

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ESTUDOS LITERÁRIOS

Alíria Wiuira Benícios de Carvalho

NARRATIVAS ORAIS GUAJAJARA:
ACERVO CULTURAL E TEXTUALIDADES INDÍGENAS

Juiz de Fora
2016

ALÍRIA WIUIRA BENÍCIOS DE CARVALHO

**NARRATIVAS ORAIS GUAJAJARA:
ACERVO CULTURAL E TEXTUALIDADES INDÍGENAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estudos Literários da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Literatura, Identidade e Outras Manifestações Culturais, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvina Liliana Carrizo

Juiz de Fora

2016

TERMO DE APROVAÇÃO

ALÍRIA WIUIRA BENÍCIOS DE CARVALHO

NARRATIVAS ORAIS GUAJAJARA: ACERVO CULTURAL E TEXTUALIDADES INDÍGENAS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação em Letras Estudos Literários da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. SilvinaLiliana Carrizo- Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Letras Estudos Literários, UFJF

Prof. Dr. Élio Ferreira de Sousa
Programa de Pós-Graduação em Letras, UESPI

Prof^a. Dr^a.Pisca Rita Agustoni de Almeida Pereira
Programa de Pós-Graduação em Letras Estudos Literários, UFJF

Prof^a. Dr^a. Érika Kelmer Mathias
Colégio de Aplicação João XXIII- Profiletras, UFJF.

Juiz de Fora, 01 fevereiro de 2016.

Dedico esta dissertação aos meus pais, Alípio e Marina Guajajara, pelas idas às aldeias durante a infância, que me permitiram vivenciar e valorizar nossa cultura indígena.

E ao meu povo Tentehar pelos ensinamentos e narrativas encantadoras.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, pelo cuidado e permissão para realizar este trabalho. Pela superação e vitórias alcançadas durante minha trajetória acadêmica. Pela conclusão desse mestrado.

Agradeço aos meus pais pelo apoio, pelos ensinamentos e cuidado. Por serem meu exemplo de vida.

Aos meus irmãos, Alípio, Heyra, Nairó, Mainomy e Wamiri, pela amizade. Obrigada pelo incentivo e apoio durante esses anos distantes de casa.

À minha irmã Aquileine Mainomy, por ter me apresentado Juiz de Fora e ter sido uma grande incentivadora deste trabalho.

Ao meu povo Guajajara, pelas experiências vivenciadas. Esta pesquisa só foi possível porque eles se dispuseram em compartilhar de seus conhecimentos e memórias para este trabalho.

Aos contadores de histórias e caciques, pelo incentivo nessa luta de preservação da cultura. Esta dissertação é um trabalho coletivo, pois suas vozes estão aqui presentes.

À minha professora e orientadora, Dr.^a Silvina Carrizo- Obrigada por me aceitar como orientanda. Agradeço cada orientação. Obrigada pelo exemplo a ser seguido de paciência, dedicação e sabedoria. Mais do que uma orientadora, foi uma amiga.

Ao professor Dr^o. Elio Ferreira, por ter sido fundamental na minha caminhada como pesquisadora da cultura indígena.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo acolhimento.

Ao PPG- Estudos Literários, pela compreensão nesta trajetória.

Aos professores do PPG- Estudos Literários, pelas aulas e textos que permitiram aprofundar os estudos.

Aos amigos de Juiz de Fora, que colaboraram direta ou indiretamente e me deram forças para vencer as dificuldades através de palavras, abraços e sorrisos, que tornaram meus dias mais alegres.

Aos meus amigos de Teresina, por cada palavra de incentivo, durante as dificuldades.

A minha amiga Ana, pelo estímulo para acreditar que no final tudo daria certo.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho.

*Ezeruzar Tupán Tuweharupi Wiko Ma'e rehe ikatu ma'e iapo pà
nehe. Eiko katu tuwe ywy imume'u pyrer rehe nehe.
Tuwe nerurywete Tupàn Tuwehrupi Wiko Ma'e inuromo nehe.
Umur putar neremimutar nepya pe har newe upaw rupi nehe.
Ezemonokatu nereko haw Tupán Tuweharupi Wiko Ma'e ipo pe
nehe. Ezeruzar hehe nehe. Nepytywà putar nehe.*

RESUMO

Os povos Guajajara, como outras etnias do Brasil, lutam para manter vivas suas tradições desde os primeiros contatos com os brancos. As narrativas orais desses povos são os conhecimentos preservados na memória dos mais velhos e transmitidos por gerações. A Lei 11.645/ 2008 torna obrigatório o ensino da cultura indígena no Brasil, bem como a afro-brasileira e africana nas escolas de nível fundamental e médio. Esse fato impulsiona o aprofundamento dos estudos dessas culturas. O trabalho aqui desenvolvido amplia as discussões sobre a cultura indígena, mais especificamente as narrativas orais da etnia Guajajara. Esta pesquisa apresenta um levantamento das textualidades Guajajara e registros das narrativas orais nas aldeias da região Arariboia, dispostas entre os municípios de Grajaú e Arame no Maranhão. No percurso da escrita deste trabalho serão apresentados os aspectos históricos, culturais e sociais dos Tentehar e, ainda, questões relativas à educação escolar indígena no Maranhão. Este estudo visa a inserção dessas textualidades nas instituições de ensino por meio da escrita, de forma que essas histórias sejam utilizadas nas aldeias e fora delas sob uma perspectiva literária. Portanto, esta dissertação tem como foco uma narrativa Guajajara: A história do bacurau, onde será descrito o processo de contato com essa história e o procedimento de construção do texto escrito, baseado nas experiências de audição e análises de escritos antigos em livros encontrados nas aldeias. Este estudo é também uma forma de preservação e divulgação de um legado cultural. Sendo assim, neste trabalho estão presentes as vozes de uma ancestralidade que se mantém vivas na atualidade.

Palavras- Chave: Guajajara. Textualidades. Oralidade. Memória. Cultura.

ABSTRACT

The Guajajara people, like other ethnic groups in Brazil, struggle to keep alive their traditions since the first contacts with the white people. The oral narratives of these people are the knowledge preserved in the memory of the oldest and passed down for generations. Law 11,645 / 2008 mandating the teaching of indigenous culture in Brazil, and the african-Brazilian and African in elementary and high schools. This fact drives the deepening of the studies of these cultures. The work developed here increases the discussions on indigenous culture, specifically the oral narratives of Guajajara ethnicity. This research presents a survey of Guajajara textualities and records of oral narratives in the villages of Araribóia ,region disposed between the municipalities of Grajaú and Arame in Maranhão. In the course of this writing this work will be presented the historical, cultural and social aspects of Tentehar and also issues relating to indigenous education in Maranhao. This study aims to insert these textualities in educational institutions through writing, so that these stories are used in villages and outside under a literary perspective. Therefore, this dissertation focuses on one Guajajara narrative: The story of the Bacurau, which will be described the process of the contacting with this story and the procedure of construction of the written text, based on listening experiences and analyse ancient writings in books found in villages. This study is also a way of preserving and disseminating cultural legacy. Thus, in this work are present the voices of an ancestry that remain alive today.

Key words: Guajajara. Textualities. Orality. Memory. Culture.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01- Escola indígena da Aldeia Jacaré.....	35
Figura 02- Sala de aula da escola indígena na aldeia Nova Prudência.....	57
Figura 03- Livro indígena sobre os peixes.....	67
Figura 04- Livros indígenas e indigenistas.....	69
Figura 05-Coletânea de narrativas guajajara	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. NORTEANDO A PESQUISA ATRAVÉS DAS TRILHAS ETNOGRÁFICAS	23
1.1- Relato de etnografia entre os Guajajara no Maranhão	23
1.2.1 Cosmologia, mitologia e ritos.....	27
1.2.2 Estrutura da sociedade Guajajara	28
1.3 Da aldeia Jacaré à aldeia Marajá: os caminhos da pesquisa.....	30
1.4 Educação indígena: escola e sociedade.....	36
3. A HISTÓRIA DO BACURAU, TEXTO E PRETEXTO PARA PROPAGAÇÃO DA CULTURA TENTEHAR	73
3.1- Concepções de texto e textualidade	74
3.2- Concepção de gênero textual.....	75
3.3- Qual gênero, Bacurau?.....	79
3.4- Entre o folclórico e o popular	82
3.5- Compreensão entre os vazios.....	84
3.6- Mosaico de experiências: contribuições da literatura indígena em sala de aula	86
3.7- Experiências de contato e tratamento da narrativa.....	87
3.8- A história do Bacurau.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu do meu interesse por questões relativas à cultura indígena, impulsionada pelas minhas origens e meu relacionamento com os Guajajara do Maranhão, que ao longo da minha formação como sujeito, em um meio fisicamente distante de suas comunidades, firmaram minhas raízes em suas tradições e cultura, consolidando meu pertencimento àquele grupo étnico.

Neste trabalho proponho me posicionar como pesquisadora, mas não abandonarei meu olhar e pensamento indígena na certeza de contribuir em nosso favor e busca pela valorização cultural na sociedade, ciente de que meu lugar aqui é um lugar que, como diria Homi Bhabha (2007), é um “entre-lugar” que fornece estratégias de subjetivação, singular e coletiva. Este trabalho também é uma maneira de divulgar as vozes nativas e de “acervar” o que também é meu por direito. No âmbito da pesquisa tive que assumir duas posturas que se afastavam e se uniam quando necessário: o ser indígena e ser pesquisadora.

Atualmente é cada vez mais comum encontrar indígenas fora de suas aldeias por circunstâncias diversas. No meu caso, sou filha da relação de uma indígena Guajajara com um descendente da tribo dos Tibiras, povos que viveram no Piauí. Vivenciando a realidade na área de educação e saúde no Maranhão, minha família optou por morar em Teresina-PI. No entanto, esse afastamento não cortou minhas relações com os Guajajara e manteve vivo o sentimento de pertencer à etnia.

Rodrigues Brandão descreve em seus estudos os casos de povos da etnia Terena, que deixaram suas aldeias para morar em outras localidades. As análises do autor me permitem fazer comparações com minha situação. Ele explica:

A saída de pessoas ou famílias da tribo para fazendas ou cidades da região não destrói necessariamente a princípio de que ainda existe uma tribo e que ela ainda tem expressões de vida e de ser diferentes de todos os outros. Não destrói tal princípio nem no imaginário coletivo da tribo, nem na cabeça individual do índio destribilizado (BRANDÃO, 1986, p. 104).

Mesmo longe das aldeias é possível manter laços com os povos que permanecem nas comunidades, devido às raízes que se firmam no grupo. As ideias que Brandão apresenta situam o meu local e condição como indígena. Adiante o referido autor continua a descrever fatores que se assemelham às minhas relações com os Tentehar. “O indígena que sai da sua comunidade “possui lá na aldeia” um grupo de referência: uma comunidade real com suas casas, roças, pessoas, parentes, costumes, crenças e festas” (BRANDÃO,1986, p. 115). Dessa forma meu relacionamento foi firmado e manteve uma consciência de pertencimento àquele grupo étnico.

Minha trajetória de estudos científicos iniciou durante a graduação em Letras/ Português na Universidade Estadual do Piauí, como aluna bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica PIBIC/ CNPQ e com apoio do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-NEPA, da mesma universidade, entre agosto de 2009 e julho de 2010. Naquele período, foi realizada uma pesquisa sobre cantigas indígenas de um ritual de passagem que as moças Guajajara vivenciam quando entram na puberdade, conhecido como Festa do Moqueado. Para coleta e análise dos dados, fiz a primeira viagem na aldeia com um posicionamento de pesquisadora, já que antes minha convivência naquelas comunidades não tinha um caráter investigativo. Mais tarde, em 2011, para a conclusão do curso, esse estudo foi ampliado com a inclusão das narrativas orais. Naquele ano viajei novamente para adquirir materiais que complementassem o estudo anterior. Na monografia de conclusão ocorreu, portanto, a junção de estudos a respeito das cantigas e narrativas orais Guajajara. Um dos desafios para a construção desses trabalhos anteriores foi a seleção de bibliografias para a fundamentação teórica da pesquisa. Foi notória a carência de materiais que contemplassem as cantigas e histórias orais Guajajara, o que fortaleceu o esforço na realização desses trabalhos, visando contribuir para estudos futuros.

Impulsionada pelo interesse em aprofundar os saberes das tradições orais, tendo em vista a multiplicidade de conhecimentos e complexidade que apresentam, voltei-me para os estudos das narrativas, essas que tentam resistir nas comunidades, enquanto formas de transmissão dos saberes ancestrais.

Em novembro de 2013, já cursando a pós-graduação, mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora, e com uma visão mais ampla dos estudos

científicos na área de narrativas orais, visitei novamente as aldeias daquela região, ocasião em que foram coletadas outras histórias a fim de ampliar os estudos.

Em janeiro de 2015 realizei outra viagem às aldeias. Sem um posicionamento estritamente científico, estive em todas as comunidades que contribuíram para esta dissertação e relatei aos indígenas sobre o andamento da pesquisa. Na oportunidade, adquiri novos conhecimentos que foram inseridos neste trabalho.

Minha inserção nessa área de pesquisa também foi motivada pelas normas que estabelece a lei 11.645/2008. Essa lei, que torna obrigatório o ensino da cultura e história do indígena brasileiro nas escolas é uma abertura de caminhos para a ampliação de estudos voltados para a história e cultura dos indígenas brasileiros, diminuindo os contrastes entre os conteúdos historicamente construídos e ensinados e a verdadeira história e cultura ameríndias. Esse regulamento foi uma ampliação da lei 10.639/2003, que antes tornava obrigatório apenas o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Essa nova lei intenciona não apenas a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural, mas favorece diálogos entre as minorias e o restante da sociedade nacional, possibilitando novas visibilidades acerca dos saberes milenares dos povos autóctones e, ainda, cria condições para o surgimento de novas formas interculturais de desenvolver arte e pensamento.

Sob outro foco, a atuação dessa lei pode acrescentar debates sobre a necessidade de reformulações na história nacional brasileira, abolindo equívocos e preconceitos construídos na educação escolar, nos livros didáticos e outros meios a respeito dos indígenas. Tal esforço pode desencadear o silêncio e preencher as lacunas provocadas pelo ensino da História do Brasil e por estudos acadêmicos, proporcionando visibilidade e audibilidade aos indígenas. É uma reformulação dos históricos do passado. Como lembra Eduard Glissant:

O passado não deve somente ser recomposto de maneira objetiva (ou mesmo subjetiva) pelo historiador. Deve também ser sonhado de maneira profética, para as pessoas, comunidades e culturas cujo passado, justamente, foi ocultado (GLISSANT, 2005, p. 102).

O passado, ainda que não possa ser reparado em suas marcas, instrui o presente ou ao menos o adverte. É nesse sentido que o silêncio antes imposto aos

indígenas convoca, sobretudo, aqueles que se dispõem a trabalhar em favor da causa desses povos, a atentarem para as lacunas que ainda restam e a fazerem do seu trabalho não um mero estudo, e sim uma reflexão crítica que promova mudanças.

Essa visão cristalizada, decorrente da falta de conhecimentos reais ou originária de pensamentos etnocêntricos e preconceituosos, tende a gerar choques e estranhamentos culturais quando há o encontro entre indígenas e os considerados “civilizados”, estabelecendo juízos diversos sobre como se comportam ou deveriam se comportar os nativos. Para alguns, tomados por essa visão errônea, o indígena deve rejeitar toda e qualquer expressão das sociedades não indígenas: roupas, tecnologias, etc., caso contrário, estão sujeitos a serem julgados por abandono de sua cultura. Essa reflexão nasce do atual quadro de algumas sociedades autóctones, que vivem uma relação de convivência com os sujeitos, indígenas e não indígenas, e participam de instituições fora das aldeias. Para nós, nativos, sabemos que pertencer a uma etnia está relacionado ao sentimento e tradições do grupo e não a enquadramentos e caracterizações construídas por pensamentos eurocêntricos.

Para explicitar um ponto de vista não indígena frente a essa situação, faço uso das palavras de Caldeira:

O imaginário nacional ainda está permeado por um modelo único e cristalizado do que é ser “índio”. Para a maioria dos brasileiros, ser indígena ainda significa possuir imagem semelhante àquela que as fontes históricas registram [...] Essa imagem de índio- corpo nu, cabelo liso e preto, habitantes das matas, falante de língua exótica- recai como forte cobrança para os povos indígenas contemporâneos. Quem não se encaixa comodamente nesse estereótipo facilmente sofre a suspeição: mas ele ainda é índio? É índio de verdade? Curioso se pensarmos que à nossa própria condição não aplicamos a mesma lógica. Não questionamos ou temos nossa “identidade” cultural colocada sob suspeita simplesmente porque não possuímos imagem similar à dos antepassados (CALDEIRA, 2006, p. 39).

Os diferentes grupos indígenas que habitam o território brasileiro lutam por respeito e direitos, alicerçados em seus modos particulares de viver e pensar. As nações que desejam romper com os reflexos da dominação e colonização,

necessitam ouvir os legítimos sujeitos históricos, para despir-se de seus preconceitos e dessa forma compreender o outro e seus valores.

No Brasil existem diferentes etnias indígenas, cada uma com seus costumes, tradições e línguas. No entanto, algumas características comuns podem ser identificadas, tanto culturais quanto históricas. Entre os elementos comuns às comunidades indígenas, as narrativas orais destacam-se como protagonistas de uma tradição representativa da sociedade autóctone. É nesse contexto que centramos esta dissertação, mais especificamente nas oralidades da etnia Guajajara do estado do Maranhão.

Antes de prosseguir é oportuno definir o termo etnia, que usaremos neste trabalho. Partimos então das ideias a respeito do termo etnia segundo Rodrigues Brandão, “como um termo científico que substitua uma ideia arcaica e carregada de preconceitos: *raça* e que livra o pesquisador do vago que a ideia de cultura sugere para o caso”(BRANDÃO, 1986, p. 99). O autor completa ainda que seus derivados são: etnicidade, minorias étnicas, relações interétnicas, contato interétnico, identidade étnica, grupo étnico.

Ao vivenciar a realidade dos Guajajara e focar os estudos em suas narrativas, percebemos os desafios atuais que os anciãos das aldeias enfrentam para manter viva essa tradição de contar histórias. Essas oralidades constituem um acervo preservado em suas memórias e devem ser transmitidas de geração a geração, apresentando diferentes papéis em suas comunidades. Entre as diversas funções dessas oralidades, servem de transmissão de um saber e fortalecimento de uma cultura. Para Claudia Neiva Matos, as narrativas orais “servem à transmissão do saber comunitário, constituindo o repertório e veículo de conhecimentos e tradições culturais” (MATOS, 2010, p. 449).

Um dos problemas enfrentados pela falta de registro escritos dessas oralidades é a perda de um grande número de narrativas quando um ancião da aldeia morre, pois se não forem repassadas ou escritas, as histórias são extintas, visto que ocupavam apenas a memória dos contadores. Daí surge a necessidade de registro dessas oralidades em outros meios, focando neste trabalho a tecnologia da escrita como salvaguarda das memórias. Le Goff considera o pensamento de Henti Atlan quando faz referência à linguagem oral e escrita para registro dos discursos. Ambas têm a capacidade de sair dos limites físicos do corpo e se interpor no outro ou em bibliotecas. O autor salienta que a memória é “um elemento essencial do que

se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e da sociedade de hoje” (LE GOFF, 1996, p. 476).

Nos últimos anos distintos grupos étnicos vêm ampliando suas relações com diferentes setores da sociedade. Nesse contexto, elaboram seus discursos frente ao “outro”, enquanto grupos diferenciados. Dentro de uma gama de negociações nas relações com o outro, o uso da linguagem escrita constitui um campo fértil de produção discursiva sobre as quais discorreremos nesta dissertação. Não cabe aqui, aplicar valores à escrita e à oralidade - essas duas formas de linguagem são amplas e complexas – mas sim relacioná-las em seus suportes para a construção de discursos. É através do uso da escrita em português ou em suas línguas nativas que muitos indígenas têm recorrido, para apresentar seus conhecimentos e experiências. A educação escolar indígena é uma ponte de acesso à escrita, no entanto, nem todas as etnias têm feito uso desse recurso de forma suficiente, algumas sociedades autóctones encontram-se desprivilegiadas quanto à escolarização e, quando esta ocorre, nem sempre obedecem a um modelo diferenciado onde possam divulgar e fortalecer a cultura.

Quando a escola indígena adota uma postura dialógica entre os diversos conhecimentos nela ensinados, pode contribuir para a valoração e fortalecimento da cultura indígena. Para isso, precisa adotar as diretrizes de uma educação escolar diferenciada. Na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, assinada em 13 de setembro de 2007, lemos:

Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma (art. 14 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas).

Entendemos, nesse contexto, que é indispensável para o uso de suas tradições no espaço escolar o desenvolvimento de materiais didáticos que privilegiem suas particularidades. A lei 11.645/2008 tem fortalecido o ensino das formas culturais afro-brasileiras e indígenas nas escolas. Com isso, os conhecimentos serão aprimorados em diferentes níveis, formando sujeitos com

novas consciências sobre as características próprias de cada cultura e suas trajetórias históricas e culturais.

As narrativas orais Guajajara são textualidades culturais importantes para divulgar e aprofundar a cultura desses sujeitos. E foi com esses materiais recolhidos e catalogados que estruturei esta dissertação. Durante as experiências vivenciadas no decorrer dos estudos, pude realizar um levantamento da necessidade e importância em abordá-las em espaços fora da aldeia, escolas e universidades.

A literatura indígena na sala de aula, ao atingir diferentes faixas etárias, em meios indígenas e não indígenas, pode ser um método não apenas para auxiliar o desenvolvimento de habilidades de leitura e aprimoramento da língua, mas uma forma de retomar a tradição oral, valorizar os aspectos culturais dos povos nativos e divulgar as poéticas que estão fora do cânone ocidental. É um instrumento para divulgar as diferentes formas indígenas de identificação, despindo-se de ideias romantizadas. Nesse processo, as literaturas indígenas assumem as funções descritas por Zila Bernd em *Literatura e Identidade Nacional*:

Há a função de dessacralização, de desmontagem das engrenagens de um sistema dado, de pôr a nu os mecanismos escondidos, de desmistificar. Há também uma função de sacralização, de união da comunidade em torno de seus mitos, de suas crenças, de seu imaginário, ou de sua ideologia (BERND, 1992, p. 17).

É necessário reformular as formas arcaicas de considerar uma literatura nacional brasileira e trazer para o campo literário as narrativas dos povos originários.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, *Norteando a pesquisa através das trilhas etnográficas*, foram apresentados os processos de recolhimento e registros dos materiais literários da pesquisa. Ressalto que a seleção das oralidades aconteceu desde a graduação, mas muitos conhecimentos foram adquiridos ao longo do relacionamento que tenho com os Guajajara e que motivaram a realização desta atividade.

Seguindo este caminho, ainda no primeiro capítulo deste trabalho, descrevo como se deu minha trajetória com as pesquisas junto às comunidades indígenas da região Araribóia, dispostas entre os municípios de Grajaú e Arame no estado do Maranhão. Neste percurso, apresento aspectos culturais, históricos e

sociais que marcam a etnia. Busco também mostrar o funcionamento da educação indígena nas escolas e no meio social das aldeias e como as narrativas orais guajajara são vivenciadas nas comunidades e suas importâncias que atravessam as práticas pedagógicas da educação escolar. Para finalizar o capítulo, faço uma relação entre a oralidade e a escrita, quando a segunda precisa ser inserida como suporte e materialidade da primeira, objetivando o deslocamento das narrativas para fora das aldeias e a salvaguarda dessas oralidades, diante das transformações sociais que vêm ocorrendo nas comunidades indígenas em decorrência dos relacionamentos com os não índios. Esse relacionamento entre índios e demais povos não indígenas, pode ocorrer tanto com os indígenas aldeados, quanto com aqueles que saíram das aldeias para a cidade.

No Brasil tem ocorrido um crescimento na área de literatura indígena produzida pelos próprios nativos, que tem apresentado no cenário literário autores nativos de diferentes etnias. Seus escritos partem principalmente de suas heranças orais: lendas, mitos, poemas, cantos. Deixando, então, de limitar-se apenas à oralidade para serem publicados e lidos não apenas em suas comunidades, mas alcançar um público fora das aldeias.

Matos (2010) descreve que, após séculos de ausências de documentos sobre as narrativas indígenas, é no final do século XIX que começaram a surgir as primeiras tentativas com intenções mais ou menos científicas de investigar e documentar as culturas autóctones. Etnógrafos, historiadores, antropólogos, folcloristas, sertanistas e outros registraram essas narrativas, no entanto as analisaram a partir de seus instrumentos teóricos que não contemplavam uma perspectiva literária. Ainda no século XX, a ausência de reflexão literária se manteve.

Nos últimos anos o índio ganha audibilidade, o que antes lhes era negado, deixando de ser apenas os “registrados” dos brancos, bem como oportunidade de emitir a voz narrativa, tornando-se autor de suas próprias descrições. Muitos textos publicados são compostos por narrativas de suas comunidades que percorreram gerações por meio oral, geralmente com conteúdos míticos. Essas oralidades pertencem, em maioria, à coletividade. Muitos textos orais antigos não apresentam autoria, é um bem coletivo em que o narrador assume o papel de repassá-los para as gerações seguintes.

Diante de tantos anos de extorsão e descaso, o indígena ganha nova visibilidade à medida que suas questões são abordadas. Esses progressos constituíram novas formas de pensamento, visões e tratamentos dados às suas causas, culturas e histórias. Essa nova conscientização surge paralelamente às realidades apresentadas sobre os indígenas na atualidade. O índio não é mais um sujeito que se mantém oculto na participação das lutas na sociedade nacional. A atuação dos próprios grupos étnicos nesse processo de mudança representa uma conquista de direito desses povos.

No cenário atual de escritores indígenas com autorias individuais alguns nomes se destacam: Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Edson Brito e outros. Esses escritores têm contribuído para a divulgação da literatura indígena e impulsionado reflexões sobre a escrita dos nativos.

Pela particularidade que apresentam em sua linguagem, não se encaixando a padrões canônicos exigidos pelos sistemas vigentes, são fontes de questionamentos para que haja redefinições no cânone, promovendo a inclusão dessas obras no campo literário. Para Mafalda Leite em *Literaturas Africanas e Formulações Pós-Coloniais*, “discutir o cânone, significa questionar um sistema de valores instituído por grupos detentores de poder cultural, que legitimaram um repertório, com um discurso, por vezes, classificado de globalizante” (LEITE, 2003, p.18).

A relação entre a tradição oral e a escrita será discutida ao longo desta dissertação. Essa relação não se resume à prática escritural desses povos, pois conscientes dos elementos que envolvem a prática oral: voz, gestos, entonação, etc, esse relacionamento torna-se complexo. As textualidades indígenas vão além da escrita, envolvendo todo ato da narração.

Não é objetivo deste trabalho nos deter em definições dos conceitos de literatura oral, mas nos ocupamos em estudar as complexidades dessas oralidades e reconhecer seus valores com caráter literário ao considerar que “a literatura tem sua raiz na oralidade. Mesmo após o desenvolvimento da escrita, a oralidade continuou a exercer a influência e a ser um elemento determinante” (LEITE, 2003, p.35).

Segundo Calvet (2011), as formas de comunicação, oral e escrita, definiram as sociedades dicotômicas entre aquelas de tradição oral e aquelas de tradição escrita. A visão ocidentalizada a respeito da escrita torna enganosa a ideia de que uma sociedade sem escrita é inferior.

Muitas comunidades têm aprimorado o processo de prática da escrita, que foi ampliado devido ao acesso dos nativos à educação escolar. Isso certamente colabora para o surgimento de novas textualidades escritas realizadas pelos próprios nativos.

No capítulo dois, *De indígenas para índios e brancos: Textualidades nativas*, faço um levantamento das textualidades indígenas nas Américas para chegarmos ao caso brasileiro e mais especificamente aos Guajajara.

No Brasil, a publicação de livros de autoria indígena é fenômeno recente, mas percorrendo pela história da colonização, foi possível descobrir que os povos nativos estiveram em contato com as impressões tipográficas e a escrita em língua portuguesa desde os primeiros séculos da chegada dos portugueses, mas pouco se conheceu a respeito devido ao ocultamento da palavra autóctone.

Discuto também como a literatura indígena contribui para a divulgação das tradições ameríndias e como a cultura dos nativos tem ocupado discussões e estudos impulsionados pela Lei 11.645/2008.

Para esta dissertação foi realizado um levantamento das produções de escritos das histórias orais e analisado o processo de apropriação da escrita pelos Guajajara, no Maranhão.

No capítulo três, *A história do bacurau, texto e pretexto para propagação da cultura Tentehar*, apresento a narrativa indígena que escolhemos para desenvolver este trabalho. Antes disso, foram abordados conceitos de texto e textualidade, pertinentes para fundamentar e desenvolver nossos estudos. No processo de construção desta pesquisa houve a necessidade de aliar teorias da Linguística para dar conta da descrição da narrativa e tentar identificar nela um pertencimento a determinado gênero textual. É também, nesse capítulo, que descrevemos o processo de contato com a narrativa que escolhemos para o *corpus* deste trabalho e todo o processo de construção escrita da textualidade.

Foi abordada também a experiência de contato de alunos não indígenas com a narrativa e como deu-se a troca de experiências e contribuição desses alunos para o desenvolvimento do trabalho.

A divulgação das histórias orais fora do contexto das aldeias deve ser estudada de modo a alcançar compreensões sobre o pensamento ameríndio. O tratamento dado, principalmente aos mitos de fundação requer uma consciência dos seus conceitos.

Além de exigir uma consciência adequada em relação aos mitos, sua divulgação e receptividade requer um sentimento das ideias que eles representam. Assim, Silva Maria de Carvalho afirma que os “mitos de criação são as mais dolorosas e aflitivas interrogações que o homem faz para si mesmo, mais do que propriamente respostas”(CARVALHO, 1979, p.12).

A referida autora destaca ainda que para sua compreensão é necessário um retrato da cultura, suas transformações e, na medida do possível, uma retrospectiva histórica.

Existe uma necessidade de repensar as ideias arraigadas a respeito dos mitos indígenas em relação com o pensamento, a história e a ciência. Aracy Lopes da Silva em seu livro *A temática indígena na escola*, faz reflexões a respeito disso. Ela lembra que muitas vezes mitos e lendas são vistos como “histórias fantasiosas, boas talvez, como curiosidade ou diversão, mas nada para ser levado a sério”(SILVA, 1995, p. 320).

Os indígenas têm uma relação íntima com a natureza. Suas narrativas apresentam esse fato. Em muitos mitos indígenas os homens se relacionam com os animais. Viveiros de Castro (2002) ressalta que as narrativas míticas são povoadas de seres cuja forma, nome e comportamento misturam inextricavelmente atributos humanos e não humanos, em um contexto comum de intercomunicabilidade idêntico ao que define o mundo intra-humano atual. Ao estudar a cultura indígena tanto nos cantos, ritos e narrativas foi possível perceber essa relação. Nas narrativas existe uma íntima comunicação do humano com a natureza. As crenças que cercam a cultura também manifestam essa relação. Existem rituais que acontecem antes da caça, pesca ou colheita.

Muitos dos conhecimentos indígenas repousam na memória do narrador da história, que são os mais velhos da comunidade, os sábios. Suas histórias orais também têm um caráter didático, pois servem de ensinamentos para as gerações mais jovens. Vale ressaltar aqui que as histórias apresentam muitas informações sobre os indígenas, porém é importante lembrar, seguindo a ideia de Benjamin (1994), que o papel do contador não é de informar. Ao contar histórias esse narrador vive e pratica suas tradições, e dessa forma elas são compartilhadas com os membros da comunidade.

Alguns indígenas, principalmente os mais velhos, desconhecem a escrita, porém são os donos de conhecimentos e sabedoria. São eles os responsáveis pela

orientação e os ensinamentos da comunidade opondo-se às ideias de que o saber está arraigado à escrita. O uso da escrita pelos ameríndios pode ser pensado hoje como um instrumento de conquista de um espaço e um lugar de registro de suas vozes.

No estudo das oralidades visamos averiguar o processo de transmissão dessas histórias ao longo de gerações, seus registros e divulgação entre os indígenas e em outros contextos. Assim, estudamos a utilização dessas histórias orais nas comunidades: suas funções, momentos em que são narradas, para que são narradas, e o valor delas como elemento cultural respeitando o pensamento indígena. Verificamos, ainda, o processo de preservação dessas narrativas entre os indígenas e os anseios dos anciãos narradores de que estas se mantenham nas gerações futuras.

1. NORTEANDO A PESQUISA ATRAVÉS DAS TRILHAS ETNOGRÁFICAS

Neste capítulo, descreveremos o percurso no universo da pesquisa junto às aldeias indígenas na terra demarcada conhecida como Arariboia. Essa terra engloba as aldeias distribuídas entre os municípios de Grajaú e Arame no Maranhão.

Trazemos, no primeiro tópico, apresentações sobre a etnia Guajajara em todo Maranhão, visando estabelecer suas características e históricos de lutas desde a época dos primeiros contatos interétnicos, descrevendo suas representações históricas e culturais de modo geral, mesmo que nos ocupemos especificamente das aldeias visitadas.

Nesse sentido, apresentamos os discursos constituídos por antropólogos e historiadores, cujas análises possibilitam conhecer relatos de vivências destes com os Guajajara e perceber onde está focada a maioria dos estudos a respeito dessa etnia.

Os discursos formados pelos pesquisadores que estiveram naquela região foram valiosos no sentido de construir conhecimentos sólidos em níveis históricos e culturais. No entanto, as narrativas orais não tiveram grande espaço em suas análises.

1.1- Relato de etnografia entre os Guajajara no Maranhão

Muitos trabalhos realizados com os Guajajara nos últimos anos têm focalizado o relacionamento interétnico. As pesquisas etnográficas têm buscado conhecer o processo histórico de contato entre os Guajajara e os não indígenas. Percebi esses fatores quando para o desenvolvimento dos trabalhos na graduação, com o intuito de coletar materiais que fundamentassem a pesquisa que realizava na época, mais especificamente para a monografia de conclusão de curso em 2011, fui à cidade de São Luís-MA, onde visitei a biblioteca da FUNAI e a Associação Carlo Ubbiali, que também possui um acervo de materiais informativos escritos sobre os Guajajara. Com relação aos dados coletados junto à FUNAI, em São Luís, é necessário ressaltar a dificuldade dos funcionários em ceder documentos para pesquisas, pois somente quando me identifiquei como indígena obtive a autorização para fotocopiar alguns documentos. Verifiquei com os materiais selecionados, que poucos abordavam sobre mitos indígenas, a maioria são trabalhos sob uma ótica

antropológica. Aqueles que faziam menção limitavam-se em descrever a importância de Maíra, um herói mítico conhecido pelos Guajajara, cujos feitos lendários explicam a origem de diversas coisas no mundo.

Os acervos encontrados, tanto na biblioteca da FUNAI quanto na Fundação Carlo Ubbiali, levaram-me a questionar esses “ocultamentos” das narrativas orais nos trabalhos científicos. Entre os estudos que analisei está a pesquisa do Antropólogo Adalberto Luiz Rizzo de Oliveira, que aborda sob uma perspectiva antropológica, aspectos culturais e históricos das etnias indígenas do Maranhão; o de Claudio Zannoni, que descreve sobre rituais de iniciação entre os Tenetehara; o de Mercio Pereira Gomes, em que analisa a relação dos Guajajara com os brancos no período colonial; o de Peter Schroder, que aborda a situação dos Guajajara entre os anos 1980 e 1990; e a tese inacabada de Carlo Ubbiali, que cita diversas características das sociedades Guajajara, como também o processo histórico de contato entre os indígenas e civilizados, e descreve ainda sobre a crença Guajajara de fundação do mundo pela divindade Maíra.

Ao deparar com os conteúdos abordados nesses materiais, percebi a escassez de referência às narrativas nos estudos. Na aldeia Novo Zutiwa, em 2011, foram encontrados três pequenos livros que continham algumas histórias orais datadas do ano de 1988, tendo sido elaborados por pesquisadores linguistas e missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL) e produzidos no estado do Pará. Segundo relata o cacique Inácio Soares Guajajara, da aldeia Novo Zutiwa, esses livros foram distribuídos nas aldeias, mas muitos se perderam. Além disso, não descrevem nenhuma consideração sobre as histórias escritas. Isso fortaleceu nossos esforços para a efetivação desta pesquisa.

1.2 Sobre os aspectos históricos e culturais dos Guajajara

A etnia Guajajara pertence aos remanescentes do grande grupo Tupi: família Linguística Tupi-Guarani. Coelho (1987) descreve que suas aldeias estão localizadas no Maranhão e estendem-se pelo município de Barra do Corda- MA até o nordeste do estado do Pará. Os que estão localizados no Pará são conhecidos como Tembé, mas partilham a mesma língua e tradição cultural.

Ubbiali (2005) menciona que além de Guajajara, esses povos também se autodefinem como Tentehar, que significa “gente verdadeira”. As origens do nome

não são certas, existem algumas versões a respeito, mas provavelmente receberam essa denominação pelos Tupinanambás. Os Guajajara denominam de *Karaiw* as pessoas não indígenas.

Segundo Wangle e Galvão (1995), as aldeias Tenetehara¹ estendem-se de Barra do Corda, no rio Mearim, Maranhão, até os rios Gurupi, Guamá e Capim, a noroeste do estado do Pará. Os que estão localizados no estado do Maranhão, nos rios Mearim, Grajaú e Pindaré, são chamados de Guajajara, e aqueles que migraram para o Gurupi são chamados de Tembé. Os autores caracterizam os Tenetehara como um povo unido por uma mesma língua e tradições comuns, ao invés de ser uma tribo ou nação conscientemente organizada em base política.

Ubbiali (2005) informa que não há registros dessa etnia na época pré-colombiana, mas supõe-se que os primeiros contatos entre os Guajajara e não indígenas ocorreram em 1612, com a Conquista, quando um grupo de franceses em sua expedição exploradora, às margens do rio Pindaré, encontraram um grupo de índios e os chamaram inicialmente de Pinarienses.

O autor registra ainda que o primeiro contato com os portugueses, ocorrido em 1616, logo foi marcado pela violência e brutalidade. Por meados do século XVII, essa etnia foi assolada pela expedição escravista organizada ao longo do rio Pindaré, na busca por pedras preciosas. Essa situação mudou com as incitações das missões jesuítas (1653-1755), que ofereceram certa proteção contra a escravidão, mas implicaram um sistema de dependência e servidão. Comandados pelo padre Antônio Vieira, os jesuítas tomaram esses povos sob sua custódia, até que ocorreu a expulsão definitiva da ordem, determinada por razões do Estado Português, através do Marques de Pombal. Com o advento do período pombalino e a expulsão dos jesuítas do Maranhão, os grupos indígenas do Maranhão e Grão-Pará passaram a ser regidos pelo Diretório das Povoações dos Índios do Pará e Maranhão, promulgado por Francisco Xavier Mendonça Furtado, irmão do Marquês de Pombal, e então governador dessa colônia portuguesa, que dispunha sobre a “liberdade dos índios” e a nova organização civil das aldeias, que foram transformadas em “vilas” e “lugares”. O Diretório impunha o ensino exclusivo da língua portuguesa aos índios e proibia o uso das línguas nativas.

¹Alguns antropólogos utilizam a expressão *Tentehar*, outros, como Wangle e Galvão utilizam *Tenetehara*. Neste trabalho, optamos por escrever *Tentehar*, devido à pronúncia que foi observada durante as pesquisas feitas por mim nas aldeias e orientação de alguns professores indígenas que contribuíram para este trabalho.

A partir de meados do século XIX, foram aos poucos incorporados em sistemas regionais de patronagem, submissos a formas de exploração extrema. Por vezes esses povos reagiam violentamente na sua defesa, mas na maioria dos casos eram submissos. A política indigenista que prevalecia na época não atuava de forma satisfatória contra essas opressões.

O Gen. Ismarth Araujo Oliveira relata que:

Durante toda a fase de exploração pouco se podiam perguntar sobre a verdadeira razão das reações dos silvícolas. Poucos poderiam aceitar que o índio tinha um estômago a prover; tinha mulher e filhos a sustentar. Poucos poderiam lembrar que preliminarmente a terra era do índio e que dela ele tirava o que necessitava para sobreviver. Poucos poderiam admitir que o índio afinal estava a se defender dos que usurpavam sua terra, derrubando a floresta e devastando a caça (OLIVEIRA, 1975, p. 2).

Na primeira metade do século XIX, os Tentehar já se encontravam dispostos espacialmente pelos seus atuais territórios situados nos vales dos rios Pindaré, Carú, Grajau e Mearim. Outros grupos se estabeleceram nos limites do Maranhão com o estado do Pará. O fim do século XIX é marcado pela separação do binômio Igreja/ Estado e pela divulgação das ideias positivistas em quartéis, invadindo ambientes intelectuais e políticos.

Em 1910 o governo brasileiro cria o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), com a função principal de oferecer proteção aos indígenas e cuidar da fixação de mão de obra no campo. Gersem Baniwa (2012) afirma que a criação desse órgão foi fortemente influenciada pela errônea ideia de incapacidade dos índios e por isso deveriam estar sob a tutela do Estado. O SPI passou então a ser o porta-voz indígena dentro e fora do país. Nessa época surgiu um processo conhecido como “integração e assimilação cultural”, que na prática significava a apropriação de terras indígenas e negação de suas identidades étnicas e culturais. O órgão deveria promover para os nativos assistência sob suas terras, saúde, educação e subsistência, sempre sob uma ótica da “incapacidade”, porém contribuía para a acomodação dos povos nativos, ao mesmo tempo que avançavam em invasões territoriais e abriam novas fronteiras de expansão para invasão das terras indígenas.

Envolvido em corrupções, este órgão foi extinto e substituído pela FUNAI - Fundação Nacional do Índio- em 1967.

O citado autor afirma ainda que desde suas fundações, SPI e FUNAI, sempre conviveram com a contradição: proteger e tutelar e posteriormente dominar. Ressalta que ainda hoje a missão da FUNAI é dúbia, pois ao mesmo tempo que protege e está aliada aos indígenas, discrimina povos que conseguiram sair, a duras penas, das asas tutoriais.

Schroder (2004) apresenta em seu trabalho que a história dos Guajajara foi marcada tanto por aproximação com os brancos como recusas totais, submissões, revoltas e grandes tragédias. O “Massacre do Alto Alegre”, em 1901, em Barra do Corda, foi uma reação dos indígenas às formas de exploração. Existem várias opiniões a respeito dos motivos da tragédia, mas a certeza que permanece é que foi uma reação em defesa desse povo.

1.2.1 Cosmologia, mitologia e ritos

Os Tentehar têm como herança a tradição cultural dos Tupi-guarani e lutam para manter suas práticas religiosas, rituais e crenças. Suas tradições estão ligadas às crenças e valores ancestrais. Acreditam em diversas entidades espirituais. Algumas vezes, suas crenças são ocultadas a estranhos.

Schroder (2004) classifica a cosmologia desses povos em quatro grupos de divindades sobrenaturais. São eles: os “donos” das florestas (Ka’a’zar), das caças (Miar’i’zar), das árvores (Wira’zar), das águas (Y’zar), que são muito temidos. Karowara são heróis culturais, responsáveis pela criação e transformação do mundo. Maíra e os gêmeos Maíra-Ira e Mucura-Ira e o Zurupari são os mais importantes. Na mitologia, podemos encontrar mitos de heróis culturais, mitos que direcionam a uma moral, bem como mitos de animais.

Segundo os estudos de Ubbiali (2005), é possível perceber na maioria dos mitos o papel de Maíra. Para os Guajajara, os gêmeos Maíra-ira e Mucura-ira são heróis culturais, ao lado de Maíra-pai. Mucura-Ira tem origem animal e Maíra-Ira tem origem divina. O mito é cheio de significados para a vida cotidiana dos Guajajara e explica grande parte de seu mundo.

Diversos rituais estão presentes no ciclo de vida dos indígenas Guajajara. Existem vários rituais para pedir permissão a Miar’i’zar para caçar, a Maíra para

plantar, a e Y'zar para pescar. Segundo os velhos da comunidade, os grandes rituais dos Guajajara vêm acontecendo com menos frequência, como efeito da influência de outras culturas. Antigamente, o mais importante era a Festa do Mel (Zemuishi-ohaw), atualmente, essa festa é raramente celebrada e acontece apenas em algumas aldeias. O rito do Moqueado, conhecido também como Festa da Menina-Moça é um ritual de apresentação da menina índia que entra na puberdade à sociedade como a nova mulher daquela comunidade. Esse ritual ainda é bastante realizado nas aldeias.

1.2.2 Estrutura da sociedade Guajajara

Quando falamos de indígenas, o imaginário de alguns remete a equívocos devido às falhas na transmissão desse imaginário por quem esteve em contato com os grupos étnicos.

Carlo Ubbiali explica que “a capacidade intrínseca de adaptação a novas situações e a novos ambientes - agilidade cultural - é uma característica comum a todas as culturas tupi-guarani”(2005, p. 23). Assim, os Guajajara têm como característica a capacidade de adaptação ao novo. Já Viveiros de Castro, afirma que a sociedade tupi-guarani apresenta:

Uma fragilidade que hoje estamos em condições de perceber ser mais aparente e real, e que parece derivar das formas especificamente tupi-guarani de concepção de sociedade e reprodução social, que recebe uma condição sociológica simples e frouxa em favor de uma ênfase no plano místico-cosmológico (CASTRO *apud* UBIALLI, 2005, p. 70).

O autor refere-se a uma ideia de existência de uma matriz cultural tupi-guarani, que originou uma grande variabilidade morfo-sociológica da qual a sociedade tupinambá teria sido a expressão mais desenvolvida e especializada.

Alguns estudiosos procuram fazer comparações entre a cosmologia dos grupos pertencentes ao tronco Tupi, recorrendo às características a respeito de suas organizações sociais, semelhanças linguísticas, cosmologia, narrativas, entre outras.

Como comentado mais acima, segundo Wagley e Galvão (1955), os Tenetehar se caracterizam mais por suas semelhanças linguísticas e culturais, do

que uma “nação” ou etnia politicamente organizada. Essa autonomia política dos grupos locais resultaria, em parte, do isolamento imposto pelas contingências históricas. Por outro lado, a definição de uma cultura tupi é tão complexa, que nem mesmo carrega a certeza se esta é uma autodenominação ou se foi uma atribuição dos colonizadores. Cesar Melatti refere-se ao nome tupi da seguinte forma:

O nome “tupi” pode ser usado em três níveis de abrangência. No sentido mais estrito, é o nome da língua falada pelos indígenas do litoral, quando chegaram os europeus. Em outro nível, este nome é agregado ao nome – “guarani” para denominar uma família linguística, a tupi-guarani, da qual faz parte a referida língua litorânea. E, num nível ainda mais elevado, “tupi” é o nome de um tronco linguístico, além de outras mais. É, pois, necessário cuidar para que não se confundam os diferentes sentidos do termo “tupi” (MELATTI, 2007, p. 61).

Sobre a estrutura social tupi-guarani, pode se dizer que apresentam uma flexibilidade, tornando-os capazes de “absorver traços morfológicos prevaletentes nas regiões em que se efetua” (CASTRO *apud* UBBIALI, 2005, p. 88). Essa etnia tem uma capacidade e flexibilidade em adaptar-se a novas formas de padrões culturais, sem no entanto perder sua própria cultura. Assim, diante de circunstâncias históricas, sociais ou políticas habitua-se às novas situações. Um exemplo prático verificado na pesquisa de campo e que era algo novo para a comunidade ocorreu na aldeia Angico Torto. Em diálogo com o cacique Arlindo Guajajara dessa aldeia, ele explicou alguns rituais que ainda acontecem nas comunidades, falou também das relações entre as crenças ancestrais e as trazidas por missionários cristãos.

Na época da pesquisa, novembro de 2013, a aldeia se preparava para a realização do ritual de passagem da menina moça, Festa do Moqueado, momento festivo dos Tentehar. O cacique relatou que, devido ao número de indígenas cristãos na aldeia, seria realizado também um ato religioso cristão, antes do rito de passagem, para celebrar aquele momento em respeito aos novos credos religiosos de alguns. Explicou que, mesmo com as novas crenças, não poderiam abandonar sua cultura originária. Dessa forma, podem moldar-se às contínuas mudanças, mas não excluem as tradições antigas.

Coelho (1987) destaca que as aldeias Guajajara variam em tamanhos, dependendo do número de membros. Geralmente as distribuições das casas nas aldeias assemelham-se aos povoados do interior maranhense. Cada aldeia possui um cacique, ou “capitão” que é escolhido pelos membros do local, tomando como critérios seus conhecimentos e capacidade de diálogos com os brancos. Este sujeito é quem toma frente nas reivindicações nos órgãos de proteção.

A fonte alimentar provém dos produtos cultivados nas roças, que são principalmente o milho, a mandioca, a abóbora e frutas. O fornecimento de carnes depende da caça e pesca.

1.3 Da aldeia Jacaré à aldeia Marajá: os caminhos da pesquisa

Realizar pesquisas em aldeias indígenas requer um processo burocrático moroso para a autorização da FUNAI, quando feitas por pesquisadores não índios. A possibilidade de acesso às áreas deve-se a uma concessão desse órgão. Tradicionalmente, a FUNAI mantém uma postura rigorosa quando se trata de conceder licença a pesquisadores. Porém, o meu pertencimento ao grupo foi favorável para a efetivação dos trabalhos, o que permitiu que os materiais fossem coletados em alguns dias.

É difícil contabilizar o tempo que me proponho a analisar e que fundamenta esta pesquisa considerando que esses estudos não se limitaram apenas às visitas de campo, mas tiveram contribuição da minha convivência com os Guajajara, marcada por experiências e saberes que me foram transmitidos. A trajetória descrita aqui é apenas o momento em que minhas intenções se voltaram para um olhar científico ocorrido entre a graduação e o mestrado.

Partindo para a pesquisa etnográfica, a fim de coletar materiais necessários à execução dos estudos para esta dissertação, foi realizada uma viagem em campo durante o período de 24 a 29 de novembro de 2013, em seis aldeias da etnia Guajajara da região de Arame-MA: Aldeia Jacaré, Aldeia Cururu, Aldeia Tarrafa, Aldeia Angico Torto, Aldeia Novo Zutiwa e Aldeia Marajá.

A escolha das aldeias foi motivada pelo meu bom relacionamento com o povo da etnia Guajajara daqueles locais, através das relações de parentesco e amizade. Por meio das vivências com os Guajajara, durante o período da pesquisa, aprofundei-me ainda mais na cultura e nos desafios para mantê-la viva diante do

contato com os não indígenas e das tecnologias do mundo atual. Permitiu ainda conhecer suas lutas por direitos e respeito como um grupo étnico diferenciado.

Para a realização deste trabalho foi adotada uma série de procedimentos: anotações, entrevistas, diálogos, audições, vivências, observações, filmagens e fotografias.

Meu interesse pelas oralidades indígenas foi motivado pelas experiências de ouvir algumas narrativas quando estava nas aldeias. Quando escolhi me voltar para o estudo das oralidades, uma das minhas preocupações foi qual seria a aceitação dos indígenas em trazê-las para o espaço acadêmico e suas disposições para contribuir com esta tarefa.

Em cada aldeia visitada foi necessário inicialmente um tempo de convívio e diálogos informais para então dar início aos procedimentos de coleta dos dados.

Na primeira viagem visando às oralidades, em 2011, quando apresentado os motivos do estudo, a reação foi de estranhamento da minha postura de pesquisadora e preocupação com relação ao tratamento que tomariam as histórias. Com isso, procurei explicar a contribuição desses estudos no contexto das aldeias e fora delas. Apresentei, então, os objetivos e a importância do trabalho e solicitei a ajuda dos líderes das aldeias, homens e mulheres anciãos que pudessem e quisessem oferecer seus conhecimentos para a realização desta tarefa.

O objetivo principal era coletar as histórias orais contadas nas comunidades, que são utilizadas como veículos de conhecimentos desses povos e também como entretenimento entre os velhos, jovens e crianças. Ao final de cada narrativa eram feitas perguntas sobre os personagens das histórias, crenças, costumes, tradições e atualidades. Quando necessário, eram feitas algumas interferências durante as narrações para solucionar dúvidas que iam surgindo.

É importante lembrar que a capacidade de narrar não é uma faculdade de todos, embora as narrativas sejam conhecidas pela comunidade nem todos narram essas histórias. Alcibiades Guajajara, cacique da aldeia Jacaré, relatou: “meu pai me contava essas histórias, mas esse menino mais novo aí, num sabe contar história não, num querem aprender”². Esse pronunciamento nos insere no pensamento de Walter Benjamin quando afirma, no seu conhecido ensaio *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, que:

²Relato do Alcibiades Guajajara da aldeia Jacaré à pesquisadora durante a entrevista em novembro de 2013.

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1985, p. 197).

Na perspectiva benjaminiana estão cada vez mais em extinção aqueles que sabem narrar. Essa prática é a habilidade de transmitir experiências, cabendo àqueles que apresentam tais capacidades e ensinando-as a outros. O pensamento de Benjamin está de acordo com os argumentos de alguns narradores indígenas quando explicavam que nem todos das aldeias sabiam contar histórias, apenas alguns anciãos.

Quando os contadores iniciam as narrativas, começam com a apresentação de suas vivências na comunidade, fazendo uma ponte entre presente e passado. Benjamin lembra que “os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir” (BENJAMIN, 1985, p. 205).

“No tempo antigo”, “meu pai contava”, ou “os mais velhos contavam” são fórmulas narrativas que os contadores Guajajara pronunciam, introduzindo suas histórias. A explicação de como a aldeia era antigamente também é comum nas palavras iniciais das narrações. Os contadores também relatam os problemas enfrentados por suas comunidades de ordem social, econômica ou cultural. Lamentam a fragmentação de sua cultura pela influência dos não indígenas, direcionando seus olhares para o futuro: “eu fico pensando como é que nós vamos fazer. Os jovens não querem mais saber de nossa cultura, só da cultura dos brancos, não sabem contar nossas histórias, quando velho quer contar história, o mais novo não se importa mais”³.

Neste trabalho apresentamos com maior detalhe a última viagem, realizada em 2013, que se volta para esta dissertação. A primeira aldeia visitada foi a Aldeia Jacaré. O cacique Alcibiades Guajajara contribuiu com algumas narrativas que guardava em sua memória e que foram transmitidas por seus avós e pais. Contou várias histórias de animais. Contou A história do Bacurau; A fábula do coelho e a onça; A história da mucura que vai à festa; A história dos macacos; A história do

³ Relato do cacique Raimundo Guajajara da aldeia Marajá em entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2013.

sapo cantador e outras pequenas narrativas mais curtas. Falou ainda sobre alguns seres sobrenaturais: mãe d'água, zurupari e Karuara.

A índia Cleonice Guajajara, da mesma aldeia, também falou de suas vivências na comunidade, comparando os tempos antigos com os atuais, e colaborou com suas narrativas de experiências. Relatou também os problemas que enfrentam os indígenas daquela aldeia em termos de educação e saúde.

Na aldeia Tarrafa, o índio Pedro Guajajara contou o mito de Ma'íra, um dos mais conhecidos pelo povo Tentehar. Ma'íra é um herói cultural responsável pela criação de muitas coisas no mundo e o responsável por fazer o povo Guajajara depender da agricultura. Em outras aldeias também foi possível ouvir sobre esse herói cultural. A índia Marizete Guajajara, dessa mesma aldeia, narrou também a história do bacurau. Outra narrativa contada nessa comunidade foi o mito de quando surgiram as festas tradicionais e as músicas cantadas nos rituais. Esse mito apresenta o surgimento das músicas e danças que pertencem a esse povo.

Na terceira aldeia, Novo Zutiwa, o cacique Inácio Guajajara compartilhou seus conhecimentos sobre Ma'íra. Além disso, contou a história do Gavião, uma narrativa mitológica de um índio que se transformou nessa ave. Expôs também suas experiências e lutas para manter vivas suas tradições.

Na Aldeia Cururu, a índia Dinorá Guajajara falou sobre a festa da menina moça ou rito do moqueado, um importante cerimonial de passagem da menina indígena para a vida adulta. Contou ainda sobre o mito da pintura corporal, que deve ser feita na jovem quando se prepara para a festa. Ma'íra foi quem ensinou a extrair do fruto jenipapo a tinta usada para a pintura corporal. A mesma índia explicou sobre a dieta que a menina moça deve seguir até passar pelo rito. Nessa aldeia também conversei com alguns professores indígenas, afim de compreender o funcionamento da educação escolar desses povos naquele local.

Na Aldeia Angico Torto, o cacique Arlindo Guajajara colaborou com suas narrativas de experiências nas aldeias. Relatou sobre sua história na comunidade até chegar a ser escolhido como cacique. Explicou, em seguida, como é eleito esse representante, também conhecido como "capitão". Expôs sobre os problemas que os indígenas enfrentam nos dias atuais para manter a cultura e o que tem realizado em favor dessa luta.

Na aldeia Marajá foram vivenciados alguns momentos do cotidiano daqueles indígenas, procurando ocupar não apenas o papel de pesquisadora, mas como

alguém pertencente à comunidade. O cacique Raimundo Guajajara contou suas experiências na aldeia, explicou como foi a chegada dos primeiros indígenas no local e, ainda, contribuiu com algumas histórias orais conhecidas entre o povo Guajajaja. Narrou também outra versão da história do índio que virou gavião, contada anteriormente pelo cacique Inácio Guajajara da aldeia Novo Zutiwa. No final das conversas, o cacique Raimundo Guajajara também cantou algumas cantigas na língua tentehar.

Durante os momentos vivenciados nas aldeias eram realizadas algumas perguntas sobre a cultura, crenças, mitos, língua e atualidades. Era importante saber como aqueles povos conheciam essas histórias; como eram contadas; quem contava essas narrativas; a importância de manter viva essa tradição; os desafios enfrentados na atualidade diante da forte influência dos não indígenas; as formas de transmissão dessas oralidades, com a inserção de novas tecnologias, e como a escola tem contribuído para manter viva essa cultura.

Os narradores aproveitavam o momento para expor suas lutas em termos sociais, culturais e econômicos. Quando apresentados os objetivos, expliquei que, além de contribuir para que essas narrativas tivessem visibilidade nas aldeias e fora delas, também era uma oportuna maneira de mostrar a realidade indígena e seus anseios.

Na aldeia do Jacaré, após ouvir as narrativas, fui levada a uma escola indígena que até aquele momento encontrava-se desativada por falta de estrutura e professor capacitado para ministrar aulas naquele local. A índia Cleonice Guajajara explicou as dificuldades dos índios em ter acesso à escola. Aqueles que desejam frequentar a escola precisam se deslocar para outro município próximo, Arame, onde está localizada uma escola não indígena de nível fundamental. Afirmou que a secretaria de educação disponibiliza um veículo para o transporte dos alunos, que em condições precárias, nem sempre está disponível para realizar o deslocamento, prejudicando os estudantes.



Figura 01 - Escola indígena da Aldeia Jacaré

Na aldeia Marajá, o cacique Raimundo Guajajara falou da fundação da aldeia e também expôs as transformações ocorridas na natureza depois da chegada dos brancos em suas proximidades:

No tempo antigo era só mata, ninguém sabia de outras aldeias. Um dia cheguei aqui. Pedi índio pra morar aqui. Aí os *Karaiw* descobriu as matas e derrubaram tudo. Tão matando nossa caça. O fogo entrou na mata e acabou com tudo. Não tem mais caça. Não tem madeira. Não tem palha. Se quer palha, temos que ir buscar longe. No tempo antigo tinha muita fruta, animais, mata. Nossa aldeia contava: "no tempo antigo nós tinha mata!". Tem peixe, mas só um pouquinho. Chega o dia do Moqueado, nós temos que fazer nossa festa e não tem nada. Por isso nós estamos desse jeito, estamos no "grito"⁴. Meu pai contava que daqui uns tempo, nós tem mais nada. E isso tá acontecendo. A pessoa branco acaba com tudo. Nós temos que contar pra pequenos como é viver daqui pra frente. Eu fico pensando como vou fazer isso (Relato do cacique Raimundo Guajajara em novembro de 2013).

Ao expor esses problemas, Raimundo Guajajara pediu que contasse sua fala por onde eu fosse para mostrar como os Guajajara estão vivendo. Com isso, fica claro o desejo do meu povo em receber um olhar mais cuidadoso nas suas causas e lutas.

⁴ O termo "grito" citado pelo cacique Raimundo Guajajara faz referência às condições atuais que a aldeia se encontra. "Grito", aqui, pode ser comparado a um pedido de socorro.

Há um dado histórico relativo às ações desses povos por seus direitos em diversas áreas. Uma das grandes problemáticas que ainda é frequente e envolve indígenas brasileiros de diferentes etnias, está relacionada às lutas pelos direitos de suas terras. No Maranhão, a maioria das terras encontra-se delimitada, mas é frequente a presença de madeireiros na região. A invasão de madeireiros tem provocado impactos ambientais naquelas áreas, como podemos identificar na citação anterior. Esse é mais um problema que os Guajajara enfrentam contra os brancos.

1.4 Educação indígena: escola e sociedade

A educação escolar indígena se deu em nosso país de forma imposta e carregada de interesses pelos conquistadores e missionários. O antropólogo e ex-presidente da FUNAI, Mércio Pereira Gomes (2002), retoma o início da educação que por muito tempo foi marcada pelas palavras de ordem: catequizar, civilizar e integrar. Observamos que não houve desde o início diálogos a fim de verificar as expectativas indígenas sobre o que era transmitido. A educação escolar imposta não respeitava seus costumes, tradições e línguas, buscando transformar o índio em um “similar” ou inferior.

Hoje é garantido aos indígenas um modelo de escola diferenciada. A defesa pela educação bilíngue, como lembra Gomes (2002), teve início na década de 70, quando a FUNAI implementou um trabalho educacional, que dava preferência a professores nativos, os quais atuavam como monitores em suas comunidades. Essa metodologia foi inserida entre diversos povos indígenas cujas línguas tinham uma gramática escrita por linguistas. Gomes(2002) lembra que a gramática desenvolvida para os Guajajara foi criada pelo missionário e linguista David Bendor-Samuel, surgindo as primeiras cartilhas na língua Tenetehar. Através delas, a FUNAI começa a treinar monitores bilíngues.

Nas sociedades indígenas, atualmente, os conhecimentos a respeito da língua portuguesa e o domínio da escrita são essenciais, pois com o forte relacionamento com os karaiw, ela serve de ferramenta nos processos de diálogos e defesa de seus valores, invertendo assim o papel da língua imposta, que antes servia de dominação, e agora é algo favorável, que serve de instrumento político para a divulgação de sua cultura e luta por direitos. A escrita “trata-se agora de um

processo de recuperação, ou melhor, de apropriação de seus meios” (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004, p. 211).

Mesmo com a aquisição da escrita e, com o uso da língua portuguesa, a língua indígena continua viva nas comunidades Guajajara.

Em conversas com professores nativos, foram levantados alguns questionamentos a respeito de projetos de formação dos educadores. Por isso, fizemos uma análise de alguns materiais utilizados por aqueles profissionais nas escolas. Salientamos que a pesquisa etnográfica não está voltada a uma investigação minuciosa dos processos educacionais daquela região, porém um apanhado sobre esses processos tornou-se importante quando, depois de apresentados os objetivos da pesquisa, algumas questões sobre a educação escolar eram citadas pelos membros da comunidade.

Percebemos seus desejos por melhorias educacionais, principalmente quanto a uma educação diferenciada. Isso permitiu que novas reflexões fossem incluídas neste trabalho, visto que a escola é um espaço onde se operam os lugares de transmissão da cultura nas sociedades hoje em dia e é bastante valorizada pelos nativos. É parte de meus objetivos que as narrativas aqui estudadas e traduzidas ao texto e imagem entrem nas escolas indígenas e não indígenas. Por isso, foi importante observar como a escola tem se relacionado com a educação familiar e comunitária nas aldeias, sendo necessário explorar situações vividas pelos Guajajara no contexto da execução das políticas de educação e buscando entender como estas funcionam e como são percebidas por esses povos, ou seja, como se dão as relações sociais entre os Guajajara e tais políticas promovidas por órgãos de governo no Maranhão.

As escolas indígenas no Maranhão são assistidas pela Secretaria Estadual de Educação- SEDUC, e quando necessário articulam com a FUNAI para atender as necessidades educacionais dos grupos indígenas naquele estado.

Fazendo um breve retrospecto sobre a educação escolar indígena, encontramos no caderno 3 da SECAD / MEC (2007)⁵ informações a respeito do processo de educação indígena no Brasil. É informado que a escola para índios no

⁵A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão articula com os sistemas de ensino a fim de promover políticas educacionais nas áreas de direitos humanos, educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena, quilombolas e diversidade étnicas-raciais. Seu objetivo visa contribuir na promoção de educação inclusiva e valorização das diferenças. A SECADI dispõe de cinco cadernos com temas que compreendem 5 áreas diferentes. O caderno 3, aqui citado, abrange a “Educação Escolar Indígena e a sua diversidade sociocultural”

Brasil começou a se estruturar a partir de 1549, com a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III. Composta por missionários da Companhia de Jesus, a missão incluía, entre outros objetivos, o de converter os nativos à fé cristã. Muitos indígenas ofereciam resistência a essa forma imposta de educação. Em 1757 os jesuítas deixaram de contar com o apoio da Coroa Portuguesa e foram expulsos do Brasil. Foi então implantado o Diretório de Índios, que não trouxe mudanças significativas e deu continuidade ao regime anterior de expropriação.

De acordo com o caderno 3 SECAD (2007), em 1798 foi também revogado o Diretório dos Índios e nada o substituiu oficialmente até 1845, quando o Decreto 426, de 24 de julho, definiu o Regulamento das Missões. Essa norma trata das diretrizes gerais para a reintrodução de missionários no Brasil que voltassem a se responsabilizar pela catequese e civilização dos indígenas. Essa inserção dos missionários assemelhou-se ao trabalho desenvolvido anteriormente pelos jesuítas, porém com algumas mudanças. Os missionários já não tinham a mesma autonomia desfrutada pelos jesuítas anteriormente, ficando totalmente a serviço do governo brasileiro. Durante todo o período Imperial (1808-1889) o indígena continuou sendo explorado e seus interesses no âmbito da educação escolar não eram considerados. Com a instauração e consolidação do regime republicano, o Estado desenvolveu uma política indigenista com o objetivo de mudar a imagem do Brasil diante da sociedade nacional e mundial. Com isso surgem órgãos responsáveis para prestar assistência aos índios, buscando protegê-los contra atos de exploração e opressão e tentando harmonizar as relações entre índios e não indígenas. Como anteriormente citado neste trabalho, esses órgãos foram o SPI e logo depois a FUNAI.

Alzenira Alves Guajajara⁶ descreve que são conhecidas dos mais velhos das aldeias as primeiras atuações do ensino da escrita nas comunidades, por volta do ano de 1970. Relata que nessa época não tinham escolas, mas já existia a escrita, através da atuação de missionários ingleses que faziam trabalhos de evangelização nas comunidades, e adquiriram o conhecimento da língua indígena, distribuindo cartilhas na língua dos Tentehar. Com a atuação deles, alguns nativos começaram a ler e escrever. Nos anos que seguem começam a intensificar a presença da educação escolar, no entanto, sem nenhum tratamento diferenciado. Os conteúdos

⁶ Índia Guajajara da aldeia Piçarra Petra, município de Bom Jardim, que contribuiu para a elaboração dos livros didáticos Indígenas e Indigenistas desenvolvidos através da SEDUC-MA.

não tinham relações com a realidade local e isso contribuiu para que muitos indígenas deixassem de usar a língua materna fora das aldeias, pois através do contato frequente com os karaiw, começaram a ouvir falar que sua língua era feia e, além disso, era uma língua da minoria, o que provocava a falsa ideia de que a língua portuguesa era melhor que a língua indígena. Vale ressaltar que atualmente, a língua tentehar é a forma de comunicação comum nas aldeias, e continua sendo a língua materna do grupo, mas a maioria dos Guajajara sabe falar e ler o português.

Após a Constituição de 1988 firmar os direitos relacionados à educação escolar indígena, surgem programas educacionais voltados para esses povos e executados por entidades indígenas e de apoio a esses grupos, que buscaram oferecer uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural.

Por força do Decreto Presidencial 26/1991, a FUNAI perde a incumbência exclusiva de conduzir os processos educacionais dos indígenas passando então essas atribuições para o MEC, que coordena as ações e execuções educacionais nos estados e municípios. O Ministério da Educação vem realizando uma política nacional de educação escolar indígena diferenciada, com base na Constituição de 1988, e na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e no Plano Nacional de Educação.

No estado do Maranhão a Secretaria Estadual de Educação - SEDUC juntamente com o Setor de Supervisão de Educação Escolar Indígena e em articulação com Conselho de Educação Escolar Indigenista, os dois ligados à SEDUC do Maranhão, têm a responsabilidade de execução das tarefas educacionais escolares dos grupos indígenas naquele estado, que vem buscando desenvolver uma educação diferenciada e específica, firmada no respeito às especificidades de sua cultura e seus processos próprios de ensino e aprendizagem.

A Supervisão de Educação Escolar Indígena é responsável pela organização de curso para a formação de professores. O curso de magistério indígena intercultural forma especificamente professores das próprias comunidades capacitando indígenas para o magistério.

O ensino bilíngue é assegurado, mas a maneira como isso é feito depende da habilidade do professor. Os professores que eu tive contato explicaram que nem todos dominam a língua indígena, por isso as aulas naquela região geralmente acontecem na língua portuguesa.

As aldeias visitadas que tem escolas indígenas foram: Cururu, Nova Prudência, Tarrafa, Marajá e Jacaré. Nesta última, a escola estava desativada.

Através dos projetos de formação de professores indígenas, em 2009, a Secretaria Estadual de Educação do Maranhão realizou, com a participação dos Guajajara, a produção de um conjunto de livros didáticos- Coleção de Livros Didáticos Indígenas e Indigenistas- formado por 18 livros que abordam a língua, os costumes, educação, fundação de aldeias, festas, e como vivem os Guajajara na atualidade. Em dois desses livros foram encontradas quatro histórias mitológicas: O mito de Maíra, A origem da festa do moqueado, A origem dos cantos e O surgimento do pajé.

Esses livros apresentam depoimentos de índios Guajajara sobre suas comunidades e cultura. Os livros foram distribuídos nas aldeias para auxiliar professores e alunos, porém alguns textos encontram-se na língua indígena, o que impossibilita a utilização desses em sala de aula, quando não existem professores bilíngues.

Os agentes principais na educação indígena nas comunidades, e aqui me refiro à educação fora da escola, são os mais velhos da aldeia, que educam, de acordo com suas tradições e cultura, crianças e jovens para a formação adulta. Dinorá Guajajara explicou que a educação referente às diretrizes sociais que regem a aldeia era transmitida através das pessoas mais velhas da aldeia. A mãe direcionava a filha nas atividades femininas das comunidades, por exemplo: ensinava a ser uma boa dona de casa; atividades agrícolas; o preparo da farinha de mandioca. O pai ensinava o filho nas atividades masculinas da comunidade: fazer casa, caçar, fazer a roça, pescar.

Alzenira Guajajara Alves conta, no livro *Usos da Língua Tentehar*⁷, que o cacique tinha o poder de dar ordens na comunidade, e quando o indivíduo não obedecia este sofria severas punições como: passar o dia e a noite amarrado numa árvore sem comer e beber, e só após o seu arrependimento era solto. Essa forma se dava para homens e mulheres.

A maneira como o índio constrói seus saberes e seu próprio discurso está ligada às suas tradições, crenças e às narrativas de experiências. As oralidades, que constituem um saber de uma comunidade, são veículos de conhecimentos. Os

⁷Um dos 18 Livros que pertence à coleção de Livros didáticos Indígenas e Indigenistas desenvolvido através da SEDUC-MA.

agentes na transmissão destes, na etnia guajajara, são representados pelos mais velhos das aldeias, principalmente os homens, mas algumas vezes pelas mulheres mães. Cabe ao narrador a faculdade de transmitir as narrativas aos mais jovens com o intuito de repassar a tradição, manter viva a cultura e conferir ensinamentos para a vida.

As narrativas também têm função didática, ocorrendo nos momentos de passeio, trabalho, à noite, em casa e até nos momentos de festa. Todos esses conhecimentos ainda são transmitidos principalmente através da voz na língua tentehar.

Isso nos remete a descrições feitas por Emílio Bonvini a respeito da prática de proferição: “Ela deve ocorrer em lugares e momentos privilegiados, ritualmente definidos. Há textos orais que só podem ser proferidos à noite, ou durante a estação seca, ou ainda no interior da aldeia ou no exterior” (BONVINI, 1985, p. 7).

Water Ong aponta para o caráter conservativo e tradicionalista das narrativas. Há uma busca para manter a transmissão de sua cultura de geração a geração. Os saberes devem ser repetidos para as gerações seguintes. Isso implica um padrão de pensamento conservativo. O autor descreve:

O conhecimento exige um grande esforço e é valioso, e a sociedade tem em alta conta com aqueles anciãos e anciãos sábios que se especializam em conservá-lo, que conhecem e podem contar as histórias dos tempos remotos (ONG, 1998, p.52).

De acordo com os conceitos de oralidade primária e secundária de Ong, na sociedade atual não existem sociedades de oralidade primária, já que, segundo ele, todas as culturas conhecem a escrita e as experiências dessa tecnologia. Nas comunidades Guajajara começaram a surgir narrativas escritas, voltadas para o ensino nas aldeias, através de projetos ligados à SEDUC-MA.

Na apresentação do livro didático, que foram encontradas algumas narrativas, os organizadores escreveram o seguinte texto:

Este livro foi cuidadosamente pensado, escrito e elaborado para ser utilizado no contexto da escola indígena. Com linguagem clara e

objetiva, ele proporcionará o deleite da leitura a alunos e professores fomentando intercâmbio cultural entre aldeias e povos diferentes. [...] Assim, esperamos que as histórias trazidas neste livro sejam transmitidas entre as gerações, e que assim tornem-se imortais, sempre mensageiras do amanhã, cumprindo uma função de promessa de eternidade da língua e das culturas indígenas tão ameaçadas pela globalização. A globalização é um monstro canibal, que engole as culturas minoritárias, e começou a mostrar suas garras já nos primeiros momentos que seguram o contato inicial com o mundo dos não índios [...]. Os mais velhos das aldeias são verdadeiros livros vivos, fonte de sabedoria. [...] estes saberes ancestrais, guardados pelos velhos da aldeia, agora podem ser lidos e trabalhados nas escolas (FARIAS PANET ; ALMEIDA, 2010, p. 5).

Partindo dessa afirmação é possível observar a relevância da escrita para a transmissão de conhecimentos e relacionamentos interculturais entre as próprias aldeias e fora delas, e como a escrita veio auxiliar na permanência dos conhecimentos culturais, diante de uma sociedade que vive os efeitos do contato interétnico.

Quando os autores referem-se à globalização como “um monstro canibal”, nos leva a pensar numa ameaça de destruição da cultura de uma minoria. É importante pensar meios para que as relações entre os diferentes sejam proveitosas. Nesse sentido, Fleuri sinaliza:

Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades (FLEURI, 2001, p. 113).

As relações geradas sob a perspectiva da intercultural são fatores importantes para que a educação ocorra de forma recíproca, sem eliminar o outro, mantendo o respeito pelo diferente e conhecendo novos modos de viver e pensar, promovendo ainda valores culturais; Nesse sentido:

A educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes. Não simplesmente entre “culturas” entendidas de modo abstrato. Valorizam-se prioritariamente os sujeitos que são os criadores e sustentadores das culturas. As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das

quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados. Mas são as pessoas que fazem cultura. Neste sentido, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos (FLEURI, 2001, p. 118, grifos do autor).

A escola e outras instituições de ensino podem contribuir para enriquecer os saberes dos seus membros e proporcionar atitudes de respeito às diferenças diante de uma sociedade pluricultural.

Mafalda Leite destaca:

As histórias literárias, as antológicas, os manuais de ensino da literatura, os livros de ensaio literário e de divulgação crítica, como revistas de especialidade, são elementos fundamentais que estabelecem a continuidade e a herança de uma tradição. Também a formação de uma ordem pedagógica é reprodutora de uma ordem social e cultural e contribui para promover a instituição da literatura e do cânone (LEITE, 2003, p. 23).

Com esse pensamento, acreditamos que, se cumpridas essas expectativas, utilizando métodos, como por exemplo, no caso aqui estudado, as oralidades, estas ganham uma ótica de valor no meio acadêmico e isso enriquece não apenas as instituições, refletindo também nas minorias indígenas.

1.5 Narrativas orais como acervos culturais a serem preservados

Nas duas viagens de campo realizadas nos anos de 2011 e 2013, voltadas para as narrativas orais, foram coletadas cerca de 12 histórias: lendas, fábulas, mitos, narrativas de experiências. Como foram muitas as histórias recolhidas, foi necessário escolher apenas uma narrativa para compor o *corpus* desta dissertação, seguindo então alguns critérios para a escolha, que serão especificados no terceiro capítulo. Foi escolhida para estudo nesta pesquisa A História do Bacurau.

Na tradição oral as narrativas fazem parte de uma memória coletiva que relaciona presente e passado. Le Goff, caracteriza a memória coletiva como “essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado” (LE GOFF 1996, p. 25).

Entre tantos elementos que configuram uma história oral no momento de sua proferição, as variantes das versões apresentadas de uma aldeia pra outra é um fator a ser investigado. Essas variações podem ser vistas como um prejuízo ou descaracterização, no entanto, são efeitos de uma tradição que depende do outro para manter-se viva. Ao ser proferida em diferentes aldeias, a mesma história passa por variações.

Partindo do pressuposto que as narrativas orais são elementos de uma identidade, de um povo de tradição oral, essas narrativas são importantes documentos para representar e expressar essa identidade. As oralidades, dessa forma, constituem-se em arquivos, que são meios de reflexão e fontes de conhecimentos acerca desses povos. Dessa forma, pode ser compreendido como um instrumento e suporte de acesso e armazenamento de saberes. Com isso surge a necessidade de preservação dessa memória, na medida em que funciona como um acervo de dados e fatos.

De acordo com o Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística (2005), o sistema de arquivamento consiste no conjunto de rotinas, procedimentos e métodos de arquivamento compatíveis entre si, tendo em vista a organização e a preservação de documentos, bem como o acesso às informações neles contidas.

As ideias em torno da natureza e manuseios de acervos arquivísticos direcionam para um mesmo fim:

É preciso conceber os conhecimentos que compõem os arquivos como um sistema de enunciados, verdades parciais, interpretações históricas e culturalmente constituídas - sujeitas à leitura e a novas interpretações” (FOUCAULT, 1986, p.149).

Foucault, em *Arqueologia do Saber*, apresenta o arquivo como um conjunto de discursos que são pronunciados. Seguindo as linhas do teórico, o arquivo não é enquadrado em uma realidade material ou institucional, não é um espaço de extração de acontecimentos referenciais, antes disso, faz parte de um processo no

qual atualizam as configurações dos enunciados. Para Foucault “o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (1986, p. 147).

Para os indígenas seus discursos e narrativas são configurados como atos da memória. Adentrar nesse campo de pesquisa é um deslocamento do pesquisador a um acervo cultural enraizado em histórias e tradições que funcionam como instrumento de resistência de uma cultura, compondo uma identidade. Assim, esse acervo é uma construção cultural, cuja valoração e entendimento é fundamental para compreender a importância e identidade dessa cultura. Essas narrativas estão imbricadas com a história, tradição, crenças e costumes dos Guajajara.

Alguns anciãos guajajara relatam que a tradição de contar histórias teve um decaimento nas comunidades, resultado da influência da cultura dos brancos, mas ainda é possível sentar para ouvir o cacique e anciãos contarem narrativas antigas e mitológicas, fato que deve ser pensado e estudado para que essa tradição não morra, sabendo que essas histórias representam uma forma de resistência cultural diante da forte influência das outras culturas. Desse modo, surge a necessidade de intervenção da escrita para os registros e conservação da palavra indígena.

Há uma urgência na ampliação de estudos sobre os acervos orais dos povos nativos, exigindo um crescimento nas pesquisas etnográficas nessa área. Dessa forma, existe a necessidade do uso de meios e tratamentos adequados no trabalho com esses acervos, a fim de valorizar a rica diversidade dessa cultura.

O uso da escrita para os registros dessas histórias torna-se indispensável no processo de resgate e estudo das oralidades. No entanto, sabe-se que ao fazer uso dessa tecnologia, marcas da tradição oral são perdidas: o domínio, a acentuação da voz, a performance, etc. presentes no ato da narração. Contudo, essa medida é importante para documentar e manter essas narrativas, proporcionando, ainda, a ampliação de estudos científicos.

Martin Lienhard destaca a utilidade da escrita para arquivar algumas das tradições orais no século XIX, mas que foram fundamentais para abrir os caminhos das pesquisas no século XX e na atualidade. Segundo ele, “na medida em que deixam de ocupar o circuito oral, muitos desses textos “morreram” pouco a pouco do ponto de vista das respectivas coletividades, embora com a possibilidade de uma reativação posterior” (LIENHARD *apud* MATOS, 2010, p. 442). Esse pensamento

reforça a ideia da importância dessas narrativas serem registradas, para oferecer a manutenção dessas oralidades e subsídios para pesquisas atuais e futuras.

Na sociedade atual, a identidade do sujeito possui forte relação com a escrita, quase tudo exige fontes registradas. O historiador Philippe Artières aponta essa atividade dos sujeitos com o uso da escrita e seu arquivamento como necessidade de manter uma identidade. Conforme o citado historiador, “Devemos manter arquivos para recordar e tirar lições do passado, para preparar o futuro, mas, sobretudo, para existir no cotidiano” (ARTIÈRES, 1997, p. 12).

Dessa maneira, a prática dessa tecnologia surge como veículo de atuação nos registros, manutenção e divulgação da cultura e identidade desses povos autóctones.

2. DE INDÍGENAS PARA ÍNDIOS E BRANCOS: TEXTUALIDADES NATIVAS

Frente a todas as questões até aqui discutidas, neste capítulo trago à escrita, a fim de conduzir a discussão, uma breve apresentação do tratamento dado as textualidades indígenas nas Américas, para situar o caso brasileiro e seu contato com a cultura escrita e impressa, e finalmente discutir as textualidades da etnia Guajajara.

Como é minha intenção construir uma escrita das narrativas de autoria indígena Guajajara para que sejam lidas em escolas das aldeias e fora delas, foi necessário buscar materiais escritos pelo Guajajara e verificar em que ponto anda as produções de livros junto a essa etnia e analisar os objetivos direcionados por esses materiais.

Esses tópicos que focalizo aqui são relevantes para refletir a necessidade que a educação escolar tem de ser suprida por conteúdos que esclareçam a história e cultura indígena, principalmente após a implantação da Lei 11.645/2008.

A escolha de apenas uma narrativa para iniciar o trabalho de escrita coletiva guajajara foi uma tarefa espinhosa, já que coloquei-me como porta voz de um povo que, com tanta dedicação, se dispuseram a contribuir na construção deste trabalho. Explico aqui os critérios estabelecidos para a escolha de uma das narrativas para iniciar a tarefa ou missão de levar a voz guajajara a lugares antes nem imaginados.

2.1- Literaturas indígenas das Américas

As textualidades indígenas começaram a exigir reflexões no campo literário. São complexas e numerosas as questões relativas às literaturas ameríndias. Na literatura brasileira a temática nativa foi cultivada por escritores não indígenas enaltecendo a nacionalidade, expondo-a como enobrecida e exótica. Porém, a literatura produzida pelos povos originários, que expressam seus pensamentos e riquezas culturais, permanecem incipientes. Se compararmos os movimentos de produções de escritas indígenas no Brasil, em relação ao restante das Américas, percebemos que no Brasil são mais recentes e diminutos, dentro de um quadro comparativo com os outros países.

Para situar o caso brasileiro Matos (2010) apresenta alguns dados, embora esparsos, mas significativos, de produções indígenas em outros territórios do continente. A autora informa que na América Central, Maias e Aztecas já praticavam

uma escrita em sistemas pictográficos, nos quais alguns começavam a se movimentar no sentido da fonografia. Dessa forma, puderam reter para outras gerações esquemas de numerosas textualidades de gêneros e temas variados. A autora lembra ainda que com a Conquista espanhola numerosos documentos foram destruídos, porém muita coisa foi salva, pois os missionários haviam recolhido a palavra indígena e registrado em sua própria língua, ou no idioma nativo, mas com o sistema alfabético europeu. A escrita foi posta a serviço da catequese e então mais ou menos cristianizada pelos colonizadores, porém serviu para manter viva a palavra desses povos. “Correndo à parte, todavia, a persistência da tradição oral contribuiu para manter viva uma cultura asteca e maia” (MATOS, 2010, p. 441).

As tradições orais dos descendentes dos Incas da América do Sul foram registradas pelos europeus e os próprios nativos da região, apesar de não ter registros que afirmem um conhecimento de alguma forma escrita pelos Incas. Os escritos de seus descendentes serviram para impulsionar pesquisas modernas sobre a literatura autóctone nos países andinos, intensificada na época dos “indigenismos”, nas primeiras décadas do século XX.

Segundo Claudia Neiva Matos, os registros das textualidades dos índios norte-americanos ocorrem desde o começo do século XIX e intensificaram em modo científico e eficaz no final do século XIX, com a criação do *Bureau of American Ethnology*, no quadro do *Instituto Smithsonian* em Washington. A demanda de registros orais era motivada também pelo mito do “Vanishing Indian”, por ajudar na atuação das tomadas de terras indígenas e também motivar o registro das artes orais indígenas norte-americanas.

Ao contrário do que ocorre no Brasil, são numerosos os nomes de autores que integram o acervo literário do índio norte-americano. Matos explica que:

À primeira vista impressiona a quantidade de nomes autorais habilitados a integrar esse acervo, ao contrário do que acontece no Brasil, onde ainda são muitos escassos os autores indígenas individualmente reconhecidos, que produzem e publicam literatura escrita. Em parte, isso poderia ser explicado pela atuação mais eficaz dos sistemas educacionais, possibilitando a alguns grupos e indivíduos um acesso mais pleno e precoce ao mundo da escrita. Mas, o que também motiva o desequilíbrio entre as produções brasileira e a norte-americana é a diferença no critérios para considerar que um indivíduo é indígena (MATOS, 2010, p. 444).

Segundo a referida autora, a publicação das *Algic Researches*, ocupada da cultura e literatura Ojibwia, em 1939 por H. R. Schoolcraft foi um dos marcos iniciais de documentação das oralidades da América do Norte. No entanto, já no século XVIII os escritos literários de indígenas norte-americanos já haviam sido registrados, com textos de finalidades informativas sobre a cultura e história dos autóctones. Obras, combinadas às formas e temas da tradição com gêneros literários ocidentais, fazem parte do repertório dos primeiros escritos e que seguiram nas obras de autores indígenas no campo da criação poética e ficcional. Oratória e autobiografia são gêneros que estabelecem ponte com as textualidades orais e escritas. Romances, poesias, ficção estão também presentes entre obras indígenas norte-americanas.

Com base nesses dados é possível perceber que as textualidades autóctones de países norte-americanos apresentam um acervo rico de obra e numeroso de autores no cenário da literatura.

No Quebec um repertório de escrita autoral indígena manifestou-se desde o século XVIII, graças ao cedo acesso dos nativos à palavra escrita. “Em contrapartida, os índios permanecem quase ausentes da cena literária branca e das discussões e elaborações concernentes a uma identidade nacional” (MATOS, 2010. p. 446).

Os autóctones do Quebec produzem diferentes textualidades: ensaios, romances, poesias são por eles criados. Em 1969 surgiu o “Livro Branco”, que tinha como intenção assimilar os nativos convertidos em cidadãos canadenses. Isso impulsionou a ação indígena na luta contra o projeto, buscando a valorização da *indianité*. Assim, surge a expansão literária desses povos ampliando consideravelmente o número de autores como: Na Antane Kapesch (Inut), Bernard Assimíwi (mestiço Cri), George E. Sioui (Huron).

No Brasil a editoração de livros de autoria indígena é fenômeno recente. Percorrendo os rastros históricos da colonização, foi possível descobrir que os povos nativos estiveram em contato com as impressões tipográficas e a escrita em língua portuguesa desde os primeiros séculos de contato com os portugueses.

Almeida e Queiroz (2004) relatam que os primeiros livros impressos no Brasil foram em território guarani e pela mão dos próprios indígenas, na fronteira entre Brasil e Paraguai. Esses nativos trabalhavam numa das tipografias instaladas pelos jesuítas a partir de 1700. Através de informações dispersas, pode-se afirmar que existiu um livro de doutrina intitulado *De La Diferencia Entre lo Temporal Eterno*

(1705) do Pe. Eusébio Nieremberg, porém essa obra não mais existe. O escrito foi traduzido para o guarani pelo Padre José Serrano e ilustrado e confeccionado pelo indígena Joan Yapari, da missão jesuítica de Santa Maria maior. Nas missões guaranis, segundo relatos históricos, no século XVII, existiram pelo menos quatro livros escritos em língua guarani: *Vocabulário da língua guarani* (1722), *Arte de la lengua guarani* (1724), *Explicación de el catechismo en lengua guarani* (1724) e *Sermones y Exemplos em Lengua Guarani* (1727).

Os relatos desses poucos livros surgem como reflexo da ação colonizadora no território brasileiro, onde os portugueses defendiam a supremacia de seu idioma e pouco se importavam com a fala e a língua indígenas, indo de encontro à sua disseminação. O uso língua nativa tornava-se importante apenas quando atendia os interesses dos colonizadores.

Fica evidente que, com ação colonizadora, os portugueses, com extrema violência, visavam o completo apagamento da cultura e língua autóctones, buscando uma unificação linguística e cultural voltada aos interesses portugueses.

Conforme Aracy Lopes da Silva (1995) os mitos indígenas vêm sendo registrados e publicados por autores não índios a partir do século XVI. Segundo a autora:

Os mitos dos povos indígenas da América vêm sendo coletados, registrados por não-índios desde que foram feitos os primeiros contos, no contexto da conquista. Inicialmente entendidos como narrativas de caráter religioso, expressão de crenças e superstições que deveriam ser empreendidas para serem transformadas e, no final do processo, substituídas pela verdadeira fé dos colonizadores, os mitos e as práticas rituais dos povos americanos foram objeto da atenção de um sem-número de cronistas, a partir do século XVI (SILVA, 1995, p. 317).

Apesar da numerosa quantidade de narrativas autóctones em cada etnia brasileira, ainda são poucas as narrativas catalogadas e divulgadas. Ainda há um descaso em relação ao indígena e sua língua.

2.2- Representação indígena para além das aldeias

Fazer o trabalho de escrita das narrativas orais foi uma tarefa de paciente transcrição das vozes coletivas de um povo, não apenas vozes que se

pronunciavam no momento de escuta enquanto pesquisadora, mas vozes que se propagaram ao longo dos tempos emitidas por nossos antepassados, que mantêm viva nossa memória. Escrever é trazer para as letras nossa ancestralidade, é um modo de pronunciar nossas vozes para além das aldeias, até romper as barreiras da academia e o restrito círculo dos estudiosos.

A leitura das textualidades nativas requer do leitor ouvidos atentos para as palavras pronunciadas no texto e olhos sensíveis para ver um imaginário que revela-se através dos sons e ritmos que se manifestam nas letras. Se olharmos para além das palavras, podemos perceber que muitas narrativas trazem lições a serem decifradas, sejam de caráter histórico, humano, social. Grupioni (1994) considera os mitos indígenas uma elaboração de difícil entendimento e decifração. Somente com um olhar cuidadoso de um bom leitor e ouvidos sensíveis é que conseguimos perceber o sentido dessas histórias. Essas narrativas, transmitidas de forma oral ou escrita, precisam ser lidas, decifradas. É importante ver o que está além. Para Larossa, “ler bem é saber ver tudo aquilo que o texto mostra, e também adivinhar o que a literariedade não mostra, isto é a força que expressa” (LAROSSA, 2002, p. 31). Literariedade aqui entendida como todos elementos que caracterizam o texto literário.

Essas histórias exigem que o sujeito se posicione como bom leitor e ouvinte, capaz de ver entre e além daquilo que é dito. É necessária a sensibilidade de todos os sentidos para a efetivação de uma boa leitura. Ver o texto, ouvir, sentir, imaginar, intensificando os sentidos das palavras. Não devemos ser bons leitores apenas dos livros, mas da vida, do próprio homem, do mundo. “Afinal, o mundo e homem não são textos?” (LAROSSA, 2002, p. 27).

A escrita então dar-se para ler o mundo indígena, suas imagens, gestos e vozes. Segundo Maria Inês:

Se as narrativas indígenas estavam restritas à condição de mitos, vivos na oralidade, mas letra morta no registro científico, agora, mudadas em texto, elas fazem parte de uma estética do fulgor, da pujança, da repartição dos dons (ALMEIDA, 2009, p. 66).

É por meio das narrativas que melhor se conhecem os saberes ancestrais. Nesse sentido, as histórias não são apenas textos para desenvolver hábitos de leituras em crianças, mas experiências do “ser indígena”. A literatura nativa é, portanto, um exercício de pensamento dos conhecimentos ancestrais, revelado nas palavras: sons das florestas, a relação homem/ natureza, a maneira de viver na sociedade, o que é ser indígena.

As histórias nativas são escritas também para permitir o acesso dos leitores não indígenas à essa literatura e, diante da língua dominante, utilizam da experiência tradutória para semear suas palavras no terreno da cultura literária. Na expressão Almeida(2009, p. 67) “as línguas transpostas no papel pela mão dos índios, criam uma espécie de jardim selvagem”

A cultura autóctone ainda é frequentemente ignorada nos currículos escolares, ou tem sido mal trabalhada, distante ainda de como deveria ser o cumprimento da lei 11.645/2008. A ausência de materiais que amparem professores nas escolas é um dos obstáculos que educadores enfrenta na atualidade no acesso aos conhecimentos culturais indígenas. Por tanto, o que se ensina nas escolas ainda hoje está baseado nas informações vagas que os manuais escolares limitados e, muitas vezes errôneos, informam. Grupioni argumenta que

Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil de 1500 aos dias atuais (GRUPIONI, 1994, p.13).

Os meios de comunicação, que poderiam ser um aliado na transmissão da realidade indígena, acabam por distorcer, ocultar ou desinformar sua imagem. Segundo o antropólogo Carlos Alberto Ricardo :

Apesar do interesse da mídia pelos índios nos últimos 25 anos, o que se informa e, portanto, o que se consome sobre o assunto são fatos fragmentados, histórias superficiais e imagens genéricas, enormemente empobrecidas da realidade (RICARDO, 1995, p. 31).

A maioria da população brasileira nunca esteve em uma aldeia e as representações que tem dos nativos são aquelas provenientes do deficiente ensino

escolar ou informações transmitidas pelos meios de comunicação. O preconceito, reproduzido pela escola, tem impedido que a sociedade brasileira usufrua do legado cultural acumulado durante séculos, inclusive da arte e da literatura indígenas.

No livro *A Temática Indígena na Escola*, no qual é apresentado um dos primeiros levantamentos do ensino da cultura indígena na escola, organizado por Aracy Lopes da Silva e Luiz Donizete Benzi Grupioni, contém críticas aos materiais didáticos, e sugere propostas para um novo caminho que deve ser traçado com o ensino da cultura indígena. A conclusão é que, nos livros didáticos ainda existe uma representação enganadora do indígena, apresentando-o como um sujeito inferior.

Os materiais elaborados pelas organizações governamentais e ONGs, que apoiam esses povos na produção de materiais de qualidade, onde as informações culturais são transmitidas pelos próprios indígenas, ainda atingem uma parcela reduzida da sociedade.

2.3- “Um dia índio também pode”

A frase que nomina esse tópico foi capturada por um chefe de posto da FUNAI, Alípio Matias, por volta de 1980 e compartilhada comigo. Na época, mudanças em diversos setores das comunidades indígenas no Maranhão começavam a tomar corpo. O autor da frase, de nome desconhecido, ao observar os karaiw da cidade e olhar para a sua condição de esquecimento, pronunciou a frase: “amigo, um dia índio também pode”. É com essa expressão que alimento esse tópico, quando olhamos para o presente e traçamos o caminho de volta, para verificar até que ponto estamos da condição que nos seria ideal, garantida por nossos direitos, e ao mesmo tempo, traçar, no imaginário, o caminho à frente para o dia em que o “índio também pode” e aqui, mais especificamente, o direito à valorização de sua cultura.

No final da década de 1980 os povos indígenas começaram a surgir no cenário jurídico-legislativo e atualmente ocupam espaços, embora ainda insuficientes, nos diversos setores da sociedade.

A constituição de 1988 concede aos povos indígenas direitos de ter uma educação alicerçada em seus valores culturais, respeitando suas línguas, crenças, tradições e concedendo a esses povos o direito a uma educação específica e diferenciada. A partir daí, a hegemonia dos parâmetros formativos de educação são

confrontados diante das lutas dos nativos em busca de reconhecimento como povos distintos. Na década de 1990 teve início a formação de currículos com educação bilíngue e a elaboração de currículos diferenciados para as diversas comunidades indígenas no Brasil. A lei 9.394/ 96 consagra essa educação intercultural e bilíngue:

Artigo 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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 (LDB, 1996).

O ensino específico e diferenciado tem como requisito para sua efetivação o diálogo entre saberes - indígenas e não indígenas - a serem ensinados, visando o respeito e a valorização de suas diferenças, transformando a escola em um espaço onde a cultura indígena pode ser reafirmada. Com a LDB de 1996 e os direitos que foram assegurados após sua promulgação, tornou-se obrigatório que os valores culturais indígenas e suas práticas socioculturais fossem inseridas nas escolas indígenas e não indígenas. Com isso, o Estado e as instituições educacionais estiveram diante da necessidade de reformular seu ensino, antes ancorado no saber educacional fundamentalmente científico e monopolizado pela língua portuguesa. Após esses direitos, a prática escolar indígena deve ser realizada com base numa proposta pedagógica incorporada aos saberes culturais locais desses povos.

Em diálogos com professores indígenas do Maranhão, em 2013 e 2014, sobre a educação escolar, percebi que são frequentes os questionamentos a respeito de alguns materiais de ensino, que nem sempre são avaliados por indígenas antes de produzi-los e chegam às aldeias sem uma prévia análise dos próprios nativos. Conclui-se que o Estado brasileiro tem implementado ações de apoio aos indígenas, mas continua a ignorar a opinião dos destinatários de seus projetos.

Para conhecer o tratamento dado à cultura indígena desde a atuação da FUNAI é necessário fazer um retrospecto para verificar a visão de patrimônio cultural.

Com a substituição do SPI pela FUNAI em 1967, aconteceram reformas significativas em diversos setores da sociedade.

A primeira etapa dessas reformas caracteriza-se pela implementação da infraestrutura, reunindo diferentes órgãos que operavam isoladamente e procurando dar um novo dimensionamento às suas atividades.

Gen. Ismarth Oliveira, presidente da FUNAI em 1975, decide que a saúde, com as reformas ocorridas, passaria a ser prioridade, ampliando o número de postos indígenas e farmácias.

No campo do patrimônio indígena, além dos procedimentos de arrendamento de terras, foram implantados vários projetos de desenvolvimento econômico, como soja, trigo, bovinocultura, riziculturas e cerrarias. Quando Ismath Oliveira cita no livro *Política e Ação Indigenista Brasileira* as mudanças referentes ao patrimônio indígena, chama atenção que, na época, a visão do patrimônio estava arraigada ao patrimônio material de território geográfico e ambiental. As questões estão voltadas para a saúde, terras e para as primeiras mudanças no setor da educação e, ressalto que, a educação escolar nessa época ainda estava limitada à alfabetização. Não apenas pelo que Oliveira descreveu, mas observando os materiais escritos com a finalidade de alfabetizar, verifica-se que as artes indígenas nos cantos, histórias, artesanato não eram patrimônios a serem considerados.

Em 1973, como ele apresenta no livro, no campo da educação foram criadas várias escolas nos postos indígenas. Foi então iniciada a educação bilíngue onde, com a cooperação do SIL(Summer Institute of Linguistic), foi feito o estudo da língua dos Guajajara, a elaboração de cartilhas e o preparo dos monitores indígenas. Foi também criado o centro de treinamento profissional Clara Camarão, que funcionou na área indígena de Guarita (RS) entre 1970 e 1983, com a finalidade inicial de reciclagem dos professores. Ainda, segundo Oliveira (1975, p.10), "foi criada uma filosofia nesse campo: alfabetizar inicialmente na língua indígena e posteriormente em português, cumprindo o disposto no Estatuto do Índio, que preconiza a educação bilíngue".

O SIL, vinculado à Missão do Cristianismo Decidido⁸ - MDC, utilizava como estratégia a evangelização e alfabetização, aliando escola e religião. Os Guajajara estão entre os grupos que participaram da ação missionária. Cartilhas e alguns livros

⁸ Sociedade formada por missionários alemães com sede em Curitiba- PR

de narrativas indígenas foram construídos nessa época. Os missionários norte-americanos estudavam a língua indígena, ouviam os indígenas e transcreviam a língua Tentehar. Daí surgem as primeiras cartilhas. A cartilha teve a contribuição de indígenas de varias regiões e dialetos. Segundo informações contidas no Dicionário Guajajara (2013), elaborado Carl e Carole Harrison através do SIL, esse trabalho de coletar a palavra tentehar foi iniciado em 1961 pelo casal David e Margaret Bendor-Samuel na área indígena próximo ao município de Santa Inês-MA. Segundo Márcio Pereira Gomes, o casal norte-americano Hanrrison foi responsável pelas primeiras cartilhas. Carl e Carole Hanrrison continuaram o trabalho desde 1970, nas proximidades da aldeia Campo Alegre, região atualmente denominada Posto Zwtiua. A ortografia utilizada na época era baseada no português. Os Tentehar falam o tupi-guarani, porém este é dividido em cinco dialetos nas diferentes áreas indígenas. Todos eles se entendem, mas reconhecem a presença de variantes.

Quando estive na aldeia Nova Prudência, em janeiro de 2015, em conversa com o professor indígena Jackson Providence Gomes Guajajara, um dos membros do Conselho do Movimento Indígena no Maranhão, foi informado que algumas cartilhas, por conta do dialeto, não satisfazem a expectativa de uma educação diferenciada pela padronização da língua. Alguns fonemas são pronunciados de forma diferente na região e a escrita é diferente também. Mesmo assim, o professor reconhece o lado positivo da escola por defender o direito indígena à educação escolar, apesar de lamentar a precariedade da estrutura física da escola de sua aldeia.



Figura 02- Sala de aula da escola indígena na aldeia Nova Prudência

Alzenira Guajajara Alves, uma das colaboradoras dos recentes materiais didáticos desenvolvidos através da SEDUC MA (Secretaria Estadual de Educação do Maranhão), descreve no livro sobre o uso da língua tentehar, que os conteúdos indígenas eram transmitidos apenas na língua tentehar. A partir do momento que tiveram contato com os não índios passaram a se comunicar em português. Alzenira Guajajara conta que:

Nessa época não existia prédio escolar, mas já havia escrita, pois moravam duas famílias de missionários ingleses durante muito tempo na aldeia. Esses pesquisavam a língua tentehar e escreviam bíblias e cartilhas [...]. A escola funcionava na casa de um deles e alguns aprenderam a escrever a língua. Além, disso, eles ensinavam aos tentehar algumas noções de saúde, como aplicar injeção e fazer curativos. Depois de realizar a pesquisa eles saíram da aldeia dando em troca conhecimentos, a leitura e a escrita tentehar. Isso ocorreu nos anos de 66 à 67 (ALVES, 2010, p. 26).

Depois disso, surgem as primeiras escolas com professores monitores. A indígena relata ainda que, na época, os conteúdos trabalhados eram voltados para não indígenas. Entre os conteúdos estavam a necessidade de conhecer Brasília ou quem foi o primeiro governador geral do Brasil. Conteúdos distantes da sua cultura.

Aqui observamos que o Estado brasileiro já havia implementado políticas para uma educação diferenciada, por sua vez, na prática não existia de fato a

participação dos indígenas na elaboração direta dos conteúdos a serem transmitidos.

As leis impulsionaram avanços nos direitos indígenas e nas suas participações na sociedade. Surgiram, em decorrência dos direitos jurídicos, muitos projetos de educação indígena, desvinculados de interesses religiosos e desprezados da padronização de uso do português. Agora, não apenas estudiosos antropólogos e pesquisadores escrevem sobre os índios, os próprios nativos começam a escrever sobre eles próprios, e em suas línguas ou em português. Mesmo com esses avanços, ainda existe muita dificuldade em promover no sistema educacional o verdadeiro conhecimento indígena.

A inserção das escolas, no início, trouxe consequências negativas porque alguns indígenas eram direcionados a valorizar o português. Uma situação contraditória: enquanto a integração à escola era regularizada na preservação da língua, ocorria um distanciamento da língua materna e a valorização do português.

Alzenira Guajajara Alves explica que o contato frequente com os não índios desvalorizava a língua tentehar na medida em que essa era vista como feia pelos karaiw, quando os indígenas estudavam fora de suas aldeias. Após isso, com a preparação de professores para atuar na educação indígena de forma diferenciada há um resgate na valorização da língua.

Com os direitos indígenas no campo educacional, na década de 1990, o ensino passa a ser bilíngue. Posteriormente a SEDUC MA, em 1996, iniciou o curso de capacitação para os indígenas, fortalecendo o ensino bilíngue na escola com conteúdos mais próximos da realidade nativa.

Nos anos de 1994, o ensino voltou a ser bilíngue na escola com crianças e jovens tentando assim fortalecer o uso da língua tentehar entre jovens e crianças, pois muitos alunos tinham interesse de aprender a língua que não falavam, mas entendiam o significado, esses são filhos de pais que ainda se comunicam mais em língua própria [...]. Com a cobrança dos próprios Karaiw, que as vezes pediam para o tentehar falar sua língua pra ele ouvir, as vezes coincide que esse não sabe falar a língua tentehar e acaba não falando. E o karaiw diz: você não é índio, não sabe falar sua própria língua! Críticas como essa fizeram o tentehar que não sabe falar a língua tentehar, valorizar sua língua mesmo sem saber falar (ALVES, 2010, p. 32).

O ensino bilíngue resultou dessas mudanças e, então, inicia-se uma nova fase da política indigenista com a promulgação da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, baseada na convenção nº 17 de 26 de junho de 1957, adotada em Genebra, que tratava da integração das populações indígenas e sua proteção, cujo objetivo definido era: “a integração progressiva e harmoniosa à comunidade nacional” (OLIVEIRA, 1975, p.12). É interessante destacar que a lei ao mesmo tempo que visava assegurar e respeitar o patrimônio cultural das comunidades indígenas em seu artigo 47, no artigo 50 surge uma contradição, quando a mesma lei objetivava a integração nacional:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão. [...]

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais(LEI 6.001, 1973).

Desde a reforma constitucional de 1988, os índios são aos poucos beneficiados com uma escola mais democrática e começam a tomar a rédeas de sua educação, embora ainda exista um longo caminho a percorrer até alcançar uma educação escolar ideal.

A consolidação dos instrumentos jurídicos, que atendem às necessidades indígenas para valorização e preservação de suas culturas, começa a movimentar o olhar do país para a verdadeira imagem do índio e suas expressões culturais. Essas garantias legais tornam a educação escolar indígena, segundo o indígena Baniwa Gersem José dos Santos Luciano:

Um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno (LUCIANO, 2006. P. 129).

A escola é um espaço onde podem ser reforçados projetos socioculturais e que permite o acesso a outras formas de conhecimentos, que venham a contribuir para que esses indígenas sejam capazes de responder às necessidades geradas devido ao frequente contato com o restante da sociedade nacional e, ainda, que esta

sociedade seja alcançada pelos conhecimentos desses povos. Seus textos escritos certamente são meios de divulgação e manutenção das tradições culturais dos índios.

Os povos originários, vestidos por suas culturas e tradições orais, adentram o universo da literatura indígena, embora esse termo seja novo para alguns, quando pensado no sentido visto pelas culturas ocidentais. Fato é que as produções orais indígenas começam a ocupar o espaço da cultura letrada e impressa. Almeida e Queiroz descrevem os escritores indígenas como representantes de uma totalidade da população nativa no Brasil:

Seus escritores representam uma população de cerca de 350.000 indivíduos, falantes de aproximadamente 180 línguas diferentes, além do português, e habitam desde a fronteira brasileira com a Venezuela até a fronteira do Uruguai (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004, p,195).

Na visão das autoras, atualmente no Brasil acontece uma espécie de eclosão de uma literatura indígena.

O movimento de produções de livros indígenas, muitas vezes é voltado para atender as necessidades da educação escolar, auxiliando professores no processo de alfabetização e transmissão de conhecimentos geográficos e históricos das comunidades autóctones.

Através de um levantamento de livros de autoria indígena, nota-se que as publicações muitas vezes são amparadas por organizações do governo ou não governamentais, no caso das obras de autoria coletiva e, quando individuais, é mais comum encontrar publicações por editoras privadas.

Ao catalogar os livros de autoria indígena no Maranhão, pude perceber que a maioria cumprem esse objetivo de alfabetizar ou informar aspectos geográficos e históricos das comunidades locais. São poucos os que trazem narrativas mitológicas. Na aldeia Novo Zutiwa tive contato com alguns livros produzidos pelo Instituto Linguístico de Verão na década de 80. Além de cartilhas, alguns tinham narrativas contadas pelos indígenas aos missionários, em um deles encontrei a narrativa do bacurau, que trabalharei nesta dissertação. Outros livros, mais atuais, produzidos por indígenas e indigenistas, através da SECAD MEC e a SEDUC MA,

são os 18 livros da coleção de autoria indígena e indigenista, utilizada para auxiliar professores nas escolas estaduais indígenas maranhenses, que trazem textos na língua tentehar e em português, alguns só na língua tentehar, outros só em português.

Nessas produções escriturais os povos autóctones ampliam os textos escritos e amplificam o acervo de livros utilizando seus pensamentos, línguas, cultura e memória de suas comunidades. O discurso social e político dos escritores indígenas ganham força fora de suas aldeias. Essas textualidades, além de cumprir o papel de inserir os indígenas na prática da escrita, provoca impactos significativos no campo literário brasileiro, chamando atenção do mercado editorial.

2.3.1 Lei 11.645

As inquietações aqui se fazem em torno das leis que garantem direitos às expressões e práticas culturais. A constituição de 1988 trás em seu artigo 215:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

Após 26 anos, que foram promulgadas essas normas, a educação escolar é surpreendida com uma nova lei: 11.645/2008, quando instituiu a obrigatoriedade do estudo da cultura indígena no ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas. As discussões em torno do tema se manifestam também nas instituições de ensino superior, principalmente nos cursos de licenciaturas.

A partir dessa lei os professores tiveram a responsabilidade de ensinar conteúdos para cumprir as normas estabelecidas, porém, sem qualquer preparação e suportes de manuais de ensino, visto que eram obrigados a ensinar conteúdos sem receber os recursos necessários para que a lei fosse cumprida.

Em março de 2003, a presidência da república havia sancionado a lei 10.639, que obrigou o ensino da cultura e história africana. Sem motivo aparente, mais uma vez o indígena e colocado à margem. Ao criar a lei, o governo, sem intenção explícita, faz a separação de dois grupos minoritários, onde apenas um grupo e,

posso aqui dizer dos excluídos, é beneficiado. A interrogação que surge é: por que na lei 10. 639/2003 não foi incluído de início o ensino da história e cultura indígena?

Mesmo com o surgimento da lei 11.645/ 2008, alguns debates ainda giram em torno unicamente da lei anterior. Percebo que em seminários, encontros, congressos ainda é discutida a lei 10.639 em detrimento da 11.645, que contempla os dois grupos étnicos minoritários: índios e negros. Sabemos que, ambos dispositivos são conquistas geradas a partir de lutas históricas, visto que os dois grupos enfrentaram e ainda enfrentam condições de subalternidade e invisibilidade de dentro do mesmo contexto histórico: a formação da sociedade brasileira.

O parágrafo 1º do artigo 26 A da lei 11.645/ 08 faz a união das obrigatoriedades que devem ser seguidas por ambos os grupos, afirmando:

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

Cada grupo tem suas lutas e seus representantes, mas se a nova regulamentação contempla os dois grupos minoritários por seus pontos de intercessão - e minorias aqui não vista apenas em números, mas política quando se observa que os dois grupos ainda enfrentam condições desfavoráveis - isso representa que, se unidos com um mesmo propósito, para reflexões a fim de garantir o respeito racial, igualdades de direitos, tratamento adequado as suas histórias e culturas no contexto escolar, entre outros anseios, as discussões se constroem com vozes mais fortes e conseqüentemente gera maior visibilidade para as questões.

É uma reflexão complexa tentar entender tais questões. A constatação do tratamento dado aos povos indígenas na sociedade nacional e no contexto escolar, antes de promulgadas a nova regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), já apresentava evidente necessidade da garantir aos povos indígenas- como povos que também são protagonistas e sujeitos históricos da

formação da sociedade brasileira - discussões e normas. a fim de mudar as distorções, estereótipos e preconceitos raciais construídos em séculos.

2.4- Escrita indígena: voz de uma coletividade

Uma escrita indígena, quando expressa a identidade de um povo, suas particularidades, sua memória, pode ser considerada uma escrita coletiva. Mas ao mesmo tempo em que é coletiva, também é política, visto que é a voz de um povo que se manifesta através de seus representantes. A literatura indígena é, então, uma união de vozes, enraizadas em seus territórios, que ultrapassam fronteiras através das vozes de seus representantes.

Infelizmente, muitas vezes, a literatura indígena é folclorizada nas escolas, retirando do texto suas riquezas culturais. Quando escritas pelos próprios índios e transmitidas, se possível, por eles, as artes verbais são vivenciadas e valorizadas por seus leitores e ouvintes, difundindo a verdadeira cultura nativa para outras sociedades, tornando possível o acesso ao pensamento indígena.

Ao estudar a tradição oral, mais especificamente em contexto indígena, são levantadas duas questões complexas: a autoria e as variações presentes, que podem ocorrer de uma aldeia para outra.

Para educar os indígenas não são necessários livros, os velhos são seus livros; não precisa de escolas ou letras, a floresta é sua escola. Suas crenças, línguas, tradições são os conteúdos ensinados em suas aldeias. Na verdade eles não precisam da escola e dos livros para aprender, mas precisam deles para representar seu mundo, fora da aldeia e mostrar quem são verdadeiramente. Assim, sua escrita e suas escolas são locais de representação. "Seu professor-escritor tem então a função ambígua como a própria palavra escrita, representante da fidelidade e da traição às vozes dos saberes tradicionais" (ALMEIDA, 2009, p. 78).

Almeida (2009) relata que, desde 1979, surgiu no Brasil um verdadeiro movimento literário, originário das aldeias, com produções escritas e impressas resultante da experiência de autoria. Essa autoria aqui referida está desprendida do sentido burguês da palavra, direito autoral, pois mesmo assumindo o direito autoral, não deixa de ser uma voz representante, que pertence a uma coletividade. Obedece aos preceitos da oralidade e pertencem ao mundo da mídia impressa.

Recordemos, portanto, que essa relação oral/ escrita já esteve presente no nascimento do romance na Europa, na passagem das grandes narrativas orais para a escrita. E até mesmo antes dos textos homéricos, essa experiência multimídia já se aplicava. Conclui-se, portanto, que a experiência de autoria carrega em si, muitas vezes, a natureza de uma coletividade.

Aos poucos a voz indígena vai se pronunciando nas letras e saindo do mundo desconhecido. A literatura indígena pode, por assim dizer, que é uma literatura de resistência, pois aos poucos invade espaços antes negados. Ela vem com vozes de seus antepassados, com os sons da floresta, dos cantos e com o ritmo dos narradores. É a resistência de mais de 250 povos e pelo menos 180 línguas.

A floresta toda. Será que agora a ouviremos? Quando tantas palavras estranhas chegam na cidade vindas diretamente das matas e dos sertões-textos de índios-, textos recém-publicados em português, mas também em outras diversas línguas, estaremos, portanto, aptos a enxergar e escutar as vozes dos passarinhos, as cores do verde, as muitas qualidades das onças, tantos tamanhos macacos? É para isso que os índios estão escrevendo, desenhando aprendendo a fazer livros (ALMEIDA, 2009, p. 93).

É através da resistência dos povos originários que o direito à literatura é adquirido. Numa luta pacífica, e ao mesmo tempo violenta, que derruba as barreiras que impediam o fluir de suas artes verbais. Seus escritos são instrumentos de luta e torna em relevo suas capacidades de produção. Segundo Almeida (2009, p.75), “onde há uma escola aparece um ponto de resistência”.

A cada oportunidade o indígena expressa sua verdadeira história e cultura. Seja nas letras, nas artes, no cinema:

Porque somos um em muitos, estamos aqui, em meio à grande transformação, confiantes de que sonhando juntos, os nossos sonhos se tornem realidade. Estamos atentos aos horizontes. Qualquer que seja o espaço e o tempo em que os saberes se manifestem, esse saber revela sua estreita relação com a vida que se vive na aldeia ou na cidade grande a cada dia; seja no meio acadêmico ou na educação do campo (GRAUNA, 2014, pág. 56).

Durante a coleta das narrativas orais, procurei fazer um levantamento de livros escritos pelos nativos utilizados nas escolas das aldeias visitadas. Estive em contato com alguns professores indígenas das comunidades, que me auxiliaram na catalogação desses materiais. Este trabalho, portanto, é um esforço conjunto de todos aqueles que auxiliaram nos conhecimentos aqui contidos.

A análise dos materiais levou em consideração investigações junto às escolas, aos professores indígenas, anciãos e as informações disponíveis acerca da produção dos materiais didáticos contidas nos livros.

Nos materiais analisados, seus processos de criação são pouco explicitados. A maior parte das explicações, embora vagas, que os livros trazem sobre o contexto de suas produções são apresentadas nas primeiras páginas ou contracapas.

Quando me preparava para realizar a primeira coleta de narrativas orais em 2011, fui movida pela lembrança de alguns livros e cartilhas que conheci na infância, durante as frequentes viagens às aldeias, e especificamente um que continha a narrativa: “A história do bacurau”, velha conhecida. Esses livros foram elaborados pelos missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e distribuídos nas aldeias.

Naquele ano, em todas as aldeias que estive em contato, investiguei sobre esses livros, porém as informações a respeito, na maioria das comunidades, é que aqueles materiais foram elaborados através de histórias coletadas por missionários que atuaram na região na década de 1980, e muitos se perderam com o tempo, por isso era provável que encontrasse essas obras com alguns narradores que contribuíram para a criação dos livros. Fui então para aldeia Novo Zutiwa, onde o cacique Inácio Soares Guajajara, um dos narradores, guardava com muita estima aquelas obras, por saber quão raro era a existência daqueles livros nas aldeias 26 anos após sua primeira edição. A coleção de livros que o cacique guardava era formada por: três cartilhas, um livro que abordava sobre saúde, um que trazia conhecimento sobre os peixes da região, um que contava história de animais e o que continha a narrativa do bacurau. Inácio Guajajara, na ocasião, também narrou duas histórias: a história do bacurau e a história de Maira-Ira e Mucura-Ira, onde pude gravar e fazer anotações. O cacique pediu que levasse comigo os livros e quando retornasse à aldeia, levasse algumas cópias pra que ele pudesse tê-las em maior número.

Com base nas poucas informações que os livros oferecem e explicações dos membros da comunidade, e principalmente do cacique Inácio Guajajara, conclui-se que as obras foram parte de um projeto de coleta de narrativas realizado pelo SIL (Summer Institute of Linguistics) junto aos indígenas de varias aldeias da região do Maranhão na década de 1980. As histórias dos livros são apresentadas primeiramente na língua indígena tentehar e no final do livro contém a tradução para o português. Ao final de cada história é informado o nome do autor, porém o mesmo não acontece com o livro da historia do bacurau, que não informa o nome do indígena que narrou, apenas seu ilustrador: Ataliba Guajajara. São escassas as informações dos processos de criação contidas nos livros. Sabe-se que a primeira edição foi realizada em 1985 e impressos no estado do Pará. No livro da historia do bacurau os missionários organizadores oferecem uma pequena nota ao leitor na primeira página com o seguinte texto:

Conservamos o conteúdo de todo material escrito pelos indígenas, apesar de nem sempre se conformar com os padrões de adequação de outras culturas. Não nos responsabilizamos pelos pontos de vista ou pela linguagem explicita que poderia ser considerada ofensiva dentro dos valores culturais do leitor (BELÉM, 1985).

Dessa forma, com as poucas informações que as obras trazem sobre o contexto de suas produções, não ficou claro o detalhamento das ocasiões e métodos para a elaboração dos materiais. Em nota eles explicam que os matérias foram escritos por indígenas, porém, não é possível saber ao certo se realmente foram os indígenas que escreveram. O cacique Inácio Guajajara relata que, no livro que ele participou da elaboração, houve apenas a narração por parte dele, a escrita foi realizada pelos missionários.

O processo de coleta das narrativas que trazem os livros não é explicitado em nenhum dos materiais e só foi possível saber como algumas narrativas foram obtidas através do cacique Inácio Soares, que narrou algumas histórias para os missionários e que me esclareceu quando realizei a visita na aldeia.

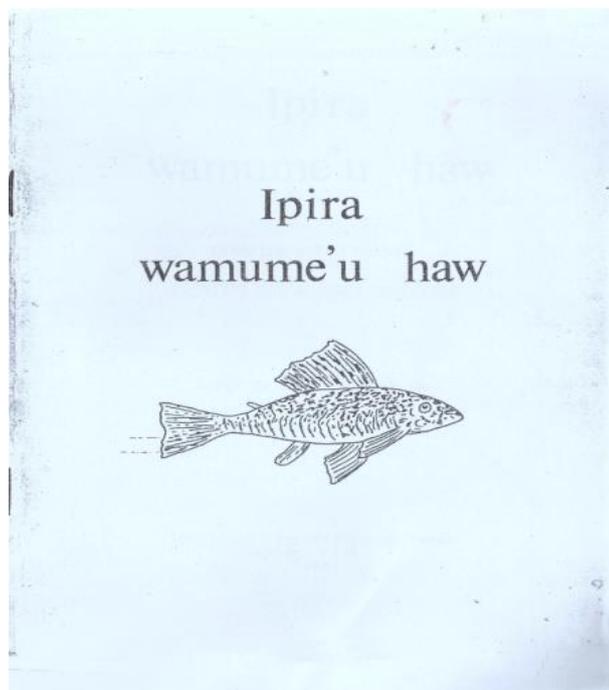


Figura 03: Livro indígena sobre os peixes.

Em novembro de 2013, quando realizei outra pesquisa de campo, já no mestrado, pude conhecer através da professora Maura Guajajara, da aldeia Jacaré, uma coletânea de 18 livros didáticos indígenas e indigenistas. As informações acerca da elaboração desses livros são mais claras, embora também não sejam informados pelos organizadores os métodos utilizados para a coleta das informações, mas é explicitado que foi um trabalho realizado durante o curso de magistério indígena em 2009. Seus textos foram escritos pelos professores indígenas na língua tentehar e traduzido para o português, e algumas vezes só na língua tentehar. Ao fazer a leitura dos conteúdos, é possível inferir que foram elaborados com base em pesquisas realizadas pelos próprios professores em suas aldeias. Como explica Alzenira Guajarara Alves no livro *Usos da Língua Tentehar*:

Com base nas pesquisas feitas com pessoas na aldeia constatei que antigamente os Tentehar da Terra indígena Piçarra Preta falavam mais sua língua, pois o único meio de comunicação era oral (ALVES, 2010, p. 26).

É possível verificar que a coleta era feita através de depoimentos dos membros das comunidades aos professores indígenas que participaram do curso de formação de magistério intercultural realizado pela SEDUC MA. Conhecendo como se dá a forma de comunicação nas aldeias, predominantemente em língua tentehar, é possível deduzir que os depoimentos colhidos na pesquisa foram realizados em língua indígena e posteriormente traduzidos para o português pelos próprios professores, que são bilíngues. Esses livros foram elaborados para serem utilizados por professores indígenas em sala de aula e não se limitam a disciplinas específicas, mas abordam assuntos diversos a respeito da cultura indígena: língua, artesanatos, costumes, mitos, geografia, festas, animais entre outros conteúdos.

No início dos textos são informados os nomes dos colaboradores e alguns trazem ilustrações feitas pelos próprios professores. Na introdução de cada conteúdo, os organizadores fazem uma apresentação dos objetivos do livro em dois parágrafos, sempre iguais para todos os livros e os últimos referentes ao conteúdo abordado. Através da análise da coletânea, pode-se notar a riqueza de conhecimentos que são oferecidas nos textos, proporcionando inclusive intercâmbio entre os próprios indígenas, quando trazem informações de outras comunidades. Nos livros *A Origem das Coisas e Festas Indígenas* são apresentados alguns mitos das principais festas indígenas guajajara: festa da menina moça, festa do mel e festa do rapaz, neles é possível comparar as narrações realizadas em diferentes comunidades e conhecer a história de fundação de algumas aldeias.

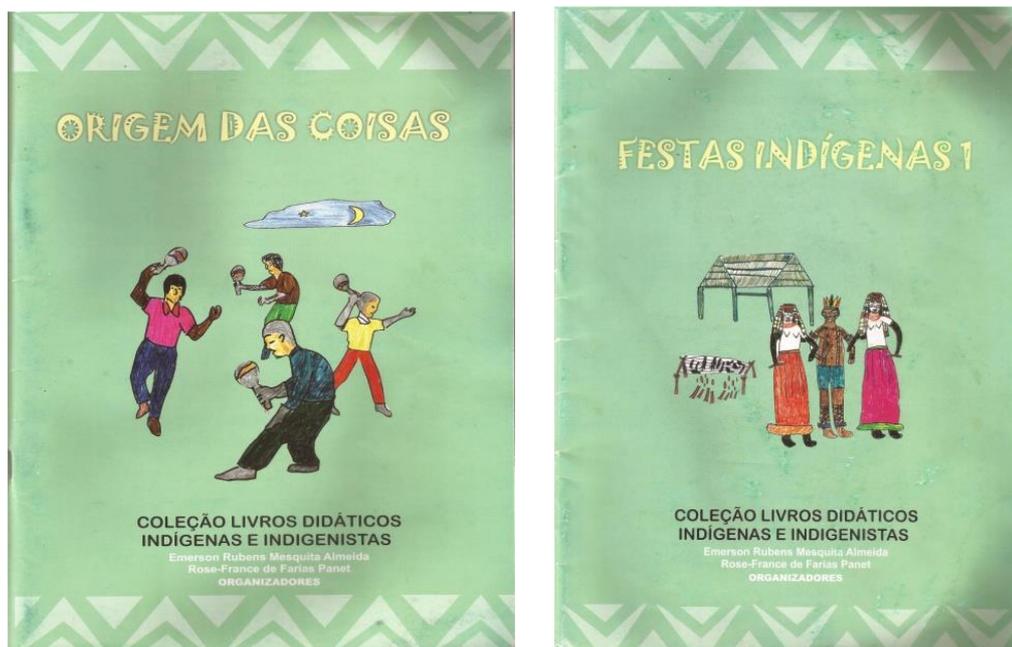


Figura 04- Livros indígenas e indigenistas.

Em 2015, no mês de janeiro, decidi visitar todas as aldeias que haviam contribuído para a pesquisa e informar o andamento do trabalho. Na aldeia Marajá, o Cacique Raimundo Guajajara, chamou-me para baixo de uma árvore onde estava sentado e pediu pra contar novamente a história do menino que virou gavião, pois no ano anterior, ele havia esquecido algumas partes da narrativa e a música que finalizava a história. Ao ver que carregava uma câmera fotográfica pediu que gravasse enquanto narrava. Expliquei a ele, que pela dificuldade que o trabalho carrega e o tempo definido para sua finalização, não era possível estudar todas as narrativas durante o curso do mestrado, mas todas seriam de grande importância para projetos futuros.

O professor indígena, Guajá Rodrigues, da aldeia Zutiwa, que visitava a aldeia marajá naquele dia, me apresentou uma coletânea de narrativas indígenas elaborada pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, em 2013. A apresentação do trabalho esclarece que foi produzido por professores indígenas, residentes da aldeia Lagoa Quieta, Terra indígena Arariboia, sob coordenação e supervisão do Laboratório de Pesquisas em Línguas Indígenas da Faculdade de Letras da UFMG. Constitui-se de histórias colhidas e transcritas durante o curso de língua tenetehar, ministrado pela professora Haizumor na UFMG. No ano anterior, quando estive na aldeia Novo Zutiwa, o cacique Inácio Soares Guajajara, comentou sua participação em uma coleta de narrativas indígenas que ocorreu em uma determinada aldeia. Somente no ano seguinte, quando ganhei a coletânea de

narrativas indígenas, pude compreender sobre aquele projeto no qual ele havia participado.

A coletânea é um livro bem simples fisicamente, encadernado e sem ilustrações, mas com conteúdos ricos e bem elaborados. No início, seus organizadores esclarecem sobre aspectos fonológicos e ortográficos da língua tentehar e fazem uma breve apresentação sobre os aspectos culturais econômicos e localização geográfica do povo guajajara. Abaixo de cada título das histórias são apresentados os nomes dos narradores. As narrativas foram escritas tanto em língua indígena, como em português.



Figura 05- Coletânea de narrativas guajajara

Através da análise dos materiais foi possível fazer um levantamento das produções impressas e como se encontra o processo de aquisição da escrita e inserção na cultura do impresso dos povos Guajajara. Nota-se que a utilização dos escritos está focada no meio indígena para cumprir a obrigatoriedade da educação diferenciada para as crianças das séries iniciais. Este levantamento de materiais escritos da etnia Guajajara foi necessário para direcionar a elaboração do trabalho que proponho a fim de acrescentar aos estudos já realizados anteriormente e, de

forma inovadora, contribuir para os estudos das narrativas orais visando beneficiar tanto as comunidades indígenas, como a um público fora das aldeias, que tão pouco conhecem a respeito de nossa cultura indígena.

Após esses levantamentos, parti para a leitura das transcrições das narrativas e escolhi daquela que comporia o *corpus* deste trabalho. Difícil etapa: escolher uma, diante de uma riqueza de histórias. Momento de diálogo entre o eu pessoal e o eu pesquisadora. Para isso, utilizei alguns critérios para auxiliar na escolha: a faixa etária a qual proponho atingir; o tempo que tinha de conhecimento das histórias; a quantidade de vezes que a história foi narrada, em diferentes aldeias. Assim, se houvesse variedades nas versões era possível compará-las e, na medida do possível, condensar as informações na narrativa. Outro critério, que foi fundamental para a escolha foi sua utilização em sala de aula, enquanto professora. Em oportunas vezes compartilhei algumas narrativas da minha etnia em escolas não indígenas nas quais trabalhei, entre as quais: A escola de nível fundamental CET Darcy Araújo em Teresina-PI, Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade em Juiz de Fora-MG e Rede Cidadã de Juiz de Fora. Foi um critério que aliou conhecimento e experiência. Seguindo esses métodos, escolhi para este trabalho *A história do Bacurau*. Essa narrativa sofreu uma investigação na memória pessoal, nas gravações feitas nas aldeias e anotações e no livro que foi encontrado na aldeia Novo Zutiawa. Por ser uma narrativa autenticamente oral, e habitar na memória, pode sofrer, de uma aldeia para outra, ou talvez até de uma geração para outra, pequenas mudanças de personagens ou fatos. Não significa que a narrativa foi traída, mas que está sujeita às “falhas” da memória.

Aqui se põe em análise a questão da fidelidade dessas narrativas. Jean Calvet em *Tradição oral & Tradição Escrita* trás para reflexão as ideias de Davensor a respeito dessa transmissão oral:

Inicialmente, a transmissão por via oral está exposta a deformações muito mais numerosas e muito mais profundas do que a tradição escrita. Confusões, lapsos, contrassensos, nada menos fiel do que a memória: num ponto, lacunas, artificialmente, preenchidas a *posteriori*, ou, ao contrário, aproximações legítimas, amálgamas, adições (DAVENSON *apud* CALVET, 2011, p. 52).

A questão das variações nas narrativas, quando ouvidas em aldeias diferentes, podem gerar embates se questionada quanto à fidelidade de suas

versões. No entanto, essas variantes não são defeitos da narração ou narrador. Cada narrador transmite o que lhe foi transmitido e as comunidades tomam como suas verdades. Essas variações, no entanto não interferem nas suas aplicabilidades e em seus significados, pois convergem para um mesmo fim. Calvet afirma:

Todo contador insiste em dizer que transmite o que lhe foi transmitido, que não inventa nada, etc., e já vimos que, apesar das variantes do texto, inclusive no repertório de um mesmo contador, a convergência das diversas versões nos leva, por outro lado a considerar essa afirmação da fidelidade à fonte, pois, se os textos recolhidos nunca são exatamente semelhantes, apresentam, no entanto, fontes de convergência (CALVET, 2006, p. 45).

As variações nos textos transmitidos oralmente não podem sofrer julgamentos de fidelidade. Essas mudanças não devem ser vistas como “traições” ao texto original. Cada narração é uma transmissão do que foi aprendido, mas é também uma recriação. O Narrador, ao contar uma história, utiliza suas capacidades pessoais para fazê-lo: memória, voz, entonação, performance.

O conhecimento da narrativa e as quantidades de audições que me foi transmitida me levou a identificar no texto do livro, alguns momentos da narrativa que pareceram confusos, como se houvesse lacunas durante a narração. O livro está escrito em português e na língua tentehar. Não é possível saber se a história foi escrita pela mão do próprio indígena, já que na época de sua produção, 1985, a escolarização indígena estava em começos no Maranhão e poucos indígenas dominavam a escrita. Procurei, ao ler a narrativa do livro, não me fixar apenas na tradução da história em português, mas, mesmo com o conhecimento limitado da língua, busquei também analisar a versão em tentehar.

O texto que será apresentado no próximo capítulo foi construído através de um mosaico de memória pessoal, registros de narrações, anotações e a história registrada no livro da história do bacurau, que encontrei na Aldeia Novo Zutiwa. Dessa forma, a escrita foi um esforço conjunto de ideias para enriquecer o trabalho. Não é minha intenção modificar o texto, mas enriquecê-lo com base nas audições que presenciei.

O tratamento dado à narrativa recolhida deve ser cuidadoso para não cair nos métodos de alguns autores brancos que se dedicam a coletar histórias orais, mas as modificam de tal forma, que muito de sua originalidade é perdida. São

brancos que assumem a autoria das histórias e torna o indígena como mero personagem de suas narrativas. Complexas como são, não devem ser simplificadas, nem ter sua originalidade ofuscada. Preservar a fidelidade ao conteúdo da narrativa é fundamental.

3. A HISTÓRIA DO BACURAU, TEXTO E PRETEXTO PARA PROPAGAÇÃO DA CULTURA TENTEHAR

As manifestações literárias indígenas, enraizadas na oralidade, pertencem principalmente aos gêneros: lendas, mitos, contos, fábulas, cantos, poemas.

Antes de prosseguir com essas discussões, faz-se necessário centrar nas concepções de texto, textualidade e gênero para melhor nortear as ideias e procurar especificar o gênero textual da narrativa A história do bacurau, que é *corpus* deste trabalho, e desenvolver as discussões em volta desse texto. É importante estabelecer identificações dos gêneros textuais das narrativas mais frequentes na sociedade Guajajara nesse processo de passagem para a escritura de uma história oral - ou ao menos tentar- a fim de satisfazer uma necessidade didática.

3.1-Concepções de texto e textualidade

Como tratamos da escrita de uma oralidade, tornou-se indispensável relacionar-se com as teorias do texto. Dessa forma, precisamos nos aliar à Linguística Textual, visto que essa objetiva investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão do texto, considerando-o como processo resultante de fatores sócio-cognitivos, comunicativos e interacionais. Para Luiz Antônio Marcuschi em *Linguística textual: o que é e como se faz*, a Linguística Textual é o “estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais” (1983, pág.12).

O texto, escrito ou oral, é a unidade de comunicação básica, uma vez que as pessoas comunicam-se por meio de textos e não palavras e frases isoladas. Por isso, Bentes (2004) afirma que o texto não existe fora do contexto, ou seja, isolado das condições externas de produção e de recepção.

Koch (2004) em *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*, postulou que o texto não era resultado apenas de um fenômeno puramente linguístico, como antes se pensava, mas que ele se realizava a partir de situações de interação entre o texto e seus usuários.

Pensar o texto como lugar de constituição e interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações

linguísticas, cognitivistas e sociais (...) ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos (KOCH, 2004, pág. 9).

Conforme a autora, essa conjuntura foi decisiva para a elaboração de um dos principais pressupostos da Linguística de Texto, o de que os sentidos não são todos explícitos na superfície textual, mas requerem a ativação de um conjunto de informações por parte do leitor para que aconteça a construção dos diversos sentidos.

Costa Val (1999) em *Redação e textualidade* define o texto como uma unidade sociocomunicativa, semântica e formal. A autora explica que o texto para ser compreendido precisa ser avaliado pelo aspecto pragmático, que diz respeito ao funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; pelo semântico-conceitual, que se refere à coerência e pelo formal, que tem a ver com a coesão.

Para Koch & Travaglia em *Texto e coerência*,

A textualidade ou a textura é aquilo que faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de palavras. A sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global (1989, p.26).

Portanto, concluímos que a coerência é o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto, que é construído por quem produz e quem recebe e depende de fatores cognitivos, socioculturais, linguísticos, e interacionais. A continuidade de sentido entre os elementos explícitos e implícitos no texto é, portanto, o fator determinante para que haja coerência.

3.2- Concepção de gênero textual

Nos últimos anos, observa-se o desenvolvimento de um considerável volume de pesquisas embasadas em teorias de gênero (de textos/do discurso). Essas teorias tomam por base releituras de Bakhtin, como bem coloca Rojo (2005) em *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. A teoria do gênero do discurso centra-se no estudo das situações de produção do enunciado e nos aspectos sócio-históricos e a teoria dos gêneros de textos na descrição da materialidade textual.

Bakhtin (2000), na obra *Estética da criação verbal*, afirma que a língua efetiva-se em enunciados (orais e escritos), que são formados por três elementos básicos (tema, estilo e composição) e marcados pela esfera de comunicação onde se realiza. Cada enunciado é único, irrepetível e individual, por isso classificado como a unidade da comunicação verbal, afinal o discurso só se realiza na forma de enunciados.

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos de *gêneros do discurso*.

A riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas [...] cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2000, p. 279)

Ao denominar os gêneros como *tipos relativamente estáveis* de enunciados, Bakhtin (2000) destaca que os gêneros apresentam traços comuns, constituídos historicamente em uma situação de interação verbal relativamente estável, reconhecida pelos participantes dessa atividade. Por isso, não se pode classificar um gênero pelas suas propriedades formais, apenas na situação de interação é que se distingue a constituição e a função dos gêneros.

O autor também ressalta a *heterogeneidade* dos gêneros, que varia desde a curta réplica do diálogo cotidiano às mais variadas formas de exposição científica, e essa riqueza de gêneros está diretamente ligada ao desenvolvimento da esfera na qual estão inseridos. A existência de uma grande variedade de gêneros na sociedade, como afirma Rodrigues (2005), deve-se ao fato de as possibilidades da atividade humana serem inesgotáveis e cada esfera social ter seu repertório de gêneros particulares, que se desenvolvem conforme o desenvolvimento da própria esfera. As sociedades indígenas apresentam um repertório de narrativas que, conforme as situações de interação, são pronunciadas de acordo com a finalidade.

Em síntese, os gêneros correspondem a situações de interação verbal *típicas* (mais ou menos estabilizadas e normativas): cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social. (RODRIGUES, 2005, p.165)

Os gêneros organizam e significam a interação verbal, por isso são flexíveis, sensíveis e ágeis às mudanças sociais. Uma dada função e dadas condições geram um dado gênero relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. É por isso que existem determinados gêneros comuns às sociedades indígenas, mesmo de etnias diferentes, pois as funções e condições que são submetidas as histórias nas aldeias assemelham-se.

Segundo o autor, a compreensão de um enunciado é acompanhada de uma atitude responsiva ativa, o locutor espera de seu receptor uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução. A variedade dos gêneros está diretamente ligada à variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve. O querer-dizer do locutor, e no caso deste trabalho o narrador, é identificado na escolha do gênero.

Para falar, utilizamo-nos sempre de gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*. [...] falamos em vários gêneros sem suspeitar de sua existência. Na conversa mais desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisa de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos (BAKHTIN, 2000, p.301).

Ao criar uma história ou narrá-la, o contador não realiza a escolha de um gênero específico. Sem suspeitar a utilização de um determinado gênero, é a situação e o momento que o definirá. Mesmo com sua individualidade e criatividade não é ele que cria o gênero, mas as exigências circunstanciais.

Ser narrador é uma capacidade singular, que exige do sujeito o domínio de repertórios diversos das narrativas, sem necessariamente conhecer suas definições teóricas.

Um fator determinante na escolha do gênero para o enunciado a ser proferido é a intenção discursiva ou o querer-dizer do locutor. Cada enunciado tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero. As diferentes maneiras de dirigir-se a alguém e as concepções diversas de destinatário determinam a diversidade dos gêneros.

Um trabalho que dialoga com a obra bakhtiana, e que tomamos por base para a definição de gênero nesta dissertação, é *Gêneros textuais: definição e*

funcionalidade, de Luiz Antônio Marcuschi (2002), que apresenta os gêneros textuais como fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social e caracteriza-os como eventos textuais dinâmicos que surgem conforme as necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas. O autor também afirma que:

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. (MARCUSCHI, 2002, p.20)

Marcuschi (2002) ressalta que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, que são “os textos materializados que encontramos em nossa vida diária”. Esses textos possuem uma composição e uma função que os definem e que são profundamente maleáveis, mas nem por isso deixam de ser socialmente reconhecidos pela comunidade linguística. É importante lembrar que os gêneros são eventos linguísticos, mas que não são definidos pelas suas propriedades linguísticas, uma vez que o que se sobressai é o uso do gênero, ou seja, o objetivo com o qual esse gênero é manifestado em situações sociais particulares. Marcuschi apresenta a seguinte afirmação sobre esse aspecto dos gêneros textuais:

Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero (MARCUSCHI, 2002, p.30).

Marcuschi (2002) diferencia gêneros textuais de tipos textuais, que designam uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição e abrangem meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O autor também distingue gênero de domínio discursivo, este compreendido como uma esfera de produção discursiva. Ou seja, os domínios discursivos não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discurso específicos, como: discursos jurídicos, jornalísticos, didáticos, religiosos etc.

Os gêneros, portanto, são eventos textuais de extrema relevância para a comunicação, e são definidos pela função social que exercem dentro da comunidade linguística que estão inseridos, nesse caso as indígenas, mas também por suas características textuais-discursivas.

3.3- Qual gênero, Bacurau?

Partindo das discussões anteriores, podemos então aprofundar o estudo de alguns dos gêneros mais presentes em sociedades de culturas orais: lendas, contos, e fábulas.

Weitzel (1995) apresenta a lenda como a mãe da História, ao considerar que essa, em seus primórdios, constituía-se de uma sucessão de lendas passadas de uma geração a outra, enriquecida pela fantasia popular. Sua vinculação a algum personagem famoso, um marco geográfico ou evento da comunidade é o que a caracteriza. É um mundo de realidade, embora exagerado e colorido, que está em contraposição ao mundo fictício do conto e sobrenatural do mito.

Cascudo (1976) explica que as lendas são muito confundidas com os mitos e se distinguem pela sua função e confronto. O mito pode ser considerado um sistema de lendas, mas enquanto esta é localizável no espaço e tempo, aquele não possui exigência de fixação no tempo e espaço.

Os povos originários criaram relatos fantásticos, sobrenaturais, que na sua origem foram construídos de fatos que verdadeiramente aconteceram, ou creram que ocorreram, ou de personagens que podem ter existido e que foram transmitidos de geração a geração.

O homem desde os primórdios tem a necessidade de compreender o mundo em que vive e sua existência. O mito, seguindo as ideias de Weitzel (1995), é uma narrativa de um fato que está além da natureza humana. As narrativas míticas têm personagens sobrenaturais, divinos ou divinizados. Através do mito buscam-se respostas às múltiplas questões ligadas a uma prática, fenômeno natural, crença.

Procurar definições para mitos, lendas, contos e fábulas é tentar organizar um emaranhado de características tão parecidas, onde há um risco de não obter grande sucesso ao realizar essas categorizações. Retomemos as ideias de Bakhtin(2000), antes descritas, de que os gêneros apresentam traços comuns. A verdade é que esses gêneros que aqui tentamos distinguir se embaraçam. As

características que aqui procuramos evidenciar são resultados de discussões já desenvolvidas por folcloristas, etnólogos, filósofos, linguistas, mitólogos e tantos estudiosos, que já se ocuparam em tentar organizar tais conceitos.

Vladimir Propp (1997), em *As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso*, entende por mito as narrativas de deuses e seres divinos em que um povo acredita efetivamente e toma como real. Mais na frente o autor elabora relações entre o mito e o conto, onde o conto é apresentado como uma das origens do mito e suas distinções estão relacionadas à função social e não às suas formas. Existem, portanto, formas diferentes de entender e interpretar o conceito de mito e, com base na função social que exerce, passa por variações de acordo com o grau de cultura de cada povo. Assim, os mitos estão sujeitos às diferentes concepções nas sociedades.

Já o conto pode ser definido como uma narrativa fictícia, imprecisa quanto ao local em que ocorre e impessoal quanto ao personagem. Às vezes atua no terreno do maravilhoso e, apesar disso, guarda preferencialmente um contato com o dia a dia do homem, em que narra suas lutas, experiências, anseios, iniciações.

Na organização dos contos visando publicações, autores adotam sistemas de classificação baseados geralmente em elementos do enredo ou função narrativa.

Weitzel(1995) utiliza a classificação de conto sistematizada por Câmara Cascudo (1984) da seguinte forma:

- I-Contos de Encantamento- caracterizados pela presença do elemento sobrenatural;
- II-Contos de Exemplo- contendo conselhos, o que se deve fazer ou evitar;
- III-Contos de Animais- é a fábula tradicional, em que os animais vivem o exemplo dos homens;
- IV-Facécias- são contos cômicos;
- V- Contos Religiosos- contos de intervenção divina;
- VI-Contos Etnológicos-para explicar alguma peculiaridade da espécie animal ou vegetal;
- VII-Demônio Logrado- onde o demônio intervém e é derrotado;
- VIII-Contos de adivinhação- incluem uma adivinhação, um enigma, cuja solução dará vitória ao herói.
- IX-Natureza denunciante- em que um ato criminoso é denunciado pelos ramos, flores ou frutos de uma árvore pelas pedras, ossos, animais, etc.;
- X- Contos Acumulativos- histórias de encadeamento, de ações ou gestos que se articulam numa série ininterrupta;
- XI- Ciclo da morte- são contos da morte personalizada, em que ela é sempre a vencedora (WEITZEL, 1995, p. 42).

Com esse repertório de definições percebemos a complexidade de estabelecer uma linha divisória entre os diferentes tipos de contos e, mais ainda, entre eles e outras categorias das narrativas orais. Propp (1997) reconhece que o conto é tão rico e variado, que torna-se impossível estudar o fenômeno que ele representa em sua totalidade e afirma que entre os contos existem ainda aqueles que podem ser chamados de maravilhosos, como por exemplo, aqueles contos que iniciam com um dano causado a alguém, ou em que a narrativa começa com um personagem desejoso de possuir algo e, para isso existe a partida do herói, encontro com um doador que lhe dá um recurso ou auxiliar mágico e, através disso, o herói poderá encontrar o que busca. Nesse processo ocorre o duelo com o adversário, o retorno e a perseguição. Os contos que seguem essa estrutura são considerados para Propp como contos maravilhosos.

Weitzel(1995) apresenta ainda a definição de fábula como uma narrativa breve, de caráter alegórico, em que os personagens são, geralmente, animais irracionais, que transmitem um ensinamento, um princípio moral. É marcada por dois elementos: a lição de moral, que é apresentada no final da narrativa, e o relato fictício, que é o meio. Os animais refletem satiricamente as fraquezas, apresentando vícios e outros traços humanos. As fábulas estão muito próximas dos contos, tornando-se, por vezes, difícil estabelecer distinções entre fábula e contos de animais. Porém o que facilita identificar a diferença é a lição de moral que está implícita e transmite mais claramente um ensinamento.

Essa diferenciação estabelecida não é a principal preocupação deste trabalho, nem uma maneira de enquadrar as narrativas indígenas a conceitos, embora bem desenvolvidos, de estudiosos que se ocuparam com os estudos orais e, que, no entanto, não têm o sentimento exato dos donos dessas tradições, que se quer criam grupos ou formas diferenciadas no tratamento das narrativas. Porém, como aqui discutimos, essas categorias para desenvolver um trabalho mais explicativo, seguindo esses conceitos já apresentados e comparando-os com a narrativa que aqui estudaremos, percebemos que ela se aproxima do conto de animais, seguindo as definições anteriormente dadas.

Na história do bacurau, o menino - o herói da narrativa - motivado por um desejo de procurar algo, é separado do seu convívio familiar e vive conflitos durante o momento dessa separação até conseguir o retorno para seu lar. Nessa odisseia o

garoto vive num mundo sobrenatural de relação com os animais. Assim, podemos considerar essa narrativa como um conto maravilhoso, mas fugindo de conclusões gerais para não limitar a narrativa e evitar o erro de alguns estudiosos que procuram compreender a categoria dos contos, mas não em estudá-los em sua totalidade.

Por nascerem de tradições peculiares de cada povo - suas experiências, práticas cotidianas e crenças- as narrativas devem ser levadas aos estudos sem um rigor estritamente científico e ocidentalizado e mais vivenciadas sob a perspectiva indígena, sabendo que as histórias não são apenas objetos de estudo, mas um campo de vivência onde o pesquisador, leitor ou ouvinte pode receber da partilha dessas tradições.

3.4- Entre o folclórico e o popular

As teorias do texto são campos amplos de discussões da linguagem escrita que sacralizam a letra e reduzem a palavra e as vozes presentes nos textos. Chamamos aqui de palavra, como esclarece Zumthor(1993), a linguagem vocalizada e manifesta(OU MANIFESTADA?) fonicamente na emissão da voz. Essa ultrapassa a palavra e a linguagem que por ela transita. A enunciação da palavra, graças à voz, ganha o poder de ligar-se ao outro exibindo seu dom, interioridade.

Os trabalhos de Paul Zumthor na defesa da oralidade também contribuíram para a abertura de caminhos e novas perspectivas para os estudos de literatura oral, que ampliaram os espaços dentro da teoria literária para essas discussões.

Através de seus estudos, o próprio conceito de oralidade sofreu alterações, estabelecendo diversas mediações entre oralidade e escrita, inaugurando novos pensamentos a respeito da literatura oral, que antes tratava o folclórico como subalterno. O autor estabelece um novo modo de pensar a literatura oral: “a oralidade se faz um princípio do texto poético, permitindo deslocar a dicotomia popular/ erudição, evitando discriminações” (ZUMTHOR, 1993, pág. 287).

O autor relembra que o termo *folklore*, de *folk*, “povo”, e *lore*, designando um “saber”, estava associado a um conjunto de costumes. Porém, a palavra na passagem para o inglês e posteriormente para o francês, referia-se às ideias de *Volksggeist*, *Volkspoesie*, *volkslied* (canção do povo, espírito, poesia), lançadas por Grimm e Herder e que continuaram a ser utilizadas na Alemanha por volta de 1970, falseadas pela ideia de *Naturpoesie* de Grimm: poesia de natureza, autêntica,

simples, tradicional, anônima. Exaltada por alguns, mas ocupando posição subalterna.

Só no final do século XX o termo *folclore* se desdobra de maneira a adquirir conceitos distintos. Por um lado um conceito vago, que para alguns etnólogos não recebe qualquer valor científico e, por outro, remete às animações turísticas e práticas de recuperação do regionalismo. Para os estudiosos que utilizam o termo em seus trabalhos, muitas vezes o abarcam referindo-se a fatos da língua ou toda espécie de atividades e comportamentos.

Atualmente, a palavra “folclore” ganha uma acepção mais larga sob uma perspectiva sociológica de “folclore-em-situação”, e carrega o caráter contingente de processo de comunicação, apesar de que o ato folclórico seja manifesto, muitas vezes como repetitivo e seus componentes manter-se estáveis por longos períodos.

As perspectivas de folclore dos folcloristas contemporâneos tentam superar as oposições de tratamento dado ao termo entre o que se reproduz e o que emerge. Resta, portanto, o desprendimento de certas ideias vinculadas ao termo, que postulam diferenças no tempo, espaço e nas configurações culturais enraizadas em julgamentos que, como explica Zumthor (1997), classifica como “folclorização” o movimento histórico através do qual uma estrutura social ou uma forma de discurso perde progressivamente sua função”(p. 23).

Logo, a folclorização tende a transmitir a ideia das narrativas indígenas como histórias presas no passado, como algo que existiu e não é mais vivenciado, porém sabemos que essas histórias, enraizadas nos conhecimentos de nossos antepassados, permanecem vivas na atualidade. O que muitas vezes ocorre nas adaptações de narrativas indígenas para a leitura em livros nas escolas é esse processo de folclorização, que acaba disseminando pensamentos errôneos e reproduzindo estereótipos que buscamos extinguir.

Outro termo, que também gera confusões é o uso do adjetivo *popular*, quando remetido à pertença da cultura ou literatura, que quando associadas, de fato não alude a um modo de discurso cultural ou a classe dos sujeitos proprietários dessas tradições.

Zumthor explica que essas interpretações vagas remetem a uma realidade indubitável:

Na maioria das sociedades (atingindo um estágio de evolução em que se constitui um Estado), constata-se a existência de uma bipolaridade que engendra tensões entre cultura hegemônica e culturas subalternas. Estas últimas exercem uma forte função histórica, a de um sonho de desalienação, de reconciliação do homem com o homem e com o mundo; elas dão sentido e valor à vida cotidiana, o que não implica em sua identificação com as “tradições populares”, transformadas atualmente em objeto museológico (ZUMTHOR, 1997, p. 23).

A associação que é feita entre as ideias de *popular* e *oral* não autoriza que uma seja identificação da outra. O próprio termo popular às vezes pode designar algo que perdeu a memória de sua origem. As interpretações acerca dos temas não satisfazem muitas vezes uma conceituação que dê conta do que verdadeiramente representam, podendo ignorar o valor dessas tradições. A cultura popular, por exemplo, tem em sua base a ideia de imaginário, rico em suas representações e podem se manifestar nas narrativas orais.

3.5- Compreensão entre os vazios

Os leitores que participaram da etapa de teste contribuíram para verificar como ocorreu a recepção. Utilizamos como norte a fenomenologia de leitura em *O repertório do texto*, de Wolfgang Iser (1996), que desenvolveu argumentos baseados em análises do texto num modelo histórico-funcional. Sob uma dimensão pragmática, no sentido descrito por Morris - relação entre os signos do texto e o interpretante - Iser explica que o uso pragmático de signos tem a ver com a conduta que é despertada no leitor.

As estratégias textuais apresentam o potencial do texto, que estimulará no leitor atos resultantes da sua imaginação. À medida que realiza a leitura, o sujeito desencadeia suas expectativas e memórias, agrupa signos textuais e concebem sentidos.

Para Iser o texto literário é uma figura fictícia e carece de atributos necessários do real. O texto literário não se encerra nos objetivos apresentados denotativamente, mas sua representação visa o não dado. A relação entre ficção e realidade é compreendida em termos de comunicação que o texto exerce. Assim, deve ser baseada no modelo histórico-funcional do texto. O autor entende ficção como estrutura comunicativa e desfaz a oposição entre o real e o ficcional: em vez

de ser oposta à realidade, a ficção nos comunica algo sobre ela. Então, se a ficção não é realidade não é porque carece de atributos reais, mas porque organiza a realidade de tal forma que esta torna-se comunicável. A análise de um modelo histórico-funcional do texto se baseia, portanto, em sua dimensão pragmática: a relação entre os signos e o intérprete.

A dimensão pragmática dos atos de fala descreve as condições que garantem êxito na ação verbal. Entendendo os atos da fala como propõe Iser: “são unidades comunicativas da fala, que transformam as frases em frases situadas e, assim, em enunciações verbais que ganham sentido pelo uso” (1996, pág. 104). Essas condições, no que se refere aos textos ficcionais, motivam a ação verbal à medida que o leitor, ao interagir com o texto, tem êxito ou fracassa. Analisar essas condições é captar os pressupostos necessários para que a ação verbal se realize e evidenciar os atos pelos quais algo é verbalmente produzido.

Para que uma ação provocada pela fala tenha êxito, precisam ser cumpridas as seguintes condições que apontam para o ponto central dos atos da fala. A enunciação do falante há de se referir a uma *convenção*; que vale também para o receptor. É necessário que o uso da convenção seja apropriado à situação, ou seja, orientado por procedimentos aceitos. Por fim, a disposição dos participantes que se envolvem na ação verbal deve ser adequada à *situação* em que se cumpre tal ação.

A comunicação fracassa quando a enunciação não é satisfatoriamente recebida ou nos casos em que a enunciação se torna indeterminada por carência de situações ou permanece vaga porque essas não se revelam.

Iser ainda nos apresenta as ideias de ato ilocucionário e perlocucionário. Este último é uma qualidade da enunciação quando é capaz de assegurar o efeito intencionado no receptor e assim produz uma consequência: o que é pensado se mostra no que se diz. Já o ato ilocucionário, só tem potencial de efeitos, cujos sinais são capazes de produzir somente o tipo de acesso, a atenção e a reação exigida do receptor.

O esforço de alcançar um receptor por meio de atos ilocucionários ou perlocucionários, nesse caso em textos orais, se expressa na escolha do vocabulário, na sintaxe, na entonação, gestos, expressões e signos verbais, assim como na referência, na proposição e na predicação constitutiva da enunciação.

Só quando o receptor mostra por suas reações que ele compreendeu corretamente a intenção do falante ou o que este escolheu do modelo comum de

comunicação, se cumprem os pressupostos necessários para que o êxito da ação verbal se realize.

A comunicação não se realiza tão somente por algo que é dito explicitamente, mas também implicitamente. Wolfgang Iser então aponta as ideias de “vazios” da fala, que formam o constituinte central da comunicação. Para ele, é impossível que o que se visa se confunda com o que se diz nos atos da fala. O não dito constitui a condição básica para que o receptor possa produzir o que se almeja.

3.6- Mosaico de experiências: contribuições da literatura indígena em sala de aula

Como já explicitados nos critérios de seleção da narrativa para este trabalho, a audibilidade e usos desta em sala de aula foram fatores que definiram sua escolha para desenvolver esta pesquisa. Carregar na memória um repertório de conhecimentos ancestrais - embora reconheça não completo - gera um sentimento de confiabilidade de preservação e divulgação de um patrimônio de conhecimentos.

Enquanto professora, pude acompanhar o processo de cumprimento, ou tentativa, da lei 11.645/ 2008. Presenciei em algumas escolas o desinteresse em cumprir tais regulamentos, mas também dificuldades que algumas tinham em adquirir instrumentos teóricos que dessem conta de preencher as lacunas, antes tapadas com atividades superficiais, por exemplo na data de comemoração do dia do índio, em que uma série de atividades ditas culturais invadem as escolas, onde crianças tem seus rostos pintados, usam fantasias e dançam músicas sem nenhuma relação de raiz cultural indígena, o que oculta ainda mais a realidade cultural indígena e amplia preconceitos e estereótipos. Com isso, pude utilizar das tradições que carrego e contribuir para a promoção de conhecimentos aos não indígenas e, conseqüentemente, ganhar visibilidade para as sociedades originárias.

O ensino da história e cultura autóctone proporciona aos alunos oportunidades de conhecimentos a respeito de fatos históricos e culturais presentes na construção do país e, ainda, conhecer o passado e o presente indígena, incluindo os aspectos importantes desses povos para a cultura brasileira. Esse espaço de ensino da cultura ofertado pela lei 11.645/2008 oferece à comunidade escolar a oportunidade de novas perspectivas sobre as matrizes culturais do Brasil, já que anteriormente as abordagens sobre o tema estavam voltadas para conceitos

falseados e limitados à História descrita por europeus, deixando de lado as culturas africanas e indígenas, que estão intimamente ligadas à história do país.

No momento que declarava-me indígena diante dos alunos, as perguntas imediatas que surgiam eram carregadas de ideias errôneas aprendidas devido ao ensino sem bases culturais que foi repassado. Alguns demonstravam inclusive medo. Perguntas como: Os índios comem humanos? Eles só andam nus? São perigosos? dúvidas que fortaleciam o meu desejo de ensinar quem são os indígenas, e mais especificamente os Guajajara que conheço, a fim de gerar mudanças na maneira de ver os povos nativos.

A utilização das histórias guajajara nas aulas era um dos métodos utilizados para efetivar o ensino da cultura nativa. A principal forma trabalhada das histórias no contexto escolar era por via oral, colocando-me no papel de narradora e transmissora das vozes de minha comunidade.

Quando narrava as histórias, deparavam-se com os vagos conhecimentos dos alunos a respeito da cultura, o que gerava nos receptores dúvidas e curiosidades. Ao me manifestar nesse espaço oportuno, pude semear minha contribuição na busca por mudanças e novos pensamentos que certamente brotaram dos receptores.

A audição das histórias exige do ouvinte um exercício para ouvir o que é dito no ato da narração e as vozes ancestrais que ecoam nas narrativas. Dessa forma, o ouvinte compreende a narrativa e aquilo que é manifestado por ela.

3.7- Experiências de contato e tratamento da narrativa

O tratamento dado à narrativa que trabalhei nessa dissertação consistiu em comparar a História do bacurau escrita em um livro editado no ano 1988, que ganhei em 2011 do Cacique Inácio Guajajara, com as versões da narrativa que foram registradas em anotações e gravações e ainda da memória pessoal, já que quando criança ouvia minha avó contar. Esse livro era guardado com muito cuidado pelo cacique da Aldeia Novo Zutiwa. Ele relatou que os livros eram antigos e raros, que foram realizados por missionários cristãos por volta do ano de 1980 e ele mesmohavia contribuído com algumas narrativas.

Para construir a narrativa que será aqui apresentada, procurei utilizar todo material a respeito da História do bacurau, observando os fatos da história e a

maneira como eram narrados, a fim de reunir as contribuições de toda a documentação para o tratamento de um texto alicerçado em vozes de diferentes narradores, mas baseei-me principalmente no texto escrito no livro, seguindo a sequência dos episódios.

O texto do livro apresenta algumas lacunas, que foram explicitadas por alguns leitores submetidos ao teste, e que dificultaram a compreensão da narrativa. Reuni em três etapas, que serão mais a frente descritas, três grupos de leitores: 8 alunos do CET Darcy de Teresina-PI, 18 alunos da escola de aprendizagem Rede Cidadã em Juiz de Fora-MG, e duas alunas indígenas, que atualmente estudam na escola estadual Prof^a. Maria de Lourdes Rebelo, em Teresina-PI.

Em alguns momentos os leitores que foram submetidos ao texto do livro antigo, não conseguiram compreender claramente a história, por exemplo, quando o narrador fala do momento em que o menino tem um encontro com uma cobra. Os leitores questionaram que esse fato na narrativa parecia incoerente, sem nexos, e também quando o narrador faz referência as “caças”, animais, sem identificá-las. Só através das anotações e gravações e meus conhecimentos da história foi possível complementar a narrativa.

Ao tentar comparar a tradução do texto com o escrito na língua tentehar, verifiquei, mesmo com minhas limitações na referida língua, que a versão em português- que deixa suspeita de não ter sido traduzida apenas pelo indígena que a narrou- não preservou palavras que não deveriam, a meu ver, sofrer traduções. Por exemplo, quando o menino diz “se determinado animal fosse gente”. Como já foi explicado neste trabalho, é sabido que Tentehar significa “gente verdadeira”, mas na versão em português do texto, penso que a palavra indígena deveria ser preservada, já que foi simplificada apenas como “gente”. O desejo do garoto na verdade é que os animais fossem como sujeito capaz de pensar como ele e compreendê-lo: ser um Tentehar.

Não me limitei ao texto em português e busquei auxílio para a leitura do texto na língua Tentehar. Para o auxílio nesse momento de leitura, contei com a efetiva contribuição do professor indígena Zezico Guajajara e das alunas indígenas Samara Guajajara e Vera Guajajara da aldeia Marajá, para entender a tradução de determinados trechos. Verificamos algumas “falhas” na tradução, por exemplo: na versão escrita em Tentehar *mozuhu* é um tipo de cobra que na aldeia identificam

como sucuri, e na versão em português aparece como surucucu. Foram pequenos deslizes de tradução, posso afirmar, mas que enfraquecem a originalidade do texto.

Tentar ler o texto na versão em guajajara e, inevitavelmente ter que escrevê-lo em português, foi uma tarefa não muito satisfatória, por querer ir além do que os conhecimentos da língua, até o momento me permitem. Não assumo o papel de tradutor, mas conhecendo o povo e a cultura, e baseada nas contribuições dos próprios indígenas moradores das aldeias, verificamos “deslizes” nas traduções. Percebi que a tarefa de um tradutor da língua indígena é muito mais complexa. Esta é uma tarefa exigente, para garantir ao leitor que o efeito estético produzidos nos não indígenas fossem próximas das impressões dos indígenas. Próximas porque, como lembra Benjamin (2001): “é mais do que evidente que uma tradução, por melhor que seja, jamais poderá ser capaz de significar algo original” (BENJAMIN, p.193).

É importante para o tradutor, na busca por significação satisfatória, percorrer duas vias: a linguística e a etnografia, esta vista segundo Mounim (1997), que define a etnografia como a descrição completa da cultura total de uma comunidade. O autor aponta para a necessidade de o tradutor ser também um etnógrafo da comunidade cuja língua deseja traduzir: “todo tradutor, que de mil maneiras empíricas, não se tenha tornado etnógrafo da comunidade cuja língua traduz, é um tradutor incompleto” (MOUNIM, 1997, p. 219). Portanto, a tradução não deve ser simplificada a estudos linguísticos e o tradutor não pode se privar de conhecer os aspectos culturais de uma comunidade.

Os estudos da língua que se aprofundaram durante esta tarefa foram firmados na responsabilidade de garantir que, nesse deslocamento das narrativas da minha etnia para comunidades exteriores, com diferenças linguísticas e culturais, o texto de partida preservasse aspectos indispensáveis de sua originalidade, tornando esse deslocamento, um ato ético, que busca a valoração da cultura de partida. Essa ética que prima pelo outro é manifestada por Antoine Berman. Para ele, “o ato ético consiste em reconhecer e em receber o Outro enquanto Outro” (BERMAN, 2002, p. 68).

Vejo-me no papel de *interpres*, como sugere Jean Starobinski (1974), em que este é um sujeito intermediário em uma transação e garante que um objeto passe de mão a mão mediante um pagamento justo, procurando anular o efeito da distância, onde a obra pode ser “transportada de uma margem distante de que é originária

para a margem onde nasce o discurso interpretativo, em sua relação atual com seus destinatários" (STAROBINLI, 1974, p. 141). O *interprete* se vê confiado o trabalho de garantir uma *passagem* e, ao mesmo tempo, cuidar para que o valor exato do objeto seja preservado. Nessa passagem, o *interprete* contribui para a transmissão de maneira a constatar que a obra chegou com o valor íntegro nas mãos do adquirente. Logo, meu papel seria garantir que o valor da obra dentro da comunidade indígena seja recebido com o mesmo valor fora dela.

Na medida em que são escritas e publicadas em livros, essas oralidades às vezes necessitam de recriações e adaptações.

Maria Inês & Queiroz (2004) ao observar os discursos de alguns organizadores de coletâneas orais populares constataram uma preocupação generalizada com a fidelidade dos textos orais. Como é o exemplo de Silvio Romero, que em sua coletânea de *Contos populares do Brasil* traz na "Nota Indispensável" afirmações de que em nenhum conto foi incluído palavra, artifício ou ornamento que não tenha sido fielmente apanhado dos lábios do povo. Outro exemplo é a de Alexina de Magalhães Pinto, que nas "observações" apresentadas em "Apêndice" à sua *Contribuição do folk-lore brasileiro para a biblioteca infantil* esclarece seu propósito de fidelidade à linguagem da performance. As autoras criticam esses esclarecimentos afirmativos de fidelidade ao texto oral, contidos em "observações", "notas preliminares", "apêndices", que parecem corresponder a uma proposta utópica, não concretizada na prática, já que, ao examinar os contos, constata-se que de fato foram publicados num registro em que predomina o dialeto padrão, em oposição ao oral.

Sabe-se que as limitações ao registrar contos orais foram superadas com os avanços tecnológicos, visto que atualmente a coleta das narrativas orais contam com instrumentos de gravações, filmagens, entre outros. No entanto, os avanços da ciência e tecnologia não foram ainda suficientes para solucionar todas as dificuldades inerentes na passagem da linguagem oral para a escrita, o que faz dessas questões inclusive matérias para estudos e debates. Assim, o pesquisador em literatura oral deve estar ciente da inexistência de uma escrita que seja totalmente fiel à oralidade, uma vez que a narrativa é construída dialogando as partes escritas com as partes narradas oralmente.

Procurei preservar algumas palavras na língua tentehar, que acredito não impediria a compreensão da história pelos leitores não indígenas e, dessa forma,

também estaria valorizando a língua nativa. As ilustrações que completam a história foram auxiliaadoras para sua compreensão e enriquecimento. Para isso, tive a prazerosa contribuição da artista plástica Aliã Wamiri. O uso dos sons onomatopaicos foi uma forma de tentar fidelizar a história contada oralmente, visto que os narradores imitam os sons dos animais durante a contação das histórias.

Como exigência dos leitores que participaram do teste, incluí um glossário-elucidário- inspirado pelo saudoso escritor paranaense Wilson Bueno.

Sobre o processo de construção da narrativa que será a seguir apresentada, parti inicialmente da experimentação com a narrativa do livro, sem nenhuma alteração e sem as ilustrações. Para essa etapa, entrei em contato com alguns alunos da escola CET Darcy Araújo, localizada em Teresina-PI, escola que antes havia trabalhado. Enviei as narrativas para o email de 8 alunos, com idade entre 13 e 14 anos e pedi que descrevessem todas as dúvidas e impressões a respeito da narrativa: personagens, linguagem, mensagem que ela procurava transmitir. Os alunos se expressaram a respeito de lacunas na história que comprometiam o entendimento da narrativa; falaram sobre algumas palavras que desconheciam; comentaram sobre falta de coerência que a história apresentava; disseram que a principal função da narrativa era de preservação da natureza e de obediência à mãe. Sugeriram ainda que incluísse um glossário para facilitar o entendimento de algumas palavras. Sobre o herói da narrativa o descreveram como desobediente, corajoso, esperto, insistente; o socó, o pica-pau e a arara foram citados como amigos; a arara, por outros como desconfiada, “doida”; o jacaré como falso e esperto.

O outro grupo que participou do teste foram alunos de Juiz de Fora - MG. Reuni um grupo de 18 alunos, entre 14 e 15 anos, e apliquei a narrativa, já com as imagens, episódios e sequências narrativas, que o livro não apresentava e que foram incluídas. A principal dúvida dos alunos, nessa etapa, era sobre algumas palavras desconhecidas por eles, o que novamente o levaram a sugerir um glossário. As palavras que foram preservadas na língua tentehar não apresentaram grandes dificuldades de compreensão e foram facilmente identificadas no decorrer da leitura. Sobre as impressões acerca das personagens, essas se aproximaram dos alunos do outro grupo e não houveram grandes mudanças. Após a leitura e entrega das considerações, expliquei que a mensagem a ser transmitida não se resumia à obediência a mãe ou respeito a natureza, mas que essas histórias têm funções específicas nas aldeias e elas são utilizadas na educação dos sujeitos. Esclareci

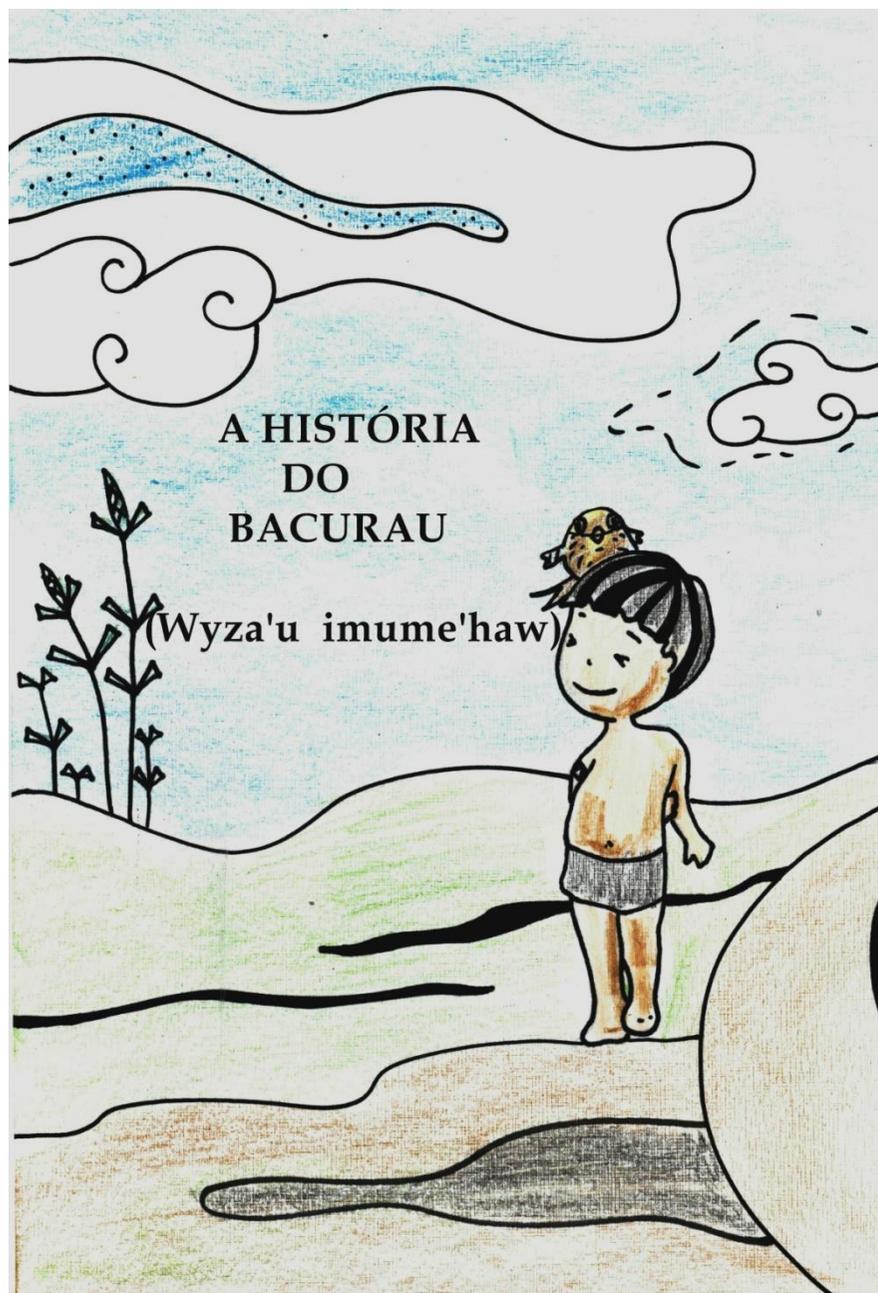
sobre os rituais de passagem na adolescência dos meninos e das meninas guajajara: a Festa do Moqueado e a Festa do rapaz, e que a narrativa também faz alusão a essa passagem. Nos rituais das meninas, por exemplo, ela é separada do convívio social durante alguns dias e, nesse período, recebe vários conselhos dos mais velhos. Quando ela volta ao convívio na aldeia, ela não é mais a mesma, volta com novos projetos, novos pensamentos. Do mesmo modo, o menino da narrativa, que ao retornar para casa não volta o mesmo, ele certamente amadureceu um pouco com todas as experiências vividas. A história é utilizada, por exemplo, para pensar na própria trajetória da vida, onde encontramos obstáculos e nem sempre podemos contar com alguém. Assim, expliquei que as histórias indígenas são contadas nas aldeias não apenas para entretenimento, mas que sempre há grandes lições a tirar.

Foi entregue a narrativa com as ilustrações às alunas indígenas e ao professor Zezico Guajajara para que pudessem opinar no texto e nas traduções, portanto a versão que apresentarei aqui foi o resultado desse trabalho conjunto.

3.8- A história do Bacurau

Nesse momento compartilho de uma das nossas narrativas, que tanto foi citada e que ocupou preciosos momentos no decorrer da construção deste trabalho.

Espero que seus leitores possam sentir ecoar as vozes dos narradores da floresta e ouvir seus cantos. Assim, poderão vivenciar, mesmo em espaços fisicamente distantes, de um momento tão sublime em nossas aldeias: a narração de histórias.



OS GUAJAJARA, QUEM SÃO?

Etnia indígena que habita as regiões do estado do Maranhão, também conhecida como Tentehar. A língua falada por eles é o tentehar, também chamada de ze'egete, do tronco linguístico Tupi-guarani. Apresentam amplo acervo de narrativas orais. Seus costumes, tradições e histórias são ricos campos a serem pesquisados. “Ezemu'e neipy wanemiapo kwer rehe nehe no!” (aprendam com nossos antepassados!).

(Obs.: A ideia é que essa parte acima comporia a contracapa do livro, com breves informações sobre a etnia Guajajara)



No tempo antigo havia um menino, Kuahare, que desejava muito ir à roça com sua mãe, porém a mulher não o permitia. Um dia, após o filho insistir, ela consente que o garoto a acompanhe.

Ao chegar no local, Kuahare diz:

-Màmàz, vou caçar passarinhos!

-Cuidado até onde vai, falou a mãe ao menino.

Adiante, o garoto avista um bacurau.

-Vou matar aquele bacurau, disse o menino preparando a flecha em seu arco.

Kuahare lança sua flecha, mas não acerta não. Decidido, distancia-se da mãe seguindo o pássaro para flechá-lo.



O bacurau segue andando e o menino atrás flechando. De repente, o menino olhou para trás e só viu água. Água?!

O bacurau fez surgir um grande rio por onde o menino havia passado e quando quis voltar não podia.

-Kaw! onde estou agora? Perguntou ele.

-O que eu vou fazer?! O que eu vou fazer?!

Assustado começou a gritar por sua mãe. Percebeu que estava muito longe e que ela não o ouviria. Com medo, começou a chorar. Gritou outras vezes por sua mãe, mas em vão. Ela não poderia escutá-lo, estava muito longe.

Os animais ouvindo os gritos do garoto aproximaram-se e perguntaram:

-Como você chegou aqui?

Kwa! O bacurau me trouxe até aqui, explicou o menino.

-Se vocês fossem Tentehar como eu, para o outro lado dessa água podiam me levar.



Então, o menino ouviu o canto de um pica-pau:

-Tàràrà tàràràtà

-Se o pica-pau fosse tentehar, para o outro lado desta água poderia, disse o garoto.

-O que estás dizendo, menino? Perguntou o ipeku .

-Estou dizendo que se você fosse tentehar, para o outro lado desse rio poderia me levar, explicou ao pica-pau.

-Meu voo não é certo, levanto um pouco e caio de novo, mas vamos tentar. Venha nas minhas costas.

Ipeku saiu voando levando o menino.

-Kwa! nós vamos cair, nós vamos cair! Gritou Kuahare.

Então o pássaro deixou o garoto no mesmo lugar.

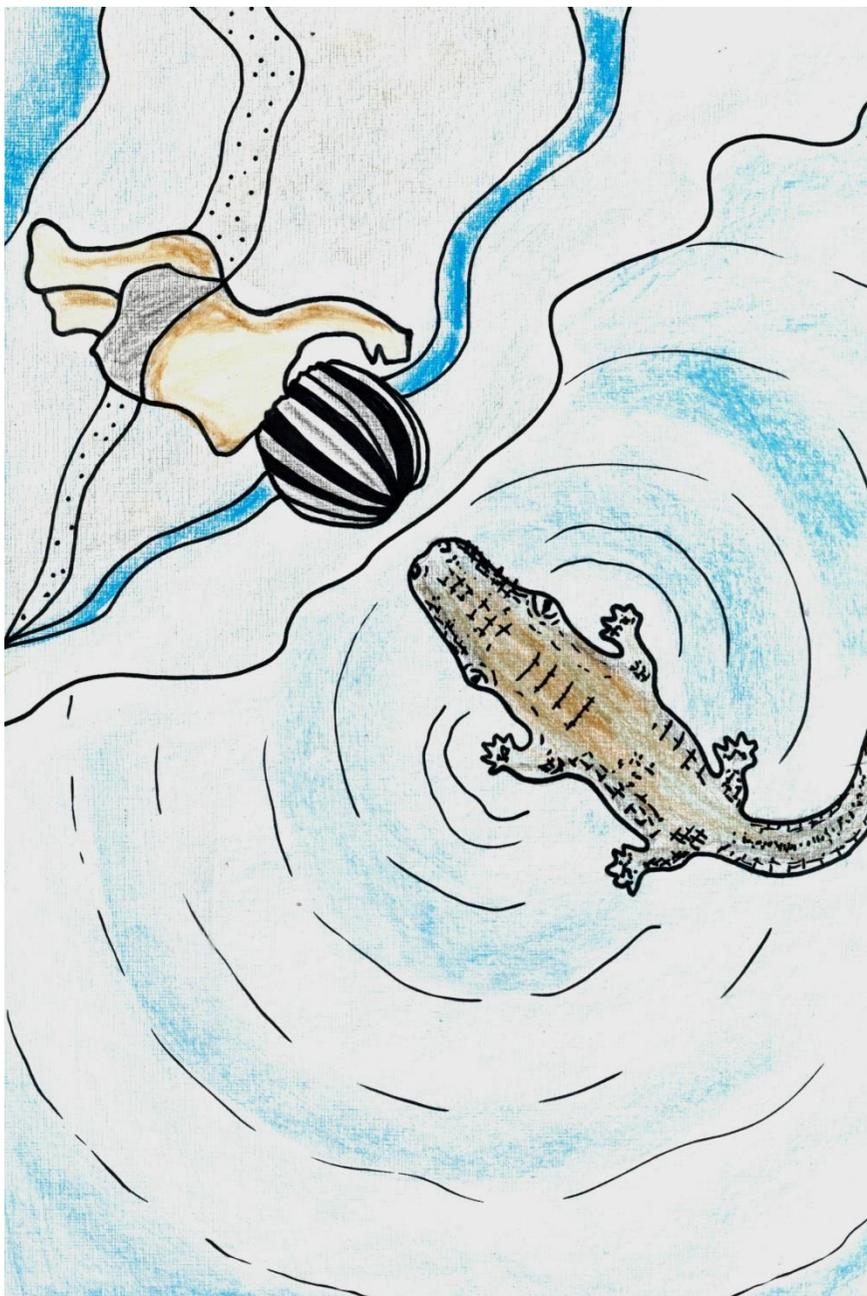
Naquele local tinha um zakare.

-Se esse zakare fosse tentehar, para o outro lado da água poderia me levar.

Ouvindo o menino falar, o jacaré aproximou-se e perguntou:

-O que estás dizendo, menino?

-Disse que se você fosse tentehar, para o outro lado da água poderia me levar.



E o jacaré respondeu:

-Vou te levar. Suba nas minhas costas.

O garoto foi orientado por um pássaro a não responder as perguntas que o zakare poderia fazer. Caso contrário, o bicho poderia comê-lo.

Então o zakare atravessou o rio levando o menino.

O jacaré disse:

-Você falou mal de mim, menino?

-Não, não falei nada, Kuahare respondeu.

-Você disse que meu olho tem rugas, menino? Perguntou mais uma vez o jacaré.

Assustado, disse:

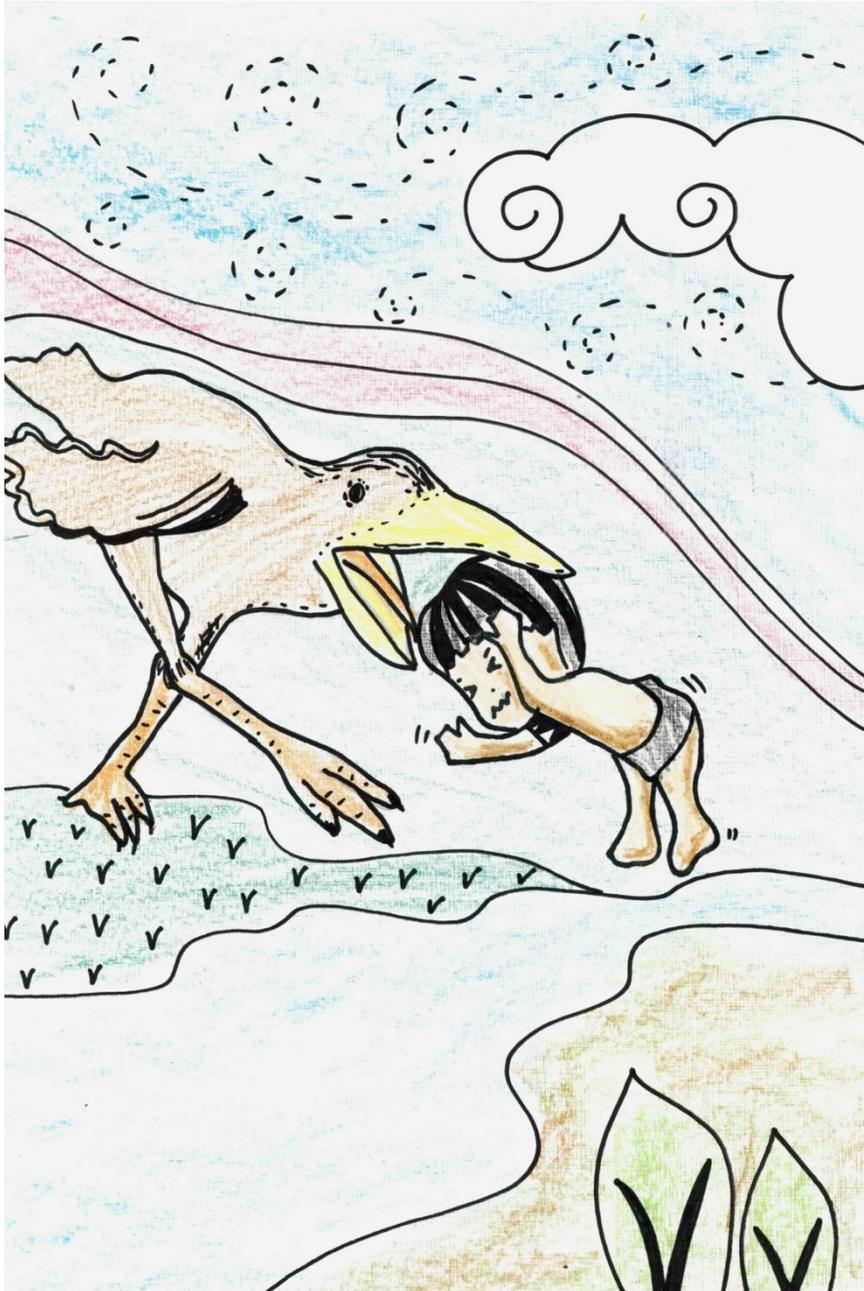
-Não falei nada, senhor zakare.

Ao chegar na beira do rio, o jacaré disse que ele poderia ir para a terra, mas o garoto pediu que aproximasse um pouco mais da margem do rio.

Quando chegou mais próximo, o menino pulou das costas do zakare e saiu correndo.

Fugindo do animal, o Kuahare encontrou um socó.

-Aonde você vai? Perguntou o socó.



-Estou fugindo do zakare, pois ele quer me comer.

-Venha, vou te engolir. E assim, fez o socó para esconder o garoto.

O zakare, ao sair da água, seguiu os rastros do garoto, que o levaram até o socó.

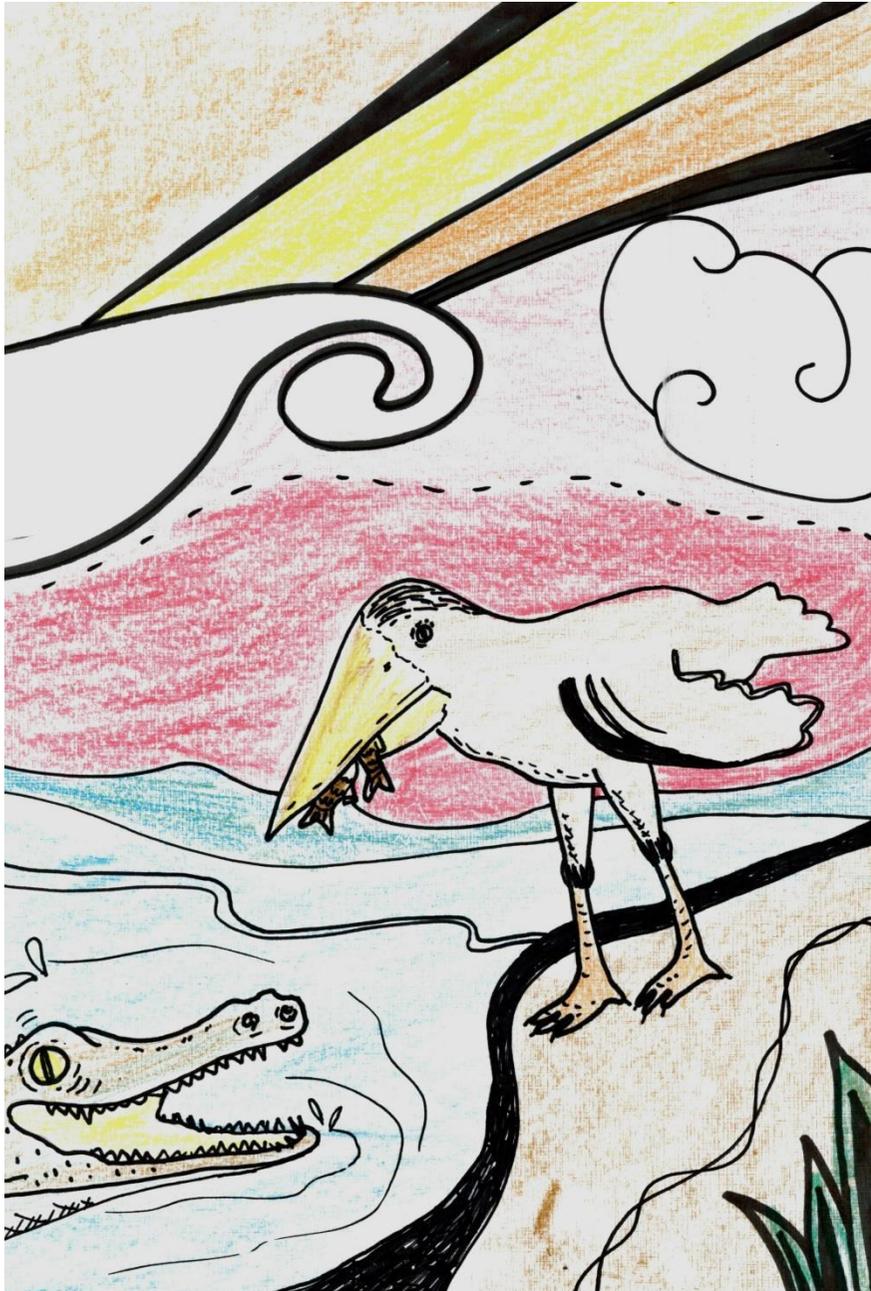
-Você viu um garoto passar por aqui? Perguntou.

-Não vi nada, não! respondeu o socó para proteger o menino.

-Mas os rastros chegam até aqui, falou o animal desconfiado. Andando de um lado para o outro o jacaré percebe que o socó poderia ter engolido o menino e o acusou de estar mentindo.

-Você o engoliu, os rastros chegam até aqui. Insiste o jacaré.

-Não, eu só como peixes. Veja os que engoli. O socó então regurgita os peixinhos que havia comido. O zakare decide não insistir mais com a acusação e continua a procurar o garoto. Naquela hora o socó bota pra fora o menino e o orienta a seguir em um caminho que o levaria de volta para casa.



Mais adiante, Kuahare já cansado decide esconder-se embaixo de um sapo kururu.

O jacaré ao ver novamente os rastros do garoto resolve perguntar ao kururu se viu um menino passar por ali.

- Pouco me importa esse menino, respondeu o sapo ao jacaré. E quando este foi embora o kururu disse:

-Saia daí.

O garoto continuou sua jornada e encontra um buraco no chão. Curioso, decide entrar nele.

Kuahare avista uma brasa de fogo e resolve pegá-la para se aquecer. Esse lugar é a morada da cobra. A serpente aparece na porta e ameaça comê-lo. De repente ouve-se um canto:

- kàw kàw kàw kakakakaw

Era um gavião wiràhu. A cobra então se esconde e nesse momento o menino aproveita para fugir.

Kuahare passou o dia andando pela mata. Cansado, acomoda-se embaixo de uma Inhambu. Irritada com a presença do menino, a ave sai voando:

-kwàg kwàg kwàg kwàg, canta inhambu.



Seguindo sua viagem, o garoto encontra um pé de sapucaia. Ao sentar à sombra da árvore, come umas sementes da fruta que estavam no chão. Logo ouviu o canto de uma arara:

-ak gak ak gak.

-Será que esse Kuahare sabe abrir a sapucaia? A arara falava do alto da árvore.

-O que é que a arara está dizendo? disse.

-Será que esse kuahare sabe abrir a sapucaia? Continuou a arara.

Ele pegou uma sapucaia e pensou:

-Será que é assim que abre?

E destampou a fruta.

-Ah, é assim mesmo, falou a arara.

O garoto só se alimentava de frutas da mata desde o afastamento.

Depois ele chegou a um pé de inajá carregado da fruta.

-Vou comer inajá, decidiu ele. Ali comeu as frutas caídas no chão.

Naquele local havia uns pássaros cantando no chão, embaixo da árvore.

-Kwa! O que esses passarinhos estão a dizer? Pensou ele, atento ao som dos pássaros.



-Faça uma trança, diziam as aves.

Então Kahare construiu uma cesta com as palhas de inajá.

Após fazer o cesto o encheu de inajás e seguiu sua viagem.

Adiante, encontrou a morada de uma coelha, onde

descansou. Mais tarde chegaram os caititus, que o

ofereceram alimento:

-Batata?

-Milho?

-Inhame?

-Macaxeira?

O menino tudo come para bem se alimentar.

As caças o convidaram para ir bem cedo pegar comidas em uma roça.

Ao amanhecer o menino acompanhou os animais, mas a coelha ficou dormindo, pois estava com sono. O garoto reconheceu o lugar. Era a roça de seus pais.

Os animais começaram a arrancar alimentos. Até que a mãe do garoto chegou à roça. As caças assustadas saíram correndo, mas Kuahare ficou.

-Estou vendo a alma do meu filho! Disse a mãe assustada.

-Sou eu, seu filho, màràz!

E quando a mãe chegou perto, ela chorou e o abraçou.

Foi assim que o menino voltou para sua màràz.

ELUCIDÁRIO⁹:

AK GAK AK GAK : arara, tem suas variantes, mas a arara da narrativa cantou assim.

BACURAU: pássaro que levou o menino a afastar-se da roça e, com seus encantamentos, faz surgir o rio.

CAÇA: no contexto do livro, refere-se aos animais que vivem na mata.

CAITITU: espécie de porco do mato.

INAJÁ: fruto de polpa suculenta, que é alimento dos roedores da mata e Kuahare comeu.

INHAMBU: Espécie de ave que praticamente não tem cauda e que costuma levantar voo somente em caso de aproximação estranha.

IPEKU: pica-pau.

KUAHARE: menino.

KWA: interjeição que exprime surpresa, estranheza, espanto.

KWÀG KWÀG KWÀG KWÀG: som onomatopaico emitido pela ave Inhambu.

KÀW KÀW KÀW KAKAKAKAW: som onomatopaico emitido pelo gavião.

MÀMÀZ: mamãe na língua guajajara.

SAPUCAIA: árvore que varia 15 a 50 metros de altura, bastante ornamentada com flores, que produz um frutos curiosos parecidos com um recipiente esférico, que no seu interior contém saborosas castanhas.

SOCÓ: espécie de garça pequena, pássaro pescador bicudo.

TÀRÀRÀ TÀRÀRÀTÀ: som onomatopaico emitido pelo pica-pau.

TENTEHAR: autodenominação dada pelos indígenas Guajajara, que na língua ze'egete significa "gente verdadeira".

ROÇA: terreno específico para uma plantação.

SAPO KURURU: sapo grande.

ZAKARE: jacaré

⁹ Inspirado na ideia de Wilson Bueno em *Mar Paraguayo, São Paulo: Iluminuras, 1992*. A ideia é não retomar à maneira etnocêntrica dos glossários e valorizar a língua tentehar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha história nessa pesquisa, que foi apresentada no início, na condição de pesquisadora e indígena, não foi uma tarefa fácil. Assumir um olhar investigativo em um espaço sociocultural antes tão familiar foi desafiador.

As experiências vivenciadas nas aldeias da etnia Guajajara e como docente nas escolas de Teresina-PI e Juiz de Fora-MG, aliadas aos estudos na graduação e ampliadas na pós-graduação, foram fundamentais para desenvolver esta dissertação a respeito das narrativas orais.

No percurso do trabalho, os anciãos das aldeias muito contribuíram com seus conhecimentos e apoio, por isso minha escritura está alicerçada nas vozes dos nossos ancestrais, já que os ensinamentos que me foram transmitidos são resultantes de vozes repassadas por gerações.

Quando iniciei o recolhimento das narrativas junto às aldeias, ouvi o lamento de alguns caciques sobre as condições da educação escolar, a situação atual de suas terras e a influência não indígena na sua cultura. Por isso, as preocupações iniciais dos líderes era saber como e porque eu trabalharia com as narrativas, e como esta pesquisa poderia gerar melhorias para os povos nativos, preocupações que também eram minhas.

Nas primeiras viagens, os Caciques Inácio Guajajara e Raimundo Guajajara relataram que já haviam participado de outros estudos, mas não souberam como suas contribuições foram utilizadas nas outras pesquisas. Refleti na ética da restituição abordada por Alessandro Portelli (1996), quando ele apresenta que não é suficiente que, ao final do trabalho, seja apresentado ao sujeito pesquisado o produto final, mas mudanças precisam ser percebidas.

Sempre que retornava às comunidades, durante a pós-graduação, tinha o cuidado de informá-los o andamento dos trabalhos, e alimentávamos nossa esperança para além da finalização destes escritos. Penso novamente em Alessandro Portelli, ao afirmar que uma importante contribuição que um pesquisador pode gerar na comunidade é “fazer com que sua voz seja ouvida, levá-la para fora, em pôr fim à sua sensação de isolamento e impotência, em conseguir que o seu discurso chegue a outras pessoas e comunidades” (PORTELLI, 1996, p. 31). Isso provocará também reflexões entre os membros das próprias comunidades

indígenas, pois notei que as oralidades apresentaram um decaimento como ritual diário em algumas aldeias, o que foi confirmado pelos anciãos que participaram desta pesquisa. As queixas dos contadores de histórias Guajajara eram quase sempre apresentadas. Ao sentar para ouvi-los, percebia a expressão de lamento pelo desinteresse de alguns jovens por suas histórias, acarretada pelos relacionamentos interétnicos e a forte influência dos brancos na cultura indígena. Os velhos carregam a responsabilidade de repassá-las para outras gerações, pois o acervo das narrativas precisa ser mantido. Por meio dessas oralidades nas aldeias é realizado um encontro de gerações e acesso aos saberes antigos. Dessa maneira, surge também a esperança de reflexões sobre a cultura entre os próprios membros das aldeias e a necessidade de manter a prática de contar histórias.

No atual contexto das sociedades indígenas Guajajara, em que a relação com os não indígenas tem se intensificado, a proposta de converter as oralidades para a superfície do papel apresenta relevante estratégia. Como essas oralidades repousam principalmente na memória, no espaço das aldeias, e sua propagação depende do narrador, a prática escritural serve de preservação das histórias orais. As narrativas orais não são apenas um ritual diário de relatos com personagens humanos, animais, sobrenaturais, florestas, rios. São riquezas semeadas na mente de quem ouve e um dia recorre à memória para transmitir o que foi lido e repassado.

Embora na escrita não sejam percebidos importantes aspectos orais como expressão facial, gesto, entonação da voz, movimento das mãos, a escrita serve de veículo para que não índios e também indígenas de outras etnias, tenham acesso aos conhecimentos indígenas de determinado grupo étnico, ainda que o narrador não esteja presente. Por meio da escrita, o sujeito confere ao texto as experiências coletivas.

A proposta das escrituras é que seja no formato de livros com autoria coletiva e voltadas para o ensino em escolas de nível fundamental e médio, apoiadas na lei 11.645/ 2008. Entendo que esses materiais, mesmo apropriando-se de recursos das sociedades ocidentais, possuem grande relevância como um espaço de divulgação das tradições culturais.

A questão da língua é um fator que nos preocupamos na elaboração deste trabalho. Quando as histórias são narradas dentro das comunidades são feitas

através da língua indígena, mas para o avanço nos campos fora da aldeia, existe a necessidade de uso da língua portuguesa.

A originalidade da cultura oral perde-se duas vezes, com a necessidade do uso da escrita para que haja o reconhecimento desse tipo de literatura, e o uso da língua que não é a nativa da comunidade. Mas são duas atitudes necessárias, com vista a um reconhecimento dentro da literatura.

A transmissão dessas narrativas através da língua portuguesa, mas preservando palavras em tentehar, é uma estratégia para permitir o acesso dos não indígenas à cultura autóctone, sem entregar-se à língua dominante, trazendo o leitor para a prática e o conhecimento da língua nativa. Lembro dos estudos de Deleuze e Guatarri em torno da literatura menor ao definir que "uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas antes, à uma língua que uma minoria constrói na maioria" (DELEUZE; GUATARRI, 1975, p. 38). São desdobramentos relevantes para inserir a literatura indígena em outros espaços, sem abandonar a língua nativa.

O uso da língua portuguesa na escrita das oralidades é mais do que uma ação pedagógica, é uma ação política que visa obter reflexões sobre as diferenças culturais, ampliar o espaço discursivo a respeito da literatura indígena e permitir o acesso dos não indígenas a esses bens culturais.

Ao escreverem e publicarem seus mitos, os índios concretizam o universo de sua cultura, seus costumes, suas crenças. O que acontece nos dias de hoje não é um simples processo editorial e literário, mas sim o assumir, por parte dos índios, um novo posicionamento na História e na literatura, um posicionamento mais ativo, coletivo e até mesmo político. Através da escrita de seus mitos, os índios colocam-se como os verdadeiros autores de sua História (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004, p. 251).

Acredito que a elaboração de matérias com as narrativas indígenas serve, além de acesso às artes orais, para auxiliar no fortalecimento político dos indígenas através da divulgação de suas manifestações literárias.

Ao longo deste trabalho procurei, sobretudo, apresentar a riqueza cultural dos Guajajara. Acredito que por meio da escrita das histórias orais, essas narrativas ocuparão espaços em instituições dentro e fora das aldeias. Espero que os leitores e

ouvintes possam perceber a importância cultural das narrativas autóctones e conhecer as particularidades que estão inseridas nas histórias orais.

Aqueles que não têm contato direto com os Tentehar, ou pelo menos conhecem um pouco por meio dos manuais de História, serão envolvidos pelo encantamento que as narrativas trazem, se disporão a investigar a respeito da cultura Guajajara e farão interessantes descobertas. Tenho percebido esse fato à medida que compartilho das narrativas nas escolas.

Os indígenas por muito tempo foram silenciados, sem oportunidades para contar suas próprias histórias e expressar suas culturas. Aos poucos eles conquistam garantias antes negadas. Através dos estudos das tradições orais, suas vozes percorrem caminhos longe das comunidades e encontram outros espaços para manifestar sua cultura e fazer com que seus valores sejam reconhecidos e suas necessidades atendidas.

Os textos nativos podem e devem ser lidos pelo público indígena e não indígena. Isso proporcionará o conhecimento da diversidade cultural autóctone, que ainda é vista de forma homogênea pelos não índios, ocultando principalmente as peculiaridades culturais e históricas.

Apesar do nosso esforço por mudanças, percebo que ainda existe um conhecimento lacunar a respeito dos povos ameríndios, com visões equivocadas de quem são os indígenas. A imagem cristalizada sobre os nativos ainda continua no imaginário de muitos. Algumas vezes são julgados como selvagens, indivíduos que andam nus, com seus enfeites de penas ou então reduzidos a imagens romantizadas produzidas no percurso da história, baseadas no imaginário apresentado nos relatos e crônicas, por vezes equivocados, como argumenta Cardoso de Oliveira: “índios com traços europeus, paisagem e floras estilizadas e fauna fantástica” (OLIVEIRA, 2006, p. 115). Portanto, este trabalho me aliou à peleja indígena que procura abolir esses equívocos.

Para esta dissertação, tive contato com muitas narrativas Guajajara, mas ainda há muito por conhecer. As histórias da etnia Guajajara são diversas, e nesta produção acadêmica não utilizo todo material catalogado, o que me deixa uma inquietação a respeito das outras narrativas tão encantadoras como *A história do bacurau*, mas que certamente são oralidades que estarão presentes em trabalhos futuros.

Os leitores que se dedicarem à tarefa de ler a escrita indígena conhecerão o mundo nativo em cada história, com suas especificidades culturais, seja através dos personagens, da linguagem narrativa, das imagens, da estrutura textual, do comportamento dos personagens diante do mundo e o diálogo entre eles.

Desde que assumi um posicionamento científico para a cultura autóctone, tive o cuidado de observar a recepção dos leitores não indígenas com a literatura de escritores nativos brasileiros e como essas obras são utilizadas nas escolas. Pude concluir que a editoração e divulgação de uma literatura produzida por indígenas é reduzida, além de ser pouco aproveitada nas escolas. Assim, as artes orais dos indígenas permanecem em grande parte desconhecidas.

A partir das observações realizadas nas escolas quanto à aplicabilidade da Lei 11.645/2008, foi notória a dificuldade em relação ao ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira por parte dos professores, ocasionada principalmente pela falta de materiais didáticos. Essa obrigatoriedade resulta na necessidade de formular novos currículos e programas destinados à educação, mas para o cumprimento dessa obrigatoriedade educacional é fundamental a preparação dos professores para trabalhar com os conteúdos culturais indígenas, afro-brasileiros e africanos. Isso requer também a elaboração de materiais sistemáticos, específicos e diferenciados que capacitem os educadores para o cumprimento das novas exigências educacionais.

Nas textualidades indígenas são manifestadas o caráter estético, político-ideológico cultural das diversas etnias. Embora os pesquisadores e escritores dessas textualidades jamais venham a se encontrar, objetivos comuns são construídos, principalmente na elaboração de projetos de resistência política e literária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Inês. **Desocidentada: experiência literária em terra indígena**. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2009.
- ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz: As edições da narrativa oral no Brasil**, Belo Horizonte, FALÉ/ UFMG, 2004.
- ALMEIDA, Emerson Rubens Mesquita; PANET, Rose-France e Farias org. Vários autores. **Usos da língua tentehar**. SEDUC-MA: São Luís, 2010.
- ALVES, Alzenira Guajajara. O uso da língua Tentehar na aldeia Piçarra Preta. In: **Usos da língua tentehar**. São Luis: SEDUC, 2010.
- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. In **Estudos Históricos: Arquivos Pessoais**, Rio de Janeiro, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. trad: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BANIWA, Gersem. A conquista da cidadania indígena e o Fantasma da tutela no Brasil Contemporâneo. In: **Constituições nacionais e povos indígenas**. Ramos, Alcida (org.) Belo Horizonte: Ed. UFMG-MG, 2012.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed., trad. Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. A tarefa-renúncia do tradutor. In: HEIDERMAN, W(Org.). **Clássicos da teoria da tradução**. Florianópolis: UFSC, 2001.
- BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 1. São Paulo: Cortez, 2004.
- BERMAN, Antoine. A tradução em manifesto. In: **A Prova do Estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Holderlin**. Tradução: Maria Emília Pereira Chanut. São Paulo: EDUSC, 2002.
- BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992.

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. *Belo Horizonte* : Editora da UFMG, 2007.
- BONVINI, Emílio. Textos orais e textura oral. In: **A tradição oral**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Identidade e etnia. Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC/SECAD 3, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988**. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, ouvir, escrever. In: CARDOSO DE OLIVEIRA. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- CALDEIRA, Vanessa. Afinal o que é ser índio? In: **Revista Brasil Indígena**. FUNAI, ano III, nº 3 julho/agosto/setembro, 2006.
- CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & Tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- _____ Estilo Oral. In: **A tradição oral**. Belo Horizonte: viva voz, 2006.
- CARNEIRO, Moacir Alves. LDB Fácil-**Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**: Editora Vozes, Petrópolis, 18ª edição, 2011.
- CARVALHO, Sílvia Maria S. **Jurupari**: Estudos de mitologia brasileira. SP, Ática, 1979.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 9º Ed. Brasília: J. Olympio, INL, 1976.
- CAVALCANTE, Marilda do; MAHER, T. M. **O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?**. Cefiel, IEL, Unicamp, 2005.
- COELHO, Elizabeth Maria Bezerra. **Cultura e sobrevivência dos índios no Maranhão**. Série Antropologia 2. Coleção Ciências Sociais. São Luis, 1987.
- DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. **Kafka: para uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Assírio & Alvim, 2003.
- ARQUIVO NACIONAL. **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FARIAS PANET, Rose-France de; ALMEIDA, Emerson Rubens Mesquita. Costumes dos mais velhos e dos mais novos. In: **Coleção de livros didáticos indígenas e indigenistas**. MEC/ SEDUC MA, 2010.

FINNEGAN, Ruth. O significado da literatura em culturas orais. In: **A tradição oral**. Belo Horizonte: viva voz, 1988.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Revista *PerCursos*. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na história: O povo Tenetehara em busca da liberdade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

GRAUNA, Graça. **Literatura: Diversidade Étnica e outras Questões indígenas**. Disponível em:

http://www.todasasmusas.org/10Graca_Grauna.pdf>acesso em 26 de março de 2014.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada. In (Org.) **Índios no Brasil**, SMC-SP, São Paulo, 1992.

ISER, Wolfgang. O repertório do texto. In: **O ato da leitura**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Trad. Semírames Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, Mafalda. **Literaturas Africanas e Formulações Pós- Coloniais**. Lisboa: Edições Colibri, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. Tradução Bernardo Leitão. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1996.

LOPES DA SILVA, Aracy. Mito, Razão, História e Sociedade: Inter-relações nos Universos Sócio-culturais Indígenas. In: LOPES DA SILVA, Aracy & GRUPIONI, Donizete Benzi. **A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/ SECAD; LACED/ Museu Nacional, 2006 (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n.1). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso em 26 de fevereiro de 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual**: o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983. (Série Debates).

MATOS, Claudia Neiva de. Textualidades Indígenas no Brasil. In: Eurídice Figueiredo. **Conceitos de Literatura e Cultura**. Juiz de Fora: UFJF/ Ed.UFF, 2010.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MOUNIN, Georges. **Os problemas teóricos da tradução**. Tradução Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1975.

NORA, Pierre. **História**: novas abordagens. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

OLIVEIRA, Ismarth Araujo. A Política indigenista brasileira. In: **Revista Política e ação indigenista brasileira**. FUNAI, 1975.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Tradução de Enid Abreu Dobránsky. Campinas: Editora Papirus, 1998.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho**: Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História, São Paulo, 1997. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/11215/8223>>acesso em 05 de outubro de 2015.

PROPP, Vladimir. **As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RICARDO, Carlos Alberto. Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Donizete Benzi. **A temática indígena na escola: Novos subsídios para Professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/ MARI/ UNESCO, 1995.

RODRIGUES BRANDÃO, Carlos. **Identidade e etnia**: Construção da pessoa e resistência cultural; Campinas, 1986.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: *questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Reconhecer para Libertar**: Os Caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHIPPER, Mineke. Literatura oral e oralidade escrita. In: **A Tradição Oral**. Belo Horizonte: viva voz, 2006.

SHRODER, Peter. **O Maranhão dos índios os índios do Maranhão**. Associação Carlos Ubialli, 2004.

STRAUSS, Claude Levi. **Mito e significado**. Lisboa/ Portugal: edições 70, 2000.

STAROBINSKI, Jean. A literatura: O texto e seu intérprete. In: LE GOFF, Jaques; NORA, Pierre. **História**: *novas abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

UBBIALI, Carlo. **O deus nômade**: o mundo espiritual dos Guajajara. São Luis; Associação Carlo Ubbiali, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Araweté: os deuses canibais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Anpocs, 1886.

WANGLEY, Charles & GALVÃO, Eduardo. **Os índios Tenetehara**. Rio de Janeiro: Declaração das Nações Unidas Sobre o Direito dos Povos Indígenas. Nações Unidas. Rio de Janeiro, 2008.

WEITZEL, Antônio Henrique. **Folclore literário e linguístico**: pesquisa de literatura e de língua popular. Juiz de Fora: UFJF, 1995.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

_____ **Introdução à poesia oral**. Trad. de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.

Sites:

Declaração das Nações Unidas Sobre o Direito dos Povos indígenas, Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf> acesso em 14 de março de 2014.

Portal do MEC, O governo brasileiro e a educação escolar indígena, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbee.pdf>> Acesso em 27 de julho de 2014.

Portal da FUNAI, Política indigenista, disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/politica-indigenista>> acesso em 27 de julho de 2014.

Portal Scielo, Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio de Eduardo Viveiros de castro, disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200005-
>acesso em 27 de julho de 2014.

ANEXOS



Cecilia
maria
providência
Guajajara

Cecilia
maria
providência
Guajajara
gomes

Ywyzá'u Imume'u Haw

Xe A'e Nehe Kury

Cecilia Maria Providência Guajajara
A História do Bacurau
do Povo Guajajara,
Folclore Guajajara

Ilustrado por Ataliba Guajajara

Instituto Lingüístico de Verão
Belém, Pará
1988



A HISTÓRIA DO BACURAU

A história do bacurau começa assim:

Certa vez, uma mulher foi para a roça com seu filho. Quando chegaram a sua roça, o filho disse a mãe:

—Mamãe, eu vou lá na beira da roça.

—Repare bem aonde você vai, a mãe respondeu.

—Eu vou caçar passarinhos, falou o menino. E saiu.

Ele andou até que encontrou um bacurau, mas o bacurau fugiu.

—Eu vou matar aquele bacurau, disse o menino, e foi atrás dele. Ficou tentando flechar o pássaro, mas errava sempre, e o bacurau foi embora de vez.

O menino olhou para trás por onde tinha passado, e disse:

—Onde estou agora?

O bacurau tinha feito um lago grande e quando o menino quis voltar, não podia. Só havia água por onde ele tinha passado.

—O que é que eu vou fazer? ele perguntou. E começou a gritar pela mãe. E ficou com medo. Mas logo desistiu de gritar porque sabia que estava longe da mãe. Então, ele ficou lá chorando. Gritou de novo para a mãe mas ela não respondeu. Continuou gritando.

—Parece que eu vim muito longe, o menino disse para si mesmo. Os animais escutaram e foram até lá ver, e perguntaram:

—Como é que você está aqui?

—Ó, o bacurau me deixou aqui, explicou o menino.

—Se vocês fossem gente, poderiam me levar para o outro lado desta água.

Então, o menino ouviu o canto de um pica-pau.

—Se o pica-pau fosse gente, ele poderia me levar para o outro lado desta água, disse o menino.

O pica-pau ouviu e perguntou:

—O que é que tu estás dizendo?

—Estou falando à toa. Se o pica-pau fosse gente, ele me levaria para o outro lado desta água, respondeu ele para o pica-pau.

—Meu caminho não é certo (ele voa um pouco, cai, e voa de novo), mas vamos experimentar, disse o pica-pau para o menino.

E o pica-pau saiu voando, levando o menino.

—Nós vamos cair, gritou o menino.

Então, eles voltaram e o pica-pau deixou o menino no lugar onde estava.

O jacaré estava lá.

—Se o jacaré fosse gente, ele poderia me levar para o outro lado desta água, o menino disse.

Ouvindo isto, o jacaré veio para onde o menino estava, e perguntou:

—O que é que tu estás dizendo?

—Estou dizendo que se você fosse gente, me levaria ao outro lado desta água.

E o jacaré respondeu:

—Tá bom, posso te levar. Venha nas minhas costas.

Ele atravessou o lago levando o menino.

O jacaré disse:

—Você falou mal de mim, menino?

—Não sei, vovô, o menino respondeu.

—Você disse que meu olho tem muito verruga, menino, continuou o jacaré.

—Vovô, eu não sei.

Quando eles chegaram à beira do rio, o jacaré ainda o estava carregando e o menino pulou para a terra. Quando ele fez força

para pular, o jacaré se afundou um pouco na água e ele pulou das costas do jacaré.

O menino correu de lá até que se encontrou com um socó.

—Onde você vai? perguntou o socó.

O menino respondeu:

—O jacaré quer me comer.

Então o socó disse a ele:

—Vem cá. Vou te engolir.

—Tá bom, respondeu o menino.

Pouco depois o jacaré saiu da água procurando o menino lá na terra. Ele tinha visto o rastro do menino e foi atrás dele até que encontrou o socó.

—Você não viu alguém passar por aqui? o jacaré perguntou ao socó.

—Não, respondeu o socó, mentindo.

—Porque o rastro chega até aqui, falou o jacaré.

—Não vi ninguém, o socó mentiu de novo.

—O rastro chega até aqui, repetiu o jacaré.

—Não sei de nada, confirmou o socó.

Ele ficava indo e voltando, procurando o rastro.

—Você o comeu, disse o jacaré ao socó.

—Não, eu só como peixe. Se você quiser ver a minha comida, mostro, e botou para fora os peixinhos. Ele mostrou dois pequenos peixes que tinha engolido.

Então, o jacaré saiu de novo. Naquela hora o socó botou fora o menino e este correu de lá.

O jacaré voltou procurando o rastro até que encontrou com o socó de novo. Reparou bem onde ele estava e viu o rastro do menino e saiu correndo atrás dele até se encontrar com um sapo grande. E perguntou:

—Você não viu um menino passar por aqui?

— Pouco me importa este menino, falou o sapo grande ao jacaré, mas na verdade, o menino estava escondido embaixo do sapo, mesmo. Quando o jacaré foi embora, o menino saiu debaixo do sapo.

— Saia daí, disse o sapo, e o menino saiu.

O menino se encontrou com uma cobra surucucu.

— De onde você veio? perguntou a cobra.

— Vim de lá, respondeu ele.

— Você me traiu. Você me traiu, repetiu a cobra, e não deixou o menino passar.

— Kiva, estou perdido! disse ele.

— Você me traiu, repetiu a cobra.

— Estou perdido!

A cobra ficou desconfiada mas o deixou sair.

O menino passou o dia viajando e foi dormir debaixo da nhambu. Mas a nhambu não gostou e saiu voando.

Quando o menino chegou ao pé da sapucaia, ele comeu as sementes que tinha encontrado debaixo da árvore. Logo ouviu a arara gritar de lá de cima da sapucaia.

A arara falava:

— Será que ele sabe abrir a sapucaia para comer?

— O que é que a arara está dizendo? o menino pensou.

Ele apanhou uma sapucaia, pensando:

— Será que é assim?

E destampou a sapucaia.

— Ah, é assim mesmo.

Depois, ele chegou a um pé de inajá bem carregado de fruta.

— Vou comer inajá, ele pensou, e comeu o que tinha caído no chão.

Havia uns pássaros cantando debaixo do pé de inajá.

— O que é que este passarinho está dizendo? perguntou o menino quando ouviu a fala do pássaro.

— Faça uma trança (para fazer uma cesta), eles disseram.

Então, naquela hora, o menino estava tentando fazer a cesta. Ele botou inajá no cofo e saiu de lá.

Chegou na morada da caça e ficou lá, dormindo junto com a caça.

Os animais falaram para ele:

— Amanhã eu vou trazer tudo o que tenho, disseram um ao outro.

— Eu, também, vou trazer tudo o que tenho, disse o coelho.

Quando o dia amanheceu, eles foram para a roça. O menino acompanhou os animais até chegarem lá. (O coelho ficou dormindo.) O menino reconheceu o lugar. Era a roça de seus pais.

Então, os animais começaram a arrancar cará.

A mãe do menino chegou na roça. Os animais ficaram assustados e correram de lá, mas o menino ficou.

Quando a mãe o encontrou, também ficou assustada.

— Estou vendo a alma do meu filho!

Mas o menino falou:

— Sou eu, seu filho, mamãe.

E quando a mãe chegou perto, ela chorou.

Deste modo ele voltou com a mãe.

E assim termina a história do bacurau.