como agente de força, poder e dominação na tentativa de resolução dos conflitos da sociedade moderna. Logo, nesse interim, entra em discussão a questão da liberdade. O Estado moderno, sucessor do absolutismo é resultado da experiência histórica de que essa liberdade formal onde grupos, pessoas e organizações sofrem profundas discriminações,

tiram-lhes a chance de acesso aos benefícios proporcionados pelas invenções da Inteligência humana e pela dinâmica da vida social.

A burguesia no controle da força estatal assume o controle dos meios de produção pondo o dinheiro em circulação em que se interessa o lucro, controle dos sistemas de produção e a expansão dos negócios. Porém, é preciso ter em conta o Estado como fruto da criação humana. Com isso, pode não ser bem ou mal em si, mas poderá ser o que for, quando as pessoas o controlarem. Abrem-se as discussões de Clastres (1970) acerca da presença/ausência do Estado em diversas sociedades, em sua obra “A Sociedade Contra o Estado.” Segundo esse, é impossível pensar a sociedade primitiva e sua ligação a controles, dominação, poder, lucro e riqueza. Ainda, não há exploração (explorados e exploradores). Na outra face, divisão social, exploração, riquezas e opressão: a figura do Estado moderno se faz assim operar.

A escola e a educação vigente no país reproduzem uma visão, pois valores artísticos e culturais são pensados pela ótica de representantes de uma classe dominante. Segundo Canciani (1983, p. 74), cada sociedade é uma totalidade estruturada, cada uma de suas partes possui sentido em relação com as outras, e se reforçam mutuamente. A classe dominante, a fim de realizar e por em prática sua dominação aparentemente externa aos grupos minoritários e a hegemonia diante dos grupos étnicos, procura quebrar a unidade e a coesão desses grupos, destruindo o significado que os objetos e as práticas possuem para cada comunidade.

A escola, desde tempos jesuítas tem contribuído para a consagração de um modelo cultural dominante (a do homem branco), por reproduzir tal modelo de pensamentos sobre valores artísticos e culturais. Assim, os representantes de etnias como afro-indígenas acabaram por ter seus direitos e espaços na sociedade, nos livros didáticos e outros, reduzidos ou desprezados.

O grande desafio dos povos indígenas é como garantir definitivamente e em determinadas condições sociojurídicas ou de cidadania o seu espaço na sociedade brasileira contemporânea, sem necessidade de abrir mão do que lhe é próprio: as culturas, as tradições, os conhecimentos e os valores (LUCIANO, 2006, p. 85).

Inserido no contexto capitalista de trabalho, renda e produção, imediatamente, o indígena foi reprovado por não corresponder às expectativas operantes desse mercado nos anos do Brasil colônia. Fácil, assim, foi perceber que os detentores do poder rotulavam o indígena com todos os predicativos a ponto de lhes conceituarem como avessos aos anseios do merca-

do mercantilista. Se assim foi, conseqüentemente, por possuírem expressões artísticas culturais e modos de vida próprios, tais expressões foram e são sufocadas até os dias atuais.

Ao revisitarmos nosso passado, veremos que cerca de 800 povos indígenas desapareceram. Com eles, se foram inúmeras línguas, rituais, seus hábitos alimentares... não nos esqueçamos de que, quando some uma língua, desaparece com ela uma série de valores culturais. Os indígenas não dominavam a escrita. Modos de vida, usos e costumes eram repassados na base da comunicação oral. Quando desaparece um povo com essas configurações, também é aniquilada uma civilização inteira.

Quando Kabengele Munanga, em “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil” (2008), toca na questão da mestiçagem como símbolo da identidade brasileira, é enfático em afirmar que o surgimento de uma etnia brasileira, capaz de envolver a gente variada que no País se juntou — passa primeiro pela anulação das identidades étnicas de índios, africanos e europeus. E reitera:

No nosso entender, o modelo sincrético, não democrático, construído pela pressão política e psicológica exercida pela elite dirigente, foi assimilacionista. Ele tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção, hegemonicamente pensada numa visão eurocêntrica. Embora houvesse uma resistência cultural tanto dos povos indígenas como dos alienígenas que aqui vieram ou foram trazidos pela força, suas identidades foram inibidas de manifestar-se em oposição à chamada cultura nacional (MUNANGA, 2008, p. 95).

Dialogando o tempo todo com Darcy Ribeiro, em “Viva o povo brasileiro”, Munanga (2008), vai apontando algumas contradições existentes em Darcy quanto à consciência de nossa formação. Esse acredita na existência de uma cultura brasileira mestiça o que segundo Munanga é uma visão unicultural do Brasil. Porém, para Munanga o processo de construção de nossa identidade, é produzida pelo crivo do pensamento do homem branco: “por outro lado, o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento” (p. 95). Para ratificar a grandiosa presença do indígena na nossa formação, Munanga (2008) não hesita em afirmar que o povo brasileiro surgiu do cruzamento de uns poucos brancos com multidões de mulheres índias e negras (p. 97).

A questão da identidade brasileira, pensada a partir do ideal do homem branco é excluída no que diz respeito às manifestações artísticas e culturais das ditas minorias como já mencionado. Porém, ao longo de tantos anos, o posicionamento do Estado brasileiro se firmou através do jogo de intolerâncias, com traços evidentes de separação entre o homem branco e

não o branco. Darcy Ribeiro, em *Viva o povo brasileiro*, afirma: “Do nosso ponto de vista, não encontramos sinal de tolerância num regime que, durante quase meio século, manteve separados do berço ao túmulo os brancos e não brancos” (In: MUNANGA, 2008, p. 99). Sabe-se que o modelo de sociedade imposto a ser aceito, é a do homem branco, masculinizado, ocidental, cristã, capitalista.

A Professora e Pesquisadora Claudia Zapata, em “Movimentos indígenas do século XX” ao tocar na questão da alteridade, sua preocupação recai no modo de como abordar o tema questionando em primeiro plano, alteridade com respeito a que e a quem? Menciona-se então que o contraste estabelecido é em relação àquele sujeito metropolitano, insistentemente mencionado como masculino, branco e ocidental; e, para ela, alteridade refere-se a tudo aquilo que propaga distanciamento de uma configuração histórica particular, instalada como a única válida. E, nesse interim, se volta para a questão de dominação e ao modo de como tais manifestações foram subjugadas, inferiorizadas.

Ainda que a outridade ou alteridade nunca tenha sido um tema irrelevante, a diferença está marcada por como essa alteridade é entendida e abordada. Portanto, uma característica de nossa época que me parece relevante é que existe uma sensibilidade crescente que valoriza trajetórias culturais e históricas que não só são distintas, mas que, ainda por cima, foram inferiorizadas num jogo de poder no qual se constitui a superioridade branco/ocidental/capitalista, questão que se encontra na base dos processos de expropriação e pobreza que afetam as sociedades indígenas, constituindo uma desvantagem que tem sua origem (e solução) neste conflito histórico (ZAPATA, 2007, p. 37/8).

Segundo Zapata (2007), transcorrido tantos tempos, e no auge do desenvolvimento dos movimentos indígenas, bem diferente de outros movimentos surgidos no período republicano, atualmente, a bandeira principal é de luta e reivindicação dessas diferenças. Questiona, ainda, ao tocar na questão da inserção do elemento “índio” entre os discursos de alteridade, querendo saber: qual o tipo de alteridade a se exaltar? Menciona-se com preocupação, em primeira mão, “a história escandalosa de atropelos que a estes povos lhes coube viver (p. 38). A discussão de Zapata passa pela questão da historicidade: “pois seu ponto de partida é uma suposição prévia de como são (e deveriam ser) os indígenas, colocando num segundo plano o vínculo com a sociedade na qual estão inseridos...” (p. 38). Refuta o posicionamento de intelectuais desejosos de falarem na questão, aludem do ponto de vista de tudo que se volta apenas para o “tradicional” nessas sociedades. Afirma da questão indígena, não incidir somente no plano cultural. Para além de tal posicionamento, ela sustenta que a “diferença” ou a “outridade” é real, mas não se restringe à cultura, pois

Está cruzada com essa história imperial, que funda a categoria do que se considera propriamente de índio/indígena e o conflito que a rodeia até hoje. Este cruzamento entre cultura e história é o que me permite entender essa diferença em termos variáveis, cuja forma vai depender da relação particular que se configura entre os indígenas e a sociedade como um todo (ZAPATA, 2007, p. 38).

As reflexões de Zapata (2007), apontam o tempo todo para o campo político. Para ela “a categoria de ‘índio’ é política, e não cultural como se costuma pensar, ainda que o elemento cultural seja um componente relevante, utilizado nos mecanismos de inferiorização desses coletivos” (p. 39/40). Destaca a questão indígena como uma “outridade cultural”, inferiorizada pelo ideal do homem branco, ocidental, trazendo em seu bojo valores produzidos pelo sistema capitalista excludente dessas minorias. E há de se entender essa “diferença ou “outridade”, segundo ela, porque as sociedades indígenas são destacadas pelo que se manifesta fora delas em relação a esse Ocidente moderno...” (p. 40).

Clastres (1970) destaca como se efetivou o entendimento dos historiadores a esse respeito. Observadores europeus reprovaram veementemente o comportamento dos índios ante a visão europeia sobre trabalho. Inexistia para os indígenas o trabalho como uma necessidade. A visão decorrente disso, é que, para o europeu, a civilização da sociedade ocidental se faz mediante a sombra protetora do Estado e a necessidade de dedicação ao trabalho. Trabalhar dois meses a cada quatro anos foi a mais cruel constatação dos europeus em seu entendimento capitalista sobre trabalho e comportamento das sociedades indígenas. A esse respeito, os questionamentos de Clastres são diversos:

O bom senso questiona: por que razão os homens dessas sociedades quereriam trabalhar e produzir mais, quando três ou quatro horas diárias de atividades são suficientes para garantir as necessidades do grupo? De que lhes serviria isso? Qual seria a utilidade dos excedentes assim acumulados? (CLASTRES, 1970, p. 136).

O intuito de Clastres é nos fazer entender, em termos de organização econômica relativo a essas sociedades, o sentido de subsistência nelas não como um *defeito*, no momento quando não há incapacidade de se produzir ou em se lidar com suas tecnologias próprias, mas no sentido de essas sociedades recusarem o intenso esforço, a força excessiva no trabalho, pois desconhecem e desprezam o excesso inútil.. Assim, ele ratifica: “para o homem das sociedades primitivas, a atividade de produção é exatamente medida, delimitada pelas necessidades que tem de ser satisfeitas...” (p. 138).

Logo, a perspectiva de Zapata (2007) e Munanga (2008) está em consonância com Clastres (1970), em “A sociedade contra o Estado”. O ideal de Arte, Cultura, no Ocidente é bastante etnocêntrica. Na obra de Clastres (1970) uma outra ideia de organização social, relação de trabalho e produção se ergue ao desmontar as ideias dessas relações, em virtude de que a nossa conceituação está formalizada a partir da ótica capitalista de produção para a acumulação de bens. Tão grave nos é colocada essa questão a ponto de Clastres dizer que cada um de nós traz enraizada, interiorizada, essa certeza de que a sociedade existe para o Estado. (p. 132). Sociedade e Estado são indissociáveis. Assim, o olhar dirigido às sociedades arcaicas, é de maneira negativa. Elas são desenhadas sob o critério da falta: sociedades, sem Estado, sociedades sem escrita, sociedades sem história. Percebe-se a qualificação dada a essas sociedades filtradas sempre com referência ao nosso próprio mundo.

ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA ENTRE OS INDÍGENAS

Notadamente, um dos maiores anseios perseguidos atualmente pela comunidade indígena organizada é eliminar a prática tutelar e paternalista do Estado brasileiro, principalmente dentro dos órgãos do governo. Fugir a essa tutela é sentir-se mais livre na conquista de um espaço e criar, com isso, oportunidades de escolhas melhores e mais justas para si. Torna-se salutar, compreender esses movimentos como lutas em defesa das identidades culturais e da igualdade dos direitos, respeitando suas autonomias e suas especificidades.

Ora, os povos indígenas não partilham a mesma língua, a mesma história, os mesmos símbolos, a mesma estrutura social e, muito menos, a mesma estrutura política e jurídica da sociedade brasileira não-indígena, uma vez que possuem símbolos, valores, histórias e sistemas sociais, políticos, econômicos e jurídicos próprios. Eles seguem nas suas aldeias normas particulares que não são as do Estado brasileiro, e que podem mesmo ser contrárias às do Estado (LUCIANO, 2006, p. 87/88).

Luciano (2006) sustenta que os povos indígenas constituem parte importante na formação da nação brasileira. Com isso, carregam sentimentos de brasilidade iguais aos de quaisquer outras sociedades, sentimentos e indivíduos que constituem o Estado. Isso não importa culturas, valores, línguas ou símbolos. Segundo ele, há uma outra concepção de cidadania a ser superada no tocante às questões indígenas. É aquela, conforme os cientistas sociais, caracterizam a cidadania temporalizada e territorializada. Esta concepção liga o cidadão a um determinado espaço de tempo de uma sociedade particular e de um território delimitado sob o

comando de um poder central, o Estado. Logo, de acordo essa análise, o Estado aparece como mais um entrave de conquistas para a etnia indígena, pois não reconhece o direito a terra pleiteada por grupos.

Em função deste princípio de soberania territorial, os índios não poderiam ser cidadãos, já que não possuem a propriedade de suas terras, mas tão-somente o direito de posse e de uso exclusivo dos recursos naturais nelas existentes, por força do sistema político e jurídico do Estado brasileiro que não aceita a existência de propriedade coletiva, como são as terras indígenas (LUCIANO, 2006, p. 88).

Segundo o Artigo 1 do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, Sociais e Culturais, autonomia é uma forma do exercício do Direito à livre autodeterminação dos povos o que implica o reconhecimento de autogoverno comunitário no âmbito de um estado nacional.

Autonomia, portanto, não é o mesmo que independência nem envolve soberania, elementos indispensáveis na integração de um Estado. Autonomia é uma entidade menor no interior de uma entidade maior única e soberana. É também uma forma de distribuição de competências nos distintos níveis de organização do governo e em torno de variadas atribuições políticas, econômicas, sociais e culturais (LUCIANO, 2006, p. 94).

Segundo a Professora e pesquisadora Nietta Lindenberg Monte, em seu artigo “E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois” — a UNESCO já declarara a importância o uso das línguas maternas de qualquer povo na educação escolar. Inicia-se uma série de reorientações nos fundamentos técnicos e políticos passando a influenciar discursos oficiais acerca da educação escolar para sociedades indígenas. Em 1957, a Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de número 107, e sua revisão a partir dos anos 70, resultou em 1989 na convenção 169, relativa à proteção e à integração das populações indígenas em países independentes (p. 120). Ultimamente, os mais importantes organismos internacionais: A Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização das Nações Unidas, (ONU) desempenha papel importante na perspectiva em debater políticas e desenvolver ações voltadas para questões culturais das ditas minorias. “Ajudaram na defesa da manutenção e revitalização lingüística e cultural das sociedades indígenas, a ser propiciada também pela escola, dentro dos estados multiculturais, conceituados em nossos dias em seus diversos matizes, dos marcos mais liberais aos mais pluralistas” (idem).

Os estudiosos apontam o ano de 1988, com a mais recente Constituição Federal promulgada, o marco inicial de levantamento de debates e oficialização de proteção por parte do Estado à questões indígenas no Brasil. O discurso da legislação brasileira está atrelado a esse conjuntura dos discursos internacionais. "São reconhecidas aos índios sua organização social,

costumes, línguas e tradição e os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens" (Constituição Federal Brasileira, 1988, Capítulo VIII, Art. 231). Os direitos educativos e linguísticos também passam a estar garantidos pelo poder público, no capítulo sobre o Ensino Fundamental, pelo qual "é facultado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (idem, Art. 210). A Constituição de 1988 traz o seguinte apontamento:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela — O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. (Art. 26, § 4º — Seção I — Cap. II — LDB — CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DO BRASIL, 1988).

Além do mais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, de 1996 descortina uma série de deveres assegurando ao Estado brasileiro o dever de:

I — proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II — garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. Art. 79 — A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º — Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º — Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: — fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; — manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; — desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; — elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996).

Nesse sentido, os documentos do estado brasileiro (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Constituição Federal) fazem alusões à História dos povos indígenas lembrando as contribuições desses para nossa formação, realça seus valores, usos, costumes e práticas, como também tem demonstrado preocupação em formar escolas bilíngues, respeitando a língua materna de cada povo, preparando material didático que se adeque às manifestações culturais das diversas tribos; ainda, há um intenso debate pela formação de professores e articuladores indígenas, ligados a movimentos socioculturais com atenção e reflexão em práticas educacionais, aptos a estabelecerem diálogos no encontro intercultural das gentes em suas diferenças e peculiaridades étnico-culturais.

No entanto, um outro apontamento como rota de fuga, se desponta no estado do Acre com a criação da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC). Segundo Monte (2000), esse órgão foi responsável pela reformulação, sistematização e regularização das primeiras propostas curriculares alternativas para as escolas indígenas, “respeitando as demandas políticas e as orientações curriculares e linguísticas das sociedades indígenas participantes” (p. 127). E reitera:

Alternativo ao Estado, o projeto educacional da entidade, durante seu trajeto contínuo de duas décadas, buscou a conquista, desde seus primórdios, do reconhecimento de órgãos públicos de estado e federais. Lutou pela incorporação dos então “monitores indígenas” e de suas escolas na rede estadual de ensino público, mas esforçando-se por assegurar-lhes a autonomia curricular e administrativa (MONTE, 2000, p. 127).

Para serem mais ousados, a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC), em 1985, firma uma parceria com o Estado para garantir, a médio prazo, o projeto de formação de Professores Indígenas. Como também dar continuidade a publicações de materiais didáticos destinados às escolas das florestas, de autoria de Professores Indígenas em formação. A CPI/AC envolvida na formação didática dos professores, incluiu também nesse projeto viagens de acompanhamentos pedagógicos às escolas da aldeias “entendidas como importante momento de formação dos professores indígenas e da própria equipe de docentes e assessores educacionais do projeto” (p. 127). Nesse interim, consegue mobilizar instituições de renome e ganhou apoio da Secretaria de Educação do Estado do Acre, Fundação Nacional do Índio (ainda responsável, na ocasião, pelas políticas nacionais de educação indígena) e da Fundação Nacional Pró-Memória, do Ministério da Cultura (que apoiava, na época, algumas ações de educação escolar culturalmente relevantes). O estado do Acre preparava-se para a contratação definitiva de Professores indígenas, porém eram aqueles professores formados pela CPI/AC e a inclusão dessas escolas no sistema estadual do Acre, como categorias diferenciadas e específicas. A CPI/AC consegue flexibilização e regulamentação dos currículos indígenas e a contratação de Professores indígenas pelos estados brasileiros. Com essa ação, o estado do Acre torna-se modelo referencial, político e educacional no Acre e em outros estados.

Interessante conquista se fez mesmo no sistema de contratação/seleção dos Professores indígenas. Estabeleceu-se um sistema diferenciado de seleção e avaliação para o Magistério Indígena em algumas secretarias. Em 1992 realiza-se o primeiro concurso para Professores índios, com conteúdos relacionados ao currículo bilíngue. Ainda, conseguiu-se a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação da Proposta Curricular Bilíngue e Intercultural para as

escolas indígenas da região, apresentada pela equipe da Comissão Pró-Índio do Acre, em Junho de 1993. Em 1998, sob coordenação da Professora Nieta Lindenberg Monte, foi aprovada a Proposta Curricular de Magistério Indígena Bilíngue, de nível médio. A CPI/AC se firma, pois:

Algumas implicações desse convênio no campo institucional podem ser apresentadas: a aceitação do princípio da autonomia curricular e da descentralização do Estado com relação a uma parte das políticas públicas educacionais, garantida a responsabilidade e apoio de uma organização não-governamental e do movimento indígena.

Quanto aos Professores indígenas, esses passam a existir como funcionários públicos, mas não perdem seus vínculos e compromissos com as comunidades. Por tais engajamentos, recebem o qualificativo de “Funcionários da Floresta”. Monte (2000), afirma: “tal expressão bastante original, foi inventada entre eles.” Além do mais, os cursos de formação para os Professores indígenas são diferenciados daqueles oferecidos para o Magistério regular, rural e urbano, segundo ela, dá-se “sob a responsabilidade técnica de uma entidade da sociedade civil de cunho laico.”(p. 128). “A escola que a gente quer é a escola do prazer, aquela que a gente pode vir todos os dias e nunca sinta vontade de ir embora. Não queremos uma escola que só tenha mais cadeiras, quadro-negro e giz, mas uma escola da experiência, da convivência e da clareza” (Creuza Kraho, MEC, 1998, p. 53).

Segundo Monte (2000), desde seu início o trabalho, por sua natureza, intitulou-se “Uma Experiência de Autoria” e explica:

O conceito de “experiência” expressava uma linha de ação de caráter alternativo, processual e local, visando atender a algumas das demandas indígenas por políticas educacionais na região. O conceito de “autoria” ocupava o lugar de uma metáfora e expressava uma linha de trabalho filosófico e político: aos professores indígenas, em articulação e consulta junto à sua comunidade, cabia a responsabilidade das decisões relativas à escola, nos aspectos administrativos, políticos e pedagógicos. Buscava-se a vivência responsável no âmbito do educacional do tão proclamado conceito e valor da autonomia e da autodeterminação (p. 128).

Pode-se afirmar que a grandiosidade desse trabalho se configura por seu grau de autonomia e desvinculação da tutela do Estado. Agora, novos e velhos conhecimentos são selecionados como conteúdos de aprendizagens para si e para os/as alunos/as. A base do novo currículo educacional em construção é marcada e firmada nas próprias vozes faladas e escritas dos membros de cada comunidade. “Aí eu penso numa escola-maloca, voltada para a realidade da vida e da situação da comunidade. No livro didático, ao invés de uma escola de colarinho, teria um índio pescando” (Higino Tuyuca, in MEC, 1998, p. 26).

Assim, segundo Monte(2000), um novo modelo de gestão educacional começa a se levantar. O princípio maior firma-se pela promoção de uma educação diferenciada. Distantes estão os modelos de integração e cristianização anteriores. São novas propostas de flexibilização curricular. O imperativo das novas propostas passam e fundamentam-se nas especificidades étnico-linguísticas das sociedades indígenas envolvidas, nos diversos contextos e histórias de contato, e no potencial de participação política dos autores (p. 128).

Diante do exposto até aqui, poderíamos tomar o lugar dos movimentos indígenas — toda a sua produção, vontade e desejos — como potente máquina de guerra na desarticulação, agindo na condição reacionária de resistência ante ao modelo fetichista operante. Tais movimentos se constituem em linhas de fuga nesse contexto de cerceamento e dominação. Os valores artísticos e culturais indígenas, sua questão de cidadania estão para além de um pensamento ocidentalizado de concepção dada sem questionamentos e sem o levantamento da dúvida.

Há de se maquinar dentro dessa configuração “arrumada” sobre outras possibilidades, sobre outros modos, outras linhas de fuga. O teórico Bhabha (1998) já sinaliza sobre o perigo dos discursos hegemônicos sobre essa “normalidade” em um desenvolvimento totalmente irregular e histórias diferenciadas entre nações, comunidades, povos... Pois notadamente, percebe-se que cultura predomina e como as demais foram subjugadas. E em se tratando da representação artísticas do negro e do índio, pouco se encontra em livros de arte, em movimentos culturais e mesmo na conjuntura componente da educação brasileira. Geralmente, quando o índio aparece, é em situação equilibrada, harmônica e pacífica com o branco. Aspecto cultural, totalmente modificado na arte.

Já no século XIX, a formação do Estado brasileiro se dá em conformidade com os interesses da elite dominante como expressão dos interesses das elites colonizadoras. O novo Estado criado e organizado a partir das ideias liberais da Revolução Burguesa, excluiu os povos indígenas, assim como os negros de seu projeto político. Segundo Luciano (2006), desde então, o Estado brasileiro tem se tornado um fator negativo para a continuidade dos projetos sociais e étnicos dos povos indígenas, condenando-os a um congelamento político, jurídico, social e econômico (p. 95). Em consequência disso, os povos indígenas tem sido impedidos de influenciar a vida pública com suas normas organizativas, seus códigos culturais específicos.

Foucault (2002), com o livro *A ordem do discurso* traz uma rica contribuição para esse trabalho. Pois ele vai questionar toda a “ordem de um sistema” e clama por uma alteração da ordem do dia. Segundo esse teórico francês é preciso “questionar a nossa vontade de verdade”, e o começo é com a quebra dos “rituais”. E a partir do momento que o professor de arte e outros instigar aos alunos para enxergarem além das imagens, os percursos que fizeram com que aquela imagem estivesse naquele espaço, bem como a quem ela está servindo e de que forma? Quando a “quebra dos rituais” como o pintar, colar e pontilhar acontecer, irá fortalecer nas nossas aulas de artes e os livros de arte e novos currículos tomarão novos direcionamentos, como defende Deleuze e Guattari (1995) teremos em mãos uma “máquina de guerra” revolucionária.

Nos reportando ao pensador da interculturalidade, Homi Bhabha, a educação escolar indígena pode ser vista como um *entre-lugar* de acontecimento de diálogos educativos, favorecendo, assim, o acontecimento de aprendizagens que valorizem as relações de interculturalidade e de desconstrução das relações de dominação e de imposição de subalternidades.

Fugir à dominação ou a práticas idealizadas por uma elite que concebe educação, arte e cultura, educação e cidadania por um único viés, tem de ser o elemento operante dentro da educação nacional. No mais, cabe fazer percorrer o nosso olhar contra a dominação e o cerceamento que são marcas da figura do Estado. Segundo Meliá (1997 In: Bonin, 1998, p. 41), assumir tal postura não significa isolamento ou rejeição de tudo proveniente da cultura hegemônica, mas o estabelecimento do dialogo no sentido pleno: ao lutar pela autonomia, os povos indígenas reivindicam a possibilidade de conhecer o discurso revelado e velado da sociedade hegemônica. Pretende estabelecer com ela outro tipo de relação, diferente da imposição ou da negação.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. (1998). *O pós-colonial e o pós-moderno. A questão da agência*. In: _____. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- BONIN, Iara Tatiana. *A Ação Educativa na Tradição Kambeba: construindo significados para a escola*. Brasília, 1998. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1998.
- CANCLINI, Néstor García. *As Culturas Populares no Capitalismo*. Tradução de Cláudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CHAUI, Marilena. “*Introdução como de Práxis*” e “*Ainda o Nacional e o Popular*”. In: *Conformismo e Resistência — aspectos da cultura popular no Brasil*. 6a Ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CLASTRES, Pierre. *A Sociedade Contra o Estado*. 1970.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Introdução: rizoma*. In: *Capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia Oliveira, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 2002 .

LUCIANO, Gerssem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. SECAD — Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, Brasília, 2006.

MELIÁ, Bartolomeu. *Ação Pedagógica e Alteridade: por uma pedagogia da diferença*. In: *CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO — AMERÍNDIA: tecendo os caminhos da educação escolar*. Anais da Conferência Ameríndia de Educação e Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 17 e 21 de novembro de 1997, p. 21-28.

MONTE, Nietta Lindenberg. *E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois*. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n. 15, p. 118-133, 2000.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Autêntica Editora LTDA, Belo Horizonte, 2008.

ZAPATA, Claudia. *Movimentos Indígenas do Século XX*. Aletria, Volume 16 — Julho/Dezembro, 2007.

Recebido em: 19 de outubro de 2014.

Aceito em: 20 de novembro de 2014.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS E MOMENTO ATUAL NO BRASIL E NA BAHIA

Jucimar Pereira dos Santos¹

Maria Nazaré Mota de Lima²

Resumo: O presente trabalho apresenta a trajetória histórica da educação escolar indígena do Brasil e da Bahia em seus aspectos mais significativos, numa perspectiva de enfatizar o processo de lutas advindas do Movimento Indígena Brasileiro a partir da década de 1970, imbricado com os pressupostos da história política, no estabelecimento de uma relação de poder e questões hierárquicas, assim como os desafios que os povos indígenas do Brasil e da Bahia têm vivenciado para garantir o direito a uma educação específica, intercultural, comunitária e diferenciada, de acordo com a legislação educacional pertinente a esta educação.

Palavras-Chave: educação escolar indígena — política educacional — direitos indígenas

Abstract: This paper presents the historical trajectory of indigenous education in Brazil and Bahia in its most significant aspects, with a view to emphasize the process of arising struggles of the Brazilian Indigenous Movement from the 1970s, interwoven with the assumptions of history policy, the establishment of a relationship of power and hierarchical issues, as well as the challenges that indigenous peoples of Brazil and Bahia has experienced to ensure in fact the right to a specific and differentiated education according to relevant educational legislation to this education.

Keywords: indigenous education — education politic — Indigenous rights

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da educação escolar indígena no contexto da educação brasileira, nas últimas décadas, têm provocado reflexões em torno da legitimidade das lutas dos povos indígenas para garantia de seus direitos enquanto cidadãos brasileiros. Nessas trajetórias, encontra-se um cenário marcado por lutas históricas, fortalecimento das práticas escolares nas escolas indígenas e uma relação bastante íntima entre educação e cultura.

¹ Pedagogo. Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Departamento de Educação II — Alagoinhas. Doutorando em História pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo — RS. Endereço eletrônico: jucearp@gmail.com.

² Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica); Coordenadora da Área de Linguagens e Artes na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI-UNEB). Endereço eletrônico: librianar@gmail.com.

Ao adentrar nas questões relacionadas à educação escolar indígena, é preciso começar por distinguir educação indígena e educação escolar indígena. Dessa forma:

Educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos. Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir 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, p. 129).

Entendendo essa diferença, percebemos o que é educação escolar indígena para, a partir daí, compreender o processo de chegada da escola nas comunidades indígenas. Na maioria das vezes, não se aborda, nos meios acadêmicos, principalmente nos cursos de licenciatura, a história da educação escolar indígena, tema considerado de pouca ou nenhuma importância, nos limites de paradigmas eurocêntricos de educação, distantes do princípio da diversidade.

Outra questão importante refere-se aos modelos de educação. No processo de colonização do Brasil, na gênese da educação escolar indígena, Marilda do Couto Cavalcanti e Terezi-*nha de Jesus M. Maher* (2006) nos diz que *Educação Escolar Indígena pode ser encaixada* em dois paradigmas: o assimilacionista e o emancipatório. Na década de 70 foi predominante o *paradigma assimilacionista*. Segundo esse modelo de educação, a história e cultura indígena não contam, daí a necessidade de catequese, implicando a negação de valores, práticas culturais, línguas indígenas, conforme as autoras coloca no trecho a seguir:

Nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional. Inicialmente, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo Modelo Assimilacionista de Submersão, onde as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim, para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade (CAVALCANTI e MAHER, 2006, p. 19-20).

Práticas como as descritas por Cavalcanti e Maher povoam a história da educação escolar indígena. Segundo estas autoras, há muita documentação escrita atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto de construção da Nação Brasileira, ser “civilizado”, “humanizado”, e à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística. Assim, surgiu o Modelo Assimilacionista de Transição, no contexto da educação escolar indígena. Nesse modelo:

Não há a retirada da criança indígena do seio familiar. Antes, cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua indígena, porque, percebeu-se, é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Mas, nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é a escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar. A função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares (CAVALCANTI e MAHER, 2006, p. 21).

Seria então essa forma de educar as crianças indígenas?

É lamentável que experiências dessa natureza acontecessem em nosso Brasil, principalmente entre os povos indígenas das regiões Norte e Centro-Oeste, em um tempo não muito distante do nosso, pois esse cenário era os anos 70, quase final do século XX. Com o passar dos tempos, já nos anos 80 e ainda citando Cavalcanti e Maher (2006, p. 22), vemos que:

Nos últimos vinte anos, pudemos presenciar uma modificação importante no cenário da Educação Escolar Indígena, com a introdução de um novo paradigma, o Paradigma Emancipatório, que sob seus princípios é construído o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico. Nele, o que se quer promover é um bilinguismo aditivo: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas.

Essas práticas dentro deste Paradigma Emancipatório têm influenciado a educação escolar indígena nos dias atuais, sendo esta a política de desenvolvimento de projetos voltados para as escolas indígenas adotadas por muitas instituições governamentais e não-governamentais, favorecendo o fortalecimento das práticas escolares das escolas indígenas, cada vez mais abandonando-se o paradigma assimilacionista, proposto e praticado desde o século XVI, voltado para a catequização dos povos indígenas, que se reapresenta na década de 70, como vimos anteriormente, enquanto modelo educacional onde o índio é “convidado a deixar de ser índio”.

Em contrapartida, a luta dos povos indígenas no Brasil de hoje é justamente para se ter uma educação escolar indígena construída e pensada pelos próprios índios, evitando, desta forma, uma nova “invasão”, pois de acordo com os fundamentos gerais da educação escolar indígena contidos no RCNEI (2005), propõe-se o reconhecimento da multiétnicidade, pluralidade e diversidade:

O Brasil é uma nação constituída por grande variedade de grupos étnicos, com histórias, saberes, culturas e, na maioria das situações, línguas próprias, onde tal diversidade sociocultural é riqueza que deve ser preservada (BRASIL, 2005, p. 22).

Reconhece a relação que existe entre educação e conhecimentos indígenas: desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural (Idem, p. 22).

Para se ter uma ideia acerca da presença indígena no país e no estado da Bahia, recorrendo informações bem genéricas em relação à educação escolar, trazemos algumas informações sobre o universo de que tratamos neste texto, a partir de fontes oficiais consultadas.

A população indígena é de 810.000, tomando como base os dados do IBGE/2010³. Terras indígenas são 634; etnias 236, línguas indígenas 180, aldeias 3.487, municípios 367 e Estados da Federação 26. No Estado da Bahia, a população indígena é de 11.677, distribuídos em 14 povos, totalizando 76 aldeias e 24 municípios. (FUNAI — DF, 2011)⁴

No tocante à educação, na Bahia existem 59 escolas; dessas, 25 pertencem ao Sistema Estadual de Ensino e 34 ao Sistema Municipal de Ensino. 7.730 é o número total de estudantes, sendo 944 da Educação Infantil, 3.882 de 1ª a 8ª série, 303 do Ensino Médio, 903 na Educação de Jovens e Adultos, de acordo com informações da Secretaria da Educação do Estado da Bahia/Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena, ano de referência 2011.⁵

Conforme proposto, trata-se de uma educação que visa fortalecer os conhecimentos e culturas indígenas, assim como possibilitar a troca de experiências entre os povos e a salvaguarda do patrimônio material e imaterial das populações indígenas. A educação escolar indí-

³ Dados do IBGE 2010.

⁴ Dados FUNAI Brasília/2011.

⁵ Dados informados pela Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena — CIN/Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2011.

gena adentra as primeiras décadas do século XXI, trazendo em seu bojo o contínuo processo de luta por uma educação específica, intercultural, comunitária e diferenciada, pautando a necessidade de uma política educacional comprometida com os projetos societários desses povos.

Os anos 90 foram marcados por conquistas significativas a respeito da educação escolar, no Brasil e na Bahia.

Tais conquistas ocorreram por conta da mobilização do movimento indígena organizado, advindo da década de 70 e que, após a redemocratização do Brasil na década de 80, passa a conquistar mais espaço, dando maior visibilidade ao que se propõe, continuando em seu processo de luta.

Com o Ministério da Educação — MEC assumindo a política da Educação Escolar Indígena no Brasil, criando no âmbito deste órgão governamental uma Coordenação Nacional de Escolar Indígena, dialogando com estados e municípios, uma política pública de educação escolar indígena começa a dar os primeiros passos. Dentro deste cenário, encontram-se experiências bem sucedidas de projetos de educação escolar indígena desenvolvidos em vários estados brasileiros. Mas, em contraponto, temos um viés da ideologia neoliberal presente na política educacional do MEC, através de programas destinados à educação básica, principalmente no que concerne à formação de professores. Um exemplo de políticas dessa natureza envolvendo professores indígenas é *Parâmetros em Ação*, desenvolvidos em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

O referido programa tinha como metodologia a formação de professores em todos os níveis e modalidades de ensino, através de materiais organizados por especialistas das diversas áreas de conhecimento, mas sem a participação dos seus beneficiários, os professores. Estes participavam dos encontros executando atividades, que já vinham “prontas”, para serem aplicadas pelos coordenadores de cada polo de capacitação, pois o objetivo era implementar a proposta dos PCN distribuídos pelo MEC a todos os professores brasileiros em meados da década de 90.

Especificamente em relação à educação escolar indígena foi organizado o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena — RCNEI⁶, que contou com a colaboração de professores indígenas, especialistas e professores universitários de todo o Brasil. Este documento trouxe, de forma sistematizada, os princípios da educação escolar indígena, traduzindo em fundamentos gerais, bem como um breve histórico da educação escolar indígena no Brasil, orientações pedagógicas e orientações curriculares, organização do trabalho escolar e os temas transversais. Além disso, o referencial contém orientações metodológicas por área de conhecimento a ser trabalhada nas escolas indígenas: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física.

O MEC, através da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena — CGEEI, disponibilizou para todas as Secretarias Estaduais de Educação que tinham escolas indígenas o referido documento impresso, para que fosse utilizado, inclusive nos cursos de formação de professores indígenas. Neste caso, o Curso de Magistério Indígena, além de disponibilizar outros materiais (guias para os coordenadores e para os cursistas, fitas de vídeo com os programas referentes a cada Unidade a ser estudada e caderno de anotações do percurso) que faziam parte dos Parâmetros em Ação para as escolas indígenas, disponibilizou o RCNEI, trabalhando-o no mencionado curso de formação de professores indígenas.

No Estado da Bahia, estávamos na etapa final da 1ª Turma do Magistério Indígena; o Parâmetros em Ação foi desenvolvido de forma parcial. Uma das críticas que se faz a este material é que ele chegou às escolas indígenas de forma vertical, impositiva, sem envolvimento de professores indígenas e suas comunidades, sem diálogo. Os professores tiveram acesso a esse material em momentos esporádicos; mas, de que forma as práticas de sala de aula são de fato vistas, percebidas dentro dessa proposta de trabalho, levando em conta toda a diversidade da educação escolar indígena no contexto brasileiro? Daí a crítica em relação aos Parâmetros em Ação, considerado pelos professores indígenas como um documento “pronto” a ser apenas

⁶ Este documento foi publicado pelo Ministério da Educação — MEC, no ano de 1997/1998, sob a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do referido MEC e, mesmo trazendo os fundamentos gerais da educação escolar indígena, é um documento construído em um viés de uma educação neoliberal, política adotada pelo MEC no Governo Fernando Henrique Cardoso e no do Ministro Paulo Renato. O RCNEI, como é conhecido pelos professores indígenas, teve uma participação expressiva desses(as) professores(as), mas isso não significa que a sua linha ideológica seja, de fato, a desejada pelos Povos Indígenas do Brasil.

seguido pelos professores indígenas, especialistas e técnicos das Secretarias estaduais e municipais de educação.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A GARANTIA DOS DIREITOS NA LEGISLAÇÃO

Outros documentos que estabelecem as diretrizes e os princípios da educação escolar indígena no país foram elaborados. O RCNEI foi do ano de 1997/1998 mas, em anos anteriores, tivemos o Decreto Presidencial nº 26 do ano de 1991, que transfere a responsabilidade da educação indígena da FUNAI para o MEC, dando o primeiro passo para um amplo processo de descentralização das ações da educação escolar indígena, até então desenvolvidas exclusivamente pela FUNAI. Com esse Decreto, as ações passam a ser desenvolvidas pelo Ministério da Educação. A Portaria Ministerial nº 559 de 1991 cria no MEC uma Coordenação Nacional de Educação Indígena, e o seu Artigo 4º diz que essa Coordenação Nacional é constituída por Técnicos do MEC e Especialistas de órgãos governamentais e não-governamentais afetam a educação indígena e universidades, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação indígena no país. Com isso, ampliam-se as discussões acerca da educação escolar indígena e as possibilidades de implementação de políticas de formação de professores indígenas e de produção de material didático específico, fundamentais para que às escolas indígenas sejam garantidos os direitos conquistados a partir da Constituição de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394/96 nos seus Artigos 26, 32, 78 e 79 procura dar “corpo” ao que a Constituição de 1988 determina para os Povos Indígenas do Brasil, em termos do direito a uma educação específica e diferenciada, na perspectiva de garantir processos próprios de aprendizagem. Não dá para esquecer, porém, que a LDB, em 2011, foi alterada, a fim de estabelecer a obrigatoriedade de ensino da história e cultura indígenas nas escolas do país, incidindo, inclusive, sobre artigos citados acima.

Em 1999, ocorre a aprovação do Parecer 14/99 pelo Conselho Nacional de Educação — CNE/CEB, importante documento que traz em seu bojo o processo histórico da educação escolar indígena no Brasil, com avanços e retrocessos, sendo que a publicação do referido Parecer já pode ser considerado um grande avanço, uma vez que, na História da Educação Brasileira e suas políticas educacionais aparece um texto oficial falando da existência de escolas

indígenas, sua organização política, curricular e pedagógica e, conseqüentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas — Resolução 03/99, que materializa o que o Parecer 14/99 apresenta em seu texto.

No ano de 2001, a Lei nº 10.172/2001 estabelece o Plano Nacional de Educação — PNE e, das 295 metas, 21 são da modalidade educação escolar indígena. No ano seguinte, 2002, o MEC publica os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, com o objetivo de orientar todos os Estados da Federação que possuem Povos Indígenas na oferta de cursos de formação inicial e continuada para professores indígenas.

Neste contexto, destaca-se o Decreto Presidencial nº 5.051 de 2004, que promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho — OIT, um instrumento internacional que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais no mundo. Mais recentemente, o Decreto Presidencial nº 6861/2009 cria os Territórios Etnoeducacionais, apresentando uma nova forma de gestão da educação escolar indígena no âmbito do Território Brasileiro, através das Políticas Educacionais do Ministério da Educação para os Povos Indígenas. O Parecer nº 13/2012, do CNE/CEB, elucida o protagonismo dos professores indígenas em vários espaços de atuação, avança nas discussões acerca dos aspectos gerais da educação escolar indígena, entre eles a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

No Estado da Bahia, o Decreto nº 8.471 de 12 de março de 2003 do Governador do Estado cria a categoria Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Bahia, e a Resolução nº 106/2004, do Conselho Estadual de Educação — CEE/BA, estabelece diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da educação escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino. Já a Lei Estadual nº 18.629/10, cria a carreira de professor indígena no Estado da Bahia.

Analisando esta trajetória em relação à legislação específica para a educação escolar indígena, percebe-se que as leis foram criadas, aprovadas pelos órgãos competentes mas, na prática, no chão da escola e da aldeia, existe um hiato muito grande entre o que estabelecem as leis e o que se concretiza no cotidiano das escolas e das comunidades. As reivindicações dos povos indígenas continuam de forma incisiva, e entendemos essas reivindicações como uma luta legítima desses povos, em fazer valer o direito que é prescrito nessas leis, por exemplo.

Nobre (2005, p. 8), em seu texto *Para uma síntese dos avanços e o escolar indígena hoje*, situa alguns dos impasses que persistem, apesar dos avanços conquistados:

Os impasses que permanecem: ausência de políticas linguísticas; descoordenação entre as políticas públicas indigenistas; dificuldades nos processos de reconhecimento e regularização das escolas indígenas; implantação de turmas de 5^a a 8^a séries e ensino médio nas escolas indígenas; manipulação dos Conselhos Municipais de Educação; má distribuição dos recursos do FUNDEB; ausência de mecanismos de controle social das políticas públicas; dificuldade de transporte escolar, limites da legislação; incipiente qualificação profissional dos técnicos das secretarias estaduais e municipais e não aplicação dos programas educacionais específicos federais à escola indígena.

Essas questões apontadas por Nobre (2005) têm sido uma constante nas escolas indígenas, não só em termos do contexto nacional, como também repercutindo no contexto estadual e local. Os órgãos públicos responsáveis pela educação escolar indígena, do ponto de vista nacional e local, têm conhecimento dessa situação, mas infelizmente pouco ou nada fazem, as questões burocráticas sobressaem no atendimento à demanda existente.

Os impasses para a efetivação de uma política de atendimento à educação escolar indígena no Brasil e na Bahia têm sido enormes, e muitas das reivindicações dos povos indígenas em relação à educação se constituem na pauta dos representantes indígenas, através de associações, conselhos, fóruns, quando esses representantes participam de encontros com autoridades municipais, estaduais e federais.

Quando se observam os dados da educação escolar indígena, tanto em nível de Brasil, quanto de Bahia, apesar de todas as dificuldades, sobressai um crescimento significativo de matrícula em todas as séries e modalidades de ensino. No cenário nacional, a educação escolar indígena apresenta os seguintes dados, segundo informações do MEC/CGEEI⁷, ano base 2010: nesse ano o Brasil tinha 2.836 escolas indígenas; 10.923 professores indígenas; 196.075 estudantes, sendo 19.565 na Educação Infantil, 109.919 de 1^a a 4^a série, 41.241 de 5^a a 8^a série, 10.004 no Ensino Médio e 15.346 na Educação de Jovens e Adultos — EJA.

⁷ Esses dados foram informados pelo Prof. Dr. Gersem dos Santos Luciano, pertencente ao Povo Baniwa e Coordenador Geral de Educação Indígena do Ministério da Educação — MEC/Brasília, durante a I Etapa do Curso de Formação para Gestores Indígenas, em Salvador — Bahia, no período de 03 a 07 de agosto de 2011.

ALGUMAS AÇÕES SINALIZAM AVANÇOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Muitos são os desafios, como mencionado anteriormente, mas muitos avanços também podem ser visualizados na educação escolar indígena em tempos mais recentes no Brasil e, especificamente, na Bahia. Aqui, trazemos três ações das quais participamos e que consideramos enquanto marcos importantes, por sua capacidade de se desdobrar em outras ações necessárias ao avanço das conquistas no movimento por educação escolar indígena e por pretenderem estar voltadas para a melhoria dessa educação, em consonância com os anseios e busca dos povos para que ela seja específica, intercultural, comunitária e diferenciada.

Um dos espaços de discussão envolvendo povos indígenas em todo o Brasil foi a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena — CONEEI, que aconteceu no ano de 2009, no período de 16 a 21 de novembro, em Luziânia — Goiás. A I CONEEI foi realizada pelo MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação — CONSED e Fundação Nacional do Índio — FUNAI, focalizando o tema “Educação Escolar Indígena: gestão territorial e afirmação cultural”. Para a realização dessa conferência, ocorreram, em todo o Brasil, em período anterior, conferências regionais refletindo sobre o tema da CONEEI, envolvendo representantes de órgãos governamentais, não governamentais, escolas indígenas e universidades, dentre outros.

Durante a realização da I CONEEI, um dos pontos discutidos foi o Decreto Presidencial nº 6.891, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais — TEE.

De acordo com o MEC, os TEE têm como objetivo organizar a educação escolar indígena, observando a sua territorialidade, por meio do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino e os Povos Indígenas, abrangendo todas as escolas indígenas e todo o território nacional.

O Estado da Bahia integra o Território Etnoeducacional — TEE Yby Yara que, em tupi, quer dizer “dono da terra”. O TEE Yby Yara abrange todos os 14 povos indígenas da Bahia, sendo que a partir da criação deste TEE, toda a política de atendimento à educação escolar indígena no âmbito do estado, pactuado com os municípios, passa a ser através de um plano de ação elaborado com a participação de representantes indígenas, universidades, Secretaria

da Educação do Estado da Bahia, Secretarias Municipais de Educação, MEC, FUNAI, UNDIME, Associações Indígenas.

Outro espaço importante que foi criado no contexto da educação escolar indígena no Brasil foi o Observatório da Educação Escolar Indígena, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior — CAPES. De acordo com a CAPES, o objetivo do Observatório da Educação Escolar Indígena é fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação que explorem ou articulem as bases de dados do INEP, visando estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados (mestrado e doutorado) e fortalecer a formação de profissionais da educação básica intercultural indígena, professores e gestores, para os Territórios Etnoeducacionais.

Na Bahia, o Observatório da Educação Escolar Indígena está sob a coordenação da Universidade Federal da Bahia — UFBA, envolvendo pesquisadores indígenas e não indígenas dos cursos de mestrado e doutorado da própria UFBA, da Licenciatura em Educação Escolar Indígena da Universidade do Estado da Bahia — LICEEI/UNEB e de outras instituições. As ações desenvolvidas no âmbito do Observatório da Educação Escolar Indígena na Bahia⁸ têm contribuído de forma significativa para o incremento de políticas públicas para os povos indígenas da Bahia, principalmente no que diz respeito à pesquisa da situação da Educação Escolar Indígena no Estado da Bahia, a partir de um diagnóstico muito bem detalhado e que tem subsidiado estudos e pesquisas, bem como atividades concernentes às escolas indígenas no estado.

A outra ação digna de nota, sobre a qual trazemos breve notícia, é a formação de professores/as realizada pela Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI), da UNEB. A LICEEI, na Bahia, começou suas atividades em 2009, envolvendo 109 professores indígenas de diversas etnias, já atuando em escolas indígenas. Os professores formadores são da UNEB e/ou de outras universidades, com experiência anterior na formação de professores indígenas, conforme Messeder (2013).

⁸ “2010 — diagnóstico pioneiro da situação educacional dos povos indígenas no Estado da Bahia, a partir de informações coletadas por professores/pesquisadores em suas aldeias, além de contar com linguístas, antropólogos, historiadores e cientistas políticos indígenas e não indígenas”. SILVA, Carlos Rafael. O Modelo de Gestão Territorializada da Política de Educação Escolar Indígena no Estado da Bahia. *Revista Cadernos de Arte e Antropologia*. [on-line]. Vol. 2. N. 2. 2013. Salvador — Bahia. Disponível na Internet: <<http://www.cadernosaa.revues.org>> ISSN Eletrônico 2238-036. Acesso em 15 de dezembro de 2014

O curso possui uma concepção político-pedagógica exemplar, que se aperfeiçoa ao longo desses anos, a partir da sua execução que privilegia a interlocução com os professores indígenas e suas lideranças. No momento atual, incorpora professores indígenas pós-graduados como professores formadores — um avanço — e enfrenta sérios problemas de natureza administrativo-financeira que obstaculizam a realização de etapas previstas, conforme planejado.

Apesar das complicações que um curso desta natureza provoca em uma estrutura universitária ainda não adequada, é louvável o acolhimento da proposta e os investimentos de toda ordem que professores, coordenadores, estudantes, parceiros, administradores fazem, cotidianamente, para que se realize essa experiência intercultural.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os caminhos para a educação escolar indígena implicam perspectivas de autonomia das escolas indígenas, em todos os sentidos, de modo a fortalecer o paradigma emancipatório, ainda ameaçado por um modelo de educação compulsória, que reproduz perspectivas conservadoras, positivistas e neoliberais, hegemônicas na educação escolar no Brasil.

Assim, considerando-se os avanços na legislação e nas ações e políticas em curso, apesar dos grandes desafios e impasses, é possível vislumbrar novos rumos, novas trajetórias da educação escolar indígena no Brasil e na Bahia. Nesse movimento, os povos indígenas cada vez mais se encontram fortalecidos e determinados em suas lutas pelo direito à educação escolar indígena específica, intercultural, comunitária e diferenciada, construída a partir de processos próprios de aprendizagem, de forma criativa e comprometida com os projetos e anseios de cada povo. Dessa maneira, seguem uma trajetória em que partilham saberes e conhecimentos e defendem que as práticas pedagógicas e os currículos nasçam a partir do chão da escola, da aldeia, desmobilizando práticas opressoras e excludentes que foram impostas tempos atrás pelo colonizador e que, em pleno século XXI, ainda persistem.

Neste cenário de embates, conquistas e lutas, emerge a beleza das trajetórias que se constrói no encontro com o outro, com a outra, no enraizamento do modo único de ser, “sendo índio”.

Fica evidente ainda, nesse processo, que as trajetórias históricas percorridas pelos/as professores/as indígenas brasileiros/as, desde a década de 1970 do século passado até os dias

atuais, têm servido para a materialização de seus projetos educacionais, voltados para o fortalecimento de sua cultura e de seu pertencimento enquanto povos tradicionais, e isso tem se traduzido a partir da ampliação da oferta educacional nas aldeias contemplando toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e todas as modalidades, assim como da oferta de cursos superiores para os professores/as indígenas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. *Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmação Cultural*. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Documentos Referenciais. Brasília: 2008
- BRASIL. CNE/Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Resolução 03/1999*
- _____. CNE/Ministério da Educação. Parecer de 14 de abril de 1999.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1998
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei nº 9394/1996. Brasília 1996
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC-SEF. Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC, 1988
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC 2004
- BRASIL.CNE/Ministério da Educação. *Parecer de 13 de maio de 2012*.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus M. *O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP/MEC, 2005.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. MEC/LACED/Museu Nacional. 2006.
- MESSEDER, Marcos Luciano. *A construção da licenciatura indígena da UNEB: os dilemas, os desafios, os limites e as possibilidades*. In CESAR, América; COSTA, Suzane (orgs.). *Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia*. Salvador, Bahia: Quarteto, 2013, p. 37-54.
- NOBRE, Domingos. *Para uma síntese dos avanços e impasses da educação escolar indígena hoje*. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Org.). *Desafios atuais da educação escolar indígena*. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena: [Brasília, DF]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.
- SILVA, Carlos Rafael. *O Modelo de Gestão Territorializada da Política de Educação Escolar Indígena no Estado da Bahia*. Revista Cadernos de Arte e Antropologia. [on-line]. Vol. 2.



N. 2. 2013. Salvador — Bahia: 2012. Disponível em: <<http://www.cadernosaa.revues.org>>.
Acesso em: 15 de dezembro de 2014

Recebido em: 19 de outubro de 2014.

Aceito em: 20 de novembro de 2014.

**UMA FLOR BROTARÁ DO SOL DE NOSSAS LEMBRANÇAS:
POR UM A(NAR)TIVISMO INDÍGENA NO BRASIL**

Osmar Moreira dos Santos¹

Resumo: Trata-se de uma reflexão sobre o retorno, em diferença, da noção de sociedade contra o Estado articulada a partir de uma tecnologia dos signos tanto para um devir revolucionário nas pessoas quanto para um esvaziamento do poder no âmbito do Estado como instituição de direito público.

Palavras-Chave: corpos marcados; ativação de memórias; reversão de discursos; prática política indígena.

**WILL COME A FLOWER REMINDERS OF OUR SUN:
BY AN A(NAR)CTIVISM INDIGENOUS IN BRAZIL**

Abstract: It is a reflection on the return, in difference, the notion of society against the state articulated from a technology of signs for both a revolutionary becoming the people as to a power drain in the State as public law .

Keywords: marked bodies; activation memories; reversal of speeches; practice indigenous policy.

INTRODUÇÃO

Quando ainda criança, em zona rural do município de Itapetinga — BA, ouvia minha mãe, tios, entre outros, dizerem que a mãe da minha avó, havia sido “pegada no mato” como um bicho. Era uma índia. E provavelmente não seja exagero dizer que, sobretudo em regiões mais distantes de centros urbanos, por todo o Brasil, crianças dos anos sessenta e setenta, do século XX, tenha ouvido frases semelhantes a que ouvi sobre nossos antepassados.

Mesmo habitando a zona rural e vivendo e compartilhando a vida num pequeno mundo distante da “civilização”, havia, clara, uma linha divisória entre nós e eles (nossos antepassados). E não há dúvida de que essa linha foi colocada com a ocupação europeia da América ou

¹ Professor Titular atuando em Literatura e Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia, Campus II/Alagoinhas. Tem como área de interesse: tropicalismo, cinema novo, subalternidade, micropolítica e políticas da subjetividade. Endereço eletrônico: osmar.moreira@uol.com.br.

Novo Mundo. Aquela “gente”, os gentios, a ser salva, devia ser encarada, pelos invasores, não apenas como bárbaros que precisariam de novos “pastores do ser”, mas para justificar essa condição de pré-humanidade dos índios, ainda os interpretavam como animais selvagens como qualquer outro: uma onça, uma cobra, um jabuti.

E o papel decisivo nessa demarcação parece ter sido o trabalho colonial tendo por dispositivo a língua, tanto a portuguesa, como as indígenas. Façamos este exercício filosófico: se a língua de qualquer povo, independentemente de seu estágio civilizatório, é a condição, na infância, para que o humano se exercite, se defina e se afirme como tal, o que teria acontecido se alguma espécie de barbárie tivesse inviabilizado esse exercício? Não seria a memorização e repetição de valores ocidentais e cristãos, através do teatro e da catequese, na própria língua do índio, uma forma de despejá-los de sua língua ou de suas línguas, na medida em que separava a palavra (indígena) das coisas (indígenas) para impor outras coisas (a do ocidental cristão)? E se a coisa, em pauta, na pedagogia da memorização e da repetição (em língua indígena), fosse o próprio sentido do ser (humano) destituído de seu universo de referência ou tendo que assumir um outro universo absolutamente estranho e soturno?

Assim, crianças indígenas, no interior das tribos, e sob o impacto dessa pedagogia da memorização imposta pelo colonizador, não só teriam perdido a sua potência de brincar com a nomeação e renomeação do mundo à sua volta, conforme seus valores, suas experiências e práticas estético-políticas e existenciais, mas teriam sido forçados, duplamente, a exercitarem a sua língua ao mesmo tempo como um dispositivo que os igualavam aos animais (e não como um exercício do humano) e como um aparelho de captura que os destituía de sua historicidade, condenando-as a repetir a história do colonizador. Isso no melhor das hipóteses, pois o pior já sabemos: dizimação e genocídio.

Essa prática teológica de uso das línguas ocidentais ou não ocidentais por parte dos colonizadores europeus, acoplada a uma geometrização do mundo conforme a lógica ocidental emergente no século XVI, vai estabelecer, daí em diante, os parâmetros para as várias formas de divisão e cercados. De um lado, e de um ponto de vista histórico, os bárbaros; de outro, os civilizados, os portadores da “boa nova”; de outro, e de um ponto de vista filosófico (século XVIII), os irracionais ou destituídos da faculdade de pensar; do outro, os racionais e detentores das formas do conhecimento e da verdade; de outro lado, e de um ponto de vista estético (século XIX), os que já nascem dentro de uma língua ou sistema de representação, sem atribu-

tos para distanciarem-se deles e se afirmarem como sujeito da história, permanecendo como pedras e animais; de outro, os demiurgos, os senhores da palavra e dos processos de criação.

E se aquela frase referida à índia “pegada no mato”, tão naturalizada, ou aparentemente sem importância, se tornasse um dispositivo para se questionar esses cercados, por onde, numa lógica infantil, começaríamos uma desmontagem? Talvez começando pelo deslocamento de um dos elementos de designação: “mato”. Que é o mato? Se se refere à floresta e se o índio, como um ser humano, é o senhor que coloniza a floresta, por que “mato”, com sentido de floresta, seria um atributo negativo? Ou ainda, se o índio (nesse caso a índia) é o senhor da floresta por que seria uma presa fácil do homem branco civilizado? Será que o homem branco, ou europeu, além da dizimação ao longo de quatro séculos, agora, em final do século XIX, já teria instalado um sistema de vigilância e captura no interior das florestas brasileiras? Por que ainda falta ou, ao menos, por que faltou às crianças dos anos sessenta do século XX, um centro de documentação nas roças e fazendas brasileiras tratando da destruição dos povos e culturas indígenas? Imaginem a curiosidade das crianças ao olharem os mapas da caça ao índio, o conjunto das estratégias do colonizador, seus aparelhos de captura, tortura, destruição e esconderijo dos corpos?

Uma tal pedagogia cultural e libertária, própria de um Estado-nação que respeitasse o seu povo, não iria omitir ou falsificar a noção de “mistura das três raças” como condição de democracia e exemplo para o futuro, simplesmente por que se houve mistura (e com certeza houve) qual o lugar de cada raça — o índio, o negro, o branco — nela, em termos de produção discursiva, instalação de instituições, apropriação dos modos de produção de riquezas e estabelecimento das condições de subjetivação?

MODOS DE SUBJETIVAR, MODOS DE SE LIBERTAR:

TECNOLOGIAS DO SIGNO E DEVIR REVOLUCIONÁRIO NAS PESSOAS

Não é a palavra mágica que sustenta ao ser humano a sua dimensão plástica e cósmica, mas a capacidade de indivíduos, tribos, comunidades de esvaziá-la de sua fortuna metafísica e transcendental² e submetê-la a uma permanente oficina, em que cada contexto de luta implica

² Confrontar os livros *Posições*, de Jacques Derrida, com *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure.

agenciamentos diferenciais, práticas discursivas sempre abertas a um devir libertário e socialista.

As oficinas abaixo antes de partilhar dessa vontade de expressão cósmica e transcendental, que recobre a humanidade de misérias e produz os farrapos humanos, convidam a todos/as a reinventarem a sua condição de existência a partir de um radical materialismo cultural³, para quem a maior obra de arte seria a vida pós-abolição da luta de classes e com essa distribuição equitativa das riquezas produzidas pela natureza e acumulada pelo conjunto da força de trabalho.

Oficina 1:

Todo sujeito acontece na linguagem e com a linguagem. Acontecer na linguagem, enquanto sujeito, é se dar conta de que consumimos signos enquanto comemos (produtos da culinária afrodescendente a exemplo da série acarajé, abará, pimenta, poderiam dialética e virtualmente se opor à série *MacDonald's* numa escala e multiplicidade planetária), enquanto ouvimos (música tonal para contemplar as alturas não é a mesma coisa da atonal para tocar a terra e sentir seu próprio peso), olhamos (o fetichismo burguês formata a realidade de um jeito, a possibilidade libertária, fundada no valor de uso e na socialização da riqueza, implica objetividades novas e outros mundos inaugurais) cheiramos (em vez de crack e cocaína, frutas caindo do pé e nas lembranças luminosas) e tocamos às coisas. Os signos que consumimos podem nos consumir ou serem reelaborados e constituírem a *performance* de cada um enquanto criadores e/ou reprodutores de realidades.

A palavra não nasce grudada na coisa que representa, uma coisa representada pode, além da palavra, ser recoberta de outros signos, embora haja sempre uma comunidade semântica que encena um imperativo da fala e impõe uma transcendência do significado, uma multiplicidade de agências (a escola, a igreja, o estado, o partido, o dicionário, etc.) que elege e dissemina sujeitos de enunciação (pastores, políticos, professores, dicionaristas, etc.) e uma lógica que impõe um modo de pensar e que pode cercear sujeitos consumidores de signos, além de bloquear lhes sua potência de pensar e de perguntar.

³ Para uma introdução ao materialismo cultural, ver *Para ler Raymond Williams* de Maria Elisa Cevasco.

Perguntar sobre quem é que é isso ou aquilo, sob que condições históricas e políticas recebeu tal e qual significado, sob que artimanhas circula numa dada comunidade linguística, qual o ponto de sua implosão⁴ aberto a sujeitos criadores de realidades, é garantir e sustentar um consumo ativo dos signos, e/ou representações, que não paramos de consumir.

Uma miríade de comunas socialistas e libertárias, do ponto de vista de um materialismo cultural, pressupõe a existência de uma inteligência estético-política entre associações de homens, mulheres e crianças livres, capazes ao mesmo tempo de esvaziar o sentido de um poder político absoluto e ao mesmo tempo o sentido absoluto de qualquer signo.

Oficina 2:

Tomemos a parada Disney como uma feira de signos em movimento e imaginemos além das crianças enfeitadas pelo espetáculo, uma invasão de outras crianças que implodissem simbolicamente seus carros alegóricos. Mamulengos e bonecos de pano ridicularizando o sorriso do capital embaixo das perninhas levantadas da pequena princesa ou a serialização de pequenos monstrenhos diante do espelho da branca de neve. Ou ainda: o derramamento de baldes de tinta vermelha ou sacos de q suco de groselha simulando as ondas do mar sobre o qual trafegaria o barco do Peter Pan e suas aventuras capitalistas pelo mundo.

Já que uma meta Parada Disney (crianças produzindo oficinas desconstrutivas durante o cortejo) ou uma metanovela das oito (cenas desmontando truques melodramáticos) não costumam fazer parte dos livros didáticos que são impostos às escolas de formação básica brasileiras, por que não inventarmos outra pedagogia do lúdico (nós críticos culturais, artistas, professores, produtores, agitadores e consumidores de cultura massiva e hegemônica) começando por uma arqueologia dos videogames? Imaginem uma festa na escola em que estudantes, em oficinas preparatórias, construíssem a indumentária de seus personagens prediletos e os encenassem numa guerra de símbolos.

⁴ Ver Gilles Deleuze, *Lógica do sentido*.

Oficina 3:

A constituição de um coletivo não pode prescindir de um devir coletivo de cada indivíduo nem de um devir indivíduo desse mesmo coletivo. O devir coletivo de cada indivíduo significa deixar-se marcar, consumir representações como formas de valor e de perspectivas inaugurais e práticas continuadas. O devir indivíduo do coletivo significa a constituição de um corpo, uma corporação, com vontades alinhadas por princípios e traduzidas por uma sintaxe. O problemático na constituição desses devires é: destruir o indivíduo em nome do coletivo e destruir o coletivo como imposição de um indivíduo.

Há duas noções de coletivo e de indivíduo que precisam aqui ser esconjuradas para que a ciência como ação direta, e disponível a qualquer grupelho, possa ser de novo reencenada e praticada. A primeira noção de indivíduo destruída pelo coletivo deriva da prática nazifascista na política e disseminada por segmentos artísticos e culturais (a Parada Disney, por exemplo). Sua lógica de destruição implica em agir em nome de deus, da família, da pátria e da propriedade, ou ainda, em nome da raça pura, para, em primeiro lugar, impedir o indivíduo do acesso a uma tecnologia do signo (quem inventou deus?, como sobreviver sem o gregarismo da família, como fazer da língua uma pátria dos despejados cultural, territorial e ontologicamente?, quem estabeleceu o cercado, criou as leis que o legitimaram e o projetaram para além dos tempos, constituindo assim uma metafísica da propriedade privada?) em segundo, impedi-lo do acesso à mobilização de um coletivo que multiplique as formas de deus, da família como princípio de uma estética da existência. Mátrias no lugar de pátrias. O sentido sem *a priori* e como acontecimento em movimento.

A segunda noção de indivíduo destruída pelo coletivo deriva da prática stalinista na política e disseminada por segmentos artísticos culturais. Sua lógica de destruição implica em agir em nome do partido, comunista, evocando seus fundadores, mas traindo e falsificando seus princípios. Um exemplo histórico: a destruição física de dezenas de milhares de bolcheviques revolucionários ou, de forma mais branda, a imposição de uma autocritica como forma de humilhação pública e de destruição de suas forças de subjetivação. Condição na qual qualquer revolucionário, destituído de sua potência de devir coletivo, ou se suicidaria ou se tornaria um farrapo humano ante o grande czar.

A prática stalinista disseminada por segmentos artísticos culturais já não se configura mais em impor o chamado realismo socialista aos artistas⁵ e suas obras, proibindo-lhes a experimentação e impondo-lhes a propaganda partidária como valor estético e universal da classe trabalhadora (artistas e suas obras tiveram energia semiótica suficiente para não sucumbirem a tal barbárie), mas em separar a cultura da política como se formas de fazer e praticar política (mesmo no estado e entre partidos e sindicatos) não fosse cultura, não dependesse de homens, mulheres, que nomeiam situações, produzem representações, fundam lógicas de governar e controlar, e estão, por sua condição histórica, completamente vulneráveis àqueles que detêm a tecnologia dos signos.

Oficina 4:

Tomando por ponto de partida a atividade coletiva e crítica desenvolvida na disciplina Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural e no Curso de Formação de gestores, produtores, artistas e agitadores culturais, ambas desenvolvidas no Mestrado em Crítica Cultural do DEDC II/UNEB, a primeira como disciplina obrigatória, o segundo, como um curso de extensão, fizemos da arte de pesquisar uma técnica de arrombamento e ocupação de espaços epistemológicos:

Princípio nº 1:

Se a riqueza material existente na face da terra deriva da natureza (água, ar, minérios, luz, etc.) e da força de trabalho de bilhões de trabalhadores, então é preciso destruir urgentemente a lógica capitalista que: a) valoriza apenas o produto do trabalho e coloca toda a riqueza na mão de poucos parasitas; b) faz do fetiche e do simulacro a realidade nossa de cada dia, impedindo abstrações e objetivações de outras formas de realidade fundadas na *est-ética* do trabalho e da vida socialista; c) coloca no poder representantes da classe média para destruírem as formas de organização dos trabalhadores e/ou encenarem uma organização mecanicista e burocrática do socialismo condenada ao idealismo e à pura abstração.

⁵ Para uma reversão dessa noção de realismo socialista, ler Fredric Jameson, *O inconsciente político*, e Leon Trotsky, *Literatura e revolução*.

Princípio nº 2:

A crítica cultural só faz sentido se investe contra essa lógica capitalista, implode permanentemente essa noção de cultura que se quer hegemônica, e emerge em cada trabalhador, em cada sujeito anônimo, em cada tribo, em cada coletivo, em cada comunidade, em cada nação, como caixa de ferramentas que permita a cada um, ou em coletividade, a redefinição de uma cultura alternativa e como máquina de guerra.

Princípio nº 3:

Cultura como máquina de guerra implica uma experiência estética e vitalista: se forças da barbárie tentam separar a vida daquilo que a vida pode, as forças plásticas e afirmativas, por outro lado, permitem à vida resistir, criar no limite do que pode, inclusive para transformar essas forças da barbárie em forças afirmativas.

Princípio nº 4:

Toda crítica cultural deve também partir de uma cultura da linguagem: quem nomeou isso e/ou aquilo e sob que condições? Como esvaziar os significados transcendentais e conferir sentido ao mundo de acordo com a nossa potência de renomeá-lo, poetizá-lo? O peso do mundo não deve ficar nem com os camelos, pois esse peso é só uma palavra e seus fantasmas.

Princípio nº 5:

Se o ato de conhecer envolve obstáculos que dizem da predisposição do espírito de quem quer conhecer algo e, ao mesmo tempo, das conquistas técnicas, terminológicas, metodológicas, teóricas de um dado campo do conhecimento, então a crítica cultural deve, antes de tudo, estimular seus pesquisadores a reverem suas memórias como um arquivo público, a lerem um arquivo público como uma série de poemas, a produzirem conhecimento sempre experimentalmente e na fronteira de todas as disciplinas.

Princípio nº 6:

Se nas frestas e tocas de todos os simulacros e falsificações sobre quem de fato e de direito podem usufruir de toda a riqueza material existente, existem um mercado cultural anônimo, uma ética e uma estética socialista surda, mil formas de sintaxes entre os excluídos, formas indiciárias de intercâmbio e coexistência de todas as temporalidades, e, pipocando em todos os lugares, formas de guerrilhas como em jogos de videogames, então está na hora de começarmos a socializar essas técnicas de arrombamento da lógica cultural do capitalismo tardio, com a afirmação de uma política pública cultural heterotópica.

Ou seja: como na comuna de Paris, desarmar os soldados do prefeito, do governador e do presidente, e armar o povo com muitos livros, bibliotecas comunitárias, cinemas digitais, ilhas de produção caseiras e/ou de fundo de quintal; garantir a eleição, através de amplo debate público, de outros representantes, bem como destituí-los do poder, tão logo pisem na bola e/ou traíam o seu mandato. Os salários, remunerações, dos novos agentes culturais, devem tomar como parâmetro a cultura do dinheiro em movimento na economia solidária e nas cooperativas de consumo e de produção, e termos como único parâmetro de justiça: a apropriação da matéria prima, das máquinas e das fábricas, e distribuí-las a quem de fato produz a riqueza!

MINORIAS A(NAR)TIVISTAS E O CREPÚSCULO DO ESTADO

Mesmo sem mobilizar, aqui, uma teoria do Estado descrevendo sua natureza e função como pessoa jurídica de direito público, e daí fazer derivar uma imagem de seu crepúsculo, acreditamos que o conjunto de informações e argumentos aqui arrolados e sob o crivo da crítica cultural, poderá apontar uma série de roteiros relevantes para o ativismo indígena.

Começemos, então, com o Art. 6º da Constituição Brasileira, de 1988, “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” confrontado com Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, e alguns de seus incisos, o XXII “é garantido o direito de propriedade”, o XXIII “a propriedade atenderá a sua função social” e o XXX “é garantido o direito de herança”.

Considerando que tal constituição foi discutida e promulgada quase 500 anos depois daquelas ordens de despejo linguístico, cultural, territorial e ontológica dos povos indígenas, 100 anos depois de mais de 300 anos de escravidão do povo negro — para ficarmos em dois exemplos — qual seria, então, o sentido de “direito à propriedade”, “direito de herança”, enquanto “iguais perante a lei”, e como condições aos direitos sociais como educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, entre outros?

Se compusermos o arquivo contendo documentos e testemunhos relativos àquelas ordens de despejo dos povos indígenas, bem como os relativos aos 300 anos de escravidão do povo negro, nossa constituição cidadã não deveria tratar apenas de direitos — que a rigor, se torna uma retórica vazia — mas de reparação, i. e. reconhecimento do genocídio, devolução das terras aos índios que restaram, política cultural específica, além do pagamento em espécie de trilhões de reais aos remanescentes de índios e de escravos.

Se o Estado assim procedesse — e qualquer senso comum identifica, aqui, um especial sentido de justiça — teríamos uma primeira imagem do Estado funcionando como um instrumento de mediação entre capital e trabalho. E mais que isto: mediaría o empoderamento, legítimo, daqueles que foram excluídos, para, então, fazer sentido as noções de propriedade e de herança.

Senão, qual a seria a propriedade de despejados de sua língua, cultura, território, e de seu próprio ser? Qual seria, ainda, a herança a seus filhos e descendentes? Eis, aqui, de forma surpreendente, a primeira imagem crepuscular do Estado.

O Estado, depois de séculos ou mesmo milênios sendo combatido por parte das sociedades contra o Estado, não teria emergido, com a modernidade histórica e filosófica, como uma instituição forte, emancipadora, a favor e sob o controle da sociedade civil organizada?

Mas até a emergência da Comuna de Paris, na França, em 1871, e dos escritos teóricos de Marx e Engels, compreende-se porque o poder deve ser um espaço vazio e sob controle de *communards* que, ao mesmo tempo legislam e executam, transformam o exército de guarda do poder para lutar ao lado do povo, em armas, destituem dos altos salários todo o servidor público, socializam riquezas e serviços públicos (LENIN, 2005), ou mais que isto, conforme Marx: se o Estado é sempre controlado pela classe que está no poder (no caso a burguesia) então seria necessário colocá-lo na mão dos trabalhadores que, abolindo as propriedades pri-

vadas, transformando os burgueses em trabalhadores, e distribuindo, equitativamente, as riquezas, não só a luta de classe estaria abolida, mas a vida humana, tornar-se-ia, enfim, uma obra de arte (TROTSKI, op. , cit.).

A Comuna de Paris, sob liderança anarquista, atingiu, ao longo de 71 dias, essa obra de arte, não pela dizimação de artistas e trabalhadores, por parte da contrarrevolução burguesa, mas pela forma de luta e conquistas libertárias para a humanidade; já os Estados socialistas, liderados pelo stalinismo (entre 1924/1954/1989), além de acabar com o espaço público do debate, dizimar os dissidentes, controlar e submeter a obra de arte, como propaganda de regimes burocráticos e autoritários, acabou com o sonho e a utopia socialista. Eis, aqui, uma segunda imagem do crepúsculo do Estado.

A terceira imagem crepuscular do Estado reúne os elementos que destruíram a Comuna de Paris e Canudos, em nome da República; os elementos que instituíram o nazifascismo e o estado de exceção na forma de democracia, além, claro, de ter derrotado, esmagadoramente, o stalinismo, ao menos como forma de Estado.

Ou seja, o crepúsculo do Estado se dar a ver não pelo enfraquecimento da lei, como um imperativo e execução despótica, mas pela inviabilidade ou esvaziamento do direito.

Se o Estado é uma invenção cultural, que sob o comando da sociedade civil, dos trabalhadores, teria a função de abolir a luta de classe e, inclusive, de destruir-se a si mesmo, como prova de sua potência, o que estamos vivendo, nas chamadas democracias contemporâneas, é o seu estertor.

O que aconteceria ao “estado democrático contemporâneo” se os índios, os negros, as mulheres, os homossexuais, as crianças, os professores, os trabalhadores subalternos, a exemplo dos *communards*, utilizassem o seu direito constitucional de se reunir, de divulgar suas deliberações, de se colocarem em movimento, onde quer houvesse uma prescrição e imposição de uma lei?

A escola suportaria o estudo, crítica e prática política relativos aos seus regimentos e estatutos por parte dos estudantes, professores e técnico-administrativos?

Considerando a malha jurisdicional, em todos os setores da vida social, a imagem de um Estado forte seria aquela em que déspotas, com máscaras de soberanos, seriam indiferentes às pessoas no espaço público e imporiam e executariam a lei ou, radicalmente ao contrário, a-

quela em que representantes da miríade de grupos submetessem a lei, como um conjunto de signos vazios e esvaziáveis, à apreciação pública, cujos membros, em assembleias, tivessem o direito inalienável, e sem burocracia, de suprimir essa mesma lei?

Diante dessa imagem do Estado, o que seria, então, a noção de minorias a(nar)tivistas? Minorias ativistas, sem engajarem sua subjetividade como cultura política que desloquem o Estado, não há dúvida, contentam-se com migalhas e doações, como sinônimo de bondade pública, e sem colocarem em questão nem a lei, nem a instituição, com seus doadores, pois, provavelmente seus corpos, sua língua, tenham sido esvaziados de sua força ou simplesmente agem sem refletir. Famintos que estão, apenas adoram e deliram, além de serem indiferentes e confundirem política com religião e vice-versa.

Minorias a(nar)tivistas são de outra natureza. Por que diferentes etnias indígenas no Brasil, além da demarcação de suas terras, do livre direito de preservação de sua cultura, ainda querem aprender a se expressar em língua indígena, como língua primeira?

Se tomarmos, dos arquivos coloniais, também acessados pelos índios atuais, esses versos do *Auto representado na festa de São Lourenço*, do padre José de Anchieta, em que o índio pintado de diabo diz “Quem bom costume é bailar! Adornar-se, andar pintado, tingir pernas, empenado fumar e curandeirar, andar de negro pintado” (p. 12), vemos que o sentido de se aprender língua tupi, atualmente, não só seria um modo de avaliar a gramática da língua construída pelo colonizador, e difundida como *best-seller*, entre colonizadores, mas de rever a relação entre os nomes e as coisas (repetições em tupi dos valores religiosos e cosmológicos medievais), reposicionar as manifestações e vontades do tradutor, além de devassar a lógica subjacente de suas proposições ou discurso.

O que aconteceria se estudantes e professores indígenas compusessem outro material, também bilíngue, a partir desses documentos e, além de questionar e esvaziar as prescrições para a Língua Portuguesa, contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, criassem, conforme direito previsto na Constituição Brasileira, Cap. I, inciso XVIII, associações e cooperativas “a criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento”, com função de institucionalizar, gerir, produzir material que faça circular outras formas de reinvenção de si e de suas comunidades?

A experiência de ocupação de espaços institucionais, através de secretarias de governo, combinada com a de produção de material artístico e cultural com caráter de reversão do discurso colonial, através de associações e cooperativas, não só seria um dispositivo para se ativar as sociedades contra o Estado, mas um laboratório para a emergência de sociedades sem Estado.

Tal atividade a(nar)tivista, por parte, por exemplo, de minorias indígenas — mas poderia ser por parte de quaisquer outras minorias, e em rede — seria, ao mesmo tempo, uma forma de visibilizar a potência do Estado, em processo de perecimento, a favor de uma poética da existência, bem como, ao contrário, seu completo crepúsculo e decadência, arrastando consigo o homem ocidental e sua noção de humanidade.

potyra kwarasy suí osem agwã

uma flor sairá do sol

gwapenum
ondas do mar

gwapenum
ondas do mar

gwapenum
ondas do mar

xe îasy asepiak
eu vejo a lua

nde îasy i
mas não há lua

xe îasytata'y i omãê pe
eu olho para as estrelas

nde xe îasytata'y i
mas não há estrelas

xe mamõã asepiak
eu vejo apenas vagalumes
nde mamõã resepiak
você vê apenas vagalumes
a'e mamõã osepiak
ele, ela vê apenas vagalumes

îandé mamôã îasepiak
nós vemos apenas vagalumes
oré mamôã rosepiak
nós (exceto os não índios) vemos apenas vagalumes
peê mamôã pesepiak
vocês veem apenas vagalumes
a'e mamôã osepiak
eles, elas veem apenas vagalumes
potyra îandé ma'enduar kwarasy
uma flor sairá do sol
osem agwã
de nossas lembranças

gwapenum
ondas do mar

gwapenum
ondas do mar

gwapenum
ondas do mar

Fazer emergir o menor, o minoritário, numa literatura maior (DELEUZE; GUATARRI, 1997), canônica, é dobrar a língua como, ainda, a única coisa que resta como condição para se testemunhar a favor daqueles povos que, ao longo dos últimos 500 anos, foram destituídos de sua língua, cultura, território e de seu próprio ser.

O poema acima, intitulado *Potyra kwarasy suí osem agwã*, escrito em língua tupi, acompanhado de sua tradução em português, pelo autor deste trabalho, e como um dos resultados da oficina de língua tupi, ministrada pela Profa. Consuelo de Paiva Godinho Costa da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), em maio de 2014, é não apenas a abertura de uma série de atividades de um projeto de pesquisa filiado ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, do Campus II da UNEB/Alagoinhas, tais como o estudo permanente e regular de língua, literatura e cultura indígena, oferecimento de disciplina, com tal conteúdo, no curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas e o estabelecimento de convênio com uma escola municipal de Alagoinhas, como um projeto piloto de implantação de língua tupi na educação fundamental e média, mas, também, a abertura de uma série para

se pensar o sentido de duplicidade da literatura e seu a(nar)tivismo como condição de contemporaneidade.

Para as centenas de comunidades indígenas, hoje, no Brasil e na América Latina, lutando por seus direitos linguísticos e culturais e, principalmente, pela reapropriação de suas terras, não basta uma literatura brasileira, ou em qualquer língua nacional, com temática indígena, para assegurar-lhes as ferramentas de combate às formas de controle do estado e suas vinculações ao capital, mas, apenas através de um linguajamento e/ou bilinguismo radical reapropriar-se, também, de outras formas de se enunciar, de se posicionar, em relação aos arquivos do ocidente.

Duplicar uma literatura, portanto, é constituir como antídoto à identidade de um texto, um “nem isso”, “nem aquilo”, nem literatura brasileira, nem literatura tupi, mas oferecer, na fatura do texto, as linhas gerais e segmentadas de um mapa (DELEUZE; GUATARRI, 1995) que indique a experimentação simbólica, a partir de uma ordem discursiva; a construção de um inconsciente político, dramatizando as marcas de um corpo de um sujeito ou de uma cultura; a abertura de conexões entre campos disciplinares distintos e capazes de compor uma máquina de guerra antifascista; o desbloqueio do corpo sem órgãos, como condição de des-subjetivação libertária; a constituição de formas de representação desmontáveis e remontáveis; o estabelecimento de condições para uma produção teatral e performática; o lugar do desejo e da política como ponto de ruptura assignificante.

Assim, se na literatura indianista, e seu cânone, ainda se vê nas ondas do mar, os signos de uma espera, numa literatura dupla e bilíngue se recolhe as conchas deixadas pelas ondas como ferramentas de construção e reinvenção do futuro. A lua e as estrelas cedem lugar aos vagalumes e os coletivos de leitores, professores e escritores indígenas, bem como os de não índios comprometidos com essas questões, engajam suas memórias como prática de um devir humano da humanidade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha — Homo Sacer III*. Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Trad. Silvio Mattoni. Cordoba, Argentina: Adriana Hidalgo Editora, 2011.

- AGAMBEN, Giorgio. *O reino e a glória: homo sacer*, II, 2. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011b.
- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. Trad. Iraci D. Poletti. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Trad. Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó: Argos, 2010.
- AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010b.
- AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Trad. Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- ANDRADE, Oswald de. *Pau-Brasil*. 5. ed. São Paulo: Globo/SEC-SP, 1991.
- ANDRADE, Oswald de. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo/SEC-SP, 1990.
- BALIBAR, Étienne. *A filosofia de Marx*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Trad. [do alemão] Irene Aron; trad [do francês] Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora da UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Obras escolhidas, vol. 1).
- BORGES, Jorge Luis. *Elogio da sombra; Um ensaio autobiográfico*. Trad. [para Elogio da sombra] Carlos Nejar e Alfredo Jacques; trad. [para Um ensaio autobiográfico] Maria da Glória Bordini. São Paulo: Globo, 1993.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Araweté: os deuses canibais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. Trad. Theo Santiago. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- DELEUZE, Gilles. Em que se pode reconhecer o estruturalismo? In: *A ilha deserta e outros textos — Textos e entrevistas (1953 — 1974)*. Edição David Lapoujade; Organização Luiz B. L. Orlandi; Trad. Hilton F. Japiassu. São Paulo: Iluminuras, 2006).
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Introdução: Rizoma*. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DEUTSCHER, Isaac. *Stalin: uma biografia política*. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Freud e Marx / Theatrum Philosophicum*. Trad. Jorge Lima Barreto. Porto: Edições RÊS, s/d. Cadernos de teoria e conhecimento 1.
- FOUCAULT, Michael. Metodologia para o conhecimento do mundo: como se desembaraçar do marxismo. In: *Ditos e Escritos: repensar a política*. Trad. Ana Lúcia Paranhos Pessoas. Volume VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- GALLO, Sílvio. O professor-artista: educação de si e revolução molecular. In: SANTOS, Cosme; GARCÍA, Paulo César Souza; SEIDEL, Roberto Henrique (Org.). *Crítica cultural e educação básica: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- GUATTARI, Félix. Restauração da cidade subjetiva. In: *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- GUINSBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- JAMESON, Fredric. A lógica cultural do capitalismo tardio. In: *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- LUKÁCS, Georg. O que é marxismo ortodoxo?, In: *História e consciência de classe: estudos sobre dialética marxista*. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LENIN, Vladimir Ilitch. *O Estado e a revolução. A revolução proletária e o renegado Kautsky*. Trad. Henrique Canary. São Paulo: Edit Inst. José Luis e Rosa Sundermann, 2005.
- MARQUES, Reinaldo. Memória literária arquivada. In: *Aletria — Revista de Estudos de Literatura*, Belo Horizonte, FALE/UFMG, n. 18, p. 105-120, jul./dez. 2008.
- MARX, Karl. *A ideologia alemã*. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- MARX, Karl. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. Trad. Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas: Editora da UNICAMP, São Paulo: Boitempo, 2002.
- MIGNOLO, Walter. Linguajamento, 2003. In: CÉSAR, América Lúcia Silva, SOUZA, Arisana Braz Bomfim de, COSTA, Suzana Lima. Para uma cartografia da educação escolar indígena. *Pontos de Interrogação*. Alagoinhas, v.2, n.2, jul./dez. 2012. Disponível em <http://www.poscritica.uneb.br/revistaponti/arquivos/volume2-n2/4.PARA-UMA-CARTOGRAFIA-DA-EDUCACAO-revistaponti-vol2-n2.pdf> . Acesso: em 28 abr. 2014.
- SANTIAGO, Silviano. *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

- SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- SANTOS, Osmar Moreira dos. *Folhas venenosas do discurso: um diálogo entre Oswald de Andrade e João Ubaldo*. Salvador: Quarteto, 2002.
- SANTOS, Osmar Moreira dos. *Um Oswald de bolso: crítica cultural ao alcance de todos*. Salvador: Quarteto, 2010.
- SANTOS, Osmar Moreira dos. *Comuna de Paris como cidade literária*. In: OLIVEIRA, André (et alii) org. O que pode um subalterno: sobre história, literatura, crítica cultural e outras máquinas. Salvador: Quarteto, 2012.
- SANTOS, Osmar Moreira dos. Núcleo de cultura nas escolas: outro modo de praticar política cultural na Bahia. In: SANTOS, Cosme Batista dos (et alii) org. *Crítica cultural e educação básica: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- SANTOS, Osmar Moreira dos e SILVA, Evanildes Teixeira. Formação cultural do estudante de Letras. In: SANTOS, Cosme Batista dos et al. (Org.). *Crítica cultural e educação básica: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011b.
- SANTOS, Osmar Moreira dos. Crítica cultural: campos de trabalho e trabalho de campo. In: LIMA, Ari e COSTA, Edil (Org.). *Estudos de crítica cultural: diálogos e fronteiras*. Salvador: Quarteto, 2010.
- SARTRE, Jean-Paul. *Crítica da razão dialética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SEMINÁRIO ARQUIVOS, TESTEMUNHOS E POBREZA NO BRASIL, IV Procad Pós-Lit (UFMG)/Pós-Crítica (UNEB), set./2013, Praia do Forte — BA. *Anotações*. VENÂNCIO, Renato. Sistema de Arquivos Institucionais Gerais da UFMG; FLEXOR, Maria Helena Matue Ochi. Leitura de documentos históricos; MATOS, Maria Teresa. *Arquivo Público da Bahia*.
- TROTSKI, Leon. *Literatura e revolução*. Trad. Luiz Alberto Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- XIAOBO, Liu. *June Fourth Elegies*. Trad. [do chinês] Jeffrey Yang. Minneapolis, Minnesota: Graywolf Press, 2012.
- ZERZAN, John. *Twilight of the Machines*, Feral House, 2008

Recebido em: 19 de outubro de 2014.

Aceito em: 20 de novembro de 2014.

RESENHA

Referência da obra resenhada:

MATO, Daniel. (Org.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas, Unesco-IESALC, 2008. 470 p. ¹

América Lúcia Silva Cesar²

No Brasil, por decreto lei³, confere-se às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue. Essa configuração é resultado da luta histórica por direitos fundamentais dos povos indígenas e seus aliados, há mais de cinco décadas. A construção de escolas indígenas, a produção literária voltada ou não para o apoio didático, a implementação de cursos interculturais de formação de professores indígenas são algumas dessas conquistas. Mais recentemente, acrescenta-se, no âmbito da educação superior, a inserção das questões indígenas nas políticas de ações afirmativas, notadamente as que garantem acesso diferenciado e permanência de indígenas nas universidades não-indígenas, sem se esquecer de algumas relevantes experiências com formação específica de professores indígenas em nível universitário nas licenciaturas interculturais em instituições públicas de diversos estados.

No entanto, dada à configuração histórica da educação de indígenas, pautada pela colonialidade de um Estado tradicionalmente centralizador e racista, responsável por práticas assimilacionistas, ainda se fazem necessárias iniciativas para promover uma educação que real-

¹ Resenha produzida como atividade acadêmica no espaço destinado ao Projeto de Pós-doutoramento Elementos para a formulação de políticas de pesquisa e produção teórica no campo da educação multilíngue entre os povos indígenas na Bahia., realizado entre abril — agosto de 2014 no Centro de Estudos Sociais, da Universidade de Coimbra — Portugal, com o auxílio financeiro da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e supervisão da Profa. Dra. Clara Keating.

² Professor Associado III da Universidade Federal da Bahia; doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Endereço eletrônico: america@ufba.br .

³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — Censo 2010. In: www.ibge.gov.br. Acesso em abril de 2014.

mente atenda à especificidade representada por quase um milhão de indivíduos atualmente distribuídos em 305 povos indígenas, conforme dados do último Censo⁴.

Por sua vez, também olhar para o contexto dos povos indígenas na América Latina revela simetrias no que tange à garantia do direito à educação específica e intercultural. Há insuficiência da oferta de educação superior para indígenas e afrodescendentes em todos os países da AL, bem como um desajuste entre as ofertas dentro dos campos de formação convencionais e as necessidades específicas das comunidades indígenas.

No sentido do enfrentamento a essa situação é que se chama ao debate o tema da diversidade e interculturalidade na educação superior e são bem-vindos estudos que possam subsidiar políticas públicas de formação indígena em nível universitário, como é o caso da publicação em questão. Com 470 páginas, é o primeiro volume de uma coleção de três livros, resultante do trabalho de pesquisa do *Proyecto Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina*, um projeto de pesquisa apoiado pela Unesco /IELSAC⁵. Esse projeto, coordenado pelo próprio Daniel Mato, pesquisador venezuelano, tem a intenção de produzir informações e análises sobre experiências de educação superior para atendimento da demanda de povos indígenas e afrodescendentes; formular recomendações políticas sobre a matéria; assim como prover uma base de dados e uma rede de colaboração que permitam aprofundar a discussão do tema.

Embora date de 2008 e, portanto, careça de atualização, o livro *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*, contém análises sobre experiências concretas de educação superior para os povos indígenas e afrodescendentes ainda pouco conhecidas. Os estudos reunidos nesse volume, segundo seu próprio autor, trazem oportunidades para o (re) conhecimento do campo. Porém, ressalta que não se trata de replicar experiências que pudessem ser consideradas as “melhores práticas”, já que cada uma dessas experiências está situada em contextos particulares e o seu êxito tem sido responder criativamente a condições concretas da própria experiência. “Contribuir para a compreensão

⁴ Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, da Presidência da República, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Art.3º. In http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em dez 2014.

⁵ UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. IESALC: Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior em América Latina e Caribe.

da diversidade de contextos, políticas e iniciativas talvez seja o maior dos propósitos desta publicação”, conclui o seu autor (p. 42, tradução nossa)

O livro se organiza em partes, sendo que cada parte contém as experiências de cada país, com exceção da primeira, denominada *Panorama regional*, também de autoria de Daniel Matos, organizador do livro e coordenador do Projeto. Na parte *Panorama regional*, encontra-se unicamente o artigo do coordenador, intitulado *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: problemas, retos, oportunidades e experiências en América Latina*. Neste artigo, o autor traz dados sistematizados do conjunto de estudos que compõem o livro. Inicialmente, o texto de Mato faz uma breve descrição do projeto, suas características e campo (p. 19-24). De uma maneira geral, observa que houve na América Latina, nas últimas décadas, uma melhoria no acesso à educação básica para indígenas e afrodescendentes, embora essas se encontrem mais no plano legal do que efetivamente na prática. No caso da educação em nível universitário, aponta alguns avanços, porém bem menores do que nos outros níveis de formação.

Chama a atenção também para as dificuldades comuns de acesso e conclusão de estudos dos indígenas em instituições “convencionais”. Essa situação torna-se mais grave quando se pergunta pela existência de instituições, programas, cursos que atendam aos interesses dos povos indígenas e afrodescendentes e incluam conhecimentos e práticas tradicionais desses povos. Reconhece, contudo, que já existem algumas experiências em curso com essa preocupação, tais como as 50 experiências que o projeto levantou. Embora suspeite que haja mais experiências com pouca visibilidade, admite ainda mais ou menos uma dezena de instituições de ensino superior específico que foram identificadas mas não estudadas ainda.

Depois de apresentar dados gerais sobre acesso de estudantes indígenas e afrodescendentes à universidade, marcos legais e instrumentos internacionais, papel das instituições e redes, comprovando-os com algumas tabelas (Tabelas 01-04, p. 24-43), o autor fornece um panorama sobre os diversos encontros já realizados e redes em andamento (p. 39-42). Em seguida, passa à análise das experiências, cuja amostra foi constituída a partir de alguns critérios, tais como finalidade institucional, abrangência de maior número de países e diversidade das experiências.

Assim, as 30 experiências relatadas neste volume estão distribuídas da seguinte forma: Argentina (2); Bolívia (3); Brasil (5); Chile (2); Colômbia (5); Guatemala (2); México (5) (in-

clusive a experiência da *Universidad Intercultural de Chiapas*); Nicarágua (2) Venezuela(1), além de mais três chamadas “experiências de alcance regional”. São Instituições de Ensino Superior (IES) dedicadas a atender à demanda de populações indígenas e afrodescendentes. Apenas uma delas, a *Universidad Maya*, na Guatemala, ainda não começou suas atividades. Inclui também um centro de investigações na Bolívia, que, mesmo não estando orientado para tais fins, integra saberes indígenas e não indígenas (AGRUCO).

A estrutura dos artigos supõe um roteiro prévio de escrita cujos autores e autoras tentam seguir, embora haja também diversidade na exposição do seu conteúdo. O roteiro, pelo que se pode depreender da organização dos textos, compõe-se dos seguintes itens: 1. descrição da experiência, com suas características; 2. aspectos jurídicos, organizacionais e econômicos; 3. breve história da experiência; 4. alguns indicadores do alcance e resultados da experiência; 5. reflexões sobre a aprendizagem; e 6. recomendações.

Sobre o conjunto das experiências sob o título *Experiências, problemas, desafios e possibilidades* (p. 43), embora destaque as limitações de uma leitura desse conjunto de dados, apresenta-as a partir da análise de alguns critérios, a saber: alcance e significação do conjunto de experiências estudadas; diversidade das experiências.

No conjunto, as experiências revelam diversidade de caráter institucional, dos atores envolvidos (indígenas e não indígenas) e dos convênios, acordos e alianças que estabelecem, do público que atende e outras configurações institucionais, conforme se pode deduzir da análise das tabelas números 5/6 e 7 (Tabela no. 5, p. 45-49; tabela no. 6, p. 58-60; tabela no. 7, p. 61-63)

As experiências estudadas respondem a diversas modalidades institucionais, tais como universidades e outras IES públicas, há também instituições mantidas por igrejas, organizações não governamentais diversas, organizações indígenas, redes e outros arranjos interinstitucionais, em um leque muito amplo de áreas profissionais e disciplinas acadêmicas, através de atividades presenciais, semipresenciais e mistas. A cooperação internacional tem sido importante na manutenção das experiências. De um modo geral, são orientadas por interpretações diversas de educação própria, educação comunitária, interculturalidade, equidade, qualidade de vida, cidadania, discriminação positiva, avanço esse, proporcionado pelos diversos marcos legais que lista (p. 72).

Quanto às diferenças, semelhanças e debates conceituais acerca das experiências, Daniel Mato, na parte I, comenta a diversidade de conceitos-chaves como *interculturalidade*, *educação própria*, *educação comunitária*, *educação popular*, *discriminação positiva*, *qualidade de vida*, *cidadania*, *democracia*, *desenvolvimento humano*, que se constituem a partir de interpretações dos atores em determinadas condições estruturais, históricas, políticas nessas experiências. Destaca uma diferença recorrente entre *interculturalidade de fato* — definida de acordo com as condições locais — e *interculturalidade desejável*, definida conforme ideários comuns, como uma relação entre culturas calcadas na equidade, no respeito e valorização da diversidade.

A partir da crítica ao uso feito pelos governos do conceito de interculturalidade numa perspectiva assimilacionista, destaca a necessidade de colaboração intercultural “mutuamente respeitosa e de valorização mútua, partindo do reconhecimento da existência de situações de iniquidade histórica, que deve ser corrigida. Por essas condições históricas de iniquidade,

“intelectuais e lideranças indígenas têm afirmado que é preciso que os projetos partam da reivindicação e afirmação das visões de mundo, línguas e conhecimentos próprios. Essa ideia de interculturalidade os diferencia de boa parte das agências governamentais, porque essas não enfatizam este ponto, ainda que se refiram à necessidade de um tratamento igualitário” (p. 55 — tradução nossa).

Outro ponto que o texto questiona é a legitimidade do conhecimento chamado “universal” e sua relação com os diferentes modos de produção de conhecimento (p. 55). Ou seja, as visões e projetos que partem de organizações indígenas e mesmo de algumas IES acadêmicas convencionais têm questionado a hierarquia outorgada por esses últimos à “ciência” (moderna, monocultural) e toda uma gama de aquisição e transmissão de um determinado modo de conhecimento como “conhecimento universal” ainda que há quase meio século essas visões já venham sendo questionadas pela própria “ciência” e por atores dentro dessas mesmas instituições tributárias desses sistemas. Em vários estudos sobre as experiências apresentadas, fica patente que, apesar do avanço dos marcos legais e constitucionais, as agências de Estado ignoram na prática esse reconhecimento constitucional, reproduzindo práticas monoculturais.

Quanto aos problemas enfrentados por essas experiências, resumidamente, os problemas mais comuns são a insuficiência ou precariedade orçamentária; insuficiência de bolsas para que os estudantes possam dedicar-se integralmente aos estudos; atitudes racistas por parte de funcionários de governos e/ou das instituições onde as experiências se encontram acolhidas; obstáculos administrativos resultante da rigidez da burocracia oficial, que não contemplam as

especificidades tanto do trabalho docente quando de desenvolvimento das atividades acadêmicas; dificuldade excessiva em obter credenciamento ou reconhecimento legal e/ou pessoal docente com sensibilidade para o trabalho intercultural. Some-se a tudo isso, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas no que se refere à privação dos territórios ancestrais, violência armada e outros conflitos, que dificultam o acesso e a sua permanência nas instituições de ensino superior.

Além disso, há inexistência ou lacunas nos estudos sobre a demografia e outros aspectos dessa população. Esses estudos poderiam subsidiar a formulação de diagnósticos e políticas e projetos que respondam à demanda real. No final, o autor, com base nos dados dos estudos apresentados, faz uma série de recomendações de cunho político, econômico e conceitual. Essas recomendações são resultado da sua leitura das diversas recomendações feitas pelas autoras e autores das diversas experiências em cada parte que compõe o livro.

Pela seriedade do estudo, cujo exemplar digitalizado pode ser facilmente encontrado na internet, e pela diversidade das experiências apresentadas, considero um valioso panorama dos desafios e potencialidades enfrentados pelos povos indígenas, na luta por uma educação que contribua para sua afirmação étnica e autonomia política.

Recebido em: 19 de outubro de 2014.

Aceito em: 20 de novembro de 2014.

ENTREVISTA

OLÍVIO JEKUPÉ: ETNIA E TRADIÇÃO NA ESCRITA DE UM POVO

Francis Mary Rosa¹

Logo quando comecei minhas pesquisas no universo até então desconhecido da literatura de autoria indígena, o autor Olívio Jekupé foi um dos primeiros escritores que pululavam nas páginas virtuais dos sites de pesquisa ao lado de palavras como resistência e visibilidade política dos povos ancestrais. Meu interesse de estudo perpassava exatamente por um tipo de escrita de representação indígena que conseguisse dialogar com uma outridade ocidental e a sacralidade da palavra presente nos povos nativos.

Natural de Itacolomi, no Paraná, nasceu em 1965 sendo descendente de indígenas por parte de mãe (de origem Guarani-Nhandeva) e pai natural de Rio de Pires (BA). Jekupé foi estudante de filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e na USP, onde as dificuldades de toda ordem o impediram de concluir o curso. Iniciou sua carreira como escritor em 1984 com poemas, contos e depois romances. É também presidente da Associação *Nhe'e Porá* na aldeia Krukutu, no estado de São Paulo, onde mora com sua família. Além das obras publicadas no Brasil onde se destacam *O saci verdadeiro* (2000), *Xerenkó Arandu: a morte de Kretã* (2001) e *Literatura escrita pelos povos indígenas* (2009). Teve vários de seus contos publicados na Itália na coletânea *Indiografie* (primeira coletânea publicada por autores indígenas na Europa) em 2006.

Sendo oriundo de um mundo marcado pelo hibridismo cultural, onde um dado modelo de globalização tende a eliminar as diferenças culturais, a escrita do autor é marcada por um sentimento de pertencimento e de valorização da tradição de seu povo. Suas narrativas, bem definidas em sua alteridade, também postulam a busca por uma identidade e pela constituição de uma indianidade que caminhe lado a lado com uma busca por empoderamento, por um direito a uma identidade étnica e a vivência desta diferença. Pelas palavras do próprio autor,

¹ Mestranda Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade Estadual da Bahia na linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Pesquisa a produção literária de Olívio Jekupé como uma literatura menor. Endereço eletrônico: francismrosa@hotmail.com.

percebe-se o desejo de constituir, ou melhor, de gritar a própria história. E é exatamente este o espírito geral de uma literatura de autoria indígena: engajar a própria voz, deslocar a representação da imagem de uma miríade de povos em um mundo colonizado. Essa apropriação/deslocamento do universo gráfico quiçá semiótico do mundo ocidental pela palavra escrita indígena é a rememoração das ruínas e o estabelecimento de novas possibilidades de trocas linguísticas, antropológicas e culturais.

Contatado por mim, Jekupé se pronunciou prontamente em colaborar para efetivação desta entrevista ao presente dossiê temático, respondendo gentilmente às questões indicadas por e-mail. Assim, procurei trazer algumas questões com as quais pudéssemos esclarecer aos leitores pontos pertinentes sobre a temática tratada pelo autor, assim como nos aproximar um pouco mais da palavra — em sua polissemia sagrada — destes escritores, destes povos e da outridade de uma tradição.

ENTREVISTA:

1) Na sua concepção, o que é uma literatura indígena?

R- Literatura indígena na verdade sempre existiu, pois os não índios sempre escreveram sobre nós, mas sempre do jeito deles, por isso eu não gosto de falar que escrevo literatura indígena e por isso é que eu sempre falei que escrevo literatura nativa, eu vejo muitos livros que escrevem sobre tal povo indígena e quando nós indígenas das aldeias olhamos esses textos, sempre observamos erros gravíssimos, por isso é que vejo literatura indígena como algo parecido, mas nem sempre certo, uma coisa genérica.

2) Como você avalia a produção literária dos escritores indígenas na atualidade?

R- Bom, eu fui um dos iniciantes desse trabalho de escritores, pois eu comecei em 1984, foi uma vida sofrida, mas eu sempre acreditava que um dia a gente ia conseguir muitas coisas e iam surgir muitos trabalhos, e hoje eu fico feliz porque existe grandes escritores e de nomes internacionais, aliás hoje até tá mais fácil pra publicar um livro, mas quando iniciei era difícil pois a gente não era nem recebido pelas editoras, a primeira vez que entrei numa editora pra entregar um texto, quem me recebeu foi o vigilante e perguntou o que eu queria, talvez ficaram com medo pensando que eu fosse um bandido, por isso sinto alegria de ver que a cada ano mais escritores indígenas vão surgindo, aliás, eu tenho dois filhos que são escritores tam-

bém, o Tupã Mirim, e o *Werá jeguaka Mirim*, que aliás ficou conhecido por fazer parte da abertura da copa onde ele soltou a pomba e em seguida tirou uma faixa e fez com que o mundo todo visse o ato dele. Pois é, meus filhos são os dois escritores indígenas mais novos do Brasil, um tem 15 anos o outro tem 13.

3) Em sua opinião, como a literatura de autoria indígena pode auxiliar na criação de visibilidade para a questão dos grupos nativos no nosso país?

R- Em primeiro lugar, existem escolas nas aldeias e os governos mandam muitos livros pra essas escolas, e os livros são muito bons, mas não pra aldeia porque esses livros se forem lidos pelas crianças, farão um estrago na cultura de cada etnia. Sei que as crianças têm que ouvir histórias indígenas mesmo, do seu povo ou de outra etnia, mas o que vemos não é isso. Por isso, só de ter livros indígenas nas aldeias já é um bom começo. Nas nossas escritas de literatura nativa, quando um autor escreve, ele escreve na sua visão e que é importante para criança ler e para os professores terem assunto para discutir com seus alunos, e faz com que essa criança valorize seu povo. Já trazendo literatura dos não indígenas, pode afetar essa criança que poderá crescer, desvalorizando seu povo.

4) Quais as principais dificuldades para se publicar uma obra de autoria indígena no mercado editorial brasileiro?

R- Bom! Primeiro, muitas editoras não têm interesse em publicar livros desse assunto, por isso a luta é difícil, mas não podemos desistir. Tem editoras que têm interesse nessa questão, por isso eu sempre procuro as que estão interessadas, mesmo sendo poucas. Outra coisa que observo é que eles tentam aceitar mais textos de indígenas urbanos, formados em faculdade, que têm um grande currículo histórico, e nisso os indígenas das aldeias, muitos passam mais dificuldades em publicar seus trabalhos.

5) Você acha que a relação de tutela mantida entre as sociedades indígenas e o estado brasileiro repercute negativamente na busca por uma autonomia política e no exercício de cidadania dos indivíduos oriundos das nações nativas?

R- Bom, hoje podemos dizer que não somos mais tutelado pela Funai, ela apenas trabalha de uma forma diferente, por isso é que temos mais liberdade, temos escolas nas aldeias, tem índios universitários, índios escritores, índios com passaporte. O povo pensa que ainda somos tutelado por isso ainda nos tratam como criança, por isso até duvidam da gente quando

mostramos nossos talentos, quando dou palestras e mostro meus livros, aí tem gente que não acredita que foi eu que escrevi o texto. Por isso muitas vezes já escutei eles dizerem, mas foi você mesmo que escreveu?

6) Percebe-se que a memória cultural na maioria das nações indígenas se baseia no ensinamento oral da tradição e há uma riqueza muito grande de formas de fazê-lo como a dança, o traçado e o canto indígena, diante disto, você acredita que se perde algo no ato da transcrição destas narrativas ancestrais?

R- Bom, a oralidade eu vejo como algo muito importante, e sei do valor que ela tem pras comunidades indígenas, mas antes não existia a escrita nas aldeias, por isso com a escrita dentro das aldeias, as pessoas começaram a escrever também, vejo que tanto a oralidade, quanto a escrita é importante dentro das aldeias. Sei que muitas coisas da oralidade se perdeu nesses séculos, por isso a escrita surge como um complemento, onde podemos registrar nossas histórias e não deixar com que ela morra, por isso temos que usar dentro da aldeia a oralidade e a escrita como forma de defesa. Por isso com a escrita podemos registra muitas coisas, até os cantos, as histórias e até acontecimentos atuais, como mortes de indígenas, ou sobre demarcação, que aliás temas difícil de ser publicado pelas editoras.

7) Seu filho foi uma das três crianças que foram convidadas a apresentar-se na abertura da copa e ao final, ele puxa uma faixa falando sobre demarcação. Nos fale um pouco deste processo de demarcação e o que significa isto para o povo guarani?

R- Pois é, o meu filho, Werá Jeguaka Mirim foi um dos 3 que estava lá na abertura, representando a aldeia krukutu do povo guarani, e fiquei feliz de saber que ele ia soltar a pomba e que eu estava muito emocionado ao saber disso, mas quanto a faixa foi uma surpresa pra mim, porque ele nem me avisou, era um segredo que só ele sabia e que não era pra contar pra ninguém, porque se a FIFA soubesse eles tomariam dele a faixa, mas foi uma guarani conhecida com Jera da comissão Guarani Yvyrupa. E esse ato que ele fez foi muito importante porque o mundo todo pode ver aquilo, até nos outros países da europa, onde no dia seguinte outras televisões vieram na aldeia pra poder falar com meu filho, e isso alegrou a todos nós indígenas no Brasil só sei que quem não gostou foi a Dilma que estava lá e viu o que meu filho fez, e a Rede Globo não mostrou o ato, e quanto ao facebook a matéria rodou ao mundo também. E espero que através desse ato do meu filho os políticos acordem porque estamos tendo pouco apoio dos políticos brasileiros.

8) Sendo originário de uma sociedade de tradição oral e ao mesmo tempo tendo passado por um processo de escolarização que valoriza a tradição letrada e ocidentalizada, como você entende o processo de produção de sua identidade em meio a estes “dois mundos” ou “duas culturas”?

R- Temos nosso mundo, mas o outro mundo existe e não temos como deixar ele de lado, a não ser que todos fossem embora do País e nós indígenas vivêssemos sozinho por aqui, mas isso é impossível e por isso temos que aprender a viver com esses dois mundos, a oralidade e a escrita, pois do contrario acredito que sem ela hoje seremos mais destruídos, pois a escrita dos não indígenas temos que saber usar dela como nossa arma de defesa.

9) Poderia nos falar um pouco sobre sua trajetória enquanto escritor?

R- Digo que sou um vitorioso porque comecei em 1984, onde eu não conhecia nenhum escritor indígena, mas sonhei muito em conseguir publicar um dia, e foi muitos anos pra mim conseguir, digo que sofri muito pra chegar onde cheguei, diferente de outros autores que vieram depois com tudo pronto e com mais facilidade pra publicar. Sempre falo que furar um buraco é difícil mas pra entrar depois que já está furado é mais fácil, por isso é que digo que fui um vitorioso, pois muitas vezes senti raiva de viver uma vida como escritor tão difícil, mas logo eu me alegrava e continuava na luta porque tinha esperança. Minha vida pra publicar algo foi tão dura que fiquei revoltado e resolvi em 1993 procurar uma editora pra publicar um livro de poesias independentes, como eu estudava na USP e a noite eu dava aula então eu aproveitei e paguei a editora pra eles publicarem meu livro uma edição de 500 livros.

10) Para finalizar, nos fale um pouco sobre seus projetos futuros.

Bom, eu tenho vários textos escritos sonhando como sempre para eu publicar e quem sabe pra esse ano uma editora me procure, e também tentar publicar mais um livro dos meus filhos pra esse ano, e pra esse ano pretendo dar varias palestras pra esse ano nas escolas ou faculdades.

Recebido em: 19 de outubro de 2014.

Aceito em: 20 de novembro de 2014.

SOBRE OS AUTORES

Alfredo Guillermo Martin — Psicólogo, Doutor em Ciências da Educação, professor DE — PPGEA/FURG-RS. Endereço eletrônico: martingen@ibest.com.br

América Lúcia Silva Cesar — professora da Universidade Federal da Bahia e participa do Pós-Afro — Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos CEAO/UFBA. Tem experiência na área de Linguística, Linguística Aplicada, com ênfase em Letramentos, Educação Bilingue, Educação Escolar Indígena. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professoras e professores, educação para a gestão socioambiental, identidade, autoria, políticas linguísticas, relações interétnicas e currículo escolar na interface cultura, linguagem e educação. Endereço eletrônico: america@ufba.br

Ana Isabel Crespo — Psicóloga, psicoterapeuta, pesquisadora do CEMRI (Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais), Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Endereço eletrônico: anaisfc52@gmail.com

Carlos Rafael da Silva (Rafael Xucuru Kariri) — Mestre em Ciências Sociais na Universidade Federal da Bahia, com bolsa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro dos grupos de pesquisa "Instituições Políticas Subnacionais", vinculado ao Centro de Recursos Humanos (CRH), e do "Núcleo de Estudos das Produções Autorais dos Povos Indígenas nas Américas" (NEAI), vinculado ao Instituto de Letras, ambos da Universidade Federal da Bahia. Atua como Analista Técnico de Políticas Sociais na Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação. Tem interesse nas áreas de políticas públicas, em especial, política educacional e indígenista; movimento indígena; (auto)biografias de lideranças indígenas. É indígena do povo Xucuru-Kariri. Endereço eletrônico: carlos.rafael@mec.gov.br

Darci Emiliano — Kaingang, funcionário do IFRS Sertão-RS, Primeiro Mestrando Indígena em Educação Ambiental no PPGEA (Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental) — FURG-RS. Endereço eletrônico: darci.emiliano@sertao.ifrs.edu.br

Eloína Prati dos Santos — Especialista em Literaturas de Língua Inglesa, com docência, pesquisa e publicações focadas nas literaturas canadense e estadunidense, ameríndia, pós-

colonial e romance indianista brasileiro. Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação em Letras da FURG (2009-2011). Endereço eletrônico: eloinaprati@gmail.com.

Francis Mary Rosa — É aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade Estadual da Bahia na linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Pesquisa a produção literária de Olívio Jekupé como uma literatura menor. Endereço eletrônico: francismrosa@hotmail.com.

Francisco Alfredo Morais Magalhães — Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela UFBA, Integra a equipe de coordenação do Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena da UNEB (2006-2010) e o Núcleo Yby-Yara do Observatório da Educação Indígena da CAPES\UFBA\UNEB\FUNAI, acompanhando o Núcleo de Pesquisa do Povo Kiriri (2010-2014). Professor Auxiliar do DEDC\Campus II da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Endereço eletrônico: franciscoguim@gmail.com.

Francisco Vanderlei Ferreira da Costa — Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia no Campus de Porto Seguro. Coordena o Programa de Educação Tutorial, vinculado ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena (LINTER/IFBA — Campus Porto Seguro), com projeto de produção de material didático para sala multisseriada. Tem experiência na área de Linguística e Linguística Aplicada com ênfase nas discussões de ensino de língua indígena e ensino de língua portuguesa como primeira e segunda língua. Atua, principalmente, nos seguintes temas: educação e tecnologia, revitalização e ensino de língua, Política linguística, discurso, identidade, leitura, gênero discursivo, alfabetização e letramento. Endereço eletrônico: franciscovandof@gmail.com.

Jucimar Pereira dos Santos — Pedagogo. Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia — UNEB (2012). Departamento de Educação II — Alagoinhas. Doutorando em História pela Universidade Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS. São Leopoldo — RS. Endereço eletrônico: jucearp@gmail.com.

LithoSilva — Artista plástico de Alagoinhas, com exposições e premiações pelo mundo, há mais de 30 anos vem pesquisando a cultura e modos de vida indígenas, enfatizando a civilização tupinambá, onde se construiu uma sociedade sem senhor, nem obediência, como um valor permanente para a busca e exercício do homem livre. Adota os princípios da arte

Kusiwa, que em tupi significa “o caminho dos riscos” e como pintor, através de pincéis e dedos, utiliza pigmentos naturais, carvão, argila, urucum, e, como escultor, o barro, o ferro e a pedra. Sua mirada e fonte de criação são as “unidades resistentes”: a mandioca, e seus derivados, além de artefatos de fibra vegetal, presentes na sociedade contemporânea. Endereço eletrônico: lithosilvaarteindigena@gmail.com.

Maria Nazaré Mota de Lima — Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica); Coordenadora da Área de Linguagens e Artes na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI-UNEB. Endereço eletrônico: librianar@gmail.com.

Osmar Moreira dos Santos — É Professor Titular atuando em Literatura e Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia, Campus II/Alagoinhas. Tem como área de interesse: tropicalismo, cinema novo, subalternidade, micropolítica e políticas da subjetividade. Endereço eletrônico: osmar.moreira@uol.com.br.

Rubelise da Cunha — Professora Associada do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande e Vice-Coordenadora do Núcleo de Estudos Canadenses. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas. É membro do GT Anpoll — Transculturalidade, Linguagem e Educação e suas publicações abordam principalmente os seguintes temas: estudos canadenses, literaturas indígenas, pós-colonialismo, gêneros literários. Endereço eletrônico: rubelise@hotmail.com.

Suzane Lima Costa — Professora Adjunta no Departamento de Letras Vernáculas, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, com atuação no Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura (UFBA) e no Mestrado profissionalizante em Letras (PROFLETRAS-UFBA), além de colaborar no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (UFBA). Tem experiência na interface das áreas de Língua Portuguesa e Literatura, desenvolvendo pesquisas sobre autoria e identidade, corpo e subjetividade em práticas de leitura e escrita, educação indígena, (auto)biografias e políticas linguísticas/literárias entre os povos indígenas. Atualmente coordena o Núcleo de Estudos das Produções Autorais dos Povos Indígenas nas Américas (NEAI — UFBA) e o projeto de pesquisa intitulado "As Cartas dos Povos Indígenas ao Brasil" (CNPq). Endereço eletrônico: suzanelimacosta@gmail.com, suzane.costa@yahoo.com.br.



Wilson Sousa Oliveira — Professor de Língua Portuguesa e Literaturas. Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia — UNEB (2012). Departamento de Educação II — Alagoinhas. Endereço eletrônico: sowwsa@hotmail.com.