

JOSÉLIA GOMES NEVES

CULTURA ESCRITA EM CONTEXTOS INDÍGENAS



Foto: Ricardo Gilson da Costa Silva

Indígena flechando. BR 364. Porto Velho, 2009.

Fonte: DNIT-RO.

ARARAQUARA – SP
2009

JOSÉLIA GOMES NEVES

CULTURA ESCRITA EM CONTEXTOS INDÍGENAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Maria Rosa
Rodrigues Martins de Camargo.

ARARAQUARA – SP
2009

Neves, Josélia Gomes

Cultura escrita em contextos indígenas / Josélia Gomes
Neves – 2009

369.; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de
Araraquara

Orientadora: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

I. Educação. 2. Cultura Escrita. 3. Oralidade.
4. Povos Indígenas. I. Título.

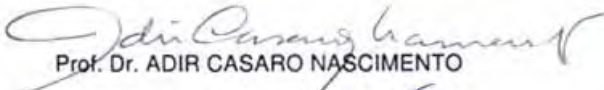
ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE JOSELIA GOMES NEVES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA.

Aos 17 dias do mês de dezembro do ano de 2009, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro "C", reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro, Profa. Dra. MARIA IVONETE BARBOSA TAMBORIL do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de Rondônia, Prof. Dr. ROBSON ANTONIO RODRIGUES do(a) Centro de Estudos Indígenas Miguel Angel Menéndez - CEIMAN, Prof. Dr. ADIR CASARO NASCIMENTO do(a) Programa de Pós-Graduação Em Educação / Universidade Católica Dom Bosco, Prof. Dr. EDSON DO CARMO INFORSATO do(a) Departamento de Didática / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de JOSELIA GOMES NEVES, intitulada "Cultura escrita em contextos indígenas". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO


Profa. Dra. MARIA IVONETE BARBOSA TAMBORIL


Prof. Dr. ROBSON ANTONIO RODRIGUES


Prof. Dr. ADIR CASARO NASCIMENTO


Prof. Dr. EDSON DO CARMO INFORSATO

Dedico este texto à memória das etnias indígenas Urupá, Jaru e Arikem que a civilização exterminou e muitas outras que nem seus nomes chegamos a conhecer... Mas seus vestígios ficaram: palavras, imagens e um silêncio eloquente ainda ecoam em Rondônia - na BR 364 e nas fazendas pisoteadas pelo gado, locais das antigas malocas...

GRATIDÃO

Poema

A poesia está guardada nas palavras, é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
[...]. Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado e chorei.
Sou fraco para elogios.

Manoel de Barros¹.

Aos meus mortos:

- Teodomira Santos minha avó materna, que anonimamente no interior do Nordeste produziu pequenas revoluções...
- Raimundo Velozo Neves, meu pai, por tudo que podia ter sido e não foi.
- Meu tio, Elias da Silva Ribeiro que teve uma vida tão difícil, mas sempre apoiou minha formação.
- Antonio Wemison, na esperança que um dia adentre por aquela porta...
- Joanilce, que tão cedo se despediu deste mundo, uma otimista incorrigível !
- Netinha Barbosa Tamboril, flor cearense. Em três palavras: força, encanto e doçura!
- Francinéia, educadora popular! Sabia que o mundo não nasceu bonito, mas que era preciso trabalhar muito para torná-lo assim...
- Jefferson, sonhador e utópico, via na Educação Ambiental um jeito de fazer o mundo melhor e dedicou-se o quanto pode para viabilizar isso.
- Marilene. "Caju". Brilho. Intensidade... "[...] vida breve já que não posso te levar quero que você me leve²".
- Lucas Tamboril Cordeiro, nosso pequeno anjo, que encantou tanto e deixou uma saudade que não passa...
- Bob, pelos 15 anos de companhia, aventuras, latidos e carinho. Fique bem.

¹ BARROS, M. Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

² CAZUZA. Vida louca vida. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/cazuza> Acesso 11/10/2009.

Aos meus vivos:

- Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo. Minha professora orientadora que aceitou o desafio de compartilhar esta trajetória de sonhos e estudos; acolheu minha pequena idéia e foi presença formativa em todos os momentos. Obrigada pela aposta e pela itinerância!
- Aos povos da Terra Indígena Igarapé Lourdes, os Arara-Karo e Gavião-Ikolen: por causa de vocês a Amazônia ainda é tão linda! Obrigada por sobreviverem e por continuarem insistindo nas lições das diferenças! Sou grata, a todos e todas, especialmente:
 - Ao Cacique Firmino Ot Xáva Arara, Cacique Pedro Arara, Ernandes Nakaxiöp Arara, Ronaldo Nakaxin Arara, Sebastião Kara'yã Péw Arara Gavião, Sandra Arara, Rute Arara, Marli Peme Arara, Célio Nakyt Arara e Noep Arara.
 - Ao Cacique Catarino Sebirop Gavião, Sena Kéréáhv Gavião, Helinton Tinhawambá Gavião, Zacarias Kapiaar Gavião, Matilde Nohnóhn Gavião, José Palahv Gavião, Josias Cebirop da Silva Gavião, Roberto Sorabáh Gavião, Isael Xixina Gavião, Claudinei Xirxirahv Gavião, Iran Kávsona Gavião, Arnaldo Pabe Gavião, Edimilson Muhy Gavião, Amarildo Pinh Gavião, Adão Abapeh Gavião e Daniel Cegue Gavião.
- Às amigadas interculturais: Zacarias Kapiaar, presença companheira em todo este processo, grande expressão Gavião. Helinton Tinhawambá Gavião, atuação admirável no movimento indígena. Josias Cebirop da Silva Gavião, legítimo representante intercultural. Sebastião Arara Gavião, estudioso dedicado. Célio e Ernandes, lideranças Arara fundamentais. Marli Arara, Luzia Aikanã, Alessandra Macurap e Matilde Gavião, mulheres indígenas imprescindíveis para seus povos. Mojarará, Ibebear e Antonio Suruí, pessoas maravilhosas. Anemã e Augusto guerreiros da educação Cinta Larga. Isaias e Raul Tupari, educadores incríveis.
- Marcos Werley, filho e Giulia Ranah, filha, duas figuras especiais. Obrigada pelos gestos e por todas as alegrias que temos experimentado juntos!
- Ivonete Tamboril por sua alma e coração indígena. Pelos despropósitos, apoios, sonhos e lutas, sempre.
- Juracy Pacífico pela amizade, companhia e as boas interlocuções, inclusive nas manhãs em Araraquara!
- Joelcimar Sampaio da Silva, nosso querido Rupestre, pelos carinhos e até pelos abusos.
- Antonieta, minha mãe que do jeito dela me ensinou a amar e elaborar o conhecimento.
- Lucas, sobrinho querido, Priscila e Poliane, sobrinhas queridas, pelas alegrias que o tempo todo expressamos, uns pelos outros. Um agradecimento maior a querida Priscila, presença atenta e fundamental, na organização dos dados da pesquisa: digitação e digitalização dos documentos.

- Jorge Werley, grata, pelo melhor que podemos fazer juntos: O Marcos Werley e a Giulia Ranah.
- Maria Alves, que com seu grande coração e atenção incondicional, me adotou como filha.
- Wellington, Wanderley, Carlinhos, Telma, Selma, Fernando pelas alegrias da Salgado, da João Goulart e da Angicos. Sempre no meu coração. Carina e Geisa, que vi crescer e se tornarem pessoas lindas e admiráveis!
- Neide Tamboril, amiga-irmã, referência de força e luta. Gosto muito de você!
- Ricardo Gilson, por todas as alegrias de nossa amizade, ontem e hoje. Por ter me ensinado a gostar de Pink Floyd depois dos 30, "Shine on you crazy diamond"...
- Juliano e Wandes, amigos, pela companhia verdadeira.
- Maria Lúcia, minha tia, por me ensinar a comer tambaqui, tacacá e a compreender melhor a vida. Ao Elias Jr. e a Isabel, meu carinho.
- Marcus Guilherme, nosso menino maluquinho, um legítimo carregador de água em peneira, que com suas alegrias e travessuras deixa a vida mais leve e feliz. A Tati e Marcus Hallen, obrigada, inclusive pelo Guilherme.
- Tio Alencar: você faz parte desta história. Samuel, Osiel, Davi e Neto, valeu a caminhada! Luana, Leandro, Gustavo e Ana Júlia, a aposta continua.
- Marcus Hallen, Tiago, Marlon, Leslie e Ediel, pelos risos e lutas.
- Artur e Semayra, Fernanda e Jurandir, Anderson e Paula, Olavo e Elza, Joaci e Dora, Clébio, Gadelha, Risa, Anselmo, Claudia, Lazineho, Lourdinha, Elza e Carlinhos da Tendência Movimento PT, queridos companheiros e companheiras.
- Junior Lopes, Marcos Tupiniquim, Alessandro, Talysson, Janaína, Hítala e Cristina da PROCEA, obrigada pela torcida.
- Marli Zibetti, Orestes Zivieri, Rosaura Soligo, Lino de Macedo, Beatriz Gomes, Marilene Proença, Cândida Muller, Cidinha Zuin, Socorro Pessoa, Lília e Anselmo Colares, Gunther Brucha, grata pelo carinho e apoio de vocês.
- Nelson Escudero, Genivaldo Scaramuzza, Neide Pedrosa, Margarida Theobald, Isabel Alonso e Raquel Furtunato que conosco constroem com dores e delícias o GPEA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação na Amazônia.
- Cristóvão Abrantes que pelo seu jeito de fazer Educação Intercultural, me ensinou a amar os povos indígenas e ver na Educação Escolar Indígena uma possibilidade de contribuição. A ele meu respeito e meu obrigado.
- Márcia Gomes, que mesmo com minha inexperiência nunca contou quanto tempo eu tinha de Educação Escolar Indígena e o que eu não sabia. Simplesmente me

acolheu. Obrigado pelas conversas pedagógicas, ocasiões formativas que me ajudaram a compreender que “Todos juntos somos forte, somos arco, somos flecha³...”.

- Edinéia Isidoro, preciosa aliada indígena, incansável na construção da Escola Intercultural, no reconhecimento da diferença. Obrigada por tudo.
- Paulinho e Luciana, docentes do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, que toparam o desafio de construir uma Universidade mais indígena na Amazônia.
- Andréia, Mary, Rosângela, Cristiano, Vânia, Joelma, Mariodete, Rosa, Mario Venere e Isabel pelas trocas, pelo apoio na elaboração deste trabalho. Lediane, Renata, Cida Augusta e especialmente a Jânia pelos diálogos com seus textos.
- Diego, Beta, Val, Débora, Raimundinha, Sandra, Vânia, Silvia, Cícera e Ramon pelo carinho da amizade, da companhia e da luta utópica no dizer de Milton Santos, “O horror não pode durar eternamente!”⁴.
- Luís, grata, pelas experiências e as aproximações com “As Pontes de Madison”. Às avessas.
- Prof. Dr. Robson Antonio Rodrigues, companhia e interlocuções valiosas nesta caminhada. Valeu também o diálogo de saberes em Piracicaba!
- Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, pela escuta, apoio e ajudas nas horas certas.
- Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento, pela presença e contribuições.
- Betty Mindlin, pela atenção, carinho, diálogo e textos que contribuíram na feitura deste trabalho.
- UNIR, UNESP e a CAPES, obrigada por tudo, TUDO mesmo que no âmbito das responsabilidades institucionais fizeram a favor da minha formação. A competência de vocês é uma coisa. Não tenho palavras...

³ BUARQUE, C. Os Saltimbancos. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/chicobuarque> Acesso 11/10/2009.

⁴ SANTOS, M. O mundo, o Brasil e a globalização: o horror não dura eternamente. Revista Rumos do desenvolvimento. 1997.

RESUMO

O principal objetivo deste estudo foi investigar e documentar o processo de aquisição e apropriação da cultura escrita na T. I. Igarapé Lourdes junto às etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen e sua relação com a oralidade (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FREIRE, 1987, CHARTIER, 1990; CERTEAU, 1998; ONG, 1998). Foi possível sistematizar a história de alfabetização e escolarização dessas sociedades indígenas, bem como compreender o modo de apropriação do objeto escrito. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da concepção de estudo do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), de 2004 a 2009, na T. I. Igarapé Lourdes, no município de Ji-Paraná, estado de Rondônia. Envolveu oito aldeias e oito escolas públicas de educação escolar indígena, sendo duas pertencentes ao povo Arara-Karo e seis ao povo Gavião-Ikolen. Os colaboradores e colaboradoras Gavião-Ikolen foram quatro lideranças, uma do sexo feminino e três do sexo masculino e doze professores indígenas – todos do sexo masculino. Da etnia Arara-Karo participaram duas lideranças – todas do sexo masculino e sete docentes, sendo três professoras e quatro professores. Os docentes são contratados pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, a maioria habilitados pelo Projeto Açaí – curso de magistério indígena e atuam com exclusividade nos anos iniciais do ensino fundamental. A coleta de dados ocorreu por meio dos seguintes instrumentos: observação participante nas aldeias e nas escolas, entrevistas a docentes e lideranças indígenas, bem como análise documental – cadernos de planejamento e relatório docentes, cadernos e atividades avulsas de alunos e alunas. A análise desenvolvida possibilitou compreender que os povos indígenas da T. I. Igarapé Lourdes, os Arara-Karo e Gavião-Ikolen desenvolvem cotidianamente ações de leitura e escrita. Buscam ler textos como os de gêneros jornalísticos – jornais, revistas, com vistas a localizar informações que avaliam serem pertinentes para si ou para o grupo. As práticas de leitura e escrita estão relacionadas a distintos contextos: ler/escrever coisas da escola, ler/escrever coisas da igreja, ler/escrever sobre a cultura do povo, ler/escrever sobre os não-indígenas, ler/escrever sobre questões pessoais e subjetivas, etc., assim, articulam-se às ações regulares vivenciadas no cotidiano da aldeia. A recente tradição de escrita na T. I. Igarapé Lourdes está acontecendo mediante modelos próprios de expressões, escolhidos de acordo com as necessidades individuais e coletivas, com o estabelecimento de diálogo entre cultura oral e cultura escrita. O estudo possibilitou compreender a escrita não como um mecanismo neutro, mas sim como elaboração política e cultural, com possibilidades de empoderamento das sociedades indígenas, na medida em que neste contexto assume funções específicas. O que significa pensar nas diferentes interações, em caráter quase sistemático que ocorrem a partir das práticas de leitura e escrita dos povos indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen dado a influência do entorno urbanizado, a cidade de Ji-Paraná, estado de Rondônia.

Palavras-chave: Povos Indígenas. Cultura escrita. Oralidade. Educação. Interculturalidade.

ASTRATTO

Il obiettivo principale in questo studio era quello di indagare e documentare il processo di acquisizione e la proprietà di alfabetizzazione in T. I. Bayou Lourdes vicino al etnica Karo Macaw Hawk e Ikolen e il suo rapporto con l'oralità (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FREIRE, 1987, CHARTIER, 1990; CERTEAU, 1998; ONG, 1998). E 'stato possibile sistematizzare la storia di alfabetizzazione e di istruzione delle popolazioni indigene, così come capire le modalità di appropriazione della scrittura dell'oggetto. Questa ricerca è stata sviluppata dalla concezione dello studio etnografico (ANDRÉ, 1995), dal 2004 al 2009, in T. I. Igarapé Lourdes, la città di Ji-Paraná, stato Rondonia. Si trattava di otto villaggi e otto scuole pubbliche in materia di istruzione indigene, e due persone appartenenti alla macaw Karo e sei persone di Hawk-Ikolen. Gli sviluppatori e contributori Hawk-Ikolen erano quattro leader, una femmina e tre maschi e dodici insegnanti indigeni - tutti maschi. Etnica Macaw Karo ha preso due leader - tutti i maschi e sette insegnanti, tre insegnanti e quattro insegnanti. Gli insegnanti sono assunti dal Dipartimento di Stato della Pubblica Istruzione - SEDUC, la maggior parte autorizzata dalla Açaí Project - Corso di insegnamento aborigena e ad agire esclusivamente nei primi anni di scuola elementare. La raccolta dei dati è avvenuta attraverso i seguenti strumenti: osservazione partecipante nei villaggi e nelle scuole, colloqui con gli insegnanti e leader indigeni e analisi documentaria - termini di pianificazione e reporting degli insegnanti, libri e attività su misura a ragazzi e ragazze. L'analisi ci ha permesso di comprendere le popolazioni indigene del T. I. Igarapé Lourdes, i Karo e Macaw Hawk-Ikolen sviluppare le attività quotidiane di lettura e scrittura. Essi cercano di leggere testi, come i generi del giornalismo - giornali, riviste, al fine di individuare le informazioni che sono rilevanti per valutare se stessi o per il gruppo. La pratica della lettura e la scrittura sono legati a contesti diversi: lettura / scrittura le cose a scuola, leggere / scrivere le cose da parte della Chiesa, lettura / scrittura sulla cultura del popolo, di lettura / scrittura per il mondo esterno, in lettura / scrittura su questioni personali e soggettiva, ecc. bene, il collegamento con altre azioni regolari nelle esperienze quotidiane del villaggio. La recente tradizione della scrittura in T. I. Igarapé Lourdes sta succedendo con parole proprie, scelti in base alle esigenze individuali e collettive, con l'istituzione di un dialogo tra cultura orale e cultura scritta. Lo studio ha permesso di comprendere la scrittura non come neutrale, ma come lo sviluppo politico e culturale, con possibilità di emancipazione dei popoli indigeni, come in questo contesto assume compiti specifici. Che cosa significa pensare alle diverse interazioni in quasi sistematico verificarsi dalle pratiche di lettura e scrittura dei popoli indigeni e Karo Macaw Hawk-Ikolen data l'influenza del terreno circostante, la città di Ji-Paraná, stato Rondônia.

Parole chiave: Popoli Indigeni. Scritto cultura. Oralità. Istruzione. Interculturalismo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPAS

01	Brasil.	21
02	Terras Indígenas de Rondônia e entorno.	22
03	Municípios de Rondônia.	23
04	Povos Indígenas do Brasil.	24
05	Ji-Paraná I	77
06	Ji-Paraná II	78

FOTOGRAFIAS

01	Indígena flechando...	002
02	Vista aérea de Ji-Paraná	078
03	Placa da T. I. Igarapé Lourdes	081
04	Artesanato Arara-Karo: Abano	085
05	Pajé Cícero Arara	086
06	Festa Arara-Karo 2006	116
07	Festa Gavião, Aldeia Ikolen (2005)	121
08	Cartaz Escola Indígena (2006)	292

QUADROS

I	Língua Escrita Arara-Karo (1955 e 2009)	106
II	Língua Escrita Arara-Karo (1918 a 2009)	106
III	População Arara-Karo (1977)	110
IV	Língua Escrita Gavião-Ikolen (Schultz)	133
V	Língua Escrita Gavião (Barros)	134
VI	Demografia Gavião-Ikolen (1983)	148
VII	Espaços onde usamos a Língua Indígena	300
VIII	Espaços onde usamos a Língua Portuguesa	302
IX	Escolas e docentes indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen	327

REGISTROS DA PRÁTICA SOCIAL ESCRITA

01	Desenho Étnico	030
02	Ofício para SEDUC – Povo Arara	306
03	Bilhete Pessoal na Língua Portuguesa I	307
04	Mensagem Eletrônica Arara.	308
05	Capa do livro Couro dos Espíritos	309
06	Bilhete Pessoal na Língua Indígena	314
07	Bilhete Pessoal na Língua Portuguesa II	316

08	Carta Aberta Povo Gavião	317
09	Mensagem eletrônica Gavião.	319

REGISTROS PEDAGÓGICOS

01	Histórico do Povo Arara: Nossa História	087
02	Histórico do Povo Arara: o Pajé	111
03	Calendário Arara-Karo: milho verde	117
04	Relato: Memória de Alfabetização I	257
05	Relato: Memória de Alfabetização II	262
06	Texto: A menina e a maloca	276
07	Texto: Cenas de caça	277
08	Atividade com alfabeto	278
09	Pamakóbav sev: Cartilha Gavião	279
10	Texto na língua Gavião-Ikolen	280
11	Texto na língua Arara-Karo	281
12	Texto: Lista escrita e desenhada	282
13	Texto: Eu sou uma planta	284
14	Texto: Cotidiano na aldeia	284
15	Texto Vasa	285
16	Planejamento docente I	287
17	Planejamento docente II	288
18	Relatório docente	290
19	Cartilha Arara-Karo	293
20	Texto: Caçadas	295
21	Texto: Paca e Passarinho	296
22	Texto: Coisas de comer	295
23	Texto: Diálogo na floresta	297
24	Texto: O guerreiro e a serpente	298
25	Texto: Dona Baratinha	298

LISTA DE SIGLAS

AISAN - Agente Indígena de Saneamento.
APPV - Associação de Professores de Porto Velho.
ARENA - Aliança Renovadora Nacional.
ARP - Associação Rondoniense de Professores.
BERON - Banco do Estado de Rondônia.
BEC - Batalhão de Engenharia e Construção.
CASAI - Casa de Apoio à Saúde Indígena.
CEE - Conselho Estadual de Educação.
CEEI - Coordenação de Educação Escolar Indígena.
CEEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos
CENTRER - Centro de Treinamento da EMATER.
CESIR - Centro de Estudos em Saúde do Índio de Rondônia.
CF - Constituição Federal.
CIMI - Conselho Indigenista Missionário.
CNE - Conselho Nacional de Educação.
COE - Companhia de Operações Especiais.
COMIN - Conselho de Missão entre Índios.
CONSUN - Conselho Universitário.
CONTAG - Confederação dos Trabalhadores da Agricultura.
CPI/AC - Comissão Pró-Índio do Acre.
CTI - Centro de Trabalho Indigenista.
CUNPIR - Coordenação da União das Nações e Povos Indígenas de Rondônia, Noroeste de Mato Grosso e Sul do Amazonas.
DCE - Diretório Central dos Estudantes.
DCHS - Departamento de Ciências Humanas e Sociais.
DEMEC - Delegacia Regional do MEC.
EMATER - Associação de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Rondônia.
EIB - Educação Intercultural Bilíngue
FUNABEM - Fundação Nacional do Bem Estar do Menor.
FUNAI - Fundação Nacional do Índio.
FUNASA - Fundação Nacional da Saúde Indígena.

GPEA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Amazônia.
GTA - Grupo de Trabalho Amazônico.
IAMÁ - Instituto de Antropologia e Meio Ambiente.
IBAMA - Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
ISA - Instituto Socioambiental.
KANINDÉ - Associação de Defesa Etnoambiental.
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC - Ministério da Educação.
MNTB - Missão Novas Tribos do Brasil.
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.
NEI - Núcleo de Educação Escolar Indígena de Ji-Paraná.
NEIRO - Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia.
NUAR - Núcleo Urbano de Apoio Rural.
OIT - Organização Internacional do Trabalho.
ONG - Organização não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
OPAN - Operação Anchieta.
OPIRON - Organização dos Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso.
PAD - Projeto de Assentamento Dirigido.
PADEREÉHJ - Organização Indígena dos Arara-Karo, Gavião-Ikolen e os povos da T. I. Rio Branco.
PDS - Partido Democrático Social.
PEEI - Projeto de Educação Escolar Indígena.
PFL - Partido da Frente Liberal.
PIC - Projeto Integrado de Colonização.
PIN - Posto Indígena.
PIN - Plano de Integração Nacional.
PLANAFLORO - Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia.
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
POLONOROESTE - Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil.
PRC - Partido Revolucionário Comunista.

PROCEA - Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis.
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.
PT - Partido dos Trabalhadores.
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.
REBIO - Reserva Biológica.
REN - Representação de Ensino.
REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
SEDAM - Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental.
SEDUC - Secretaria de Estado da Educação.
SEMED - Secretaria Municipal de Educação.
SEPLAN - Secretaria de Estado de Planejamento.
SESC - Serviço Social do Comércio.
SIL - Summer Institute of Linguistics/ Associação Internacional de Linguística.
SINDSEF - Sindicato dos Servidores Públicos Federais.
SINTERO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia.
SPI - Serviço de Proteção ao Índio.
SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais.
SUDECO - Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste.
T. I. - Terra Indígena.
UFPA - Universidade Federal do Pará.
UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.
UNESP - Universidade Estadual Paulista.
UNI - União das Nações Indígenas.
UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia.
VEPESA - Veículos e máquinas Ltda.

SUMÁRIO

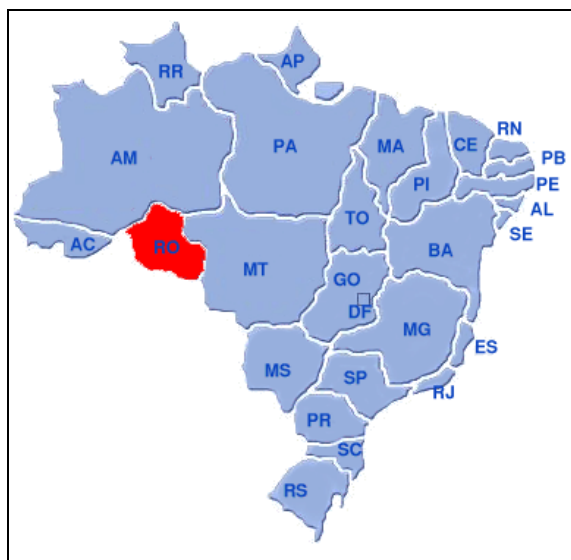
INTRODUÇÃO	21
1 DO MARANHÃO À RONDÔNIA: SONHOS, MEMÓRIAS, NARRATIVAS E PERSPECTIVAS.	30
1.1 Dos escritos da memória	30
1.2 Entre narrações e narrativas	36
1.3 Tempo de criança e aprendizagens adolescentes	40
1.4 Jovens tardes amazônidas	51
1.5 Profissão: Professora	59
2 OS POVOS DA TERRA INDÍGENA IGARAPÉ LOURDES: AS ETNIAS ARARA-KARO E GAVIÃO-IKOLEN.	77
2.1 Da sistematização das Etnocronologias	82
2.2 Etnocronologia Povo Indígena Arara-Karo	85
2.3 Etnocronologia Povo Indígena Gavião-Ikolen	120
3 TRANÇADOS INTERCULTURAIS: CULTURA ESCRITA E ORALIDADE NAS ALDEIAS INDÍGENAS.	163
3.1 Educação Escolar Indígena no Brasil: histórias e trajetórias	163
3.1.1 Educação Indígena	163
3.1.2 Educação para Índios: etnocêntrica, catequizadora, evangelizadora e integracionista	167
3.1.3 Educação Escolar Indígena: específica e diferenciada, intercultural e bilingue.	175
3.2 Educação e Alfabetização Intercultural: etnicidade e processos formativos	180
3.3 Aquisição e apropriação da Cultura escrita	184
3.3.1 Da alfabetização indígena à alfabetização intercultural: antecedentes	184

históricos.	
3.3.1.1 Alfabetização Intercultural nas aldeias indígenas nos anos 1973 a 1989:	193
3.3.1.2 Repercussões da Alfabetização Intercultural nas aldeias indígenas nos anos 1990 a 2005.	203
3.3.1.3 Experiências de apropriação da escrita em espaços de tradição oral	228
3.3.1.4 Fundamentos conceituais: aquisição e apropriação da cultura escrita.	238
4 CULTURA ESCRITA E ORALIDADE NA T. I. IGARAPÉ LOURDES	251
4.1 A Educação Indígena Arara-Karo e Gavião-Ikolen	251
4.2 A aquisição da Cultura escrita junto às etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen.	252
4.2.1 Antecedentes históricos da alfabetização na T. I. Igarapé Lourdes	252
4.2.2 Formação Docente Indígena: Arara-Karo e Gavião-Ikolen	266
4.2.3 O ensinar e o aprender a ler e escrever nas perspectivas Arara-Karo e Gavião-Ikolen: exercícios de Interculturalidade	275
4.2.4 Diálogos: Cultura escrita e Oralidade na T. I. Igarapé Lourdes	299
4.2.5 Representações de escola e interculturalidade	325
CONSIDERAÇÕES FINAIS	332
REFERÊNCIAS	341

INTRODUÇÃO

Nas ciências históricas [...] ninguém pode ser visto com seriedade, se fizer mistério de suas fontes e falar do passado como se conhecesse por adivinhação. Na etnografia, o autor é ao mesmo tempo o seu próprio cronista e historiador; suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas; não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos.
Malinowski⁵.

O Estado de Rondônia foi formado a partir de uma parte retirada do estado do Amazonas e a outra do estado do Mato Grosso. Está situado no Norte do Brasil, na fronteira com a Bolívia. Possui uma população estimada de 1.453.756 pessoas, distribuídas em 52 (cinquenta e dois)⁶ municípios⁷.



Mapa 1: Brasil⁸

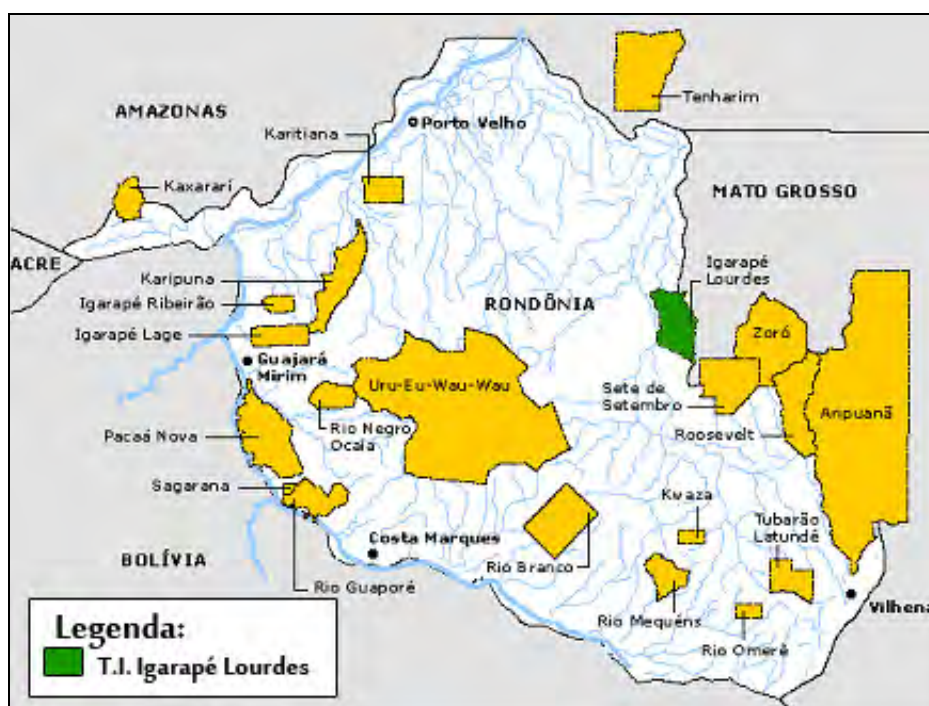
⁵ (MALINOWSKY, 1984, p. 18-19).

⁶ Os nomes dos 52 municípios de Rondônia foram inspirados em: personalidades (Presidente Médici, Vilhena, Santa Luzia, São Felipe, São Francisco, São Miguel, Jorge Teixeira, Ministro Andrezza, Costa Marques, Teixeirópolis, Rolim de Moura e Pimenta Bueno); origem indígena (Parecis, Ji-Paraná, Urupá, Guajará-Mirim, Jaru, Ariquemes, Cabixi e Corumbiara); produtos da floresta (Cerejeiras, Pimenteiras, Castanheiras, Seringueiras, Buritis, Cacaulândia, Theobroma, Cacoal e Cujubim); localidades (Porto Velho, Espigão, Alta Floresta, Vale do Anary, Vale do Paraíso, Mirante da Serra, Monte Negro, Nova Brasilândia, Nova Mamoré, Nova União, Primavera, Alto Alegre, Alto Paraíso, Alvorada, Ouro Preto e Campo Novo) e rios (Rio Crespo, Jamary, Machadinho, Candeias, Chupinguaia e Colorado).

⁷ (BRASIL, IBGE, 2007).

⁸ MAPA do Brasil. Disponível em: <http://www.dalelujo.com/pousadas/mapas/rondonia.gif> . Acesso 29/09/2009 Adaptação: Giulia Tadaki.

Desta população, cerca de 11.000 (onze mil) pessoas, pertencem a 29 (vinte e nove) sociedades indígenas conhecidas, distribuídas em 23 (vinte e três) Terras Indígenas que representam um total de 20,82% da área do estado⁹, representadas pelas etnias: Aikanã, Canoé, Cinta Larga, Jabuti, Karipuna, Karitiana, Kaxarari, Latundé, Makurap, Pakaás-Novos, Tupari, Suruí, dentre outras, além dos grupos não contactados. Entre estas etnias, estão os Arara-Karo e os Gavião-Ikolen localizados na T. I. Igarapé Lourdes no município de Ji-Paraná, Rondônia.



Mapa 2: Terras Indígenas de Rondônia e entorno¹⁰.

Entretanto, o fato do Estado de Rondônia possuir uma das mais significativas populações indígenas do país por si só, não assegura a sua identificação enquanto estado indígena ou mesmo multicultural e plurilinguístico no que se refere ao reconhecimento deste estatuto nas práticas e no imaginário da sociedade local. O que nos faz lembrar fragmentos do texto de Jorge Luis Borges, em *O livro de areia*: “Meditei muito sobre esse encontro [...]. O encontro foi real, mas o outro conversou comigo em um sonho e foi assim que pôde esquecer-me; eu conversei com ele na vigília e ainda me atormenta a lembrança”. (BORGES, 1999, p. 23).

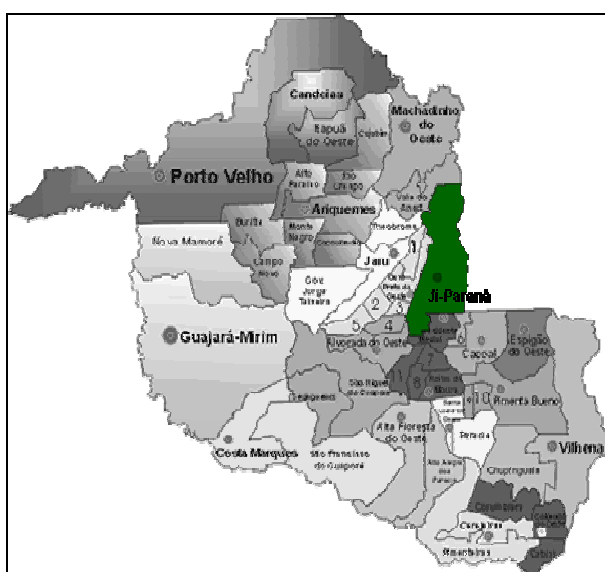
Registros escritos (TEIXEIRA; FONSECA, 2001; SILVA, 1984) e orais atestam que “os encontros” na perspectiva de Jorge Luis Borges, entre indígenas e

⁹ (GTA, 2008).

¹⁰ (CESIR, 2004). Adaptação: Giulia Tadaki.

não-indígenas em Rondônia, ocorreram principalmente por ocasião dos chamados ciclos de desenvolvimento econômicos ou a produção dos chamados grandes empreendimentos: a instalação da estação telegráfica, os ciclos da borracha, a construção da BR 364, a descoberta de diamante em Ji-Paraná, a colonização particular e a desenvolvida pelo poder público através do INCRA, dentre outros eventos, atestando que: “[...] a imigração brasileira para Rondônia foi grande e seus efeitos se fizeram sentir sobre a população indígena, com lutas e mortes” (MINDLIN, 1985, p. 17). Era a chegada do estranho. (MARTINS, 1994).

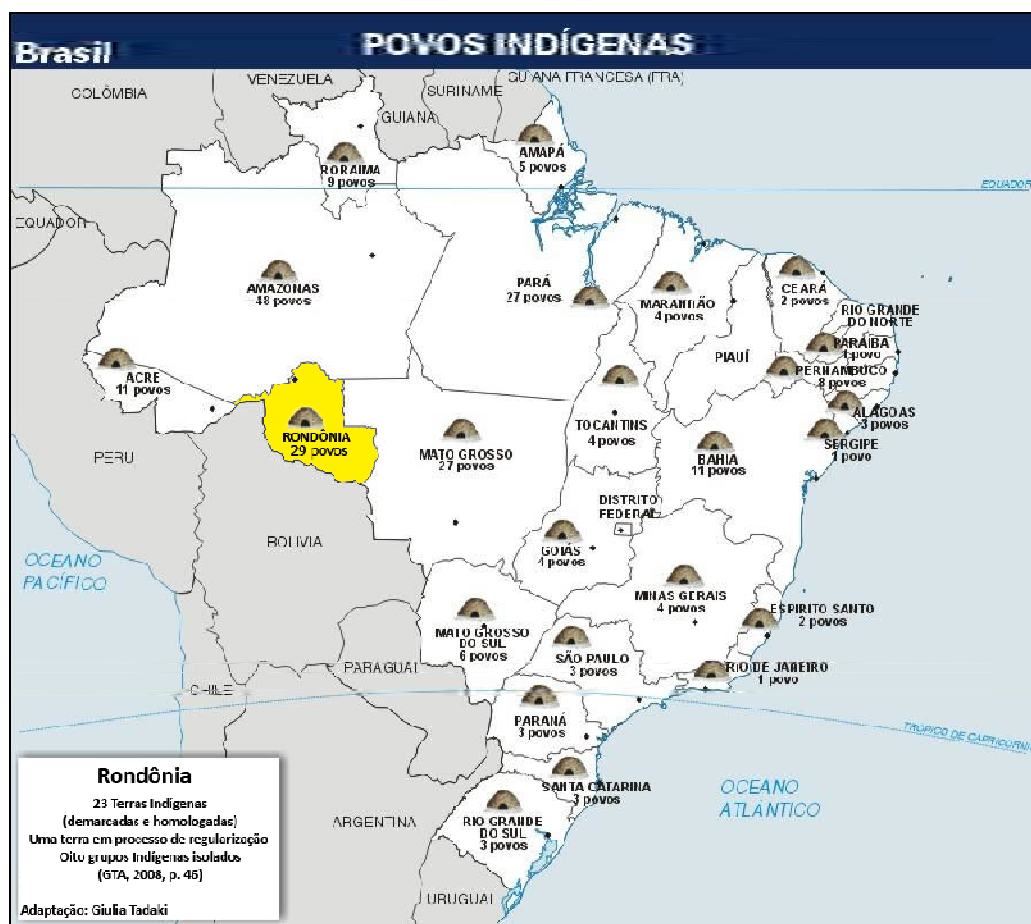
A construção da BR 364 sentido Brasília/Acre, em 1958, por exemplo, foi uma estratégia de integração da Amazônia que provocou novas frentes de ocupação: “Os ínvios sertões e a floresta insondável seriam vencidos em toda a sua grandeza [...]” (SILVA, 1999, p. 102). Significou mais um empreendimento que negou o diálogo com as sociedades indígenas, acarretando entre outros aspectos, consequências imediatas para as comunidades: aldeias invadidas, saqueadas e destruídas: “[...] Inicialmente o processo de ocupação foi linear ao longo da BR 364 mas, não demorou o colono partir [...] para o interior, em direção [...] rios Comemoração, Apidiá, Cabixi, Barão do Melgaço, Roosevelt e Guaporé, **invadindo reservas indígenas** (grifo nosso)” (LIMA, 1997, p. 75).



Mapa 3: Municípios de Rondônia¹¹

¹¹ MAPA Municípios de Rondônia. Disponível em: <http://www.rondonianews.com/images/mapa>. Acesso 23/09/2009. Adaptação: Giulia Tadaki.

Neste contexto, as comunidades indígenas acuadas, resistiam talvez sem entender, quase que aniquiladas a um desenvolvimento etnocêntrico, que excluía sua participação no processo através de mecanismos de invisibilidade, preconceito e descaso social, confirmando que: “[...] todo o processo de ocupação da Amazônia tem representado uma usurpação dos territórios [...] indígenas, [...] era e é a estratégia geopolítica do confisco sumário pela força, desses territórios [...]”. (OLIVEIRA, 1990, p. 103). Esse processo de ocupação desencadeou conflitos entre indígenas e não-indígenas de tal forma que foi neste período em que o grau de redução alcançou o nível mais crítico que beirou a extinção destes povos. (MEIRELES, 1983).



Mapa 4: Povos Indígenas do Brasil¹².

A atuação dos movimentos sociais indígenas e indigenistas, as pressões junto aos órgãos oficiais como o SPI e mais tarde a FUNAI, a repercussão de estudos como *Tristes Trópicos* de Lévi-Strauss de 1938 (1996) e *As tribos do Alto Madeira* de

¹² MAPA Povos Indígenas. IBGE. Disponível em: <http://www.lago.com.br/acervo/Mapas> Acesso 26/08/2009. Apenas os dados referentes ao estado de Rondônia foram atualizados.

Curt Nimuendaju de 1922 (NIMUENDAJU, 1982), bem como a promulgação da Constituição Federal brasileira (1988), além de outros fatores, foram fundamentais para assegurar a demarcação das Terras Indígenas, bem como a possibilidade do respeito à vida e a diferença, permitindo que as sociedades indígenas ainda hoje possam estar entre nós, pelo menos algumas delas.

Os Arara-Karo e Gavião-Ikolen são sobreviventes destes tempos, testemunhas das situações difíceis, confusas e violentas pelos quais passaram e que ainda são lembradas nas narrativas orais. Talvez um esforço para tentar compreender o que aconteceu: quem era aquela gente estranha que se apossou de suas terras? Porque morreram tantas pessoas queridas – crianças ficaram órfãs, mulheres ficaram sem os maridos e os filhos jovens? Que estranhas doenças eram aquelas que nem o poder do pajé dava jeito? Porque os extrativistas adotavam suas crianças? Que problema havia com suas línguas maternas, qual a razão do impedimento em utilizá-las? Porque achavam tão ruim seu relacionamento com os espíritos da floresta e impunham a eles e elas, um livro chamado bíblia? Estas perguntas e muitas outras, talvez ainda ecoam na imaginação indígena... Um ônus coletivo uma vez que:

[...] protagonistas da tragédia que aniquila os frágeis e que, por isso mesmo, nos fragiliza a todos, nos empobrece e nos mutila porque preenche com a figura da vítima o lugar do cidadão. E nos priva, sobretudo, das possibilidades históricas de renovação e transformação da vida, criadas justamente pela exclusão e pelos padecimentos desnecessários da imensa maioria. (MARTINS, 1994, p. 13).

Atualmente os povos indígenas de Rondônia e mais especificamente, as etnias localizadas na T. I. Igarapé Lourdes, os Arara-Karo e os Gavião-Ikolen continuam suas lutas, persistem fazendo perguntas, talvez de outras ordens e procuram, sobretudo, compartilhar com o estado brasileiro, na condição de minoria étnica algumas importantes lições referentes ao tratamento com as diferenças. Dividem a T. I. Igarapé Lourdes, localizada no município de Ji-Paraná em Rondônia, parte central do estado. Lutam pela manutenção da terra, no sentido de assegurar projetos que contribuam para a sua sustentabilidade, bem como aos direitos sociais que fazem jus, na condição de cidadãos e cidadãs do Brasil. Os docentes destas etnias, por exemplo, atuaram de forma decisiva junto a Fundação Universidade

Federal de Rondônia no sentido de assegurar a implantação de curso de educação superior em uma perspectiva diferenciada para os povos indígenas¹³.

Como aconteceu o processo de aquisição da escrita dos povos indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen, logo após o contato permanente? Como este processo está acontecendo hoje? De que forma os povos indígenas da T. I. Igarapé Lourdes estão se apropriando dos saberes da escrita e da leitura, como a utilizam no cotidiano? Que necessidades exigem o uso das práticas da leitura e da escrita em língua indígena e língua portuguesa? Que relações existem entre a Cultura Escrita e a Oralidade? Estas questões orientaram o desenvolvimento da pesquisa *Cultura escrita em contextos indígenas*.

Minha intenção é analisar e documentar o fenômeno educativo que ocorre na escola indígena no âmbito da alfabetização intercultural – a aquisição da linguagem escrita, o processo de apropriação e a oralidade na Terra Indígena Igarapé Lourdes em Ji-Paraná, Rondônia. Entendo que este estudo está circunscrito ao campo da Linguagem e da Antropologia Pedagógica, já que a escrita, não deve ser considerada apenas como um simples instrumento de aprendizagem escolar, mas na condição de um produto cultural e político (FERREIRO, 2001b; CAMARGO, 1994; FREIRE, 2002).

Estudos desta natureza estão sendo desenvolvidos¹⁴ seja no intuito de verificar possíveis impactos da cultura escrita nestas sociedades, bem como observar as diversas finalidades que os sujeitos atribuem a este objeto nos múltiplos processos de interação experimentados por estas populações de tradição oral. Neste sentido, justificamos a importância da referida pesquisa sobre a aprendizagem da leitura e escrita na aldeia, uma vez que estes instrumentos - o ler, escrever intimamente ligados a sua prática social, representam os meios pelos quais os povos indígenas podem dispor, não só para compreender o funcionamento da sociedade não-indígena em uma perspectiva cidadã, mas também usufruir deste objeto na condição de bem cultural.

Para realizar este trabalho, julgamos adequada a abordagem qualitativa numa perspectiva metodológica etnográfica, que: “[...] visa à descoberta de novos conceitos, relações e entendimentos da realidade. Pressupõe uma descrição cultural na medida em que envolve técnicas utilizadas para coletar dados sobre valores,

¹³ (NEVES, 2009a).

¹⁴ (FAUNDEZ, 1994; VENCIO, 1996; NEUMANN, 2005; GERKEN, 2008).

hábitos, [...] de um grupo social. (ANDRÉ, 1995, p.23). Inspirado na metodologia etnográfica, o estudo do tipo etnográfico tem na observação, entrevistas e análise documental suas principais técnicas de coleta de dados, pois: “[...] nossos conhecimentos da cultura [...] culturas [...] cresce aos arrancos. Em vez de seguir uma curva ascendente de achados cumulativos, a análise cultural separa-se numa seqüência desconexa e, no entanto, coerente de incursões cada vez mais audaciosas. [...]”. (GEERTZ, 1989, p. 35). A pesquisa ocorreu de novembro de 2004 a agosto de 2009, envolvendo atividades¹⁵ de pesquisa e extensão universitária. A fonte de dados resultou de realização de entrevistas e coleta de relatos escritos com docentes indígenas, entrevistas de lideranças¹⁶ indígenas e análise dos seguintes documentos: cadernos e atividades discentes; planejamento e relatório docente; bem como os documentos da prática social – ofícios, cartas abertas, mensagens eletrônicas e bilhetes.

Vale ressaltar que uma das fontes da pesquisa, foram os cadernos e atividades escolares das crianças indígenas. É sabido que constituem importantes pistas de interesse da historiografia da educação na medida em que informam sobre as práticas pedagógicas cotidianas, pois: “Repletos de letras trêmulas, borrões de tintas, traços vermelhos, [...], elogios e reprimendas – [são] marcas da aprendizagem e do exercício da escrita [...]”. (MIGNOT, 2008, p. 7). Os cadernos discentes dos Arara-Karo e Gavião-Ikolen, representam documentos de identidade, pois informam aspectos do fazer pedagógico experimentado nas aldeias, além de fornecerem elementos sobre a relação oralidade e escrita, iniciação de práticas escolares, alfabetização intercultural, trabalho docente, dentre outros.

Nossos colaboradores e colaboradoras foram 19 (dezenove) docentes indígenas - professores e professoras das 08 (oito) escolas estaduais indígenas de ensino fundamental da T. I. Igarapé Lourdes. Sendo 12 (doze) da etnia Gavião-Ikolen todos do sexo masculino e 07 (sete) da etnia Arara-Karo, 03 (três) do sexo feminino e 04 (quatro) do sexo masculino. Participaram também 06 lideranças, 04 (quatro) pertencentes ao povo Gavião-Ikolen e 02 (duas) ao povo Arara-Karo.

O presente trabalho foi estruturado conforme o seguinte roteiro: o 1º capítulo *Do Maranhão a Rondônia: sonhos, memórias, narrativas e perspectivas* - trata de

¹⁵ (NEVES, 2004a; 2004b; 2006a; 2007; 2008a; 2008b; 2008c; 2008d; 2009b; 2009c).

¹⁶ Refiro-me aos Caciques, Agentes Indígenas de Saneamento (AISAN) e ao Presidente de entidade indígena.

situar o contexto da pesquisa, que é o estado de Rondônia, uma parte da Amazônia brasileira, agregado a minha história pessoal, no intuito de buscar possíveis entrelaçamentos, um exercício que alia conhecimento, experiência e formação. Um olhar para o caminho percorrido, uma narratologia crítica no dizer de McLaren: “[...] narrativas pessoais (nossa [...] e aquelas de nossos estudantes) contra o estoque [...] de narrativas imperiais e autoritárias da sociedade (MCLAREN, 1997b, p. 165). A elaboração deste capítulo foi construída a partir da narrativa pessoal, ancorada na minha memória, seguida de diálogos com fontes escritas, da história regional relativas à Rondônia e a Amazônia, bem como os estudos a respeito da pesquisa autobiográfica (LARROSA, 2001; CAMARGO, 2008; CUNHA, 1997), além de linguagens relacionadas à música e a poesia, resultando talvez, em um texto polifônico.

No 2º capítulo, apresento os povos indígenas da T. I. Igarapé Lourdes, as etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen em uma perspectiva etnocronológica. Por meio da reunião de fontes orais e escritas, as informações foram organizadas a partir das distintas temporalidades, na perspectiva que: “A etnografia, a ciência do risco cultural, pressupõe um constante desejo de ser surpreendido, de desfazer sínteses interpretativas, e valorizar [...] o inesperado outro”. (CLIFFORD, 2008, p. 154). Os procedimentos metodológicos utilizados neste capítulo envolveram a pesquisa e análise documental, tendo por base as seguintes fontes de dados¹⁷: obras publicadas, relatórios de pesquisa, notícias de jornais e páginas eletrônicas, bem como os relatos orais, com vistas a evidenciar aspectos relevantes de suas Histórias.

O referencial teórico está localizado no 3º Capítulo, *Trançados Interculturais: Cultura escrita e Oralidade nas aldeias indígenas*, que apresenta um breve histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil a partir de dois grandes períodos: o que inclui a prática exclusivamente indígena até a chamada educação para índios. Da educação para índios – executada unilateralmente por órgãos públicos – FUNAI, SPI e missionários católicos e evangélicos – à educação escolar indígena específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe, partilhada com a perspectiva indígena. Como recurso metodológico, no âmbito da pesquisa e análise documental foi feito um

¹⁷ (HORTA BARBOSA, 1918); (LÉVI-STRAUSS, 1950); (SCHULTZ, 1955); (MOORE, 1978; 1987); (NIMUENDAJU, 1982); (MEIRELES, 1983); (BRASIL, SUDECO, 1983); (SILVA, 1984); (LEONEL, 1984); (LOVOLD; FORSETH, 1988); (HUGO, 1991); (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001); (GABAS JÚNIOR; ARARA, et al 2002); (KANINDÉ, 2006); (ISIDORO, 2006); (IAMÁ, 2008); (PAULA, 2008).

levantamento dos processos de alfabetização a partir também de dois períodos: o primeiro em 1973, ocasião da publicação do Estatuto do Índio, e o segundo, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Discuti ainda os elementos conceituais que fundamentam a presente pesquisa - aquisição e apropriação da cultura escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FREIRE, 1987; CAMARGO, 1994; CERTEAU, 1998; CHARTIER, 1991).

E no 4º capítulo documentei o histórico da alfabetização dos Arara-Karo e Gavião-Ikolen a partir do final dos anos 1970, a sistematização de como vem ocorrendo a relação destes povos indígenas com a cultura escrita: as experiências com as instituições, os impactos, as elaborações e ressignificações sobre este objeto cultural e político. A metodologia envolveu: registros das observações de atividades em sala de aula, dos processos de formação continuada; participação no cotidiano, nas reuniões e festas da comunidade; entrevistas e coletas de relatos escritos com docentes e membros das duas sociedades étnicas, bem como, pesquisa e análise de fontes documentais: da escola (cartazes, caderno de planejamento e relatório docente; cadernos e atividades avulsas dos alunos e alunas), correspondências sociais: ofícios, bilhetes e cartas arquivados na Representação de Ensino, na Coordenação de Educação Escolar Indígena em Ji-Paraná, Rondônia. Esta é a proposta que ora apresentamos:

[...] a certa altura, minha pena se pôs a correr. [...]. A página tem o seu bem só quando é virada e há a vida por trás que impulsiona e desordena todas as folhas do livro. A pena corre empurrada pelo mesmo prazer que nos faz correr pelas estradas. O capítulo que começamos e ainda não sabemos que história vamos contar é como a encruzilhada que superamos ao sair do convento e não sabemos se nos vai colocar diante de um dragão, um exército bárbaro, uma ilha encantada, um novo amor. (CALVINO, 2002, p. 11).

Por trabalhar com a linguagem e compreender que pode representar fontes de mal entendidos (embora nem tudo possa ser evitado), pois a interpretação é livre, no decorrer deste trabalho utilizaremos os termos indígenas e não-indígenas para nos referir a estas diferentes culturas. Embora as sociedades indígenas usem a expressão, “branco” para citar pessoa não-indígena, evitamos esta designação por entender que esta palavra é generalizante, invisibiliza a identidade racial – o sentido de ser negro, negra na sociedade brasileira e as próprias diferenças no mundo sociocultural. Daí a preferência pela expressão pessoa não-indígena que possibilita pensar múltiplas e diversas feições identitárias.

I

DO MARANHÃO A RONDÔNIA: SONHOS, MEMÓRIAS, NARRATIVAS E PERSPECTIVAS.



Vislumbro, nesse olhar para o passado, uma trajetória de formação que é mais artesanal do que tecnológica. Nessa trajetória, entrevejo aportes da subjetividade (emoção, história, fantasia, criação, quase infinitas possibilidades de contínua invenção, também de si) que permanecem firmes mesmo em momentos em que a objetividade (a razão, a precisão, a avaliação) é necessária. Re-encontro frustrações que se tornaram desafios; e a capacidade não enfraquecida de espantar-me, surpreender-me diante de situações, acontecimentos, gestos, às vezes sutis, agressivos, ou singelos. Entusiasma-me o diálogo que cultivei, ainda cultivo, com interlocutores diversos: sejam os autores literários ou teóricos; professores ou alunos, [...] Esse diálogo que, de certo modo, também cultivo comigo mesma nos encontros com o ato de escrever [...]. (CAMARGO, 2008, p. 122).

1.1 – Dos escritos da memória

A epígrafe é verdadeira, é adequada, reflete sentimentos, olhares, perguntas, incertezas que tive ao elaborar este texto. Qual a razão de escrevê-lo? Antecipo uma pergunta que está subjacente... Que importância pode ter uma escrita a respeito de mim mesma? O que tenho para dizer que justifica a sua escrita? Será um puro exercício narcisístico? Vontade de escrever uma história de fonte oral? O que a literatura informa respeito da aventura autobiográfica?

O auto-relato pode ser tomado como um locus privilegiado do encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural. A biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária. (CARVALHO, 2003, p.1).

A narrativa autobiográfica é um texto “vivo”, de um sujeito historicamente datado e socialmente situado; um texto que revela modos de pensamento e reflete formas de organizar, criar e recriar cotidianamente o mundo. Narrar a vida, escrever sua autobiografia é, do ponto de vista da formação, um exercício de

¹⁸ Figura 1– Desenho étnico. Fonte: Zacarias Kaapiar Gavião.

autotransformação, a escrita como experiência e como dispositivo de autoconstituição [...]. (PÉREZ, 2003, p. 3).

A aventura autobiográfica permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social, aqui sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da auto-escuta comunico ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes. Mas, vale salientar que este texto não é só autobiográfico. Embora tenha sido escrito inicialmente apenas por meio dos recursos memorialísticos, posteriormente pesquisei registros escritos (alguns velhos conhecidos) tendo em vista o complemento de algumas informações, a meu ver, importantes para contextualizar o estado de Rondônia, local da minha pesquisa.

Mas, para além de todo este hibridismo, que envolve lembranças e registros escritos, trata-se de uma narrativa que parte de uma história pessoal, um exercício que alia conhecimento, experiência e formação, um olhar para o caminho percorrido, quem sabe um esforço de lidar com perguntas e inquietações:

Talvez [...] não sejamos outra coisa que não um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para aí tentar recolher as palavras que falem por nós. [...] Que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude numa história? [...] não será talvez a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta? (LARROSA, 1999, p.7).

Então ao resolver, pelo menos provisoriamente a questão sobre a pertinência de escrever um texto autobiográfico, relacionando a minha história pessoal e profissional à de Rondônia, vinculando lembranças a textos sobre este estado brasileiro, iniciei a escrita para valer, tendo muito claro a importância desta escolha. Uma escrita de idas e vindas, pois as lembranças não ocorriam linearmente, um ou outro dado acabava me remetendo ao seu início. Em alguns momentos, parecia que estava sozinha, mas ao mesmo tempo me sentia rodeada com muitas, muitas presenças... “[...] Minha escrita brota da solidão, do fundo desta solidão encontro pessoas, idéias e pensamentos. Minha solidão está povoada de vozes, de textos, de palavras, de encontros, histórias, acontecimentos e imagens”. (PÉREZ, 2003, p. 1)

A necessidade de pensar, contextualizar Rondônia, local onde moro e desenvolvi minha pesquisa, a partir de eventos relacionados à minha vida pessoal e profissional, assumiu a perspectiva de compreender que “[...] a relação entre a

experiência vivida e o lembrado pode abrir pistas para o que podemos entender como formação” (CAMARGO, 2008, p. 1). Portanto, uma atividade desafiadora, na medida em que envolveu uma série de riscos, como o de evitar a invenção excessiva – sim, porque se a narrativa é uma forma de ressignificação, é possível inventar fatos, no entanto, é preciso compreender que:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1997, p 2).

No decorrer deste trabalho, percebi que a escrita aos poucos, ia evidenciando vários temas - e provavelmente silenciando outros - como as aproximações entre a militância política e os movimentos a favor da educação da maioria, da educação pública o que se constituiu como espaço formador na minha vida, pois me ajudaram, sobretudo, a entender de que lado estou, a quem eu sirvo, um sentimento, uma identidade que “[...] foi se fortalecendo, algo que poderia nomear como responsabilidade, como ser social, cultural, histórico, político, que também sou. E dessa não pretendo abrir mão”. (CAMARGO, 2008, p. 122). Até porque, se entendo que a vida é permeada de escolhas, “[...] Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. (FREIRE, 2000, p. 14).

Percebi a existência dos riscos logo nas primeiras laudas: a própria exposição no texto - a decisão entre o que deve e merece ser narrado, celebrado e o que deve ser omitido; o que na elaboração deve se limitar às descrições, o que merece uma análise ou vice-versa; como evitar a tendenciosidade, sem cair na cilada de transformar este momento em uma vaidade improdutiva; o suspeitar da linearidade dos eventos, está atenta ao fato de que: “Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma retórica [...] uma representação comum da existência [...]”. (BOURDIEU, 1998, p. 185).

A oportunidade de refazer minha trajetória de vida em um escrito vinculado ao lugar que escolhi para viver significou pensar a respeito de alguns eventos que da forma como aconteceram parecem sugerir, em algumas situações, a necessidade de continuidade, de retomada, uma sensação de um passado que “fala”, que “sussurra”

perspectivas, possibilidades futuras e até reiterações, o diálogo entre a experiência e aquilo que está sendo contado:

As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais. (CUNHA, 1997, p. 1).

E avalio que há também no texto, situações que precisam permanecer no esquecimento, esquecimento este, que parece, está ligado a várias ordens, e que nem sempre são efetivamente esquecidos, pois:

[...] existem nas lembranças de uns e de outros, zonas de sombra, silêncios, "não-ditos". As fronteiras desses silêncios e "não-ditos" com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos. (POLLAK, 1989, p. 6).

O exercício de escrita pessoal e o olhar posterior para estas narrativas fundamentadas na memória, representa um recurso metodológico de pesquisa, pois se caracteriza em um esforço individual que busca elaborar uma idéia aparentemente distanciada de nós: “[...] Os textos do “passado” também dizem o presente, não porque se encadeiem em um emaranhado de causalidades, mas porque o presente contém todo passado, já que o passado só existe enquanto discurso do presente [...]” (BARBOSA, 2002, p.1). Assim, essa construção não se situa no terreno da neutralidade, já que leva em conta a preocupação de como a pessoa se coloca no texto, o que vai demandar importantes decisões envolvendo preocupações sobre o que pode contar e de que forma pode contar estas narrativas.

Outra questão que se colocou foi que, embora estas sejam as minhas memórias, elas estão “coladas” a contextos que envolvem situações marcantes, temporalidades, lugares e, sobretudo, pessoas que influenciaram significativamente meu modo de viver e de trabalhar na educação. Então poderia mencionar seus nomes sem consultá-las? Até que ponto esta memória é apenas individual ou dialoga também com o social?

[...] o modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-la, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária, no que lembra e no como lembra [...]. O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar. (CHAUÍ, 1987, p. 30).

E de onde surgiu o meu interesse pelo registro autobiográfico? Por que apresentar a contextualização de Rondônia a partir da minha história? Localizo nas leituras de Paulo Freire como, por exemplo, *Cartas a Cristina*: reflexões sobre minha vida e minha práxis, este tipo de recurso: discutir um determinado assunto vinculado à sua vida pessoal, que além de contribuir para o sentido do texto, legitimava as afirmações. “Anos mais tarde [...] me seria fácil compreender quão difícil era para meninas e meninos proletários submetidos ao rigor de uma fome maior e mais sistemática do que a que eu tivera [...] alcançar um razoável índice de aprendizagem. (FREIRE, 2003, p. 40).

Paulo Freire provavelmente reconhecia que sua identidade - o que ele foi enquanto pessoa e educador - tinha profundas relações com as experiências que vivenciou. Os comportamentos e valores sustentados em sua história pessoal constituíam presenças visíveis nas suas ações, tendo em vista, talvez o hábito de periodicamente problematizar a própria existência por meio da reflexão sobre a experiência. Inegavelmente os escritos freireanos influenciam minha forma de pensar, dado principalmente à profunda identificação com o pessoal e o profissional Paulo Freire, de forma que a reflexão crítica sobre a experiência permite compreender os elementos que a fundamentam, sugerindo intervenções.

Lembro também do livro *Confissões* de Darcy Ribeiro (1997) que li em tempo recorde, penso que em três dias e o melhor, neste tempo meu filho tinha apenas 12 anos e eu fazia tantos comentários sobre esta leitura, sobre o jeito delicioso que Darcy narrava sua história - lia pequenos fragmentos - que o Marcos Werley acabou me acompanhando na leitura deste livro até o final: “[...] Quero muito que estas minhas Confissões comovam. Para isso as escrevi, dia a dia [...] Sem nada tirar por vexame ou mesquinhez nem nada acrescentar por tolo orgulho. [...] querendo mais vida, mais amor, mais saber, mais travessuras”. (RIBEIRO, 1997, p. 12).

Outra referência a respeito de escrita de memórias data da época em que desenvolvia atividades relacionadas ao PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, MEC, 2001). Em uma das sequências a tarefa

era elaborar um texto a respeito do processo de alfabetização. De imediato, pouco pude lembrar, por exemplo, apenas após a terceira versão é que consegui trazer à lembrança o nome da professora alfabetizadora, além de outros dados, como detalhes dos textos que ela utilizava para nos alfabetizar.

As leituras desenvolvidas nas referências que fundamentam este texto sugerem que as experiências ao nos marcarem também nos formam, provocam novas elaborações. Os comportamentos, os princípios e os valores tem sustentação em nossas histórias de vida e, que por sua vez constituem poderosos dispositivos que impulsionam ou influenciam nossas ações, mesmo quando não nos damos conta disso. Desta forma, a experiência é formadora, é possibilitadora de conhecimentos, é exclusiva de cada pessoa:

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece... Por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2001, p. 1).

A relação de reciprocidade entre a narrativa e a experiência, é algo não só espantoso, mas que precisa ser considerado, compreendido, pois: “[...] assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências”. (CUNHA, 1997, p. 1). Daí que o binômio, ação, reflexão sobre a ação, constituem as duas faces da mesma moeda, além das implicações diretas sobre a ação pedagógica, que sofre influências oriundas do próprio perfil, bem como da trajetória profissional, uma vez que:

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra portanto tempo ensaiada e jamais dita, afagada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco. (FREIRE, 1993, p. 16-17).

Foi confortável, desenvolver esta pesquisa num tempo em que a memória assume um espaço de visibilidade extraordinária. Legado certamente de vários campos do conhecimento como a Antropologia e seus estudos etnográficos e a História, sobretudo a Oral, a temática do cotidiano... A relevância das lembranças, a interpretação do passado, como elementos presentes em nosso fazer pessoal e profissional, atuam como subsídios mobilizadores de nossas eternas buscas e procuras: “[...] a autobiografia [...] um dispositivo potencializador da emancipação: [...], nossas trajetórias singulares, nossas diferentes formas de estar sendo no mundo; nossas interrogações [...] são marcas invisíveis presentes na organização de nossas investigações”. (PÉREZ, 2003, p. 4).

Portanto, a experiência de elaborar esta narrativa possibilitou uma visão de conjunto, um olhar para o trajeto percorrido, a percepção de temas que agora se mostram com mais intensidade, outros com menor visibilidade que, no final das contas me fazem pensar: tudo isso sou eu, mas quem eu sou? Talvez os versos da Banda Quilomboclada do estado de Rondônia, ajudem:

[...] Eu me apresento sou negro e caboclo, afro-indígena daqueles bem loucos, se você gosta de tudo que é pouco eu e você somos apenas o oposto, eu já caí, já chorei, já sofri pelo meu corpo tenho as marcas de Caim... Eu sigo em frente, minha aldeia é diferente já quebramos a corrente que você me colocou Paulo Freire me ensinou hoje eu sei a diferença do oprimido e do opressor eu ‘tô de boa’, eu ‘tô na proa’ se vacilar eu viro essa canoa. Soul quilomboclada [...]¹⁹.

O ato de relembrar situações alegres, tristes, desagradáveis, felizes, engraçadas ou comovedoras, na infância ou fase adulta, permitiu processos de revitalização do pensamento na medida em que, além de ampliá-los, de forma mais evidente puderam dialogar com o que sou hoje e com as minhas projeções futuras.

1.2 – Entre narrações e narrativas

Com a cara e a coragem e o dinheiro da passagem, aqui chegaram milhares de criaturas de direções diversas... Com a cara e a coragem e o dinheiro da passagem, vieram para a Amazônia misteriosa e prometedora... Com diplomas, marretas, enxadas, foices e moto serras aqui chegaram [...]. Vieram com sonhos, vieram por amanhã melhores [...]. (MENEZES, 1995, p. 44).

¹⁹ PESSOA, S. Quilomboclada. Correnteza. Prefeitura de Porto Velho. Fundação Iaripuna. Compact disc. 2004. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/banco> Acesso 12/08/2009.

O presente texto tem como fundamentação as lembranças de minha infância, adolescência, juventude, fase adulta e o diálogo complementar com a literatura referente à temática. Revisitar a história de Rondônia e da Amazônia de uma forma mais sistemática em busca de possíveis entrelaçamentos com minha própria história de vida, foi se aventurar em uma epopéia, com seus monstros, labirintos e armadilhas, alguns dos quais não foi possível escapar...

Em determinadas situações, ficava a beira da surdez dado a imensa polifonia e múltiplas imagens, que situadas no chão rondoniense teceram e continuam tecendo roteiros que ora se afinam, ora se chocam, o que parece se aproximar de uma Babel cultural como diria Jorge Larrosa (2001), e eu, acrescentaria ainda, bela, instigante, cultural e violenta, mobilizadora de sonhos de homens e mulheres:

É o homem sem terra que chega todos os dias para os lados do oeste amazônico, a procura de um pedaço de chão para trabalhar e viver. O lavrador pobre, vindo principalmente do sul, onde o progresso valorizou cada metro de terra. Sem chances de, um dia, comprar alguns alqueires para si, este homem lança-se à aventura da colonização da Amazônia. Parte em busca de 'terras de graça' de que ouve falar. Leva muitos filhos e nenhum dinheiro. Os mais afortunados conseguem um lote do Incra, que só começarão a pagar quando suas terras estiverem produzindo. Mas nem todos têm sorte²⁰.

Os personagens aqui apresentados são políticos, indígenas, sertanistas, funcionários públicos, camponeses, missionários, pecuaristas, radialistas, seringalistas, pesquisadores, advogados, prefeitos, deputados, vereadores, governadores, militares, seringueiros, garimpeiros, latifundiários, grileiros, soldados da borracha, colonos, mulheres, migrantes, dentre outros e outras, no registro escrito são quase que exclusivamente citados no gênero masculino.

Há os eventos, que não silenciam e permanecem nas fontes orais e escritas, em nomes de ruas e escolas, nas falas do povo: a morte do Padre Ezequiel Ramin em 1985 por jagunços em função de conflitos de terras no município de Cacoal²¹, o massacre dos trabalhadores sem-terra no ano de 1995, no município de Corumbiara por policiais militares, no sul de Rondônia, possíveis repercussões do processo colonizatório²²; a expressão aterrorizante limpeza da terra (leia-se expulsão e

²⁰ (SANCHES, 1977) citado por (CHIOVETTI, 1997, p. 117).

²¹ ECOS combonianos Brasil Nordeste: pela justiça e paz. Padre Ezequiel Ramin. Disponível em <http://www.combonianosbne.org> Acesso 13/05/2009.

²² CORUMBIARA 1995. Disponível em: <http://www.reporterbrasil.com.br> Acesso 15/05/2009.

assassinatos) promovida por empresas de colonização particulares²³, o assassinato de 27 detentos em Porto Velho por colegas no presídio “Urso Branco” e ainda, práticas bizarras como esquartejamento e decapitação nas celas²⁴; a invasão nas áreas indígenas e as correrias dos índios para a floresta, conforme atestam seus relatos²⁵, a construção de uma estrada de ferro, o assassinato do advogado da CONTAG – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura, Agenor de Carvalho em 1980 em função de luta pela terra, o trabalho escravo de ontem e hoje nos seringais e fazendas²⁶; hidrelétricas instaladas em cemitérios indígenas²⁷, a catequização dos salesianos e a evangelização dos protestantes junto a indígenas – ignorando suas formas religiosas próprias, as doenças do contato que exterminaram várias populações indígenas (Arikem, Jaru, Urupá...), a chegada dos imigrantes²⁸ e as promessas feitas a eles e elas, dentre outras situações. E a sociedade amazônica²⁹, o que pensa disso tudo?

Uma sociedade civil ainda débil, incapaz de tomar a dianteira, de propor o seu próprio futuro, termina por submeter-se à imposição de ávidos interesses de pequenos círculos, mais eficazes na articulação de influências. Interesses estes, quase sempre camuflados sob o manto amedrontador da competência técnica, numa postura quanto mais vaga, mais aritmética, desumana e antiética, à esquerda e a direita. Tecnicamente competente não significa sempre socialmente útil, ainda mais em face da minoria étnica e sua cultura diferenciada. (LEONEL, 1992, p. 135).

Os cenários são variados: a Porto Velho do início do século (e parece que de hoje ainda) que chocava o olhar do viajante, a Rádio Nacional da Amazônia que projetou políticos alienígenas, como a ex-deputada federal Rita Furtado eleita em 1982, graças a este meio de comunicação e em um estado que ela tão pouco conhecia³⁰; as áreas indígenas que “se transformaram” em vilarejos depois distritos,

²³ Relatos sobre a História de Rondônia coletados em Ji-Paraná nos anos de 2005 e 2006 por ocasião do desenvolvimento da disciplina Oralidade e Escrita. UNIR – Campus de Ji-Paraná.

²⁴ DIA de matança: em Rondônia 27 presos são trucidados na penitenciária. Revista Veja Edição 1733. 9 de janeiro de 2002. Disponível em <http://veja.abril.com.br> Acesso 12/05/2009.

²⁵ (BRASIL, SUDECO, 1983); (LEONEL, 1984). (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001).

²⁶ LISTA suja do trabalho escravo no Brasil. Repórter Brasil. Disponível em: <http://www.reporterbrasil.org.br> Acesso 12/05/2009.

²⁷ DECLARAÇÃO de apoio da Organização Padereéhj à Carta Aberta dos Povos Xinguanos a Nação Brasileira. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/noticias> Acesso 13/05/2009.

²⁸ (PERDIGÃO; BASSEGIO, 1992).

²⁹ O termo amazônica, pelas formas e usos observados, é um modo de construção identitária utilizado pelas pessoas que nasceram ou vivem na Amazônia. Possivelmente uma resignificação elaborada internamente, um contra-argumento às representações estereotipadas do povo como preguiçoso, lento, atrasado, dentre outros. Representações que tem sido estudadas por Gondim (1994).

³⁰ (NEVES, 2006c).

municípios (Cacoal, Espigão, Ji-Paraná, dentre outros) à revelia dos índios; os espaços públicos – executivo, legislativo e judiciário, comandados muitas vezes pelas leis da corrupção³¹; as áreas protegidas – Terras Indígenas, Unidades de Conservação, Reservas Extrativistas, Reservas Biológicas, apenas no papel pois constantemente há denúncias de violação nestes territórios (GTA, 2008); as fazendas denunciadas, cujos nomes dos proprietários constam na lista suja do trabalho escravo em Rondônia, divulgadas periodicamente pelo Ministério do Trabalho e Emprego³².

As perguntas que aparentemente ninguém se arrisca a responder que tenho ouvido desde que moro em Rondônia: quem matou o senador Olavo Pires? Quem enriqueceu a custa do BERON – Banco do Estado de Rondônia provocando sua falência? Quem faz parte da rota de escravização de mulheres? E as empresas que surgem em um piscar de olhos e desaparecem, "lavagem de dinheiro"? Que político muito conhecido em Rondônia teve como primeiro emprego a advocacia de uma empresa colonizadora particular que aterrorizava os pequenos agricultores e os índios nos anos 1960? E o assassinato do indigenista Apoena Meireles em Porto Velho em outubro de 2004 – um homem que trabalhou incansavelmente a favor dos povos indígenas e da Amazônia, em um ato de pura banalização da vida, crime cometido por um adolescente, o que levou a um silêncio constrangedor os movimentos de defesa da criança e do adolescente e os movimentos sociais indígenas e indigenistas³³.

E há muitas outras questões relacionadas aos crimes ambientais, eleitorais, contra o patrimônio público, práticas que sugerem impunidade, medo, silêncio e injustiça ao estilo talvez de velho faroeste caboclo tal como cantava Renato Russo (1987) no álbum *Que país é este?* O lado engraçado da nossa tragédia-cômica: as concepções populares dos programas oficiais que dão pistas das apropriações, provavelmente não autorizadas por parte dos supostos beneficiários e beneficiárias dos programas "Os Paulos", uma vez que em seus nomes os recursos eram solicitados: "Seu Paulo Noroeste" – para dizer POLONOROESTE - Programa

³¹ A MÁFIA de Rondônia: a Polícia Federal prende a cúpula dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário do estado. Revista Veja Edição 1969 de 16 de agosto de 2006. Disponível em <http://veja.abril.com.br> Acesso 12 de maio de 2009.

³² QUADRO das operações de fiscalização para erradicação do trabalho escravo. Ministério do Trabalho e do Emprego. Disponível em: <http://www.mte.gov.br> Acesso 12/05/2009.

³³ O BRAVO Apoena Meireles. Disponível em <http://merciogomes.blogspot.com> Acesso em 10/03/2009.

Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil ou “Seu Paulo Floro” para PLANAFLORO - Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia, que para alguns pequenos produtores só servia para enriquecer um hotel em Porto Velho – uma referência aos constantes encontros, seminários, que na perspectiva deles e delas não servia para quase nada.

Reconheço que foi um bom exercício de observação da lembrança, uma lembrança fragmentada diante da minha exigência. Sim, porque em algumas situações parecia haver uma riqueza de dados muito grande e em outras, escassez. Relembrava palavras, umas poucas expressões, mas desvinculadas de um contexto mais compreensivo, avalio que faltam elementos para entender determinados desdobramentos, como se chegou a certo fato...

Diante de um contexto que em determinadas ocasiões é tão pouco formativo - os crimes e as injustiças sociais se evidenciam de várias formas - há as lacunas e os silêncios de uma polifonia muda representadas nas histórias amordaçadas das populações tradicionais e das populações urbanas de periferia. As promessas e os equívocos políticos que tão caros foram para os povos pobres desta terra e os imensos não ditos que paradoxalmente parecem se acomodar na ética local: a energia pode ser produzida em cemitério indígena, a madeira pode ser extraída ilegalmente e corriqueiramente durante a noite, a árvore em pé significa obstáculo ao crescimento econômico e as promessas de desenvolvimento a qualquer preço permanecem no horizonte governamental.

Mas, diante de tudo isso penso que solitariamente, alguns homens e mulheres procuram construir um sentido para Rondônia enquanto fragmento que expressa as contradições na Amazônia. E é na região pré-amazônica que nos inserimos neste contexto.

1.3 – Tempo de criança e aprendizagens adolescentes

Às vezes quando eu chego em casa, cansado vou deitar, imagens vivas na memória, vêm me visitar. São amigos que tenho, gente que eu conheci pessoas que mesmo distante, nunca esqueci... Houve um dia aqui uma praça onde tantas crianças cantavam. E os homens brincavam trabalhando, um trabalho sem desesperança. [...]. Houve um dia aqui uma praça, uma rua, uma esquina, um país, houve crianças e jovens e homens e velhos um povo feliz³⁴.

³⁴ GONZAGUINHA. Memória. CD Alô alô Brasil. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 12/07/2009.

Nasci em uma pequena cidade do interior do nordeste, em outubro de 1966, chamada Zé Doca – no estado do Maranhão, parece que em homenagem ao senhor dono deste nome. Uma área que pela semelhança referente aos aspectos ambientais é considerada como região pré-amazônica. Minha mãe atuava como professora do ensino primário e meu pai – já falecido, lia e escrevia; foi agricultor, depois pequeno comerciante. Neste ano, no âmbito dos objetivos sócio-econômicos, a meta era o acesso à Amazônia através de abertura de estradas: “[...] foi iniciada uma nova fase dos programas de desenvolvimento do governo brasileiro para a exploração econômica da região amazônica. O foco do planejamento de desenvolvimento regional foi deslocado para a região relativamente isolada do norte do país” (KOHLHEPP, 2002, p. 37).

Não saberia contar as vezes que percorri a BR 364 geralmente entre os municípios de Porto Velho a Vilhena e muitas, muitas vezes, Porto Velho a Ji-Paraná. É uma estrada que “colada” às minhas memórias tem muita história para contar. Ela tem início em São Paulo e atravessa cinco estados brasileiros: Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás, Rondônia e Acre. Esta rodovia foi pensada ainda no governo do Presidente Juscelino Kubitschek (LEAL, 1984), com vistas a possibilitar a abertura para o oeste brasileiro, no que diz respeito ao escoamento da produção agrícola e industrial. O processo de pavimentação nos anos 1980 de trechos do Norte do Mato Grosso, Rondônia e Acre causaram polêmica e disputas judiciais por atravessarem áreas indígenas, com graves prejuízos ao meio ambiente e à cultura desses povos.

No então Território Federal de Rondônia, a BR 29 depois BR 369 foi consolidada através dos serviços do 5º BEC – Batalhão de Engenharia e Construção, o que desencadeou mais ainda o processo de expansão populacional na região. Insucesso institucional? Para Mauro Leonel (2008, p. 4) “A grande expectativa dos planejadores ao priorizar a estrada centrava-se na cassiterita, mas, as próprias mineradoras e exportadoras brasileiras encarregaram-se de degradar seu preço e esgotar as lavras mais rentáveis, as de mais fácil extração”. Além de outros interesses que pressionavam a abertura desta estrada:

A construtora Mendes Júnior, por exemplo, uma das interessadas na BR 429 e na estrada do Pacífico, ‘tem algo em torno de 360 milhões de dólares para receber do governo por obras realizadas, e esse dinheiro está demorando a sair’ (Veja, 13/5/1987). Apesar disso a

empresa apresentava um lucro em 1986, de 521 milhões de cruzados e tinha 35 mil empregados. Foi a responsável pelo maior trecho da Transamazônica. Já não se sabe se as empreiteiras existem para realizar as obras, ou se as obras para engordar as empreiteiras [...]. (LEONEL, 1992, p. 138).

Dois anos antes, em 1964, a distribuição de terras em Rondônia acontecia mediante ação colonizadora privada protagonizada pelas empresas - Itaporanga S/A, a Calama Colonizadora, Guaporé Agroindustrial S/A, GAINSA, Ramon Chaves (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992) confirmando que: “[...] o processo se desencadeou de maneira anárquica e ilegal, através de colonizações de má fé e grilagem. Os primeiros migrantes, viram-se atraídos, pelos planos e promessas dessas colonizadoras não oficiais”. (MEIRELES, 1983, p.87). As empresas operavam por meio de concessão de terras do governo federal, promoviam vendas de terrenos, o que provocava conflitos agrários por meio de práticas de grilagem³⁵, já que ocupavam áreas além das permitidas: “A consequência mais imediata foi a invasão de terras indígenas. [...] a empresa colonizadora Itaporanga apropriou-se de 300.000 ha de terras indígenas e se propôs a revendê-las em lotes de 50 ha. [...]” (LEPARGNEUR, 1975, p. 39) citado por Meireles (1983, p. 87).

Relatos impressionantes coletados entre 2005 e 2006 em Ji-Paraná para o desenvolvimento da disciplina Oralidade e Escrita, sob minha responsabilidade no Curso de Pedagogia, informam a violência que ocorria neste processo de ocupação da terra, uma expressão corrente era: “limpar a terra”, que correspondia à expulsão ou morte de uma família em favor de outra, podendo ser indígena ou camponesa, tudo isso determinado pelo capital, ou seja, por quem podia pagar mais. Os danos ambientais também vão se evidenciar na mesma problemática: “Como resultado dos projetos de colonização, ocorreu em Rondônia uma grande perda da cobertura vegetal, com efeitos devastadores para ecossistemas naturais e as populações tradicionais (índios e seringueiros) que habitam a região”. (PEDLOWSKI; DALE; MATRICARDI, 1999, p. 94).

Em 1967, um importante evento relacionado à vida indígena aconteceu: a criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI que substituía o Serviço de

³⁵ Forma de apoderamento de terras públicas através de falsificação de documentos. Conforme fontes orais (Ji-Paraná-RO), estes papéis eram guardados por um determinado tempo em uma gaveta com grilos. A urina dos insetos deixava o papel amarelado, uma espécie de efeito de papel antigo, o que servia para justificar a posse da terra, considerando o critério do documento mais antigo, “gasto pelo tempo”.

Proteção ao Índio – SPI, órgão criado pelo Marechal Rondon em 1910³⁶, responsável pela mentalidade integracionista, presente oficialmente no Brasil até a Constituição de 1988, uma vez que: “[...] convencidos da unidade essencial dos homens, todos dotados de aptidões iguais, acreditavam que, uma vez asseguradas as oportunidades para o seu desenvolvimento as tribos começariam a galgar os degraus do evolucionismo, e através desse processo, se integrariam na sociedade nacional”. (MEIRELES, 1983, p. 76).

Foi também neste mesmo ano, conforme relata Shelton Davis (1978) que os indigenistas brasileiros Apoena e Francisco Meireles, realizaram contato com os Povos Indígenas Cinta-Larga e em que o Poder Público anunciou a criação do Parque Indígena do Aripuanã para abrigá-los e posteriormente, os indígenas Suruí contatados em 1969, com alta taxa de mortalidade: “Naquela época, eram um grupo de 600 pessoas, mas pelo menos 300 morreram entre 1971 a 1974, por causa de sarampo, gripe e tuberculose³⁷”.

Além da guerra biológica que ocorria por meio do contágio de doenças, é no ano de 1969 que serão intensificadas as pressões para redução ou ocupação das Terras Indígenas em função da colonização. Uma prática comum era a dos próprios colonos reorganizarem o tamanho dos lotes, seja ampliando ou abrindo linhas que inevitavelmente chegavam às áreas de moradia dos índios, como foi o caso principalmente das invasões na Terra Indígena Igarapé Lourdes em Ji-Paraná, Rondônia (LEONEL, 1984).

Voltando à minha história... Minha mãe engravidou dez vezes. Destas, como se diz no Nordeste vingaram 5, entre os quatro meninos, eu, a 3^a e única filha. Os demais se foram, mais tarde entendi que estas idas precoces foram resultados da terrível mortalidade infantil – em uma época em que o conhecimento a respeito deste fato não chegava lá e os recursos eram muito escassos, insuficientes – certamente mais uma face perversa do alheamento do poder público, diferente da atenção que será encaminhada às obras do “Brasil Grande”.

³⁶ De acordo com Denise Meireles (1983) esse modelo de política indigenista baseou-se fundamentalmente na própria vida de Rondon que seguia o Positivismo de Augusto Comte. A institucionalização do SPI contrariou interesses de grupos ruralistas: madeireiros, seringalistas, pecuaristas que exploravam os Povos Indígenas tanto na escravidão como na usurpação de suas terras, bem como de grupos religiosos. Em Rondônia, a atuação do SPI iniciou nos anos 1940 pautando-se, sobretudo na aproximação com as etnias consideradas arredias.

³⁷ A Convenção 107 da OIT, que trata da proteção de populações indígenas, foi ratificada pelo Brasil através do Decreto-Lei nº 58.824 de 14/6/1966. (BRASIL, 1966).

Isto porque em plena época da ditadura militar, na gestão de Garrastazu Médici, uma das ações desenvolvidas no âmbito do Plano de Integração Nacional³⁸ – PIN foi a construção da Rodovia Transamazônica BR-230, ação simbolizada pela derrubada de uma grande árvore, que aliada à questão da mineração, entre outros impactos, possibilitava o acesso desenfreado às desprotegidas áreas indígenas:

[...] A Transamazônica foi a grande obra inconclusa do período mais autoritário do Brasil. Foi apresentada como a integradora da nação que iria juntar os pontos mais remotos do país ao seu centro propulsor. Sem ter cumprido essas metas, ela, no entanto, provocou diversos desastres no que concerne às populações indígenas. Em primeiro lugar, pelo simples fato de ser aberta em áreas indígenas, surgiu a necessidade imediata de se contatar povos indígenas, como os Parakanã e Assurini e, em alguns casos, fazer transferências de grupos e aldeias para outras áreas. [...]. (GOMES, 1991, p.169).

O novo boom da mineração na Amazônia serve como base para entender a recente política indigenista no Brasil. Quando o programa da Transamazônica foi iniciado, em 1970, o papel da Fundação Nacional do Índio era sobretudo o de pacificar as tribos indígenas. Mais recentemente, com essas rodovias prontas, ou quase, a FUNAI foi requisitada, em geral contra os desejos de suas lideranças e de vários indigenistas dedicados, para abrir caminho as companhias multinacionais e estatais interessadas em ganhar acesso aos recursos naturais da bacia amazônica. (DAVIS, 1978, p. 117).

A partir de 1970, a colonização terá caráter público, será desenvolvida pelo INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, através da distribuição de lotes de cem hectares, através dos PIC – Projetos Integrados de Colonização e depois dos PAD - Projetos de Assentamento Dirigidos na região central de Rondônia. O PIC – Projeto Integrado de Colonização Ouro Preto foi o primeiro núcleo de colonização, a meta era assentar 500 famílias oriundas da empresa Calama Colonizadora (MEIRELES, 1983). Com o passar do tempo, ocorreu uma desproporção entre a oferta de terras e a demanda por elas, que vai refletir principalmente nas constantes invasões de territórios indígenas.

Mas o fato de ter definido o Parque Indígena do Aripuanã como espaço para os índios não impediu que o governo através da própria FUNAI e do Ministério do Interior permitisse a presença de empresas mineradoras na área como a Itaporanga, pertencente a família paulista Melhorança que alojou 500 famílias no local, situações

³⁸ O referido Programa tinha por objetivo “[...] ‘aliviar as tensões’ sociais do Nordeste assentando colonos em lotes de 100 ha em duas rodovias em construção: Transamazônica e Cuiabá-Santarém. Pretendia-se assentar 100 mil famílias de 1971 a 1974”. (PERDIGÃO; BASSÉGIO, 1992, p. 75).

que mobilizaram o então diretor do Parque Apoena Meireles em 1972 para acionar a FUNAI – Fundação Nacional do Índio, informando das invasões e dos conflitos decorrentes desta ação, entre outros, dos constantes contágios de doenças (DAVIS, 1978).

Fui alfabetizada em uma escola pública, em 1974, no Grupo Escolar de Zé Doca. Lembro de uma foto, já perdida, através de um monóculo, tinha por volta de seis a sete anos, em que eu estou vestindo um uniforme azul e branco: camisa de tergal branca e uma saia pregueada azul com suspensório declamando uma poesia, com os cabelos divididos e presos em duas maria-chiquinhas. Estudava no primeiro ano forte, porque lia com certa desenvoltura.

Ouvia muito o rádio, ficava intrigada e cheguei a imaginar se dentro dele não haveria homenzinhos falantes... Depois das leituras de Piaget, de Lino de Macedo, pude compreender um pouco como opera e as razões que orientam estas elaborações, a importância do que classificamos como erro na perspectiva de quem está construindo explicações a respeito do mundo considerando os elementos que dispõe no momento da referida elaboração do pensamento. Parece que estou vendo meu querido tio Alencar arrumando meu cabelo em um rabo de cavalo e a testa indo junto...

Nesse tempo, convivíamos com o avô paterno homem carinhoso e severo ao mesmo tempo. Era muito apegada a ele, que sofria muito com as crises de asma, enfermidade que também tenho e me persegue até hoje. Em função deste problema de saúde, acabou falecendo. No dia do seu enterro, recordo de sentimentos ambíguos, fiquei triste com sua morte, mas ao mesmo tempo muito alegre, pois iria viajar de carro pela primeira vez – um veículo tipo rural, iríamos até um determinado sítio já que seu corpo seria velado e enterrado nesta localidade. Ainda em 1973, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, desenvolvia em Rondônia cursos de licenciatura curta, completados posteriormente pela UFPA – Universidade Federal do Pará.

No Grupo Escolar de Zé Doca permaneci até o 4º ano ou 4ª série do 1º grau, que conclui em 1976. Há muitas imagens deste período: as características do velho prédio com suas paredes de tintas descascadas, das filas para cantar diariamente o hino nacional antes de entrar na sala de aula – uma das manifestações do civismo tendo em vista o contexto da ditadura militar, as feições de algumas professoras –

umas agradáveis, outras nem tanto, o jeito bravo da diretora, as colegas de sala – amigas e desafetas.

A cartilha era um livreto de uma campanha de saúde *Água e sabão doença, não* – a merenda escolar – o leite de camburão que grudava no céu da boca da gente, os assuntos preferidos como as leituras, verdadeiras preciosidades contidas em livros didáticos, gramáticas, como *A terra dos meninos pelados* de Graciliano Ramos – eu também queria que deixassem aquele menino em paz - *O Apólogo* de Machado de Assis, *O sapato ferrado e a sandália de veludo* de Viriato Corrêa, o que sugere que para uma criança pobre materialmente falando, o livro didático tem lá suas virtudes. Depois passei a ler livros, como as aventuras de Zezé em *Meu pé de laranja lima* de José Mauro de Vasconcelos, localizado nos pertences da minha mãe. Esta parte das memórias é boa de lembrar, referem-se à própria construção da autonomia, parece que ali era eu e o mundo, em um marcante processo de autoformação:

Reich também enfatiza que a vida já se encarrega de educar, que já tem a medida certa e que muitas interferências só atrapalhariam. O que ele quer garantir é a saúde das pessoas e, esta se consegue com boas formas educativas. [...] investe suas teorias em questões educacionais, procurando meios educativos que minimizem a neurose. Ele chega a afirmar que é a interferência inadequada do agente educador que gera a patologia. (PACÍFICO, 2004, p. 1).

Havia, evidentemente, episódios desagradáveis na escola como os exaustivos questionários de História e Geografia que éramos obrigados a decorar, não para aprender, mas para passar na prova, existentes até hoje na escola; os castigos físicos - beliscões, puxões de orelha e as exposições em público, as reprimendas ou carão, como chamamos no nordeste. Enfim, um universo de lembranças passadas que o tempo todo dialogam com o meu presente...

Ainda sobre as leituras, em casa lia a Bíblia, pois minha família era evangélica – gostava das parábolas e discutia com minha avó materna sobre a parábola do filho pródigo – não entendia a postura do pai com aquele filho problemático e sua pouca atenção com o outro filho, aquele que de certa forma respondia às suas expectativas. Vovó explicava que naquele momento o filho problemático precisava de mais atenção do pai que o outro o que justificava tal comportamento, mas não me convencia muito...

Li também influenciada pelo meu irmão mais velho, as revistas em quadrinhos de Tex, Zagor, Ken Parker – que tratavam de um faroeste americano, os gibis de Walt Disney, os bolsilivros que traziam histórias de cidades imaginárias repletas de mocinhos, gente com medo e bandidos, os heróis da Marvel – Homem Aranha, Batman, Super-Homem, adorava compartilhar principalmente de seus dramas, suas máscaras e seus segredos. Como uma menina criada basicamente com meninos, acompanhava meus irmãos em boa parte das atividades e brincadeiras que propunham: subir em árvores, pegar ovos, matar passarinhos de baladeira (estilingue) e depois assar, roubar bandeira, brincar de roda, fazer adivinhações, discutir, brigar, apanhar, chorar, imitar adultos que era mangar, colocar apelidos – tudo isso bastante misturado.

Adorava brincar de roda “Melão, melão, sabiá, é de laranjeira, sabiá, a morena é boa – sabiá é namorada, sabiá [...]” ou “Coqueiro, coqueiro tão alto que ninguém pode alcançar, chegou uma pobre viúva que começou a chorar: sou uma viuvinha que vem de Belém, quero me casar, mas não acho com quem [...]”... E muitas, muitas outras...

Já pré-adolescente fui estudar em uma escola da rede privada, penso que foi em 1977 na condição de bolsista – a dona era colega de trabalho de minha mãe. E foi também neste ano que o município de Ji-Paraná foi criado, através da Lei de nº 6.448, de 11 de outubro, uma cidade localizada nas proximidades do Rio Machado e Rio Urupá, na região central do estado de Rondônia, no chamado eixo desenvolvimentista.

Ali cursei o ginásio – 5ª a 8ª série do 1º grau, concluindo em 1980. Época em que passei a observar mais os garotos. O Marciano foi meu caso de amor platônico. Era um menino inteligente – craque nos cálculos matemáticos achava ele lindo pra dedéu, um pão! Principalmente nos dois últimos anos foi quando tive mais contato com a literatura brasileira, em função das oportunidades criadas pela professora de Língua Portuguesa que era apaixonada pelas obras de José de Alencar, nos incentivando a enfrentar os clássicos. Li *O Guarani* – talvez o marco simbólico que me ajudou a compreender e localizar a origem das aproximações que tenho com as populações tradicionais, a forjar em mim, quem sabe, um coração indígena.

Em seguida, tive contato com *Iracema*, outro romance de José de Alencar, também no âmbito da temática indígena, mais uma vez uma forte identificação com a virgem dos lábios de mel. Penso que ali aprendi mais sobre o ato de comunicar

como o grande esforço da linguagem, a meu ver, um texto belíssimo que traduz importantes aspectos das culturas tradicionais possibilitados pela imaginação criadora expresso na literatura³⁹.

Depois li deste autor *Senhora, A Pata da Gazela* e enveredei por outros textos: *Éramos seis* de Maria José Dupré; *Triste fim de Policarpo Quaresma*, Lima Barreto; *O Crime do Padre Amaro* de Eça de Queiroz, enfim, autores e autoras nacionais e estrangeiros. Em casa me emocionava com a trajetória e a imaginação de *Poliana menina* e *Poliana moça* de Eleanor H. Porter. Depois, lia aos quilos as histórias de amor dos romances populares de Júlia, Bianca e Sabrina, assunto obrigatório nas conversas com as amigas.

Na TV gostava dos seriados *Mulher biônica*, *O homem de seis milhões de dólares*, *O incrível Hulk*, *Dallas*, *As Panteras*, *Casal 20* e *Vegas*. Em função do contexto evangélico, não era permitido irmos a cinema – existia um na cidade e também a circos que de vez em quando passavam por lá, o que não impedia que nós fôssemos.

Em certa vez, eu e um dos irmãos, o 2º filho, fomos escondidos ao Circo Irmãos Gomes, todo composto por anões. O dinheiro que utilizamos para pagar a entrada foi o que nossa mãe nos deu para a oferta da Igreja, o que por si só já era algo grave e que demandaria muitas orações de joelho em busca de perdão. Quando perguntávamos por que não podíamos frequentar estes lugares, nos respondiam que caso Jesus chegasse e tivéssemos lá, iríamos ficar no mundo, pois ele só levaria para o céu, quem estivesse envolvido com as coisas ligadas ao reino de Deus. Nossa preocupação de criança era como saber quando ele estivesse chegando. A resposta era: através do toque da trombeta feita por um anjo e todas as pessoas irão escutar.

Assim combinamos que um entrava no circo e o outro ficava do lado de fora vigiando o céu, caso aparecesse o anjo tocando a trombeta entraria bem rápido e avisaria sobre o fato. Passamos a tarde inteira nos revezando, o que nos garantiu apesar da tensão de estar atento ao espetáculo e também a possível chegada de Jesus, momentos de alegria e felicidade.

³⁹ A esse respeito, as interlocuções com o Prof. Dr. Robson Rodrigues (CEIMAM/FCLAR/UNESP) permitiram compreender que embora no âmbito da produção literária a representação sobre os povos indígenas sugerisse uma visão romântica e idílica, no real estas sociedades foram (e são) apresentadas como desumanas, bárbaras o que justifica inclusive seu extermínio. Nas palavras do referido Professor: “Os belos e altivos se tornam cruéis assassinos”. (RODRIGUES, 2009, p. 3).

Em relação ao repertório musical, o acesso era por meio do rádio e da TV - tinha um programa chamado Globo de Ouro onde as músicas de sucesso eram apresentadas e também o *Programa do Chacrinha* que ocorria aos sábados, um espaço de exposição de artistas e divulgação de canções. Na cidade havia um autofalante que tocava música em determinados horários, servia para fazer propaganda das lojas locais, anunciar velórios, alugar e vender imóveis, além de enviar recados.

Mas era por meio do rádio que conhecia as músicas. Ali, por intermédio dos programas – o que gostava mais era da Rádio Nacional, de locutores como Edelson Moura e Márcia Ferreira, podia ouvir e copiar em um caderno específico aquelas selecionadas para cantar depois nas horas vagas e, de preferência, embalada em uma gostosa rede. Lembro que a abertura de um dos programas era feita com um trequinho de música do Luis Gonzaga que dizia assim: “Hoje eu chego aqui cantando, seringueiro meu irmão, o Brasil está esperando pela sua produção. Seringueiro meu irmão!” Mais tarde, compreendi que se tratava das estratégias oficiais de continuar fomentando a produção de borracha remanescente na Amazônia; posteriormente, após muitas lutas é que surgiram as primeiras reservas extrativistas. Neste tempo a atenção governamental se voltava para o asfaltamento da BR 364:

Em 1979, o governo federal começou a negociar um empréstimo para pavimentar a BR-364 com o objetivo de ligar Porto Velho a Cuiabá. Durante as negociações entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, uma série de especialistas do Banco expressaram sérias preocupações sobre os impactos da pavimentação de uma rodovia federal em Rondônia. O principal argumento destes especialistas era que a pavimentação da BR-364 possibilitaria uma migração massiva em direção a Rondônia, que teria como resultado inevitável a invasão de reservas indígenas, podendo ainda acelerar o processo de desflorestamento que já estava em curso na região. (PEDLOWSKI; DALE; MATRICARDI, 1999, p. 96).

As antecipações dos especialistas não eram nada animadoras para as populações tradicionais na Amazônia, mas lá no Maranhão sequer imaginava algo assim. Como adolescente em 1979, aos treze anos, ouvia, copiava e cantava versões de músicas do grupo musical ABBA, Márcio Greick, Gilliard, Jessé, Roberto Carlos. E em Rondônia, os conflitos institucionais aumentavam, no âmbito do próprio governo:

Apesar dos protestos da FUNAI, em 1979 o INCRA pretendeu instalar colonos no projeto Burareiro, nas proximidades do Igarapé Floresta, afluente do rio Jamari. A primeira família de colonos instalada foi atacada, uma criança foi morta outra ferida e outra seqüestrada. No mesmo ano, nas imediações, os índios mataram um caçador de peles e feriram um seringueiro. (LEONEL, 2008, p. 6).

Neste sentido, em 1981 se materializa mais uma estratégia de desenvolvimento regional, mediante financiamento do Banco Mundial – importante impulsionador de políticas públicas em Rondônia, o Programa POLONOROESTE – Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil com vistas a organizar a ocupação no território, com um montante de recursos correspondentes a 346, 4 milhões de dólares (FEARNSIDE, 1987). Agora a meta central é o asfaltamento da Rodovia Marechal Rondon, a BR 364 sentido Cuiabá-Porto Velho e as secundárias, relacionava-se a medidas destinadas à redução de impactos deste empreendimento – como a implantação de novos projetos de colonização, combate a malária e uma “[...] fração minoritária de recursos para a conservação ambiental e a proteção de comunidades indígenas, que seriam então salvaguardas contra possíveis efeitos negativos do programa”. (PEDLOWSKI; DALE; MATRICARDI, 1999, p. 96).

Contrariando estudos sobre o assunto (LEONEL, 2008), Margulis (1990) afirma que o POLONOROESTE levava em conta as premissas do Desenvolvimento Sustentável, o conhecido tripé que deve orientar as ações individuais e coletivas, públicas e privadas: ser economicamente viável, ambientalmente sustentável e socialmente justo. Ressalta que a evidência desta preocupação é o seu público referência, os pequenos agricultores. No entanto, é refutado por Mauro Leonel (2008, p. 4), uma vez que: “É apenas para efeito retórico, e ‘para inglês ver’, que os colonos foram citados como o centro das preocupações do Polonoroeste. A maioria saiu perdendo como os que lá se encontravam antes da chegada do ‘progresso’”. Mas, segundo ainda este autor, nem os objetivos ambientais e nem os econômicos foram alcançados - a agricultura mostrou-se incerta ou mesmo inviável de forma que a economia local teve que depender da exploração madeireira e garimpeira, ambas consideradas instáveis tanto do ponto de vista ambiental como econômica.

Minha adolescência estava chegando ao fim. Com mais idade, a necessidade de tomar decisões foi aumentando; as possibilidades e os limites a respeito dos sonhos iam ficando mais nítidos de compreender... A cada aniversário parece que os

anos voavam, a tudo tão rápido. O mundo cada vez mais sedutor me convidava para itinerâncias...

1.4 – Jovens tardes amazônicas

[...] E prá que tu foi plantada, prá invadir a nossa mesa e abastar a nossa casa... Teu destino foi traçado pelas mãos da mãe do mato, mãos prendadas de uma deusa, mãos de toque abençoado. És a planta que alimenta, a paixão do nosso povo, macho fêmea das touceiras, onde Oxossi faz seu posto. A mais magra das palmeiras, mas mulher do sangue grosso e homem do sangue vasto, tu te entrega até o caroço... E tua fruta vai rolando para os nossos alguidares, [...] uns te chamam açazeiro, outros te chamam juçara... Põe tapioca, põe farinha d'água, põe açúcar, não põe nada, come e bebe como um suco, que eu sou muito mais que um fruto, sou sabor marajoara, sou sabor marajoara⁴⁰..

Com a pavimentação da BR 364, vieram as propagandas “Conheça Rondônia”, o Eldorado do Brasil, difundida na Rádio Nacional da Amazônia que cansei de ouvir enquanto fazia atividades domésticas. Assim, após a conclusão do ginásio, em 1981, decidi que precisava sair do Maranhão. Isso por muitas razões: tinha medo de resumir a minha vida ao casamento e à maternidade – observava o quadro ao meu redor, ele não era nada animador.

Os príncipes das minhas amigas de maneira muito rápida viravam sapos, daí que estas vidas estavam longe dos suspiros de felicidade e eternidade que sugeriam os episódios que me encantavam nos romances populares de Júlia, Bianca e Sabrina. Além do mais queria continuar estudando, sonhava com uma faculdade, que nem sabia direito o que era, e lá não tinha possibilidades, havia também complicações e desconfortos familiares que só depois avalei o tamanho de sua gravidade.

Tudo isso mobilizou minha decisão de concluir que não pertencia mais aquele lugar, [...] acho que eu não sou daqui⁴¹, e no início de 1982 estava em Rondônia, na capital Porto Velho, envolvida no contexto da passagem de Território Federal de Rondônia para Estado de Rondônia, evento bastante comemorado, talvez em

⁴⁰ CHAVES, N. Sabor Açai. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/nilson> Acesso 23/09/2009.

⁴¹ LEGIÃO URBANA. Meninos e meninas. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/legiao-urbana> Acesso em: 23/03/2009.

função de que além da alteração do nome, havia uma série de implicações políticas favoráveis decorrentes dessa mudança, entre outras, a autonomia.

Uma evidência do período referiu-se ao ganho político do INCRA que graças a seu poder e visibilidade em função da colonização, elegia para senador o seu ex-coordenador, o Sr. Galvão Modesto através do PDS – Partido Democrático Social, ex-ARENA – Aliança Renovadora Nacional (MEIRELES, 1983), ignorando os conflitos resultantes do processo colonizatório, através da implantação de projetos em territórios tradicionalmente ocupados pelos índios:

O INCRA, apesar da comprovada presença de índios, não desistiu. Em 1983 outro colono tentou instalar-se: foi morto por dezenas de flechadas. Assim mesmo, o INCRA emitiu mais de uma centena de títulos definitivos nas proximidades do local do incidente, apesar de a legislação apenas permitir a passagem da licença de ocupação, para o definitivo, quando o colono efetivamente estabeleceu-se no lote. Mas era período eleitoral, e tudo era possível. (LEONEL, 2008, p. 6).

Em Rondônia ao longo da década de 1980, o desmatamento "virou" política pública na medida em que o pequeno agricultor que recebia um pedaço de terra, era obrigado a desmatar até 50% de sua área, como demonstração de ocupação agrícola para provar ao INCRA que havia produzido benfeitorias nas terras que pretendia regularizar. Portanto, o desmatamento era estimulado pelos próprios órgãos governamentais. Neste período, como assinala Becker (1990), o poder do INCRA como distribuidor de terras era tão grande que parecia não representar o Estado, ele era o próprio Estado e aliado a isso, influenciava o contexto eleitoral local e nacional (NEVES, 2006c):

A distribuição de lotes em Rondônia e Mato Grosso pretendia ganhos políticos em curto prazo, ou seja, a eleição no colégio indireto de um Presidente da República continuísta. Assim o INCRA de Rondônia, o maior do país, dispondo na altura, de cerca de mil funcionários, helicópteros e aviões, funcionou como um cartório imobiliário e eleitoral. A primeira banca do recém-criado Estado de Rondônia foi composta por funcionários deste órgão comprometidos com a eleição do então ministro do Interior, coronel Mário Andreazza. (LEONEL, 2008, p. 5).

E assim, em meio a este quadro, aos 15 anos, conheci Porto Velho ou Porto das Esperanças: [...] um barranco onde os cabrais procuram âncoras em busca de

uma história [...] ⁴². A paisagem já era bastante diferente daquelas narradas pelos viajantes do começo do século XX, o ano é de 1909, a fala é do Marechal Rondon:

Estávamos a 31 de dezembro no pôrto da velha povoação de Santo Antonio, sobre a barranca da margem direita do Madeira. Não tenho lembrança de jamais ter visto outro povoado de aspecto tão feio e tristonho. Constituída a população de aventureiros, vindos de tôdas as partes do mundo, cheia de vícios, alcoólatra, parece ter querido erigir em padrão de glória o desprezo pela higiene e o asseio. Amontoava-se o lixo no meio das ruas; ali mesmo se abatiam e esquartejavam as reses destinadas a alimentação; levantavam-se, de todos os lados, exalações pútridas. Os gêneros de primeira necessidade, quase sempre deteriorados e imprestáveis, custavam preços exorbitantes, fabulosos. O principal ramo de comercio era o álcool. (VIVEIROS, 1958, p. 311).

Esta afirmação me remete a calorosa discussão, mais recente, acerca do olhar de fora para Porto Velho ⁴³ e avalio que pelas características da cidade, refiro-me à parte urbana, do ponto de vista da paisagem, cenário e dos serviços públicos e privados oferecidos, Porto Velho de fato deixa a desejar. Entretanto o olhar distante nunca escondeu seu etnocentrismo e a própria cidade evidencia traços da violência que sofreu considerando os grandes empreendimentos: “[...] Todos os dias é um vai e vem, a vida se repete na estação, tem gente que chega pra ficar, tem gente que vai pra nunca mais [...]” ⁴⁴. Tais como a instalação das linhas telegráficas, Estrada de Ferro Madeira Mamoré, os ciclos econômicos principalmente a exploração do ouro no Rio Madeira, entre outros. Particularmente, aprecio a feição identitária descrita por Jac Remador: “[...] Sou caboclo da Amazônia, vim da beira do Rio Madeira, resultado das malocas com os barracos de madeira, periferia beradeira, Porto Velho é 100%, aqui sou bicho do mato fazendo hip hop e movimento [...]” ⁴⁵.

A violência, muitas vezes traduzida no processo de exploração, no ônus das promessas não cumpridas, nas irresponsabilidades governamentais, as estratégias desastrosas do planejamento oficial, que na maioria das vezes mostrou-se incapaz de organizar um modelo de desenvolvimento inclusivo, além da omissão da sociedade civil que, aliada ainda às péssimas gestões da administração pública,

42 BADO. Porto das Esperanças. CD. Gente da mesma floresta São Paulo. 2008. Disponível em: <http://www.conexaovivo.com.br/noticias/gente-da-mesma-floresta> Acesso em 30/05/2009.

43 BRUN, E. A cidade que não estava lá. São Paulo: Revista Época, 30/03/2009. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca> Acesso 30/09/2009.

44 NASCIMENTO, M. Encontros e despedidas. Disponível: <http://letras.terra.com.br> Acesso 12/09/2009.

45 REMADOR, J. 100% CABOCLO. CD Correnteza. Prefeitura de Porto Velho. Fundação Iaripuna. Compact disc. 2004. Disponível em: <http://www.rondoniaovivo.com.br> Acesso 12/09/2009.

segue com sua feição de cidade garimpeira, onde parece imperar o dinheiro, mas não as responsabilidades individuais e coletivas. O que nos remete à leitura de *À margem da História* de Euclides da Cunha, que oferece uma imagem de quem era e em que situação chegava na Amazônia:

[...]. Quando as grandes secas de 1879-1880, 1889-1890, 1900-1901 flamejavam sobre os sertões adustos, e as cidades do litoral se enchiam em poucas semanas de uma população adventícia, de famintos assombrosos, devorados das febres e das bexigas - a preocupação exclusiva dos poderes públicos consistia no libertá-las quanto antes daquelas invasões de bárbaros moribundos que infestavam o Brasil. Abarrotavam-se, às carreiras, os vapores, com aqueles fardos agitantes consignados à morte. Mandavam-nos para a Amazônia - vastíssima, despovoada, quase ignota - o que equivalia a expatriá-los dentro da própria pátria. A multidão martirizada, perdidos todos os direitos, rotos os laços da família, que se fracionava no tumulto dos embarques acelerados, [...]; e ia, com os seus famintos, os seus febrilantes e os seus variolosos, em condições de malignar e corromper as localidades mais salubres do mundo. Mas feita a tarefa expurgatória, não se curava mais dela. Cessava a intervenção governamental. Nunca, até aos nossos dias, a acompanhou um só agente oficial, ou um médico. Os banidos levavam a missão dolorosíssima e única de desaparecerem. (CUNHA, 1975, p. 55-56).

Após chegar a Porto Velho, fui morar com um casal de tios que não conhecia pessoalmente, tinham duas crianças: uma menina e um menino. Tio Elias trabalhava como médico pediatra no 5º BEC era irmão da minha mãe, Tia Lúcia era enfermeira, atuou no Hospital São José, hoje desativado e depois no recém construído Hospital de Base. Eu não os conhecia bem, mas foi uma convivência intensa e que considero de muitas aprendizagens principalmente com a minha tia: “[...] A minha vida mudou eu sei, mas as lembranças eu guardarei, tudo vai bem, titia pode crer eu me lembro sempre de você [...]”⁴⁶. Hoje avalio a importância de sua presença em minha formação, tanto no que diz respeito às orientações quanto à atenção, o carinho e os cuidados. Daí, fui matriculada no colégio público Carmela Dutra para cursar o Colegial – curso de formação geral, localizado no centro de Porto Velho.

A estrutura arquitetônica do prédio é semelhante a uma embarcação, muito parecida com aquelas que se movimentam nas proximidades do Porto Cai N’água, às margens do Rio Madeira em Porto Velho. Em relação a este Rio, considerando talvez o contexto migratório, há uma explicação local interessante que justifica a permanência das pessoas no município de Porto Velho, definindo-o como local de

⁴⁶ CARLOS, R. Minha tia. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso em: 13/08/2009.

moradia definitiva, que é o ato de beber a água do Rio Madeira, as falas informam então que, quem bebe esta água nunca mais vai embora. Um forte sentimento de pertencimento ao lugar motiva esta permanência, como cantava Cacoal: “Corre nas veias, comparo as corredeiras do Rio Madeira no tempo de cheias”⁴⁷.

Possivelmente, uma construção de sentidos que articula as categorias de rio, lugar e migração, uma atribuição aos poderes do Rio Madeira – suas corredeiras, cachoeiras e saltos: “[...] cantoria, sol e versos, canto os sonhos da paixão, se pudesse o Rio Madeira, transpor toda esta extensão ele dava de beber a este chão aí matava a sede do sertão [...]”⁴⁸.

Na vivência com a comunidade do Colégio Carmela Dutra, compreendi que a linguagem, as formas de comunicação diferem entre os falantes locais, refiro-me a termos da região: leso (louco), maninha, vou ali de repente – quer dizer, de forma rápida; as comidas que aprendi a apreciar – tacacá, tambaqui, pirarucu, açai, tapioca. Mas as lembranças dos sabores do Maranhão permanecem ao lado destes atuais quereres – arroz queimadinho, quiabo frito, porco assado, frango ao leite de coco babaçu, cuxá (vinagreira), cuscuz de arroz, baião de dois, o “capitão” (comido sem talher ou colher, amassadinho na mão) e muitas outras. As histórias locais, as paisagens, as diferentes origens e falares das outras pessoas.

Neste período, conheci Joanilce, uma grande amiga, já falecida. Era minha companhia preferida para conversar, matar algumas aulas para ir ao cinema Lacerda Cinerama, para assistir filmes como Lagoa Azul, Super-Homem, Irmão Sol, Irmã Lua, Aeroporto 77, entre outros. De vez em quando ia com ela até o seu grupo de jovens, o TEU – *Todos Em Um*; existiam outros como o CENI – *Cristo É o Nosso Ideal*; o JOIMA – *Jovens Imitando Maria* composto só de meninas, eram agrupamentos de jovens ligados à igreja católica.

Eu e Joanilce éramos da mesma turma, assim no final das aulas nas tardes de Porto Velho quando íamos para casa, um razoável trajeto a pé, como toda a juventude brasileira, a gente cantarolava e recitava trechos da música da Blitz em plena rua: “Sabe aqueles dias que você anda de madrugada, com a mão no bolso, na rua, e você fica pensando naquela menina e querendo que ela estivesse na sua e de repente você encontra o broto... Que felicidade! [...]”.

⁴⁷ CACOAL et al. O seu valor. Hip Hop por um Brasil decente. CD. São Paulo, 2002.

⁴⁸ LAIO. Por aí. CD Amazônia em Canto. São Paulo. 1990. Disponível em: <http://ro.noticianahora.com.br> Acesso 19/09/2009.

Acabei sendo reprovada no colégio, na disciplina de Química. Era uma área com que me relacionava relativamente bem. Mesmo sem entender direito o que estava acontecendo, senti a dor desta experiência, principalmente pelo fato desta retenção ter se baseado em 0,5, ou seja, meio ponto. Por isso fui obrigada a refazer todo o caminho. Uma voz parecia sussurrar no meu ouvido: Seja bem vinda aos índices do fracasso escolar!

No plano político, talvez em função da recém condição de um novo estado brasileiro, surgia em Rondônia políticos folclóricos como o Homem do Chapéu que assumiu o cargo de secretário geral do PMDB em troca do financiamento da sua campanha. Múcio de Athayde foi eleito o deputado federal mais votado do Estado (MATIAS, 1997). Avaliamos que práticas desta natureza podem alimentar a descrença do povo nos políticos, classificado por Benevides (1996, p. 34) como clientelismo ou "a política da clientela, aquela que se faz em troca de favores e proteções, muitas vezes envolvendo o abuso econômico, ou o estelionato político".

Nesta época, tive o prazer de conviver, com os membros da Igreja Batista da Olaria. Construí amizades das quais, cultivo até hoje, há outras pessoas que não encontro mais, mas muito queridas permanecem em minhas lembranças. Ali participei de corais, grupos de jovens e pude vivenciar experiências construtivas muito mais com as pessoas que no plano espiritual. Ouvia e cantava muito as canções do Grupo Elo, de Jayrinho Gonçalves, depois o Grupo Logos e outros. Até o dia em que percebi que as contradições eram muitas, tanto na vida pessoal como na miséria sofrida pelo povo, então as respostas do cristianismo não bastavam mais:

O aço dos meus olhos e o fel das minhas palavras, acalmaram meu silêncio, mas deixaram suas marcas... Se hoje sou deserto é que eu não sabia que as flores com o tempo, perdem a força e a ventania vem mais forte... Hoje só acredito no pulsar das minhas veias e aquela luz que havia em cada ponto de partida, há muito me deixou, há muito me deixou [...] ⁴⁹.

Em 1983 decidi cursar o magistério. Não sei ao certo o porquê desta escolha, aliás, nem sei se foi verdadeiramente uma escolha, sei que fui fazer. Desconfio que das relações com as histórias de infância, filha e neta de professoras. Aos poucos fui me envolvendo com os assuntos, colegas, docentes. Os livros mais usados no decorrer do curso pertenciam a uma série publicada pela editora Ática,

⁴⁹ FAGNER, R. Noturno. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/fagner> Acesso 19/09/2009.

sistematizações dos irmãos Claudino e Nelson Pilleti que discorriam sobre Didática, Psicologia, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau, entre outros.

Naqueles fragmentos, aos poucos fui tomando contato com textos de Paulo Freire, Dermeval Saviani, Neidson Rodrigues... Na condição de estudante, fui selecionada para uma atividade de estágio financiada pela extinta FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor. No horário contrário às aulas, dava aulas de reforço para crianças de camadas populares no Centro Comunitário Costa e Silva. Experiência esta extremamente significativa que forneceu alguns elementos para a minha compreensão sobre a docência, sobre a política, sobre o que significa estar no mundo, das tarefas que se apresentam todos os dias, sobretudo por que:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreias de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2002, p. 31).

Meu tio e minha tia precisaram mudar para Recife em 1984, capital do estado de Pernambuco, tendo em vista compromissos profissionais referentes à atualização de estudos. Decidi que ficaria em Porto Velho, pois já tinha um pequeno trabalho – o estágio e intuía que era melhor ficar onde estava. Como em um filme, indago que rumo minha vida teria se tivesse ido para o Recife...

A partir daí, passei a morar em quartos alugados, tinha 17 anos. Estagiava pela manhã, estudava no Carmela Dutra à tarde e à noite sempre que podia, fazia cursos oferecidos pelo SENAC – Serviço Nacional do Comércio, como Operador de Telex e Secretariado; época em que conheci muita gente, alguns e algumas, que estudaram comigo e que seguiram a vida acadêmica como Celso Ferrarezi e Walterlina Brasil.

Como em todo o Brasil, o encantamento com a Campanha pelas eleições diretas, tomou conta também da juventude rondoniense em 1983 e 1984, acompanhávamos atentamente a movimentação que envolvia aquela situação, as discussões no rádio, as passeatas. E um curioso fato era alvo de comentários em Rondônia: a ação política protagonizada por Chiquilito Erse, então deputado federal, pelo PDS – Partido Democrático Social, oriundo da ARENA – Aliança Renovadora Nacional que ocupava cargo de confiança no Governo Jorge Teixeira. Teve que dar explicações ao Presidente João Figueiredo, em função de ter se colocado favorável às eleições diretas, participando da Campanha das Diretas Já, votando inclusive na

Emenda Dante de Oliveira e, ainda, em Tancredo Neves na disputa com Paulo Maluf.

Em outubro de 1985 comecei a buscar informações sobre o vestibular na Fundação Universidade Federal de Rondônia. Das propostas disponíveis, me aproximei mais do curso de Pedagogia. Neste ano estavam ocorrendo as eleições no município de Porto Velho. Votei pela primeira vez em José Neumar, o candidato a prefeito pelo Partido dos Trabalhadores, fiquei encantada com suas falas e propostas! Em relação ao quadro político estadual ainda vivíamos como se Rondônia fosse território, pois o governador Ângelo Angelim era mais um nomeado pelo Presidente da República, José Sarney. No final deste ano, conclui o curso de Magistério e fui aprovada no vestibular para Pedagogia. Era o que queria. Ser pedagoga, na perspectiva de que: “[...] É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. (FREIRE, 2002, p. 34).

Fui fazer minha matrícula, em janeiro de 1986, na ocasião um amigo muito querido me levou até o prédio da UNIR Centro e falou: “É aqui agora sua nova escola”. Com brilho nos olhos, me preparei para aquela caminhada, que antes era só um sonho, muito, muito distante e aos poucos fui compreendendo com Paulo Freire (2002) que a vida é efetivamente muito mais de “possibilidades que de determinismos”. O reitor da época, até 1988 era o professor mineiro, Antonino Martins da Silva Junior, que no movimento estudantil era apelidado de reitor risadinha, pois nos embates, entre um sorriso e outro, acabava nos convencendo de uma série de coisas.

Um dos estudantes aprovados no vestibular de 1986 foi o Joelcimar Sampaio da Silva, para o curso de história, que conosco fez política estudantil nos quatro anos dos estudos. Com outros três colegas, protagonizou uma greve de fome que contribuiu para chamar atenção de toda a sociedade para o enorme desrespeito que estava acontecendo na UNIR, a indicação de reitores alheios à comunidade acadêmica. Construimos uma forte parceria no campo da amizade, no trabalho docente e na política partidária e sindical.

Foi neste ano também que Rondônia escolheu o seu primeiro governador, Jerônimo Santana, do PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro, empossado em 1987, com o jingle: “O melhor começa agora, o melhor vai começar mais uma vez a bengala vai girar. Vote na inteligência, vote na honestidade, vote em

Santana para o bem desta cidade. Bengala neles, Jerônimo [...]”. Em sua gestão aconteceram muitos embates com o funcionalismo público.

Lembro-me, de que certa vez, estava grávida, em uma mobilização por melhores condições de trabalho e salário na frente da casa oficial, atrás da UNIR Centro, cantávamos uma paródia com base na música do Gilliard A festa dos insetos: ao invés de “Torça, retorce procuro, mas não vejo, não sei se é a pulga ou se é o percevejo [...]” era, “Fala, promete só não tem nada novo, só quero ver em noventa ele pedir voto do povo”. De repente, chega o batalhão de choque, chamado COE – Companhia de Operações Especiais, com cara de poucos amigos, a estratégia dos manifestantes foi ajoelhar e cantar o hino nacional, várias vezes, até irem embora. Assim que se retiraram, voltamos às palavras de ordem: “1, 2, 3; 4, 5, mil, queremos que o Bengala vá prá p. q. p.”. Neste novo cenário, eu estudava pela manhã e consegui um contrato temporário no mesmo ano para lecionar nos períodos da tarde e noite em uma escola de comunidade, o São Sebastião II, que depois foi incorporada à rede pública municipal. Ali atuava como professora da educação infantil e na Educação de Jovens e Adultos, ocasião em que ensaiei efetivamente os primeiros passos da docência.

1.5 – Profissão: Professora

Pensar é perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos - até que essa rotação, inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se pode passar. (CASTORIADIS, 1987, p. 7-8).

Na turma da educação infantil, com crianças entre 5 a 7 anos (completos após 30 de junho) tinha como preocupação central fazer da escola um local agradável, onde se podia aprender coisas bacanas como cantar, ouvir e contar histórias, representá-las, desenhá-las e a partir dos conhecimentos disponíveis, escrevê-la. Como material didático utilizava a cartilha Pipoca, que escrita em preto e branco mobilizava muito a atenção das crianças para pintá-la. Mensalmente comemorávamos os aniversariantes do mês, para a maioria das crianças era algo inédito. Tudo isso fazia sentido, pois este bairro localizava-se em área periférica, marcada pela ausência das políticas públicas; as ruas eram apenas estreitos caminhos, o prédio da escola era uma construção de madeira rústica feita pelos próprios moradores.

O fato é que no 2º ano de trabalho houve uma visibilidade grande em torno da educação infantil nesta escola em função de que várias crianças aprenderam a ler e escrever, e nem eu mesma sabia direito como tinha acontecido. A questão é que naquela época, nem eu e nem as crianças estávamos autorizadas a isso, pois o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita só deveriam acontecer na 1ª série, aos sete anos completos, já que o debate central era: deve-se ou não alfabetizar na pré-escola? Aos poucos fui problematizando a questão: por que na pré-escola da rede privada as crianças podiam aprender a ler e a escrever e na pública não? Razões ideológicas que, a meu ver, definem o que vale para um sistema e não valem para o outro, provavelmente fundamentados naqueles superficiais argumentos que foram superados pelos estudos construtivistas.

Desta turma de educação infantil, algumas das alunas eu pude reencontrar tempos depois quando já era professora na educação superior, no curso de Pedagogia como a Eide Cristiane, que mantinha seu jeito doce e atencioso para com a vida e as pessoas. Reencontrei também Francinéia, que dedicou parte de sua jovem vida atuando como uma corajosa educadora popular e que em uma destas atividades, acidentou-se, se ausentando para sempre de nossas vidas. E outras pessoas de quem não tive mais notícias, mas lembro de seus rostos, gestos e sorrisos...

Na parte da noite, permanecia na mesma escola e ministrava aulas de alfabetização para uma turma de homens e mulheres de 19 a 60 anos. Para além das dezenas de cópias mecânicas que solicitava durante as aulas – cópias das famílias silábicas - observei que algumas atividades, diferentes das habituais, eram bem recebidas e ajudavam na aprendizagem da leitura e da escrita: uma, a cópia do próprio nome por sugestão deles mesmos, e a outra, a escrita de músicas que gostavam. Sem ter muita clareza pedagógica eu propunha estas atividades, como a leitura “cantada”.

Hoje disponho de elementos para entender que o que acontecia ali tinha a ver com uma didática de alfabetização a partir de textos, uma vez que procurava ajustar o que conheciam de memória ao texto escrito possibilitando desta forma o encontro entre a oralidade e a escrita. A música mais solicitada era “Sábado” de José Augusto: “Todo sábado é assim, eu me lembro de nós dois, é o dia mais difícil sem você, outra vez os amigos chamam pra algum lugar e outra vez eu não sei direito o que vou falar. Quero explodir por dentro inventar uma paixão, qualquer coisa que me

arranque a solidão [...]”⁵⁰. Depois, vieram os versinhos engraçados ou os “versos de pé quebrado”, que eles, elas não cansavam de pedir para que transcrevesse: “Tanta laranja madura, tanto limão pelo chão, tanto sangue derramado, parece que mataram um boi”; “Vinha vindo no caminho encontrei um buraquinho, fui ver o que tinha dentro, não tinha nada...”; “Joguei meu lencinho branco em cima do cajueiro, ficou lá”; “Subi no muro branco pra ver meu bem passar, ele passou e eu desci”.

Hoje sei explicar porque, apesar da minha inexperiência, aqueles jovens e adultos, aprenderam a ler e escrever, pois atividades como estas possibilitam o exercício da leitura e da escrita quando ainda não se dá conta de fazê-lo na perspectiva convencional, tendo em vista uma característica central, o fato de ser estável, de apresentar regularidades e, sobretudo de fazer sentido para eles e elas, conforme Teberosky (2005, p. 144): “[...] favorecem o descobrimento das normas convencionais do texto escrito, tanto sobre sua organização textual, sua função e o tratamento de temas quanto sobre os aspectos formais de ortografia, disposição gráfica e pontuação”.

A didática da alfabetização a partir de textos, fundamentada nos estudos da Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) sugere que as atividades de escrever propostas no processo inicial leve em conta os textos estáveis, aqueles que já são do conhecimento de memória do aprendiz, como as parlendas, trava-línguas, canções, poesias, charadas ou adivinhações, pois:

Como são de fácil memorização, permitem que os alunos se concentrem em questões de notação e focalizem sua atenção na escrita das palavras: definir quais e quantas letras usar, como combiná-las e como organizá-las no espaço do papel. O professor pode propor, por exemplo: letras das músicas preferidas da classe, para ensiná-las a um grupo de crianças menores; adivinhações, para produzir um livro; poemas, para organizar uma coletânea, ou para colocá-los no mural da escola. (BRASIL, MEC, 1999, p. 75).

Além do aspecto profissional, continuava minha atuação na Universidade no movimento estudantil, era a secretária na gestão *Senti firmeza*, ao lado de colegas estudantes como Josué Silva, Januário Amaral, Sérgio Rivero, Jorge Werley, Temis Teodora, Raimundinha Pedraça, Joelcimar Sampaio da Silva, Walterlina Brasil, Roberto Farias – que faleceu em 2009. Ali tínhamos discussões constantes a

⁵⁰ SÁBADO. José Augusto. Sábado. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/jose-augusto> Acesso em: 27/09/2009.

respeito da vida acadêmica da própria gestão da UNIR que até então era monitorada diretamente pelo MEC por meio das administrações pró-têmpores.

Considerando as atividades políticas nas quais já estava participando, em 1987 a militância na APPV – Associação de Professores de Porto Velho, vinculada à ARP – Associação Rondoniense de Professores e a rápida participação na corrente política chamada Caminhando ou Partido Revolucionário Comunista – PRC, posteriormente, fiz minha filiação oficial no Partido dos Trabalhadores.

Em junho deste ano, em um parque de diversão, comecei a namorar um estudante do curso de economia, ligado ao PC do B e que também fazia movimento estudantil, o Jorge Werley. Embora no início não tenha tido uma boa impressão política dele, pois tínhamos divergências em alguns pontos da questão estudantil. Mas, o fato de estarmos sempre nos encontrando, dado os eventos políticos, acabamos nos aproximando mais. Disputamos o Diretório Central dos Estudantes – DCE com a chapa Despertar da Glória Dantas e ganhamos, Josué Silva era o nosso presidente. E apaixonados, nos casamos no mesmo ano, embalados pelas canções do Legião Urbana: “Veja o sol dessa manhã tão cinza, a tempestade que chega é da cor dos teus olhos, castanhos [...]”, na verdade, os olhos dele eram verdes.

Uma movimentação histórica de 1988 aliou estudantes, corpo docente e servidores(as) técnicos(as), foi possível discutir a permanência de reitores externos, biônicos e defender a abertura de processos de eleições diretas, traduzidas em palavras de ordem como: “Só reitor eleito merece respeito” ou “A Unir vai virar Universidade”. Este movimento foi ampliado de tal forma que foi para as ruas, e nos muros da cidade de Porto Velho, uma frase ficou muito conhecida: “Xô Lustosa!” Uma referência ao então reitor Álvaro Lustosa Pires que exerceu o cargo no período de 1988 a 1989, depois veio a curta gestão de Vitor Hugo de janeiro a abril de 1989 até chegar à gestão do reitor eleito José Dettoni de 1989 a 1993. Nesta época, eu estava grávida, e mesmo assim fui demitida pelo governo de Jerônimo Santana, em função de participação em uma greve, durou apenas um mês a condição de demitida e por sentença da justiça retomei ao trabalho.

Recebi em novembro de 1988 o convite para trabalhar na Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, no setor da Educação Infantil. Foi muito interessante porque quem fez o convite conhecia o meu trabalho em sala de aula. Na metade deste ano assumia intensamente a maternidade com um lindo menino no colo, nascia o Marcos Werley. Era muito tranquilo, dormia a maior parte do tempo e logo

teve que me acompanhar até o recém inaugurado Campus da UNIR de Porto Velho, no km 9 da BR 364 sentido Acre.

Ingressei na equipe da SEDUC no ano de 1989 e passei a atuar no trabalho técnico-pedagógico, até porque minha formação envolvia docência e a gestão no âmbito da coordenação pedagógica. Dividia meu tempo com a Universidade pela manhã, era o meu último ano de curso da Pedagogia e à tarde na Secretaria – estudando discutindo e elaborando documentos e diretrizes da prática pedagógica em educação infantil: apostilas de sugestões de atividades, proposta curricular e revistas nos cursos de formação periódicos promovidos pela Secretaria sob a competente coordenação da Professora Terezinha Nina.

Em Rondônia, o sindicalismo ia se fortalecendo cada vez mais, um fator que influenciou a queda de políticos tradicionais. Neste contexto, citamos o ex-senador Odacir Soares, que sob a bandeira da defesa do funcionalismo público federal, exerceu um longo mandato parlamentar. Entretanto, o surgimento do SINDSEF – Sindicato dos Servidores Públicos Federais, em novembro de 1989 na cidade de Jaru, a favor da referida entidade, contribuíram para enfraquecer a sua imagem, aliado ao desgaste político que vinha acumulando desde a sua ferrenha defesa a Fernando Collor, por ocasião do impeachment, pois fazia parte da famosa "tropa de choque" do referido Presidente.

Este ano, 1989, no dizer de Zuenir Ventura foi o meu ano que não acabou dado à intensidade de eventos significativos. Estava casada desde 1987, feliz, um ano depois, chegou nosso primeiro filho, e com este relacionamento ganhei uma grande e acolhedora família: uma sogra fantástica Dona Maria Alves, sogro, cunhadas, cunhados, sobrinhas e sobrinhos, presentes na minha vida até hoje. Além deste aspecto pessoal, envolvia-me loucamente nas atividades profissionais da SEDUC – ministrando cursos no interior do estado e tentando entender Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro. Ainda arranjava tempo para atuar em defesa dos estudantes, agora não mais no Diretório Central dos Estudantes - DCE e sim como representante estudantil do Conselho Universitário - CONSUN, instituição de deliberação máxima na Universidade, além de escrever um trabalho de conclusão de curso e pagar as disciplinas que precisei trancar em função do movimento estudantil.

Outra atividade que mobilizava minha atenção era a participação nas comissões pró-sindicato de educação. Com a Constituição de 1988, foi possível pensar em uma organização docente mais sólida politicamente. Neste debate, havia

encaminhamentos diferentes quanto a abrangência do sindicato: um grupo entendia que era melhor que fosse municipal, mas com outros colegas do movimento, apoiamos Roberto Sobrinho; em nosso entendimento, um sindicato forte precisava ter abrangência estadual, o que aconteceu com a criação do SINTERO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia em fevereiro de 1989 no município de Ouro Preto do Oeste.

E no país, um evento político da maior importância para a sua história, acontecia: a campanha para presidência da república, a primeira desde o golpe de 1964. A figura do “operário rouco e mão mutilada” como falava em um excelente texto o bispo Mauro Morelli, mobilizava mentes e corações da esquerda brasileira, o que me fazia cantar nas ruas de Porto Velho: “[...] sem medo de ser feliz quero ver chegar. Lula lá brilha uma estrela, Lula lá cresce a esperança, Lula lá no Brasil criança, na alegria de se abraçar [...] Lula lá valeu a espera, pra você meu primeiro voto pra fazer brilhar nossa estrela [...]”.

Nunca foi tão bom assistir TV, principalmente os programas da Rede Povo do Movimento Lula Presidente, apresentado pelo ator Paulo Betti. Havia um coral maravilhoso formado por artistas que apoiavam a Frente Brasil Popular. A esperança estava no ar, eu fazia campanha 24 horas por dia, minha mochila vivia cheia de dois panfletos: um que tinha uma foto do Lula, sorrindo com aquela covinha no rosto e a famosa frase que nos encantava “Sem medo de ser feliz” e o outro, era uma espécie de cartaz, com uma imagem do Lula elaborada a partir de vários rostos de pessoas anônimas, um mosaico belíssimo, com a inscrição: “Presidente feito de povo”.

O final do processo, com a vitória de Collor, foi algo extremamente doloroso; o que restava, para todos e todas que apostaram naquele sonho foi se agarrar aos versos de Brecht, *Aos que lutam*: “Há aqueles que lutam um dia e por isso são bons. Há aqueles que lutam muitos dias e por isso são muito bons. Há aqueles que lutam anos e são melhores ainda. Porém há aqueles que lutam a vida inteira, estes são os imprescindíveis”⁵¹.

Em outubro de 1990, um fato mobilizou a atenção de toda a Rondônia: o assassinato do senador Olavo Pires. De Porto Velho a Vilhena era possível ver os enormes cartazes da campanha, uma sorridente imagem acompanhada de um

⁵¹ BERTOLD, B. Aos que lutam. Disponível em: <http://inverta.org> Acesso 12/05/2009.

versículo bíblico: “Se Deus é por nós quem será contra nós?” Parece que alguém, um grupo enfim, foi contra a vida dele. O crime aconteceu em plena avenida Jorge Teixeira, na frente de uma de suas empresas, a VEPESA – Veículos e máquinas Ltda, onde atualmente funciona uma faculdade privada.

O corpo foi velado na Assembléia Legislativa. Passei por perto e um estranho sentimento tomava conta de mim: uma tristeza não autorizada, que senti ao ouvir o jingle de campanha que parecia agora mais uma marcha fúnebre – “Olavo, Olavo, Olavo eu contigo de novo, Olavo, Olavo...” pensava no crime violento, 13 tiros, as denúncias de que era envolvido com o narcotráfico, uma fila quilométrica de gente querendo vê-lo. Lembrei que como candidato a governador, era o líder das pesquisas de intenção de votos. Tudo muito confuso...

Ingressei em 1990 num plano de demissão voluntária do governo estadual, larguei o emprego, queria comprar um carro e o fiz em 1991, embora tenha sido desastroso: não aprendi a dirigir, um dia quase provoquei um acidente e acabei mesmo foi me desfazendo do veículo; tudo isso em meio a uma infernal crise conjugal. Particpei de um concurso na prefeitura e em 1991 fui atuar na coordenação pedagógica de uma escola municipal e depois, no outro horário, trabalhava em uma escola também de educação básica da rede privada; lá inclusive conheci uma pessoa que de companheira de trabalho, passou a ser minha melhor amiga, a Ivonete Tamboril.

Com Ivonete compartilhava, compartilho, a paixão pela vida, pela política partidária, movimento feminista, sindical, cultura nordestina, livros, educação, Paulo Freire, Amazônia e, sobretudo nos apoiávamos na criação dos nossos filhos e filha. O mundo para nós sempre foi um grande espaço para ser feliz – tínhamos (temos) à mão sempre um “kit festa” - e pensar na felicidade coletiva, às vezes, rindo e às vezes, brigando. Continuamos insistindo através de nossa amizade, na utopia, no sonho de que o mundo pode ser muito diferente, pode ser um bom lugar para viver, para todos e todas.

Em Rondônia, o governador da época era o médico Oswaldo Piana, vencedor das eleições na disputa com Valdir Raupp. Na campanha, Piana enfatizava a necessidade de se eleger “um filho da terra”, isto é, alguém nascido em Rondônia, o que teve uma adesão espantosa, pois num estado de migrantes, e baseados em experiências pouco positivas dos dois governos anteriores, era necessário construir

projetos políticos, cujos protagonistas fossem rondonienses natos, uma concepção ingênua, como se isso por si só resolvesse efetivamente os problemas.

É evidente a flutuação da concepção de migrante no discurso político local: ora se é convidado para vir e participar do desenvolvimento do Estado de Rondônia por meio das propagandas ufanistas do Governo Jorge Teixeira (1982-1985) "Rondônia, a mais nova estrela no azul da União", "Venha conhecer Rondônia, o novo Eldorado do Brasil" e, assim, preencher o suposto vazio demográfico existente – discurso que ignorava a existência dos povos da floresta que há muito habitavam a região: indígenas, extrativistas, ribeirinhos e quilombolas, além de resolver o problema de excesso de contingente no sul. Ora, o migrante é visto com desconfiança, uma espécie de usurpador de espaços alheios, o diferente, o estrangeiro em uma clara manifestação de xenofobia.

Na atividade da coordenação pedagógica, o esforço era de desconstruir a perspectiva autoritária da supervisão escolar, da figura do fiscal da educação criando possibilidades para a instalação de diálogo com os professores e professoras. Ter vivenciado aprendizagens em outras escolas, como o partido político e o sindicato, aliadas às leituras de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Celestino Alves Júnior, entre outros autores e autoras, foi fundamental para o exercício desta função em uma perspectiva dialógica.

No ano de 1991, Rondônia foi para as pautas dos grandes jornais do país, o motivo foi a agressão do deputado Nobel Moura (PTB/RO) contra a também deputada federal Raquel Cândido (PTB/RO); posteriormente, estes parlamentares incluindo Jabes Rabelo, foram cassados por falta de decoro parlamentar na Câmara Federal. E fica a pergunta: nos representam em quê?

No que diz respeito à problemática ambiental, o desmatamento passa a ser analisado como consequência direta dos projetos de colonização e do asfaltamento da BR 364; verifica-se que, ironicamente, é na gestão Piana que parte dos recursos do PLANAFLORO – Plano Agropecuário e Florestal do Estado de Rondônia – são liberados e é também neste período que o desmatamento é mais acentuado, conforme dados da SEDAM – Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental.

"Tudo vai mal, tudo". Em 1992, a separação no casamento, foi inevitável. Eu não compreendia algumas atitudes, o distanciamento aumentou, minhas reações eram intensas, incertas. A frase final dos contos de fada parece que impacta mais as

mulheres que os homens: “E foram felizes para sempre”. Não fomos. Em alguns momentos nossas perguntas são só perguntas, sem a menor chance de respostas... Ficamos quase um ano efetivamente separados.

Foi neste ano que adquiri o livro *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*. Sua leitura foi fundamental já que, os pensadores do capitalismo haviam decretado o fim da história, a morte da utopia e do sonho socialista, segundo eles, pulverizados nos escombros do muro de Berlim. Lembro o sentimento de desânimo e pessimismo que assolou todas as esquerdas. Ainda há lugar no mundo para a utopia? A reedição da idéia do fim da história, divulgada pelo estadunidense Francis Fukuyama com a publicação de *O fim da história e o último homem* (1992) celebrando o capitalismo e a democracia burguesa como modelos de modo de vida para a humanidade, aumentava minha perplexidade. Nestes momentos a interlocução é fundamental, a presença de intelectuais como Paulo Freire e Milton Santos ajudava, ajuda, na elaboração e reelaboração do protesto, do contra-argumento, de uma leitura do real, do ponto de vista das camadas populares. Foi por meio da leitura de *Pedagogia da Esperança* que consegui repensar a situação e principalmente questionar o discurso cínico da nova (des) ordem mundial que tentava nos proibir de sonhar com uma sociedade para todos e todas. Paulo Freire reconhecia as fragilidades do chamado socialismo real, mas, apontava o calcanhar de Aquiles das forças que se autodeclaravam vencedoras:

Que excelência é essa que consegue conviver com mais de um milhão de habitantes do mundo em desenvolvimento, que vivem na pobreza, para não falar em miséria? Que excelência é essa que não se comove com o extermínio de meninas e meninos nos grandes centros urbanos brasileiros; que proíbe que 8 milhões de crianças populares se escolarizem, que expulsa das escolas grande parte das que conseguem entrar e chama a tudo isso modernidade capitalista? (FREIRE, 1993, p.96).

Então, para Paulo Freire, o nome que traduz o desejo e a luta pela utopia pode até não ser mais expresso no termo socialismo, mas a idéia de lutar por um mundo melhor permanece, porque na condição de seres humanos, nunca estamos prontos, somos seres inconclusos, cuja única vocação é ser mais.

No ano de 1993, em função da coligação do partido do prefeito José Guedes e o PT, o professor e psicólogo Roberto Sobrinho foi convidado a assumir a Secretaria Municipal de Educação - SEMED e estendeu o convite para que fizéssemos parte da equipe dirigindo a divisão de educação infantil. Após um tempo,

fomos para a divisão de ensino fundamental e depois para o departamento de educação. Foi uma experiência enriquecedora mas ao mesmo tempo, dilemática, principalmente quando enfrentamos a primeira manifestação grevista, pois quem estava do outro lado eram ex-chefes da Secretaria, ex-diretores(as), com palavras de ordens, paródias e não dá para não falar do desconforto sentido, com aquela oposição de última hora e o pior aquela sensação de que havia sido roubada, de que havia trocado de lugar...

Quanto à vida pessoal, um reencontro em maio de 1993, possibilitou uma volta apaixonada, o que permitiu uma 2ª gestação, agora era a vez da Giulia Ranah, uma menina linda que nasceu no dia de lemanjá, em fevereiro de 1994, época em que passamos uma temporada em Ouro Preto do Oeste em Rondônia. Entretanto, no término deste ano, evidências nos convenceram de que parecia haver se esgotado a possibilidade de permanecermos juntos e, talvez, o amor fosse o menos importante naquele momento: “Eu quis dizer você não quis escutar agora não peça não me faça promessas, eu não quero te ver e nem acreditar que vai ser diferente, que tudo mudou [...] E o meu erro foi crer que viver a teu lado bastaria, ah meu Deus era tudo o que eu queria [...]”⁵². Decidimos colocar um ponto naquela história.

Depois de uma estadia de 9 (nove) meses em Ouro Preto do Oeste, cidade que não tinha Tolardo⁵³, em 1995 retornei para Porto Velho e para a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho – SEMED; considerando compromissos de amizade, saí de lá e fui trabalhar na Secretaria de Estado de Planejamento, SEPLAN, na equipe de Emerson Teixeira, titular daquela pasta, tendo em vista, a participação do Partido dos Trabalhadores no governo de Waldir Raupp. A tarefa era coordenar uma divisão de apoio aos municípios e às organizações sociais, algo totalmente novo, que foi muito interessante aprender na perspectiva da educação popular.

Posteriormente, continuei na mesma Secretaria só que atuando diretamente no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. Um trabalho que exigia permanência de 15 (quinze) dias no interior do estado de Rondônia junto a organizações sociais. Foi um tempo de grandes aprendizagens, além de

⁵² PARALAMAS DO SUCESSO. Meu erro. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 17/08/2009.

⁵³ Referência a empresa Tolardo Auto Peças Ltda. As cidades localizadas na BR 364 Ariquemes, Jarú, Ji-Paraná, Cacoal, Pimenta Bueno e Vilhena tinham em comum o fato de que na entrada destas existia uma placa que dizia: Ariquemes tem Tolardo, Jarú tem Tolardo e assim sucessivamente. Costumávamos brincar: Ouro Preto não tem Tolardo.

oportunidade para aproveitar a vida de solteira e perceber que a possibilidade do encantamento, da paixão, tem diferentes feições... Voltei a amar de novo... E muitas vezes...

Amores são águas doces. Paixões são águas salgadas. Queria que a vida fosse essas águas misturadas. Eu que já fui afluente das águas da fantasia, hoje molho mansamente as margens da poesia. Cachoeira da Vitória... Timbó das pedras de seixo, vocês são minha memória, correm em mim desde o começo [...] E foi assim pela vida, navegando em tantas águas que mesmo as minhas feridas viraram ondas ou vagas. Hoje eu lembro dos meus rios em mim mesma mergulhada, águas que movem moinhos, nunca são águas passadas⁵⁴.

O mês era agosto de 1995, estávamos, eu e Ivonete, no município de Rolim de Moura cumprindo agenda do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, com associações de mulheres e pequenos agricultores rurais, quando fomos surpreendidas com a terrível notícia de que 11 (onze) trabalhadores e trabalhadoras, entre as quais uma menina de apenas 9 (nove) anos haviam sido mortas pela Polícia Militar de Rondônia em Corumbiara, na Fazenda Santa Elina. Uma face cruel da desigualdade existente em nosso país, da força policialesca, do latifúndio, da luta assimétrica pela terra na Amazônia. Ainda em dezembro deste mesmo ano, as forças covardes do latifúndio fizeram mais uma vítima, o vereador Nelinho do Partido dos Trabalhadores, assassinado por jagunços ligados aos grandes proprietários de terra da região do cone sul.

Em 1996, os movimentos indígenas e indigenistas denunciaram ações de biopirataria na Amazônia. Uma empresa estrangeira, a Coriel Cell Repositories estava comercializando amostras de sangue indígena Suruí e Karitiana. É chocante colocar o nome desta empresa em um buscador da internet e constatar a veracidade desta informação até hoje; a pergunta é: como gritar o óbvio?

Uma notícia abalou o mundo da educação e da política: o adeus de Paulo Freire. O compromisso incansável por uma educação que levasse em conta os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras, constitui, a meu ver, o principal legado do educador. Reflexões como esta, me fazem voltar à data-referência do dia 2 de maio de 1997, quando sua voz calou. Seria o último 1º de maio de um grande trabalhador:

⁵⁴ BETHÂNIA, M. Memória das águas. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 17/08/2009.

Por um tempo, o significado da perda, o silêncio, a saudade doída e aquele sentimento de que mais um dos aliados pela vida e contra a malvadez das estruturas, não estava mais entre nós, dialeticamente imobilizou educadores e educadoras, formados na escola do mestre pernambucano. Hoje avaliamos que se tratava de um luto necessário e, acompanhado de muitas reflexões, pois a possibilidade do diálogo permanece através de seus escritos. (NEVES, 2001, p. 1).

Em 1998 retornei ao Governo do Estado mediante concurso público, fui atuar na coordenação pedagógica de uma escola da rede pública, com uma equipe de profissionais já conhecidos, o Joelcimar Sampaio da Silva, a Miriam Brelaz, a Neide Gadelha, a minha querida e saudosa D. Leda, e minha amiga Juracy Pacífico.

Com Juracy foi possível elaborar e propor ações para reduzir o fracasso escolar nesta escola. Movidas pela paixão que temos pela escola pública, criamos uma espécie de observatório pró-aprendizagem e anti-repetência, através do apoio docente, dos gestores, dos pais e mães, mediante estudo sistemático dos dados sobre os discentes oriundos da secretaria. Propusemos um projeto de intervenção pedagógica, com vistas a localizar as dificuldades de aprendizagem, superá-las e contribuir na apropriação do conhecimento e na reorganização temporal.

No período da noite, lecionava no Instituto Municipal de Educação Engenheiro Francisco Erse, foi meu reencontro com a docência em um curso de formação de professores e professoras – magistério em nível médio, nas áreas de História da Educação, Didática, Currículo e Alfabetização. Era uma região periférica da cidade, o que não impediu de fazermos leituras completas das obras de Paulo Freire, de inventarmos situações e contextos para aprender e compreender o significado do que é ser professor, ser professora.

No ano de 2000, retornei à Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, após um convite de Cristóvão Abrantes, um amigo muito querido, para atuar na coordenação do ensino médio, além de ter acompanhado de longe o nascimento do Projeto Açaí – Magistério Indígena. Neste mesmo ano iniciei meu trabalho na docência da educação superior na rede privada a convite do professor João José, na Unipec – Faculdade de Porto Velho.

Ainda em 2000, o Governo Bianco, em um ato de total irresponsabilidade demitiu cerca de dez mil trabalhadores do serviço público estadual, o que desestabilizou centenas de famílias de trabalhadores. Neste tempo, eu atuava na coordenação pedagógica de uma grande escola pública, a Major Guapindaia, em Porto Velho. Quase dois terços do pessoal administrativo havia sido demitido. A

justificativa era a redução do quadro funcional, medida orientada pelas políticas neoliberais e a alegação que o ingresso deste pessoal teria sido sem concurso. A questão é que muitos destes profissionais haviam entrado antes de 1988, não existia, portanto esta exigência legal.

Com vários colegas, uns demitidos, outros por pura solidariedade, nos colocamos em frente ao Tribunal de Justiça, aguardando o resultado quanto ao julgamento dos mandatos de segurança impetrados pelos sindicatos da educação e da saúde. No entanto, o referido Tribunal manteve a decisão do governador do – Partido da Frente Liberal - PFL. Nossa reação foi atirar uma chuva de moedas na calçada do prédio, uma metáfora sobre o que havia orientado a decisão daqueles juízes, além das palavras de ordem: “O povo tá na rua, Bianco a culpa é sua”.

Posteriormente, a atuação do Sindicato dos Trabalhadores na Educação do Estado de Rondônia - SINTERO na justiça, foi fundamental para assegurar a recondução destes servidores e servidoras ao trabalho, além da própria necessidade explicitada pelo governo por meio de abertura de novos concursos.

Em Porto Velho, na campanha e eleição municipal deste ano, observamos o fenômeno do “nepotismo eleitoral” inaugurado por candidatos como Emerson Pires, filho de Olavo Pires, isto é a política que passa de pai para filho, de um parente para outro e, com isso, garante a perpetuação; por outro lado, uma suposta “renovação” da elite eleitoral, entretanto mudanças tipo, mais do mesmo. Na disputa municipal surgiram nomes como: Sílvia Soares (filha de Odacir Soares), Edgarzinho (filho de Edgard Azevedo), Sandra Moraes (esposa de Paulo Moraes), Guilherme Erse (sobrinho de Chiquilito Erse), Danka Fernandes (filho de Odaísa Fernandes), Família Donadon, Família Cassol, e outros. Em nível nacional, nesta mesma direção, identificamos a família Sarney. Entretanto, nem sempre estes projetos familiares têm obtido êxito, uma vez que a sociedade vem ampliando discussões e produzindo mecanismos proibitivos a respeito das relações de parentesco e o espaço público, traduzidas na prática do nepotismo.

Resolvi aceitar o convite para trabalhar como consultora do Ministério da Educação, em 2001, no recém lançado Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA. A área de atuação envolvia os municípios de Ji-Paraná, Cacoal, Pimenta Bueno e Espigão do Oeste. Como docente da área de Alfabetização, foi muito bom tomar contato com um programa tão bem formatado

didaticamente como o PROFA, sob a Coordenação de Rosaura Soligo. Este Programa, a meu ver na perspectiva da formação continuada, contribuiu para que os cursistas aprofundassem e ampliassem mais ainda seus saberes a respeito do como se aprende e como se ensina em alfabetização.

Foi nesta época que ingressei no curso de Mestrado de Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Muito do que consta neste texto resulta também das leituras e aprendizagens construídas durante aquele período, principalmente nas disciplinas Teorias da Colonização ministrada pelo Prof. Dr. Carlos Santos e sua bibliografia exemplar: *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freire, *Raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda, *O Povo Brasileiro* de Darcy Ribeiro; a disciplina do Prof. Dr. Josué Silva, Populações Tradicionais da Amazônia e as leituras – *Os Nuer* de Evans-Pritchard, *O Saber local* de Geertz, dentre outros textos. Além dos saberes compartilhados em sala de aula com os colegas oriundos de diferentes áreas do conhecimento e da bibliografia sobre Educação Ambiental que precisei estudar para a escrita do trabalho.

Ainda em 2001, coordenava um setor ligado à Educação Ambiental na Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Nosso trabalho era no sentido de assessorar as escolas a respeito da implantação da temática ambiental no âmbito do currículo, bem como aprofundar estudos sobre a Agenda XXI. No âmbito da formação docente, estudos neste período estavam sendo desenvolvidos por Tamboril (2007, p. 11) que averiguou que o cumprimento da obrigatoriedade de conclusão de estudos de professores e professoras, prevista na Lei 9394 de 1996 se cumpria à custa de outro direito, o direito à educação por parte dos alunos e alunas: “[...] é preciso reconhecer que a SEMED, pelo menos no período estudado estava em guerra com as crianças. Uma guerra injusta e desigual. Usando a tirania do mais forte, quando subtraía os dias letivos a favor da formação docente em vez de assegurar apoio para que as professoras pudessem ajudá-las a aprender”.

Em 2002, a campanha da esperança venceu o medo. Sem medo de ser feliz o povo brasileiro elegeu um operário para a presidência da república. E uma canção tomou conta do país... “Não dá pra apagar o sol, não dá pra parar o tempo, não dá pra contar estrelas que brilham no firmamento, não dá pra parar um rio quando ele corre pro mar, não dá pra calar o Brasil, quando ele quer cantar. Lula lá brilha uma estrela!”. Luis Inácio Lula da Silva era o Presidente do Brasil! Fomos para as ruas, com um cartaz escrito às pressas: “Valeu estar viva, pra ver um filho do povo no

poder!” A aposta e a defesa deste governo, reeleito em 2006, é uma luta constante, pois tenho a compreensão de que a história é processual, que não posso subestimar as estruturas a favor dos grandes que ainda dominam este país. Mas é bom dormir e saber que Lula está cuidando do Brasil.

Neste ano, um empresário vindo do sul, conseguiu se eleger passando a ocupar o cargo de governador do estado, o Sr. Ivo Cassol. Sabíamos que havia sido prefeito de Rolim de Moura por duas vezes e que juntamente com sua família mantinha negócios ligados a produção hidrelétrica. Reeleito em 2006, esta gestão tem sido marcada por ações nepotistas, denúncias de crimes ambientais, perseguição ao funcionalismo público e denúncias de abuso do poder, além de compra de votos que colocou em suspeição o seu mandato, podendo ser cassado a qualquer momento.

De 2002 a 2004, dividi meu tempo em: atividades técnicas pedagógicas na SEMED, envolvida com a Educação Ambiental. Tempo dedicado também à parceria com movimentos ambientalistas quando organizamos a 1ª Conferência Infanto-Juvenil. Ministrava aulas nos cursos de Pedagogia das faculdades privadas, um exercício que contribuiu para que eu me qualificasse cada vez mais na docência da educação superior.

Em 2004 enfrentei o concurso público e através dele ingressei no serviço público federal, na Fundação Universidade Federal de Rondônia. No mês de agosto do mesmo ano, mudei parte da minha vida para Ji-Paraná. Lá, pude participar da formação inicial dos professores e professoras indígenas, através do Projeto Açaí, na área de Alfabetização, contribuir com o curso de Pedagogia por meio da disciplina Educação com os Povos da Floresta, fazer contatos interinstitucionais com os seguintes órgãos: SEDUC, FUNAI, SEDAM e IBAMA que permitiram ações no campo da pesquisa e da extensão universitária junto as populações indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen, bem como criar com docentes e estudantes da UNIR, Departamento de Ciências Humanas e Sociais – DCHS, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Amazônia - GPEA, no intuito de potencializar a elaboração e o diálogo de saberes no âmbito das populações tradicionais da Amazônia: indígenas, extrativistas, quilombolas e ribeirinhas.

Vale ressaltar que antes mesmo deste envolvimento mais aprofundado com os povos da T. I. Igarapé Lourdes, em função da própria militância política, o meu olhar para as sociedades indígenas compreendia e apoiava as suas lutas. Por

exemplo, quando atuava como professora do curso de magistério no Instituto Municipal de Educação Engenheiro Francisco Erse, em Porto Velho, na disciplina de História da Educação, juntamente com os estudantes, nos mobilizamos no sentido de pressionar a demarcação e homologação de Terras Indígenas – T. I. em Rondônia por meio da escrita de cartas à presidência da República e à FUNAI.

“Tenho 25 anos de sonho e de sangue e de América do Sul...” Cantarolava esta música do Belchior quase sempre em meio a lágrimas, debaixo do bombardeio da mídia, das 24 horas de denúncia, das vozes: “Valerioduto” em 2005. Internamente, as relações no PT - Partido dos Trabalhadores em Rondônia estavam extremamente difíceis, tensas, principalmente com a tendência Articulação Unidade na Luta. Apostei na auto-avaliação, reconstrução e reinvenção, fundamentadas na perspectiva de lutar para viver em um mundo menos feio e uma sociedade menos arestosa, no dizer de Paulo Freire. Foi quando criamos a tendência Movimento PT, uma forma de materializar a vontade de continuar lutando:

Entendemos que há necessidade de revermos nosso programa político, refletirmos sobre o conceito de governabilidade – em nome da governabilidade na maioria das vezes, negociamos sonhos e negamos nosso compromisso com a transformação social, em função disso, acabamos por produzir ações paliativas, inconsistentes e principalmente distanciadas das promessas que permitiram nossa chegada até aqui: É desejo dessa gente querer um Brasil mais decente, ter direito a esperança e uma vida diferente. Como Perry Anderson, acreditamos que: ‘Idéias que não sejam capazes de chocar o mundo não serão capazes de sacudi-lo’. (ANDERSON, 2003, p. 92). Prossequimos, afirmando cotidianamente o Partido dos Trabalhadores como possibilidade e viabilidade política porque ‘Precisamos da utopia como do pão para a boca’. (SANTOS, 2001, p.43). E se para impedir a construção da utopia, a direita, celebrando a exclusão, inventa o Fórum de Davos, nós respondemos com o Fórum Social Mundial: um novo mundo é possível! (NEVES, 2005, p. 1).

No início de 2007 ingressamos no doutorado através do Programa de Educação Escolar da UNESP – Campus de Araraquara. Por ocasião da seleção final de 2006, discuti a possibilidade da Professora Maria Rosa contribuir na minha formação por meio da orientação do estudo referente a cultura escrita em contextos de tradição oral no âmbito das sociedades indígenas de Rondônia. Como uma pessoa aberta às possibilidades e às demandas desafiadoras que a vida coloca, para minha alegria ela aceitou e tem sido muito bom desenvolver este estudo

sabendo que ela está por perto. A produção deste texto memorialístico foi inspirada nesta relação, pois como Saramago, Maria Rosa tem a compreensão que:

[...] as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos e gestos, concluídos ou somente esboçados, que vamos fazendo, cada um deles e todos juntos, podem ser entendidos como peças soltas de uma autobiografia não intencional que, embora involuntária, ou por isso mesmo, não seria menos sincera e veraz que o mais minucioso dos relatos de uma vida passada à escrita e ao papel. Esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é, e não pode impedir-se de o ser, expressão biográfica [...]. (SARAMAGO, 2008, p. 1).

Em abril de 2007 retornei à cidade de Porto Velho – estava em Ji-Paraná, para assumir a recém criada Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis – a PROCEA. Apesar de uma pequena equipe conseguimos provocar algumas discussões no intuito de elaborar políticas principalmente para assegurar a permanência de estudantes de origem popular na Universidade, pensar propostas no intuito de apoiar mais diálogos entre a UNIR e os movimentos sociais e discutir possibilidades culturais no estado. Avalio que um dos feitos significativos desta gestão política e administrativa da UNIR foi possibilitar maior visibilidade à extensão, através da criação da PROCEA e viabilizar o acesso das populações indígenas à Universidade por meio da criação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural no âmbito do REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, no dia 24 de outubro de 2007, a partir do diálogo intercultural:

Nós professores indígenas, Gavião e Arara, da representação de Ji-Paraná nos reunimos no dia 29 de março de 2007 para discutirmos sobre o ensino superior indígena aqui na nossa região vimos que a discussão que estava sendo realizada pela comissão instaurada anteriormente e que vinha se reunindo em Porto Velho não estava avançando, resolvemos nos mobilizar aqui no nosso município. [...]. Sendo assim, temos a honra de convidá-lo para a segunda reunião que acontecerá no dia 27 de abril na representação de ensino de Ji-Paraná a partir das 8h30min. [...]. Esperamos contar com a presença de todos e assim fortalecer o movimento indígena em prol da educação. Atenciosamente, A Comissão. Josias Gavião, José P. Gavião, Ernandes Arara, Marli Peme Arara, Iran Gavião e Sebastião Gavião. (NEVES, 2009a, p. 80).

Um gesto que significa, sobretudo, um pequeno passo na direção da viabilização do direito à educação, do respeito às culturas tradicionais, na medida em que, com esta ação, favorece a permanência de docentes e estudantes

indígenas em suas comunidades em um processo permanente de revalorização da Terra Indígena.

Desde março de 2009, estou com outros colegas cumprindo o estágio em Araraquara, nos preparativos para o exame de qualificação e defesa da Tese. Em meio aos prédios que contam histórias, o sugestivo nome da cidade, as imagens terríveis das “entradas e bandeiras” que nada mais era que a escravidão indígena realizada pelos bandeirantes, invadem meus pensamentos: “[...] Tristeza das toadas missionárias, refletindo a angústia guarani! Nostalgia do terço lau sus cri, rezado ao pôr-do-sol, nas reduções. Fascínio das histórias [...], duelos, entreveros! [...]”⁵⁵. O frio parece às vezes imobilizar corpo e mente.

Apesar das constantes atividades na Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Araraquara e de Rio Claro, dos afazeres acadêmicos do acompanhamento às atividades da Ranah, as imagens de Rondônia não se ausentam, reafirmam a identidade amazônica construída, principalmente, diante das constantes negações, tão bem explicitadas no rap de Samuel Pessoa: “[...] No Brasil ninguém sabe muito bem o que é, mas sabe muito bem o que não quer ser: preto, pobre, índio, morar em favela, ter uma mãe banguela”⁵⁶.

Os familiares, amigos, amigas, meu cachorrinho Bob, vizinhos estão sempre presentes, mecanismos, elementos motivadores desta tarefa que sei que preciso realizar e, dentro das possibilidades, cumpri-la da melhor forma possível, tendo em vista os recursos públicos despedidos, o compromisso com a minha formação e a satisfação devida para com as sociedades indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen participantes diretos desta pesquisa.

⁵⁵ RAMIL, V. Memória dos bardos das ramadas. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 17/07/2009.

⁵⁶ PESSOA, S. et al. O seu valor. CD Hip Hop por um Brasil decente. CD. São Paulo, 2002.

II OS POVOS DA TERRA INDÍGENA IGARAPÉ LOURDES: AS ETNIAS ARARA- KARO E GAVIÃO IKOLEN



Os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que retomam onde outros deixaram, mas no sentido de que, informados e conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas. [...] Um estudo é um avanço quando é mais incisivo – o que quer que isto signifique – do que aqueles que o precederam; mas ele se conserva menos nos ombros do que corre lado a lado, desafiado e desafiando. Clifford Geertz⁵⁷.

Os Povos da Terra Indígena Igarapé Lourdes pertencem às etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen, grupos étnicos que tradicionalmente organizaram seus modos de vida às margens do Rio Machado em Rondônia - o antigo Rio das Machadinhas, alusão ao artefato largamente utilizado pelos índios em tempos imemoriais, depois Rio Ji-Paraná conforme registra o antropólogo Lévi-Strauss em 1930 quando esteve na região (LÉVI-STRAUSS, 1996), atualmente é chamado de Rio Machado e Rio Branco no estado do Mato Grosso.



Mapa 5: Ji-Paraná⁵⁸.

O nome da T. I. Igarapé Lourdes de acordo com um professor indígena tem essa denominação devido a uma mulher seringueira, que tinha este nome, habitante das proximidades do referido Igarapé. Esta terra localiza-se no município de Ji-Paraná, estado de Rondônia. Possui uma extensão territorial correspondente a

⁵⁷ (GEERTZ, 1989, p. 25).

⁵⁸ (RONDÔNIA, 2004a).

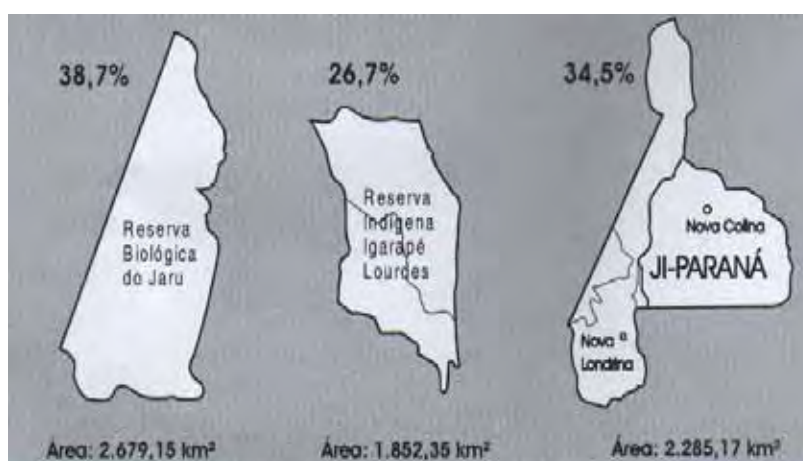
185.534 hectares e foi demarcada em 1976 conforme o Decreto Nº. 88.609/83, distante cerca de 600 quilômetros da capital Porto Velho.

Ji-Paraná está localizada às margens da BR-364 e é considerada a 2ª maior cidade do estado de Rondônia, composta de 107. 679 habitantes. (BRASIL, IBGE, 2007).



Foto 2: Vista aérea de Ji-Paraná⁵⁹.

O município apresenta três grandes divisões: uma parte destinada a zona urbana e camponesa, com dois distritos – Nova Colina e Nova Londrina, além de entorno composto de plantações e fazendas; outra parte destina-se à T. I. Igarapé Lourdes, e a parte onde se localiza a Reserva Biológica do Jaru⁶⁰.



Mapa 6: Ji-Paraná II⁶¹

⁵⁹ VISTA aérea de Ji-Paraná. Disponível em: <http://farm4.static.flickr.com.jpg> Acesso 24/09/2009.

⁶⁰ O Decreto de 02/05/2006 ampliou os limites da Reserva Biológica do Jaru. (Decreto de Criação: 51.024/1961); (Decreto de alteração de categoria: 83. 716/1979).

⁶¹ Fonte: (RONDÔNIA, 2004a).

Há uma forte presença indígena e ambiental no município, devido principalmente à existência da Reserva Biológica do Jaru – REBIO Jaru e a própria T. I. Igarapé Lourdes, território das etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen, que estabelecem várias relações com a cidade – instituições, serviços e moradores.

Há vestígios que sugerem que outros povos, aparentemente extintos⁶², como os Urupá, habitaram a região. Observamos que é muito comum encontrar na cidade de Ji-Paraná – o nome Urupá: Rua Urupá, bairro Urupá, Madeireira Urupá, café Urupá, Palácio Urupá (Câmara de Vereadores), entre outros. Partindo deste dado empírico, em 2005 realizamos um breve estudo⁶³ a respeito desta etnia mencionada nos relatórios do Mal. Candido Rondon e em registros da História Regional, tendo em vista estas várias ocorrências. Na oportunidade, levantamos a existência de 21 (vinte e um) nomes de lugares com essa terminologia.

Neste sentido, indagamos sobre qual seria o significado ou a origem do nome Urupá junto aos proprietários dos estabelecimentos, produtos e dos locais públicos. A resposta era sempre a mesma: “Urupá tem a ver com o nome do rio Urupá que corre dentro do município de Ji-Paraná”. E continuávamos insistindo: por que será que o rio tem este nome? “Não sei ou acho que por causa de uma tribo de índios que tinha lá por perto...”.

Não foi possível reunir informações satisfatórias a respeito dos povos Urupá, em virtude da escassez de registros escritos e orais, no entanto, avaliamos que apesar do aparente extermínio, continuam presentes e ao mesmo tempo ausentes na vida da cidade que iniciou (ou terminou) com este nome, Urupá. Perguntas como esta e muitas outras, que talvez a produção de conhecimentos dos cursos de graduação em Arqueologia e Antropologia da UNIR possam ajudar a responder.

Sim, porque ao pesquisarmos a respeito do surgimento de Ji-Paraná, a literatura regional (SILVA, 1984) informa que inicialmente tratava-se de um pequeno povoado chamado Urupá, organizado por volta de 1879, composto por nordestinos que tentavam escapar da seca, próximo ao rio Urupá, que recebeu este nome em função dos indígenas que ali viviam.

⁶² Em função dos violentos conflitos travados com as populações não-indígenas, muitas vezes os povos indígenas assumiam outras identidades como estratégia de sobrevivência. Atualmente vários povos romperam o anonimato, é o ressurgimento destes grupos étnicos. (OLIVEIRA, 1999). Em Rondônia destacamos o povo Puruborá que foi desaldeado pelo antigo SPI e atualmente com base em sua identidade indígena tem reivindicado seu território tradicional. (BRASIL, FUNAI, 2007c).

⁶³ (NEVES, 2006b).

Posteriormente, no início do século XX, por ocasião da implantação da rede telegráfica coordenada pelo Marechal Rondon - a Estação Telegráfica Presidente Pena - o povoado passa a ser chamado também por este nome, por sinal pertencente ao presidente da República da época. Em 1943 com a criação do Território Federal de Rondônia e, definidos os limites dos seus dois municípios - Porto Velho e Guajará-Mirim, mais uma vez a localidade de Urupá, depois Presidente Pena, passou à condição de distrito, sendo chamado de Rondônia, sob a jurisdição de Porto Velho.

Depois houve uma nova alteração no nome, passou a “Vila de Rondônia” até 11 de outubro de 1977, e de Ji-Paraná, através da Lei n° 6.448 de 11 de outubro de 1977 tendo em vista sua atual condição de município. A denominação de Ji-Paraná, foi atribuída, como homenagem ao Rio Ji-Paraná que atravessa toda sua área de Sul para o Norte dividindo a cidade em dois setores urbanos, o 1º e o 2º distrito. Assim, é possível compreender que a história de Ji-Paraná está profundamente vinculada aos chamados ciclos econômicos de desenvolvimento ocorridos em Rondônia, a partir do início da segunda metade do século XIX já que a região foi profundamente influenciada pelos mesmos.

Mudei-me de Porto Velho para Ji-Paraná em 2004, tendo em vista o ingresso na Fundação Universidade Federal de Rondônia, para desenvolver atividades docentes no Campus de Ji-Paraná, Departamento de Ciências Humanas e Sociais, Curso de Pedagogia. Em função da disciplina Educação com os Povos da Floresta, que estava sob minha responsabilidade, foi necessário estabelecer contatos interinstitucionais com órgãos indigenistas, contexto que favoreceu maior aproximação e conhecimento das etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen.

Ainda neste ano, a equipe da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, fez o convite para que assumíssemos a disciplina de Alfabetização em uma perspectiva intercultural, por ocasião da realização da X etapa do Projeto Açaí – Curso de Magistério Indígena, destinado à formação dos docentes indígenas do estado de Rondônia. Era uma turma organizada a partir de aproximações lingüísticas, tratava-se do grupo Tupi-Mondé, representado pelas etnias: Gavião-Ikolen, Zoró, Cinta-Larga e Suruí e a etnia pertencente ao tronco linguístico da família Ramarama, representada pelos indígenas Arara-Karo. (NEVES, 2008a). Após este contato e com a minha permanência no município de Ji-Paraná, tendo em vista o desenvolvimento de minhas atividades profissionais na Fundação

Universidade Federal de Rondônia, a proximidade foi aumentando não só dos docentes indígenas, mas também de suas comunidades, considerando os diálogos envolvendo a Organização Indígena dos Arara-Karo, Gavião-Ikolen e os povos da T. I. Rio Branco⁶⁴ – PADEREÉHJ, que significa “Nós somos gente”, a Representação de Ensino de Ji-Paraná – REN da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC e a Fundação Nacional do Índio - FUNAI.



Foto: Josélia Gomes Neves

Foto 3: Placa da T. I. Igarapé Lourdes (2006).

Os desdobramentos desta relação se deram através de atividades de assessoria pedagógica junto às escolas e às comunidades indígenas, mais especificamente as etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolém, por intermédio de trabalhos de iniciação científica, pesquisa e extensão, participação em cursos, festas tradicionais entre outros. Assim, processualmente foi ampliando-se o nosso conhecimento acerca da T. I. Igarapé Lourdes. Através de conversas informais com membros da comunidade Arara-Karo e Gavião-Ikolen, foi possível entender que a luta pelo território ainda tem um grande caminho pela frente, uma vez que o fato de ter sido demarcada e homologada, por si só não tranqüiliza seus habitantes.

A título de ilustração, citamos as constantes pressões dos fazendeiros da região - caso do acesso para o estado do Mato Grosso criado pela fazenda Castanhal em 1975 através de uma estrada em plena área indígena, até hoje, para viabilização de transporte de gado e as invasões ocasionais de caçadores, pescadores e mesmo de ocupadores de terra mais permanentes que acabam por alterar e determinar a organização espacial no que diz respeito à definição das

⁶⁴ São as etnias Makurap, Arikapu, Kanoê, Aruá, Corumbiara, Jabuti e Tupari.

aldeias indígenas, conforme indicam documentos sobre o tema. (BRASIL, SUDECO, 1983; LEONEL, 1984).

Atualmente os povos indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen estão distribuídos na Terra da seguinte forma: os Arara ocupam duas aldeias e os Gavião-Ikolen ocupam cerca de 7 (sete) aldeias, pois há agrupamentos menores, totalizando as duas etnias em aproximadamente 750 pessoas na área. Um número bastante reduzido, considerando dados anteriores (MOORE, 1978)⁶⁵ que evidencia as consequências do contato com as populações não-indígenas, período (2ª metade do século XX) que houve uma drástica diminuição destas populações.

A partir do 2º semestre de 2004 conheci e passei a visitar de forma mais sistemática a T. I. Igarapé Lourdes. Geralmente, ia de carro com as equipes da SEDUC ou da FUNAI, bem como dos alunos e alunas da UNIR, exceto na aldeia Igarapé Lourdes, que o acesso era por meio aquático. Sempre que fui lá foi através de barco, maravilhada e assustada com as corredeiras do Rio Machado, tempo em que sentia saudades do Rio Madeira, imagem que mobilizava muitas lembranças de Porto Velho: do por do sol impar que se pode vislumbrar nos finais de tarde, de suas cachoeiras, corredeiras e saltos – os freios naturais que talvez tenham impedido uma maior devastação naquela parte da Amazônia. Isso me remete ao romance *Mad Maria* de Márcio Souza, na excelente descrição que faz sobre a tentativa de um grupo de homens trazer à terra um piano, o cenário é o Rio Madeira.

O texto vinha à mente, mais ou menos assim: as forças da água e as forças humanas estavam em luta, apresentavam um equilíbrio, de repente desempataram: as águas tragaram os homens e arremessaram o piano nas pedras! Embora ficasse receosa com aquela paisagem bonita e perigosa - correnteza, pedras, jacarés, cobras, piranhas, além do fato de que jamais aprendi a nadar, viajava tranqüila, pois os barqueiros indígenas possuem uma intimidade formidável com a água.

2.1 - Da sistematização das Etnocronologias

A decisão de apresentar os povos da T. I. Igarapé Lourdes, as etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen, a partir de uma etnocronologia foi motivada pela necessidade

⁶⁵ Dennis Albert Moore, é pesquisador da área de Linguística, atua na curadoria do Museu Paraense Emílio Goeldi e na pesquisa e documentação de línguas Tupi. Conhece e estuda a língua Gavião desde 1976.

de evidenciar aspectos do modo de vida destas sociedades. Significou, sobretudo, participar de uma rede de experiências e registros etnográficos a partir das fontes escritas e orais que foi possível reunir privilegiando três aspectos: a cultura tradicional, o aumento ou diminuição da população e as alterações advindas do estabelecimento de relações com as populações não-indígenas.

Para uma melhor compreensão da sequência histórica, foram elaborados subtítulos que mantêm relação direta com os fatos ocorridos, com a função de não só organizar, mas também antecipar os assuntos, vindo sempre após as datas. Alguns são mais descritivos, outros pela relevância considerada e pela quantidade maior de dados, possibilitaram uma análise mais aprofundada, daí que, mais que uma cronologia, a justificativa da expressão - uma narrativa etnocronológica.

Evitei sempre que possível a identificação gratuita de nomes, tanto de indígenas como de não-indígenas, em função de preservação de suas identidades, já que nosso objetivo foi elaborar uma apresentação, evidenciando situações e fatos e não necessariamente as pessoas, até porque já constam nas fontes escritas, exceto no caso de nomes ligados a referências que avaliamos como marcantes na história dos povos indígenas ou de nomes públicos - políticos ou “proprietários” de seringais, como o casal Firmino e Miúda, dentre outros, que aparecem em trabalhos sobre o tema e representam pistas para localização de informações.

Tivemos o cuidado também em checar a autoria nas fontes a partir das datas de suas elaborações ou publicações, por exemplo, há documentos mais antigos e outros mais recentes, uma leitura apressada poderia avaliar concordâncias do fenômeno quando o que há é apenas reiterações, caso de alguns dados em Moore (1978), Leonel (1984) e Kanindé (2006).

Uma informação recorrente nos documentos analisados e que se reflete também neste texto, diz respeito aos dados populacionais dos Gavião-Ikolen. O que é compreensível se considerarmos que até a metade dos anos 1970, estudos (RIBEIRO, 1987; PRADO JR., 1979) apontavam para o inevitável desaparecimento dos povos indígenas no Brasil, tendo em vista a depopulação causada por epidemias, conflitos com outras etnias, com não-indígenas, etc.

No decorrer do processo de organização das informações e sistematização dos dados, uma série de questões foram surgindo, o que certamente demandou a elaboração de respostas e decisões: há casos em que o mesmo fato é remetido a várias fontes, como por exemplo o ataque dos Gavião-Ikolen aos Arara-Karo

(MOORE, 1978; MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001; KANINDÉ, 2006). Foi necessário fazer a citação de todas estas, pois, observamos que a primeira fonte de acordo com o ano de publicação, não se constituía como única referência, uma vez que novos elementos oriundos de fontes orais complementavam informes posteriores.

Decidi adotar como procedimento a indicação da página nas citações indiretas como recurso para assegurar uma melhor precisão e fidelidade dos dados, inclusive nos processos de revisão e checagem, além do fato de que constitui um valioso mecanismo para estudos posteriores, inclusive na redução do tempo de pesquisa.

Houve problemas referentes às datas de alguns fatos: ao elaborar a Etnocronologia Gavião-Ikolen, observamos que algumas datas “não batiam”, como a da chegada dos missionários evangélicos da MNTB; em relação a Etnocronologia dos Arara-Karo, há informações divergentes, caso dos Arara e Urukú, que ora são tratados como duas etnias, ora como o mesmo grupo.

Também no aspecto demográfico quanto ao dado populacional de ambas as etnias, há diferenças muito grandes. Como algumas destas informações eram coletadas com os regionais – extrativistas ou garimpeiros que tinham algum tipo de contato com os índios, era comum confundi-los e numa visão genérica contabilizá-los como uma única etnia⁶⁶.

Portanto, pesquisar, escrever e compreender um pouco a história dos Povos Indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen, foi uma das importantes tarefas neste doutoramento a que me dediquei. O que representou certamente um desafio dado à insuficiência dos registros escritos – provavelmente sustentada na invisibilidade a respeito do tema - e nos poucos registros orais, devido fundamentalmente, às mortes dos mais velhos, os “portadores da cultura” (LOVOLD; FORSETH, 1988). Muitos elementos das Histórias dos Arara-Karo e Gavião-Ikolen, certamente foram extraviadas considerando as perdas humanas e o comprometimento da memória social. Neste contexto, o trabalho exigiu um olhar atento às fontes, lacunas, detalhes, o exercício permanente de comparar dados, ver e rever sinais, afirmações, seguir os indícios, as pistas que, fundamentadas, pudessem compor esta descrição e análise que estamos chamando de Etnocronologias.

⁶⁶ (MEIRELES, 1983; MOORE, 1978; LEONEL, 1984).

2.2 - Etnocronologia – Povo Indígena Arara-Karo

Somos um povo indígena, cada um de nós tem um nome diferente. Nossa autodenominação é “Karo Rap” que significa Povo Arara. Surgimos de uma pedra retirada na beira do rio. De dentro da pedra surgiu o primeiro ser humano (Arara) e depois todos os outros. Fomos chamados de Arara porque usamos muito urucum no corpo durante as festas. Os não-indígenas nos achavam parecidos com a cor das penas de arara e assim passaram a nos chamar.

Sebastião Kara'yã Péw Arara Gavião⁶⁷.

O Povo Indígena Arara se identifica como *Karo Rap*, que significa “Nós Arara” na língua indígena. Constituem uma sociedade composta de 208⁶⁸ pessoas distribuídas em duas aldeias: *Iterap* – que em português quer dizer “Todos nós” e *Pajgap* – cujo significado é “Buritizal”. Estão localizadas na T. I. Igarapé Lourdes no município de Ji-Paraná, Estado de Rondônia. A língua falada é Arara-Karo, única representante da família Ramarama, tronco Tupi⁶⁹. Recebem outras denominações como Arara de Ji-Paraná, Arara de Rondônia, que servem também para diferenciá-los de outros Povos Indígenas brasileiros identificados por Arara. (ISA, 2009). Neste texto, nossa referência a esta sociedade será como Arara-Karo, levando em conta o aspecto bilíngüe e intercultural.



Foto: Josélia Gomes Neves

Foto 4: Artesanato Arara-Karo: Abano.

⁶⁷ (RONDÔNIA, 2008, p. 2).

⁶⁸ (KANINDÉ, 2006, p. 29).

⁶⁹ (RODRIGUES, 1966) citado por Meireles (1983, p. 105).

Território Tradicional

Os Arara-Karo, habitavam a região em que se localiza atualmente o distrito de Nova Colina, incluindo a sede do município de Ji-Paraná e rio Urupá. Perambulavam nas proximidades dos igarapés Prainha, Lourdes, Tarumã e Riachuelo, afluentes do rio Machado ou Ji-Paraná, por sua vez afluente do rio Madeira, juntamente com os povos de língua do tronco tupi e da família Ramarama - os Urumi, os Uruku ou Urubu - também chamados Babekáwei ou Pulsos Vermelhos (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 240). Inclusive há registro de duas mulheres e um homem desta etnia que moram atualmente na aldeia Paygap. (KANINDÉ, 2006, p. 34).

Memória e narrativas de cultura e tradição



Foto: Josélia Gomes Neves

Foto 5 – Pajé Cícero Arara (2008).

Antes do contato

Embora existam registros que apontem que o contato ocorreu no final do século XIX (HUGO, 1991, p. 127-128), suas características parecem diferir dos encontros ocorridos na 2ª metade do século XX e ainda há que se considerar outros

aspectos: a escassez das fontes orais, traduzida na mortandade dos indígenas mais idosos que poderiam narrar do ponto de vista Arara-Karo como aconteceu estes eventos, o que compromete análises mais definitivas a respeito deste período. Moore (1978, p. 7) afirma que em 1978 só existiam **duas mulheres** na faixa-etária de **51 a 71 anos e apenas 7 jovens Arara** nas idades de **16 a 25 anos** (grifo nosso), na T.I. Igarapé Lourdes devido às mortes causadas por doenças e conflitos decorrentes do contato, conforme quadro do ano de 1977. Além da escassez também no que se refere às fontes escritas, sobretudo antes de 1940.

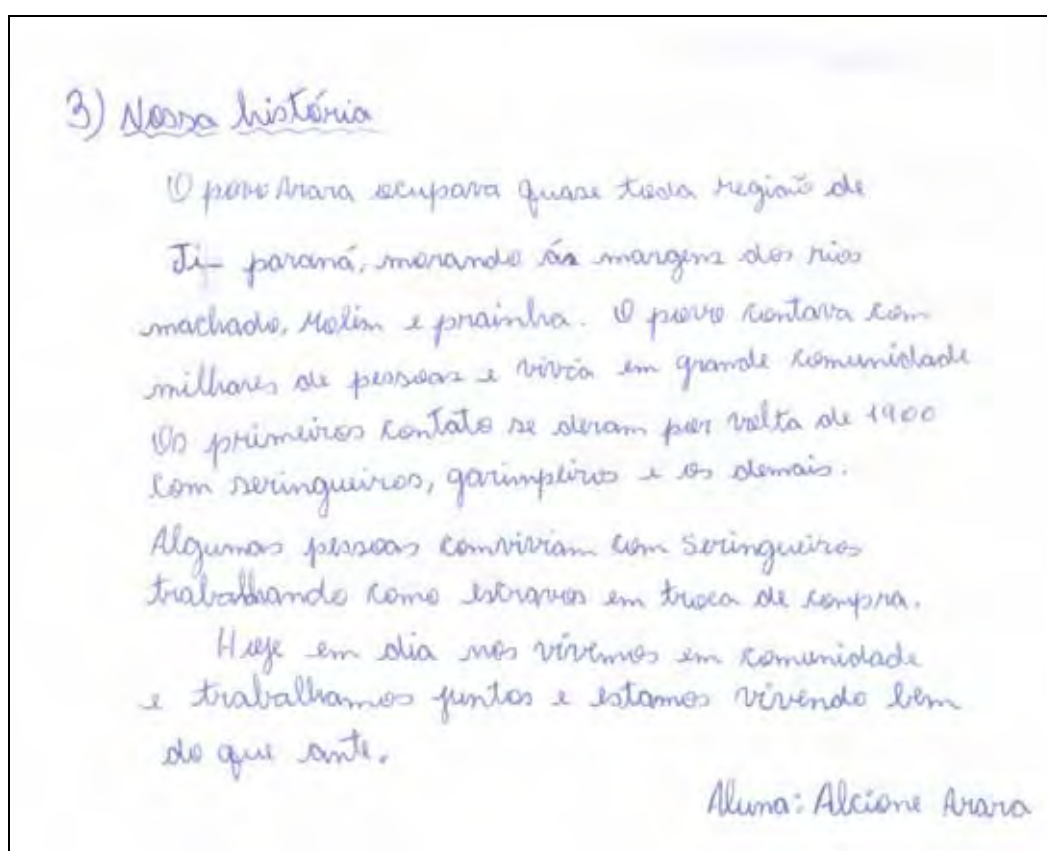


Ilustração 1 – Histórico do Povo Arara: nossa História⁷⁰.

Em relação à organização política, um indígena informa que: “Não existia cacique, apenas JAT XU, isto é, a pessoa que construía a maloca, que tinha a roça maior. Este era considerado a liderança; cacique foi coisa que surgiu com o branco”⁷¹. O sustento do povo resultava das atividades da agricultura - cada família tinha sua roça - da coleta na floresta, da caça e pesca, bem como da criação de

⁷⁰ GAVIÃO ARARA, S. K. P. Histórico do Povo Arara. Ji-Paraná, T. I. Igarapé Lourdes, Aldeia Iterap, novembro de 2007.

⁷¹ (RONDÔNIA, SEDUC, 2004b).

animais, inclusive silvestres como jacu, cateto e jacamim. As épocas tanto de colheitas como de derrubada, manifestavam e ainda manifestam feições de sua organização social no que diz respeito às festas:

Quando é época do milho verde, nós fazemos festa na aldeia e convidamos parentes para participar da festa. Todas as mulheres vão para roça buscar milho para fazer chicha. A chicha demora dois dias para ficar pronta para beber. Todas as pessoas se enfeitam de palha de buriti e coçar para a dança. A festa dura dois dias. Professor Arara-Karo⁷².

Além destes momentos, as festas⁷³ aconteciam também por ocasião de algum evento significativo para a sociedade Arara-Karo como casamentos, atividades de caças, pescarias, que duravam vários dias, Acompanhadas da tradicional bebida makaloba. Nessas ocasiões, outros parentes eram convidados e dependendo da situação – se fosse época de paz, até outras etnias também. No que se refere aos casamentos, é interessante observar que se tratava de um longo ritual, envolvendo anos entre a negociação das famílias interessadas, a própria corte, uma discreta fase de namoro até o casamento propriamente dito.

Sobre a divisão social do trabalho, às mulheres, cabia o trabalho doméstico que envolvia o preparo do alimento, o cuidado com as crianças, as orientações educativas - aprendizagens com vista ao futuro. As meninas eram envolvidas desde cedo na atividade de confeccionar: cestarias, paneiros, esteiras e tipóias; os colares, brincos e pulseiras de sementes, anéis de coquinho, dentre outros. Contribuíam também nas atividades da roça tanto na época do plantio - da mandioca, cará e banana, por exemplo - como no tempo da colheita. Faziam makaloba junto com as mães já que até hoje é tarefa exclusiva das mulheres.

Por ocasião da realização do Projeto Açaí, em 2004, conversei com uma professora desta etnia que informou que ainda mantém boa parte destas atribuições e disse que em relação à bebida *makaloba*, há apenas restrição quando as mulheres estão menstruadas, estas não podem fazê-la, pois os Arara-Karo acreditam que isso poderá trazer males para o povo. Na oportunidade, descreveu que o processo de feitura da tradicional bebida indígena ocorre assim:

[...] descasca-se a mandioca, cozinha, depois que ela estiver bem cozida amassa toda ela e rala a batata doce, (antigamente era batata, mais hoje é açúcar, porque não tem mais batata nós usamos o açúcar), soca tudo, depois cõa ela numa peneira, quando é para

⁷² (RONDÔNIA, SEDUC, 2001).

⁷³ (ISIDORO, 2006, p. 20); (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 227).

fermentar ela passa dois, três dias, essa que nós tomamos para alimento não fermenta, com meia hora já dá para tomar. Faz de manhã cedo e ao meio dia, uma hora está pronto para beber. Marli Peme Arara⁷⁴.

Já as atividades exclusivamente desenvolvidas pelos homens Arara-Karo, envolviam a derrubada, o plantio das roças, as caçadas, a pescaria, além da preparação das festas, confecção de instrumentos de músicas, o processo de moqueamento de carnes e peixes, a construção de malocas, o fabrico de arcos e flechas, bordunas, machado de pedra, estojo peniano, dentre outros. Neste sentido, cabia ao pai, ensinar os meninos as tarefas mencionadas, além de contribuir em sua formação guerreira. (ISIDORO, 2006).

Indumentária

A gente não usava roupa antigamente, a gente vivia pelado, só usava a palha. Indígena Arara-Karo⁷⁵.

Do ponto de vista da ornamentação corporal, era costume do povo Arara-Karo se enfeitar através de pinturas oriundas do urucu ou jenipapo - desenhavam uma linha fina, de um lado ao outro do rosto; a parte interior das narinas era perfurada, onde era pendurada uma pena de arara, além de um botoque no lábio inferior. Embora não utilizem mais estes recursos, os orifícios ainda podem ser percebidos nos indígenas mais idosos⁷⁶. A respeito da indumentária dos Arara-Karo, antes de conhecerem a etnia Gavião-Ikolen:

[...] espantaram-se com o furo labial dos Gavião, ornado com a betiga, tembetá comprido, de resina amarela transparente. Os Arara só usavam brincos na orelha, não furavam abaixo da boca. Também não tinham amiã, nem djori, o furo no nariz e a tatuagem do rosto dos Gavião. Passaram a usar, tomaram o costume dos novos amigos. Arara e Gavião tornaram-se muito amigos. (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, 31-32).

Outra descrição que se aproxima destas, são as narradas pelo antropólogo Harald Schultz (1955, p. 81) que esteve com os Digut – Gavião-Ikolen e uma outra

⁷⁴ (NEVES, 2004a, p. 5).

⁷⁵ (GABAS JR; ARARA; et al 2002, p. 21).

⁷⁶ (GABAS JR., 2004, p. 1).

sociedade étnica que ele identificou como, Urukú⁷⁷, cujas evidências – localização, modo de vida, língua e eventos, sugerem tratar-se do povo Arara-Karo ou parentes próximos:

[...] o homem coloca sobre o prepúcio um laço de palha de palmeira. Perfuram o septo nasal, colocando um tubinho de talo de taquara, no qual introduzem uma longa pena de rabo de arara vermelha, que sempre pende para o lado esquerdo. No lábio inferior perfurado, ambos os sexos usam tembetás de resina transparente. Os tembetás dos homens são muito maiores que os das mulheres. Uma linha azulada, resultante de tatuagem, conduz de orelha a orelha atravessando a face e seguindo embaixo do lábio inferior. (SCHULTZ, 1955, p. 81).

Ainda sobre ornamentações corporais, no âmbito das atividades católicas, o salesiano Frei Jesualdo deparou-se com um pequeno grupo que identificou como Arara nas proximidades do Rio Abunã. Segundo ele:

Os costumes dos Araras são como os das demais tribos, mais ou menos; andam completamente nus. As mulheres casadas cobrem-se com um pedaço de tecido de algodão ou uma folha: tem as orelhas furadas, e pendentes das mesmas, dois dentes de javali. A cartilagem do nariz também é furada, para um enfeite de penas coloridas. No interior de suas casas tem redes, cântaros, vasilhas de barro, pratos com outros utensílios indispensáveis, e muito milho⁷⁸. (HUGO, 1991, p. 150-151).

Mitologia

O Povo Arara-Karo compreende o mundo a partir dos mitos – explicações acerca do surgimento da humanidade, dos animais, das plantas e dos objetos e sentimentos. Apesar de todos os impactos sofridos, observamos que os mitos se manifestam de forma bastante visível em seu cotidiano. Para ilustrar cito dois episódios a esse respeito: em uma situação estava na aldeia Iterap, em 2005, tomando banho com jovens e crianças no igarapé Prainha, quando participei juntamente com a equipe de assessoria pedagógica da SEDUC de uma brincadeira que envolvia medo e assombração, embora as crianças falassem na língua Arara,

⁷⁷ Urukú em tupi significa Urucum, o que remete a uma fala de um docente Arara-Karo: “[...] Fomos chamados de Arara porque usamos muito urucum no corpo durante as festas. Os não-indígenas nos achavam parecidos com a cor das penas de arara e assim passaram a nos chamar (RONDÔNIA, SEDUC, 2008, p. 2). Há uma narrativa de que antes de morrer pelos Gavião-Ikolen, o pajé Arara-Karo Katx-karingap, pintou-se de urucum no rosto, costas e peito. (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 215). Talvez mais evidências das aproximações entre os Urukú e os Arara-Karo.

⁷⁸ Descrição que se aproxima muita daquela feita por Schultz (1955, p. 81-82).

rindo e fugindo, pude compreender: tratava do temível Oroxexé. Trata-se de um espírito que pode causar perturbações sociais, entre outras, é conhecido por desaparecer com crianças, provocar doenças.

O que é mais significativo no fato em que me vi envolvida – chegando a Porto Velho brinquei com o meu amiguinho Guilherme, de 5 anos, de Oroxexé ele entendeu a idéia da assombração de forma muito rápida – é que não é só um história de antigamente, pois as evidências sugerem que continua a ser ensinada, um jeito pedagógico talvez de orientar as crianças que não podem sair sozinhas, o que atesta elementos da saúde e a vitalidade da cultura Arara-Karo.

Outra situação de expressão mítica ocorreu em uma reunião em 2006, sobre a questão da implantação de barragens no Rio Machado com grandes possibilidades de atingir a T. I. Igarapé Lourdes. Na ocasião estava representando a Fundação Universidade Federal de Rondônia, no âmbito do NEI – Núcleo de Educação Escolar Indígena de Ji-Paraná, quando uma senhora, com sua fala pausada e reflexiva, fez sua intervenção através da língua indígena, narrando o mito do arco-íris ou a explicação do surgimento dos Arara-Karo e dos não-indígenas, traduzido posteriormente por um dos professores indígenas. Apresentamos a narrativa do referido mito que foi registrada na VII etapa do Projeto Açaí:

Uma mulher, chamada Mate Ye Gã, saiu de casa para colher jatobá no mato, ela estava grávida. Diz que ela sentou de cócoras com as pernas abertas, então saiu de sua vagina um arco íris. Diz que arco íris era um bicho, uma cobra, e era filho desta mulher. O arco íris se esticou todo em direção aos galhos no alto do jatobá. Então ele disse - Mãe, deixe que eu pego jatobá para você. Então ele subiu e ficou pegando jatobá para ela, quando então, ela saiu e foi embora e o arco íris voltou para dentro dela. Aquela mulher ficou muito assustada com o que estava acontecendo com ela. Quando chegou a casa ela contou, chorando e apavorada, para seu marido, que saíra da vagina dela um bicho enquanto pegava jatobá. Ela disse que não era filho de verdade, era bicho mesmo. Ela estava muito magra com arco íris em sua barriga. Ele não aceitou a história de sua mulher. Então, ela o convidou para ir pegar jatobá e ver se ela estava dizendo a verdade. Ele deveria ficar escondido enquanto pegava jatobá. Chegando ao pé do jatobá agachou-se e o arco íris saiu novamente de dentro dela. O marido observava tudo bem escondido. O arco íris, ao sair todinho da vagina da mulher, esticou-se para o alto do pé de jatobá, quando então, o marido que estava escondido apareceu rapidamente e cortou o arco íris bem próximo da vagina de sua mulher. Depois foi cortando pedaço por pedaço, enquanto ele ia arriando do alto do jatobá. Ao terminar ficou um monte enorme de pedaços do bicho que havia saído da vagina da mulher. Depois disto, os dois foram embora, ele ainda não acreditava no que havia acontecido. No outro dia, o irmão do marido da mulher disse que iria

até o local do acontecimento para ver se o monte de arco íris havia apodrecido. Quando chegou lá, viu que aquele monte de arco íris cortado havia se transformado em um monte de gente, que estava fazendo suas roças, fazendo derrubadas e suas casas. Eles perguntaram para o cunhado de sua mãe: - Onde está nossa mãe? Ele não disse nada onde morava a mãe deles. Então, eles mandaram recado para a sua mãe (a mulher) fosse visitá-los, levasse enfeites e passasse alguns dias com eles. Ela respondeu que eles não eram filhos dela por isso não iria visitá-los. Eles disseram para não se preocupar que não passaria fome quando fosse vê-los. Ela não foi, mas mandou enfeites para alguns deles. Os que não receberam ficaram muito chateados e quando a viram, derrubaram uma árvore de jatobá sobre ela matando-a. Estes foram crescendo, crescendo, crescendo, em número, tornado-se o homem não índio que conhecemos hoje. Sebastião Kara'yã Péw Arara⁷⁹.

1853

Primeiro registro sobre os Arara

Existência de “[...] 200 e tantos Aurupá e 2 tribos Arara e Tora [...]” ao longo do Rio Machado pelo sertanista Francisco Portilho que “[...] queria ver se os aldeava”. Desistiu da idéia em função da insalubridade da região e dos ataques dos Arara. (HUGO, 1991, p. 127-128). O que se aproxima de narrativas Arara-Karo: “[...] Dizem que os brancos antigamente não se mostravam para os nossos parentes. O vovô velho que conheceu primeiro as coisas do branco, trazendo os facões para os seus parentes⁸⁰.

1856

Arara e Parintintin ?

Informes dão conta de alianças esporádicas entre 80 (oitenta) indígenas identificados como da etnia Arara e o povo Parintintim na região do Rio Madeira e afluentes. Em função de fortes febres, quase todos os Arara acabaram morrendo. (HUGO, 1991, p. 213).

1869

Arara no Rio Abunã?

Após 16 (dezesseis) anos, nas proximidades do Rio Abunã o salesiano Frei Jesualdo encontrou um pequeno agrupamento indígena que na ocasião identificaram-se como Povo Arara:

Uns dez selvagens nus, muito doentes, com tosse e catarro pulmonar. Juntou-se outro, sabendo umas palavras de português,

⁷⁹ (KANINDÉ, 2006, p. 47).

⁸⁰ (GABAS JR.; ARARA, et. al., 2002, p. 21).

umas tantas mulheres que estranharam meu burel franciscano, rapazes e moças. Tem interesse em aprender a língua, perguntando o nome de tudo. Pedem para trocar seus produtos por camisas, terçados, etc. eu disse que ao meu regresso traria para cada um uma camisa de que tinham gostado tanto, assim como ferramentas e adornos para as mulheres. Então o chefe deles perguntou quantas luas tardaria eu a voltar: respondi de oito luas ou meses. Não entenderam o número por ser algarismo muito alto, e então pediu que lhe indicasse por meio dos dedos de suas mãos e pés. Assim fiz, compreendeu e respondeu: 'está bem'. E eu retorqui: 'somos amigos'? e ele me deu a mão respondendo: 'somos amigos'. Insisti ainda por palavras e por sinais: 'há outros capitães? Outras tribos?' – Sim, me respondeu: somos muitos: aqui no Abunã, aqui perto há três povoações... somos muitos... Mais além há muitos... do outro lado deste rio há outros... somos muitos! [...] Desde que nos declaramos 'amigos', tinham sempre esta palavra na boca, cujo significado, porém compreendem perfeitamente. [...]. (HUGO, 1991, p. 150-151).

1915

Comissão Rondon e os Povos Tupi

Época em que a Comissão Rondon toma conhecimento da existência de sociedades indígenas do rio Ji-Paraná, atual Rio Machado. Os povos encontrados falavam tupi, guerreavam entre si e também com extrativistas que adentravam seus territórios tradicionais, (RIBEIRO, 1987, p.111), conforme atesta a afirmação de um indígena Arara-Karo: “[...] Os antigos também se matavam entre si, antigamente./Mây yamât tap toroyapít kōam mây MAM. [...]. Quando o branco via a gente, os antigos matavam os brancos/ Pégn i'toy yâye mây yamât tap pégn to' yapía to'wa,/ quando (os brancos) matavam a gente, a gente matava eles. / iyapí kanâp tabet ayapía to'wa [...].”⁸¹, confirmando que:

No decorrer do primeiro ciclo da borracha, não existia lei, ou orientação qualquer, no sentido de evitar conflitos entre o civilizado e o índio. A lei era determinada pelo patrão e executada pelos seringueiros. A lei era matar, trucidar o índio. Para o seringueiro e seringalista, o que importava era a área e produzir borracha, o índio, se ali estava, era um empecilho; portanto, devia ser eliminado, expulso do território produtivo. (MEDEIROS, 2003, p.83).

⁸¹ (GABAS JR.; ARARA, et. al., 2002, p. 36). De acordo com Gabas Jr. (2004, p. 1): “Esta grafia NÃO segue a ortografia utilizada pelos Arara. Trata-se de um acomodamento com o objetivo de representar as palavras da língua para acesso na internet da maneira mais adequada”. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/karo> Acesso em 29/07/2009.

Sobre estas relações com as frentes pioneiras⁸², um clássico encontro entre povos Ramarama – talvez a identificação do grupo a partir de sua classificação linguística – e um não-indígena traz importantes elementos para a compreensão destas relações, as apropriações de expressões e comportamentos, sugerindo processos de inversões e novos dados referentes à história do contato que habitualmente não é comum na literatura sobre o tema, na voz de Rondon citado por Darcy Ribeiro:

Cansados de tantos sofrimentos, os índios resolveram ‘catequizar’, ‘amansar’ ou, se quiserem, ‘domesticar’ aquele ‘civilizado’ sobre o qual certamente teriam opinião um tanto parecida com a que muitas vezes vemos expender-se a respeito deles mesmos, isto é, a de ser um bárbaro com instintos de fera. Mas ainda assim não se resolveram a matá-lo; preferiram os meios brandos e eis o que engendraram: o truculento seringueiro atravessava habitualmente certo rio, sobre uma pinguela. Dois Ramarama puseram-se a esperá-lo bem ocultos, cada qual em uma das cabeceiras da rústica passagem. Vem o seringueiro barafustar por ali e quando está todo absorvido com as dificuldades naturais de semelhantes passos, levantam-se os índios fechando-lhe as saídas. Atônito, o homem perde a presença de espírito e nem mais se lembra da espingarda que traz a tiracolo. Porém, mais atônito deveria ter ele ficado quando viu aqueles ‘selvagens’ que o podiam acabar em um instante, e com toda a segurança estender-lhes as mãos desarmadas oferecendo-lhes frutas: eram os ‘brindes’ com que tentavam iniciar o trabalho de catequese do civilizado⁸³. (RONDON, 1916, apud, RIBEIRO, 1987, p.112).

[...] Nós vivíamos sem o branco./Pégn tóp mãm te'ep teba'kâga xo'./Nós andávamos procurando o branco,/Te'et pégn yega teba'kâga,/amansando os brancos,/pégn xawero to' maíara,/nossos pais contavam antigamente./wat iyôm tap 'et mãy mãm. [...]. Indígena Arara-Karo⁸⁴.

Violência infantil e de gênero no Seringal

Outro fator que precisa ser destacado nas relações entre indígenas e frentes pioneiras refere-se à condição das mulheres nestes conflitos: eram arrancadas violentamente do convívio dos seus, às vezes esturpadas ou mesmo negociadas, trocadas por utensílios domésticos – panelas, facas ou espingardas. (MEIRELES, 1983, p. 56). A esse respeito, um dos integrantes da Comissão Rondon, informa que

⁸² “[...] são espaços da fronteira econômica onde a economia camponesa, caracterizada por relações não capitalistas de produção, é substituída pela economia urbano-industrial, onde passam a prevalecer as relações tipicamente capitalistas na vida econômica local, com a transformação do trabalho e da terra em mercadorias”. (SILVA, 2003, p. 1).

⁸³ (RONDON, 1916).

⁸⁴ (GABAS JR.; ARARA, et. al., 2002, p. 14).

quando estive nas proximidades do Rio Machadinho, afluente da margem esquerda do Rio Machado, tomou conhecimento de que um caucheiro peruano tinha em seu poder acerca de um mês, uma menina indígena:

A criança, apresentando 4 ou 5 anos de idade, achava-se com o peruano desde meados de agosto. Fora apanhada [...] por outros peruanos caucheiros que, não tendo família, entregarão-na ao seu compatrôta, que tinha mulher e filhos. Não consegui colher detalhes sobre o ataque que os caucheiros fizeram aos índios, de que resultou o aprisionamento da pequenina, e certamente muitas mortes e de predações também. Apreendi a criança, que ainda se acha sob os cuidados da minha família, na esperança de um dia poder entregá-la aos seus parentes, quando conseguirmos a pacificação almejada. [...] atacam o índio tal como qualquer animal das brenhas; alguns ha que demónstrão grande surpresa ao ouvirem a reprovação de taes crimes. Estes lhes parecem atos muito legítimos. (HORTA BARBOSA, 1918, p. 32).

Com o intuito de descobrir a etnia da menina indígena, Horta Barbosa, coletou algumas palavras que ela já falava que aponta para algumas pistas sobre sua identidade étnica. Organizamos esta apresentação da seguinte forma: escrita em língua indígena de acordo provavelmente com a pronúncia da criança, em seguida a escrita em português, posteriormente a escrita de Horta Barbosa, que de acordo com a sua interpretação trata-se de um grupo tupi: coaratê/ sol/coaracy; dja hy/ lua/jacy; i-hy/ água/hy; pira/ peixe/ pi á; bati/milho/abaty; paranan/rio/Paraná. Ele não informa se a menina foi devolvida à sua família, inferimos que não, nem tampouco menciona como ficou sua situação, talvez tenha permanecido ele e seus parentes.

Horta Barbosa, ao longo de seu relatório, faz referências constantes a agrupamentos indígenas que se auto-identificavam como Ramarama, localizados no Rio Machadinho, afluente do Rio Machado no ano de 1916. Descreve conflitos decorrentes do contato, entre indígenas e não-indígenas, além de apresentar importantes aspectos que permitem entender um pouco as razões que quase levaram as populações indígenas ao extermínio em tão curto espaço de tempo, evidenciando a negação do outro ao extremo, onde nem as crianças eram poupadas da matança: “[...] apanhado, o menino fêz todos os gestos pedindo misericórdia, mas em vão. Porque um homem não tardou a consumir o hediondo assassinato, sangrando a facão a pobre criança”⁸⁵. O tempo a que estamos nos referindo é o século XX considerado por Hobsbawm (1995) como o tempo na história da humanidade em que mais morreram pessoas: duas grandes guerras mundiais, a

⁸⁵ (HORTA BARBOSA, 1918, p. 27).

atuação de movimentos como o apartheid, o nazismo, fascismo - as ditaduras na América Latina, o armamento bélico, a guerra fria, o genocídio das populações indígenas, dentre outros.

1918

Comissão Rondon e seringais

A equipe da Comissão Rondon localizou no Rio Machadinho, afluente da margem esquerda do rio Ji-Paraná, 05 (cinco) grandes seringais, (MEIRELES, 1983, p. 74): aventamos a hipótese de se tratar talvez do Seringal Penha - de Firmino e D. Miúda, o Seringal Santa Maria⁸⁶ de Barros e D. Orquidéa e o Seringal Riachuelo do Sr. Eduardo Barroso que aparecem com certa regularidade nas fontes orais e escritas sobre este grupo étnico⁸⁷. No entanto, em função dos eventos a eles relacionados, estes seringais, provavelmente tem sua existência situada apenas no chamado II Ciclo da borracha que ocorreu no final da 1ª metade o século XX.

Os Ramarama

Aqui possivelmente os Arara-Karo ou seus parentes próximos, tenham sido identificados por Horta Barbosa (1918) pela sua filiação linguística, Ramarama⁸⁸. Sobre estes indígenas, pelo menos um dos agrupamentos que conheceu, afirma que havia um porto que “deles tomou o nome” (p. 24) também identificado como Ramarama, talvez em função de estar localizado em território tradicional destes indígenas, agora um seringal chamado São Paulo.

Mas não conseguiu saber a origem do nome Ramarama. Informou sobre os vestígios da presença dos índios no local – as taperas, as capoeiras, a plantação de bananeiras e macaxeiras, criação de aves, “atestando haver sido em outros tempos uma próspera aldeia rama-rama”. (p. 25), o acesso até elas levava cerca de duas horas tendo como referência o barracão Monte-Santo. Outra forma de assegurar o sustento vinha da extração do látex que era trocado no Seringal Monte-Santo por mercadorias como: sabão, açúcar, sal, chumbo ou pólvora. Se considerarmos que há relações próximas entre estes Ramarama e os povos Arara-Karo da família Ramarama de Ji-Paraná - Rondônia, o parágrafo acima nos revela ainda mais

⁸⁶ Horta Barbosa (1918, p. 50) menciona uma barraca e um igarapé com o nome de Santa Maria.

⁸⁷ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001; KANINDÉ, 2006).

⁸⁸ Há várias referências aos Ramarama em (HORTA BARBOSA, 1918; LÉVI-STRAUSS, 1950; NIMUENDAJU, 1982; RIBEIRO, 1987; HUGO, 1991). Avaliamos que os elementos lingüísticos apontam para relações de parentesco com os atuais Arara-Karo de Ji-Paraná, Rondônia (ver quadros).

informações que permite este raciocínio, que diz respeito: ao conhecimento, a experiência especificamente destes povos com a extração da borracha, reconhecida como habilidade destacada dos Arara-Karo em relação às outras etnias vizinhas⁸⁹ e ao contato com seringalistas e seringueiros no período do I Ciclo da Borracha – as referências até então mencionavam apenas o II Ciclo da Borracha⁹⁰.

O quadro que viu fez com que Horta Barbosa (1918), analisasse que estes povos já se encontravam próximos da extinção. Entretanto, dois elementos precisam ser acrescentados a esta análise: o primeiro - a existência de outros trabalhos posteriores que atestam a resistência e a sobrevivência destes povos, o de Lévi-Strauss (1950), por exemplo, tendo em vista as aproximações linguísticas e o segundo, traduzido no processo de dispersão indígena decorrentes das ações das frentes pioneiras extrativistas que provocavam a desagregação tribal. Em uma narrativa comovedora nos conta que:

Erão dois homens, duas mulheres, das quaes uma estava á mórte e veio a falecer dias depois; e duas crianças, uma de 3 mezes apenas e outra de uns 7 anos. Os índios são conhecidos com os nomes de Jozé e João; este é o pai das duas crianças e parente do primeiro, que referio-me ser filho de um cacique falecido. Sua mulher já muito velha, é que se achava doente: mas além dé, Jozé possuía outra, de que foi violentamente separado por um dos gerentes do seringal de São Paulo, a qual foi após isso remetida águas abaixo ao rio Gy, onde ainda vive amancebada com um velho viageiro da caza Asensi & Comp., em Tabajara. O velho José foi nessa ocasião espancado e amarrado a um esteio durante a noite, e ameaçado de morte por não se conformar com a violenta separação de sua mulher. O seu algoz insultava-o dizendo-lhe ser um vadio, por não trazer ao barracão o produto diario das caçadas, e exprobava-lhe a indecente conduta possuindo duas mulheres. (HORTA BARBOSA, 1918, p. 24).

Esta narrativa, transcrita literalmente do seu relatório, possibilita o entendimento ainda que fragmentado de como se davam as relações entre os povos indígenas e as “leis” ou a moral vigente nos seringais. De como a força física era o principal mecanismo de controle e disciplinamento de corpos e mentes na Amazônia do início do século XX. O indígena José conseguiu depois fugir do barracão São Paulo, embora o “proprietário” tenha mandado equipes em seu encalço, prática existente em regimes de escravidão envolvendo fuga, das quais a população afro-brasileira também foi vítima. Seu destino foi outro seringal, o Monte-Santo, que de acordo com o autor, lá pode encontrar abrigo, uma vez que “o ‘proprietário’ condeu-

⁸⁹ (MOORE, 1978, p. 12).

⁹⁰ (HUGO, 1991; MEIRELES, 1983).

se dele” (p. 24). Algum tempo depois a sua esposa mais idosa, também fugiu do Seringal São Paulo e o encontrou no Seringal Monte-Santo.

1921

Curt Nimuendaju e os parentes Ntogatíd

O antropólogo Nimuendaju neste ano conheceu duas crianças que se encontravam sob a guarda da inspeção dos índios em Manaus, no estado do Amazonas que informaram pertencer à etnia Ntogatid ou Intogatid para ele, até então desconhecidas da literatura etnológica. Como já tinha conhecimento do Relatório da Comissão Rondon, (HORTA BARBOSA, 1918) no que se refere aos Ramarama, observou aproximações entre estas duas línguas (NIMUENDAJU, 1992).

1940

Contatos com extrativistas

[...] Os antigos mataram o branco lá na Aldeia Ya'kôm Xû' (Mergulhador). Dizem que quando os índios deixaram os brancos, eles mataram os índios. Os antigos contaram para nós que os brancos amarraram os índios, [...] nós estávamos cantando, batendo timbó, no Igarapé Ya'kôm. Depois os brancos vieram atrás deles (os índios), para matá-los [...]. Depois eles (os índios) revidaram (o fato de) que eles (os brancos) os mataram, e então os nossos parentes mataram os brancos. Depois os brancos acabaram de matar o resto deles (dos índios). Matando, levando o resto deles na canoa. Um índio tentou fugir, mergulhando, nadando, depois o branco atirou nele. Os brancos estavam vindo perto de nós para nos matar. Depois os índios mataram eles também, flechando, flechando... [...].
Índigena Arara-Karo⁹¹.

O estabelecimento de relações mais intensas e contínuas entre os extrativistas – seringalistas (patrões ou proprietário), os seringueiros (trabalhadores) que podiam ser seringueiros ou caucheiros, e os povos indígenas da região central do estado de Rondônia, entre os quais, a etnia Arara-Karo, vai ocorrer a partir deste período⁹². Ocasão que evidenciará também a intensificação dos conflitos em função da ocupação dos territórios tradicionais por parte dos seringais, do trabalho forçado indígena e das doenças, entre as quais a gripe que vitimava aldeias inteiras.

⁹¹ (GABAS JR; ARARA; et al 2002, p.36).

⁹² (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 240).

1942

Encontro com os Gavião-Ikolen⁹³

Estimamos que pode ter sido neste ano o encontro dos Arara-Karo com os Gavião-Ikolen, levando em conta sua chegada ao Igarapé Lourdes. A primeira vez que se encontrarem foi em função de um episódio de caça, os rastros eram muito diferentes dos habituais. Após discussão interna, decidiram conhecer este outro povo indígena. Assim retornaram ao caminho e avistaram três pessoas - uma tocando flauta além de duas mulheres. Após a apresentação, foram oferecidos presentes aos Arara-Karo: flechas, colares, cintos, cocares e outros, em seguida, o encontro foi celebrado com uma refeição – uma caça assada. Depois disso, os Arara-Karo se despediram e a partir daí, estabeleceram laços de amizade⁹⁴.

1945

Malocas Arara

No tempo da 2ª guerra mundial havia 04 (quatro) grandes malocas Arara que ficavam próximas ao Igarapé Lourdes e Igarapé Prainha, neste tempo, a quantidade de pessoas da etnia Arara-Karo era maior que a da Gavião-Ikolen. (MOORE, 1978, p. 8).

Presenças...

Religiosos salesianos registram que havia de 200 (duzentos) a 300 (trezentos) indígenas da etnia Arara de acordo com dados do seringalista José Bezerra de Barros dono do Seringal Santa Maria (HUGO, 1991, p. 204). Observamos que o nome deste seringalista emerge com bastante frequência nas narrativas do Povo Arara-Karo, bem como dos estudiosos, sertanistas e religiosos que fazem referência a esta etnia.

Primeiro branco que teve contato com os Arara foi o velho Barros. Apareceu na aldeia, na maloca. Depois foram (os Arara) trabalhar no seringal, com o patrão. O patrão não mandava mercadoria para eles, não tinha feriado, tinha que trabalhar todo o tempo para poder pagar a mercadoria que foi comida. Mesmo assim, o patrão ficava reclamando, que se não trabalhasse mandava matar. Eu lembro

⁹³ Provável ano do encontro dos Arara-Karo e Gavião-Ikolen tomando como base as seguintes referências: a chegada dos Gavião-Ikolen no Igarapé Lourdes por volta dos anos 1940 (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 81), o ano de nascimento de Fernando Txerepoabáh Gavião - 1937 de acordo com Moore (1987, p. 14); (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 207) informa que ele tinha cinco anos por ocasião do ataque ao seringalista Barros, 1942. Considerando que conheceram os Arara-Karo antes dos extrativistas, inferimos que o encontro entre estas etnias pode ter ocorrido neste ano.

⁹⁴ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 207-209).

pouco, que era pequena, escutei muita coisa errada do patrão. Se não trabalhasse, mandava matar os índios que estavam trabalhando para ele. Então, meu pai desistiu, não tinha como agüentar o patrão. Mulher Arara-Karo⁹⁵.

Esta relação ao longo das narrativas escritas e orais, vai se caracterizar por situações tensas que envolviam confrontos, mortes e outras que estabeleciam alianças ou acordos mesmo que temporários: “[...] Só o Barro que defendeu nós antigamente, assim o pessoal fala. [...] quando nós matamos um deles, desde o tempo que nós matamos um deles, antigamente. Foi o branco que nos defendeu, [...] quando matamos um deles, defendeu a gente dos parentes dele [...]”⁹⁶.

Então, os dados disponíveis nos levam a considerar que o primeiro contato do Povo Arara-Karo ocorreu com grupos não-índigenas ligados a atividades extrativistas de exploração do látex. O mais citado é o seringalista José Bezerra de Barros, “proprietário” do Seringal Santa Maria que exigia exclusividade no trabalho desenvolvido pelos índios no seringal, no âmbito do II Ciclo da Borracha, na 2ª metade do século XX. O pagamento era feito através de agrados, presentes como facões, panelas, pratos, colheres, facas, chapéus, machados, roupas e alimentos, dentre outros (HUGO, 1991, p. 335). Posteriormente convidaram índigenas de outras etnias para trabalhar no seringal. Além do Barros, são mencionados nas falas dos Arara-Karo outros seringalistas como o Eduardo Barroso e o Firmino, além de Pedro Lira, que não apreciava a companhia dos índios⁹⁷.

Católicos salesianos

[...] Foi o Padre que nos conheceu primeiro, há muito tempo./ Padre yane i'toy kōam tokōna kán./ Foi o Padre que mostrou os índios para o S.P.I. (Serviço de Proteção ao Índio),/ antigamente,/ Padre i'tâ tap măn toat S.P.I. kây mây mãm,/ começou andando, conhecendo os índios,/ tobinoaba tokâga, i'tâ tap totoba tokōna,/ lá longe no mato, onde nós morávamos. naxo pe' tú', iromop kotoba tú'. Índigena Arara-Karo⁹⁸.

Há registros de um padre que tinha aproximações com o povo Arara-Karo. No texto de Hugo (1991) localizamos nomes que podem se referir a este(s) religioso(s) presente(s) nas narrativas indígenas, tendo em vista que desenvolviam atividades de

⁹⁵ (ISIDORO, 2006, p. 26).

⁹⁶ (GABAS JR.; ARARA, et. al., 2002, p. 14).

⁹⁷ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001; KANINDÉ, 2006).

⁹⁸ (GABAS JR.; ARARA, et. al., 2002, p. 21).

catequese na região: o Padre Adolfo Rohl que anualmente viajava para o Rio Machado (p.151); o Padre Ângelo Cerri que esteve em 1936 neste Rio, menciona a cachoeira 2 de novembro, e na ocasião fotografou indígenas Arara, além de ter distribuído presentes (p. 335).

O Padre Francisco Pucci que conheceu o seringalista Barros em 1945 e o Padre Vitor Hugo que em 1958 coletou junto também ao seringalista Raimundo Barros uma lista de palavras da língua Arara-Karo e Gavião-Ikolen (p. 289). Entretanto, apuramos⁹⁹ que estiveram em Rondônia – (atual Ji-Paraná) assim esta região era identificada, especificamente em 1966, por ocasião da chegada do SPI, o Padre Ângelo Spadari em julho e em agosto, setembro e com mais frequência o Padre Adolfo Rohl. O que nos leva a inferir que Adolfo Rohl era o padre mencionado nas narrativas Arara-Karo.

1946

Chiquito Xiki't Arara

Nascimento de uma das grandes lideranças Arara-Karo, Chiquito Xiki't Arara. Sua mãe morreu de parto, o pai de “doença de branco”. Foi criado por Tsebá Xe, mulher de Zé André Wîn Arara habitante da aldeia Paygap, depois adotado pela família do extrativista Cristino quando tinha 08 anos de idade.

Aos 15 anos mudou-se para o Seringal da Penha, lá conheceu o atual e respeitado pajé Cícero Arara, que fez o convite para que fosse conhecer sua maloca, então localizada no Igarapé Orquídea. Nesta ocasião retomou a vida na aldeia, através do resgate da língua materna e do casamento. (KANINDÉ, 2006, p. 34; 37).

1947

Vida no seringal

Os Arara-Karo e Urubu ou Babekawei continuaram mantendo contatos com extrativistas do Seringal Santa Maria – José Bezerra de Barros e seus empregados trabalham na extração da seringa e em troca recebem roupas, mantimentos e outros materiais¹⁰⁰. Há registro de conflitos entre os próprios indígenas, Urubu e Arara-Karo

⁹⁹ RONDÔNIA. Paróquia Sagrado Coração de Jesus. Livro do Tombo: 1956 a 1967. Porto Velho, agosto de 2009.

¹⁰⁰ (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 7).

e também destes com os extrativistas do Seringal Santa Maria e outros, que resultavam em muitas mortes¹⁰¹.

Nesta época de acordo com informações de Raul Espanhol¹⁰² antigo morador da Vila de Rondônia desde 1953, estima-se a existência de 300 (trezentas) pessoas da etnia Arara (MOORE, 1978, p. 8). Entretanto, é preciso levar em conta que estas contagens às vezes contabilizavam as três etnias Gavião-Ikolen, Zoró e Arara-Karo como um único grupo étnico.

1950

Documentos Ramarama

Lévi-Strauss esteve em 1938 no seringal de Piratini, localizado ao sul do rio Ji-Paraná. Na ocasião realizou um levantamento de 158 (cento e cinquenta e oito) palavras a partir da seguinte sistematização: partes do corpo, elementos da natureza, plantas, animais, vida social, cultura material e, diversos em quadro que apresentaremos mais adiante (LÉVI-STRAUSS, 1950).

Extrativistas

Os extrativistas¹⁰³ – seringalistas, seringueiros e caucheiros¹⁰⁴ que ocuparam as regiões tradicionais dos Arara-Karo nas proximidades do Rio Machado, no Igarapé Lourdes, informam o estabelecimento de relações entre eles e o seringalista Barros, espécie de agente do contato, traduzida também em sofrimentos e explorações. (MEIRELES, 1983, p. 106).

1953

Aproximações...

Mauro Leonel (2001 p. 240) afirma que em 1953 os Gavião-Ikolen, influenciados pelos Arara-Karo, sob a liderança de Digüt, também se aproximaram

¹⁰¹ (KANINDÉ, 2006, p. 33).

¹⁰² Provavelmente trata-se do garimpeiro Raul Moreda conhecido na região como Raul Espanhol, envolvido em conflitos com indígenas Cinta Larga em 1968 às margens do Aripuanã. (DAL POZ NETO, 1991, p. 70; 77; 87).

¹⁰³ Os Seringalistas eram os proprietários dos Seringais; os Seringueiros os trabalhadores, responsáveis pela extração do látex. O soldado da borracha foi o seringueiro da 2ª metade do século XX recrutado para extrair a borracha na Amazônia em função da 2ª Guerra Mundial. A esse respeito, aprofundar em (SANTOS, 2002).

¹⁰⁴ Árvore de onde se pode extrair o látex, mas o processo é diferente do que ocorre com a Seringueira. No caso do Caucho a árvore é abatida, já a Seringueira, não, permanece em pé. Conferir em (SANTOS, 2002).

dos seringalistas, tornaram-se seringueiros recebendo roupas e ferramentas em troca de seu trabalho.

Estranhos parentes

Registro de contato amistoso com grupos não-indígenas que atuavam na exploração do látex, mediante a estratégia de ligações de parentesco. Para assegurar mão de obra e neutralizar a reação indígena diante da exploração, adotavam crianças: “[...] alguns foram educados desde já há alguns anos por elementos sertanejos da região”. (SCHULTZ, 1955, p. 83). Semelhante a uma estratégia utilizada no Brasil-Colônia, o cunhadismo¹⁰⁵ aqui, em uma interpretação amazônica diria que foi o *filhismo*.

Textos sobre o assunto mencionam a presença de dois jovens vivendo em seringal - um Gavião-Ikolen e um Arara-Karo, que se tornaram mediadores do contato, aprenderam a falar em português e fizeram amizade com a esposa de Barros, dona Orquidéia, que mais tarde foi trabalhar na FUNAI¹⁰⁶. Entendemos que talvez pelas idades levantadas, trata-se de uma provável referência a Chiquito Xiki't Arara¹⁰⁷, a Álvaro Noep Arara¹⁰⁸ e a Irineu¹⁰⁹, todos adotados por extrativistas (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 7):

Os Arara que viveram fora do convívio das comunidades submeteram-se às ordens de seus pais adotivos, tais quais aqueles que ficaram nos seringais submeteram-se às dos seringueiros e seringalistas. Sofreram preconceitos, exerceram exaustivos trabalhos braçais e nenhum deles freqüentou sistematicamente uma escola. A nosso ver, esta foi uma forma diferente de seringalistas e seringueiros se beneficiarem com trabalho desses indígenas, por meio de um suposto laço de parentesco. (ISIDORO, 2006, p. 73).

1954

Missão Salesiana

¹⁰⁵ Costume tradicional que foi apropriado pelos portugueses como forma de estratégia colonizatória: “[...] velho uso indígena de incorporar estranhos à sua comunidade. Consistia em lhes dar uma moça índia como esposa. Assim que ele a assumisse estabelecia automaticamente, mil laços que os aparentavam com todos os membros do grupo. [...] passava a ter nela a sua temericó [...]”. (RIBEIRO, 1995, p. 81).

¹⁰⁶ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 240).

¹⁰⁷ Geralmente os índios possuem um nome não-indígena (Chiquito) e um indígena (Xiki't), seguido pela etnia a qual pertencem (Arara).

¹⁰⁸ (NEVES, 2009c).

¹⁰⁹ (PAULA, 2008, p. 155).

Arquivos salesianos registram a existência de 300 (trezentos) indígenas Arara do Rio Machado conforme dados de moradores do Seringal Santa Maria (HUGO, 1991, p. 208). Período provável em que o seringalista Eduardo Barroso dono do Seringal Riachuelo contrata Ester Alves do Nascimento, com a tarefa de instituir regularidade nas atividades relacionadas à exploração do látex (KANINDÉ, 2006, p. 36) por parte dos índios.

1954

“Adoção”

Ano em que Chiquito Xiki't Arara, da aldeia Iterap, foi adotado por familiares do seringueiro Cristino. Tinha oito anos de idade. Na época, há registros de grande redução populacional: várias pessoas morreram de sarampo, picadas de cobra e outras enfermidades. (KANINDÉ, 2006, p. 37).

1955

Schultz e os Arara

Antropólogo chama os Arara-Karo de Urukú¹¹⁰. De acordo com seus registros vivem na margem esquerda do Rio Machado – dado semelhante ao apresentado pela Comissão Rondon em 1918 e Nimuendaju em 1921. Suas malocas ficam a uma distância de 2 (dois) ou dez (dias) de caminhada na floresta, abrigam bastante parentes, sob a coordenação de um deles. Viviam nus, o alimento provinha da caça, das atividades de lavoura: macaxeira, milho, cará, batata, feijão, bananas e pimentas, além da pesca. Utilizavam vários tipos de cestos para transportar objetos. Para deitar, utilizavam redes de algodão, a *mógkab* ou de fibra de tucum, a *manikab* ou *manik kap*. Outro interessante dado nesta discussão é a escrita *manik kap* que significa, rede, grafada da mesma forma na atual Cartilha de Alfabetização na língua Karo¹¹¹.

Um dos rituais que tomamos conhecimento que existia na etnia Arara-Karo diz respeito ao confinamento das meninas moças que ocorria por ocasião de seu primeiro fluxo menstrual. Neste período, as meninas indígenas ficavam em regime de reclusão. Ali aprendiam sobre o sentido da menstruação, faziam artesanato, ouviam histórias sobre a cultura e a tradição, conversavam com as mulheres mais

¹¹⁰ Interpretação compartilhada por Meireles (1983, p. 105);

¹¹¹ (GABAS JR.; ARARA, et. al., 2002, p. 32).

idosas, enfim, preparavam-se para as atividades futuras, para o sentido do ser mulher na aldeia.

E um fato que quero destacar, é que neste processo de reclusão, as meninas tinham os seus cabelos cortados no meio da cabeça pelas mães, como uma forma de proteção: “[...] No l’Târap mesmo... as velhas que tinham filhas também deixavam elas ficarem em reclusão. A mãe cortava uma parte do cabelo... no meio da cabeça... que era para não fazer mal pra gente” (PAULA, 2008, p. 164). Relato que também ouvimos por ocasião de processos de formação:

[...] Antigamente havia um ritual para iniciação das meninas. Quando as meninas menstruavam pela primeira vez passavam uns dois ou três dias num cantinho até terminar a menstruação e lá só podia ir lá a mãe para levar comida e água. Elas ficavam fazendo artesanato, linha de algodão, nem podiam tomar banho até cumprir aquele ritual. [...] as mães cortavam o cabelo no meio da cabeça que era para tirar o espírito, não podia coçar a cabeça com a unha, tinha que coçar com um palitinho, para não estragar os dentes, não podiam beber água fria, tinha que ser água morna senão ficava barriguda, tudo isso era a cultura.
Marli Peme Arara¹¹².

De acordo com Mellati (1994), a prática de cortar os cabelos da menina-moça, era vivenciada também pelos Tupinambá, por ocasião da primeira menstruação. O nosso interesse em discutir este costume, faz-se necessário em função de que no texto de Schultz (1955, p. 83) ele menciona dados relacionados ao modo de vida dos Urukú, entre os quais, informa que “O casamento é realizado quando o rapaz se torna adulto e é mais ou menos aos 16 anos de idade, **a moça casa após a primeira menstruação, quando lhe arrancam ou cortam o cabelo da cabeça**”, (grifo nosso), o que sugere, mais um dado das aproximações entre os Urukú e os Arara-Karo.

Conforme Schultz (1955) há vasilhames de cerâmicas, tipóias para carregar crianças pequenas, pilões rústicos, abanos, peneiras, pentes artesanais e cocares bem como instrumentos musicais feitos de bambu. Ao lado destes materiais, são mencionados ainda objetos de fabricação não-indígena como facões, pentes de plásticos, panelas, tesouras e várias peças de roupas – para sexo masculino e feminino, que quase não usavam. (SCHULTZ, 1955, p. 81-82). Neste mesmo ano, relatórios de religiosos salesianos informam a presença de grupos indígenas que se identificam como Arara - centenas deles – que vão anualmente ao seringal Santa Maria localizado à margem do Rio Machado, em busca de trabalho. Totalmente

¹¹² (NEVES, 2004a, p. 33).

despidos dispensam as roupas que lhes é oferecida, tal como relata Schultz (1955) no parágrafo anterior.

O quadro abaixo apresenta 9 (nove) palavras registradas por Schultz (1955) e pela atual escrita Arara-Karo, trata-se de uma lista de nomes de animais da floresta, como se pode observar, se não se trata da mesma etnia, inegavelmente há uma inegável proximidade linguística:

Língua Portuguesa	H. Schultz (1955)	Língua Arara-Karo (2009)
arara vermelha	karo	karo
beija-flor	kāram	kyram/Karan
capivara	mārú	māyo/māro
cobra	māigana	māigara/māygara
coruja	povo	pobo
paca	xavã	jabá/yaba
sapo	mu ru ruí	mururuj
tatu	yayó	jajo
porco	yaté	yate

Quadro I - Língua Escrita Arara-Karo: (1955 e 2009)¹¹³.

1958

Linguagem escrita Arara-Karo

O seringalista Barros elaborou uma lista com 160 (cento e sessenta) palavras do universo vocabular do Povo Arara-Karo em língua portuguesa e na língua indígena: há substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e pequenas frases (HUGO, 1991, p. 289). Foi selecionada uma lista de palavras Ramarama coletadas referentes aos anos de 1918 e comparadas a atual língua Arara-Karo de 2009, evidenciando aproximações, sugerindo tratar-se possivelmente do mesmo grupo étnico:

Língua Portuguesa	Barbosa (1918)	Nimuendaju (1921)	Lévi-Strauss (1950)	Schultz (1955)	V. Hugo (1958)	Língua Arara (2009)
água	utiú	utiú	iciu	ici	aragóte	ixy
fogo	ianá	tianá	cana	cana	-	xa'nã
sol	cananc hiá-uáp	cananichíá -uáp	cáuáp	cáváb	-	xawap
lua	ué-na	uená	uená	védna	-	wet'a
banana	iuá	iuá	i-uuá	hiuvá	iuá	iwa
milho	nan-ian	nan-ian	-	nâyá	-	naja
macaxeira	mani- na	mani-na	manin	mani/man inã	mani	mani
batata	petica	-	-	petica	-	petik

Quadro II - Língua Escrita Arara-Karo (1918 a 2009)¹¹⁴.

¹¹³ Sistematização: Josélia Neves. Colaboração: Ernandes N. Arara e Sebastião K. P. Arara Gavião.

¹¹⁴ Sistematização: Josélia Neves. Colaboração: Ernandes N. Arara.

1959

Conflito entre etnias Gavião-Ikolen e Arara-Karo

Os Arara-Karo sofreram ataques dos Gavião-Ikolen, sob a chefia de Fernando Txerepoabá Gavião e Alamãa¹¹⁵, provavelmente nas proximidades do Igarapé Orquídea - um dos três principais formadores do Igarapé Lourdes. De acordo com narrativas orais o ataque aconteceu em função de receio de contágio de gripe, o ponto de vista Gavião-Ikolen, já os Arara-Karo sustentam que foi pela posse da terra uma forma de mostrar força e se apossar do território.

Especificamente neste episódio, três aldeias foram atingidas, incluindo o povo Urubu (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 6), 07 (sete) pessoas da etnia Arara-Karo morreram, entre as quais, o Capitão Wereré, que vivia no igarapé Prainha ou Riachuelo e possivelmente outras de suas lideranças, além de parentes do Cícero Xik ka'xu Arara:

[...] Os antigos contam que os Gavião não moravam aqui, dizem que eles moravam lá pra longe, antigamente. Dizem que a terra deles é lá pra longe, pros lados do Madeirinha. Eles nos expulsaram, os índios Gavião nos mataram por aqui, antigamente, cobiçando as nossas coisas. [...]. Depois que eles mataram a gente eles dizem que são os donos da terra. Mentira! Não é a terra deles [...]. Os índios Gavião mataram o resto de nós, matando e acabando com o resto dos nossos pais [...]. (GABAS JR.; ARARA, et. al., 2002, p. 25; 46).

No dia de um dos ataques, o pajé Arara Katxi-karingap pintou-se de jenipapo no rosto, costas e peito, um possível ritual da morte que se aproximava, considerando a visita inesperada dos Gavião-Ikolen: “[...] Assim vai ser a nuvem vermelha na parte da tarde. O meu espírito vai ser uma lembrança da parte da tarde”¹¹⁶. Seu temor infelizmente se concretizou: foi morto com um tiro disparado pela arma do Pajé Txiposegov Gavião.

Pelas narrativas orais e alguns poucos registros escritos parece ter acontecido mais de um conflito entre Arara-Karo, Gavião-Ikolen e extrativistas. Houve um ataque provavelmente em 1954, que provocou a saída do Igarapé Lourdes para o Igarapé Prainha, depois o Riachuelo e Tapirema-Urupá¹¹⁷. E em 1959 (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 241): “[...] O Barro trouxe doença para nós, matando nós todos, eles disseram, acabando de matar o resto de nós”:

¹¹⁵ (MOORE, 1978, p. 8; MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 219-222).

¹¹⁶ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 215).

¹¹⁷ (KANINDÉ, 2006, p. 38).

(GABAS JR.; ARARA, et. al., 2002, p. 14). A gripe era uma doença temida pelas sociedades indígenas e diretamente associada aos não-indígenas. O conflito com o seringalista Barros é confirmada por uma liderança Gavião-Ikolen:

O seringalista – o Barros – passou uns dez dias lá, voltou para a aldeia e levou gripe para o povo Gavião. Aí quando ele passou voltando, na aldeia Arara, próxima dos Gavião, ele passou dentro da aldeia dos índios Arara. Aí os Arara ficaram bravos: ‘Vamos matar ele, vamos matar ele’. Ele falou: antes de morrer, eu prefiro matar os Arara’. Só por causa da gripe deu confusão. Ele chegou lá e levou uns quinze índios Gavião, todos guerreiros. Enganaram os índios Arara para dormir dentro da maloca deles. Quando escureceu, todo mundo dormiu, porque índio dorme cedo. Aí meteram flecha. Mataram dezesseis índios Arara. [...]. Cacique Catarino Sebirop Gavião¹¹⁸.

Após pouco tempo, fugindo dos seringalistas, o “patrão”, foram para o seringal Penha, de D. Miúda, que ficava no rio Jatuarana – afluente do rio Machado. Um dos conflitos entre Gavião-Ikolen e o seringalista Barros, pode ter acontecido em função de uma morte causada por doenças de “branco” que quase acabou envolvendo os Arara-Karo¹¹⁹.

Os Gavião afundaram os brancos aqui na Santa Maria. Antigamente outros índios iam matando o Barro, quase afundaram ele, disseram que ele quase morreu. A gente não sabe. Os outros índios queriam, antigamente, fazer o parente do Barro nos atacar, nosso povo diz, querendo matar o Barro. Entretanto, tinha um de nós que era esperto e nos defendeu. [...]. Indígena Arara-Karo¹²⁰.

Naquele tempo alguns indígenas Arara-Karo informam que ainda não conheciam os não-indígenas, uma possível referência que diz respeito a apenas este grupo já que outros registros apontam para o contato com as frentes pioneiras desde a 2ª metade do século XIX. Depois foram para o Seringal Riachuelo onde estabeleceram relações de trabalho com o seringalista Eduardo Barroso, pai adotivo de Álvaro Noep e seu novo ‘patrão’. Há registros de mortes em decorrência de várias doenças, entre as quais, o sarampo. (MOORE, 1978, p. 8).

1961

De volta pra casa

¹¹⁸ (TASSARA, 1991, p. 38).

¹¹⁹ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 212-213;225).

¹²⁰ (GABAS JR; ARARA; et al 2002, p. 40).

Época em que Chiquito Xiki't Arara vai morar no Seringal da Penha, trabalhar com D. Miúda. Lá conhece Cícero Arara, que o convidou para conhecer sua maloca – no igarapé Orquídea, ocasião em que retomou laços com seus parentes, (re) aprendeu sua língua e constituiu casamento.

1966

Redução populacional

A população dos Arara-Karo sofreu uma drástica redução: agora são menos de 50 pessoas¹²¹. Neste tempo, o Serviço de Proteção aos Índios – S.P.I. - iniciou os trabalhos de (re) aldeamento dos povos Gavião-Ikolen e Arara-Karo, que se encontravam dispersos nos seringais existentes na localidade que mais tarde seria a T.I. Igarapé Lourdes (KANINDÉ, 2006, p. 34). Ayron Rodrigues publica estudos, neles classifica a língua dos Arara de Rondônia dentro do tronco Tupi família Ramarama¹²². De acordo com Mauro Leonel¹²³, posteriormente, a FUNAI através do Sr Brígido abriu nova aldeia para os Arara – uma estratégia de protegê-los do alcoolismo, exploração nos seringais e prostituição.(LEONEL, 1984, p. 89).

1967

Língua Arara I

Os Arara são citados nos estudos de Kietzman e nas pesquisas de Darcy Ribeiro. O linguista Cestmir Loukotka publicou trabalhos classificando a língua desta sociedade étnica no tronco Itogapuk, ao lado do Urumi e do Ramarama.¹²⁴.

1974

Separação

¹²¹ (MOORE, 1978, p. 9).

¹²² (RODRIGUES, 1966 apud MEIRELES, 1983, p. 105).

¹²³ É professor da USP atua na área de Ciências Sociais. Desenvolveu importantes estudos por ocasião de sua atuação como avaliador do POLONOROESTE em defesa dos povos indígenas de Rondônia nos anos 1980. Dentre outros, publicou: *Etnodocéia Uruéu-Au-Au* (1995) e *A morte social dos rios* (1998).

¹²⁴ KIETZMAN, D. Indians and culture áreas of twentieth century Brazil. In: *Indians of Brazil in the twentieth century*. I.C.R Studies, 2. Whashington, 1967; RIBEIRO, D. Indigenous cultures and languages of Brazil. *Indians of Brazil in the twentieth century*. Studies, 2. Whashington, 1967; LOUKOTKA, C. Classification of south american indian languages. University of Califórnia, 1968, citados por Meireles (1983, p. 105).

Época em que os indígenas Gavião-Ikolen e Arara-Karo foram separados do Parque Indígena do Aripuanã, o governo decreta a criação da área Indígena Lourdes (IAMÁ, 2008, p. 5).

1977

Demografia Arara-Karo

Faixa Etária	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total
0 a 10 anos	17	19	36
11 a 20 anos	05	07	12
21 a 30 anos	03	06	09
31 a 40 anos	08	03	11
41 a 50 anos	05	02	07
51 a 60 anos	00	01	01
61 a 70 anos	00	01	01
71 a	00	00	00
TOTAL GERAL	38	39	77

Quadro III – População Arara (1977)¹²⁵.

A população Arara correspondia neste tempo a 77 (setenta e sete) pessoas, sendo 38 (trinta e oito) homens e 39 (trinta e nove) mulheres. Uma família Arara ainda trabalha no seringal. Nasceram 04 crianças Arara. “[...] Hoje em dia nós vivemos como brancos, no meio dos brancos./Min te'ep teromoba pégn to' nã te'a tena pégn to' pák. (GABAS JR; ARARA, et. al 2002, p. 14).

1978

“No novo tempo, apesar dos perigos, da força mais bruta, da noite que assusta estamos na luta pra sobreviver...”¹²⁶

Apesar da redução populacional - de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) anos existem apenas 9 (nove) pessoas, evidência da alta taxa de mortalidade – ocasionada pelas doenças do contato, constantes explorações e maus-tratos sofridos pela ação das frentes pioneiras. No entanto, apesar deste quadro, o modo de vida Arara-Karo ainda evidencia fortes laços com a cultura tradicional: continuam fazendo suas festas. Em relação à espiritualidade, o Pajé Cícero é o chefe da sociedade e não os evangélicos.

¹²⁵ (MOORE, 1978, p. 7).

¹²⁶ NOVO TEMPO. Ivan Lins; Vitor Martins. Disponível em:<http://letras.terra.com.br> Acesso 23/09/2009.

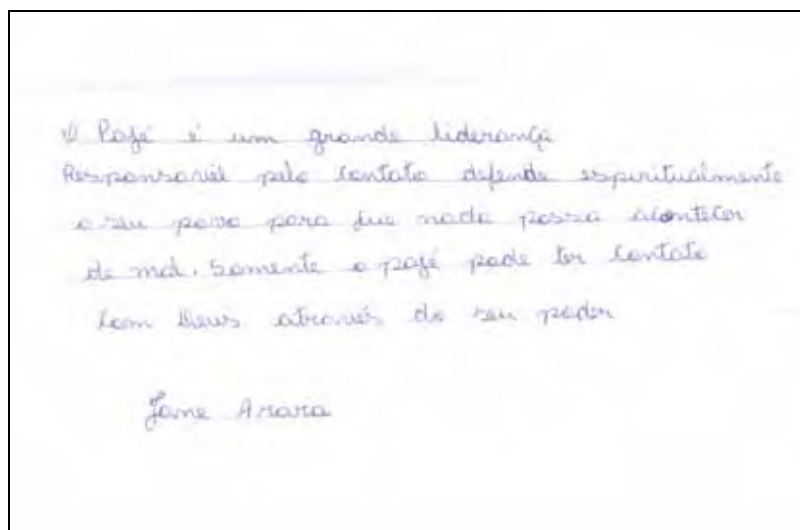


Ilustração 2 – Histórico do Povo Arara: o Pajé¹²⁷.

A FUNAI os retirou definitivamente dos seringais, a castanha que coletam e são bons coletores, é para sua exclusiva sustentabilidade. Registro de uma aldeia nova, com casas de palha, aproximadamente de 15 (quinze) famílias, a uma distancia de 2 (duas) horas do Posto Indígena. (MOORE, 1978, p. 5). Em suas relações com o Povo Gavião-Ikolen há um tensionamento que, no entanto, se equilibra nas trocas sociais – há casamentos entre as duas etnias, uma preocupação coletiva referente à defesa da Terra Indígena, além das atividades que realizam em conjunto atualmente ligadas ao movimento indígena, à educação, saúde e sustentabilidade.

**No novo tempo, apesar dos perigos, de todos pecados, de todos enganos,
estamos marcados pra sobreviver...**¹²⁸

Neste tempo um missionário da Missão Novas Tribos do Brasil – MNTB¹²⁹, aguardava licença para trabalhar junto ao Povo Arara-Karo. O processo de evangelização tinha relação direta com a educação. Daí o interesse de alfabetizar os índios a partir de recursos pedagógicos do MOBREAL, uma vez que muitos Arara falavam razoavelmente o português. Época em que planejava paralelamente analisar a língua indígena ao ministrar as aulas em língua portuguesa (MOORE, 1978, p. 29).

¹²⁷ (GAVIÃO ARARA, 2007).

¹²⁸ LINS, I. Novo tempo. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 23/09/2009.

¹²⁹ Missão Novas Tribos do Brasil – MNTB trata-se de uma entidade evangélica que atua em Rondônia desde 1966 com projetos de conversão religiosa nas Terras Indígenas, em meu entendimento, um claro desrespeito as religiões tradicionais destas sociedades.

Talvez a vontade de estudar fosse tão grande, que se admitia até um professor religioso, e o sistema público de educação ficava desobrigado de sua tarefa: “Começamos a estudar com o Pastor Reinaldo. Ele começou a aprender a língua Arara, para depois ensinar a escrever, isso foi no Posto do Setembrino. Só que ele não teve muito sucesso porque o Apoena Meirelles veio e retirou eles da aldeia” (ISIDORO, 2006, p. 90).

1981

Equívocos oficiais

O INCRA cometeu um equívoco por ocasião da demarcação da T. I. Igarapé Lourdes, e acaba prolongando o Projeto Nova Colina, atualmente um distrito do município de Ji-Paraná, em 29 (vinte e nove) lotes dentro da área dos Gavião-Ikolen e Arara-Karo. Fato que provocou a entrada de agricultores na área indígena desencadeando uma série de conflitos:

Agravando a situação, o INCRA, por um ‘erro’ de demarcação, prolonga o projeto Nova Colina em 29 lotes dentro da área dos Gavião e Arara, em 1981. Apesar de advertidos pela avaliação do Polonoroeste, em 1983, INCRA e FUNAI deixam a situação apodrecer. Os políticos prometem aos colonos diminuir a área indígena por votos, e terminam estimulando novas invasões colocam escolas para os invasores e ônibus regular tentando uma situação sem retorno. Utilizando a estrada do condomínio de fazendas, e prolongando outras linhas irregulares do Projeto Nova Colina, as marcações dentro da área chegam a 700, em 1985. (IAMÁ, 2008, p. 5-6).

1982

Ainda Seringal

Apesar de a área indígena Igarapé Lourdes ter sido reservada aos índios, considerando que era seu espaço de moradia tradicional desde 1970, somente neste ano foi desinstalado o último seringal que ainda insistia em permanecer, ficava próximo das aldeias Arara-Karo de “propriedade” de Firmino e dona Miúda, na foz do Igarapé Lourdes (KANINDÉ, 2006, p. 33).

1984

A colonização chega às aldeias

Em função do incentivo da colonização, várias famílias, estimuladas por alguns órgãos governamentais de âmbito local, ocuparam a T. I. Lourdes. Análises (LEONEL, 1984, p. 91) dão conta da ligação direta entre o Programa Integrado de

Desenvolvimento do Noroeste do Brasil – POLONOROESTE, que vigorou de 1982 a 1987 e as ocupações. Especificamente neste caso, o principal elo foi a instalação do Núcleo Urbano de Apoio Rural – NUAR de Nova Colina, que ficava a apenas 20 Km da T. I. Igarapé Lourdes. Neste episódio, 06 (seis) casas pertencentes aos ocupantes da T. I. Igarapé Lourdes foram queimadas pelos Arara-Karo (LEONEL, 1984, p. 96).

1987

Língua Arara III

Outra coleta de palavras e frases e textos da língua Arara-Karo. Em um primeiro momento com a colaboração de indígenas Arara-Karo casados com Gavião-Ikolen na aldeia Ikolen, depois na aldeia Iterap ou Triangulina. Neste tempo, os Arara possuíam apenas uma aldeia, recém-fundada, onde viviam cerca de 100 (cem) pessoas. A língua indígena era falada com exclusividade na área, enquanto a língua portuguesa era utilizada apenas quando da presença de não-indígenas – comerciantes ou chefe de posto e somente pelos homens, embora as mulheres conseguissem compreendê-lo. (GABAS JR., 1989, p. 3; 4).

1988

Em prol da T. I. Igarapé Lourdes

Apesar das desavenças antigas os guerreiros Gavião-Ikolen, Arara-Karo, Zoró, Cinta-Larga e Suruí realizaram uma expedição para retirada dos ocupantes em novembro de 1988. As repercussões na área de entorno provocaram várias reações anti-indígenas: alguns índios foram pedir carona e foram respondidos por peões garimpeiros à bala, neste período Suruí Labner foi assassinado, e os pistoleiros permaneceram impunes¹³⁰.

1992

Tempo de Escola

Criação da Escola Estadual de Ensino Fundamental Iterap Yamoraty na T. I. Igarapé Lourdes, Posto Indígena Iterap na Linha 74 através do Decreto de Criação

¹³⁰ (IAMÁ, [1992?], p. 6).

nº 5705 de 21 de outubro de 1992, pelo Governo do Estado de Rondônia, através da Secretaria de Estado da Educação. (RONDÔNIA, 1992).

1998

Criação da Escola Estadual de Ensino Fundamental Pay'gap, na antiga aldeia Cachoeira, atual Pay'gap na T. I. Igarapé Lourdes, através do Decreto de Criação nº 8494 de 29 de setembro de 1998 pelo Governo do estado de Rondônia, através da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. (RONDÔNIA, 1998a).

Mais Missões na aldeia

E a presença religiosa não-indígena permanece nas aldeias. Há missionários combonianos junto ao povo Arara ligados a Pastoral indigenista, a Diocese de Ji-Paraná e a Igreja Católica de Rondônia. Desenvolvem ações na área de “assessoria aos direitos constitucionais, permanência na terra, incentivo ao uso da medicina tradicional, educação diferenciada e saúde”. Passam cerca de 20 dias do mês na área indígena e outros 10 na cidade¹³¹.

2004

Religiões não-indígenas na aldeia

Presença de um núcleo missionário vinculado a organização Novas Tribos do Brasil, nos limites da aldeia Iterap, na margem esquerda do igarapé Prainha (KANINDÉ, 2006, p. 38).

Dicionário Arara-Karo em curso

Um Dicionário Arara-Karo e Português encontra-se em fase de elaboração, por pesquisadores do Museu Paraense Emílio Goeldi. Deve apresentar além de verbetes na língua e em português, ilustrações do contexto Arara, a idéia é utilizá-lo como recurso didático na alfabetização além de aprofundar saberes relacionados a ortografia da língua indígena¹³².

Lideranças Arara-Karo

¹³¹ PRESENÇA na causa indígena. Disponível em: <http://br.geocities.com/leigos> Acesso 15/06/2009.

¹³² ELABORAÇÃO de um Dicionário Karo-Português. Disponível em: <http://www.museu-goeldi.br/pesquisa/pibic> Acesso 15/06/2009.

As principais lideranças Arara-Karo no âmbito da espiritualidade, política, educação e saúde são respectivamente: o Pajé Cícero Xik ka'xu Arara, os caciques - Firmino Ot Xará Arara, da aldeia *Iterap* e Pedro Agamenon Arara, na aldeia *Pajgap*, além dos professores, professoras indígenas e agentes indígenas de saúde.

2005

Pela educação

Os povos Karo e Ikolen solicitam à SEDUC – Secretaria de Estado da Educação a regularização das escolas; o reconhecimento funcional dos professores; a legitimação da situação dos alunos; a melhoria da qualidade do ensino, compatível com os padrões da sociedade nacional; que os salários dos professores indígenas sejam iguais aos dos professores não índios que atuam na rede urbana; a construção de escolas compatíveis com a arquitetura tradicional indígena mas com materiais duráveis, providas de salas de aula, biblioteca – suprida com livros e acervo de qualidade, sala de professores, refeitório e cozinha, quadras de esporte, sala de informática, etc.; Construção de centros de cultura - Ikolen e Karo; desenvolvimento de ações de educação ambiental, articuladas com o Ibama; para o ensino de 5ª à 8ª série deve ser introduzido o resultado do Diagnóstico nas propostas dos PCN, elaborado pela Seduc e parceiros. (KANINDÉ, 2006, p. 94).

Docentes indígenas das etnias Gavião-Ikolen e Célio Arara se reuniram com o secretário de Estado da Educação, César Licório e o coordenador da educação escolar indígena da SEDUC, Narai Agoteme Suruí. Entre outros pontos, solicitaram providências para a regularização do Projeto Açaí, ensino superior indígena, concurso público para contratação específica de professores indígenas, ensino médio na aldeia, construção e reforma de escolas¹³³.

2006

Festa Tradicional do Jacaré

É uma das festas regulares do Povo Arara-Karo, realizada em abril, tendo como referência central, o jacaré. O animal é capturado vivo e representa a grande alegria da festa. Sua boca é amarrada, ocasião em que todos e todas cantam e dançam abraçados a ele, posteriormente será morto e transformado em sopa que alimentará todos os participantes. As vestimentas da festa são saias confeccionadas de palhas de palmeiras – de buriti.

¹³³ INDÍGENAS Gavião e Arara apresentam reivindicações. 29/06/2005. Jornal O Estadão do Norte. 2005. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org> Acesso em: 24/07/2009.



Foto: Aparecida Augusta da Silva

Foto 6: Festa Arara-Karo 2006.

A pintura corporal é feita com urucum ou jenipapo, se manifesta no rosto, braços e pernas através de desenhos geométricos ou de couro, pele de animais: cobras, tatus, tartarugas, etc. A bebida que acompanha a festa é a tradicional makaloba feita com mandioca, batata doce, milho ou cará, alimentos que são cultivados pelos povos na própria Terra Indígena.

Dependendo do tempo, pode ser fermentada (resíduo alcoólico) ou não. Já a comida oferecida nesta ocasião pode ser a sopa de peixe, servida coletivamente em pequenos grupos: uma vasilha para os visitantes, outra para as mulheres, outra para as crianças, jovens. A festa pode durar até uma semana.

Karo Tabat Kanã xipap xap



Ilustração 3 – Calendário Arara-Karo: milho verde¹³⁴.

Elaboração do Karo Tabat Kanã xipap xap ou Calendário Tradicional do Povo Arara – organizado por mês explicita as atividades ligadas ao sustento, às festas e ao modo de vida do povo. Ilustrado com desenhos produzidos pelos próprios docentes indígenas, envolveu trabalho de pesquisa junto aos velhos da etnia.

2007 Formatura do Projeto Açaí

Participaram da solenidade de formatura do Projeto Açaí – curso de magistério indígena, no Centro de Treinamento da EMATER – CENTRER, localizado no município de Ouro Preto do Oeste, seis docentes da etnia Arara, sendo 02 (duas) professoras e 04 (quatro) professores. De acordo com a Secretaria de Educação do Estado – SEDUC, o Projeto Açaí iniciou em 1998, com o objetivo de habilitar professores e professoras indígenas para ministrarem aulas em suas aldeias. Foram beneficiados docentes de 38 (trinta e oito) etnias, falantes de 23 (vinte e três) línguas diferentes e que vivem em 20 (vinte) terras indígenas no âmbito do Estado de Rondônia.

¹³⁴ (RONDÔNIA, SEDUC, 2006).

2008

Pajelança Arara-Karo

[...] uma vez que teve uma festa tradicional nossa, convidamos o Cícero para participar. O pessoal a noite fez uma reunião, conversou com ele: “Nós quer que você chame os queixada aqui perto da aldeia pra nós matar”. Eu nunca tinha visto aquilo, fiquei admirado... Bem cedinho, aí diz ele que assoviou um bicho, um espírito que anda com os queixada, assoviou pra ele, todo mundo lá da aldeia escutou aí o Cícero falou: “Olha os queixada estão aí, perto da roça”. Assoviou de novo e o Cícero respondeu com assovio, assoviou de novo... O pessoal saiu pra ver pensavam que vinha alguém pra festa, em nosso costume quando tem festa aí o pessoal da outra aldeia vem pra participar da festa, aí nos pensava que vinha pessoal lá do Iterap... Nos perguntamos pro Pajé, o que que é isso? “Não, é os queixadas que tá vindo aí, é o dono do queixada que tá assoviando pra nós ir lá pra matar ele”. Era bem de tardezinha, aí nós falamos pra ele: “não, deixa pra amanhã, amanhã nós vamos lá”. Ai nós fomos ver se realmente era queixada mesmo, aí passou lá arregaçando tudo assim, o mato... No outro dia bem cedinho, nós foi atrás dele e matamos dez porcão. Ernandes N. Arara¹³⁵.

Realização do Encontro de Pajés Arara na aldeia Pajgap, a partir da iniciativa do Cacique Pedro Arara. Um momento de celebração e manifestação da cultura do povo por meio do crédito a pessoa do Pajé. “Com este Encontro, a gente fica feliz porque mostra aos mais novos que nossa cultura está viva! Fiz a minha parte chamando os Pajés, depois, mais pra frente meus filhos vão fazer o mesmo, nossa cultura vai sempre existir se a gente valorizar os nossos pajés”, afirmou ele. Estiveram presentes os Pajés: Cícero Arara, Chiquito Arara, Manuel Arara e Procópio Arara, muita música tradicional, trajes típicos e ornamentos – saias de fibras de buriti, cocares, colares, pintura corporal – uso do jenipapo e urucum reafirmando a importância do Pajé na cultura Arara¹³⁶. Para os Arara o ofício de pajé envolve responsabilidades espirituais bem definidas:

Para ser pajé tem que se enfrentar muitos bichos como: onça, cobra, macaco, essas coisas, e a mulher é mais frágil que o homem. Atualmente na aldeia, o pajé é o Cícero Tuchaua, é como chamam ele. Tem doenças que podem ser curadas ali dentro da aldeia mesmo, ele cura, dá remédio para diarreia, para dor de cabeça, mas quando é doença mais grave, é só com o médico, tem que ir para o hospital. Lá na aldeia só tem o Cícero de pajé, o filho dele que está começando querer obedecer, está indo com seu pai, então pergunta como é que é, e o pai dele vai ensinando. Se matar um bicho desses também de espírito, os outros podem matar a gente, a pessoa volta

¹³⁵ (NEVES, 2009c).

¹³⁶ ENCONTRO de Pajés. Disponível em: <http://www.alemfronteiras.org.br> Acesso 15/06/2009.

pra casa, mas já com aquela coisa, chega em casa já morre [...].
Marli Peme Arara¹³⁷.

2009

Bíblia Arara

As instituições evangélicas apesar de terem desenvolvido trabalhos na área de lingüística, com a elaboração de cartilhas educativas, introduziram conceitos e valores que se contrapõem à cultura indígena, fazendo com que grande parte dos índios Ikolen abandonasse suas práticas religiosas, assim como parte de seus mitos e ritos ancestrais. O povo Karo demonstra certa resistência ao proselitismo religioso protestante, baseado no modelo pentecostal, persistindo alguns aspectos relevantes de sua cultura, que convivem com o modelo trazido pelos missionários. (KANINDÉ, 2006, p.90).

Há registro de que está havendo a tradução da bíblia para a língua Arara-Karo, por parte de missionários que estão atuando nesta etnia. Solicitam: “orações pela conclusão da tradução da bíblia para a língua; por conversões genuínas ao Senhor; por liderança autóctone; pelos missionários que estão na etnia”¹³⁸.

De volta pra casa...

[...] povos tidos como extintos reaparecem, como os Arara do rio Ji-Paraná em Rondônia, abandonando o disfarce caboclo e assumindo sua face indígena, sempre que condições mais favoráveis se configuram. (ARRUDA, 2001, p. 45).

O contato dos povos indígenas com as frentes pioneiras na Amazônia, principalmente no que se refere à extração da borracha, produziu uma série de consequências danosas a estas populações (MEIRELES, 1983), traduzidas em violações linguísticas – a proibição de se comunicar em suas línguas maternas (BRASIL, RCNEI, 1998); a desagregação tribal – potencializada pela dispersão, expulsão de suas terras, perseguições constantes traduzida no tempo das correrias; o regime de semi-escavidão nos seringais, as epidemias de gripe que levavam à morte sociedades indígenas inteiras, além de outras doenças, que representaram uma verdadeira guerra biológica (RIBEIRO, 1995).

Neste contexto, situamos, a título de ilustração o caso de Pedro Agamenon Arara e seus parentes que foram expulsos na 2ª metade do século XX, por

¹³⁷ (NEVES, 2004a, p. 31-36).

¹³⁸ ARARA de Rondônia. Disponível em: <http://rsoares.wordpress.com> Acesso 13/05/2009.

seringalistas. Ele ainda era uma criança. Por um determinado tempo, trabalhou juntamente com sua mãe em regime de trabalho forçado, além de outros familiares. Por meio de uma identidade cabocla, revelava sua face ao mundo, já que tinha receio de declarar-se indígena. Posteriormente, por meio do órgão indigenista, a FUNAI é que pode resgatar sua identidade étnica, de pertencimento a uma etnia indígena e voltar a conviver com sua família. Nem por isso deixou de se sentir indígena¹³⁹.

A Etnocronologia do Povo-Arara Karo a partir da reunião das fontes orais e escritas pretendeu disponibilizar a compreensão de aspectos da trajetória desta sociedade indígena que persiste em continuar sobrevivendo apesar das adversidades. Por meio de registros etnográficos, foi possível sistematizar informações relativas ao seu processo histórico incluindo fragmentos do contato até os dias atuais, apesar das lacunas, tais como: de onde vem o nome Ramarama? Quem eram os pais e mães dos Arara adotados por seringalistas e seringueiros? Em que ano efetivamente conheceram os Gavião? E por fim, os Arara são Urukú?

2.3 - Etnocronologia do Povo Indígena Gavião-Ikolen

A história fala que o povo Gavião teve origem sob a pedra: muitos anos atrás, todos os povos do planeta Terra vivia dentro da pedra e certo dia os animais sentiram falta, acharam por bem furar um buraco na pedra para sair gente de dentro. E assim se reuniram todas as bichadas, só quem conseguiu furar a pedra foram os de bico duro. Assim que furaram a pedra saiu gente. Aí cada povo que saía falava: eu vou ser Gavião, eu vou ser Arara, eu vou ser branco não índio, eu vou ser branco estrangeiro. Enfim foi assim que toda a humanidade surgiu.
Zacarias Kapiaar Gavião¹⁴⁰.

O Povo Indígena Gavião¹⁴¹ se identifica como Ikolen, que significa Gavião na língua indígena. Constituem uma sociedade composta por 523¹⁴² pessoas distribuídas em várias aldeias: Ikolen, Nova Esperança, Castanheira, Cacoal, Igarapé Lourdes, Ingazeira, dentre outras, com localização na Terra Indígena

¹³⁹ CULTURA Índio todos os dias. Disponível em: <http://www.portalms.com.br/noticias> Acesso 17/09/2009.

¹⁴⁰ (SILVA, 2008, p. 61).

¹⁴¹ Também chamados de Povo Urumi no início do século XX por Rondon. (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 27-31).

¹⁴² ISA. Instituto Socioambiental. Disponível em: <http://www.socioambiental.org> Acesso 20/02/2009.

Igarapé Lourdes no município de Ji-Paraná, Estado de Rondônia na Amazônia brasileira.



Foto: Josélia Gomes Neves

Foto 7: Festa Gavião, Aldeia Ikolen (2005).

A língua falada no grupo é Gavião, da família Mondé, tronco Tupi¹⁴³. Recebem outras denominações como Gavião de Ji-Paraná, Gavião de Rondônia, Digut, que servem também para diferenciá-los de outros Povos Indígenas brasileiros identificados por Gavião. Neste trabalho, identificaremos os Gavião em uma perspectiva intercultural e bilíngüe, como Gavião-Ikolen.

Antes do contato

Registros neste sentido dão conta que a sociedade indígena Gavião-Ikolen era constituída por volta de 600 pessoas¹⁴⁴. Habitavam grandes malocas que continham bastante familiares. Costumavam mudar periodicamente dos locais onde moravam, atestando evidências de práticas nômades. Dentre outros alimentos, cultivavam mandioca - a brava e a mansa e, vários tipos de milho. Tinham como vizinhos os povos Tupi Mondé, Zoró, Cinta Larga e Suruí. Há narrativas de conflitos, amizades e guerras entre eles.

Para os índios, a vida era uma tranqüila fruição da existência, num mundo dadivoso e numa sociedade solidária. Claro que tinham suas

¹⁴³ Rodrigues (1966) citado por Stute (2008, p. 16).

¹⁴⁴ (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 84).

lutas, suas guerras. Mas todas concatenadas, como prélios, em que se exerciam, valentes. Um guerreiro lutava bravo, para fazer prisioneiros, pela glória de alcançar um novo nome e uma nova marca tatuada cativando inimigos. Também servia para ofertá-lo numa festança em que centenas de pessoas o comeriam convertido em paçoca, num alto solene de comunhão, para absorver sua valentia, que nos seus corpos continuaria viva. (RIBEIRO, 1995, p.47).

Território tradicional do Povo indígena Gavião-Ikolen¹⁴⁵

O território tradicional dos Gavião-Ikolen, era localizado provavelmente nas proximidades do Rio Branco do Aripuanã no atual estado do Mato Grosso, nas cabeceiras dos igarapés Lourdes e Azul próximo da área do Povo Zoró, incluindo a atual Reserva Biológica do Jarú e Igarapé Madeirinha indo até a Serra da Providência:

[...] Nessa época meu pai morava lá no rio Branco, lá [...] no Mato Grosso, era nossa área, mas agora já é área dos fazendeiros. Destruíram tudo o que era mata. [...]. Lá era território original nosso, lá no rio Branco tem muito dos nossos mortos. Aí [...] esse povo atacou os Gavião mudaram para cá, por isso que a gente perdeu essa área lá. Viemos, paramos aqui na área dos Arara, essa aí não é nossa área não, é dos Arara, [...]. É lá que meu pai viveu quando era jovem [...]. Claudinei Xirxirahv Gavião¹⁴⁶.

1913

Nascimento de Digut Gavião

Digut Gavião era o pai do atual cacique Catarino Sebirop foi uma grande autoridade Gavião, citado por Harald Schultz (1955), e um dos principais narradores do livro *O Couro dos Espíritos* (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001). Contou importantes fatos da história do Povo Gavião-Ikolen: a morte do pai causado por envenenamento por parte dos indígenas Zoró, fato ocorrido provavelmente em 1925.

Narra o primeiro encontro que aconteceu entre os Arara-Karo e Gavião-Ikolen, suas diferentes indumentárias; as sensações que teve ao apertar a mão de um “branco” pela primeira vez, a faca que ganhou de “presente” do seringalista Barros após, claro, ter feito um serviço para o dono do seringal: buscar palha de babaçu para construção de um banheiro, bem como o convívio com os não-

¹⁴⁵ (MEIRELES, 1988, p. 6); (KANINDÉ, 2006, p. 82); (IAMÁ, 2008, p. 23) e (IAMÁ, [1992?], p. 3).

¹⁴⁶ (PAULA, 2008, p. 81-82).

indígenas, as doenças – principalmente as gripes, as mortes, o ataque ao Seringal Santa Maria e ao seringalista Barros¹⁴⁷.

1924

Nascimento de Tsorabáh Gavião Chiquito

Um chefe muito conhecido e respeitado, um exímio conhecedor da cultura do seu povo. Confirmou que a maloca tradicional do Povo Gavião-Ikolen era redonda zav vétáh. Por ocasião da festa de abril de 2007, foi homenageado através da construção de uma maloca tipo oval, a zav tólàh, em comemoração ao seu aniversário de 100 anos¹⁴⁸.

1929

Nascimento de Korõi Gavião¹⁴⁹

Korõi saiu para caçar levando arco e flechas, espingarda e cartuchos. Viu um bando de queixadas; quando foi atirar, seus cartuchos haviam sumido da cintura. Os porcos fugiram. Korõi sentiu que estava ‘acontecendo’ com ele. (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 104).

Um grande Pajé Gavião, com seu pürab – instrumento de sopro feito de coco de tucumã com dois orifícios de uso exclusivo dos xamãs realizou vários rituais de cura entre seu povo. Falava das dificuldades de realização das festas, pois depois do contato outras coisas passaram a ser mais importante na vida do povo: ir pra cidade, arranjar dinheiro ou ser crente, mas ele dizia: “[...] continuo caçando sozinho minha alegria, indo dançar nos céus, levando quando posso meus companheiros: chamo o pajé Txipikub-ob e vamos voando, só voltamos exauridos de tanto dançar e comer [...]”¹⁵⁰. Era chamado de Benedito Coruja pelos não-indígenas¹⁵¹.

1930

Ataque a aldeia Gavião Zapkuwa¹⁵²

¹⁴⁷ (KANINDÉ, 2006, p. 32; MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001 p. 207-215).

¹⁴⁸ Conflito de dados: Para Moore (1987, p. 5;13) Tsorabáh nasceu em 1924, significa que em 2007 tinha 83 anos e não 100 anos (SILVA, 2008, p. 121).

¹⁴⁹ (MOORE, 1978, p. 11).

¹⁵⁰ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 14; 91-99).

¹⁵¹ (MOORE, 1987, p. 11).

¹⁵² (IAMÁ, [1992?], p. 3).

De acordo com Tsorabah Gavião, o Chiquito os não-indígenas atacaram a aldeia Zapkuwa juntamente com o Povo da etnia Urubu. Neste conflito 4 (quatro) Gavião foram mortos. Há registros de conflitos também com os Cinta Larga e com fazendeiros (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 81).

Expulsão do território tradicional

Após ataques desta natureza os indígenas da etnia Gavião-Ikolen, juntamente com os Zoró (IAMÁ, 2008, p. 22), foram embora para as margens do Igarapé Lourdes onde moravam os Arara-Karo. Lá organizaram várias aldeias a Karan Itja Lap Tju, a Tjoliadowã, época em que Sorabah Gavião Chiquito casou e assumiu a chefia da maloca Ambeolo Kar Wa – e, como dizem os Gavião ficou Zavidjai¹⁵³.

Nascidos na terra tradicional

Algumas pessoas da sociedade Gavião-Ikolen nasceram na terra tradicional no estado do Mato Grosso, na cabeceira do Rio Branco, depois é que vieram para a área Igarapé Lourdes.

Eu me lembro quando tava novinho... eu tacando flechada com minha mãe. Nós corremo pra cá... onde fizemo só um tapiri. Quando teve outro ataque nós corremo pra cá de novo... era assim que a gente fazia. Os Gavião vivia se mudando por vários lugar até chegar aqui... perto dos Arara. Então... quando chegamo... expulsamo os Arara da região. Vieram lá de longe... de onde tinha feito acampamento... lá do Mato Grosso... e foram para a aldeia Igarapé Lourde. Nesse tempo ninguém preocupava com branco... antigamente não tinha branco perto pra poder estar se preocupando... a gente se preocupava com a gente mesmo, era a vida na selva fugindo do perigo da própria floresta. Mas era muito bom na época, porque o povo Gavião sabia se defender de seu próprio parente, do outro índio. Agora do branco... ninguém preocupava porque não sabia que ele existia. Liderança Moisés Seríhv Gavião¹⁵⁴.

Redução da sociedade Gavião-Ikolen¹⁵⁵

Relatos orais de antigos moradores da região central do atual estado de Rondônia atestam que os povos Gavião-Ikolen¹⁵⁶ eram bem mais numerosos. Uma

¹⁵³ (IAMÁ, [1992?], p. 3).

¹⁵⁴ (PAULA, 2008, p. 130).

¹⁵⁵ (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 83).

¹⁵⁶ Adotamos a orientação da *Convenção para grafia dos nomes tribais* da Associação Brasileira de Antropologia – ABA (1953). Nomes de povos indígenas e suas línguas não sofrem modificações, são escritas sem flexão de número ou gênero. (GRUPIONI; VIDAL; FISCHMANN, 2001, p. 67).

das causas de sua redução populacional está associada as doenças - muitas pessoas morreram de gripe (epidemia), sarampo, tuberculose e outras enfermidades decorrentes do contato entre os anos de 1930 e 1950. Para Meireles (1983) a aproximação de grupos extrativistas das populações indígenas por meio da exploração do látex, seja através do caucho ou da seringa, foi marcada pela violência – mortandade e desagregação social.

1937

Nascimento de Fernando Txerepoabáh Gavião

Apresentou narrativas relacionadas ao conflito entre indígenas e extrativistas, o drama das crianças indígenas trocadas por espingardas, afastadas do convívio de seus pais e adotadas por seringalistas da região, as pajelanças e, conta como foi a reação dos índios ao verem pela primeira vez um avião, que estranho barulho era aquele, perguntaram ao Pajé Iokorá: “[.] branco, djara. [...]. Não vem para fazer mal, só vem para passear [...]”. Faleceu em dezembro de 2004, na aldeia Igarapé Lourdes (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, 225-226; KANINDÉ, 2006, p. 39).

1941

A população era estimada em 250 pessoas¹⁵⁷.

Chegada no Igarapé Lourdes¹⁵⁸

Provável época da chegada na Serra da Providência e no Igarapé Lourdes, afluente do Rio Machado, atual município de Ji-Paraná, em decorrência de acirramentos com as chamadas frentes pioneiras. Em decorrência disso, o Povo Gavião-Ikolen acumulou muitas perdas, entre outras, a desestruturação tribal e o deslocamento de seu território tradicional, o que provocará o avanço para outras áreas, a dos Arara-Karo.

¹⁵⁷ (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 84)

¹⁵⁸ Idem (p. 81)

1942

Encontro com os Arara-Karo¹⁵⁹

Época provável da aproximação dos Gavião-Ikolen com os Arara-Karo. Os narradores Gavião-Ikolen informam que neste tempo moravam na Serra da Providência, junto ao Igarapé Madeirinha e afluentes do Rio Branco. Em uma ocasião de caça identificaram rastros diferentes dos habituais. Discutiram o fato com a comunidade e decidiram conhecer este outro grupo étnico. Retornando ao caminho onde encontraram as pegadas avistaram uma pessoa tocando flauta na companhia de duas mulheres. Identificaram-se e ofereceram presentes aos Arara-Karo como flechas, colares, cintos, cocares e outros. Convidaram os novos amigos para uma refeição - um tamanduá assado. Depois da visita, os Arara-Karo se despediram e a partir daí, estabeleceram uma grande amizade (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 207-209).

O Contato segundo Digut Gavião¹⁶⁰

Ao tomar conhecimento que o Povo Arara-Karo se comunicava com pessoas não-indígenas, os Gavião-Ikolen, através de Digut, decidem entrar em contato com eles. Neste sentido, ficou acertado que os Arara-Karo os conduziria até o Seringal Santa Maria para conhecerem o proprietário, José Bezerra de Barros. Houve uma primeira expedição na qual Digut não participou, limitando-se a apenas dois homens de sua etnia. Posteriormente aconteceu uma festa promovida pelos Arara-Karo, ao seu término, os visitantes Gavião-Ikolen retornaram, mas Digut permaneceu e é nesta ocasião que conhece o não-indígena Simplício, peão de Barros, que depois os conduziu até o Seringal Santa Maria e ao próprio seringalista Barros.

1942

Ataque ao Seringal Santa Maria

¹⁵⁹ Provável ano do encontro dos Arara-Karo e Gavião-Ikolen tomando como base as seguintes referências: a chegada dos Gavião-Ikolen no Igarapé Lourdes por volta dos anos 1940 (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 81), o ano de nascimento de Fernando Txerepoabáh Gavião - 1937 de acordo com Moore (1987, p. 14); (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 207) informa que ele tinha cinco anos por ocasião do ataque ao seringalista Barros, 1942. Considerando que conheceram os Arara-Karo antes dos extrativistas, inferimos que o encontro entre as duas etnias pode ter ocorrido neste ano.

¹⁶⁰ Estimamos inicialmente o ano de 1952 como data do contato tomando como referência o ano de nascimento de Rosa, filha de Digut, irmã de Sebirop, 1944 (MOORE, 1987, p. 12), presente na ocasião, tinha 8 (oito) anos (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 210-212). Ano que se aproxima também dos registros de Schultz (1955, p. 82) que informa que o contato ocorreu em 1953.

Digut Gavião informa que: “Logo, logo, os índios Gavião começaram a pegar gripe. Indo ao Seringal Santa Maria, estávamos trazendo doença para a aldeia. [...]”¹⁶¹. Foi construída uma maloca perto do seringal Santa Maria, provavelmente a Gorá Axoehj Abihu Váa que significava *Espírito ou Fotografia de Deus* em um local que possibilitou contatos mais intensos e amistosos com as sociedades não-indígenas. Há registro da presença de um homem chamado Baiano que também trabalhou no Seringal Santa Maria de José Bezerra de Barros e depois no Serviço de Proteção aos Índios – SPI: “Não tinha medo de índio, comia a mesma comida e vivia no nosso meio”¹⁶². Foi quem ensinou os índios a trabalhar com a seringa¹⁶³. Os índios adoeceram de gripe e como consequência, a pneumonia, que provocou a morte de muitos indígenas Gavião-Ikolen e possíveis conflitos interétnicos em função das doenças (MOORE, 1978, p. 8).

O índio não aguenta doença de branco. Por exemplo, eu estou gripado. Essa é uma doença muito perigosa para o índio. O índio tem medo de gripe. Sei, porque meu pai contou pra mim, que no tempo em que eles entraram em contato com o seringalista, dez índios caíram na rede – todo mundo adoeceu de uma vez. Depois a aldeia inteira. Então, aquele que estava mais sadio corria para o mato, para ver se largava a doença ali na maloca. Fugia, passava era um mês para lá. Quando essas aldeias pegavam gripe, avisavam logo: ‘O branco esteve lá em casa, trouxe doença, gripe’. Aí todo mundo gritava: ‘Pode fugir, pode fugir’. Mas, quando voltava, era chegar e todo mundo pegava gripe, e isso já foi guerra uma vez.

Cacique Catarino Sebirop Gavião¹⁶⁴.

De acordo com Fernando Txerepoabáh Gavião - nascido em 1937¹⁶⁵, na época com 5 (cinco) anos - o ataque ocorreu em função da morte da esposa do pai de Chambete – levada por espíritos da floresta, os dzerebãï por causa do referido Seringal e as doenças que acometia o povo. A idéia do ataque partiu dos Zoró. Organizaram uma equipe de guerreiros formada por 5 (cinco) Zoró e 6 (seis) Gavião-Ikolen. Como de costume chamaram o seringalista para que atravessasse o rio e trouxesse a canoa. Acompanhado de dois homens, Barros foi recebido com flechas, mas conseguiu escapar com vida. Temendo represálias, os Gavião-Ikolen fugiram para as aldeias dos Zoró.

¹⁶¹ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 212).

¹⁶² (KANINDÉ, 2006, p. 39-40).

¹⁶³ (IAMÁ, [1992?], p. 6)

¹⁶⁴ (TASSARA, 1991, p. 38)

¹⁶⁵ (MOORE, 1987, p. 14; MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 212-225) No relato Txerepoabáh calcula que o ataque ao Barros tenha acontecido em 1945 ou 1950.

1943

Retorno das aldeias Zoró

Após um tempo, os Gavião-Ikolen retornam para a maloca do pai de Txiposegov, nascido em 1928 (MOORE, 1987, p. 13), que na época tinha 15 (quinze) anos. Posteriormente o grupo se desloca e vai morar na aldeia de Txikomipô, pai de Tereza Ambagá e sogro de Catarino Sebirop. Neste local Txiposegov foi picado por uma cobra jararaca, é socorrido e curado pelo pajé pai de Fernando Txerepoabáh.

1944

O Avião

Os Gavião-Ikolen observam pela primeira vez um avião. Estranham o barulho, avisam as outras aldeias sobre o que ouviram e conversam a respeito de tão diferente acontecimento que assusta e altera suas rotinas. Mas aos poucos, o pajé lokoró tranquiliza o povo a respeito do que está acontecendo e diz, é... “[...] ‘branco, Djara’. [...] Disse que o monstro estava passeando, vigiando a terra da gente. Não vem para fazer o mal, só vem para passear” (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 226). O avião sumiu no horizonte, provavelmente no sentido Cuiabá – Mato Grosso.

1945

Outros Parentes...

Os registros do estabelecimento de relações de parentesco após o contato com as sociedades não indígenas, ligadas a exploração da borracha, sugerem por um lado uma forma de exploração, da parte dos índios pode ter sido uma aliança estratégica em busca da sobrevivência:

[...] Digüt era homem novo e Fernando era meninote – (frangote, novinho), era cria do José Bezerra de Barros, do Seringal Santa Maria, próximo do Igarapé Lourdes... Uma vez fomos lá dentro, na cachoeira, na maloca, trouxeram muita banana, cará, macaxeira, amendoim, os índios todos nus. Roupas naquele tempo era difícil até para os não índios. (KANINDÉ, 2006, p. 8).

Neste ano, Fernando Txerepoabá tinha oito anos, seu pai já havia morrido e sua mãe foi passar uma temporada com os Arara-Karo, ocasião em que é adotado por Amim Arara (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001). Foi neste tempo, em

companhia de seu pai de criação que já frequentava o Seringal de Barros, que conheceu pela primeira vez um não-indígena seringueiro: “[...] Fiquei admirado quando o vi na canoa. Tinha barba branca – índio não tem barba. Pensei que fosse Gorá!” (p. 226). Depois de certo tempo, neste mesmo ano, conheceu “papai Barros” e Dona Orquidéia, esposa do seringalista, que admirada com ele, falava: “[...] vem cá, indinho lindo” (p. 227). Neste momento, Barros propõe uma estranha troca ao pai de Txerepoabáh: “Se você me der o Fernando, eu te dou espingarda” (p. 225). Com tristeza e muito choro, o menino passa a conviver no seringal.

O parentesco observado aqui não é o cunhadismo de Darcy Ribeiro (1995), mas às avessas, o filhismo – que consideramos como o estabelecimento de “laços parentais” por parte de alguns extrativistas em relação aos indígenas para assegurar exploração por meio da mediação (o filho costumava ser o tradutor e o recrutador de nova mão de obra indígena) e até uma forma de neutralização das possíveis reações dos índios diante do contato e suas consequências: doenças, trabalho servil e avanço do seringal em seus territórios tradicionais.

Do ponto de vista dos adotados - geralmente meninos - profundas mudanças resultaram do estabelecimento de relações com os grupos extrativistas: com a adoção passam a ter vergonha de sua nudez, ganham um sobrenome não-indígena, algum dinheiro em espécie, roupas e comida. A contrapartida se dava por meio do recrutamento de outros indígenas para o trabalho no seringal. Sua atuação era como intérprete e ajudante no ato de “domesticar” ou “docilizar” outros indígenas, preparando-os assim para o trabalho da extração do látex (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 89).

Além da adoção de Chambete Gavião, Taram’m Gavião era também filho de criação do seringalista Pedro Lira. (KANINDÉ, 2006, p. 82). A idéia de se adotar crianças indígenas não ocorreu só em Rondônia, mas verificamos que também no Acre (MUAZE, 2002). O inverso também parece ter acontecido, embora sejam raros os registros neste sentido – filhos ou filhas de seringueiros, adotados por indígenas, caso do garoto Fábio Prestes que parece ter sido criado pelos Uru Eu Au Au, conforme aponta o documentário A década da destruição: na trilha dos uru weu au au de Adrian Cowell (1987).

Malocas

Na época da 2ª Guerra Mundial, existiam 4 (quatro) grandes malocas Gavião-Ikolen nas proximidades de Igarapés afluentes do Rio Branco. (MOORE, 1978, p. 8). Provavelmente malocas redondas baseadas no mito de origem, uma possível continuação do lugar tradicional, conforme inferência dos docentes indígenas Gavião-Ikolen: “[...] o povo Gavião fez a maloca redonda baseada no lugar que saíram da pedra, porque a pedra é redonda. [...] vamos continuar em um lugar redondo a maloca foi baseada na pedra”. (SILVA, 2008, p. 61).

1946 Ruptura com os Zoró¹⁶⁶

Rompimento dos indígenas Zoró e Gavião-Ikolen¹⁶⁷, apesar de terem várias afinidades como as trocas de casamento, falarem praticamente a mesma língua (MOORE, 2009) e participarem juntos de episódios envolvendo guerras contra outros povos, mudanças de aldeias, caçadas, dentre outros. A memória do grupo registra os conflitos, mas não localizamos nas fontes orais ou escritas as razões explícitas que originam estes rompimentos, exceto a narrativa de Digut Gavião sobre o envenenamento de seu pai por indígenas Zoró por volta de 1925¹⁶⁸. Uma hipótese possível é que decorriam do risco ou de contágios de doenças, percebidos pelos indígenas como males produzidos por xamãs de outras etnias. (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 138):

Quando me compreendi como gente achava que a floresta sempre ia ficar pra nós, ia ser definitivo, mas só que teve guerra, conflito entre índios mesmo durante esse período. A gente brigava entre a gente, matava um ao outro. O meu pai que era o cacique na época é que fazia a frente, que andava com o pessoal. O pessoal fazia muita mudança por causa que outro povo indígena atacava, principalmente o Zoró que atacava os Gavião. Liderança Moisés Serihv Gavião¹⁶⁹.

[...] Ainda a minha mãe contava isso lá na aldeia Cachoeira, onde eu nasci. Lá teve ataque, acho que foi Zoró, esperava dormir o povo Gavião, ficava chamando como macaco, mutum, jacamim e uru,

¹⁶⁶ Para Moore, (1978, p. 8) foi em 1946 ou 1947; Leonel diz que o conflito ocorreu em 1943 (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 81) e (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 240) em 1946.

¹⁶⁷ É possível que em outros tempos possam ter sido um único povo. (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 20) (MEIRELES, 1988, p. 6). Denny Moore (2009).

¹⁶⁸ Digut nasceu em 1913 (KANINDÉ, 2006, p. 32), o envenenamento aconteceu quando tinha 12 anos. (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 207).

¹⁶⁹ (PAULA, 2008, p. 129-130).

todos os passarinho. Depois gritando também como macaco esperando Gavião dormir... Fica gritando porque é assim que a gente espera pra matar um outro tribo né! É assim que nós fazemos, espera pra disfarçar até umas três horas da madrugada, aí a gente ataca. [...]. Claudinei Xirxirahv Gavião¹⁷⁰.

1947

Demografia Gavião-Ikolen

Por ocasião do contato com o seringalista José Bezerra de Barros, ocorrido em 1946-1947 de acordo com informações de Raul Espanhol ou Raul Moreda – garimpeiro e antigo morador de Ji-Paraná desde a época em que era Vila de Rondônia – os Gavião-Ikolen chegavam a 300 pessoas (MOORE, 1978, p. 8). Admite-se a fragilidade do dado em função da frequente confusão que se fazia ao contabilizar como mesmo povo Arara, Zoró e Gavião-Ikolen.

1953

O Contato segundo Schultz¹⁷¹

O antropólogo Harald Schultz (1955) informa o contato social entre os índios Urukú (Arara)¹⁷² e os Digut - (Gavião) com as sociedades não indígenas. O encontro dos Gavião-Ikolen sob a liderança de Digut (IAMÁ, 2008, p. 23) - que significa esconderijo de caça (DAL POZ NETO, 1991, p. 22), ocorreu com extrativistas de caucho¹⁷³, a *castilla ilei*, que atuavam em seu território, manifestaram interesse de conhecer o processo de extração do látex, para possível aquisição de ferramentas e outros objetos inexistentes em sua cultura (SCHULTZ, 1955, p. 82).

Vale salientar que os Gavião-Ikolen por muito tempo foram chamados de Digut nome de Sorabáh Digut Gavião, um equívoco por parte de Harald Schultz que confundiu o nome do indígena com a sua etnia (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 227). Ao longo da história dos povos indígenas, nos contatos iniciais foram identificados a partir do olhar do outro e não de suas autodenominações, uma

¹⁷⁰ (PAULA, 2008, p. 82).

¹⁷¹ (SCHULTZ, 1955, p. 82-84). Em Meireles (1988, p. 6) Schultz esteve com os Gavião em 1945.

¹⁷² Concordamos com Meireles (1983, p. 105): Urukú e Arara-Karo fazem parte da mesma família linguística e os elementos levantados a partir do texto de Schultz apontam aproximações étnicas.

¹⁷³ Para Meireles (1983, p. 49) diferente da seringueira, a exploração do caucho era extremamente violenta, já que requeria a derrubada da árvore para extração do látex, isso demandava procura de novos locais, aumentando a mobilidade do caucheiro o que inevitavelmente o levava às aldeias indígenas e a confrontos: aldeias saqueadas, queimadas, mulheres e crianças raptadas.

prática comum de confundir nomes ou batizar etnias de acordo com a sua indumentária.

A esse respeito, Ricardo (2001) informa que, os Kayapó – que significa “parecido com macaco”, foi o nome dado pelos inimigos deste povo; os Tapayúna do Mato Grosso, eram os Beiços de Pau; os Tupi Mondé do rio Roosevelt, os Cinta Larga, os Krenak¹⁷⁴, ficaram conhecidos como “botocudos” em função do uso de botuques, discos de madeira nas orelhas e lábios, confirmando que: “Nesses tempos de ‘primeiros contatos’, de comunicação precária com ‘tribos desconhecidas’, alguns povos passaram a ser denominadas pelo nome de algum dos seus indivíduos ou frações”¹⁷⁵. Havia dois jovens, um Arara-Karo e um Gavião-Ikolen vivendo nos seringais. Da etnia Gavião-Ikolen sabemos que pode ser uma referência a Fernando Txerepoabá, ou a Chambete Gavião (KANINDÉ, 2006, p. 36), ambos adotados pelo casal Orquidéia e o Barros (IAMÁ, 2008, p. 23) donos do Seringal Santa Maria. Eles atuavam como mediadores do contato, ocasião em que aprenderam a falar a língua portuguesa:

O primeiro contato com branco foi quando a gente já tinha saído do Mato Grosso... numa região chamada Santa Maria onde o finado Fernando já tava morando... foi o primeiro que teve contato... os brancos pegaram ele. O primeiro branco que eu conheci foi um tal de Joacir... nessa mesma região... de Santa Maria... que era um seringal. Já no Igarapé Lourde...onde fizemo maloca grande... do jeito antigo... aí chegaram os missionários ... ainda não tinha a aldeia no Lourde... só Fernando tava ali sozinho... só um tapirizinho que ele morava... aí é que o missionário chegou... Oreste foi o primeiro... já faz muitos anos... quando a gente ainda morava na maloca grande construída no lugar onde fizemo o tapiri de acampamento. Liderança Moisés Seríhv Gavião¹⁷⁶.

O povo Gavião-Ikolen é Digut ?

De acordo com Schultz (1955, 82-83), os Gavião que na época chamou de Digut, habitavam na margem esquerda do então Rio Gy-Paraná¹⁷⁷ atualmente chamado de Rio Machado. Suas malocas ficavam próximas ao Igarapé Lourdes, cerca de dois a dez dias de caminhada para chegar lá. Uma só maloca abrigava um grande grupo familiar e sob uma chefia específica. Poucos falavam a língua portuguesa. Andavam nus. Os homens tinham um estojo peniano feito de palha de

¹⁷⁴ AILTON Krenak. Disponível em: <http://ailtonkrenak.blogspot.com/> Acesso 26/07/2009.

¹⁷⁵ (RICARDO, 2001, p. 68-69).

¹⁷⁶ (PAULA, 2008, p. 130).

¹⁷⁷ A grafia foi mantida de acordo com o texto de Schultz (1955).

uma palmeira, provavelmente de buriti, que utilizam atualmente em forma de saias em suas festas.

Schultz (1955, p. 84-97) catalogou 267 (duzentas e sessenta e sete) palavras, dentre substantivos e verbos. Destas selecionamos uma lista de nomes de animais e apresentamos em uma perspectiva bilingue, acrescentando a atual escrita em língua indígena Gavião.

Nº de ordem	Língua Portuguesa	Língua Gavião (Schultz 1955)	Língua Gavião (2009)
01	anta	wadzá	vasa
02	arraia	ipê	ipê
03	beija-flor	pinín	pihn
04	capivara	vacáimíd	vasabìhr
05	cobra cascavel	bái	baj
06	coruja	popó	popo
07	formiga	burá	berevèhj
08	jacaré	vavú	vavó
09	morcego	yéb	djihv
10	mutum	vako'i	vakoj
11	onça	nekó	nekó
12	paca	anzá	aza
13	papagaio	avôràb	aválahv

Quadro IV - Língua Escrita Gavião-Ikolen (Schultz)¹⁷⁸.

Como adornos faciais usavam uma longa pena vermelha de rabo de arara no nariz, através de um tubo de taquara – espécie de canudinho natural, caule de certas gramíneas, trazendo o septo perfurado, além do tembetá de resina – artefato utilizado no lábio inferior e da pintura de jenipapo. Seu inimigo era o povo Suruí. Plantavam macaxeira, milho, cará, batata, feijão, bananas e pimenta.

Como já mencionamos - provavelmente o encontro entre Arara-Karo e Gavião-Ikolen pode ter acontecido por volta de 1942. De acordo com Betty Mindlin¹⁷⁹, as aparências das duas etnias até o encontro eram diversas. Os indígenas Gavião-Ikolen utilizavam uma palha como estojo peniano, a pintura corporal de jenipapo – *djori*, uma linha no rosto de orelha a orelha passando por

¹⁷⁸ Sistematização: Josélia Gomes Neves. Colaboração José Palahv Gavião.

¹⁷⁹ Antropóloga, pesquisadora da temática indígena em Rondônia. Em parceria com os índios publicou *O Couro dos Espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião-Ikolen de Rondônia* (2001), uma contribuição original à literatura indígena. Coordenou de 1982 a 1987, no âmbito do POLONOROESTE a situação de cerca de 60 povos indígenas (Rondônia e Mato Grosso). Juntamente com Mauro Leonel e Carmen Junqueira, profissionais da Antropologia criou e coordenou o IAMÁ – Instituto de Antropologia e Meio Ambiente que atuava nas áreas de educação e saúde. Escreveu também sobre os Suruí, Tupari e outras etnias de Rondônia.

baixo da boca, além do furo labial enfeitado com a *betiga* – tembetá comprido de resina transparente meio amarelada, chamada *amiãĩ*; já os Arara-Karo, usavam apenas um cinto para prender o pênis para cima e brincos coloridos.

Após este encontro houve trocas de saberes entre os dois grupos: os Gavião-Ikolen aprenderam músicas com os Arara-Karo e estes, por sua vez, adotaram os enfeites corporais dos Gavião-Ikolen¹⁸⁰. Então quase dez anos depois, quando o antropólogo Harald Schultz (1955, p. 83) os localizou, pode afirmar que do ponto de vista da aparência física eram bastante parecidos.

1958

Linguagem Gavião por Barros

O seringalista Raimundo Bezerra de Barros, do Seringal Santa Maria registrou uma lista de palavras em língua Gavião-Ikolen. Ele coletou 231 (duzentas e trinta e uma) palavras, entre substantivos – singular e plural - verbos e pequenas frases (HUGO, 1991, p. 428-434). Destas, organizamos uma lista de nomes de animais em uma perspectiva bilingue, acrescentando a grafia atual da língua indígena Gavião para fins comparativos:

Nº de ordem	Língua Portuguesa	Língua Indígena (Barros)	Língua Indígena – (atual)
01	anta	açár	vasa
02	abelhas	ireiat	vásójíhj
03	andorinha	taputig	xulikùhv
04	cachorro	ag búiu	avúlu
05	caranguejeira	jape-incap	gérepàh
06	gavião	iconon	ikóló
07	jacamin	tamorí	tamali
08	jacu	tamum	tamòn
09	mutum	uacuí	vakoj
10	papagaio	aoara	avaláhv

Quadro V – Língua Escrita Gavião (Barros)¹⁸¹.

1959¹⁸²

Ataque aos Arara¹⁸³

¹⁸⁰ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 209; 211).

¹⁸¹ Sistematização: Josélia Gomes Neves. Colaboração: José Palahv Gavião

¹⁸² (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 241).

¹⁸³ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 215-216; 219-224); (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 81); (MOORE, 1978, p.8); (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 215) fala que foram seis pessoas: cinco homens e uma mulher; (MOORE, 1978, p. 8) afirma que foram sete.

As narrativas orais e escritas a respeito dos desentendimentos entre Gavião-Ikolen e Arara-Karo, sugerem que ocorreu mais de um conflito entre estes dois grupos étnicos. Mas há pelo menos duas situações que possibilitam uma melhor compreensão das razões dos conflitos: o primeiro relacionado a Alamãa que de acordo com os Arara-Karo, ao frequentar o Seringal Santa Maria acabava trazendo doenças para o povo, já que as aldeias dos Arara-Karo ficavam no caminho. Este conflito provocou a morte de algumas pessoas da etnia Arara-Karo e rapto de algumas mulheres. Em função disso os sobreviventes Arara-Karo fogem para um seringal chamado Riachuelo. O segundo aspecto, relaciona-se a uma narrativa em que a quantidade de vítimas Arara-Karo foi maior e a razão do conflito também tem ligação com as consequências do contato: doenças (gripe) e a presença de não-indígenas:

O seringalista – o Barros – passou uns dez dias lá, voltou para a aldeia e levou gripe para o povo Gavião. Aí quando ele passou voltando, na aldeia Arara, próxima dos Gavião, ele passou dentro da aldeia dos índios Arara. Aí os Arara ficaram bravos: ‘Vamos matar ele, vamos matar ele’. Ele falou: antes de morrer, eu prefiro matar os Arara’. Só por causa da gripe deu confusão. Ele chegou lá e levou uns quinze índios Gavião, todos guerreiros. Enganaram os índios Arara para dormir dentro da maloca deles. Quando escureceu, todo mundo dormiu, porque índio dorme cedo. Aí meteram flecha. Mataram dezesseis índios Arara. [...] Cacique Catarino Sebirop Gavião¹⁸⁴

1960

Gavião-Ikolen e salesianos¹⁸⁵

Encontro do missionário católico, o padre Ângelo Spadari que desenvolvia atividades religiosas na região com o Povo Gavião-Ikolen, na ocasião informou a presença de 120 pessoas. Registro de ataques dos Gavião e grupos não indígenas ao Povo Zoró, neste e no próximo ano.

1965

Zabeiôphti

Foi neste Igarapé, braço do Madeirinha, na bacia do Rio Branco que um funcionário do Serviço de Proteção aos Índios – SPI localizou os Gavião-Ikolen.

¹⁸⁴ (TASSARA, 1991, p. 38).

¹⁸⁵ (DAL POZ NETO, 2004, p. 200); (MEIRELES, 1988, p. 6); (MOORE, 1978, p. 8).

Posteriormente deslocaram-se em caráter definitivo para a área do igarapé Lourdes, para um local chamado lbythi. (KANINDÉ, 2006, p. 40).

1966¹⁸⁶

A população Gavião-Ikolen foi estimada neste tempo em apenas 100 pessoas. Construção da aldeia Béráp á – local onde aconteceram muitas festas.

Chegada da Missão Novas Tribos do Brail entre os Gavião-Ikolen¹⁸⁷

Quem não é índio, e mais ainda os missionários, ao nos conhecer disseram que não tínhamos Deus, nem sabíamos da criação do mundo e do começo de tudo. Como se enganam! Já sabíamos e muito. Temos os goihanei, vindos das águas, que nos deram o arco-íris, o milho, a música que vem dançar conosco e às vezes nos fazem adoecer, apoderando-se de nossas almas, mas nos ajudam a sarar. Temos Gorá o criador [...] há os garpii, espíritos dos céus, tão numerosos [...] os oritxitxia, espíritos que os índios Arara nos ensinaram a conhecer. Há o Zagapuy, um só, o guia dos pajés [...] os dzerebãï, espíritos protetores ou feiticeiros, que andam pelo mato. Pajé Txipiküb-ob Gavião¹⁸⁸.

Com a chegada da organização protestante, Missão Novas Tribos do Brasil - MNTB, o grupo alvo da evangelização foram os mais velhos que eram bilingues, pois além da língua indígena, falavam razoavelmente o português em função de suas experiências nos seringais, tornando-se potenciais mediadores dos missionários (MEIRELES, 1983, p. 104). O fato da igreja se localizar em plena área indígena, estar presente fisicamente e se portar como substituta do Estado respondendo a demandas imediatas apresentadas pelos indígenas, facilitou e muito o discurso religioso de conversão ao protestantismo:

[...] Traziam remédios contra as doenças desconhecidas pelo Pajé, ensinavam a ler em Gavião e vendiam produtos industrializados [...] Em 1975 estavam todos batizados e catequizados. Até o Pajé ia ao culto dominical... [...] Antes uma comunidade com cultura própria, amanheciam e dormiam ameaçados pelo 'pecado'. [...] A poligamia tornou-se um crime [...], a mandioca fermentada e mastigada (chicha), servida nas festas ao som da taboca virou devassidão. O

¹⁸⁶ (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 84); (IAMÁ, [1992?], p. 6).

¹⁸⁷ Stute (1976, p. 28) informa que foi em 1964; já o ISA (2009) que foi em 1965; Moore (1978, p. 9) e Leonel (IAMÁ, 2008, p. 19) confirmam que foi em 1966. Para Kanindé (2006, p. 37) os primeiros contatos com Fernando Txerepoabá e Catarino Sebirop com missionários foi na região do Igarapé Lourdes em 1965 e a instalação destes no Posto Indígena Igarapé Lourdes, em 1967.

¹⁸⁸ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 88).

velho Pajé, antes respeitado, era tido como vítima de satanás [...]. (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 90).

Mas uma vez parece que a pregação evangélica aliada ao discurso da culpa, do pecado e do inferno encontra eco nas aldeias, o que evidencia que a presença missionária em territórios indígenas convenceu os índios de que os acontecimentos que ora vivenciavam: a expulsão de suas terras, a escravidão nos seringais, a proibição de falar na língua indígena, a destruição das matas, o surgimento das doenças, tudo isso era contabilizado como responsabilidade exclusiva deles, eram os culpados em função dos seus pecados:

Sobre esses índios assombrados com o que lhes sucedia é que caiu a pregação missionária, como um flagelo. Com ela, os índios souberam que era por culpa sua, de sua iniquidade de seus pecados, que o bom Deus do céu caíra sobre eles, como um cão selvagem, ameaçando lançá-los para sempre nos infernos. O bem e o mal, a virtude e o pecado, o valor e a covardia, tudo se confundia, transtrocando o belo com o feio, o ruim com o bom. [...]. (RIBEIRO, 1995, p.43).

Realdeamento e SPI¹⁸⁹

A instalação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI promoveu o realdeamento dos Gavião-Ikolen e Arara-Karo nas proximidades do Igarapé Lourdes, no Rio Machado, ação que contribuiu para a reaproximação das duas etnias e para a criação da T. I. Igarapé Lourdes. Publicação de estudos linguísticos: a língua Gavião pertencente à família Mondé do tronco Tupi¹⁹⁰.

1970

Proibição de práticas xamanistas¹⁹¹

Acontece a última grande festa Gavião: jacarés vivos e muita bebida tradicional. Depois, as festas são proibidas pelo chefe de Posto, cujo entendimento era que prejudicavam a saúde e interferiam no aumento populacional do grupo. Entretanto foi aberto exceção para a festa do milho verde – Gojanei no inverno e a festa do Pajé no verão. A população é estimada em 142 pessoas.

¹⁸⁹ Para Leonel o fato do SPI não dispor de funcionários, possibilitou a aliança com missionários da MNTB nas aldeias, para atuação na saúde e educação indígena. Só que a educação desenvolvida visava a evangelização. (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 82; 90).

¹⁹⁰ (RODRIGUES, 1966 apud STUTE, 1976, p. 16).

¹⁹¹ (MOORE, 1978, p. 21); (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 84).

1973

Textos religiosos em língua indígena

Os textos escritos na língua materna limitam-se aos de literatura evangélica: a Missão Novas Tribos do Brasil – MNTB traduziu 40 (quarenta) páginas de histórias da bíblia e cerca de 30 (trinta) cânticos para atividades da igreja. (MOORE, 1978, p. 27).

1974

Separação dos Gavião-Ikolen e Arara-Karo do Parque Indígena Aripuanã

O Posto Indígena Lourdes é desmembrado do Parque Indígena Aripuanã. Sua área sofre redução tendo em vista acordos políticos locais com sérios prejuízos para a vida indígena. Análises¹⁹² evidenciam que o adequado teria sido manter uma área contínua incluindo os Tupi Mondé - Zoró, Cinta-Larga e Suruí no Parque Aripuanã em função principalmente de suas aproximações culturais e linguísticas. Entretanto vários fazendeiros sob a coordenação do proprietário da fazenda Castanhal se instalaram entre os Gavião-Ikolen e os Zoró. Assim o desmembramento da área os favoreceu em aproximadamente 300 mil hectares. Neste ano foi criada a área indígena Igarapé Lourdes.

1975

Mudanças no modo de vida Gavião-Ikolen

Nesta época, o povo Gavião-Ikolen não utilizava mais os enfeites corporais tradicionais, como os "tembetás nos lábios inferiores, as tatuagens no rosto, a pena no nariz, o arco e a flecha"¹⁹³. Também não moravam mais em malocas grandes chefiadas pelo dono da casa, o Zavidjaj e seus muitos parentes, quarenta a setenta familiares, distantes uma das outras, a um tempo de cerca de uma hora. Viviam em casa nucleares, com características rústicas bem diferentes das tradicionais malocas, agora parecidas com as moradias de outros grupos locais.

As casas eram construídas a partir de materiais disponíveis na própria floresta. Umas com paredes e chão de pachiuba, o telhado feito de palha com elevação de trinta a cem centímetros. Havia famílias que possuíam casa de barro, com janelas teladas. Existiam grupos familiares mais próximos das barracas da FUNAI – Fundação Nacional do Índio. Já outras eram mais afastadas, como a aldeia

¹⁹² (IAMÁ, 2008, p. 23-24).

¹⁹³ (SCHULTZ, 1955, p. 81); (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 89); (MOORE, 1978, p.4).

Cachoeira distante cerca de quarenta e cinco minutos a pé onde estava situada a igreja. E havia outras casas isoladas.

Abertura de estrada na área indígena

A administração do distrito de Vila de Rondônia (atual Ji-Paraná) autoriza a abertura criminosa de uma estrada cortando a área indígena Igarapé Lourdes – possibilitando o acesso a várias fazendas, principalmente a Castanhal. O responsável é um ex-administrador de Vila de Rondônia que, além disso, ainda vendeu parte do território indígena, cobrando dez mil cruzeiros por lote. Fato este que impulsionou a invasão de várias famílias na área¹⁹⁴.

Ocupações¹⁹⁵

Ao tomar conhecimento de invasão na área indígena Gavião, o chefe do Posto Indígena da Aldeia Igarapé Lourdes, mobiliza 14 (catorze) indígenas para ajudá-lo na expulsão dos invasores.

Existência de seringal dentro da terra dos índios

A instalação de um seringal dentro da área indígena – próximo as margens do Rio Machado entre os Igarapés Lourdes e Água Azul, evidencia o prolongamento desta atividade na Amazônia. O casal Firmino e dona Miúda se declaravam donos da propriedade, no entanto receberam notificação para se retirar da área. (MOORE, 1978, p.16; 26).

Cai a última maloca redonda Gavião¹⁹⁶

Registros informam que o formato das tradicionais malocas Gavião-Ikolen eram redondas como a Zav Vetaá uma maloca grande chefiada pelo Zavidjai Xikoh Bipoh confirmada em trabalho acadêmico recente que investigou a produção do conhecimento matemático em uma perspectiva intercultural a partir da construção da maloca. Um dos colaboradores foi o Zavidjaj - dono de maloca - Tsorabáh Chiquito, um dos indígenas mais idosos da etnia. A tradução de sua fala feita pelos professores indígenas traz importantes elementos para a história Gavião-Ikolen:

¹⁹⁴ (MOORE, 1978, p. 15).

¹⁹⁵ (MOORE, 1978, p.15), Felzke, (2007, p. 34) informa o ano de 1976.

¹⁹⁶ (MOORE, 1978, p. 4).

Nós perguntamos para ele como a maloca era antigamente. Ele explicou dessa forma: que existia só um pau no meio. A maloca Gavião, antigamente, era diferente da maloca que foi construída depois. Essa maloca só tinha um pau no meio, é essa coluna que sustentava toda a resistência da maloca. [...]. Eles chamam zav vétáh, 'casa redonda'. A maloca era redonda, porque só tinha um pau, bem resistente, que segurava toda essa madeira. Só depois que foi feita de outra forma, outra arquitetura, que é a forma dessa escola. [...]. Professor Gavião-Ikolen¹⁹⁷.

Neste entendimento o formato da tradicional maloca Gavião-Ikolen era redonda - uma possível aproximação com a pedra Itxa A'djoa – localizada na região da Serra da Providência que talvez represente a rocha da qual emergiu toda a humanidade conforme o mito de origem Gavião-Ikolen. Agora a população Gavião estimada em 120 indígenas, habitantes das várias aldeias distribuídas na vizinhança do Posto Indígena Igarapé Lourdes, nas proximidades do Igarapé Lourdes, afluente do Rio Machado ou Ji-Paraná, no então Território Federal de Rondônia. Falam a língua indígena e 15% dos Gavião-Ikolen são bilingues, falantes também da língua portuguesa. Manifestação de práticas interculturais nas aldeias.

Pesquisa de minérios na área indígena¹⁹⁸

A Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais - CPRM faz pesquisa na área indígena Lourdes e localiza manganês. Posteriormente várias empresas manifestaram interesse: a Geraldo Fernandes encaminhou duas solicitações, para localizar quartzo. A Mineração Itamaracá Ltda enviou 23 (vinte e três) pedidos para procurar ouro. Estas duas empresas apresentaram requerimentos ao DNPM para pesquisa mineral na T. I. Igarapé Lourdes após a Constituição de 1988. Já a empresa Sociedade Brasileira de Metais (Monazita) apresentou 3 (três) pedidos para pesquisar terras raras antes da promulgação da Constituição de 1988 e 2 para pesquisar Monazita após a Constituição de 1988.

¹⁹⁷ (SILVA, 2008, p. 53).

¹⁹⁸ (RICARDO, 1999).

Alianças Gavião-Ikolen e Zoró

Reaproximação dos Zoró com os Gavião-Ikolen através de presentes que a etnia Zoró deixa na floresta. Há conflitos com os Suruí e Cinta Larga, seus tradicionais inimigos e ataques de fazendeiros. (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 16; 82).

Divisão Religiosa

Um dos Gavião, Chambete, aceitou o salvador; pois os missionários tinham ameaçado os Gavião: aquele que não obedecesse a Cristo, o Salvador iria para o inferno quando morresse. O que obedecesse iria para o céu, por isso estavam pregando o evangelho para os Gavião, para irem embora para o céu com Gorá. Depois do Chambete foi o Fernando. Depois do Fernando foi o Maniquito. Depois do Maniquito foi todo mundo. Alamãa demorou três anos, também ficou crente. [...] (MOORE, 1978, p. 20).

De um lado, o efeito da pregação religiosa e os presentes que recebiam dos missionários, como pilhas, velas e roupas e, por outro lado, a vontade de viver dentro de costumes que faziam parte de sua vida desde que nasceram, provocou uma curiosa divisão no meio Gavião-Ikolen: 25% da população frequentava as atividades da Igreja evangélica, vinculada a missão Novas Tribos, 45% às vezes e 30% explicitava evidente desagrado com as atividades e o patrulhamento exercido pela Igreja (MOORE, 1978).

Demarcação da T. I. Igarapé Lourdes¹⁹⁹

A T. I. Igarapé Lourdes é demarcada, no entanto não foi considerado neste processo o histórico de ocupação tradicional dos grupos étnicos Arara-Karo e Gavião-Ikolen.

Expedição Zoró²⁰⁰

Povos da etnia Gavião-Ikolen, Suruí e Cinta Larga participam de Expedição da FUNAI para estabelecer contato com Povos Zoró que se encontravam no encalço dos peões da Fazenda Castanhal. Temendo os Suruí buscam reaproximação e refúgio junto aos Gavião-Ikolen. Dois meses depois há registros de epidemia de gripe que reduz a população a 50%: 800 pessoas a 400 em 1978.

¹⁹⁹ Para Meireles (1983, p. 104) o ano da demarcação foi 1976; Para Moore (1978, p. 10) o processo iniciou em 1976 e foi concluído em 1977.

²⁰⁰ (DAL POZ NETO, 2004, p. 25-26); (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 241).

Arte Gavião-Ikolen em São Paulo

A convite de Ivaldo Bertazzo, membros da sociedade Gavião-Ikolen participam de atividades culturais no SESC Pompéia. Esta ocasião além de representar um espaço para o conhecimento da cultura indígena propiciou o início da narração e escrita do livro *O Couro dos Espíritos* de Betty Mindlin²⁰¹.

1978

Lideranças Gavião-Ikolen

As 4 (quatro) lideranças que se destacavam neste período, eram: Fernando Barros (39 anos) e Chambete, (37 anos), ambos foram adotados pelo seringalista Barros da Fazenda e Seringal Santa Maria. Falavam a língua portuguesa com desenvoltura e eram respeitados na sociedade Gavião-Ikolen porque sabiam se relacionar com os djala, brancos na língua indígena. Além deles, o jovem Catarino Sebirop (26 anos) e o pajé Txiposegov ou Chico Chegou (47 anos). (MOORE, 1978, p. 18).

Festa Histórica

Uma grande festa tradicional foi organizada por uma das lideranças para homenagear os espíritos Goianeí na semana dos povos indígenas. Nesta festa, 70% dos Gavião-Ikolen participaram dançando bastante. Para outras lideranças ligadas a igreja evangélica, a atividade era considerada pecaminosa, não participaram da festa. Após a festa o Pajé retomou os trabalhos de cura. (MOORE, 1978, p. 18-19).

Conflito: Gavião-Ikolen e missionários

A realização da festa provocou divisão na sociedade Gavião-Ikolen: de um lado, os evangélicos e de outro, os não evangélicos. A interferência dos missionários no cotidiano indígena e nos rituais tradicionais foi provocando um tensionamento principalmente para os pajés e os indígenas mais idosos. Práticas culturais eram frequentemente censuradas pelos missionários como a prática da poligamia, a bebida makaloba e os rituais de cura, manifestações fundamentais da cultura Gavião-Ikolen. (MOORE, 1978, p. 18-19).

²⁰¹ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 10-11).

1980

População Gavião-Ikolen é de 142 pessoas²⁰²

1981

Alamãa²⁰³

Alamãa era filho de Pogowaa e Gorikap era sua mãe. Foi criado em várias aldeias na companhia de Txiposegov, que fez a sua *djori*, tatuagem facial, bem como o furo do nariz, o *txipepowá-taga*. Participou de vários episódios da história Gavião-Ikolen: foi um dos guerreiros que atacou os Arara-Karo no conflito de 1959, fez parte da expedição de Francisco Meireles que estabeleceu contato com os Suruí em 1969. Após o contato com os extrativistas, veio o contato permanente com os missionários evangélicos da MNTB e a sua adesão a religião dos não-indígenas. Quando manifestava saudades da festa do *goihanei*, os missionários diziam a ele: “Você não pode lembrar mais o tempo passado. Você já esqueceu a cultura Gavião. Agora sua cultura é pregar o evangelho”²⁰⁴.

Após resistir durante três anos, Alamãa foi batizado com o nome de João Velho pelos missionários, conforme relata uma liderança indígena: “Era [...] o nosso pastor, quando todos os Gavião eram crentes. [...] dizia que a gente não podia beber, não podia namorar [...] todo mundo chegava e olhava para ele e falava:[...]. Vamos respeitar ele, vamos obedecer a palavra de Deus” (TASSARA, 1991, p. 43-44). Mas apesar do contexto e das pressões religiosas dos missionários, conseguia ver os *goihanei*, via os espíritos que se transformavam em animais, enfim, estranhas aparições da floresta se manifestavam para Alamãa:

[...] Um dia ele fez uma roça e lá, depois da derrubada, no tempo da queimada, ele tocou fogo na roça. Aí já estava pronto para plantar e ele começou a carregar muda de banana para plantar na roça dele. Aí quando ele estava carregando a muda de banana, ele viu um bicho que o seringueiro chama de jacamin, um pássaro grande. Aí o bichinho chegou bem perto dele assim, piando e ele perguntou: ‘Por que esse bicho está manso assim?’ Aí ele jogou um pedaço de pau para bater na cabeça desse pássaro e o pau não pegou na cabeça dele. Aí na mesma hora, apareceu um daqueles porções-do-mato, bem grande mesmo. Ele estava desarmado. Aí ele lembrou: ‘Eu sei que você é Satanás. É você que está me tentando, está estragando a minha vida. Eu sei que você é Satanás.’ Aí ele cortou o pau para

²⁰² (MOORE, 1978, p. 7; 13-14).

²⁰³ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 127-132;140-141; 213; 233-234).

²⁰⁴ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 140-141).

bater no porco, mas ele não tinha força mais para cortar pau para matar o porco. Aí faltou a luz da vista dele.

Cacique Catarino Sebirop Gavião²⁰⁵.

Talvez por relutar tanto em ser um pajé, pelos conflitos internos pelos quais passou, bem como das experiências que estava vivenciando, adoeceu de uma misteriosa enfermidade, que não foi reconhecida no posto da aldeia e nem em Ji-Paraná. Em função disso, Alamãa foi conduzido para a Casa do Índio no município de Porto Velho para tratamento médico²⁰⁶.

[...] Aí ele voltou para casa. Voltou, pegou a espingarda meio tonto e voltou lá. Não encontrou nem jacamin nem porco. Aí ele começou a tremer, na mesma hora ele pegou febre. Falou que viu um bicho, e a mulher dele começou a chorar. [...] Aí ela disse pode se o Pai-da-Mata que machucou meu marido. Aí ele tomou remédio, foi no hospital da FUNAI, lá no posto mesmo, lá na aldeia, tomou remédio. Nada sarou. [...] Aí passei um rádio e a FUNAI mandou o avião buscar ele. Ele entrou no avião e foi para Porto Velho. Cacique Catarino Sebirop Gavião²⁰⁷.

No entanto, mesmo em Porto Velho, a doença era uma incógnita e as visões permaneciam, os Gavião-Ikolen entendiam que os *dzerebã*i queriam levá-lo para a floresta... Acabou fugindo de lá sem o conhecimento da FUNAI. Três indígenas partiram da aldeia em busca de Alamãa, mas não conseguiram localizá-lo. Com o passar do tempo, foi considerado como morto:

[...] mais ou menos uma semana depois o Pai-da-Mata chegou de novo, lá na Casa do Índio. [...] Lá tem muro, tem guarda no portão para índio não sair fora de hora. E o índio sumiu, desapareceu. Não sei para onde foi, né? E a FUNAI ficou com medo. [...] Aí eu fui atrás dele em Porto Velho, e nem rastro nem nada a gente encontrou. Voltamos para a aldeia. Queimaram roupa, queimaram casa, queimaram tudo. Estragaram a roça dele – sempre que um índio morre, estragam tudo. [...]. Cacique Catarino Sebirop Gavião²⁰⁸.

O pajé Txiposegov havia informado que ele já estava a caminho. Após quatro meses de ausência, Alamãa reapareceu para surpresa de todos e todas na T. I. Igarapé Lourdes: “[...] com um paneiro nas costas, com arco e três flechas. Ficamos admirados de ver as flechas e o paneiro estranhos que trazia: de que povo

²⁰⁵ (TASSARA, 1991, p. 43-44).

²⁰⁶ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 140-141).

²⁰⁷ (TASSARA, 1991, p. 43-44).

²⁰⁸ (Idem).

seria?”²⁰⁹. A ocasião foi celebrada com a exposição das narrativas de Alamãa a respeito das experiências de sua iniciação como pajé:

Depois de quatro meses, ele apareceu na casa dele. [...] Seis horas da manhã. [...] Todo mundo queria ver ele [...]. Ele contando história de com aconteceu, como o Pai-da-Mata carregou ele. [...] ele viu o pai dele. O pai dele já tinha morrido a muito tempo. [...] viu a mãe dele, ele viu o primo dele, que morreu, viu todo o pessoal de lá. Ele dançou junto com o espírito, vivia com o espírito, comia comida de espírito. Tudo ele contou. Contam a história até hoje. Cacique Catarino Sebirop Gavião²¹⁰.

Este fato foi fundamental para a revitalização da cultura tradicional Gavião-Ikolen, principalmente a pajelança. Interpretações²¹¹ sugerem que o aparecimento de Alamãa tem relação com a saída dos missionários, a retomada dos rituais do grupo – entre outras, as festas tradicionais ao som das tabocas, a reafirmação das práticas xamanistas, além de uma nova disposição para enfrentamentos contra possíveis invasores em prol de suas terras. Foi o pajé que mais advertiu o povo Gavião-Ikolen do quanto a devastação na floresta significava afronta e perturbação aos espíritos tendo em vista as relações de reciprocidade que mantém entre si:

Goianeí e Zagapuy, entidades plurais, mantinham a harmonia dos elementos fundamentais, sendo temerário provocá-los. Os primeiros, goíhanei, garantiam as águas, que não conseguiriam manter o seu curso, caso não contassem com a sombra da floresta, suas raízes e copas, protegidas pelos Zagapuy. Não sobreviveriam as florestas sem as águas e vice-versa. Daí o ódio místico, alucinado, que Alamãa cultivava contra as madeireiras, que interrompiam o curso dos igarapés e tombavam, com seus tratores, tudo o que encontravam pela frente, rompendo a harmonia, perturbando os espíritos, desconhecendo seu potencial de punição: a desertificação, a perda da água e dos alimentos. (LEONEL, 2001, p. 233).

Saída dos missionários²¹²

A festa tradicional realizada em 1978 havia provocado divisão na sociedade Gavião-Ikolen: evangélicos e não evangélicos em função da interferência dos missionários. Diante disso os índios solicitaram do chefe da FUNAI – Fundação Nacional do Índio - Apoená Meireles, a retirada dos religiosos protestantes da área indígena e a remoção, só aconteceu mediante intervenção policial. Após a retirada

²⁰⁹ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 142).

²¹⁰ (TASSARA, 1991, p. 43-44).

²¹¹ (IAMÁ, 2008, p. 18).

²¹² (MEIRELES, 1983, p. 104); (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 141; 234-235); (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 91).

dos missionários “[...] Ficou Alamãa na sua aldeia, continuando a ser crente, pastor, mas *wãwã* ao mesmo tempo”. (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 141), ou seja, pajé na língua Gavião.

Festa do Milho verde

Neste ano foi realizada a festa do milho verde, (MEIRELES, 1983, p. 104), conhecida também como festa dos Gojanei no 2º semestre, confirmando que os: “[...] goihanei são onipresentes na vida dos Gavião, ameaçadores, protetores, exigindo regras de comportamento, causando inundações, donos da música e das flautas. São homenageados com festas [...] baixam a aldeia para comer milho, o alimento que era seu”²¹³.

População Gavião-Ikolen

As estimativas quanto à população Gavião-Ikolen neste ano, apresentam números confusos, que por falta de outros elementos não permitem uma melhor precisão a respeito: em janeiro um missionário, registrou a presença de 146 indígenas da etnia Gavião-Ikolen e 152 da etnia Zoró, totalizando em 298 pessoas. Já em outubro, houve 11 nascimentos. A população estimada é de 172 pessoas. Em função do elevado número de mortes, o povo Gavião-Ikolen neste tempo foi considerado jovem, pois 53% da população tinha menos de 15 anos²¹⁴.

Nova Colina era dos índios

Ocorreu a redução da Terra Indígena Igarapé Lourdes, em função de suposto equívoco de demarcação - o INCRA estendeu o Projeto Nova Colina além do previsto, com isso permitiu a instalação de 29 (vinte e nove) lotes dentro da área dos Povos indígenas Gavião-Ikolen e Arara-Karo. (IAMÁ, 2008, p. 5).

1982

Missionários querem voltar a área indígena

Há uma tentativa de retorno por parte dos missionários junto ao Povo Gavião-Ikolen, mas não houve aceitação: 95% dos indígenas disseram não. (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 91).

²¹³ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 15).

²¹⁴ (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 83).

Invasão na Terra Indígena Igarapé Lourdes

A equipe de avaliação externa do POLONOROESTE advertiu o INCRA e a FUNAI sobre o fato do Projeto Nova Colina, atual distrito de Ji-Paraná a 20 km da aldeia Ikolen, está localizado dentro da área indígena Igarapé Lourdes. Políticos locais²¹⁵ prometem aos agricultores a redução da terra dos índios em troca de votos, o que vai favorecer novas ocupações inclusive a existência de estrutura para legitimá-las: a existência de escola para os ocupantes e ônibus regular para transportá-los. Registra-se a presença de 700 (setecentos)²¹⁶ não-indígenas, em uma área de 21.000 (vinte e um mil) hectares em lotes ou “marcações” ilegais de 50 (cinquenta) a 250 (duzentos e cinquenta) hectares conforme avaliação de Leonel (1984).

A ocupação na T. I. Igarapé Lourdes, permite inferir que a luta pela terra na Amazônia produziu violências e disputas entre as próprias populações vulneráveis, caso dos confrontos entre indígenas, seringueiros e trabalhadores rurais, conforme explicita a fala de um dos representantes dos pequenos agricultores no episódio: “[...] a estrutura fundiária injusta e a própria política do Governo Estadual que promete ao migrante terras e posteriormente os abandona a sua sorte, leva às invasões”²¹⁷. Mauro Leonel (2001, p. 236), afirma que havia divisões no movimento católico, uma vez que alguns apoiavam os índios e outros os posseiros, inclusive há manifestação da CONTAG – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura para que a ação de despejo fosse sustada, solicitação que foi indeferida pela justiça²¹⁸.

O assassinato do Padre Ezequiel Ramin em 1985, na área grilada, a fazenda Catuva, nas proximidades da cidade de Cacoal-RO, ilustra esta situação que além dos fazendeiros-grileiros, a terra era disputada por trabalhadores rurais e indígenas Suruí²¹⁹ e houve ainda inúmeros conflitos nos seringais: “O seringueiro isolado, muitas vezes ia buscar nas aldeias uma mulher que forçava a participar de sua existência miserável [...]”. (MEIRELES, 1983, p. 49). Mais tarde, principalmente

²¹⁵ São citados: Usino Caetano de Andrade (remunerado pelo POLONOROESTE) administrador de Nova Colina, o Sr. Flávio funcionário do INCRA e candidato a prefeito de Ji-Paraná, além de dois senadores de Rondônia: Claudionor Roriz e Galvão Modesto. (LEONEL, 1984, p. 101; 92).

²¹⁶ De acordo com Relatório de Maria Auxiliadora (BRASIL, FUNAI, 1985, p. 2-3) foram notificadas 57 famílias, cerca de 350 a 400 pessoas na área.

²¹⁷ Agmar de Souza Gomes, o Piau, ex-prefeito do PT, Ouro Preto do Oeste, era um dos representantes dos trabalhadores rurais. (BRASIL, FUNAI, 1985, p. 2-3).

²¹⁸ (BRASIL, PJ, 1984).

²¹⁹ PADRE Ezequiel Ramin. Disponível em: <http://www.combonianosbne.org> Acesso 02/07/2009.

através das contribuições de Chico Mendes, serão construídos acordos estratégicos entre seringueiros, indígenas e trabalhadores rurais, estava surgindo a aliança dos Povos da Floresta²²⁰.

1983
População Gavião

Faixa etária	Sexo feminino	Sexo masculino	Total
0 a 10 anos	42	38	80
11 a 20 anos	23	30	53
21 a 30 anos	24	18	42
31 a 40 anos	10	08	18
41 a 50 anos	10	09	19
50 a 61 anos	05	01	08
TOTAL			20

Quadro VI - Demografia Gavião-Ikolen²²¹.

Homologação da T. I. Igarapé Lourdes

Para Leonel (BRASIL, SUDECO, 1983), a homologação da T. I. Igarapé Lourdes, foi assinada pelo então vice-presidente da República Aureliano Chaves, na ocasião Presidente do Brasil, tendo em vista licenciamento do titular, João Batista Figueiredo de acordo com os dados encaminhados pela empresa PLANTEL em 1976: uma extensão de 185.533 hectares, perímetro total de 270 quilômetros explicitados no Decreto é de nº 88.609, de 09 de agosto de 1983²²².

Cabe ressaltar que o espaço interditado para os índios de acordo com o decreto 73.563 de 24 de janeiro de 1974, assinado pelo então Presidente da República Garrastazu Médici, além de ser maior que este, interligava a área do Lourdes ao do Rio Branco, localidade tradicional dos indígenas Gavião-Ikolen. Significa afirmar que uma boa parte da terra, espaço de perambulação tradicional dos índios ficou fora da demarcação, já haviam sido ocupadas por fazendeiros. A população foi estimada em 220 (duzentas e vinte) pessoas, sendo 185 (cento e oitenta e cinco) da etnia Gavião-Ikolen, 32 (trinta e dois) Zoró, 02 (duas) mulheres Parintintim e uma menina Suruí²²³.

1984

²²⁰ ALIANÇA dos Povos da Floresta. Disponível em: <http://www.chicomendes.org> Acesso 02/07/2009.

²²¹ (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 84).

²²² (BRASIL, FUNAI, 1983).

²²³ (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 80; 101-102).

Desintrusão na T. I. Igarapé Lourdes

Em função da entrada de tantos estranhos invasores em seu território, as festas Gavião-Ikolen assumiam características guerreiras, além de grande produção e acúmulo de flechas... Ao observar esta movimentação entre os índios, o chefe de Posto, apreensivo, entrou em contato com a coordenação Geral da FUNAI através de mensagem radiofônica, a FUNAI por sua vez acionou a Justiça, solicitando reintegração de posse.

O juiz federal alega que precisava ouvir o outro lado. A FUNAI recorre a Polícia Federal, esta afirmou que não podia agir sem um despacho da justiça. Os documentos da FUNAI solicitando ajuda ao Governo do Estado e a Polícia Militar não retornam²²⁴... Os Arara-Karo e Gavião-Ikolen só podiam contar com eles e seus aliados (as).

Jorge Teixeira: há muita terra pra pouco índio

Na época o governador de Rondônia era o militar Jorge Teixeira de Oliveira, que reproduzia comumente na imprensa que, na Amazônia existia muita terra pra pouco índio. Em Manaus, certa vez chegou a dizer que “os índios eram bobalhões” e que ele iria “empurrá-los para a outra margem do rio”. (FREIRE, 2004, p. 83). Afirmação que explicita desconhecimento ou alheamento sobre o modo de vida destas populações, além do desrespeito à diferença e perpetuação de uma representação eivada de preconceitos, pois:

[...] o índio passa a ser visto como uma espécie de ‘latifundiário’ improdutivo, ignorante, indolente e desqualificado, injustificadamente detentor da posse de vastas extensões de terra, que se abertas ao ‘trabalho produtivo’, supostamente resolveriam a questão da pobreza e do desenvolvimento. (ARRUDA, 2001, p. 45).

Luta Indígena pela Terra

Diante de um cenário anti-indígena, de omissão do poder público frente às invasões que ocorrem no interior da T. I. Igarapé Lourdes, as lideranças Gavião-Ikolen e Arara-Karo, aliados, aliadas da esfera governamental e não governamental, decidem resolver a questão. Os Arara-Karo inicialmente e depois os Gavião-Ikolen promoveram a retenção de dezessete pessoas durante vinte dias na aldeia Igarapé Lourdes como mecanismo de pressão a fim de que os órgãos públicos - FUNAI e a

²²⁴ (LEONEL, 1984, p. 94).

Polícia Federal tomassem as providências cabíveis. Na ocasião, três missionários também foram presos, estavam a serviço da entidade católica CIMI – Conselho Indigenista Missionário. (LEONEL, 1984, p. 95-96).

Surgimento da aldeia Ikolen

A saída dos ocupantes provocou mudanças estratégicas por parte da etnia quanto a reorganização espacial da Terra: a criação de uma importante aldeia: a Ikolen, bem como a retomada da aldeia Igarapé Lourdes na Serra da Providência com vistas a evitar outras ocupações²²⁵.

Expedição do Mandado de Reintegração de Posse

Concedida liminar de reintegração de posse a favor da FUNAI - representante dos Povos Indígenas da T. I. Igarapé Lourdes. (BRASIL, SUDECO, 1985, p. 1-2).

Doenças nas aldeias

São registrados 27 (vinte e sete) casos de malária, 20 (vinte) de gripe, 15 (quinze) situações de vômito, 5 (cinco) de diarreia, 2 (dois) de leishmaniose, 1 (um) caso de picada de cobra e 1 (um) de picada de arraia. (LEONEL, 1984, p. 96-97; 98).

Hidrelétrica Ji-Paraná: JP-14

Funcionários da empresa Eletronorte iniciam estudos em julho deste ano para a construção de uma barragem no Rio Machado: “Os índios foram surpreendidos pela chegada de helicópteros e técnicos realizando estudos prévios de níveis de inundação, colocando marcos metálico em vários pontos da área”. (IAMÁ, 2008, p. 19).

1985

Suspensão dos recursos do Banco Mundial em Rondônia

Diante dos constantes desrespeitos com as populações tradicionais e as omissões ou contradições por parte do poder público, ocorreu um fato inédito em termos de política de financiamento internacional: a suspensão dos recursos. Após denúncias encaminhadas ao Banco, entre as quais, as constantes invasões na área indígena do Igarapé Lourdes aliadas a pressões locais e internacionais, o Banco Mundial suspende os desembolsos e exige a adoção de medidas mais consistentes

²²⁵ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 236).

quanto a proteção das populações tradicionais e ao meio ambiente. (IAMÁ, 2008, p. 22). As pressões e críticas contra o aumento do desmatamento, das queimadas e da implantação do Projeto POLONOROESTE em Rondônia foram protagonizadas principalmente por ambientalistas nacionais e internacionais, o assassinato de Chico Mendes em dezembro de 1988 foi a gota d'água o que mobilizou o governo a produzir respostas, por meio da criação do IBAMA²²⁶.

1986 **Vida social da etnia Gavião-Ikolen**

Conforme estudos de Meireles (1988, p. 8-9), havia fortes relações entre o sistema de parentesco e os casamentos que atuavam como elementos de regulação e coesão da sociedade Gavião-Ikolen. O casamento preferencial seguia a seguinte ordem: um homem devia escolher por esposa a filha da sua irmã (real ou classificatória), confirmando que: “O melhor casamento é o de um homem com a filha de sua irmã – o do tio materno, dzerat, com a sobrinha. [...],”²²⁷ ou a filha do irmão da sua mãe, ou seja, a sua prima cruzada matrilateral. As uniões eram combinadas entre os pais, pois os futuros cônjuges ainda eram crianças. O futuro genro devia prestar gentilezas ao sogro. Não raro ocorriam uniões entre um homem mais velho e uma moça muito jovem, sobretudo nos casamentos entre um homem e a filha da sua irmã.

Estimativa Populacional²²⁸

De acordo com os dados da 8ª (oitava) Delegacia Regional da FUNAI, a população do Posto Igarapé Lourdes totalizava em 418 (quatrocentos e dezoito) pessoas, incluído nestes números os Povos indígenas da etnia Arara-Karo e da etnia Zoró que são casados com pessoas da etnia Gavião-Ikolen, levando em conta os casamentos interétnicos, avalia-se que o Povo Gavião-Ikolen correspondia a sessenta por cento do grupo.

FUNAI permite extração e venda de madeiras

A política indigenista do período permitiu a exploração de madeira em área indígena, sob o pretexto de assegurar recursos para custear a vida indígena. Esta

²²⁶ (VIOLA, 1995, p. 14) citado por (CORBUCCI, 2003, p. 81).

²²⁷ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2008, p. 37).

²²⁸ (MEIRELES, 1988, p. 6).

ação possibilitou a celebração de vários contratos de venda de madeira entre as sociedades indígenas e empresas. Para os indígenas, mesmo com o baixo valor da venda, esta alternativa ainda era melhor que suportar os constantes roubos de madeira em seu território. Mais tarde, após várias críticas esta prática foi rediscutida e abolida²²⁹.

1987

Povo Gavião-Ikolen participa de Festa Cinta Larga

A festa foi realizada no Posto Roosevelt, T. I. Roosevelt com bastante chicha de mandioca e de cará – azeda e doce - carne de anta, porco e veado com o acompanhamento de mandioca assada. Houve confecção de belas flechas feitas com pelos de caititu para serem usadas no ritual da matança do porco, posteriormente foram retiradas e presenteadas. Além dos Gavião-Ikolen, os Zoró também foram convidados. Todos se apresentam pintados de jenipapo, houve cantos e danças ao som de flautas, caçadas coletivas já que a festa durou 13 dias. (DAL POZ NETO, 1991, p. 174-181).

ELETRONORTE: barragem no Rio Machado

Para Fearnside (2004, p. 11) a decisão dos estudos para a instalação da barragem foi em função da baixa capacidade da Hidrelétrica de Samuel. A Barragem de Ji-Paraná criaria um reservatório de 957 km² e inundaria 107 km² (6%) da T. I. Igarapé Lourdes, mais 37,7 km² (1,4%) da REBIO Jaru. Estudos anteriores apontavam para a possibilidade de inundação de até 60% da área. Em função da possibilidade da construção de hidrelétricas na Amazônia, muitas delas em território indígena, especificamente, no caso dos Gavião-Ikolen, de acordo com Leonel (2001, p. 23) várias medidas foram encaminhadas pelos próprios índios:

Realizaram várias reuniões secretas na floresta, refizeram sua aliança com os Arara e os Zoró, declararam guerra a todos os invasores. A muito custo foram dissuadidos de atacar e matar os invasores, mas foi impossível impedi-los de realizar uma expedição na parte invadida da área. Numa reunião secreta com os principais líderes, Txiposegov e Alamãa anunciaram-me com uma fúria ameaçadora, de fazer tremer o ouvinte, a morte de todos os brancos que suas flechas alcançassem, e não foi nada fácil aceitarem ao menos discutir alternativas à guerra. A presença pessoal de Apoena Meirelles, seu grande aliado e defensor, animava-os na luta pela terra e, ao mesmo tempo, evitava mortes. (LEONEL, 2008, p.19).

²²⁹ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 236-237).

População Posto indígena Ikolen estimada em 115 pessoas

Neste tempo não foi observado nenhum tipo de atividade religiosa, nem de missionários – evangélicos ou católicos e nem tampouco relacionados a tradição Gavião-Ikolen como a dos pajés. Houve uma grande festa indígena com a presença dos povos Tupi Monde: Zoró-Pangyej, Suruí-Paíter e Cinta Larga. Há uma professora não indígena ministrando aulas para discentes de 7 a 14 anos, no entanto sem material didático específico e o conteúdo programático é em português. (MOORE, 1987, p. 1; 9).

1988

Carta ao Banco Mundial

Povos indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen enviaram carta ao presidente do Banco Mundial exigindo suspensão de financiamento para construção de barragem.

[...] Nós já falamos para eles que eles não podem fazer essa barragem no Rio Machado não. Eles não são os donos do rio. Eles não são os donos do rio. Nossos pais já moravam aqui muito tempo antes que os brancos chegaram. Também temos muitos parentes enterrado na beira do rio. Então nos não vamos deixar eles fazer não. [...]Para você nos ajudar de tirar esse perigo de nossas vidas se o branco quer mesmo estragar o mato, ele tem que estragar o mato dele. O nosso mato já e pouco, e nos precisamos de tudo que sobrou para viver. (FORSETH; LOVOLD, 1988, p. 431).

Visita a Hidrelétrica de Samuel

O encontro foi marcado por gritos de guerra dos índios no canteiro de obras de Samuel, principalmente depois da exibição do vídeo Operação Curupira, que mostra o processo de retirada dos animais nos locais de alagação e que na concepção dos índios o que ali viram só trouxe mais preocupações e a certeza de não aceitar barragem em seu território. Neste mesmo ano, participaram do Programa de Índio apresentado por Ailton Krenak na cidade de São Paulo. Na oportunidade Fernando Txerepoabáh Gavião-Ikolen denunciou os impactos e porque o Povo Gavião-Ikolen não concordava com a possibilidade de construção de barragem no Rio Machado:

A gente já lutou, lutou tirando esse posseiro de cinco ano [...] nós lutemo com esse posseiro, e agora essa enchente quando a barragem for construído... [...] Posseiro tem jeito, posseiro foi o jeito que a gente tirou. E agora esse barragem já construído, que for alagar essa área do igarapé Lourdes e a área que fica na beira do

Rio Machado e como é que a gente vai fazer? Então por isso, comunidade de índio Gavião tão discutindo, tão brigando, enquanto a barragem, a Hidrelétrica não resolver, de parar, não vamos parar de brigar. E outra coisa também Pajé falou respeito lá com chefe do acampamento, porque na beira do Igarapé Lourdes ou Rio Machado tem muito parente enterrado, na beira do Lourdes tem muito cemitério, do filho dele, a mulher dele também diz que tá no cemitério da beira do Lourdes ... esse aí vai alagar... disse que não vai consentir com essa barragem por causa que, se cemitério dela for pro fundo, não vai dar certo... Agora branco não, ele teve falando pra gente que teve cemitério também tiraram botaram para outro lugar, mas índio não aceita isso, depois quando tiver morto e depois quando cemitério já tá, sepultura já tá feito, nada, nada, o índio não mexe, nem o Pajé também não aceita. É isso que nós discutimos lá, isso o Pajé discutiu lá com chefe de barragem.

Fernando Txerepoabáh Gavião²³⁰.

Suspensão dos estudos para construção de barragem no Rio Machado

O Banco Mundial via POLONOROESTE havia financiado a criação da T. I. Igarapé Lourdes e como se responsabilizar agora por um financiamento para inundá-la? Desta forma, foram temporariamente²³¹ paralisadas as ações para a Barragem de Ji-Paraná em 1989, supostamente porque a geração de energia poderia se viabilizar a partir de gás natural ou mesmo em função do alto custo imobiliário muito alto, a terra a ser inundada estava quase toda localizada em área de proteção ambiental²³².

Hector Babenco na T. I. Igarapé Lourdes

Os povos da T. I. Igarapé Lourdes recebem a visita de Hector Babenco. Na ocasião, o cineasta dialogou com os índios do PIN - Posto Indígena Ikolen no intuito de compreender as relações entre as sociedades indígenas e as entidades religiosas tendo em vista a produção de seu filme em curso, Brincando nos campos do Senhor²³³.

²³⁰ (KRENAK, 1988).

²³¹ Há um Relatório do PLANAFLORO que recomendava a retomada destes estudos de viabilidade para as outras duas barragens identificadas no Rio Machado. (BARTHOLO JR.; BURSZTYN, 1999, p. 160-164).

²³² (NÓBREGA, 2008, p. 75).

²³³ O filme teve seu lançamento em 1991. Trata de um casal de evangélicos que partem para a Amazônia tendo em vista a conversão dos povos indígenas. BRINCANDO nos campos do Senhor. Disponível em: <http://www.adorocinema.com> Acesso 23/08/2009. (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 229).

Infância no seringal

Relatos²³⁴ informam que boa parte do quadro de atuais professores da etnia Gavião-Ikolen nasceram na aldeia Igarapé Lourdes, nas proximidades da Serra da Providência onde havia seringais. Na infância ajudavam os pais na extração do látex. A borracha era transportada através de animais e em outro trecho, por meio de barcos. Posteriormente a carga era negociada em Ji-Paraná. O recurso era empregado em alimentação, medicamentos, roupas e material escolar.

1991

Não às Hidrelétricas...

Em prosseguimento às manifestações contrárias a construção de barragem com prejuízo para as populações indígenas, um dos desdobramentos da I Assembléia Geral dos Povos Indígenas de Rondônia e Norte do Mato Grosso, realizada em Ji-Paraná-RO, culminou com o protesto contra a instalação de barragens, através da obstrução da ponte do Rio Machado por aproximadamente mil indígenas²³⁵.

1992

Desaparecimento de Alamãa

Hoje ouço muita gente dizer que os dzerebãï são feiticeiros semelhantes a Satanás. Dizem que Alamã virou dzerebãï, já é bicho feiticeiro, largou sua gente, está com os perigosos. Quem diz isso não sabe, não conhece, foi levado talvez pelos que não são índios, os que dividem o mundo em bem e mal, a criar uma imagem dos dzerebãï como sendo o mal. Essa não é a verdade, é a ignorância que faz falar assim. Os dzerebãï, como o oritxixia, os goihanei e outros, podem arrastar, abraçar e reter as pessoas quando gostam delas, impedindo que voltem para os vivos, mas também curam, apóiam, zelum²³⁶. Pajé Txipikub-ob Gaviao²³⁷.

Em seu processo de formação de pajé, Alamãa foi cada vez mais se aperfeiçoando. Em uma certa ocasião, seu filho o convidou para resolver algo na cidade. E nesta viagem aconteceu algo inesperado: durante o percurso, Alamãa se sentia ameaçado, como se quisessem matá-lo e, as palavras de ajuda de seu filho

²³⁴ (ISIDORO, 2006; PAULA, 2008).

²³⁵ (NÓBREGA, 2008, p. 68); (KANINDÉ, 2006, p. 87).

²³⁶ Fragmento de fala do Pajé Txipikub-ob, cunhado e discípulo de Alamãa, chamado de Pitical pelos funcionários da FUNAI. (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 79).

²³⁷ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 79).

não adiantaram muito, a medida em que o tempo passava, mais angustiado Alamãa ficava com aquela situação que culminou com a sua fuga para a floresta. Daquele dia em diante, nunca mais seus parentes o viram²³⁸.

Criação de escolas Gavião-Ikolen²³⁹

O Governo do Estado de Rondônia decretou a criação das escolas indígenas na T. I. Igarapé Lourdes que ficarão sob a supervisão da Fundação Nacional do Índio - FUNAI: as escolas Zawidiay Tikombipô, na Linha 82, a escola Passap Koquip Gavião, na Aldeia Serra da Providência (Igarapé Lourdes) na Linha 87 e a Escola Xinepoabá.

1997

Morte de Txiposegov

Txiposegov nasceu na aldeia *Dzapeb*, nessa época ainda não conhecia os não-indígenas. As mudanças de lugar eram constantes, o que demandava a construção de novas aldeias. Suas atividades como pajé iniciaram quando tinha dez a quinze anos, no Lourdes²⁴⁰.

Era identificado pelos não-indígenas – funcionários do SPI e FUNAI como Chico Chegou, uma possível aproximação com o nome na língua materna e talvez em função da dificuldade de pronúncia na língua. De forte personalidade, conversava pouco em português, era a liderança da aldeia Cachoeira. Apoiou a festa tradicional que aconteceu em abril de 1976, marcando posição frente a intransigência religiosa dos missionários da organização Novas Tribos do Brasil²⁴¹.

Após a morte de uma filha, Txiposegov ficou muito triste: “[...] as saudades de minha filha me fazem perambular sem cessar, não durmo mais com vocês na aldeia, ando, ando e ando, vôo...”²⁴². A dor da perda produziu uma doença, não compreendida pelos médicos de Porto Velho e Ji-Paraná. Em um hospital, Txiposegov conversava com seres invisíveis e queria fumar, mas não havia permissão para isso: “[...] e o que é um pajé sem tabaco? Os funcionários da FUNAI conseguiram explicar aos médicos que o cigarro era indispensável [...]” (p. 113). A

²³⁸ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001).

²³⁹ (RONDÔNIA, 1992).

²⁴⁰ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 102-103;111-113).

²⁴¹ (MOORE, 1978, p. 18-19).

²⁴² (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 112).

gravidade da doença levou Txiposegov a morte. Faleceu na cidade de Porto Velho. De acordo com os índios o saudoso Pajé, está bem, foi para um campo no garpi, onde é dono de muita queixada e outros animais²⁴³.

Novas escolas Gavião²⁴⁴

O Governo do estado de Rondônia autorizou em 29 de setembro de 1998, a criação das escolas indígenas de ensino fundamental, Escola Aldeia do Pereira, na Aldeia do mesmo nome, a Escola Mahaguvely na Aldeia Castanheira e a Escola Pagá Pena na Aldeia Boa Esperança.

1999

Divulgação da Arte indígena Gavião-Ikolen

Participação de Indiana e mais onze crianças Gavião-Ikolen a convite de Ivaldo Bertazzo no Projeto Tupi tu És, inspirado na ópera O Guarani de Carlos Gomes e no romance de José de Alencar no SESC Ipiranga e no Teatro Municipal em São Paulo. Uma oportunidade de compartilhar com outras pessoas a cultura Gavião-Ikolen. Participaram também do CD-livro Canções do Brasil um projeto que envolveu músicas de meninos e meninas de todo o país²⁴⁵.

2000

Notícias de Alamãa

Após quase 10 (dez) anos de desaparecimento, sem absolutamente nenhuma informação a seu respeito, indígenas anunciam ter visto o Pajé Alamãa nas proximidades de uma aldeia da etnia Zoró no dia 1º de janeiro de 2000²⁴⁶.

Demografia Gavião-Ikolen

A sociedade Gavião-Ikolen neste ano era composta de 408 (quatrocentas) pessoas, inclui-se nestes dados, pessoas de outras etnias como Arara-Karo e Zoró que são casados com Gavião-Ikolen. (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001).

²⁴³ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 112).

²⁴⁴ (RONDÔNIA, 1998).

²⁴⁵ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001, p. 10-11; OLIVA, 1999).

²⁴⁶ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001).

2001

Lançamento do livro O Couro dos Espíritos²⁴⁷

O livro O Couro dos Espíritos de Betty Mindlin e narradores indígenas foi escrito a partir das contribuições dos pajés Txipiküb-ob, Itxiköibir Joaquim e Koröi cujas histórias se relacionam aos mitos da etnia, além dos pajés desaparecidos, Alamãa e Txiposegov. Digüt Tsorabáh Francisco é o principal narrador do livro, um dos indígenas mais idoso da sociedade Gavião-Ikolen. Este livro possibilitou uma grande visibilidade a etnia Gavião que ficou nacionalmente conhecida.

200

Docente Gavião-Ikolen assume EEI na SEDUC²⁴⁸

Nomeação de um professor indígena para coordenar a equipe de Educação Escolar da SEDUC, o professor Zacarias Kaapiar Gavião. Atuava como professor e foi também o presidente da OPIRON - Organização de Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste do Mato Grosso. Acompanhava e propunha ações no âmbito técnico-pedagógico e administrativo para as 67 (sessenta e sete) escolas indígenas de Rondônia.

2004

Artesanato Gavião-Ikolen

É composto de peças para adorno corporal: variadas pulseiras (babe kúv káv, malójàh, asáhnàh káv, malójàh káv, magáli káv, majinj kahu), feitas de osso, coquinhos (tucumã, tucumã verde, assana, inajá), dentes de macaco, penas, sementes e linha de algodão; gargantilhas (padápóáv ká mán káv), colares (bakali), anel (ola káv), brinco, (panípiav káv) e cocar (gárpèh) feito a base de tala de babaçu e penas de aves, pássaros (jacamim, mutum, arara azul, arara amarela, arara vermelha, gavião, periquito, entre outros). Confeccionam ainda utensílios para atividades diárias: há dois tipos de paneiro, o paneiro (ado) de palha de babaçu e o paneirinho (tahtia) de broto de tucumã ou babaçu. (KANINDÉ, 2006).

Em defesa do Rio Machado e sua gente, os índios da etnia Arara-Karo e Gavião-Ikolen avisam: não queremos barragens

²⁴⁷ BETTY Mindlin reconta a mitos tribais. Jornal O Estadão de São Paulo. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/arquivo> Acesso 23/04/2008.

²⁴⁸ (BRASIL, MEC, 2003).

Realização de reuniões nos dias 22 e 23 de março de 2006 nas aldeias da T. I. Igarapé Lourdes a respeito da possível construção de uma barragem. Acompanhamos a discussão na aldeia Ikolen que aconteceu na escola Zavidjaj Xikov Pi Pòhv:

Quando era jovem eu não deixei o meu povo sozinho e por isso digo ao jovem de hoje para eles tomarem a frente como nós fizemos na época²⁴⁹ Cadê o jovem para nos escutar agora? Na época do conflito nós não brincamos e nós tínhamos muita força. Vocês têm que escutar, ter interesse, saber do assunto porque vocês sabem que a gente viaja e participa de reuniões e agora estão falando que irão retomar a construção da barragem, então os nossos ajudantes e o IBAMA estão nos avisando, por isso, devemos apoiá-los e eles apoiarem a gente. [...] Cadê a FUNAI? Cadê o representante deles pra nos ouvir? Agora que deveriam estar aqui. [...]. Antigamente não existiam brancos, depois do contato, derrubaram a mata, plantaram pasto, criaram o gado e nós que não temos criação igual a eles? Por isso eu digo, que eles vieram invadindo e se apossando em cima dos esqueletos dos meus avôs e das minhas avós e dos outros parentes meus que morreram. Na época dos anos oitenta, sofremos bastante e como vai ser agora? Liderança Messias Gavião.²⁵⁰

2007

Festa do Animal de Criação - Gõn-aká

Realização da Festa do Animal de Criação - *Gõn-aká*, na Semana dos Povos Indígenas que acontece todos os anos no mês de abril. Neste ano aconteceu a semana foi chamada de Semana dos Povos o, *Borareéhj* que significa “espíritos caçadores da floresta”²⁵¹. A voz da religião de fora, revela feições das tensões que se manifestam nas áreas indígenas:

Dentre muitas decisões que a Igreja tomou, uma delas é que os crentes não devem participar de uma determinada festa quando houver chicha azeda (bebida feita de mandioca que quando fermentada pode embebedar). No Dia do Índio (19/04/07) haverá uma festa desta com chicha azeda e muitos irmãos por serem parentes do Dono da festa têm algumas obrigações culturais com ele e seria de grande ofensa não participar. Este aspecto é muito forte na cultura. [...] Nossos corações ficaram profundamente tristes ao ver pessoas que amamos caírem na bebedeira, dentre eles alguns irmãos que pareciam estarem firmes. Entretanto nem tudo foi tristeza! Contemplamos irmãos que ficaram firmes e fiéis a Deus. Alguns até acamparam no mato durante os dias da festa. Fato não visto antes. Culturalmente todos estão envolvidos num mesmo evento, quer seja ele bom ou ruim. Louvado seja Deus por aqueles que ficaram firmes, mostrando que o seu compromisso maior é com Jesus. Dentre os que cederam à tentação, alguns já confessaram o seu pecado diante da Igreja e pediram reconciliação. Sabemos que

²⁴⁹ Movimento contra a construção de barragens ocorrido em 1982, realizado pelos povos indígenas e aliados, culminando com o fechamento da BR 364 na ponte sobre o Rio Machado em Ji-Paraná.

²⁵⁰ Tradução de Valmir Gavião (NEVES, 2006a).

²⁵¹ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001).

Deus está trabalhando nos nossos corações, mesmo quando estamos dormindo. Orem pelos demais, para que reconheça o seu pecado.²⁵²

I Encontro dos Povos Indígenas Tupi Mondé²⁵³.

Por iniciativa de dois professores Gavião-Ikolen - Josias Gavião e Zacarias Gavião, mediado pela EMATER, aconteceu a festa dos Tupi-Mondé: Cinta Larga e Zoró. Além destas etnias foram convidados os Suruí, Aruá e Salamã. Foram dois dias de músicas, danças e mostra de rituais das diferentes etnias: o ritual do Gveh Abie - matança do animal de criação, a pajelança, torneio de arco e flecha e o borara mageh, prática de curas por meio de ervas da floresta. O cacique Catarino Gavião e o Cacique Zaap Zoró se pronunciaram inicialmente em língua materna. Estavam presentes a FUNAI, UNIR, SEDUC e o linguista norte-americano Denny Albert Moore que estuda o Povo Gavião-Ikolen desde 1976. Para o Cacique Catarino Gavião, foi a primeira vez que estas etnias se reuniram num evento cultural, uma vez que antigamente cada grupo vivia afastado, eram inimigos, tradicionais. Considerando o atual contexto, o contato com as sociedades não-indígenas, a redução do território de perambulação, há necessidade de unir forças com vista aos novos enfrentamentos.

Desejo de retomar o território tradicional

Os Arara-Karo e os Gavião-Ikolen tem uma forma muito interessante de se relacionar com a terra. Os Gavião sabem que este território tradicional pertence aos Arara-Karo e talvez em função disso sonham com sua terra ancestral. A memória da terra perdida está presente o tempo todo. Expressam com certa frequência o desejo de retornar ao seu antigo lugar, aquele em que viviam antes do contato com os não-indígenas nas proximidades do Rio Madeirinha, no estado do Mato Grosso. O Povo Gavião-Ikolen sente que foi enganado, uma vez que no processo da demarcação foram convencidos a continuar na T. I. Igarapé Lourdes até ser resolvida a retomada de suas terras.

Mas, apesar disso, estas duas etnias se sentem como filhos e filhas da T. I. Igarapé Lourdes, pois a exemplo dos Arapesh: “[...] não se julgam proprietários [das]

²⁵² UNIAONET. Disponível em: <http://www.uniaonet.com/amsbrondonia.htm> Acesso 02/06/2009.

²⁵³ (NEVES, 2008d); EMATER-RO em Nova Colina intermedia 1º encontro dos povos indígenas do tronco linguístico Tupi Mondé. Disponível em: <http://www.emater-ro.com.br/ver> Acesso 20/03/2009.

terras ancestrais, e sim pertencentes [a elas] [...]”. (MEAD, 2003, p. 42). Como seus mitos de origem sugerem esta preocupação só faz sentido porque é preciso pensar o futuro, as novas gerações indígenas. Embora dividindo a mesma Terra, do ponto de vista cultural as sociedades Arara-Karo e Gavião-Ikolen são bastante diferentes: falam línguas diferentes, tem compreensão espiritual também diversa, a relação com as religiões externas assumem formas distintas, dentre outros aspectos. No entanto, observamos na elaboração das duas etnocronologias questões semelhantes. No que se refere ao mito de origem, por exemplo, a história de como surgiram, o lugar comum é a pedra, pedras diferentes: a do povo Gavião-Ikolen estava em terra firme, já a do povo Arara-Karo foi retirada da água. O local da origem e como ocorre essa explosão humana organizada, nos remete aos estudos de Malinowski sobre a sociedade tumbriandesa, reiterando que os:

[...] mitos relatam acontecimentos ocorridos no momento em que a terra começou a ser povoada por humanos vindos do subsolo. A humanidade já existia em algum lugar subterrâneo, visto que as pessoas emergiam desse local para a superfície de Boyowa, totalmente enfeitadas, equipadas com a magia, já pertencendo às divisões sociais e obedecendo às leis e costumes bem definidos. (MALINOWSKI, 1984, p. 229).

Assim, a frequência com que os Arara-Karo e Gavião-Ikolen narram seus mitos, de certa forma parece significar busca das origens, da antiga ordem que deixava as coisas no lugar. Uma familiaridade ausente. Por exemplo, em uma ameaça de construção de barragem que possa afetar o rio e suas terras, estas imagens são invocadas, os mitos mais uma vez são narrados: o surgimento do outro e o surgimento dos povos indígenas. Ocasão que lembra a necessidade de se estar atento sempre, uma vez que as narrativas míticas remetem a uma temporalidade singular: a época em que o não-indígena surgiu, determinados problemas apareceram – as doenças desconhecidas e fatais, um tipo de trabalho estranho que lhes era imposto, o desrespeito com sua língua materna, o olhar, os risos daquelas pessoas, o que justifica o chamamento destas origens.

As relações dos Arara-Karo e Gavião-Ikolen na T. I. Igarapé Lourdes se dão nas narrativas das memórias do passado e do presente: como se deu o contato – o estabelecimento de relações de amizade, o fortalecimento dos laços por meio de uniões interétnicas e os conflitos. Reconhecem que são diferentes. Enfatizam a amizade entre os dois povos, como forma talvez de evitar confrontos, pois sabem

que os tempos são outros. Acreditam que os conflitos da forma como aconteciam no passado não irão acontecer mais, porque podem enfraquecer politicamente as lutas e comprometer os interesses comuns: casamentos, saúde, educação e a sustentabilidade territorial.

Este 2º capítulo, como os demais, pelos objetivos propostos dados as especificidades que uma elaboração etnocronológica requer, envolveu um procedimento metodológico de pesquisa documental existente em arquivos de instituições públicas, de caráter científico-acadêmico, fontes orais, além de materiais disponíveis em âmbito virtual, levantando dados a partir de 1853 a 2009. O intuito foi apresentar suas histórias em uma perspectiva que enfocasse os eventos constitutivos de suas identidades, de modo a organizar as fontes e informações possíveis com vistas a uma melhor compreensão, conhecimento e trajetória destas sociedades indígenas.

Educação e interculturalidade, traduzida na expressão Educação Escolar Indígena: percurso histórico, modelos de alfabetização que chegaram nas aldeias, além dos elementos conceituais que fundamentam a discussão sobre aquisição e apropriação da cultura escrita em espaços de tradição oral, é nosso próximo tema, será o 3º Capítulo.

III

TRANÇADOS INTERCULTURAIS: CULTURA ESCRITA E ORALIDADE NAS ALDEIAS INDÍGENAS



3.1 – Educação Escolar Indígena no Brasil: histórias e trajetórias

[...] desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da Educação Escolar Indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem ‘catequiza’ e ‘civilizar’ ou, em uma cápsula, pela negação da diferença. (SILVA, 1994, p.44).

[...] Ensinar o que a gente sabe de bom do mundo do branco, as influências positivas que a gente tem do branco e passar pro nosso aluno, pra ele ter uma noção também como é que é a vida do branco. Porque querendo ou não, o objetivo principal hoje de quem está estudando é conhecer os seus direitos e defender o seu povo [...]. Esse é o papel nosso hoje, é isso que a comunidade espera de nós professores, mas ao mesmo tempo, não adianta eu querer ser um doutor da vida sem ter o conhecimento tradicional meu.

Josias Cebiroop Gavião²⁵⁴.

A literatura sobre o caminho percorrido pela educação escolar indígena no Brasil²⁵⁵ permite a interpretação desta modalidade de educação em dois grandes períodos: da Educação Indígena – protagonizada pelos povos indígenas à Educação para Índios: etnocêntrica, catequizadora, evangelizadora e integracionista – materializada pelo poder público e pelos missionários - católicos e protestantes. E, deste modelo para a chamada Educação Escolar Indígena: específica, diferenciada, intercultural e bilingue – proposta pelas próprias sociedades indígenas e referenciada pela Constituição Federal de 1988. Atualmente em curso, tem sido discutida, elaborada e experienciada pelas próprias populações indígenas no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de ensino.

3.1.1 - Educação Indígena

[...] E aquilo que nesse momento se revelará aos povos, surpreenderá a todos, não por ser exótico, mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto, quando terá sido o óbvio. (Um Índio – Caetano Veloso).

²⁵⁴ (PAULA, 2008, p. 95-96).

²⁵⁵ (LOPES DA SILVA; GRUPIONI, 1995; DALMOLIN, 2004; FERREIRA, 2001).

No decorrer da história tradicional dos Povos Indígenas, o processo educativo ocorria por meio de formas próprias de classificação e ordenamento, onde a responsabilidade pela construção do conhecimento e a socialização da cultura, das tradições, da língua, do jeito de interpretar o mundo, era compartilhado por todos e todas, conforme se observa no contexto da sociedade Tupinambá:

Naquela sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, através de contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o professor. Posto que era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que ‘todos educam a todos’. (BRASIL, MEC, 2007, p. 23-24).

A forma de comunicar - aprender e ensinar saberes - por meio da oralidade mobilizava todo o coletivo da aldeia. Este processo formativo desenvolvido exclusivamente pelas próprias sociedades indígenas será identificado como Educação Indígena (MELIÁ, 1979), termo utilizado para estabelecer diferenças com outras nomenclaturas e propostas que surgiram posteriormente como a educação do índio ou para o índio – forma unilateral do poder público desenvolver a educação sem a participação indígena (LOPES DA SILVA, 1981) e só depois a educação escolar indígena – modelo negociado entre indígenas e não-indígenas traduzido na proposta formativa intercultural (BRASIL, RCNEI, 1988).

O Padre Meliá ao refletir sobre os aspectos da educação indígena Tupinambá, afirmou que: “As peculiaridades principais desse sistema de educação eram as seguintes: transmissão de conhecimentos e participação geral na cultura [...]”. (MELIÁ, 1979, p. 24). Isto possibilitava um permanente compartilhar de saberes, quem sabia ensinava para os outros. As narrativas tradicionais contadas pelos indígenas apontam que a disseminação de alguns dos conhecimentos acontecia dentro da maloca, ali eram explicados os fenômenos do mundo através dos mitos, mas a aprendizagem estava em todo lugar, relacionada ao modo de vida do povo, conforme atesta a fala de Anemã Cinta Larga citado por Abrantes (2007, p. 86):

[...] antigamente, cada um ensinava seu filho dentro da maloca. Porque assim, as crianças prestavam atenção na fala do seu pai. E era assim que as crianças pegavam experiência por meio da

memorização. Mas também, os pais e as mães não ensinavam só falando, mostravam tudo aquilo que eles tinham falado. Quando os pais iam fazer artesanato, eles chamavam os filhos para dar aula lá mesmo, e mesmo assim, ensinando, os pais contavam histórias para os filhos ouvir. E quando ouviam alguma coisa interessante, os filhos perguntavam para seus pais. As meninas iam junto com a sua mãe, treinando para fazer colar, cesta, balaio e panela de barro. E as mães também contavam as histórias para elas se interessarem pelo trabalho das mulheres e aprenderem mais.

No entanto, os portugueses por ocasião de sua chegada ao Brasil não enxergaram nenhum sistema educacional próximo ao deles o que levou a pensarem que não existia educação nas aldeias indígenas, desconsiderando na perspectiva de Florestan Fernandes que:

[...] antes do contato com o europeu, três valores, entre outros, norteavam, a educação dos Tupinambá, grande povo que habitou toda a extensão do litoral brasileiro até o século XVIII: ‘o valor da tradição oral’, que era uma espécie de arquivo dos saberes da sociedade, capaz de orientar as ações e decisões dos indivíduos, em qualquer circunstância; ‘o valor da ação’, que levava os adultos a envolverem crianças e adolescentes em suas atividades, tornando o ‘aprender fazendo’ a máxima fundamental da forma educacional indígena; e, finalmente, “o valor do exemplo”, dado pelos adultos e, sobretudo, pelos velhos, cujo comportamento tinha de refletir o sentido modelar do legado dos antepassados e o conteúdo prático das tradições. (BRASIL, MEC, 2007, p. 23-24).

Desta forma, os filhos e filhas eram ensinados a registrar mentalmente os conhecimentos e práticas com o compromisso de explicá-los aos demais. O conjunto destes conhecimentos - os conteúdos da maloca, por um determinado tempo – no âmbito da mentalidade etnocentrista, foi interpretado como simples, básico, imediatista. Entretanto os estudos etnográficos atestaram que as sociedades tradicionais possuem também diferentes formas de proceder quanto aos seus esquemas lógicos como, por exemplo, de observar, experimentar, estabelecer relações, elaborar indagações, entre outros.

Uma das referências fundamentais nesta discussão foi a contribuição de Lévi-Strauss, na clássica obra *O Pensamento Selvagem*, onde adverte para o fato de que o conhecimento construído por estes povos não se limita apenas ao aspecto utilitário dado a forma de organização dos saberes: “[...] É claro que um conhecimento desenvolvido tão sistematicamente não pode ser função apenas de sua utilidade prática”. (LÉVI-STRAUSS, 2002, p. 23).

Ao combater idéias desta natureza, que explicitamente defendiam que o conhecimento dos povos chamados de primitivos eram simples, uma vez que serviam exclusivamente para a sua sobrevivência imediata, o etnólogo demonstra a sua complexidade, já que o pensamento humano faz uso de diferentes lógicas, não necessariamente a lógica formal ocidental e que recorrem em diferentes contextos culturais a variados tipos de vinculações. Portanto, conclui: “[...] o pensamento selvagem é lógico no mesmo sentido e da mesma forma que o nosso” (LÉVI-STRAUSS, 2002, p. 296). Inegavelmente, o trabalho deste antropólogo contribuiu para a revisão desta mentalidade. No que se refere ao campo educacional, a concepção não era diferente:

Muitas vezes se pensou que a educação indígena é simplesmente utilitária, orientada somente à sobrevivência e à satisfação de necessidades fisiológicas, sem tempo nem interesse para a criação de formas de arte, de religião, de inovações, de invenções e sistematizações. No entanto, a realidade de vida observada também entre o povo Xokleng, mostra o contrário: o indígena é educado para o prazer de viver, de criar, inovar, inventar e sistematizar. (MARKUS, 2006, p. 57).

Ao considerarmos estas premissas, de que todos os povos possuem capacidade de produzir conhecimentos para explicar e atuar em suas realidades observamos que ela se opõe à concepção muitas vezes presente nos relatos elaborados pelos cronistas viajantes sobre a Amazônia. Nestes textos, homens e mulheres amazônidas são representados de forma estereotipada – são pessoas acomodadas, preguiçosas, inconstantes, despreocupadas, desleixadas, etc. (GONDIM, 1994). Avaliação esta que produz ainda hoje, profundos impactos e implicações como estereótipos e preconceitos nas representações das sociedades não-indígenas sobre estas populações. Talvez um recurso que possa ajudar na reversão deste quadro marcado pela estereotipia seja a viabilização de:

[...] uma educação indígena na sociedade não-indígena porque o olhar é da nossa sociedade, para uma mudança desta mentalidade. Isto se dá principalmente na formação de professores não-indígenas nas universidades já que os conteúdos continuam a reproduzir estas idéias e (pré) conceitos. O principal problema está na nossa sociedade e não na sociedade indígena. É preciso fortalecer a aplicação da Lei nº. 11.645/2008 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena). (RODRIGUES, 2009, p. 7).

O que significa, no âmbito da escola não-indígena, o desenvolvimento de um currículo intercultural²⁵⁶ que possibilite a compreensão das diferenças culturais, na perspectiva da multiculturalidade proposta por Freire (1993), enquanto recurso pedagógico dialógico, bem como as contribuições de Forquin (1993), Fleuri (2000), Giroux (2003) e McLaren (2003).

Portanto, a Educação Indígena - compreendida como prática educativa informal, possibilitada principalmente pelos recursos orais - constituiu uma experiência formativa dos povos indígenas antes do estabelecimento de relações com os não-indígenas. Através das experiências em diferentes temporalidades, dos povos Tupinambá aos povos Cinta Larga, contribuiu como importante elemento de coesão do grupo, em um espaço e tempo que ainda não se fazia necessário a educação escolar.

Entretanto, na medida em que o contato com os não-indígenas vai se intensificando, totalmente vinculada a este contexto, a educação formal visibilizada pela escrita, adentra o mundo indígena articulando e tensionando gestos de tradição e modernidade, movida por múltiplos interesses, que é o que discutiremos agora.

3.1.2 - Educação para Índios: etnocêntrica, catequizadora, evangelizadora e integracionista.

Quem me dera ao menos uma vez que o mais simples fosse visto como o mais importante... Mas nos deram espelhos e vimos um mundo doente. [...] Quem me dera ao menos uma vez como a mais bela tribo dos mais belos índios não ser atacada por ser inocente. (Legião Urbana – Índios).

A Educação para Índios (LOPES DA SILVA, 1981) enquanto prática educacional sistematizada foi instituída no contexto dos povos indígenas a partir do contato com os não-indígenas, por ocasião da chegada dos portugueses ao Brasil, através da ação dos missionários católicos, com objetivos de catequização religiosa tendo em vista ampliação do catolicismo aliado, posteriormente a um projeto de fins civilizatórios: “A escola é uma instituição relativamente recente na história milenar

²⁵⁶ Para a Senadora Fátima Cleide (PT-RO), “[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apesar de avançar no sentido de reconhecer o direito à educação indígena, nada previu acerca da educação dos não-índios quanto à questão indígena, o que contribui para perpetuar o desentendimento. (CLEIDE, 2004, p. 41). A aposta está no cumprimento da Lei nº. 11.645/2008. (BRASIL, 2008).

desses povos. Só vai surgir, por iniciativa dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI, centrada na catequese [...]”. (BRASIL, MEC, 2007, p. 23).

O termo Educação para Índios (AMOROSO, 2001; KAHN, 1994) reflete a concepção de um modelo de educação unilateral imposto por não-indígenas, viabilizado pela aliança Estado e Igreja que perdurou no Brasil de 1500 até o início do século XX, com breves interrupções como a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Posteriormente, no século XIX, a relação entre Estado e o catolicismo tendem a se intensificar no que diz respeito ao projeto de Educação para Índios:

Entre 1845 e o início do século XX o indigenismo brasileiro viveu uma fase de total identificação com a missão católica. Amparado pela legislação vigente, o Estado dividia mais uma vez os encargos da administração da questão indígena com as ordens religiosas católicas. Dentre elas, a Ordem Menor dos Frades Capuchinhos Italianos, citada no Decreto n. 426, o Regulamento da catequese e civilização dos índio. (AMOROSO, 2001, p. 135).

O fato do projeto da Educação para Índios fundamentar-se nas atividades de catequização e de civilização destes povos, impossibilitava quaisquer oportunidades de suas participações enquanto sujeitos de suas próprias aprendizagens, uma vez que: “[...] Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, [...] para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã”. (FERREIRA, 2001, p. 72). Com essa característica bancária, no dizer de Paulo Freire, ela se colocava a serviço do opressor na medida em que se configurava como importante estratégia colonizadora de depositar saberes dominantes, que aliadas ao controle político e outros mecanismos, permitiram uma série de violências contra estas populações: a invasão dos territórios tradicionais, o emprego de trabalho forçado (BRASIL, RCNEI, 1998), a proibição de se expressar na língua indígena, obstáculo que contrariava os interesses integracionistas, como aconteceu com os Xokleng:

Quando o primeiro professor, o Maestro dava aula, o Eduardo, chefe do posto botou uma ordem que não podia mais falar Xokleng; então ali eles ficavam reprimidos, de medo e tinha guardas. Eles tinham quatro guardas, um ficava na porta daí eles ficavam rodeando a escola. Se alguém falava Xokleng eles denunciavam e o Eduardo dava uma surra neles. Então com isso eles ficaram com medo e daí ele diz que aprendiam a falar bem e rápido, aprendiam de medo o Português. A Favei aprendeu rápido, a velha Ada, a velha Aliça, mãe

da Genice. Daí eles foram mais rápidos para aprender. (MARKUS, 2006, p. 132).

Desta forma, a compreensão dos povos indígenas a respeito da escola se relacionava à ideia de um espaço de confinamento inútil e sem sentido do qual eram obrigados a frequentar: “Para os índios, a escola foi durante séculos um instrumento de opressão, o que está registrado atualmente na memória oral de muitos povos e foi até mesmo incorporado em alguns de seus mitos. [...] devoradora da diferença cultural”. (BRASIL, MEC, 2007, p. 24). Esta escola refletia uma forma de pensamento da época, expressa na mentalidade etnocêntrica, baseada na ideia civilizatória, um possível desdobramento do movimento filosófico iluminista, organizado em dois mundos – os que ainda viviam em estado natural e os que viviam em um estado cultural (DOMINGUES, 1989), tendo como referência padrões ocidentais conforme aponta Laplantine (1994, p. 69):

Mede-se a importância do ‘atraso’ das outras sociedades destinadas, ou melhor, compelidas a alcançar o pelotão da frente, em relação aos únicos critérios do Ocidente do século XIX, o progresso técnico e econômico de nossa sociedade sendo considerado como a prova brilhante da evolução histórica da qual procura-se simultaneamente acelerar o progresso e reconstituir os estágios. [...] define o acesso entusiasmante à civilização em função dos valores da época: produção econômica, religião monoteísta, propriedade privada, família monogâmica, moral vitoriana.

Inicialmente, os primeiros professores destes grupos étnicos - como na história dos não-índios, foram os missionários, situação que perdurou no período colonial, imperial e até parte da fase republicana. Em função do alheamento estatal, as missões religiosas assumiram a tarefa da educação, fundamentadas na concepção de catequização, civilização e mais tarde, integração. O fragmento abaixo sintetiza esta trajetória que evidencia que por cerca de cinco séculos a Igreja Católica dominou a área educacional nos aldeamentos indígenas:

Até o fim do período colonial, a educação indígena permaneceu a cargo de missionários católicos de diversas ordens, por delegação tácita ou explícita da Coroa portuguesa. Com o advento do Império, ficou tudo como antes: no Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, foi proposta a criação de estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios. Como a Constituição de 1824 foi omissa sobre esse ponto, o Ato Adicional de 1834, art. 11, parágrafo 5, procurou corrigir a lacuna, e atribuiu competência as Assembleias Legislativas Provinciais para promover cumulativamente com as Assembleias e Governos Gerais ‘... a catequese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias’. (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 150).

A rotina educacional envolvia atividades exclusivamente relacionadas ao mundo não-indígena, um processo de doutrinação e disciplinamento sem escapatória: as “trezentas” orações que eram obrigados a memorizar e a fazer endereçadas ao um deus furioso, implacável e desconhecido, as tarefas práticas desenvolvidas na agricultura que assegurava principalmente a sobrevivência dos padres e as atividades mais refinadas, como a leitura, a escrita e os cantos, religiosos certamente que deleitavam os ouvidos do clero, como o cinema traduz no filme *A Missão*²⁵⁷.

Além da feição religiosa, a Educação para Índios vai apresentar outra face, a institucional e tutelar, inaugurada por ocasião da criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, posteriormente apenas Serviço de Proteção aos Índios – SPI (FERREIRA, 2001). Este órgão foi criado em 1910 pelo Governo Federal através do Decreto-Lei nº 8.072, de 20 de junho de 1910 (RIBEIRO, 1987). O objetivo central era desenvolver a política indigenista tendo em vista a proteção aos índios e sua integração à sociedade brasileira, levando em conta as reclamações constantes a respeito das tensões desencadeadas por ocasião dos conflitos com grupos não-indígenas:

[...] as áreas de fronteira eram palco de lutas sangrentas que, via de regra, exterminavam os povos indígenas. Nas cidades, a opinião pública se polarizava no debate em relação ao índio. Diversos setores da sociedade brasileira, como associações científicas, instituições filantrópicas, delegações dos países de procedência de colonos, reivindicavam que o governo brasileiro tomasse providências para garantir a colonização e a vida dos migrantes estrangeiros em conflito aberto com os índios. Estes setores sustentavam idéias evolucionistas segundo as quais os seres fracos e inferiores deveriam ceder lugar aos fortes e bem-dotados. Levantavam-se contra estas idéias os positivistas, alimentados por uma imagem também distorcida a respeito do bom selvagem, à moda de Rousseau. (BARBOSA, 1984, p. 4).

Para Rodrigues (2009, p. 7), este órgão atuou inicialmente no processo de pacificação dos Kaingang, no oeste paulista em função dos conflitos surgidos com as frentes de expansão capitalista. A metodologia desenvolvida neste contexto foi considerada tão acertada que acabou se expandindo para as demais regiões do país. Em Rondônia, Aparecida Vilaça registra a atuação do SPI em 1930, ocasião da criação de um posto de atração chamado Doutor Tanajura com vistas ao

²⁵⁷ Filme produzido em 1986 sob a direção de Roland Joffé. Trata da disputa pelos povos indígenas por parte das Coroas espanholas, portuguesas e os jesuítas, cada um com seus interesses no final do século XVIII. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes> Acesso 06/08/2009.

estabelecimento de contato com as populações indígenas locais, os Pacaás Novos, atuais Wari'. Confirma que havia uma pressão para que o governo "pacificasse" os índios: "Em setembro de 1957, o governador de Rondônia interveio diretamente, pedindo providências ao SPI para pacificar os Wari' [...] índios estavam 'atrapalhando o trabalho de seringueiros nos Rios Pacaás Novos e Ouro Preto'". (VILAÇA, 2006, p. 363).

O idealizador do SPI foi o Marechal Candido Rondon, designado para implantar as linhas telegráficas, nos estados do Mato Grosso e Amazonas. Na medida em que desenvolvia este trabalho ia estabelecendo contatos com os indígenas (DALMOLIN, 2004). Sua atuação no SPI foi motivada pela religião positivista, cujas premissas, dentre outras era a crença no desenvolvimento e na evolução dos indígenas:

A mentalidade positivista, baseada no evolucionismo humanista e normativo de Augusto Comte, postulava que os povos indígenas, uma vez libertados de pressões externas, poderiam progredir espontaneamente e integrar-se à civilização, se lhes fossem fornecidos os meios de industrializar-se. Com esta inspiração, marcada pelo etnocentrismo, foi fundado o SPI, por iniciativa de militares liderados pelo General Rondon. Segundo eles, era necessária a intervenção do governo para 'defender', 'amparar' e 'integrar' os 'selvagens' à 'civilização', numa ação social isenta de doutrinas religiosas. (BARBOSA, 1984, p. 4).

Embora haja certa polêmica a respeito da relação de Rondon e os povos indígenas. Há quem reconheça o seu trabalho como sertanista (RIBEIRO, 1987; 1995) e há também quem avalie que sua verdadeira missão era apenas expandir a ação estatal e não proteger os índios (LIMA, 1992). A esse respeito, Rodrigues (2009, p. 8), confirma que: "[...] de fato a ação do SPI foi o de atuar como braço estatal a serviço da expansão capitalista, liberando territórios para posterior ocupação, em nome do chamado desenvolvimento". Inferimos que é possível que suas ações tenham sido orientadas por uma concepção humanista que via na política integracionista um meio de assegurar a sobrevivência dos povos indígenas, considerando as situações de extermínio observadas no decorrer da implantação das linhas telegráficas. (HORTA BARBOSA, 1918).

O problema desta forma de pensar e atuar, era quem considerava a vida dos indígenas - o aspecto físico da existência de maneira exclusiva -, completamente desvinculada da cultura destes povos, o que levava a um gigantesco etnocídio. Além do fato de que nem as vidas indígenas estavam efetivamente a salvo, pois as: "[...]

‘tribos foram dizimadas não só pelas balas assassinas, mas com a conivência, embora indireta, do SPI, que as chamava à civilização, as atraía, ‘sem ter meios para atender os primeiros embates sempre danosos para a comunidade indígena’’. (MALCHER, 1963) citado por Barbosa (1984, p. 5).

A esse respeito, em Rondônia aconteciam fatos semelhantes, os constantes ataques sofridos pelos índios à revelia do SPI, que permanecia em algumas situações, inerte, seja por não dispor de estrutura adequada ou mesmo por adotar o silêncio criminoso tendo em vista os acordos com os proprietários de seringais ou mesmo políticos locais, que: “Organizavam então grupos armados para o que eles chamavam ‘limpeza da área’. E essa limpeza consistia em destruir todas as aldeias, matando o que encontrassem. [...] Massacres terríveis. [...]”. (VILAÇA, 2006, p. 363). Tais fatos não aconteciam às escondidas, era de pleno conhecimento público – das entidades governamentais e da própria sociedade, o que atesta a fragilidade do órgão indigenista, o SPI diante do poderio econômico e político na região, e sua inexorável cobiça aos territórios tradicionais indígenas, como podemos constatar nas divulgações da mídia local:

A respeito dos índios em questão, foram criadas as mais variadas histórias, pintando-se sempre como os terrores das selvas de Rondônia. Mas ao que tudo indica, tais histórias visavam justificar ataques periodicamente feitos às suas malocas por seringueiros de Guajará-Mirim, que chacinavam mulheres e crianças. Empregavam os seringueiros metralhadoras adquiridas na Bolívia e caçadores profissionais de índios. As incursões contra os Pacaas Novos podem ser contadas às dezenas e objetivam a posse de terras ricas em castanhais e seringais. (Jornal Alto Madeira, 1962)²⁵⁸.

Em relação à educação, como a meta era integrar os índios no convívio com a sociedade não-indígena, o currículo desenvolvido nas escolas vai privilegiar o ensino da língua portuguesa e ênfase ao ensino profissional relacionado a questões domésticas para o sexo feminino e assuntos sobre a agricultura para o sexo masculino. Embora as diretrizes do SPI se pautassem no ideário positivista, tendo em vista uma política indigenista estatal e laica, sua atuação em Rondônia não reflete estas orientações, pois conforme Betty Mindlin, a educação “nestas paragens do poente” foi desenvolvida sob a orientação dos missionários:

Durante a existência do SPI – Serviço de proteção ao Índio, entidades missionárias de cunho fundamentalista começaram a atuar

²⁵⁸ (VILAÇA, 2006, p. 364).

na região, iniciando o processo de alfabetização dos povos indígenas, geralmente na própria língua. No entanto, a referida alfabetização, não era realizada no intuito de desenvolver um processo educacional, mas tinha como objetivo promover a conversão religiosa dos povos indígenas, traduzindo a Bíblia para as línguas indígenas. (BRASIL, PNUD, 1995, p. 1).

Em substituição ao SPI, foi criada a FUNAI em 1967 que assumiu a tarefa de preparar as populações indígenas para sua integração ao mundo não-indígena. Além de significar uma clara herança do SPI, inspirava-se nos ideais desenvolvimentistas presentes no imaginário militar (OLIVEIRA, 1978). Através de alianças com os missionários protestantes, a FUNAI organizava os aldeamentos, a construção de postos de saúde e a criação de escolas. Por meio de acordos e convênios institucionais, delegava aos missionários do SIL - Summer Institute of Linguistics ou da Missão Novas Tribos do Brasil – MNTB, a orientação e execução do trabalho educativo.

A experiência desenvolvida com os Waiãpi apresenta elementos neste sentido, ou seja, de como a FUNAI operacionalizava a política indigenista, sobretudo aquela relacionada à educação: “[...] possibilitaram a implantação de uma escola bilíngüe, com alunos aptos a serem alfabetizados para tornarem-se leitores do Evangelho traduzido [...]”. (KAHN, 1994, p. 138). Este processo ocorria através do conhecimento e sistematização da língua indígena, atividade viabilizada pelo SIL, atual Associação Internacional de Linguística. No entanto, a presença desta entidade junto a aldeias indígenas provocava paradoxalmente, mal estar e resignação junto aos estudiosos do período:

[...] nos anos finais da ditadura militar, ainda mostravam atitudes controvertidas sobre a questão ou aceitavam, mesmo a contragosto, a contribuição dos missionários, em especial do Summer Institute of Linguistics (SIL), instituição na qual o estudo das línguas camuflava um trabalho de conversão religiosa. Argumentava-se que não havia profissionais na lingüística para o estudo das línguas, mas com isso os índios eram submetidos a perdas culturais irreparáveis, um verdadeiro genocídio das tradições. A comparação com as opressivas escolas internato da Igreja católica, anteriores a 1964, ou com a educação monolíngüe do SPI/ FUNAI, associada à freqüente proibição do uso das línguas indígenas, lançava sobre o Summer uma luz menos crítica. (MINDLIN, 2004, p. 108).

Neste sentido, o S.I.L. inaugura um novo modelo etnocêntrico que visava a permanência da utilização da língua sob o argumento cultural de que era preciso que os povos indígenas a utilizassem como expressão própria, mas o que

efetivamente se impunha era uma série de normativas ortográficas alheias ao consentimento destes povos. Então ao invés de proibir o uso da língua e assim produzir a sua extinção, ele promove a domesticação para atingir sua finalidade principal, a tradução da bíblia:

Fundado em teorias lingüísticas completamente ultrapassadas nos centros metropolitanos de origem, mas praticamente desconhecidas na província acadêmica de países periféricos como o nosso, o modelo de educação indígena desenvolvido pelo S.I.L fez muitos aliados e arautos nas universidades brasileiras. Os objetivos do S.I.L., como dissemos há pouco, nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas. [...] Não se tratava mais de negar as populações indígenas o direito de se expressarem em suas próprias linguas, mas de impor-lhes o dever de adotar normas e sistemas ortográficos gerados in vitro que, de resto, nunca funcionam muito bem. (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 151).

Esta instituição, em função de suas pretensões, foi e tem sido muito criticada pelos educadores e educadoras progressistas, que junto com as sociedades indígenas discutiam novas elaborações em educação numa perspectiva, etnicamente diferenciada, embora existisse por outro lado, consentimentos deste tipo de trabalho tendo em vista a roupagem do bilinguismo: “[...] foram os seus meios [bilinguismo] e não os seus fins [evangelismo] que fascinaram a platéia universitária brasileira e o setor público. [...] a questão não era mais abolir grosseiramente a diferença, mas sim domesticá-la”. (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 151).

As escolas da FUNAI tinham por meta a integração das sociedades indígenas ao conjunto da sociedade brasileira e, com estas medidas, inaugura mais uma feição da chamada Educação para o Índio, período em que serão mais explicitadas as tensões entre o modelo de educação próprio destas populações e a educação estatal:

[...] com seu caráter colonizador, sem a menor atenção à intensa vida social das comunidades indígenas, com ensino apenas em português, orientadas para a subordinação dos índios ao trabalho explorado e a interesses empresariais. Escolas que reproduziam os preconceitos e estereótipos de inferioridade dos índios, transmitindo a imagem de que, por não dominarem a língua portuguesa e o repertório cultural da sociedade industrial, eram ignorantes e incapazes de aprender. (MINDLIN, 2004, p. 108).

Assim, a Educação Indígena de feição comunitária, caracterizada pelo modo próprio das comunidades indígenas desenvolverem seus projetos educativos, sofreu um duro golpe por ocasião do contato com o universo não-indígena, passando para

a fase conhecida como Educação para Índios: etnocêntrica, catequizadora, evangelizadora e integracionista, executada por missionários católicos e protestantes sob a permissão do Estado. No início do século XX, embora fosse atividade exclusiva do poder público, revelava, no entanto, um viés de negação das culturas indígenas e preocupações com o projeto integracionista – fase do SPI. Com as parcerias interinstitucionais a partir da criação da FUNAI, esta instituição dividiu a tarefa educativa com os missionários protestantes, cuja ênfase nos estudos linguísticos serviu unicamente para mascarar os reais interesses que mobilizava tais entidades: o de convencer os índios a abandonarem suas religiões ancestrais a favor da deles, as religiões evangélicas.

O conjunto de experiências que foram sistematizadas como Educação para Índios, explicita a desagregação do modelo educacional de tradição étnica, provocada principalmente pelas relações depois do contato. Evidências da feição autoritária que marcam as relações do Estado para com as sociedades indígenas orientado por finalidades civilizatórias. E ao impor estas concepções de educação, vai se deparar com um conjunto de reações, contra-respostas e lutas por outra proposta de educação, proposta esta que leve em conta também o ponto de vista indígena. As perguntas, os questionamentos feitos à Educação para Índios que não mais se sustentavam, é que vai possibilitar o surgimento de um projeto educativo novo que dialoga com elementos da Educação Indígena e ao mesmo tempo considera os desafios do atual contexto pós-contato, condição fundamental para o nascimento da Educação Escolar Indígena: específica, diferenciada, intercultural e bilingue.

3.1.3 - Educação Escolar Indígena: específica e diferenciada, intercultural e bilingue.

Depende de mim, depende de nós
Escuto um silêncio, ouço uma voz
Que vem de dentro e enche de luz
Toda nossa tribo... Somos todos índios

(Somos todos indios – Vinicius Cantuária)

No decorrer dos anos 1970 e 1980, no âmbito dos movimentos de organização política e de contestação, desencadeou-se a criação de várias entidades indígenas (SILVA, 1999), que tinham como objetivo central a defesa de

seus tradicionais territórios, entretanto, “[...] justamente na década em que a política indigenista sonou sistematicamente os direitos indígenas, tenha se verificado a emergência de um movimento indígena organizado nacionalmente”. (BARBOSA, 1984, p. 6). Fundamentados na Lei 6.001 de 1973 – o Estatuto do Índio puderam reivindicar junto a FUNAI a regularização de suas terras através das fases de demarcação e homologação.

Uma das entidades que ganhou visibilidade nacional foi a União das Nações Indígenas – UNI que conseguiu mobilizar diferentes lideranças de etnias indígenas que apresentava uma diversidade linguística muito grande. Posteriormente, outras temáticas passam também a ser incluídas nas pautas de discussões do momento indígena: “[...] os tuxauas declararam não querer professores não-índios e exigiram que os professores devem ser filhos das comunidades onde lecionam. [...]” (FERREIRA, 2001, p. 97). Ocasões como esta contribuíram para que o modelo da escola integracionista enfraquecesse a medida que as etnias indígenas iam conquistando espaço explicitando sobre como deveria acontecer o processo de educação formal nas aldeias. (BRASIL, RCNEI, 1998).

As organizações de docentes indígenas, aliados aos movimentos indigenistas, tiveram um papel fundamental no delineamento do processo educativo indígena, inclusive considerando iniciativas que já aconteciam em algumas regiões do país, (FERREIRA, 2001), como a realização de vários encontros, sobretudo na região norte: “Nos últimos sete anos, o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre vem discutindo formas originais de educação de cada um dos povos lá representados, a necessidade de uma outra educação formal [...]”. (SILVA, 1994, p. 46). Com base nas reflexões destas experiências, muitas delas orientadas pela pedagogia freireana que articulava, dentre outros aspectos a relação educação e cultura, a valorização dos saberes tradicionais, a dialogicidade entre os povos, a horizontalidade na construção do conhecimento, aos poucos a Educação Escolar Indígena vai se definindo e encontrando um sentido junto às etnias indígenas, que pode ser sintetizado em um conjunto de fatores:

O abandono da previsão de desaparecimento físico dos índios e da postura integracionista que buscava assimilar os índios à comunidade nacional, porque os entendia como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção; as mudanças e inovações garantidas pelo atual texto constitucional; e a crescente mobilização política de diversas lideranças indígenas ensejou a necessidade de estabelecer uma nova forma de relacionamento, jurídico e de fato,

entre as sociedades indígenas e o Estado brasileiro. (BRASIL, CNE, 1999).

Nesta perspectiva, o texto legal acompanha esta nova relação jurídica estabelecida entre o Estado e os povos indígenas, viabilizada com o advento da Constituição Federal de 1988, atestando que no âmbito dos movimentos sociais “[...] o direito tem se mostrado uma arma poderosa, um ‘pé-de-cabra’ nas trincas da modernidade” (SEMPRINI, 1999, p. 164), e neste contexto a diferença cultural não é mais vista como obstáculo e sim como algo a ser valorizado com importantes implicações para a escola:

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

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2.º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, CF, 1988).

Direitos estes que não só incluíram as preocupações educacionais, mas, sobretudo possibilitaram demandas que impulsionaram as condições para situar a educação escolar indígena como educação intercultural fundamentada posteriormente na legislação específica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº. 9394/96, conforme atesta o 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 bilíngüe e intercultural** (grifo nosso) 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;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

(BRASIL, LDB, 1996).

Então o reconhecimento referente aos hábitos, linguagens, crenças e tradições, terão implicações diretamente relacionadas às políticas públicas educacionais, ao currículo escolar que vai requerer posturas dialógicas em relação ao que deve ser aprendido e ensinado nas escolas das aldeias de acordo com os

saberes ditos universais e aqueles de interesse dos povos indígenas, nascia a Educação Intercultural:

No Brasil, os direitos políticos, culturais e educacionais conquistados pelos povos indígenas, por meio de suas lutas e resistências, afirmados na Constituição Federal de 1988, constituem um instigante desafio para as políticas públicas. Isso porque, além de reverter séculos de políticas e projetos homogeneizantes, anuladores das identidades e diferenças étnicas, é preciso transformar mentalidades, concepções e práticas estatais, levando em consideração novos paradigmas legais e conceituais, que estão possibilitando processos de democratização de nossa sociedade e reduzindo desigualdades sociais produzidas e reproduzidas pela exclusão de segmentos sociais portadores de identidades contrastantes. (BRASIL, MEC, 2007, 7-8).

Entretanto, muito ainda precisa ser discutido e deliberado, pois há um desconhecimento geral em torno destas populações que por sua vez acabam por produzir preconceitos e estereótipos. Em relação à educação, os direitos indígenas ainda são constantemente violados ou ignorados, muitas vezes em função de exigências burocráticas dos órgãos públicos responsáveis pela Educação que na prática negam ou desconhecem as especificidades destas escolas:

[...] a caracterização do discurso da escola indígena intercultural esbarra na ideologia dominante, onde a idéia de escola acompanha uma estrutura tradicional do Estado nacional, de raízes históricas, cujas ações tem caráter integracionista e os objetivos estão voltados para a diluição das diferenças culturais. Isto é, uma escola intercultural de fato, requer um estado que se reconheça como pluricultural e reconheça a pluralidade lingüística do conjunto da população. (p. 201-202)

A título de ilustração, mencionamos o Projeto Açáí – formação inicial para docentes indígenas que foi concluído em 2004, entretanto os professores e professoras só puderam realizar a formatura em 2007, época em que tiveram acesso aos seus documentos formais, em função de desentendimentos entre a Secretaria de Educação e o Conselho Estadual de Educação a respeito do significado da escola diferenciada, o que resultou em uma aprovação no mínimo questionável, discriminadora e limitada com evidentes prejuízos para as sociedades indígenas de Rondônia:

Art. 1º - Aprovar o Projeto Açáí, da Secretaria de Estado da Educação, com autorização para implantação de funcionamento do Curso de Formação de Professores Indígenas, na modalidade de ensino supletivo na função de qualificação, ao nível de ensino médio, com validade regional e sem direito a prosseguimento de estudos em caráter regular. (RONDÔNIA, CEE, 1998).

No entanto, no Parecer 73/05-CEE/RO, de 2005, as questões referentes à “[...] validade regional e sem direito a prosseguimento de estudos em caráter regular. [...]”, foram retiradas, sendo mantido, no entanto o caráter de supletivo. (RONDÔNIA, CEE, 2005). A revisão do texto legal levou em conta as próprias premissas estabelecidas na Lei 9394 de 1996 a respeito da educação escolar indígena e suas especificidades.

Esta escola pensada para se aproximar dos interesses indígenas enfatiza a valorização e o reconhecimento dos conhecimentos tradicionais. Além da Constituição Federal de 1988 que reconheceu e instituiu a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, intercultural e bilingue, outras leis tem se encarregado dos detalhes acerca da operacionalização desta modalidade educativa, tais como: o Decreto Presidencial nº 26, de 1991 (BRASIL, 1991), que conferiu ao MEC a responsabilidade para articular a educação escolar indígena aos sistemas regulares de ensino e não mais a FUNAI. O significado desta institucionalização, tem sido interpretado como importante para a escola diferenciada, na medida em que:

Ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar. (NASCIMENTO, 2005, p. 1).

Em 1996 a Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reitera e complementa premissas constitucionais principalmente no que diz respeito a reafirmação identitária, solidificando a concepção intercultural (BRASIL, 1996); em 1999 foi publicado o Parecer 14 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, bem como a Resolução 3 de 1999, que criou a categoria Escola Indígena como forma de viabilizar suas especificidades e diferenças (BRASIL, CNE, 1999). A legislação mencionada reflete a condição deste processo de institucionalização escolar que atualmente acontece nas aldeias.

Neste sentido, não há uma escola dos índios, mas também não há uma escola só de não-índio, as escolas indígenas se traduzem em lugares de fronteira, no atual momento, local de passagem, discussão, articulação e troca de saberes, espaços de dúvidas, elaborações e redefinições (TASSINARI, 2001; DALMOLIN, 2004), o que certamente a deixa mais desafiadora. Avalio que muito ainda precisa

ser feito e pensado, mas os próprios professores e professoras indígenas, cada vez mais, ocupam os espaços que lhes pertencem: decidir os rumos desta escola tendo em vista as necessidades das populações, na permanente busca do diálogo intercultural em um contexto cujas relações de poder são tão assimétricas.

3.2 – Educação e Alfabetização Intercultural: etnicidade e processos formativos

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, do que significa ensinar e da forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer outra época da história. (GIROUX, 1995, p.88).

O tema a respeito das relações entre educação e cultura (FORQUIN, 1993) tem assumido uma visibilidade muito grande e mobilizado a atenção de vários estudiosos para esta interessante conexão conforme citaremos mais adiante. A atenção dada a este assunto tem inclusive contribuído para o surgimento de um campo de estudo específico, dado o atual contexto da globalização – na medida em que diferentes grupos e pessoas tem se encontrado mais - considerando as possibilidades colocadas pelos meios de transportes e de comunicação.

No que diz respeito à educação, o olhar para as diferenças culturais, vai se evidenciar no Brasil, oficialmente por meio da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, através do tema transversal Pluralidade Cultural (BRASIL, MEC, 1998). Nas publicações apresenta múltiplas nomenclaturas como estratégia de demarcação das diferenças: Estudos Culturais (GIROUX, 2003), hibridez de culturas (CANCLINI, 1997), multiculturalismo (MCLAREN, 1997a; 1997b; CANDAU, 2002b) interculturalidade (FLEURI, 2000), intertransculturalidade (PADILHA, 2004).

Alguns termos passam por processos de revisão, onde seus significados são questionados como a palavra tolerância, por exemplo, uma forma de manifestação da desconfiança sobre a linguagem que nomeia as diferenças. Neste caso, o sentido da expressão tolerância tem sido interpretado como um comportamento unilateral que supõe benevolência ao suportar uma determinada diferença, embutindo certa neutralização como meio de escamotear as tensões. (SKLIAR, 2003).

No entanto, desde os anos 1970, este tema já era reconhecido nos estudos de Paulo Freire, enquanto importante mecanismo para a compreensão dos processos educativos. Inspirado na educação de jovens e adultos enxergava nos educandos e educandas, homens e mulheres portadores de saberes e produtores de cultura. Cultura esta possibilitada pela práxis - ação e reflexão sobre a existência: “[...] Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se”. (FREIRE, 1981, p. 53).

Neste sentido, para Paulo Freire, se dar conta politicamente de sua presença no mundo, significava a compreensão da condição de ser histórico e ser da cultura. Assim, a tomada de consciência de um contexto de exploração, assumia a possibilidade concreta de acontecer em ambientes como os “Círculos de Cultura” onde um agrupamento de pessoas adultas, na condição de analfabetas, simultaneamente, aprendiam a ler e escrever a palavra e percebiam a realidade social – seus condicionantes e determinantes, compreendendo que o seu analfabetismo era apenas uma feição de um processo muito maior de dominação no âmbito social e econômico à qual todos e todas estavam submetidos. Desta forma, a alfabetização em uma perspectiva política, englobava o aprender a ler e escrever o mundo, a partir das interrogações ao seu universo cultural:

É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. (FREIRE, 1981, p. 53).

Esta crítica que Paulo Freire endereçava à “malvadez das estruturas²⁵⁹” da sociedade capitalista aproxima-se das atuais contribuições de McLaren (2003) que por meio do multiculturalismo revolucionário questiona os históricos processos existentes, através dos quais as identidades étnicas e raciais, por exemplo, são elaboradas e reelaboradas, a partir de significados orientados para a subalternização por meio das micro-relações de poder, o que exige a superação por meio da desconstrução e reconstrução na perspectiva dos oprimidos e oprimidas:

O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista socialista que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista. Conseqüentemente o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude

²⁵⁹ (FREIRE, 1992, p. 13).

discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos. (MCLAREN, 2003, p. 284).

O reconhecimento das relações entre educação e cultura, se expressa no termo Educação Intercultural Bilíngue – EIB utilizada pela UNESCO (2007) e demais países da América Latina para designar a modalidade de educação desenvolvida junto aos povos indígenas - no Brasil, é chamada de Educação Escolar Indígena - com base nos pressupostos do diálogo entre diferentes culturas e saberes, entre as sociedades indígenas e não-indígenas:

O diálogo torna-se a expressão-chave, uma vez que é possível de ser concretizado, conforme o entendimento de que as características, bem como os valores de cada cultura não são absolutos, não são completos, estão sempre sujeitos a transformações. É nesta incompletude das culturas que se vislumbra a possibilidade de aproximação e de diálogo entre os diferentes. Porém, para que sejam estabelecidas relações de interculturalidade, é necessário superar as condições históricas de exclusão e restabelecer as dignidades das culturas subjugadas. (DALMOLIN, 2004, p. 188 -189).

Vale ressaltar que a concepção intercultural em nosso país é recente, pois até a 2ª metade dos anos 1980, a mentalidade da sociedade brasileira e a orientação oficial compreendiam que o melhor para as populações indígenas era integrá-las à sociedade nacional. No entanto, uma das razões que impossibilitava a consecução deste objetivo eram as línguas indígenas. Assim, a tarefa da escola, neste período será justamente a de ensinar os alunos e alunas da aldeia a falar, ler e escrever em língua portuguesa para que assim este obstáculo fosse superado. (LOPES DA SILVA; GRUPIONI, 1995). No entanto, com a atuação dos movimentos indígenas e indigenistas a partir dos anos 1970 e anos 1990 tendo por suporte a Constituição Federal (1988), a discussão envolvendo a educação escolar indígena mobilizou um coletivo de pessoas e entidades que aprofundou os debates e reflexões a respeito do significado desta modalidade educativa no plano intercultural (MONTE, 2000).

Reiteramos que os esforços construídos até então, do ponto de visto teórico e prático, vão se materializar no Texto Constitucional assegurando a forma de organização social, bem como, costumes, línguas, crenças, tradições e direito a habitar em seus tradicionais territórios. No que tange à educação, assegura tanto a utilização de suas línguas maternas como os processos próprios de aprendizagem.

No âmbito da concepção de Educação Intercultural situamos o conceito de alfabetização intercultural. Enquanto recorte dessa concepção, significa um processo formativo decorrente das relações biculturais ou multiculturais, envolvendo o estudo de duas ou mais línguas e as aprendizagens no campo da leitura e da escrita em uma perspectiva dialógica, onde os elementos culturais de ambas precisam estar em um processo de permanente negociação com vistas a um possível equilíbrio e superação de assimetrias.

Observamos que o termo alfabetização intercultural de forma geral tem sido utilizado no reconhecimento da diferença cultural, com a compreensão de que os saberes socializados e construídos na sala de aula e na escola representam concepções culturais que informam conhecimentos especificamente diferenciados, culturalmente distintos. Para Frago (1993), considerando as demandas do mundo contemporâneo é a proposta de alfabetização necessária.

O uso que temos feito do termo alfabetização intercultural (NEVES, 2008b; 2008c) decorre de um aspecto que compõe a temática Educação Intercultural, vinculada a especificidade do processo de aquisição e apropriação da leitura e escrita em contextos indígenas. É nosso intuito aprofundar cada vez mais, os conhecimentos sobre essa alfabetização, no sentido de compreender as possíveis implicações da cultura escrita em sociedades de tradição oral e, sobretudo, entender o papel dos sujeitos e suas interações com este objeto. Outro fator considerado é o direito que todos os povos tem à educação, além da importância destes conhecimentos, dado as demandas surgidas em função das relações pós-contato entre os povos indígenas e as populações não-indígenas.

Adotamos o termo cultura escrita utilizada por Ferreiro (2001b), com o entendimento de que o ato de ensinar a língua escrita deve possibilitar aos alunos e alunas o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos de diferentes gêneros, que circulam socialmente e que estão presentes no cotidiano das sociedades atuais a fim de que possam sempre que necessário utilizar enquanto apropriação, estes conhecimentos a favor dos seus interesses e de suas comunidades.

A alfabetização intercultural tem tratamento diferenciado tanto na Constituição Federal como na LDB, Nº 9394 de 1996 ao estabelecer que o ensino fundamental seja desenvolvido por meio da utilização das duas línguas, a portuguesa e a materna, além da prerrogativa de viabilizar a proposta educativa levando em conta

seus próprios processos de aprendizagem fundamentados na reflexão da prática cotidiana ancestral, reduzindo a distância entre os saberes da escola e os saberes engendrados na prática social étnica. Daí a pertinência da discussão intercultural que busca:

[...] contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. Tal perspectiva configura uma proposta de “educação para a alteridade”, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla. (FLEURI, 2003, p.1).

Assim os estudos sobre as preocupações com o outro, o reconhecimento da diferença, tem ocupado cada vez mais um amplo espaço na produção acadêmica educacional, evidenciando a necessidade de aliar à revisão de processos históricos de exclusão, a perspectiva da reparação social, expresso na canção dos rapazes da banda rondoniense Quilomboclada “[...] se o passado não foi justo, vai virar revolução [...]”. Revolução reflexiva, dialógica que avalia e admite que os problemas de hoje tem raízes no ontem, uma vez que:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão. (CANDAU, 2002a, p. 126).

Portanto, no âmbito dos estudos que tem enfatizado a “[...] centralidade da cultura – a enorme expansão de tudo que está associado a ela, na segunda metade do século XX, e o seu papel constitutivo, hoje, em todos os aspectos da vida social” (HALL, 2009, p. 1), situamos a Educação Escolar Indígena, herdeira dos Círculos de Cultura de Paulo Freire e manifestação intercultural, dado as características que advoga para si - específica e etnicamente diferenciada em franca construção.

3.3 – Aquisição e apropriação da Cultura escrita

3.3.1 - Da alfabetização indígena à alfabetização intercultural: antecedentes históricos.

Querer ler e escrever não é uma demanda recente dos Waiãpi, embora seja recente o seu contato com a sociedade brasileira (aproximadamente 20 anos). Assim como demais grupos indígenas, o desejo de conhecerem e dominarem a língua portuguesa, é expresso pela demanda genérica do 'querer escola', seja ela qual for. E na escola que o branco aprende a fazer aquilo que ele, índio, nunca fez: ler e escrever. (KAHN, 1994, p. 138).

Quando pensamos nas relações existentes entre a educação formal e as áreas indígenas, um dos eixos da discussão certamente é a alfabetização, tema obrigatório neste trabalho. No intuito de refletir esta questão, apresentamos uma elaboração a respeito dos antecedentes históricos da alfabetização em contextos indígenas.

Ler e escrever não faz parte do dia-a-dia da aldeia, e nem figura no contexto das suas relações sociais. O que se pretende com a alfabetização é que os índios possam captar a linguagem verbal em português para melhor articulação no seu relacionamento e nas negociações com a sociedade do branco, da qual dependem e são solicitados. (LADEIRA, 1981a, p. 113).

Meu objetivo neste texto é levantar as primeiras experiências em alfabetização vivenciadas pelas sociedades indígenas a partir dos anos 1970 tendo como referência a Lei Nº 6.001 de 1973, o Estatuto do Índio que previa a identificação, demarcação e homologação das Terras Indígenas, fator que desencadeou a necessidade da escola e da alfabetização nas aldeias além das demandas pós-contato, que identificarei como pré-educação escolar indígena. Em um segundo momento, apresentarei a sistematização de algumas experiências atuais em alfabetização, em uma perspectiva, pós Constituição Federal de 1988.

Para alcançar este intento, estou considerando as publicações organizadas por Aracy Lopes da Silva, *A questão da Educação Indígena* (1981), *A conquista da escola* (1989) sistematizada por Ruth Monserrat e Loretta Emiri, além dos materiais divulgados pelo MEC/INEP (BRASIL, 1984; 1994) que tratam, entre outros assuntos, da alfabetização junto a populações indígenas entre os anos 1973 a 1989 – período das informações, bem como de legislações chaves já mencionadas acima.

O esforço de reunir estas informações ocorreu em função da necessidade de, a partir deste breve histórico compreender as relações dos povos indígenas do Brasil com a cultura escrita, entendemos que uma das condições iniciais de acesso a este

bem cultural se dá por meio da alfabetização. O fato de se constituir em publicações iniciais e ainda apresentar informações de quase todo o país, fundamentou a escolha destas referências, na medida em que disponibilizam uma série de dados importantes para a própria história da educação escolar indígena, especialmente o campo da alfabetização: a gestão das aulas, os materiais didáticos utilizados, os procedimentos de ensino, as sequências didáticas, participação dos alunos, a avaliação do trabalho, a participação ou não das comunidades, dentre outros. Ao longo da leitura, foi possível observar que a alfabetização ocupa uma atenção especial, na medida em que constitui a principal discussão dos textos, sugere pistas de como se deu o processo de aquisição da leitura e da escrita em contextos indígenas e possíveis manifestações da cultura escrita em espaços de larga tradição oral no período aproximado de 1973 a 1989.

As etnias citadas são: os Kaxinauá, Kulina, Kampa, Apurinã, Katukina, Kaxarari, Jaminaua, Machineri, Suruí, Xinguanos – Trumai, Suyá, Aweti, Kayabi e Txukarramãe – Xavante, Bororo, Pareci, Iranxe, Tapirapé, Kaiowá-Nandeva, Yanomami, Tikuna, Kanamari, Waimiri-Atroari, Myky, Rikbaktsa, Tapirapé, Karajá, Xikrin, Waiãpi, Guarani da Barragem e os Kaingang.

Estudiosos da educação escolar indígena avaliam que não havia ligação entre a educação escolar e a alfabetização: “A alfabetização, que não está necessariamente vinculada à escola, é uma necessidade gerada pela situação do contato”. (LOPES DA SILVA; GRIZZI, 1981, p. 17). No entanto, inferimos que a implantação da escola nas aldeias indígenas ocorreu em função da reivindicação por alfabetização, enquanto direito e também exigência das novas demandas postas pela situação pós-contato: “Os índios do Parque têm grande interesse em ser alfabetizados e costumam aproveitar a presença de enfermeiros lá, para pedir aulas de alfabetização informais”. (LEA, 1981, p. 60). Daí que, a ideia imediata de escola, aquela que fazia sentido para os povos indígenas neste período, estava vinculada à solicitação da implantação de projetos de alfabetização.

À medida que a discussão a respeito da implantação do saber formal nas T. I. vai repercutindo, um tema que vai permear esta discussão será a pertinência ou não da presença da cultura escrita em locais que tradicionalmente privilegiaram a oralidade. E os estudos que nesta época apontavam para possíveis impactos que uma tecnologia como a escrita pode provocar em contextos que ao longo de sua história utilizaram exclusivamente recursos orais em seus processos comunicativos,

caso das comunidades indígenas brasileiras, eram os trabalhos de McLuhan de 1962 (1967) Lévi-Strauss de 1962 (2002), Goody e Watt de 1963 (2006) e Havelock de 1976 (1996). Embora nem todos façam referência direta aos povos indígenas, apresentam reflexões que envolvem a relação oralidade e escrita.

As interpretações decorrentes destes estudos provocaram o surgimento da ideia de uma possível dicotomia entre estes dois modos de expressão da linguagem: a oralidade e a escrita, na medida em que, ao estabelecer comparações entre elas, uma (a escrita) se colocasse mais importante que a outra (a oralidade) com implicações negativas para as sociedades de tradição oral ou consideradas ágrafas. A visão dicotômica contribuiu para demonizar a escrita:

A linguística do século XX, em vez de teorizar sobre os dois objetos que lhe concernem (oralidade e escrita), decidiu expulsar um deles do campo da reflexão teórica, transformando, em um mero exercício prático, a comunicação dos saberes por escrito (incluindo os saberes sobre oralidade, o que constitui uma decisão carregada de conseqüências). (FERREIRO, 2004, p. 140).

Inferimos que tais construções se fundamentaram principalmente nas relações de poder explicitadas pela Igreja e pelo Estado, que a partir da escrita potencializaram suas ideologias e formas de dominação:

A escola, instituição estranha às sociedades baseadas na oralidade, é um aparelho ideológico da etnia e das classes dominantes. A instalação de escolas em áreas não funciona apenas como veículo direto da dominação das populações tribais; serve também para convencer índios e brancos de que índio não aprende, e para legitimar perante a sociedade nacional uma 'assistência' aquelas populações confirmando e reforçando a superestrutura. (LOPES DA SILVA, 1981, GRIZZI, p.17).

Assim, a desconfiança constante de indigenistas e estudiosos (as) com a possibilidade da escola e da educação formal em áreas indígenas parece sugerir, uma leitura linear, como se a escola se limitasse apenas a reproduzir as desigualdades sociais, evidência clara da negação das contradições presentes no interior desta instituição e da própria sociedade, onde aliás pode se situar o seu papel transformador: “[...] os Txucarramãe lembram da época da administração dos Villas-Boas no Parque que, ao que parece, lhes diziam que a escrita e o dinheiro eram coisas de caraíba e, como tais, irrelevantes aos índios”. (LEA, 1981, p. 60).

Outra influência que leva à rejeição da escrita, percebida nas publicações (MELIÁ, 1989), é o clássico episódio vivenciado por Lévi-Strauss e os Nambikwara

sobre a escrita, publicado na obra *Tristes Trópicos* (1996) que na interpretação do antropólogo a escrita foi vista pelo chefe indígena como uma forma de poder. Em nossa compreensão o desejo do chefe indígena era não só legítimo como necessário, considerando que:

Numa perspectiva emancipatória, empoderar é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão. Nesse sentido, equivale aos sujeitos terem poder de agenda nos temas que afetam suas vidas. (HOROCHOVSKI; MEIRELES, 2007, p. 486).

Revisitar estas discussões é importante, sobretudo porque permite o deslocamento das análises com vistas à elaboração de outros campos de significação, de sentido em outros contextos. Percebemos que a escrita é coisa do antropólogo, da antropóloga, do pesquisador, da pesquisadora, áreas bem delimitadas, papéis bem definidos dos lugares que evidenciam a clássica mentalidade sujeito e objeto, com:

[...] uma abordagem que vê na escrita um “mal necessário”. Ainda que não explícita, trata-se de uma perspectiva que, em geral, parece situar-se entre o temor de interferir na cultura indígena e o desejo de corresponder aos interesses manifestos pelos próprios índios. Disso resulta à escrita e à leitura reserva-se muito restrito, limitado a certos usos práticos da interação com a sociedade brasileira (redação e leitura de correspondência com órgãos do governo, anotações de contabilidade de cooperativas ou de outros empreendimentos indígenas etc.). Em última análise, trata-se, de fato, de produzir alfabetizados que não sejam leitores, seja porque não se acredita que escrita representa algum benefício para as formas tradicionais da produção cultural, seja porque a leitura ‘do que vem de fora’ é vista quase sempre como prejudicial ou perigosa para a cultura indígena. Entretanto, essa restrição, freqüentemente desejada pelo agente externo (indigenista, antropólogo, educador, missionário, lingüista...), muitas vezes não corresponde ao papel que os próprios índios passam a destinar à leitura e escrita. Em muitas comunidades indígenas a escrita passa a ser a porta de acesso a uma literatura muito prazerosa, como é a literatura de cordel, apreciada em aldeias do Nordeste, mas também na Amazônia Ocidental. Em algumas comunidades, a escrita parece abrir espaço à experimentação de outro tipo de comunicação interpessoal, como são as cartas ou mesmo os jornais. (D’ANGELIS, 1997, p. 20).

No intuito de localizar as referências que fundamentam o discurso de “suspeição contra a escrita” e a escola, em uma perspectiva linear, como se só pudessem ser de acordo com essa prescrição, levamos em conta o contexto do início da década de 1980, que prevalecia ainda no imaginário de educadoras e

educadores brasileiros a influência dos estudos franceses materializados nos trabalhos de Bourdieu e Passeron (1982) *A Reprodução*, publicados em 1975 e de Louis Althusser (1985) *Os Aparelhos Ideológicos do Estado* de 1974 que denunciavam o papel passivo da escola, mantenedor do status quo das classes dominantes, conhecidas como as teorias crítico-reprodutivistas e, em decorrência disso, há também a publicação de Ivan Illich, *Sociedade sem Escolas*, (1979)²⁶⁰. Este período que vai dos anos 1960 até a metade dos anos 1990 é identificado pela História da Educação como o de pessimismo educacional, já que não apresentava possibilidades de ruptura com este estado de coisas (GHIRALDELLI JR., 2005). No âmbito da discussão sobre a implantação da escola nas aldeias indígenas, as preocupações não eram diferentes. Posteriormente as teorias crítico-reprodutivistas, sofrerão sérios questionamentos, dado o seu caráter determinista, pelas teorias críticas que reconhecem que nas relações educação e sociedade, a educação é constituída, mas também constitui a sociedade. (FREIRE, 1993; LIBÂNEO, 2006; SAVIANI, 1991).

Os estudos deste período evidenciam pelo menos dois comportamentos aparentemente paradoxais: ora pela desconfiança com a instalação da escola nas aldeias: “[...] a educação formal do branco, pelo contexto em que está incluída, gera perspectivas individualistas, e nós que estamos viciados por essa estrutura deixamos de reforçar valores comunitários, desenvolvendo problemas de adaptação e desagregação para o grupo.” (GUIMARÃES, 1981, p. 52-53), ora pela idéia de que a escola poderia resolver boa parte dos problemas das comunidades, a conhecida concepção de escola redentora (GHIRALDELLI JR., 2005), e uma aposta quase incondicional nesta instituição: “[...] usar o bilíngüe com as crianças que já não falavam a língua materna e paterna, teria revertido esse processo e corresponderia realmente a um instrumento de defesa sócio-cultural.” (GUIMARÃES, 1981, p. 53). Neste último fragmento, observamos que há explicitamente uma atribuição muito clara que se espera da escola, a de revitalização da língua indígena como se fosse possível assegurar este comportamento entre as quatro paredes da sala de aula, sem a fundamentação e a correspondência com a prática e o contexto social.

²⁶⁰ De acordo com Illich (1997), a respeito do livro *Desescolarizando a sociedade* (1973) ou em versão brasileira *Sociedade sem escolas* (1979) disse que não propôs o fim das escolas, já que o que defendia era a laicização destas. Segundo o autor, o “editor falseou meu pensamento” (1997, p. 38).

A desconfiança com a escola aos poucos foi sendo revista, devido principalmente à insistência dos povos indígenas, caso dos Kaxinawã do Acre, “[...] nos requisitavam para lhes ensinar o nome, a fazer contas, ‘para não ser mais enganados pelo patrão’” (OLIVEIRA; DINIZ, 1981, p. 32) e “[...] a maioria via na escola, exclusivamente, a função de ensinar a ler, escrever e fazer contas [...]” (p. 34); dos Suruí, de Rondônia: “É grande a insistência dos índios, principalmente jovens pela instalação de uma escola na aldeia”. (ALTMANN; ZWETSCH, 1981, p. 46) e “[...] iniciamos algumas pequenas experiências com 3 índios que insistentemente nos procuravam para aprender a ler e escrever.” (p. 48); os Kayapó: “[...] reclamaram a falta de oportunidade de ler e escrever em português, por isso, decidi tentar a elaboração de um projeto de alfabetização”. (LEA, 1981, p. 59); Os povos do Xingu: “Os índios reivindicaram, há quase 10 anos, ‘escolas’ no Parque [...]”. (FRANCHETTO, 1984, p. 15). Aos poucos, os estudos e a caminhada vão evidenciar que:

Alfabetizar não é uma atividade neutra. Quando é operacionalizada de tal forma que sejam minimizadas as interferências na educação indígena tradicional, pode ser uma arma que ajuda o índio no seu relacionamento com sociedade envolvente, a medida que substitui a educação tradicional, torna-se uma arma contra o índio, um fator de divisão social na sociedade antes igualitária, um meio de afastar o índio de uma identidade que de alguma forma ele já recusa. (LOPES DA SILVA, 1981, p.17).

Essa interpretação em nossa compreensão evidencia o aspecto dialético da educação, na medida em que embora possa dentro de um determinado contexto reproduzir as desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1992), pode também significar um importante elemento de transformação social, pois como afirmava Paulo Freire (1982) a educação sozinha não modifica o mundo, as estruturas sociais, no entanto sem ela essa mudança não tem como acontecer.

As permanentes solicitações por educação formal permitiu que aos poucos a escola passasse a ser aceita, agora como possibilidade de fortalecimento da resistência dos povos indígenas, considerando a realidade de contato com as sociedades não-indígenas e as múltiplas necessidades dela decorrentes. As razões que fundamentavam o desejo de aprender a ler e escrever, portanto de frequentar a escola, eram as seguintes: em função do contato constituía um instrumento inicial de compreensão do não-indígena, a escola era vista como uma das soluções para equilibrar o contato com o branco, resposta “mágica” para os problemas decorrentes

do contato, necessidade de ler e escrever para poder comprar e vender produtos; aprender para saber igual aos não-indígenas, dentre outros.

Neste sentido, a ideia era construir uma escola a favor das sociedades indígenas que contribuísse na revitalização das culturas e que, sobretudo pudesse ajudar os indígenas na produção de saberes referentes à relação com não-indígenas e na defesa de seus interesses. É preciso lembrar que a instituição escolar opera a partir de fatores contraditórios que envolvem feições de reprodução e de transformação social. Significa afirmar que não dá para esperar que a escola responda às expectativas de estudiosos e comunidades indígenas sem conflitos ou problematizações. A negociação para a instalação da escola nas aldeias indígenas passa pela possibilidade desta em contribuir em um processo mais amplo, como a autonomia, por exemplo, sem muita preocupação com a alfabetização: “Índios e brancos podem, no entanto ideologizar positivamente a escola e querer fazer um trabalho que contribua para a eliminação da opressão em que vivem as sociedades indígenas; um trabalho que não privilegiará a leitura e a escrita, mas a recuperação da autonomia. (LOPES DA SILVA, 1981, p. 19).

Resolvido o impasse quanto à presença da escola na aldeia indígena, a próxima grande discussão envolverá a definição quanto à língua adequada para a alfabetização indígena. Dois encaminhamentos são apresentados: a alfabetização deve acontecer mediante o uso da língua materna, pois além de facilitar o aprendizado já que o idioma é conhecido pelos participantes, representa um mecanismo de revitalização da língua indígena através da escrita. Acontece que pelo fato dos professores ou monitores que ministravam as aulas desconhecerem a língua indígena e, também por não haver ainda uma prática social da escrita na língua, vai preponderar o ensino da escrita e da leitura em português.

Entretanto, mesmo não ocorrendo situações cotidianas de utilização da escrita em língua indígena e ainda não sendo intencional esse ensino, alguns relatos informam um fenômeno extremamente interessante que era a alegria dos indígenas com a construção deste conhecimento em um modelo metodológico de aprendizagem quase autodidático, já que os professores não indígenas desconheciam o funcionamento das línguas maternas: “Nossa atitude, então foi a de participar com eles de sua vibração quando escreviam palavras em sua própria língua [...]”. Era motivo de orgulho, para eles mostrar aos outros [...]”. (OLIVEIRA; DINIZ, 1981, p. 35; p. 39).

Esta situação aponta ainda que o processo de aprendizagem da língua escrita em português, em função da estrutura da língua, sugere aproximações com a aprendizagem da língua indígena, pelo menos é o que aponta a experiência de Oliveira e Diniz (1981, p. 35): “Pensamos também que eles próprios, na seqüência natural do aprendizado dos fonemas em português, pudessem talvez, encontrar o caminho para a escrita na língua kaxinawá [...]”; a de Pereira (1981, p. 39) “O bilinguismo é um processo natural dentro deste método, pois os índios tanto criam palavras na língua, como no português. Mesmo aqueles que falam bem o português sentem orgulho em criar palavras em sua língua”; a de Guimarães no Xingu (1981, p. 57), “Espontaneamente mostraram interesse em transcrever sua língua e chegaram a fazer lista de palavras que eram ensinadas às crianças Txikão por estes parente”. E a de Ferreira com os Xavante:

Até o fim da primeira semana, só português, porém, um dia, enquanto eu pedia para pensarem em palavras com ma me mi mo mu – depois de eu ter escrito as palavras na lousa, sendo a geradora macaco (por causa de um macacão que apareceu na aldeia), um garoto da turma B, dos mais adiantados, disse mo'oni (cará em Xavante). Então percebi: por que não conciliar as duas línguas, já que os símbolos de escrita (letras) eram os mesmos, só diferindo em alguns poucos sons e acentos. Desde então, a palavra geradora podia ser tanto em português como em Xavante, e as palavras eram iniciadas pela mesma sílaba da primeira: com 'm': macaco – maprané.
(FERREIRA, 1981, p. 73).

Assim, a análise das citações acima evidencia que a ortografia adotada ou iniciada nas escritas da língua indígena resultou de aproximações com a língua portuguesa, no que se refere à utilização dos fonemas. A outra vertente defendia que a alfabetização deveria ser feita em português, com base nas afirmações dos próprios indígenas, de que a escrita em língua indígena é um conhecimento inútil já que não se escreve na aldeia. Daí a necessidade da aprendizagem da escrita em português como mecanismo estratégico de domínio desta tecnologia como instrumento de defesa tendo em vista a situação de contato. Em vários contextos foi considerada a língua mais adequada tendo em vista ser a língua comum de um grupo formado por várias etnias, como por exemplo, a experiência desenvolvida por Cláudia Pereira no Acre, em 1977, com as etnias: Kulina, Katukina, Kaxarari, Kaxinawá, Kampa, Apurinã, Jaminaua e Machineri (1981); a de Vanessa Lea, no Xingu: “Os Txukarramãe mostraram interesse em ler e escrever em português e, secundariamente em Kayapó. Isso porque os vários grupos Kayapó já mantêm

contato através do rádio, que é prático e conveniente; um tipo de comunicação já integrada a eles”. (LEA, 1981, p. 61).

No próximo tópico, apresentaremos de forma mais detalhada, as experiências desenvolvidas em alfabetização no âmbito das aldeias indígenas no período de 1973 a 1989.

3.3.1.1 - Alfabetização intercultural nas aldeias indígenas nos anos 1973 a 1989: o que as experiências revelam?

As representações e experiências da cultura escrita junto aos povos indígenas estavam relacionadas à possibilidade de ampliação de conhecimentos, empoderamento, luta por condições de igualdade na sociedade: “Saber ler e saber contar eram habilidades que homens brancos – que decidiam e tinham poder – possuíam, e ter acesso a isso significava superar esta posição de inferioridade frente ao branco” (GUIMARÃES, 1981, p. 51-52). Tinham compreensão do valor da escrita no atual modelo de sociedade em que vivemos: “Um adolescente dizia que se o fazendeiro invasor das suas terras visse seu nome escrito na camisa, saberia que ele não era bobo e o respeitaria” (p. 52). O encantamento com o comportamento escritor e leitor dos “caraíbas”, mobilizava os índios a compreender e aprender mais sobre aqueles estranhos rabiscos:

No Parque do Xingu os hábitos de leitura e escrita dos caraíbas (antropólogos, médicos, etc.) são objeto de fascinação dos índios. Antes de qualquer um deles ter sido alfabetizado, é provável que essa atividade representasse uma qualidade inerente aos brancos, algo que simboliza o poder. (LEA, 1981, p. 60).

A necessidade de se apropriar da tecnologia escrita, relacionava-se à inclusão, ao prestígio social e ao próprio direito a educação:

Os Txucarramãe são conscientes dos preconceitos dos caraíbas em relação a eles e, sem dúvida, a alfabetização constitui uma aspiração, na medida em que é concebida como instrumental para acesso ao poder dos ‘civilizados’”. [...] “Segundo um Txucarramãe de Kretire, os Kayapó-Gorotire acusam-nos de serem bobos porque ainda não sabem ler e escrever. (LEA, 1981, p. 60).

A vontade imensa de aprender, entender, traduzir o universo não-indígena que se apresentava violento e ao mesmo tempo sedutor, estava inexoravelmente

ligada à necessidade de uma nova pactuação, motivada pelas demandas o que sugeria a reinvenção de um novo contato:

A principal expectativa da parte deles era de que a escola lhe ensinasse 'tudo o que o branco sabe', iniciando com o português. [...] No primeiro dia de aula, estavam todas as crianças, (90 ao todo) reunidas em volta da escola, as 7:00 horas, logo que os monitores bateram o sino, e já de início pedindo insistentemente caderno e lápis: 'Ro'puiere, Mariana, Ro'puiere (escrever)'; "[...] negavam-se a conversar, e o Ro'puiere (escrever) voltava sempre". (FERREIRA, 1981, p. 68 - 69).

Para além do fascínio, enquanto manifestação cultural, os povos indígenas viam no exercício da cultura escrita um meio, um caminho de estabelecer processos de comunicação com as sociedades não-indígenas, além de enxergar no ato e escrever um mecanismo a favor dos interesses e um novo jeito de se guardar informações:

A escrita é considerada útil pelo grupo porque é concebida como o instrumento através do qual se comunicam e defendem os seus interesses frente aos caraíbas. Outro Txukarramãe nos disse que não teria esquecido os assuntos que tinha que discutir com o presidente da FUNAI se os tivesse anotado em um papel. Ele percebe, obviamente, que a escrita serve como artifício mnemônico. (LEA, 1981, p. 61).

O processo de alfabetização que aconteceu nas aldeias indígenas no período de 1973 a 1989 envolvia participantes crianças (6, 7 ou 8 anos), adolescentes, jovens e adultos (até 60 anos), havia presença das mulheres embora em número menor, em algumas aldeias as aulas eram mistas, homens e mulheres, meninos e meninas, em outras era separado por gênero. Na escola Kaingang a alfabetização acontecia assim: "As crianças iniciam seus estudos na escola, com 6 anos, falando somente o Kaingang. Nos dois primeiros anos são alfabetizados na língua materna. [...] durante o 3º semestre começa a transição oral do Kaingang para a língua nacional [...]. (MOTA, 1981, p. 139).

A alfabetização inicial se concretizava em cerca três a dois anos e meio, a duração possivelmente tinha relação com o tempo de convívio com os não-indígenas. Envolvia leitura e escrita de textos, produção de textos, em diferentes lugares: Casa do Índio, igrejas, aldeias indígenas. As aulas funcionavam geralmente à tarde e à noite, média de três a quatro horas. A respeito da frequência os registros apontam que era: "[...] bastante prejudicada, pois alguns alunos moram distante da Missão". (NASCIMENTO, 1981, p. 145). Outro aspecto importante diz respeito à

difícil permanência dos alunos e alunas em sala de aula em função das atividades domésticas, casamento e maternidade, caso das meninas e mulheres e trabalho na agricultura, situação dos meninos e homens: “Há evasão de alunos durante o ano letivo: alguns se casam e param de estudar. Este ano casaram-se 4 alunas com a idade de 13 a 15 anos. Outros alunos preferem ajudar os pais no trabalho da lavoura”. (p. 145). Vale ressaltar que o abandono da escola atingia mais frequentemente as meninas e mulheres. Os alfabetizadores (as) podiam ser funcionários da FUNAI, missionários ligados a Igreja Católica ou protestante - da Igreja Luterana e ainda, esposas de chefes de postos e até os pais e as mães alfabetizados na CASAI - Casa de Apoio à Saúde Indígena que após a alfabetização levavam o material para aldeia com vistas a ensinar os filhos(as). Posteriormente em função do desconhecimento das línguas indígenas, houve a formação de monitores indígenas que dividiam com o alfabetizador não-indígena o trabalho pedagógico.

Estes, referenciados sempre no masculino, eram selecionados a partir de pelo menos dois critérios: a experiência em sala de aula e um bom conhecimento da língua portuguesa. Critérios estes que estarão presentes em muitas comunidades até hoje, orientadores da seleção de professores, professores e não mais monitores. Depois veio a luta pela remuneração, já que inicialmente não encontramos registros a respeito de salário ou equivalente a estes monitores: “[...] as nossas maiores dificuldades agora são a parte financeira, a questão da família, de como nos manter [...]”. (MONSERRAT; EMIRI, 1989, p. 179).

As áreas Indígenas constituíam um território exclusivo de profissionais vinculadas à Linguística, Antropologia e Etnologia - não observamos quase a presença de Pedagogas(os): “Acho imperativo que antropólogos e lingüistas, como especialistas, elaborem projetos de alfabetização para tentar romper o monopólio do Estado e da Igreja nessa esfera de ação.” (LEA, 1981, p. 59). Sequer eram mencionados nestas discussões.

A laicidade inexistia neste período, pois a presença constante de missões e Organizações Não Governamentais – ONG, religiosas nas aldeias, determinavam os currículos – o que ensinar e o que aprender. Há registro da presença de um casal ligado a igreja luterana em 1978, por exemplo, junto aos Suruí em Rondônia, que atuavam na área da educação, a partir de permissão oficial por meio de convênio com a FUNAI (LOPES DA SILVA, 1981). O SIL atuou junto a vários povos indígenas, como por exemplo, os Pareci: “[...] havia na aldeia de Tanorehana um casal do SIL

(Summer Institute of Linguistics) que, entre outras atividades, ensinava alguns índios no sistema bilíngüe. Uma de suas principais funções foi a de traduzir evangelhos no idioma parecí”. (CABIXI, 1981, p. 86). Situação parecida foi a vivenciada pelos Tapirapé:

[...] a igreja esteve presente no Tapirapé, por muito tempo, através das Irmãzinhas de Jesus e do Pe. Jentel, sem que fosse criada lá uma escola formal. Mas, com o tempo e com a intensificação do contato com a sociedade envolvente, os próprios Tapirapé começaram a exigí-la. (GOUVÊA DE PAULA; DIAS DE PAULA, 1981, p. 96).

Havia um conflito explícito entre alguns pesquisadores (as) de orientação laica e setores religiosos - católicos e evangélicos, já que ambos se situavam no mesmo território, convivência difícil considerando toda a produção de conhecimento referente à Antropologia e o respeito a diferença, as práticas espirituais do outro: “[...] quanto a Igreja católica e aos missionários protestantes, apesar de alguns deles terem uma postura progressista, sua razão de ser é promover a fé religiosa.” (LEA, 1981, p. 59). Várias evidências apontam para as imposições religiosas ocorridas em áreas indígenas por grupos religiosos:

O pastor americano montou um alojamento para abrigar os índios Parecí das aldeias mais distantes. O sistema educativo desse ambiente condenava os valores culturais da tribo principalmente os rituais feitos com a flauta sagrada. Ele dizia que as danças e as flautas eram obras de Satanás e que todos os índios Parecí iriam para o inferno caso persistissem na prática de tais rituais. (CABIXI, 1981, p. 86).

É possível perceber que as relações eram também confusas e ambíguas entre alguns pesquisadores (as) e os grupos religiosos, católicos ou protestantes, que atuavam e atuam em Terras Indígenas, como se o trabalho destes últimos fosse neutro, desprovido de interesses, um claro mascaramento de seus reais objetivos: a conversão ou catequização dos povos indígenas. Esta situação pode ser ilustrada por ocasião do rompimento entre FUNAI e SIL em 1976, quando do término do convenio que não foi mais renovado por parte do Ministério do Interior. Neste sentido constatamos a estranha relação a qual nos referimos, a reação indignada por parte de pesquisadores sobre esta ruptura com uma defesa quase que absoluta da permanência desta relação em um Estado que se proclama laico:

Em conseqüência, paralisou-se abruptamente todo o trabalho que foi estimulado nos últimos dez anos em favor da utilização das línguas indígenas como veículo da educação dos índios que ainda não

dominam o português. Nessa altura, o SIL estava trabalhando com 42 línguas indígenas (dentre pouco mais de uma centena ainda faladas no Brasil) tinha preparado mais de uma dezena de programas de ensino bilíngüe, tinha promovido o treinamento de escritores indígenas de quase vinte línguas e preparava materiais para a alfabetização em cerca de trinta idiomas. [...] não resta dúvida que o efeito daquela suspensão é de uma contramarcha nos primeiros passos que, depois de quatro séculos de relações entre brancos e índios, dava o Brasil no sentido de desenvolver uma política lingüística mais humana, mais civilizada, mais digna de uma nação soberana e responsável, que efetivamente assume a responsabilidade de assegurar a suas minorias étnicas e lingüísticas o respeito ao direito elementar de viver em suas terras, de acordo com seus usos e costumes, educando-se e comunicando-se em sua língua materna. (RODRIGUES, 1981, p.166).

No que diz respeito aos materiais e procedimentos didáticos na alfabetização indígena, observamos que envolviam pelo menos duas formas diferentes de trabalhar: uma que privilegiava mais a escrita de textos, com ênfase na língua e no contexto indígena e outra orientada pela cartilha ou por atividades que enfatizavam o estudo de famílias silábicas, cópia e memorização, às vezes em língua indígena e outras na língua portuguesa: “[...] Este material apresenta uma seqüência lógica obrigatória. Assim as sílabas que vão sendo introduzidas através das palavras-chave dependem, para melhor assimilação, da lição-ficha anterior. (LADEIRA, 1981a, p. 119).

Em relação à didática de alfabetização a partir de textos, uma série de recursos eram mobilizados para este fim: a pesquisa com e sobre os povos indígenas envolvidos - através de relatórios e outros documentos, a coleta de relatos sobre o modo de vida indígena a partir dos próprios alfabetizandos e alfabetizadas, a busca de outros materiais didáticos como referências. A escolha de temas e palavras-chaves era feita de acordo com o universo cultural indígena levando em conta as orientações propostas pelo método Paulo Freire, a elaboração de fichas, a organização das palavras de acordo com a “complexidade fonêmica”, a leitura e cópia da palavra geradora escrita na ficha em português:

O chamado método Paulo Freire afirma a importância de que as palavras utilizadas sejam significativas culturalmente, para que propiciem o diálogo e a reflexão, de modo a que o aprendizado da leitura das palavras seja acompanhado de uma leitura crítica do mundo. Nesse método, um encaminhamento possível para a escolha de palavras adequadas é a seleção inicial de temas geradores, feita pelo alfabetizador juntamente com o grupo. Selecionados e organizados os temas, se passa então a um levantamento do vocabulário relativo a cada um deles. [...]. O método propõe que, a

partir das palavras geradoras, se faça a apresentação das famílias silábicas, para permitir a descoberta do mecanismo de formação de palavras. É importante que nesse passo realmente se reforce a 'criação' de palavras pelos próprios alfabetizandos, para que o processo de aprendizagem de leitura se dê de forma não mecânica, e ao mesmo tempo permita ao alfabetizador ampliar o conhecimento do universo lingüístico do grupo. (MONSERRAT; EMIRI, 1989, p. 24).

Os textos elaborados por discentes e docentes envolviam a escrita de listas de palavras em língua indígena, a escrita de bilhetes, cartas e descrição de festas, a leitura do Estatuto do Índio, notícias de jornais, conceito de cultura e diversidade cultural e discussões sobre a escola do Índio, as lendas de outros grupos indígenas, textos coletivos e individuais, narrativas míticas, pinturas corporais, os acontecimentos na aldeia viravam textos na escola. Mencionam listas de preços (sal, sabão, pólvora, chumbo, espoleta, etc.) que podem significar atividades de alfabetização com texto, altamente significativas para a compreensão e aprendizagem dos alunos e alunas, perspectiva que se aproxima da proposta construtivista (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Ao se discutir o que era necessário aprender e ensinar observamos que a preocupação com uma educação e um currículo intercultural já se fazia presente nos registros acerca da prática pedagógica nas aldeias indígenas que se manifestava: “[...] a alfabetização era um duplo processo: nós aprendíamos coisas da cultura deles e eles da nossa”. (PEREIRA, 1989, p. 38). Outro tema que se coloca, que avaliamos ser importante é o próprio diálogo de saberes proposta por uma mulher indígena: “[...] Assim não. Você falar, você ensinar para Myki. Esse bom nada. Myki ensinar para você, você ensinar para Myki, assim bom. [...]”. (MONSERRAT; EMIRI, 1989, p. 13), o que nos remete a excelente afirmação de Roberto da Matta:

A Antropologia Social autêntica só pode acontecer quando estamos plenamente convencidos da nossa ignorância. É claro que devemos defender os direitos das nossas populações tribais. É evidente que devemos chamar atenção e denunciar as injustiças contra elas. Mas isso não deve ser feito em nome de uma atitude condescendente, superior, como se eles fossem uma espécie de humanidade em extinção, liquidada por seu próprio atraso cultural. Como se eles fossem animais de estimação como o bisão ou o elefante, que nós temos a obrigação estética de defender e proteger. Nada disso. Nosso estudo e nossa atenção para com as sociedades tribais deve estar fundada na troca igualitária de experiências humanas. (DAMATTA, 1987, p. 13).

Mas, apesar da proposta de alfabetização com textos, de alguns ensaios do currículo intercultural, Um material que foi largamente utilizado foi a cartilha, com presença assegurada em boa parte das salas de aula de alfabetização para indígenas: “O material usado no ensino da língua kaingang são cartilhas elaboradas pelo Summer Institute of Linguistics – SIL”. (NASCIMENTO, 1981, p. 144). Ora escrita na língua indígena – a partir da descrição e análise de linguistas católicos leigos ou não, ou protestantes ligados a entidades como a MNTB e o SIL, ora na língua portuguesa: “[...] preparação de uma cartilha em português para alfabetizar os Txukarramãe da aldeia Kretire [...]”. (LEA, 1981, p. 60). “Quando cheguei a Kretire, em 79, alguns Txukarramãe estudavam em um livro intitulado Caminho Suave, com textos sobre carros, a família brasileira, heróis nacionais, objetos de consumo, etc., de valor altamente questionável no caso de alfabetização indígena”. (p. 60).

Várias críticas são dirigidas às cartilhas produzidas pelos linguistas, tais como: as palavras selecionadas não fazem parte do universo cultural dos povos, caso de situação vivida entre os indígenas Suruí de Rondônia, as cartilhas são infantilizadas – quando a maioria do público é de jovens e adultos; o método parte da letra ou sílabas – isoladas e fragmentadas; a elaboração de textos é feita pelo linguista e não pelos indígenas, dentre outras. (LOPES DA SILVA, 1981). Especificamente no que diz respeito a entidades protestantes:

A crítica feita aos métodos das Missões Novas Tribos do Brasil tem um alcance bastante geral. A escrita da língua indígena é, pois, resultado de um ato solitário e autoritário dos ‘pesquisadores’ das missões, que propõem para o grupo uma ortografia, escolhem as palavras geradoras, desenhando-as, traduzem estórias estrangeiras, oferecendo estes materiais didáticos, simultaneamente externos e próprios aos índios, nas suas escolas... [...] ‘Morte e anestesia’[...]. (MONSERRAT; EMIRI, 1989, p. 13)

Em relação às dificuldades de aprendizagem na alfabetização, inferimos que a heterogeneidade era avaliada como um terrível problema, tendo em vista os diferentes níveis de aprendizagem nos quais se encontram os alunos e alunas, daí é possível supor que a metodologia do professor ou professora voltava-se ao ensino frontal ou individual, sem um planejamento previsto para esta situação ou outra proposta. “[...] não havia um critério mais rígido na divisão, entre os que sabiam mais e menos, o que significava ter aluno de vários níveis dentro da sala – alguns sabiam copiar, outros nem isso”. (FERREIRA, 1981, p. 69). Outra dificuldade dizia respeito à

aprendizagem na língua portuguesa quando eram falantes apenas da língua indígena:

Quando os Kulina do Igarapé do Anjo mantinham contato com a fazenda Califórnia, havia lá uma escola do MOBREAL, e o patrão sugeriu aos índios (homens adultos) que entrassem para a escola. Isso foi em 1976. A experiência durou apenas duas semanas: os índios se retiraram insatisfeitos porque não dominavam a língua na qual estavam sendo alfabetizados. (MONSERRAT; EMIRI, 1989, p. 81).

A prática excessiva da memorização e da cópia, como procedimento de ensino que visava à fixação do conteúdo, de certa forma, um comportamento comum nas escolas brasileiras, também se manifesta na escola indígena conforme nos aponta a experiência de Ferreira (1981) junto aos Xavante: “[...] ao olhar os cadernos antigos, achei no princípio que 50% eram alfabetizados, percebendo logo depois que, dentre 20, dois sabiam e 10 eram semi-alfabetizados”. (p. 69). A confusão conceitual entre o que significa escrever e copiar surge nos relatos da prática pedagógica na aldeia indígena, diagnosticado provavelmente como um problema de aprendizagem: Em relação aos Kaiowá-Ñandeva: “[...] o professor dava aulas [...] da maneira branca, isto é, ficando na frente dos alunos e quase que só falando e escrevendo no quadro”. (AZEVEDO, 1981, p. 110).

Esta situação parece que deixava professores e professoras perplexos no processo de aquisição da leitura e da escrita porque não entendem como uma letra tão legível corresponde a um não-saber, observação verificada junto aos Xavante (1981): “Os mais velhos copiavam perfeitamente, com uma caligrafia excelente, porém sem terem a mínima idéia do que escreviam”. (FERREIRA, 1981, p. 69). Daí que o fato dos alunos e alunas copiarem e não escreverem tem ligação direta, a meu ver, com as atividades propostas em sala de aula, que enfatizam um ou outro aspecto.

Muitos índios que freqüentaram a escola ‘nacional’, com ensino em português, são aparentemente alfabetizados, copiam textos, escrevem algumas palavras, mas não são capazes de ler, nem de se expressar através da escrita; isso acontece em grande parte pelo fato de não dominarem o português. Alfabetizar não é ensinar uma nova língua, nem ensinar a escrita de umas poucas palavras do português conhecido. Só se pode falar que uma pessoa está alfabetizada quando ela é capaz de se expressar através do código escrito. E o processo de alfabetização será muito mais eficaz quando feito na língua materna e não numa 2ª língua ou numa língua desconhecida. (LOPES DA SILVA; GRIZZI, 1981, p. 21).

Em outros relatos parecia haver uma mistura de textos, palavras e letras. Alguns processos de alfabetização partiam da palavra geradora e em seguida exploravam as famílias silábicas presentes na referida palavra. Observamos que não existiam palavras sem sentido. E finalmente parece que surgiu uma luz no fim do túnel, a respeito das representações da escola no meio indígena, mais que ensinar a ler, a escrever e a contar...

A escola foi ponto de partida para a participação dos Tapirapé as assembléias de Líderes Indígenas. É um espaço auxiliar para tomada de decisões diante dos problemas enfrentados pelos Tapirapé – a demarcação da reserva, por exemplo – sem, contudo, substituir a reunião diária do terreiro do takára, onde são tomadas todas as decisões. (LOPES DA SILVA, 1981, p. 105).

Mas a possibilidade do diálogo intercultural convivía com a tensão entre os elementos da tradição e da modernidade que se manifestava no cotidiano das aldeias: “Candire, cujo nome indígena ela me revelou ser Rehuanherik, era a ‘mais’ radical das índias. A seu ver, quem não falava Kaingang não era mais índio e quem só sabia falar o português ‘qué virá branco mas nunca vai podê’.” (MOTA, 1981, p. 139). A discussão sobre a identidade se manifestava através da utilização da linguagem.

Assim, as experiências no campo da alfabetização indígena entre os anos 1970 até final dos anos 1980, explicitam que a aprendizagem da leitura e da escrita em algumas aldeias indígenas tem relação direta com a regularização das áreas indígenas: “Escola e terra são assim pares de um mesmo processo histórico: espaços sociais demarcados para o estabelecimento de relações (não autoritárias) de ensino/aprendizagem daquilo que já se sabe (tradição) e do que se quer aprender (inovação)”²⁶¹. As demandas oriundas da situação pós-contato permitirão aos índios a compreensão do papel do saber escolar, conforme observamos junto às populações indígenas do estado do Acre:

[...] saber vender nossa produção, saber comprar com o dono do mercado para trazer na cooperativa, para funcionar o movimento na floresta com mercadoria administrada pelo próprio índio. Com essa escola do lado, ensinando os que estão nascendo agora, para não ser mais roubado por ninguém. (MONSERRAT; EMIRI, 1989, p. 131).

Podemos afirmar que a implantação da escola, através dos projetos de alfabetização nas aldeias, resultou exclusivamente da reivindicação das populações

²⁶¹ (MONSERRAT; EMIRI, 1989, p. 130).

indígenas, como ilustramos em uma situação com os Yanomami: “Os Opiketheri relataram que há muito vêm pedindo aos responsáveis da Missão para serem alfabetizados [...]” (MONSERRAT; EMIRI, 1989, p. 57) que, no entanto, sofreram ainda por longo tempo a resistência de antropólogos, etnólogos e até de linguistas que não viam este saber como importante para os índios, o que nos remete às advertências dos irmãos Villas-Boas aos Txucarramãe, atestando que estes não precisavam da escrita, pois esta era coisa de caraíba (não-indígena). (LEA, 1981). As práticas pedagógicas eram desenvolvidas e orientadas por religiosos (as), católicos e protestantes que disputavam no órgão indigenista a presença nas aldeias indígenas. Os materiais utilizados eram: as cartilhas do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, a cartilha Caminho Suave e atividades fundamentadas no chamado método Paulo Freire.

Este breve histórico possibilita o entendimento de que, apesar da Lei 5692 de 1971 estabelecer a educação como um direito de todo o povo brasileiro (7 aos 14 anos), a alfabetização não era compreendida como uma política pública da qual as populações indígenas tinham direito. Ela se delineia enquanto uma resposta necessária e imediata aos novos comportamentos exigidos no estabelecimento de relações das sociedades indígenas com o mundo não-indígena: “[...] Eles acreditam que com a escrita poderão se defender do marreteiro poderão exigir a demarcação de suas terras, poderão conhecer melhor a sociedade dos brancos. [...]”. (MELIÁ, 1989, p. 16), em nossa compreensão representou um sentido de escola para as etnias, como observamos na análise da assessoria junto aos Kulina: “[...] inicialmente, a única função que se via para a escola era a alfabetização, tanto na língua indígena como em português”. (MONSERRAT; EMIRI, 1989, p. 81). Uma escola cujo currículo, precisava ter pelo menos três grandes premissas: ensinar a ler, escrever e a contar.

Considerando estas múltiplas feições de educação, de alfabetização – admitimos que algumas nos soam contraditórias, se observamos principalmente os aspectos metodológicos referentes as concepções e práticas de ensinar e aprender - identificamos esta fase que engloba os anos setenta e oitenta, como pré-educação escolar indígena com traços de educação diferenciada.

Esta afirmação considera que os elementos das experiências desenvolvidas neste período – a influência teórica e inspiração filosófica sobretudo do pensamento humanista de Paulo Freire, através da materialização dos Círculos de Cultura nas

aldeias indígenas, a alfabetização a partir de textos, a inserção dos mitos como recurso pedagógico – constituem um ousado ensaio de interpretação em direção à interculturalidade, além do fracasso do bilinguismo de transição, a reivindicação pela escola, com a esperança de que, o que socialmente inventamos, socialmente podemos desinventar, dentre outros - contribuiriam no sentido de possibilitar as condições necessárias ao delineamento desta escola indígena dialógica que atualmente vislumbramos.

A escola que por meio de ensaios de interculturalidade, apesar das ingerências culturais estatais e religiosas, se projeta também na perspectiva dos povos indígenas, para um novo tempo, a escola dos anos 1999 e 2000, que passaremos a analisar.

3.3.1.2 – Repercussões da Alfabetização intercultural nas aldeias indígenas nos anos 1990 a 2005.

Neste texto apresentaremos uma sistematização a respeito de algumas experiências em alfabetização intercultural nas aldeias indígenas brasileiras, após a Constituição de 1988, em curso, bem como, os desdobramentos legais, e as repercussões que permeiam a atual discussão. Este trabalho foi elaborado a partir de análise de publicações envolvendo as seguintes etnias: Kaiabi, Xacriabá, Timbira, Canela, Xokleng, Kaingang, Cinta Larga, Kaxinawá, Jarawara, Terena, Baniwa, Pataxó e Guarani (século XVIII), com recortes específicos acerca do processo de alfabetização.

As temporalidades, contextos e as razões que impulsionam as práticas de alfabetização intercultural no Brasil, são variadas, de modo que o processo de estudo e escrita das línguas indígenas e/ou portuguesa iniciam ou são retomados no começo da década de 1980, em várias etnias brasileiras, caso dos Xokleng: “[...] quando, principalmente as pessoas idosas do povo, perceberam que os jovens deixavam de falar o idioma. Foi época de intenso intercâmbio entre o povo Xokleng e trabalhadores da Barragem Norte, em que se intensificou o uso do Português nas aldeias”. (MARKUS, 2006, p.76).

De acordo com o documento: Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, MEC, 1994), elaborado antes da Lei 9394 de 1996, fundamentado na Constituição Federal de 1988, o processo de alfabetização no

âmbito da educação escolar indígena, é percebido como um trabalho amplo de construção de relações com a sociedade não-indígena, fundamentalmente por meio dos atos de ler e escrever, vivenciado pelas sociedades indígenas, o que entendo como evidencia de um projeto de alfabetização intercultural.

A orientação é que esta etapa da educação formal deve ser organizada de maneira que os alunos e alunas possam experimentar atividades significativas de leitura e a escrita com estreita relação com as práticas sociais de modo que seu ponto de partida seja a língua que efetivamente existe, com especial ênfase a oralidade, bem como, através dos diversos portadores de textos, uma forma certamente de evitar as propostas das cartilhas que privilegiam o: “[...] arremedo de língua (palavras e frases soltas, ‘textos’ que apenas juntam frases como mero pretexto de exercitar os códigos gráficos)”. (BRASIL, MEC, 1994, p. 180).

Neste sentido, o documento enfatiza que as atividades propostas na alfabetização intercultural em contextos indígenas, devem levar em conta as diferentes finalidades sociais e culturais da linguagem escrita e oral: “[...] O aluno deve perceber o que é ler e escrever e quais são as funções sociais da escrita, estabelecendo uma relação efetiva com a mesma, tornando-a uma atividade significativa”. (BRASIL, MEC, 1994, p. 180).

A língua que deve ser utilizada na alfabetização, é a indígena, de acordo com a Resolução nº 3, de 1999/CNE: “[...] como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo”. Para isso é necessário considerar o entorno, as práticas de leitura e escrita que existem socialmente, que já sabemos serem poucas, dado a própria característica tradicional das sociedades indígenas, a oralidade:

É importante lembrar ainda que alfabetizar em língua indígena em nada resulta quando não há textos significativos para serem lidos. Quando não há modelos para serem seguidos ou aperfeiçoados, é um esforço vão. É preciso que existam muitos textos, diversos, variados, circulando em língua indígena. Não podem ser só textos escolares. É indispensável estabelecer funcionalidades para a língua escrita. É preciso que existam muitos textos para a comunidade - científicos, literários, informativos - que sirvam para alguma coisa. Que sirvam para veicular idéias as mais diferentes, idéias de renovação e de tradição. E, naturalmente, é necessário que existam escritores de textos e estes escritores só poderão ser os próprios índios. (OLIVEIRA, 1999, p. 93-94).

Alguns povos indígenas tem aprofundado a discussão a respeito de como concebem a alfabetização na língua indígena: como deve acontecer, a língua que devem utilizar, que grafia será adotada, que material precisa ser elaborado, se há necessidade de unificação da grafia, caso dos Timbira (LADEIRA, 2009) dado as múltiplas influências – missionários, linguistas, que apresentavam diferentes formas de grafar uma mesma palavra, dentre outros. As práticas apontam que para algumas etnias a escrita da língua pode servir para viabilizar processos de comunicação interna, que a força da língua tem relação com o espaço de uso, ou seja, quanto mais se criam espaços para dialogar por meio da língua indígena escrita, mais essa língua é fortalecida.

Entretanto, não é um posicionamento geral, até porque a inserção da língua indígena no currículo tem estreita ligação com concepções mais gerais acerca da educação escolar indígena diferenciada, no entanto, algumas situações evidenciam que ainda há interpretações de que os termos diferenciado e específico são sinônimos de inferior, discriminatório ou mesmo educação de baixa qualidade. Outros questionam: “[...] Para que aprender a escrever nas línguas nativas, ainda vivas em sua oralidade? Que uso pateticamente inútil se propunha para essas línguas escritas”? (FRANCHETTO, 1994, p. 417). As perguntas são importantes no sentido de nos fazer pensar a respeito, o que remete ao estudo da funcionalidade da língua indígena no papel:

As funções da escrita em língua indígena nem sempre são tão transparentes e há sociedades indígenas que não querem fazer uso escrito de suas línguas tradicionais. Geralmente, essa atitude transparece no início dos processos de educação escolar indígena: a urgência e a necessidade de aprender a ler e escrever em português é claramente percebida, ao passo que a escrita em língua indígena não é vista como necessária. As experiências em andamento têm demonstrado que, com o passar do tempo, a situação pode se modificar e o uso da língua indígena por escrito passa a fazer sentido e a ser desejável. (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 127).

Há etnias que ainda não dispõem de um estudo descritivo e analítico de suas línguas maternas, o que provoca impactos negativos na prática pedagógica no que se refere ao material didático diferenciado, inexistente ou insuficiente, que por sua vez leva às comunidades e seus docentes a escolherem a língua portuguesa para a alfabetização nas aldeias:

No que diz respeito à alfabetização das crianças, o fato de o processo ser iniciado primeiro em português, apareceu como uma

dificuldade de ordem prática, pois não existiriam cartilhas na língua canela. Assim, as crianças aprendem o português escrito e falado para depois aprenderem a escrita canela. As crianças, geralmente, ingressam nas turmas de alfabetização na aldeia, com idades entre 6 e 7 anos e, nessa idade elas já possuem grande fluência na língua canela falada. (MACENA, 2007, p. 113).

Há casos em que a docência na alfabetização mesmo desenvolvida por um professor ou professora indígena, não assegura que a alfabetização vai ocorrer apenas na língua indígena, uma vez que outros fatores acabam influenciando a decisão por certo modelo de aprendizagem bilingue: “[...] Os professores indígenas dão aulas para alunos da alfabetização e primeira série, as aulas da primeira série, que corresponde à alfabetização, são lecionadas exclusivamente por indígenas, que alfabetizam as crianças no português e na língua Canela”. (MACENA, 2007, p. 113).

Inegavelmente, a prática social dialoga com a prática pedagógica de modo que há situações dilemáticas que chegam à escola, como das crianças Kadiwéu falantes exclusivamente da língua portuguesa, já que não aprenderam com sua família a falar a língua indígena, uma vez que para algumas comunidades a língua portuguesa, é considerada como a língua de maior prestígio social – é a língua que deve ser falada e escrita:

[...] Ao chegar à escola, encontramos crianças falantes apenas de seu idioma, enquanto outras poucas trazem o português como sua primeira e única língua, porque, nos dias atuais, alguns pais julgam “desnecessário” ensinar as duas línguas, por acreditar que seu filho precisará fazer uso apenas da língua portuguesa para que, anos mais tarde, ao sair da aldeia, não seja rechaçado por onde quer que ela vá. Algumas dificuldades à nível alfabetizador são aí notadas, por exemplo: o alfabeto Kadiwéu não utiliza a letra ‘u’. Há então, uma confusão mental. Ao se tentar falar ou escrever a palavra tudo, a criança pronuncia todo e enrosca várias vezes até conseguir efetivar esta diferença em sua cabeça. (SANTOS, 2005, p. 1).

Outra situação neste sentido, que envolve uma dupla problemática, é a vivenciada pelos Cinta Larga em Rondônia, onde a língua utilizada para o ensino da escrita e leitura é a língua portuguesa, embora as crianças possam ser consideradas bilingues orais, já que falam tanto a língua portuguesa como a língua indígena, mas para a comunidade: “[...] ensinar na língua é inviável e que as crianças não aprendem”. Em função disso, o trabalho alfabetizador é desenvolvido por professor ou professora não-indígena, alguém que supostamente agrega um maior conhecimento sobre o assunto, o que difere da orientação da Resolução 3 de 10 de Novembro de 1999/CNE, artigo 6º, que preconiza: “A atividade docente na escola

indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia” (BRASIL, CNE, 1999).

Para Abrantes (2007), este fato decorre dado às dificuldades apresentadas pelos docentes desta etnia, tais como: insuficiente material didático diferenciado - alguns foram produzidos ainda na época do curso de magistério indígena, o Projeto Açaí, concluído em 2004, a indisponibilidade dos estudos linguísticos - que se encontram geralmente nas mãos dos pesquisadores, limitações quanto a grafia de palavras novas, enfim: “[...] Sem acesso aos trabalhos da gramática da língua e na tentativa de realizar a alfabetização estão aportuguesando a escrita da língua materna”. (2007, p.101). O limitado material didático diferenciado é um dos desafios na construção da escola indígena intercultural. Observamos que mesmo quando a língua indígena já passou por um processo de descrição e análise, o material básico da alfabetização ainda é a cartilha, em detrimento de materiais mais criativos como a didática da alfabetização a partir de textos enquanto unidade significativa e contextualizada. As cartilhas em língua portuguesa distribuídas periodicamente pelo MEC, ainda constituem a grande referência em termos de material que os docentes indígenas utilizam no ensino da escrita e da leitura no processo inicial de aquisição da língua. Muitas vezes os portadores de textos - materiais de leitura que circulam em algumas aldeias, se limitam a bíblia, a cartilha e aos livros didáticos, estes dois últimos em língua portuguesa, com efeitos imediatos e negativos para a proposta intercultural evidenciando a assimetria desta relação entre mundo indígena e mundo não-indígena. Embora seja ainda incipiente a produção de material didático específico e intercultural, nas escolas indígenas - considerando as exigências do projeto educativo diferenciado - algumas comunidades estão atentas aos comportamentos da prática social e sua inserção nestes recursos, de forma a aproximar o trabalho pedagógico ao universo cultural do povo.

Mas, o fato de ainda não se ter uma grafia sistematizada da língua indígena, sob alguns pontos de vista, não é motivo para não desencadear o processo de alfabetização nas aldeias, para tanto, há quem afirme que os “[...] princípios da escrita alfabética podem ser ensinados com palavras não problemáticas, enquanto a escrita das palavras mais difíceis é resolvida no momento”. (SILVA; SALANOVA, 2001, p. 342). Essa afirmação, salvo engano, pode levar a inferências relacionadas ao ensino através de cartilhas, onde há uma parte supostamente fácil e outra considerada difícil, isso do ponto de vista do sujeito que já sabe e não do aprendiz, o

que pode redundar em incoerências pedagógicas e linguísticas que tão bem conhecemos.

Outra orientação que tem sido levado em conta nesta decisão é o fato de escolher a língua que a criança ou o adulto falam: “[...] as crianças dominam e usam basicamente no seu dia-a-dia a Língua Kaingang e é na escola que elas são apresentadas à Língua Portuguesa”. (BELZ, 2008, p. 57), deste modo o conhecimento de cada contexto contribui significativamente para a decisão que deve ser tomada. Entre os Kaiabi, o alfabeto utilizado nas escolas foi decidido pelos docentes indígenas, após debates considerando aspectos convencionais da escrita e da convenção que já utilizavam, (SOUZA, 2005), neste sentido sua opção foi pela alfabetização na língua indígena. De forma semelhante, junto ao Povo Indígena Terena o trabalho alfabetizador “[...] se realiza com a língua materna em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental”. (ROSA; SOUZA, 2007, p. 1).

O papel da língua indígena na sala de aula, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, RCNEI, 1998), além da escrita, deve ser de valorização da oralidade, e em um espaço estratégico importante, a escola, como a língua de instrução oral, que significa:

[...] a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia, etc... Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos de fora, necessários devido ao contato com a sociedade envolvente. [...] aprenderão a utilizá-la também para falar sobre os novos conhecimentos adquiridos, em vez de terem que recorrer ao português para isso. (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 119).

Neste sentido, além de valorizar a língua materna e a oralidade, enquanto inserção em um espaço anteriormente estranho, ampliam-se as competências de estudantes e docentes, na medida em que cada vez mais terão que mobilizar saberes para a compreensão dos novos conteúdos, tema, que permanente para estudo nos processos de desenvolvimento profissional continuado de professores e professoras:

O professor vai ‘traduzindo’ em língua materna para as crianças os conteúdos dos livros didáticos, o que não se revela fácil para a compreensão dos alunos. Mas isso também não é fácil para os professores da aldeia – falantes fluentes da língua materna, pois mesmo que já tenham sua habilitação para o magistério, não têm um domínio proficiente da Língua Portuguesa e, assim, ainda encontram

dificuldade para compreensão de alguns textos do livro didático. (PAES, 2002, p. p. 1).

O RCNEI explicita que há uma distinção em termos de tratamento, entre a oralidade na língua indígena e a oralidade na língua portuguesa, sugerindo que no contexto da aldeia não há necessidade de preocupações quanto ao estudo das funções da língua, mas apenas em um contexto não-indígena, já que os sujeitos no processo comunicativo são desconhecidos. Entretanto, avaliamos que as observações docentes constituem o melhor parâmetro no sentido de avaliar e decidir se há ou não necessidade de intervenção neste sentido por parte da escola:

Como as comunidades indígenas são muito pequenas, se comparadas à sociedade majoritária, suas crianças aprenderão a usar oralmente as línguas indígenas, de forma adequada a todas as situações sociais, no próprio convívio diário: não há necessidade de nenhuma intervenção escolar nesse sentido. Na sociedade maior, de fala portuguesa, entretanto, há situações, como por exemplo, numa consulta médica, num cartório, numa repartição pública, em que as pessoas não se conhecem e não têm, necessariamente as mesmas referências. É por isso que precisamos, nessas oportunidades, ser mais claros, expressar melhor nossas intenções, nossos pontos de vista e nossos argumentos, nossas dúvidas, nossos sentimentos. Diante disso, é papel da escola ampliar as formas de expressão oral do aluno em língua portuguesa, para que ele possa se comunicar em novas situações. (BRASIL, RCNEI, 1998, p.124).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, apresenta uma série de orientações, inspirado em práticas pedagógicas consideradas como boas situações de estudo, como por exemplo, o trabalho envolvendo relatos ou a audição de narrativas e músicas: “A transcrição de pequenos trechos de narrativas, ou de cantos tradicionais gravados, pode ser um bom exercício a partir do qual os alunos podem refletir sobre as características do discurso oral de seu povo. [...]” (BRASIL, RCNEI, 2005, p. 148). As atividades em sala de aula podem contemplar, enquanto conteúdo de aprendizagem, os chamados gêneros orais que são utilizados em ocasiões públicas e que de certa forma estão presente no cotidiano da aldeia:

[...] muitos gêneros do ‘contato’ passaram a fazer parte da rotina das comunidades indígenas, a saber: a assembléia, o discurso, o debate, a conferência etc, constituindo-se gêneros orais públicos que merecem ser trabalhados tanto em Língua Portuguesa como em língua indígena pela escola, pois eles passam a compor as rotinas das comunidades e realiza-se muitas vezes na língua mãe da sociedade. (SIMAS, 2009, p. 22).

Entre os Timbira, por exemplo, de acordo com a análise de Ladeira (2001, p. 329) a oralidade continua sendo a forma mais utilizada nas relações, mesmo eles possuindo certo domínio da escrita. E, quando fazem uso do texto escrito, este apresenta inúmeras características dos textos orais:

Entre os Timbira, a comunicação se processa pela comunicação oral, dispensando, internamente, a necessidade do uso da escrita. A língua utilizada para o armazenamento de informações na memória do grupo é a língua materna, que preenche os requisitos básicos para a sua transmissão: ser rítmica e narrativa. Como exemplo, temos os cantos que formam o hõcrepoi, cantados principalmente pelas mulheres no centro da aldeia, e que reúnem um acervo de conhecimentos sobre o mundo natural. Ou ainda narrativas míticas e as falas cerimoniais, que contém lições éticas e expressam ideais de comportamento social. (LADEIRA, 2001, p.311).

No que diz respeito às atividades pedagógicas envolvendo a oralidade, no âmbito da alfabetização e etapas posteriores, a orientação pode ser: “[...] antes de se formular o currículo escolar para o ensino de línguas, deve-se fazer um levantamento dos gêneros mais recorrentes no contexto e no domínio discursivo da comunidade indígena para que os mesmos sejam levados às aulas de ensino e aprendizagem de línguas”. (SIMAS, 2009, p. 22). Certamente um mecanismo de aproximar experiências da prática social à escola no intuito de significar os conteúdos de sala de aula. Neste sentido, propõe ainda como possibilidade de desenvolvimento da oralidade, a proposta de interpretar a fala do outro, ou seja, saber escutar, uma vez que desenvolver atividades orais, não envolve apenas a expressão oral discente, mas, sobretudo, habilidades de escutar, como elemento fundante do saber comunicativo.

Elaborar um currículo efetivamente diferenciado é fortalecer a educação escolar indígena. No processo de alfabetização inicial, aprendizes indígenas e não-indígenas contam com a oralidade, importante recurso que pode viabilizar substancialmente as aprendizagens bem sucedidas. A atividade de ler em voz alta, pequenos textos, contribui na compreensão do funcionamento da língua escrita uma vez que apresenta relação próxima com textos escritos. Para além da dicotomia oralidade e escrita, tomando como referência as contribuições contemporâneas a respeito da educação e da cultura, pensamos que a escrita junto a sociedades indígenas passa por processos de elaboração interna e ressignificação.

[...] Há um fio muito tênue entre oralidade e escrita, disso não se duvida. Alguns querem transformar este fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação. Não se pode achar que a memória

não se atualiza. É preciso notar que ela – a memória – está buscando dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma dessas técnicas, mas há também o vídeo, o museu, os festivais, as apresentações culturais, a internet com suas variantes, o rádio e a TV. Ninguém duvida que cada uma delas é importante, mas poucos são capazes de perceber que é também uma forma contemporânea de a cultura ancestral se mostrar viva e fundamental para os dias atuais. Pensar a Literatura Indígena é pensar no movimento que a memória faz para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam. A escrita indígena é a afirmação da oralidade. Por isso atrevo-me a dizer como a poeta indígena Potiguara Graça Graúna: Ao escrever, dou conta da minha ancestralidade; do caminho de volta, do meu lugar no mundo. (MUNDURUKU, 2009, p. 1).

A respeito da educação bilíngue, a Constituição Federal no artigo 210 apenas estabelece que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Este texto será reiterado pela LDB 9394/1996 no artigo 32, também sem muitos aprofundamentos. A prática pedagógica informa que há situações de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em perspectiva bilíngue, cuja vivência social do estudante é monolíngüe, ou seja, fala apenas a língua indígena. Tal situação ocorre talvez em função da própria lógica dos chamados conteúdos universais, no qual se insere o currículo intercultural:

Ao iniciar-se no processo de escolarização, a criança Paresi geralmente só é falante da língua materna e tem seu primeiro contato mais fluente com a língua portuguesa dentro da sala de aula. Desta forma, o professor tem que se valer das duas línguas para explicar os conteúdos previamente escolhidos, visto que toda a estrutura do sistema escolar se baseia na língua portuguesa. (PAES, 2002, p. p. 1).

Para as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena: “Cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros — formal, coloquial, etc.”. (BRASIL, MEC, 1994, p. 177), no entanto não especifica como esse processo deve efetivamente ocorrer. A justificativa do ensino da língua portuguesa na escola indígena fundamenta-se no fato de que:

Aprender e saber usar a Língua Portuguesa na escola é um dos meios que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. Todos os documentos que regulam a vida da sociedade brasileira são escritos em português: as leis, principalmente a Constituição, os

regulamentos, os documentos pessoais, os contratos, os títulos, os registros e os estatutos. Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais, têm direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitarem, em qualquer esfera da vida social e política do país. (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 121).

Daí o que se pode avaliar é que embora haja uma discussão considerável em torno do tema bilinguismo, (MONSERRAT, 1994; FRANQUETTO, 1994; BARROS, 1994) ainda não existe uma política mais consistente, específica e institucional acerca das práticas bilíngues ou plurilíngües que orientem como esta prática deve acontecer nas escolas indígenas. Neste sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, RCNEI, 1998) orienta apenas sobre o direito à escrita em língua indígena (p. 127). Entre outros assuntos, apresenta o debate sobre a pertinência da língua escrita na aldeia, enfatizando que é preciso disponibilizar os saberes de leitura e escrita aos povos indígenas, no âmbito do direito à educação, e sugere atividades envolvendo as línguas, a indígena e a portuguesa na escola, como línguas de instrução oral e escrita.

Ainda sobre o bilinguismo indígena, há registros de problemáticas específicas no estabelecimento de uma língua para outra: “[...] a maior parte dos erros encontrados nas redações das crianças Kaingang são erros gerados pela transferência negativa da LM para a LE” (ALENCAR; FAUSTINO, 2009, p. 5), o que exige atenções específicas de linguistas, pedagogos e pedagogas. Estudos acerca da sistematização das línguas indígenas informam que:

[...] O estabelecimento de uma ortografia para uma língua de tradição oral é um longo processo criativo, histórico, de idas e vindas, impasses, revisões; as letras não são apenas símbolos de sons, mas carregam valores de identidade cultural, objetos de negociação ou disputa. Esse processo de invenção de uma ortografia é algo penoso para os índios, que confrontam a escrita da língua nacional, que chega pronta e fechada, com uma característica inerente da língua do branco, com a escrita da língua indígena, uma busca que parece nunca alcançar o ponto final. Penoso é também o processo de fixar num texto escrito a execução de um texto oral. (FRANCHETTO, 1994, p. 419-420).

Então, inferimos que a indefinição quanto a uma política lingüística nacional deve-se, possivelmente ao quadro desafiador da diversidade de etnias brasileiras. Entretanto, um bom começo pode estar na análise das experiências construídas até agora, na reflexão disponível, de modo que se possa retirar elementos importantes que ajudem a pensar o que pode e o que não pode ser considerado em relação à educação bilíngue ou mesmo plurilíngüe em contextos indígenas.

Outro ranço que ainda permanece e como uma sombra, que assusta os (as) indigenistas é o chamado bilinguismo ponte ou de transição (GONZALEZ LORENZO, 1985) citado por Barros (1994), caracterizado pela utilização da língua indígena escrita apenas na alfabetização, sendo abandonado assim que se aprende a ler e escrever, ficando apenas a língua portuguesa. Mas, há boas notícias, ao olhar as múltiplas experiências da escola indígena diferenciada, é possível notar superações do bilinguismo de transição: “Nas escolas Xokleng, a língua materna é trabalhada de forma integrada nas séries iniciais de 1ª a 4ª. O professor trabalha os diversos conteúdos nas duas línguas. [...] a língua é considerada uma das marcas mais significativas de identidade (MARKUS, 2006, p.76). Em outras situações, na alfabetização é observada a língua que o estudante fala e esta língua é a portuguesa, como se verifica na etnia Kaingang, na Terra Indígena Xaçupé, onde as pessoas se alfabetizam em língua portuguesa. A língua indígena é a 2ª língua, já que alguns pais não sabem mais falar (SALVARO; NOTZOLD, 2009, p.1).

Do ponto de vista da localização da alfabetização, observamos que a aprendizagem da leitura e da escrita acontece em classes de alfabetização – caso do ensino fundamental de oito anos e em turmas de primeira série, sistemas que já desenvolvem ou estão em fase de transição do ensino fundamental de nove anos.

Um elemento importante para a consolidação da escola indígena intercultural se encontra na Lei 10.172 de 2001 - o Plano Nacional de Educação, que reafirma nas diretrizes, que: “A educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios”. (BRASIL, PNE, 2001). A docência geralmente é desenvolvida por profissionais indígenas, em alguns casos específicos compartilham salas de aula com professores ou professoras não-indígenas. Mas há contextos, em que dado a própria história do contato, há complexas implicações para a sala de aula, como os dos indígenas da etnia Terena, por exemplo: “[...] Apesar de os professores serem índios, apenas dois falam a língua materna e, apenas um a utiliza, pelo menos em 85%, no decorrer de suas aulas para esclarecer dúvidas e ministrar conteúdos”. (ROSA; SOUZA, 2007).

A contratação dos professores e professoras indígenas que atuam na alfabetização e outras etapas, ainda é fortemente marcada pelo quadro de precarização docente que também atinge profissionais não-indígenas. Em algumas situações, a fragilidade desta condição é percebida nos próprios contratos temporários que, de acordo com as secretarias, acontecem pela não-habilitação

docente. O fato é que essa inconsistência contratual além de produzir impactos como a própria insegurança profissional, implica em desdobramentos também negativos para os alunos, alunas e a comunidade de forma geral que não tem o direito à educação efetivamente respeitado. (ABRANTES, 2007).

Em relação à formação docente indígena, os trabalhos analisados informam que boa parte dos professores e professoras responsáveis pela alfabetização estão em processo ou já concluíram seus cursos, com caráter específico. A grande maioria concluiu cursos de magistério, em nível médio, e alguns já estão prestes a iniciar o ensino superior, outros poucos então em fase de conclusão de cursos de licenciatura plena e alguns já concluíram. A esse respeito, a Resolução 3 de 1999/CNE no artigo 6º, preconiza que: “A formação de professores indígenas será específica [...]”; e ainda estabelece que: “Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase [...] competências referenciadas em conhecimentos, valores, [...], na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e [...] metodologias adequadas de ensino e pesquisa”. (BRASIL, CNE, 1999).

O fato é que inexiste na atual literatura pós-1988, Constituição Federal, o termo monitor indígena como nos trabalhos referentes às décadas de setenta e oitenta. Um importante passo para o fortalecimento da educação escolar indígena e para as sociedades indígenas também, já que na condição de monitor era apenas um coadjuvante e como docente passa a contribuir como protagonista neste processo, embora ainda existam as salas “compartilhadas” nos anos finais do ensino fundamental. Na medida em que a formação docente avançar, penso que esta situação não mais se sustente.

Um aspecto que precisa ser mais estudado trata-se das relações de gênero no contexto docente, especificamente na área da alfabetização. O que temos percebido na maioria dos trabalhos publicados, é que o termo comum ainda expresso nos textos é, professores ou alunos, uma designação geral, predominantemente no masculino, que acaba por inviabilizar as meninas alunas e as mulheres alunas ou professoras, uma evidência sexista, que não possibilita a compreensão destas relações no âmbito das áreas indígenas. De acordo com o Censo Escolar de 1999, havia mais professores indígenas do sexo masculino (49%) que professoras do sexo feminino (26,7%). Sobre as relações de gênero, na formação docente, avalia-se, que:

Para as mulheres, um programa de educação seria fundamental — afirmaria sua posição social, contribuiria para a eficiência de medidas de saúde preventiva e para a sua independência econômica — mas é difícil conseguir-se de imediato mulheres professoras. Poucas aprenderam a ler, em geral, os meninos é que são enviados às escolas rurais. Maridos e irmãos opõem-se à sua profissionalização como professoras, em virtude da necessidade de viagens à cidade para freqüentar os cursos, além de horas roubadas à família. (MINDLIN, 1994, p. 1994).

No decorrer do processo de formação, observamos que de forma geral os projetos de cursos, tem incluído à temática da alfabetização intercultural, bem como a previsão de estágio nesta área do conhecimento, o que permite a ampliação das competências docente no âmbito do ensino da escrita e da leitura, como evidencia a experiência Kaingang: “O pré-estágio em alfabetização, [...] com o objetivo de possibilitar ao cursista o contato com o trabalho de alfabetização propriamente dito, ponto inicial e crucial, para a discussão do ensino bilíngüe indígena (OLIVEIRA, 1999, p. 82). Entre outros aspectos, avaliamos que as propostas de formação docente indígena consideram a concepção de que a alfabetização constitui um processo que exige competências específicas, de forma que é necessário levar em conta o comportamento dos falantes a partir do contexto do sujeito com vistas a um maior sentido do trabalho pedagógico e as possibilidades de conexão com a prática social (OLIVEIRA, 1999, p. 93).

Uma reflexão que acontece permanentemente que permeia quase todos os trabalhos refere-se à função da escola para os povos indígenas do Brasil. Qual o sentido da escola em uma aldeia indígena? Que justificativas fundamentam a sua existência no meio indígena? Que papel pode desempenhar a favor dos povos indígenas? E, sobretudo, de que escola estamos nos referindo? A esse respeito Bruna Franchetto (2004), explicita:

[...] temos que contextualizar o momento em que estamos falando. Porque 50 anos atrás, quer dizer, três séculos atrás, a escola tinha um sentido bastante diferente do que há 100 anos, ou há 50 anos, ou há 20, 10, ou 5 e hoje. Quer dizer, essa representação da escola, por parte dos povos indígenas, é uma representação histórica, é um produto de uma história, então ela muda, com o passar do tempo. [...] O que deveríamos, na verdade, conhecer é o que para cada povo, para cada sociedade indígena, a escola representa. Descobriremos, dessa maneira, que há variadas e diversas representações sobre a escola indígena. (FRANCHETTO, 2004, p. 1).

Para os Timbira, por exemplo, a escola serve para a aprendizagem da leitura e da escrita, para se compreender mais os universos não-indígenas, é o local onde é

possível aprender sobre feitura de projetos, o conhecimento da legislação e certamente da política de direitos. A escola é percebida, sobretudo como um espaço que possibilita a construção e socialização de saberes importantes e úteis no estabelecimento de relações com outras pessoas e grupos, cuja expectativa podem ser sintetizadas como uma resposta: “[...] às necessidades manifestadas pelos índios que querem saber e ver o que denominam o ‘mundo e o modo dos brancos’ [...]”. (LADEIRA, 1999, p.17), além de contribuir para a valorização dos etnoconhecimentos e do diálogo com os saberes não-indígenas. Os Xakriabá por meio de suas práticas pedagógicas evidenciam que a escola na aldeia não é uma via de mão única, mas constitui um espaço de reinvenção cultural, uma perspectiva que considera os limites desta instituição, mas já compreendem o alcance que pode ter enquanto contribuição, na concretização de uma relação menos assimétrica com o mundo não-indígena, na medida em que:

[...] trazidos no bojo do processo da escolarização sistemática e pela apropriação da linguagem escrita, ao contrário, estão sendo reelaborados e reinterpretados cotidianamente, num processo ativo de ressignificação que tem como pano de fundo um complexo quadro formado pela longa história de contato dos Xakriabá com a sociedade nacional, as experiências de escolarização anteriores ao programa, os interesses políticos e econômicos locais, as tradições culturais, a afirmação da identidade indígena. (GERKEN, 2008, p. 7).

Já os Pataxó aparentemente tem muita clareza de que a instalação da escola em suas comunidades, resulta do “[...] fortalecimento da luta pela constituição/reconstituição das identidades étnicas dos grupos indígenas no Brasil”. (CAMPOS, 2000, p. 7). Para os Baniwa, a escola representa dois grandes significados: a resposta concreta de uma luta para assegurar a sobrevivência do povo, ajudando na construção identitária, bem como as perspectivas futuras: “[...] Buscam na escola meios - linguagens, conhecimentos, códigos - que contribuam para a produção de um ajustamento e uma organização social modificada, para melhor adaptarem-se às novas condições históricas”. (WEIGEL, 2003, p.12), confirmando que:

Nas últimas décadas, a crescente organização política da população indígena, vem gerando uma forte demanda por escolarização nos diversos estados do Brasil. Esta demanda ancora-se principalmente na idéia geral de que a conquista dos direitos, bem como a autonomia na condução e defesa de seus interesses, está ligada à apropriação de saberes escolares, sobretudo a linguagem escrita, vista como instrumento indispensável na interlocução com as

instituições da sociedade envolvente, principalmente o Estado. (GERKEN, 2008, p. 6).

Como já mencionamos no decorrer deste texto, a escola que chegou às aldeias indígenas, inicialmente, tinha feição catequizadora, evangelizadora e integracionista, marcada por práticas de domesticação e imposição cultural. Entretanto este modelo sofreu sérios questionamentos e desde 1988 foi estabelecido no texto legal, com inspiração em algumas experiências e reflexões construídas por indígenas e indigenistas, o modelo fundamentado na negociação dialógica de forte base intercultural, com a compreensão de que a reinvenção é possível por que: “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, às suas concepções de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”. (CHARLOT, 2000, p. 39).

Neste sentido, de instituição alienígena, ela passou por um processo de reconfiguração e atualmente constitui dentro de suas possibilidades e limites um espaço estratégico de aquisição e socialização de saberes considerados universais e os da tradição das sociedades indígenas, corroborando que: “[...] o sentido da escola deixa de ser dado e deve ser construído pelos atores”. (CHARLOT, 2000, p. 39). O fato de se apropriar de uma instituição antes sequer imaginada, permite inferir a releitura que os povos indígenas fizeram no intuito de enxergar na escola, um lugar de afirmação identitária, de valorização da língua indígena e que em uma perspectiva de trocas culturais, demonstram que a aquisição da língua escrita – como objeto cultural pode sofrer revisões e socialmente ser modificado de modo a poder assumir finalidades específicas, a favor dos interesses indígenas.

No entanto, muitas críticas, sobretudo de não-indígenas – pesquisadores (as) da temática, ainda são endereçadas à escola e, sobretudo à escrita, sob o argumento que: “[...] a escola é o espaço próprio do pensamento discursivo e da língua estrangeira. Esta, por sua vez, não se vincula às origens do grupo nem se submete a relações com os traços culturais guaranis”. (FERREIRA NETO, 1994, p. 99). Concepções que vêem a língua portuguesa como um artefato cultural alheio aos índios, intransponível e estático, incapaz de sofrer modificações sociais, pode significar uma negação à própria condição da identidade indígena brasileira, bem como ao esforço elaborado pelos movimentos sociais indígenas no refazimento da escola: “[...] passaram a aceitar e até mesmo defender a escola como uma

possibilidade de acessar novos conhecimentos, os conhecimentos universais, e, por meio deles, ressignificar suas tradições, sua identidade e continuar a viver como grupo diferenciado”. (ALENCAR; FAUSTINO, 2009, p. 2).

A “suspeição” com a presença da escola e da escrita em meio indígena, ainda revela tensões, se por um lado se reconhece que esta instituição embora problemática, não é inexorável (FREIRE, 1993), isto é, em uma visão não-linear ela pode significar um mecanismo a favor dos interesses indígenas, uma vez que a educação não é neutra e sua versão escolar está permeada pela ação política - esta ação pode ser canalizada para os interesses das camadas populares, por outro lado, há quem sustente que na condição de aparelho ideológico do estado (ALTUSSER, 1985), sua natureza exclusiva é a disseminação e inculcação dos valores das classes dominantes, de modo que:

Esta interlocução pode adquirir contornos marcadamente conflituosos, ainda em sua base, se concebermos a escola ou a linguagem escrita, exclusivamente como instituições estrangeiras, disseminadoras de uma ordem cultural e ideológica dominante, completamente alheia aos interesses e ao universo de significados compartilhados pelos povos indígenas. Como já foi mencionado, essa concepção, culmina numa ‘impressão geral e difusa’ de que a escola e as práticas de escrita e leitura, ligadas ou não a ela, são incompatíveis com a cultura indígena. (GERKEN, 2008, p.6).

Assim, a educação escolar indígena específica e diferenciada, intercultural e bilíngue se encontra em plena fase de construção, o que não a isenta de interrogações: “[...] seria possível, dada a difusão da escola e sua relevância num contexto de globalizações, de pressões exercidas pelas indústrias de cultura, fazer com que a escola seja ressignificada, depurada de sua carga de símbolos e conseqüências?” (DALMOLIN, 2007, p. 6). Mas, ainda há muitas questões a ser resolvidas. As limitações e falhas da escola indígena precisam ser permanentemente explicitadas e discutidas como forma de construir neste movimento respostas, mesmo que provisórias, às perguntas encaminhadas. “[...] Até o momento, pouquíssimos aprenderam a ler e a escrever em sua língua materna e ainda não incorporam a escrita em suas tradições. Contudo, atualmente aceitam e defendem a escola como um importante espaço de acesso aos conhecimentos universais e à aprendizagem da língua dominante. [...]”. (ALENCAR; FAUSTINO, 2009, p. 5). Assumindo este caráter temporário e histórico, concordamos com Bruna Franchetto que:

[...] a escola significa o ingresso [...] na sociedade dos não-indígenas [...] O ingresso para a aquisição de conhecimentos, para a aquisição de instrumentos de análise deste outro mundo [...] um mundo que precisa ser decifrado, para poder ser apropriado, para podermos responder a ele de uma maneira adequada. [...] a partir de uma relação menos assimétrica, menos hierarquizada, menos subordinada [...] mais equilibrada, mais igualitária. Para os povos indígenas, hoje, a escola é vista como um espaço e um tempo para adquirir conhecimentos necessários sobre o mundo dos brancos, e instrumentos necessários para com ele lidar. (FRANCHETTO, 2004, p. 1).

A questão do acesso à escola foi pouco respondido, uma vez que apenas os anos do ensino fundamental foram atendidos. Quanto ao ensino fundamental, anos finais, praticamente inexistente atendimento (BRASIL, INEP, 2007b) caso dos Kaingang do Paraná: “[...] não tem escola que tem de 5ª a 8ª série em nossa aldeia e poderia trazer a escola para que eles estudasse aqui mesmo em nossa aldeia”. (BELZ, 2008, p. 97). O ensino médio ainda, como em outras realidades de contextos não-urbanos, também apresenta índices de baixa oferta. Conforme o Censo Escolar de 1999, havia 943 matrículas e, em 2005, passaram para 4.270. Um salto, é evidente, mas que numa visão de demanda é incipiente nas aldeias indígenas: “Um número razoável de jovens canela (cerca de 40) estudam na cidade de Barra do Corda, e em grande maioria são alunos do ensino médio, pois, não existem essas turmas na escola da aldeia. [...]” (MACENA, 2007, p. 113).

Referente à permanência²⁶², localiza-se pelo menos dois comportamentos: a saída definitiva da escola, o não ou baixo comparecimento às aulas, que tem se constituído como uma das queixas mais comuns dos docentes e assessores indígenas:

Eu mesma, em um primeiro momento considerei que a oscilação fosse resultado de aulas chatas e mal preparadas. Assumi uma das escolas, no primeiro dia a classe lotada, eu feliz, no dia seguinte somente 3 alunos, eu arrasada, no outro dia de novo a classe lotada; foi então que percebi que a frequência independia da minha atuação na sala de aula, mas tinha a ver com as atividades que estavam sendo realizadas na aldeia. Na véspera as mulheres haviam saído para uma expedição de coleta de caju, e as crianças haviam ido junto, por isso a sala de aula quase que vazia. (LADEIRA, 1999, p. 8).

²⁶² Por entendermos que em função do contexto cultural, há necessidade de mais estudos a respeito destes eventos na educação escolar indígena evitaremos os termos fracasso escolar, evasão e repetência, utilizaremos respectivamente não aprendizagem formal, saída definitiva da escola e retenção.

Observamos aproximações com os Cinta Larga, pois o fato das crianças não comparecerem à escola, está em algumas situações relacionadas às atividades tribais encaminhadas coletivamente de sobrevivência coletiva – atividades de coleta, pescaria, caça e plantio. “[...] Grande parte das crianças em idade escolar do povo Cinta Larga de Rondônia encontra-se matriculadas nas escolas das aldeias, mas a regularidade da frequência destes alunos é muito inconstante, tornando-se um dos principais problemas que a escola enfrenta atualmente”. (ABRANTES, 2007, p, 90).

Esta situação, talvez evidencie aspectos que precisam ser analisados do ponto de vista dos desafios da escola diferenciada, já que coloca questões: como articular comportamentos que envolvem memórias e desejos de andanças com uma instituição fixa que requer a presença diária dos estudantes e por sua vez dos pais e mães? Em relação ao processo de avaliação ou como acontecem as progressões da aprendizagem na alfabetização, poucos trabalhos apresentam dados a respeito.

Processos de formação continuada desde o início dos anos 1990 tem investido em outras perspectivas no campo da alfabetização a partir das contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), reinventando modos de atuação a partir dos saberes tradicionais:

Todo o aprendizado do português pelos professores indígenas (assim como o das outras matérias) foi orientado para a didática nas aldeias, segundo as condições dos alunos e seu conhecimento da língua descritas por cada professor. Preparação de jogos de memória ou de outros com escrita em português, de textos de leitura com exercícios, de atividades possíveis como caça-palavras, de listas de nomes de rios, pessoas, povos, animais, plantas, de uso de músicas, de ditado, foram elaborados. Essas formas podem variar bastante de acordo com os conhecimentos que o professor indígena e seus alunos têm do português, tornando sempre possível o ensino da língua. (MINDLIN, 1994, p. 241).

Algumas práticas (ABRANTES, 2007), evidenciam que o processo de aquisição da língua escrita – portuguesa e indígena, se materializa no cotidiano pedagógico por meio de muitas atividades que envolvem ênfase no ato de copiar partindo do alfabeto e das chamadas famílias silábicas, que causa preocupações pedagógicas pelo fato de não apresentarem sentido para o aprendiz, prática que se distancia das orientações constantes no documento: Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. (BRASIL, MEC, 1994), “[...] A aprendizagem da escrita, seja ela da língua indígena ou da língua portuguesa, deve estar fundamentada na leitura e produção de textos relevantes para ele e para sua

comunidade”. Em seu conjunto, estas atividades revelam “[...] “situações de aprendizagem” que levam à memorização mecânica, sem significado”. (ROSA; SOUZA, 2007, p. 9), o questionado ensino frontal, no dizer de Perrenoud (2000). As atividades escolares se apresentam desvinculadas de contextos dos aprendizes reproduzindo consignas do livro didático, tais como: “siga o modelo”, “complete”, “destaque”, “circule”, “separe as sílabas”, e outras sem sequer uma adequação pedagógica. Implicações, portanto para programas de formação docente.

No que tange à relação oralidade e escrita, nos anos 1980 e 1990, observamos que o tema permanece nas discussões pedagógicas, em função certamente das decisões que precisam ser encaminhadas acerca do desenvolvimento da educação escolar indígena, que em uma perspectiva de fronteira (TASSINARI, 2001) tem o desafio de, a partir do contexto da experiência oral, dialogar com o contexto da experiência escrita. Entretanto, é preciso considerar que: “[...] a linguagem não é pura, carrega marcas do presente, do passado e do futuro, contraditórias, das lutas sociais, das histórias individuais e coletivas, de cada um com a língua, que se explicitam nos enunciados. (SOUZA, 2009, p. 14).

A discussão a respeito das aprendizagens referentes à leitura e a escrita em contextos indígenas, por parte de estudiosos²⁶³ (as) do tema, ora realçam ainda os possíveis impactos a respeito de uma tecnologia como a escrita no meio indígena pode provocar, como: a escrita contribui para hierarquização de saberes, ela define as regras de línguas ágrafas com pouca participação do falante; há riscos de perdas culturais na passagem da oralidade para a escrita; há ruptura de saberes orais em detrimento do escrito; ingerência do bilinguismo nos aspectos orais da língua indígena e que a educação bilingue altera a oralidade dos povos indígenas, dentre outros. Por outro lado, há vozes que sustentam que há alterações sim e implicações da cultura escrita só que em uma perspectiva favorável às sociedades de tradição oral, como um elemento que amplia as possibilidades de desenvolvimento intelectual (GOODY; WATT, 2006) e no atual contexto, contribui na ampliação dos processos comunicativos, pois:

[...] A escrita é uma técnica. É preciso dominar esta técnica com perfeição para poder utilizá-la a favor da gente indígena. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, é afirmação de competência. É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o Ser na medida em que precisa

²⁶³ (SMITH, 1981); (HARRIS, 1980), (COHN, 2006) (BARROS, 1994) (MONSERRAT, 1994).

adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro. (MUNDURUKU, 2009, p. 1).

Ao rebater uma série de críticas de Platão à escrita, de que esta invenção, é inumana já que é estabelecida fora da mente, é destruidora da memória, uma vez que o constante uso pode deixar usuários desmemoriados, Walter Ong (1998) adverte que: “Um ponto fraco da opinião de Platão é que, para tornar mais convincentes essas objeções, ele as pôs por escrito [...]” (ONG, 1998, p. 95). E na visão deste autor, colocou no papel porque este é um recurso que contribui na organização do pensamento como forma de qualificação dos argumentos.

É importante levar em conta os contextos, porque por muito tempo, os estudos da década de 1960, sobre oralidade e escrita, evidenciavam receio nesta aproximação, e viam neste encontro, a supremacia de uma (a escrita) em detrimento da outra (a oralidade). O mundo nesta perspectiva se dividia em dois pólos excludentes: povos com grafia e povos sem grafia, estes últimos, considerados ágrafos, o que sugere falta - sem grafia ou sem escrita, de modo que: “O antes membro de uma cultura oral primária é definido não pelo que possui – agora negativamente considerado e desvalorizado – mas por aquilo que carece. Passa a ser analfabeto” (FRAGO, 1993, p. 86). No entanto, a revisitação do tema nos anos 1980 e 1990, trouxe contribuições contemporâneas, que não só relativizam o alcance da escrita como colocam que suas finalidades podem sofrer modificações, considerando a ação dos sujeitos. Ong, por exemplo, (1998), trata a escrita como uma tecnologia, afirmando que nesta perspectiva, sua invenção possibilitou um salto na consciência e nas habilidades cognitivas, na medida em que superou os recursos mnemônicos²⁶⁴ naturais do pensamento oral: “Sabemos o que podemos recordar”. (ONG, 1978, p. 44). Que a escrita constitui um recurso que permitiu a construção de raciocínios muito mais abrangentes, elaborados e complexos, aliada aos mecanismos da oralidade, e assim pode ampliar de forma extraordinária a capacidade comunicativa do ser humano: “Os efeitos da escrita sobre as mudanças intelectuais e sociais não são de fácil compreensão... É enganoso pensar a escrita em termos de suas conseqüências. O que realmente importa é aquilo que as

²⁶⁴ O recurso mnemônico é um mecanismo auxiliar da memória. Utilizamos para lembrar algo importante, uma forma de associação, de atribuir sentidos, significados para algo distante da compreensão. Exemplo, decorar a ordem dos nove planetas mais conhecidos: Mercúrio (Minha) Vênus (vó), Terra (tem), Marte (muitas) Júpiter (jóias), Saturno (só) Urano (usa), Netuno (no) e Plutão (pescoço). No cotidiano tem a ver com a senha alfabética ou numérica e outros.

peças fazem com ela, e não o que ela faz com as peças”. (OLSON, TORRANCE, 1997b, p.7).

Desta forma, a guerra boca e ouvido contra olho e a mão, vai sendo acrescida de outro elemento, o cérebro, de modo que a discussão ou a oralidade ou a escrita em uma visão puramente excludente, vai perdendo terreno: “[...] as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”. (MARCUSCHI, 2007, p.37). E a própria prática vai evidenciando que a atuação colaborativa entre ambas possibilitam um enriquecimento nos processos de comunicação, inclusive como um recurso memorialístico.

Para Ong (1998) há dois tipos de oralidade: a primária e a secundária. A oralidade primária é caracterizada como “[...] a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita [...]”; e a oralidade secundária é aquele resultante “[...] da atual cultura de alta tecnologia [...] é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão [...] cuja existência depende da escrita [...]”. (p. 19). Nesta perspectiva, vivemos em uma sociedade marcada pela oralidade secundária, inclusive, alguns atos de fala se expressam com base nas palavras escritas. Falar bem pode estar relacionado às exigências de determinados textos escritos.

No entanto, a escrita, a despeito de sua importância atual tem seus limites. De forma bastante comum as sociedades indígenas vislumbram na escola e na escrita, possibilidades de: “[...] Registrar através da escrita sua memória haja vista que os mais velhos estão morrendo e segundo eles, estão perdendo a sua história”. (SALVARO; NOTZOLD, 2009, p. 1). Este comportamento pode sugerir uma grande expectativa dos índios, no sentido de alimentar a idéia de que a escola por meio da escrita tem a capacidade por si só de assegurar a manutenção da língua, o que não pode acontecer, pois: “[...] para que uma língua continue viva, isto é, falada, é necessário [...] que sejam valorizados e multiplicados os momentos/espços em que um determinado povo usa privilegiadamente a sua língua”. (LADEIRA, 2005, p. 12). A utilização da língua indígena com exclusividade em seu tradicional território contribui para assegurar que continue viva entre seus falantes:

A respeito das interações de usos orais em Mawé, os dados mostram que a língua se restringe cada vez mais a relações internas da comunidade. É usada principalmente nos núcleos familiares, nas atividades de caça, pesca, coleta e nos afazeres domésticos de

forma geral. Nas interações familiares com amigos e parentes, usa-se o Mawé a depender do grau de proficiência dos participantes. Como dito anteriormente, os mais jovens usam menos a língua indígena que os adultos. Pude perceber que, caso haja alguém que não fale ou que fale pouco Sateré usa-se o Português. Segundo os dados, o mesmo acontece nas reuniões de pais da escola. (PEREIRA DA SILVA, 2007, p. 84).

O fato de buscar registrar eventos ancestrais, pode evidenciar a prática que demonstra que “o mundo no papel” comporta, acomoda inclusive lembranças, talvez de outros jeitos, das memórias dos povos mesmo aqueles caracterizados como povos orais: “O tema da escrita tem a ver com as propriedades especiais e peculiares desses artefatos, com esse mundo de papel, com sua força e suas limitações, [...], com sua história e mitologia; [...] com as modalidades de pensamento e percepção [...]”. (OLSON, 1997a, p. 10).

Compreendem a escrita como importante recurso da memória do povo, e aliada aos mecanismos orais, contribui para a disseminação cultural: “A escrita agora é utilizada para que a oralidade seja registrada, sendo assim, através do material didático e outros materiais podem repassar para as gerações futuras aquilo que eles não tiveram conhecimento e convívio”. (OLSON, 1997a, p. 3). Neste sentido, a escrita funciona como um armazenamento, uma possibilidade a mais de guardar uma determinada informação, e não necessariamente modificadora da idéia original, embora possibilite interpretações: “A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante. (OLSON, TORRANCE, 1997b, p. 7).

Afinal, que função tem a escrita para as sociedades indígenas? Jack Goog afirma que para alguns povos inicialmente representavam “[...] apenas uma técnica. Eles a usavam a fim de desenvolver sua capacidade de memorizar. Ela não substituiu nem acabou com sua memória, ao contrário, ajudou a desenvolvê-la”. (GOODY, 2006, p. 338). Já David Olson e Nancy Torrance (1997b) possuem o entendimento que a capacidade de ler e escrever é de fundamental importância em uma sociedade industrial, mas quando o contexto é de uma sociedade tradicional, estes podem ser irrelevantes. Há que se considerar que atualmente os atuais povos de tradição oral vivem próximos dos espaços urbanos de amplo uso da escrita. Uma pesquisa desenvolvida junto aos povos Sateré-Mawé, atestou que: “[...] o uso de leitura e escrita (cartas, bilhetes, avisos, etc) é mais significativo. Apesar desse

resultado, pessoalmente pude verificar que a mensagem transmitida de maneira oral ainda é o principal meio de comunicação”. (PEREIRA DA SILVA, 2007, p. 86).

Neste sentido, entendemos que a história é feita de possibilidades e não de determinismos (FREIRE, 2000), de modo que o jeito das sociedades indígenas lidarem com o texto escrito pode sugerir deslocamentos da forma como habitualmente enxergamos a escrita, já que a contínua utilização deste recurso pode explicitar diferentes funções e significados para estas populações, tendo em vista seus distintos contextos. A superação da discussão em uma perspectiva dicotômica é um importante passo neste sentido:

A premissa principal ao se pensar a introdução da escrita em uma sociedade ágrafa deve ser a da não-equivalência entre sistemas orais e escritos de expressão e conhecimento. Demandas com frequência colocadas aos lingüistas (‘resgatar as histórias, certos modos de falar etc., para ensinar na escola’) devem ser submetidas a esse questionamento. Mas é essencial, diante dessas dificuldades, não ontologizar a oposição entre o mundo da oralidade e o mundo da escrita. O conhecimento de base oral pode certamente ingressar no mundo da escrita. Essa entrada não se dá sem que haja uma adaptação do próprio conhecimento ou narrativa. O conhecimento é reelaborado segundo novos parâmetros, e nesse processo se firma em um espaço que o legitima diante de uma nova realidade, mas não por isso é totalmente descaracterizado. (SILVA; SALANOVA, 2001, p. 347-348).

Assim, embora as relações entre oralidade e escrita se caracterizem no atual momento histórico, como assimétricas, não são absolutamente unilaterais e determinadas, o que permite que grupos em condição de subalternidade reassumam novos lugares, produzam novas espacialidades de forma a se apropriar de determinados bens culturais colocando-os a serviço de seus desejos e interesses, trazendo-os para a perspectiva de seus contextos, (CERTEAU, 1998), possibilitado pela ampliação de um recurso memorístico: “[...] Com a escrita nós podemos recordar melhor nossas histórias”. (MACENA, 2007, p. 9). Outras análises privilegiam enfoques referenciados no movimento e na historicidade das práticas sociais:

Os estudos que preconizam uma dicotomia entre a oralidade e a escrita e/ou uma superioridade da escrita em relação à oralidade carecem de sentido a partir das discussões travadas com Bakhtin [...], compreendendo que a linguagem forma, forma-se e transforma-se na dinâmica social e cultural viva da comunicação verbal. A língua, que não é única nem abstrata, é estabelecida em cada momento da sua vida [...] também se transforma de acordo com os

momentos históricos, culturais e sociais vivenciados. (SOUZA, 2009, p. 14).

Certamente a oralidade e a escrita, são duas grandes habilidades atuais, importantes e necessárias ao mundo presente e este debate às vezes chega a ser exaustivo, mas concordamos que: “As idas e voltas na discussão sobre escrita não são estéreis, se nela se desenvolverem os instrumentos para questionar o legado autoritário dos missionários e para apropriar definitivamente a tecnologia da escrita”. (SILVA; SALANOVA, 2001, p. 347-348). Assim, mesmo considerando que, no plano escrito, as duas sociedades, tomadas as devidas proporções, apresentem uma longa distância, uma das possibilidades de co-existência com dignidade, é a expansão da língua indígena escrita aliada aos recursos tecnológicos:

[...] a tradição escolar, com séculos de sistematização de saberes numa língua nacional – língua na qual é veiculada as formas de poder, expresso em sua forma escrita – torna-se um fator a mais de relação desigual na presença de uma e outra cultura na prática educativa. A escola indígena, para manter-se como intercultural, para os povos que assim o quiserem, precisa compensar a pressão da língua nacional com o desenvolvimento da escrita nas línguas indígenas; mais ainda, deve expandir-se para incluir os conteúdos, os instrumentos tecnológicos desenvolvidos pela cultura dominante. (DALMOLIN, 2004, p. 204).

Em se tratando da escola indígena, é necessária a compreensão da trajetória oral das sociedades indígenas, de forma a valorizar pedagogicamente os recursos da oralidade articulando-a a língua escrita no intuito de assegurar aprendizagens efetivamente significativas. As práticas pedagógicas e sociais de oralidade e escrita apontam mais aproximações em termos complementares que distanciamentos ou tensionamentos excludentes entre a oralidade e a escrita:

De tradição na oralidade, ainda amplamente utilizada, principalmente em ocasiões dos convites de festas tradicionais, os Paresi, em função do contato com o Imuti, tiveram que desenvolver novas e diferentes tecnologias para os contatos junto aos não-índios que traziam inúmeras novidades, entre elas a representação gráfica do que se falava. Foram aos poucos conhecendo a “magia” das letras impressas no papel e descobrindo sua necessidade diante da nova realidade, junto aos homens de outros e diferentes costumes. (PAES, 2002, p. p. 8).

As outras vozes, favoráveis à inserção da escrita em línguas indígenas, tinham o entendimento de que era necessário ampliar o domínio dessas línguas, não confiná-las em um único espaço – pois isso poderia significar uma forma de desprestigiar e reduzir suas funcionalidades, além de comprometer sua existência no

contexto atual. As possibilidades vivenciadas pelas sociedades indígenas, apontam para dialogicidade em torno das habilidades orais e escritas: “Os próprios Xakriabá mencionam explicitamente o fortalecimento da cultura e o domínio da linguagem escrita como as duas principais funções sociais da escola para eles. [...]”.

As escritas em língua indígena podem representar uma importante reação lingüística na medida em que o exercício destas escritas: “[...] significa que essas línguas estarão fazendo frente às invasões da língua portuguesa. Estarão, elas mesmas, invadindo um domínio da língua majoritária e conquistando um de seus mais importantes territórios”. (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 129). Entretanto a inserção da língua indígena no formato escrito vai demandar alterações substanciais na prática social:

[...] se a escrita e o seu ensino na escola devem fazer algum sentido para as comunidades indígenas, é preciso que a escrita exista fora da escola, isto é, é preciso que existam materiais escritos circulando nas línguas indígenas, é preciso que esses materiais escritos sejam expressão de interesse de leitura, de aprendizado, de lazer, de informação das populações indígenas. Senão o ensino da escrita será como o é para nossa população pobre, urbana ou rural: de pouca valia, porque não é um instrumento para um projeto próprio, uma vez que estão de antemão alijados da posição de produtores de textos escritos com potencialidade de circulação, fato essencial para a visualização do objetivo de ler e escrever (OLIVEIRA, 1999, p. 94).

Assim, a prática social da escrita – em língua indígena e língua portuguesa nas aldeias indígenas brasileiras - é uma evidência concreta de um processo inicial de apropriação da cultura escrita em contextos de larga tradição oral. Em várias aldeias circulam documentos escritos em língua indígena, em língua portuguesa, em formato muitas vezes bilingue ou até mesmo plurilíngüe dependendo da localidade: registros - atas de reuniões, listas de presença, cartas e bilhetes, dentre outros, conforme nos aponta a experiência dos Xokleng.

O projeto político pedagógico deve contar com a participação de todos e todas, ali após discussão, os indígenas colocarão no papel a função social da escola, da escrita: “[...] Apesar do caráter integrador da escola municipal, é inegável que ela atua satisfatoriamente em relação ao treino de habilidades cognitivas próprias do pensamento discursivo, estas de interesse para os Guarani; tratando-se principalmente da alfabetização [...]. (FERREIRA NETO, 1994, p. 99). Discutirá quais são as necessidades básicas de aprendizagem, o que os docentes precisam ensinar - como a progressão das aprendizagens acontecerá, enfim, são

responsabilidades diretamente relacionadas à qualidade que a educação indígena precisa alcançar.

3.3.1.3 – Experiências de apropriação da escrita em espaços de tradição oral.

A aquisição da escrita experimentada pelas sociedades indígenas, principalmente a partir de 1970, com a regularização das terras indígenas, vai cada vez mais ampliar as possibilidades de uso deste novo conhecimento relacionado às práticas culturais, de forma que: “[...] a apropriação da escrita pelos indígenas é concebida como um mecanismo de auto-identificação, revalorização e desenvolvimento de suas línguas. (D’ANGELIS; VEIGA, 1997, p. 24). As próprias demandas do contexto pós-contato vão contribuir no sentido de ajudar na construção de sentidos para a escrita, considerando as situações concretas de uso deste saber:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. (FREIRE, 1989, p. 11).

E à medida que estas leituras dialogam entre si, numa perspectiva que coloca por terra diagnósticos lineares e pessimistas, a escrita ressignificada, a escrita com sentidos, vai produzir implicações em termos de ampliação e sofisticação de saberes, no entrelaçamento de mundos da tradição e da chamada modernidade:

Esse fato era marcante desde o primeiro contato que tive com os meninos, quando, fora da casa, contavam os pontos do jogo com bolas de gude, e mesmo na construção das casas, quando eram freqüentemente solicitados a contarem o madeirame do telhado, ou tirarem suas medidas. Igualmente para as leituras de preços nos armazéns ou do itinerário dos ônibus, os mesmos meninos eram constantemente solicitados. (FERREIRA NETO, 1994, p. 99).

Neumann (2006) informa sobre a presença da escrita no meio indígena nos séculos XVII e XVIII, nas reduções dos jesuítas. Neste período, a relação dos Guarani com a escrita era tal que até livros foram produzidos por eles – no entanto quase todos relacionados, evidentemente aos interesses da igreja católica. Houve cursos de formação para professores indígenas, além da circulação de vários outros portadores de textos. Por ocasião de conflitos, como mudanças nas regras das

localidades das missões, utilizavam recursos de comunicação que avaliavam ser eficientes e discretos:

Desses papéis que voavam, muitos eram bilhetes e cartas escritos pelos Guaranis, destinados a seus parentes, aos jesuítas ou às autoridades coloniais. Os bilhetes por sua escrita urgente e rápida, por serem fáceis de portar e mesmo ocultar, foram o principal meio de comunicação utilizado entre os Guaranis. O uso de bilhetes pelos guaranis é mencionado com frequência na documentação, todavia são raros os exemplares que sobreviveram. (NEUMANN, 2006, p. 5-6).

Se num primeiro momento, no meio indígena, a necessidade de escrever vinculava-se às demandas mais imediatas, como a que caracteriza a comunicação para autoridades ou órgãos públicos, com o decorrer do tempo, vão surgindo novos remetentes e novos destinatários, revelando distintas materialidades: “[...] cartas que são textos porque são produções escritas; cartas que são discursos e nelas se buscam significações históricas” (CAMARGO, 2000, p. 47), conforme explicita a correspondência Guarani:

As cartas, cujas mensagens estavam centradas principalmente na comunicação oficial, foram o ponto de partida para outras modalidades de textos voltados a registrar experiências de caráter pessoal, ou coletivo. A escrita foi tanto um meio acionado para enfrentar os novos desafios, quanto uma maneira de criar constância dos fatos mais relevantes. (NEUMANN, 2006, p. 12).

Já os Cree (BENNETTY; BERRY, 1997), povos indígenas do norte do Canadá, vivem em pequenas aldeias, distribuídas de acordo com laços parentais. Mantêm as visitas periódicas e as festas tradicionais. Possuem um sistema de escrita há 150 anos, que de início, também não escaparam da ação missionária, no entanto superaram os objetivos religiosos. Adotaram e se apropriaram da escrita silábica em uma perspectiva universal: todos e todas sabem ler e escrever. Este fato nos suscita algumas indagações: Como a escrita se difundiu tão rapidamente nesta sociedade até então completamente ágrafa? Como os Cree tiveram tanto interesse pela escrita em um meio cultural que não havia material apropriado para ela?

Para os autores, a resposta envolve múltiplos fatores: a pouca quantidade de caracteres, a natureza da língua (aglutinadora), aceitação generalizada por parte da comunidade, o sistema anterior de trilhas comunicativas – uma prática tradicional de deixar gravetos ao longo dos caminhos com vários tipos de indicação: quem passou, para onde ia, quantidade de pessoas no grupo, etc. Parte das sinalizações das

trilhas foram incorporados nos caracteres utilizados na escrita silábica dos Cree, o que sugere um aperfeiçoamento do sistema anterior, de modo que:

Do ponto de vista da cultura escrita parece que os Cree já estavam familiarizados com a idéia de que era possível a comunicação, embora limitada entre as pessoas distanciadas pelo tempo e pelo espaço e não tiveram de se acostumar com a idéia de haver outras maneiras de se comunicar além de cara a cara. (BENNETTY; BERRY, 1997, p. 111).

A alfabetização ocorria nas casas através da seguinte sequência: silabário, nome de objetos e pequenos textos da bíblia. Empregam a escrita silábica para correspondências – bilhetes, cartas, documentos oficiais, registros administrativos e contábeis, dentre outros. Entretanto, o modo de comunicação mais utilizado ainda é a língua oral.

Para os Jarawara (VENCIO, 1996), povos indígenas da Amazônia brasileira, contactados na 2ª metade do século XIX, como outros povos da região, sobreviveram aos conflitos etnocidas por ocasião do avanço das frentes pioneiras em seu território. Após um século de contato, a pedido dos indígenas, a escola foi implantada nas aldeias. A alfabetização foi desenvolvida na língua indígena por missionários ligados ao SIL, atual Associação Internacional de Linguística. Posteriormente, os próprios indígenas assumiram a responsabilidade pela educação escolar, através de um material didático específico, em permanente revisão, a carta: “[...] passaram a organizar o texto de suas cartas segundo um padrão que prevê fórmulas de saudação e de despedida e a tematização o próprio ato de escrever, dentro de uma certa distribuição espacial do papel utilizado para a escrita. (VENCIO, 1996, p. 82).

À medida que iam aprendendo e dominando este novo conhecimento, em uma perspectiva de empoderamento, compartilhavam com os demais por meio da idéia “Cada um ensina um” e depois “Muitos ensinam a um”, evidenciando que: “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. (FREIRE, 1983, p. 29), criando desta forma uma rede de saberes, ampliando e elaborando distintas finalidades para o uso da escrita de acordo com o que entenderam ser necessário e adequado ao seu contexto social por meio da carta:

A característica mais marcante da carta Jarawara é o seu caráter público. Em outras palavras, a carta, embora dirigida a uma pessoa

em particular, é livremente lida e compartilhada por todos. É fato que existem cartas que circulam secretamente. Porém, a natureza coletiva impressa na circulação de cartas faz com que essas “cartas secretas” sejam cobiçadas por todos e cercadas de cuidados muito particulares dos correspondentes: portadores especiais, pseudônimos. Escrita por indivíduos e lida por todos, a carta Jarawara ao circular no espaço social da comunidade articula desejos pessoais e o do conjunto do povo. (VENCIO, 1996, p.82).

O gênero textual adotado pelos Jarawara como o que respondia às demandas do grupo foram as cartas, que simultaneamente era material didático de alfabetização – sendo portanto instrumento de aquisição e também instrumento de apropriação, presente na prática social, mas em perspectiva coletiva. O que se vê é uma prática de escrita, em língua indígena que, presente em um processo de interação social, informa particularidades, mas circunscrita em um dado contexto, disponibiliza elementos informativos sobre a coletividade, explicitando que:

[...] o ato de escrever - vai sendo buscado nas malhas da intrincada rede trançada pelas situações em que a carta é escrita, ou lida, pelas condições em que ela é produzida, suas finalidades, seus objetivos, e nas maneiras como se enlaçam autor-escritor-escriva e destinatário-leitor. Ao rastrear e analisar o ato de escrever, nele vão emergindo modos como histórias de escrita vão sendo registradas, pensadas, dadas a ler por meio da escrita das cartas, da correspondência, no seu conjunto, do texto, dos procedimentos. Cartas que são datadas e por isso delimitam lugares e momentos particulares na história dos sujeitos e da cultura. (CAMARGO, 2000, p. 11).

Deste modo, a sociedade indígena Jarawara, caracterizada como um grupo étnico de tradição oral, ao tomar conhecimento da escrita, apoderou-se dela de tal forma, que em um curto espaço de tempo, cerca de dez anos, a escrita passou a fazer parte do cotidiano das aldeias, por meio principalmente da carta, uma carta com feições específicas, experiência que pode sugerir aspectos de reinvenção do objeto escrito. (VENCIO, 1996).

A forma de incluir a escrita no cotidiano, em termos coletivos, se evidenciou também nas práticas dos Kaxinawá, do Acre, especificamente os do Rio Jordão. A educação formal foi implantada pela comunidade em 1983, através do projeto de educação da Comissão Pró-Índio do Acre – CPI/AC, "Uma Experiência de Autoria", coordenado por Nieta Monte, em uma época que falar da escrita em área indígena era coisa de colonizador ou missionário (MONTE, 1984).

No entanto a relação dos Kaxinawá com o objeto escrito contribuiu em uma expressiva ampliação de saberes: passaram a escrever de forma autônoma,

narrativas de mitos, cartas, traduções de histórias, registros das cantigas tradicionais, entre outros textos. Dentro das conveniências internas, decidiam se as escritas eram na língua portuguesa ou da língua indígena, de forma que: “Hoje em dia no Jordão, é comum encontrarmos os cantineiros, os monitores de saúde, os professores e alunos com ‘os diários’, pequenos cadernos utilizados para os registros dos acontecimentos do dia a dia, constituindo-se na memória escrita do cotidiano da aldeia”. (GAVAZZI, 1994, p. 153). A transcrição abaixo foi feita por um indígena Kaxinawá, explicita um contexto que sem o conhecimento escrito, tenderia a ser extremamente desfavorável para os índios:

Primeiro assunto que discutimos, na parte da manhã, foi a questão dos seringueiros não índios, que eles habitam dentro do rio Jordão, na nova sede do seringal Nova Empresa e de Boa Vista. Eles disseram que estão querendo sociar com os índios seringueiros. O nosso cacique falou pra eles: — Se vocês querem sociar com nós, primeiramente vocês acertam as suas contas no seu patrão, e depois de ver a conta de vocês, vamos fazer a matemática. E os seringueiros aceitaram. Na parte do meio dia, os antropólogos, uma antropóloga e nosso presidente se apresentou pros seringueiros não índios. No mesmo dia nós compramos e mandamos buscar o boi na foz do rio Jordão, com o nosso dinheiro da cooperativa e com dinheiro da CPI. Valor de [...] cruzeiros. (GAVAZZI, 1994, p. 152-153).

A partir da experiência dos povos indígenas Jarawara, dos Kaxinawá, dos Cree, dos Guarani do século XVIII, entendemos que a função social da língua escrita, sobretudo a indígena pode sim ser elaborada, reinventada pelos próprios indígenas, seja a partir de um recorte prioritário, como as cartas para os Jarawara e os Guarani: “[...] eles inventavam novas funções para os modelos culturais compartilhados. (NEUMANN, 2006, p. 8)”, ou os diários para os Kaxinawá, enfim, diferentes gêneros textuais que à medida que vão conhecendo vão também se apoderando de forma que atendam seus interesses e demandas:

Na realidade Kaingang (WIESEMANN, 2008), o processo de apropriação significou a afirmação de possibilidades, ampliação de decisões, um recurso de empoderamento na medida em que passado um tempo de aquisição do saber escrito, os docentes assumiram salas de alfabetização na área indígena, por meio de contratos públicos, sendo que posteriormente passaram a dispor de um saber que até então só os não indígenas possuíam, as habilidades de ler e escrever, inclusive na língua indígena, esta última só eles podiam – “podiam” do verbo poder, o que provocou uma nova dinâmica nas relações de poder no espaço indígena.

[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural. (HALL, 1997, p. 20).

De modo que em uma nova temporalidade, alguns povos, vislumbram a possibilidade de em função deste tempo e espaço reconfigurados continuar criando a escrita em seus contextos:

Para os Kaxinawá, não é mais possível pensar em um mundo sem escrita: 'o tempo mudou do tempo de antigamente'. A escrita está inserida na administração das cantinas, dos postos de saúde, das escolas, em alguns aspectos da realidade religiosa, além de definir as novas formas de poder dentro do grupo e de suas relações com o mundo do branco. A apropriação das línguas escritas vem se dando progressiva e coletivamente, através da constituição de sua função social, dentro de padrões e normas por eles socialmente elaborados. (GAVAZZI, 1994, p.158).

Houve um tempo em que a escrita não fazia parte do universo das sociedades tradicionais. Em função de uma série de modificações no mundo e reordenamentos de diversas formas, atualmente as sociedades indígenas avaliam que ela se faz necessária. Ao se deparar com esse objeto do conhecimento, considerando seus contextos, modificam a paisagem ágrafa e reinventam o cotidiano, numa perspectiva em que:

[...] somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um texto afina, precisa, corrige. Desde a leitura da criança até a do cientista, ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral, inumerável 'autoridade' que os textos não citam quase nunca. (CERTEAU, 1998, p. 263-264).

O que se avalia é que à medida que as comunidades se apoderam da escrita, pelo menos neste momento histórico, utilizam esta tecnologia de forma bem específica. A título de ilustração citamos as produções do indígena, Daniel Munduruku:

[...] Assim estes povos traziam consigo a memória ancestral. Essa harmônica tranqüilidade foi, no entanto, alcançada pelo braço forte dos invasores: caçadores de riquezas e de almas. Passaram por cima da memória e foram escrevendo no corpo dos vencidos uma história de dor e sofrimento. Muitos dos atingidos pela gana destruidora tiveram que ocultar-se sob outras identidades para serem confundidos com os desvalidos da sorte e assim poderem sobreviver. Estes se tornaram sem-terras, sem-teto, sem-história, sem-

humanidade. Estes tiveram que aceitar a dura realidade dos sememória, gente das cidades que precisa guardar nos livros seu medo do esquecimento. Estes povos foram contatados um pouco mais tarde quando os invasores chegaram à Amazônia e tentaram conquistá-la como já haviam feito em outras regiões. Tiveram menos sorte, mas também ali fizeram relativo estrago nas culturas locais e as tornaram dependentes dos vícios trazidos de outras terras. Foram enfraquecidos pela bebida, entorpecidos pela divindade cristã e envergonhados em sua dignidade e humanidade. (MUNDURUKU, 2009, p. 1).

Textos como este tem possibilitado a emergência da literatura indígena, protagonizada pelos próprios indígenas, uma evidência de que a escrita no meio indígena, não diz respeito unicamente a questões mais imediatas, como a elaboração de uma lista de compras, por exemplo, mas se inscreve como objeto cultural, que em uma linguagem poética narra acontecimentos e histórias do povo, como ampliação de um recurso de memória, atestando que: “A escrita do sobrevivente se vincula à memória daqueles que não sobreviveram. Nesse sentido, escrever é também uma forma de dar túmulo aos mortos, para que não sejam esquecidos” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 55).

Para Daniel Munduruku, o exercício da escrita contribui para a explicitação de narrativas que podem assumir um caráter formativo com um alcance muito maior, de modo que: “O papel da literatura indígena é, portanto, ser portadora da boa notícia do (re) encontro. Ela não destrói a memória na medida em que a reforça e acrescenta ao repertório tradicional outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral”. (MUNDURUKU, 2009, p. 1).

A esse respeito Penna (2003) informa que Rigoberta Menchú em 1992, foi agraciada com o Prêmio Nobel da Paz, em função do testemunho *Meu nome é Rigoberta Menchú* e assim me nasceu a consciência. Por meio da escrita pode apresentar ao mundo, problemáticas sofridas pelos povos indígenas da Guatemala. De modo que: “O testemunho sobre genocídio indígena aponta para a necessidade de pensar a relação da escrita com o processo colonizador, a partir de uma perspectiva que problematiza o lugar de onde fala o sujeito da enunciação”. (GINSBURG, 2009, p. 3).

Estes exercícios de interculturalidade, articulação oralidade e escrita, podem ser interpretados como representações ou mesmo, no dizer de Roger Chartier (1990, p. 17), como “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”.

Como já foi dito, em 1988, o Brasil oficializou a educação escolar indígena – específica e diferenciada, intercultural e bilingue, por meio da Constituição Federal. No entanto, tomando como referência os anos 1970 e 1980, inegavelmente em muito esta modalidade avançou. Entretanto, muitas respostas ainda precisam ser construídas pelo projeto de educação escolar indígena: em algumas áreas indígenas, há uma insatisfação com a escola por esta não responder as expectativas esperadas.

Isso nos remete a idéia de que a concepção de educação escolar indígena, específica e diferenciada em função de algumas práticas vivenciadas, para alguns povos indígenas corresponde muitas vezes a um simples arremedo de projeto educativo, empobrecido, falho e de qualidade duvidosa: “[...] A escola indígena deve ser uma boa escola e não o pior da pior escola dentro do padrão de qualidade do universo dos brancos”. (FRANCHETTO, 1994, p. 418-419). O que pode desencadear reações inesperadas como retirar os filhos e filhas da escola da aldeia e colocá-la em uma escola “de branco”, por exemplo.

Essa construção pode ter origem em práticas relacionadas a dois aspectos: o da baixa qualidade da oferta que já existe e a inexistência do atendimento. No que se refere à baixa qualidade, apontamos os resultados decepcionantes que provocam desencanto para com a escola indígena: a não alfabetização e a não aprendizagem nas etapas posteriores: Referente à pós-alfabetização, um comportamento que se observa nos alunos e alunas Terena, é que: “[...] apresentam dificuldades na leitura (soletram, ignoram a pontuação...) e na escrita (troca de letras, segmentação, ausência de pontuação, não escrevem nada ou não é possível decifrar o que escrevem”. (FERREIRA; SOUZA, 2007, p. 4). Problemas muito parecidos com os da escola não-indígena.

No que tange à formação docente, além de problemáticas relacionadas à necessidade de formação para a educação básica, as condições de trabalho em algumas aldeias mais que em outras, são bastante difíceis:

[...] quase nenhum material escolar, por vezes locais precários como salas de aula, ausência de livros, de orientação, de diálogos sobre métodos e formas de trabalho. A formação dos professores é mínima — são, como conseqüência, acometidos de insegurança e alguns julgam ter conhecimentos quase iguais aos de seus alunos. Têm que enfrentar concorrentes melhor preparados do ponto de vista formal: missionários, pessoas contratadas pela FUNAI ou governo. Ficam intimidados com avaliações e testes a que, às vezes, são submetidos. Com tudo isso, vão tocando o projeto, inventando,

seguindo uma rotina contínua e disciplinada com muita força de vontade. (MINDLN, 1994, p. 251).

Os processos de formação continuada em alguns sistemas são precários, com encontros pontuais e temas distanciados das necessidades docentes. Há casos em que a compreensão do termo intercultural leva a situações conflituosas, o que acontece com as salas de aula “compartilhadas”:

[...] de um lado temos o professor não-índio com formação em magistério, mas desprovido de conhecimentos antropológicos, lingüísticos e culturais sobre o grupo, do outro lado está o professor indígena, conhecedor profundo do universo lingüístico, e cultural, mas desprovido de formação específica para que possa transformar seu conhecimento em trabalho pedagógico. (ABRANTES, 2007, p. 100).

A inexistência de atendimento nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), bem como a inexistência de ensino médio nas aldeias; por sua vez relacionada à insuficiente formação inicial docente, dentre outros, provoca a saída dos jovens e adolescentes para outras escolas, resultando em prejuízos e desagregação tribal para todo o coletivo da aldeia. Além do fato de que resultados desta natureza podem levar a raciocínios de que a realidade é determinada e nada se pode fazer a meu ver um extremo imobilizador:

Não caímos na ingenuidade de aderir à ‘teoria da brecha’ ou da ‘ocupação de espaços’. Para as camadas populares, que pensavam ter invadido essa escola, criou-se logo um projeto paralelo e complementar, onde os conteúdos e métodos e a organização escolar foram concebidos mais para formar os cidadãos como trabalhadores semi-analfabetos, submissos e desqualificados, do que ativos e participantes na vida social e na organização do trabalho. Seria ingênuo que a burguesia, seus gestores e pedagogos implementassem um projeto educativo diferente. (ARROYO, 1991, p. 18-19).

Alguns povos entendem ser importante a aquisição da língua portuguesa oral tendo em vista as necessidades decorrentes do contato. Mas no que diz respeito à escrita, ainda precisam responder algumas questões. Uma pesquisa evidencia as demandas existentes que necessitam de intervenção de assessores e docentes na área das aprendizagens da escrita e da leitura com vistas a uma apropriação efetiva deste objeto sociocultural e político:

Para os Kaingang, dominar a língua oral é suficiente para que possam interagir com a sociedade envolvente. Com relação à escrita em língua portuguesa, 56,27% dos entrevistados afirmaram conseguir escrever em língua portuguesa, 23% disseram não saber

escrever, ou apenas escrever o próprio nome, e 20,72% dos entrevistados não responderam a essa questão, por motivos não contestados. Apesar de mais da metade dos entrevistados afirmarem escrever em língua portuguesa, foi observado uma grande dificuldade na resolução das atividades de leitura, escrita e matemática. Eles apresentaram muitas dificuldades em ler, compreender e interpretar, por exemplo, um texto sobre tema que dominam, gostam e convivem diariamente, como o Futebol. (ALENCAR; FAUSTINO, 2009, p. 10).

No entanto, avaliamos que é fundamental realizar um diagnóstico rigoroso no sentido de detectar as reais causas da não-aprendizagem da língua escrita – indígena e/ou portuguesa, uma vez que os problemas podem ter relação, por exemplo, com o processo de descrição e análise da língua indígena, potencializados pela insuficiência de material intercultural e pela própria didática docente, etc. O fato é que, no caso dos Kaingang, um reduzido número de pessoas são as que escrevem na língua, no entanto, estilo versão escolar com palavras e frases soltas – que parecem sugerir falta de sentidos ou mesmo negação do texto escrito, dado sua tradição oral: “[...] Esse fato pode ser resultado da concepção de não funcionalidade que a língua escrita representa para os povos indígenas que, tradicionalmente, possuem uma cultura oral”. (ALENCAR; FAUSTINO, 2009, p. 10). Outras análises apontam para aproximações neste sentido, mas insistimos em um diagnóstico consistente antes de um posicionamento mais definitivo:

Os Timbira, apesar de todos os esforços e da existência de alguns poucos tecnicamente alfabetizados, continuam sendo funcionalmente analfabetos. Funcionalmente analfabetos, porque a leitura não se tornou ainda significativa, no sentido de uma ação reflexiva, que leve a um enriquecimento da experiência de vida. Essa ausência de sentido pode ser atribuída não a problemas ou falhas técnicas do processo de alfabetização, como parecem crer alguns estudiosos, quando reduzem a discussão à questão da necessidade de a alfabetização se dar na língua materna, mas fundamentalmente ao fato de que a memória continua sendo oral, ou seja, uma memória não só abastecida por experiências e informações transmitidas pela oralidade, mas também que se vale de recursos específicos para garantir a memorização e transmissão do conhecimento. [...]. (LADEIRA, 2001, p.311)

Avaliamos que a presença da escola nas aldeias indígenas, como nos anos 1970 e 1980, ainda não é plenamente aceita como algo da cultura indígena, se localiza como espaço de fronteira (TASSINARI, 2001), em alguns contextos representa apenas um espaço de instrumentalização para se conseguir acessar certas coisas: poder andar na cidade, compreender e interagir com outras

instituições, conseguir uma formação, um emprego, ampliar recursos de comunicação, etc.

O desejo e a luta pela escola, explicitado, sobretudo a partir dos anos 1970, oficializado em 1988, é renovado a cada vez: nas conversas informais das aldeias, nas reuniões interinstitucionais entre povos indígenas e órgãos públicos relacionados à educação, nos atuais movimentos indígenas e indigenistas. Não qualquer escola, mas uma escola que considerando a perspectiva indígena ajude a possibilitar a elaboração e articulação de diferentes conhecimentos, em uma perspectiva ampla e aprofundada de desenvolvimento intelectual, finalidade afinal, do saber formal.

3.3.1.4 - Fundamentos conceituais: aquisição e apropriação da cultura escrita.

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente. Clarisse Lispector²⁶⁵

A concepção de aquisição da língua escrita – como as pessoas aprendem a ler e escrever - e a apropriação da cultura escrita - o que fazem com este conhecimento na prática social - que adotamos neste trabalho, tem como referência a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e a perspectiva da escrita como objeto e prática cultural (CAMARGO, 1994). O binômio - aquisição e apropriação do conhecimento escrito que resulta no fenômeno da cultura escrita - está presente em todos os textos de Emília Ferreiro, não há dicotomia entre os dois processos: “[...] se a escola não alfabetiza para a vida e para o trabalho... para que e para quem alfabetiza?”. (FERREIRO, 2002, p. 17).

Em outra passagem, inspirada na aprendizagem da língua oral, ela afirma que para formar um leitor, leitora já no início da alfabetização é preciso levar em conta a diversidade textual própria da situação concreta de uso, pois; “Ser leitor crítico e ter critérios para poder selecionar não são objetivos que possam ser postergados para os últimos anos do ensino fundamental”. (p. 57). Embora aparentemente a ênfase

²⁶⁵ (LISPECTOR, 1998, p. 20).

nas primeiras publicações²⁶⁶ recaia sobre a aquisição da língua escrita, o tratamento dispensado é de continuidade. A própria perspectiva inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, encaminha-se nessa direção, ao domínio da língua escrita, pois:

[...] o marco da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget é apto para compreender os processos de apropriação de conhecimento envolvidos na aprendizagem da lecto-escrita. Dizemos apropriação de conhecimento, e não aprendizagem de uma técnica. Com tudo o que essa apropriação significa aqui como qualquer outro domínio da atividade cognitiva: um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstituiu internamente. [...]. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 289)

O processo de alfabetização no final dos anos 1970 passou por uma profunda revisão a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) tendo como suporte teórico a teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento de Jean Piaget, com a compreensão, que: “A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita [...] receber informação e transformá-la em conhecimento. [...]”. (FERREIRO, 2001a, p. 66). Até então a discussão limitava-se ao aspecto empírico por meio da produção das cartilhas, as receitas dos silabários, ênfase na repetição, cópia e, sobretudo qual método era mais adequado para a aquisição da leitura e da escrita: o sintético, das partes para o todo - vogais, sílabas, palavras e frases e o analítico a ordem inversa: decomposição de frases ou palavras em sílabas e letras. Formas de alfabetizar que excluía o sujeito aprendiz da discussão.

E aí reside um aspecto fundamental apontado pelos estudos da Psicogênese da Língua Escrita. Ao invés da clássica preocupação a respeito de como deve se ensinar a ler e escrever há uma inversão e o foco passa a ser o como se aprende, ou seja, que pensamentos já existem na estrutura cognitiva do sujeito antes do ensino formal da leitura e da escrita? Que lógicas orientam este modo de pensar? Que intervenções podem ser feitas pelo docente no sentido de ajudar na passagem de uma etapa de menor conhecimento para outra de maior conhecimento? Perguntas desta natureza foram fundamentais para se compreender as operações

²⁶⁶ FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999 publicada originalmente em espanhol no México com o título “Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño. (1979).

engendradas no processo de alfabetização do ponto de vista do sujeito da aprendizagem como aquele que: “[...] procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. [...]. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento [...]”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29). Os estudos sobre o início da aprendizagem da leitura e da escrita partem das premissas de não tratar a leitura com simples decifração, pois a concepção de leitura aqui refere-se a atribuição de sentidos. O ato de escrever não é sinônimo de copiar, “[...] escrever é uma tarefa de ordem conceitual. [...] a escrita não é cópia passiva e sim interpretação [...]”. (p. 29).

A dissecação deste histórico foi sistematizada no âmbito da Psicogênese da língua escrita como em etapas ou hipóteses - fases temporárias que alfabetizando e alfabetizadas percorrem, esforços que a mente opera para compreender o sentido social da escrita a partir das múltiplas combinações das 26 letras do alfabeto, numerais e sinais de pontuação, acompanhada ou não de imagens – desenhos ou ilustrações. As hipóteses são organizadas em quatro momentos: a hipótese pré-silábica - fase em que o aprendiz supõe que para escrever algo é necessário letras ou aproximações com estas formas (rabiscos ou pseudo-letras): “Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”. (idem, p. 193). Às vezes, acompanhadas de numerais, a partir de uma determinada quantidade, três, por exemplo, os aspectos intrafigurais.

Posteriormente, elaboram maneiras de estabelecer diferenças entre estes escritos – os aspectos interfigurais: “Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas”. (p. 202). Estas escritas são orientadas a partir de compreensões muito particulares, retiradas da realidade próxima, na maioria das vezes de difícil entendimento para alguém que já lê e escreve convencionalmente. A próxima construção é a hipótese silábica, fase em que o aprendiz manifesta conhecimentos mais elaborados a respeito do ato de ler e escrever em uma perspectiva convencional: “[...] tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe uma escrita”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209). Neste período, faz interessantes relações a respeito da leitura e escrita, como por exemplo, a correspondência entre grafema e fonema, elabora a

idéia que cada pronúncia pode ser representada por unidades gráficas, as sílabas. Mas um problema de ordem de transição ainda se coloca em relação às palavras monossílabas, porque a velha regra ainda presente – sobre a quantidade mínima de letras para algo poder ser escrito, contradiz a base silábica: “[...] a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser interpretável [...]”. (FERREIRO, 2001a, p. 25).

Assim quando as letras adquirem os valores sonoros, mais ou menos estáveis, uma nova etapa se configura, a hipótese silábico-alfabética, onde os recursos utilizados para explicitar a leitura e a escrita estão cada vez mais próximos da convenção alfabética. Escritas feitas neste modo de pensar evidenciam construções de um sujeito que já apresenta uma compreensão ampla do sentido da escrita: “O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonado e os esquemas futuros em vias de serem construídos”. (p. 27).

Um dos méritos da Psicogênese foi enxergar nestas escritas, uma característica até então interpretada pela docência da alfabetização, como suposta supressão de algumas letras, as professores viam nestas escritas, a falta de letras, traduzido em ausência de conhecimento. Emília nos ensinou que em uma visão construtivista, da hipótese pré-silábica até aqui, o que houve foi o acréscimo de letras, os aprendizes demonstram construção de saberes e não ignorância.

A hipótese alfabética constitui a última etapa proposta pela Psicogênese da língua escrita. É marcada pelas produções encantadoras que evidenciam a riqueza de descrições e detalhes das narrativas de um sujeito que já compreendeu muito sobre o significado social da escrita e que o exercício desta prática social vai assegurar cada vez mais progressivos níveis de elaboração exigidos pela convenção por meio do acúmulo do conhecimento ortográfico.

Vale ressaltar, que em todas estas etapas do processo de aquisição da língua escrita, uma característica comum se revela – o erro, compreendido em um enfoque piagetiano com uma manifestação que deve ser levada em conta com base nos elementos que cognitivamente o sujeito dispõe naquele momento, ou seja, em uma perspectiva de construção. Do ponto de vista pedagógico, nesta concepção passa a ter um papel relevante na elaboração da aprendizagem, uma vez que ao invés de ser corrigido passa a ser problematizado, entendido como possibilidade de avanço

no conhecimento. Assim a aquisição da lecto-escrita, enquanto modo de compreensão do funcionamento do sistema escrito representa: “[...] uma construção real e inteligente por parte das crianças desse objeto cultural, [...] que é a escrita”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 283). Uma ruptura com os modelos empiristas, com as concepções que entendiam a leitura como decifração e a escrita como cópia: “Foi preciso mostrar que os copistas não são produtores de textos, destroçar os rituais de recitação das famílias silábicas, ridicularizar os enunciados escolares... e deixar entrar [...]: a língua escrita e a criança que pensa”. (FERREIRO, 2002, p. 58-59).

A valorização dos diferentes níveis de entendimento do sujeito da aprendizagem é fundamental nesta trajetória porque estes entendimentos são elaborados mediante os diálogos com o mundo real, pois, “Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais”. (FERREIRO, 2001a, p. 43). Assim o contexto real é também formativo na medida em que disponibiliza elementos no qual está inserido o objeto de estudo em questão: “A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência [...]”. (p. 43).

Daí fundamentarmos nossa interpretação na construção teórica que enxerga nas estreitas relações entre a aquisição e a apropriação da língua escrita no âmbito dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), o desenvolvimento da cultura escrita, na perspectiva que: “Ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos”. (FERREIRO, 2002, p. 13). Construções sociais que tanto na escola, como na prática social - em uma perspectiva indissociável, significam importantes elementos de atuação cidadã:

Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de dizer por escrito esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras, é alguém que não tem medo de falar em voz alta. (FERREIRO, 2001b, p. 54).

Ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido escrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. (LERNER, 2002, p. 17).

Compartilhamos com Telma Weisz o sentido de alfabetizar na perspectiva da cultura escrita:

No passado, era considerado alfabetizado quem sabia fazer barulho com a boca diante de palavras escritas. Só então estudava-se Língua Portuguesa e gramática. Para quem acredita no letramento, a criança primeiro aprende o sistema da escrita e só depois faz uso social da língua. Assim como antes, isso dissocia a aquisição do sistema das práticas sociais de leitura e escrita. Para evitar essa divisão, passamos a usar o termo cultura escrita. (WEISZ, 2006, p.1).

Assim a tarefa da escola em seu trabalho de alfabetizar se inscreve na elaboração de uma produção cultural de caráter histórico, reduzindo distâncias entre o que é escolar e o que é social, pedagogicamente falando, representa uma forma de enriquecer de sentidos os processos de aprendizagem. “[...] la cultura escrita en cuanto práctica social nos sumerge en una aventura tan apasionante como la de reconstruir, a partir de los propios testimonios escritos [...], el significado y el uso que le han dado las respectivas sociedades a lo largo del tiempo”. (GÓMEZ, 2003, p. 96).

No encaminhamento desta pesquisa, além de eleger como ferramenta teórica a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) que propõe um jeito de alfabetizar na perspectiva do apropriar, olhamos também para as contribuições da História Cultural uma vez que oferece elementos importantes acerca das realidades sociais, como são pensadas/apropriadas e que leituras são possibilitadas e apreendidas de seus contextos. Neste sentido, nos referenciamos das contribuições de Chartier (1990; 1991; 2002), Certeau (1982; 1998) e de Freire (1993; 2002).

De Chartier (1991), foi importante entender que o processo de apropriação passa pelas várias formas de interpretações sobre as utilizações que acontecem, é a ação de liberdade criadora das pessoas quando tomam contato com os objetos culturais: os textos, a legislação, por exemplo. Para ele, a apropriação “[...] visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. (p. 180). Entende que a apropriação deve ser evidenciada no âmbito da História cultural, pelo fato de se preocupar com as ações diferenciadas e as distintas formas de interpretação, pois “[...] os mesmos textos, sob formas impressas diferentes, podem ser diversamente aprendidos, manipulados, compreendidos” (p. 181). Conhecimento importante para se pensar a cultura escrita em espaços indígenas. Por meio deste

conceito de representação, explica o jeito de como uma “[...] determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais”, independente de tempo e espaço. (p. 181). Assim, a construção das identidades sociais é resultante da relação de força entre as representações impostas pelas estruturas de poder, na medida em que são eles que classificam e normatizam as coisas e por outro lado as representações dos supostos submetidos, resistentes, idéias que cada grupo tem de si mesmo, já que não há: “[...] prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles”. (p. 177).

A leitura de Chartier (2002) permite ainda pensarmos na multiplicidade de propostas disponíveis acerca dos processos comunicativos atuais. Ele chama de “textualidade eletrônica” (p. 22), ou seja, a oferta de leitura é tanta que mal damos conta de acessar tanto material escrito, bem como da própria diversidade ali apresentada. De modo que, no que se refere à produção dos discursos “[...] o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição. [...]”. (p. 22-23).

Diante da imensidão do mundo textual eletrônico, de questões contemporâneas como a relação dos povos indígenas com as novas tecnologias da informação, nesse redemoinho escriturístico, há discussões que ainda ocupam espaço na temática indígena, como: “O processo de alfabetização deve ser iniciado na língua portuguesa ou na língua materna/indígena?” (LADEIRA, 2005, p. 1). Entendo que há um acúmulo de conhecimentos sobre o tema que possibilitam a tomada de decisões a respeito, o que não justifica mais a centralidade desta pergunta na alfabetização intercultural.

De Certeau (1998) foi importante compreender que as camadas populares inventam seu cotidiano, já que nem sempre seguem as prescrições postas pelo sistema, o que permite sua participação enquanto sujeitos em uma sociedade aparentemente determinada. Este tensionamento entre o prescrito e o apropriado, é importante:

[...] porque implica o conjunto das possibilidades na história a ser percebida, rastreada, trabalhada pelo historiador, também pode estar presente quando o professor busca identificar as modalidades partilhadas do ler, do escrever, do ensinar, do aprender... as quais dão formas e sentidos aos gestos e manifestações individuais, do aluno, do professor, ao mesmo tempo que interroga os processos

pelos quais, face a um texto, ou a uma página branca, ou a uma prática, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação. (CAMARGO, 1994, p. 48).

São processos de visibilidade do protagonismo das camadas populares tão bem evidenciada nas contribuições e Certeau, de “[...] atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política [...]”. (GIARD, 1998, p. 19). Sintetiza a idéia de resistência das massas na concepção de que, quem consome produz, por meio de recursos de apropriação. A apropriação acontece quando os indivíduos utilizam algo que lhes foi imposto a partir de releituras internas. Por exemplo, na escola indígena, o ensino da língua portuguesa em uma perspectiva monolíngüe, antes era visto como imposição cultural.

Entretanto, a apropriação deste conhecimento possibilitou aos indígenas sua utilização enquanto recurso importante na defesa dos interesses coletivos, materializado em uma variedade de documentos referentes a exigências de cumprimento de direitos, solicitações, denúncias e outras formas de empoderamento que levavam em conta interesses e lógicas internas, com a compreensão que: “Apropriar-se de novos saberes não significa sobrepô-los ao saber tradicional, mas transformá-los em ‘caixas de ferramenta’”. (BONIN, 1998, p.141). Na relação criadora de reinvenção de objetos socioculturais, pode se constituir processos de transformação, pois as apropriações são:

[...] modos de tornar próprio, de tornar seu, também, tornar adequado, pertinente aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado [...], relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o tornar próprio implica “fazer e usar instrumentos” numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir. A apropriação é aqui entendida como sinônimo de possibilidade. (SMOLKA, 2000, p. 4).

No que se refere à cultura escrita, assim como os povos indígenas, a juventude negra das periferias dos centros urbanos - grupos sociais sulbaternizados criam suas redes. Apesar de todas as mazelas da escola pública, se apropriam da escrita para compor seus rap, as canções-protesto, forma de comunicar saberes de seu universo: “[...] Eu sou bem pior do que você tá vendo, o preto aqui não tem dó é 100% veneno. A primeira faz bum, a segunda faz tá, eu tenho uma missão e não

vou parar. Meu estilo é pesado e faz tremer o chão, minha palavra vale um tiro e eu tenho muito munição²⁶⁷. [...]”, atestando uma maneira cerateutiana de fazer artes, de inventar o cotidiano:

[...] por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores “ou ‘dominados’? [...] processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. (CERTEAU, 1998, p.41).

As populações das periferias urbanas ao garantir minimamente o acesso à escrita reinventaram um texto político de contestação, revelando ao mundo suas dores e suas “[...] carradas de razão [...]” como diria Chico Buarque²⁶⁸, possibilitando ao outro, ao menos precariamente, o exercício de imaginar aquele contexto maltratado e se colocar – com todas as limitações que isso pode acarretar, por um segundo em seu lugar:

[...] A polícia passou e fez o seu papel, dinheiro na mão, corrupção à luz do céu. Que vida agitada hein? Gente pobre tem, periferia tem, você conhece alguém, moleque novo que não passa dos doze, já viu viveu, mais que muito homem de hoje. Vira a esquina, e pára em frente a uma vitrine, se vê, se imagina na vida do crime, dizem que quem quer segue o caminho certo, ele se espelha em quem tá mais perto. [...] Queria que Deus, ouvisse a minha voz e transformasse aqui no mundo Mágico de Oz... Racionais Mc's²⁶⁹.

Para Certeau a ordem pode ser driblada pela arte, o que nos lembra também Chico Buarque na época da ditadura militar e a sua crítica ao então presidente Garrastazu Médici através da canção *Apesar de você*²⁷⁰, que pressionado pelos militares a se explicar disse tratar-se de uma mulher muito, muito autoritária.

Paulo Freire negava o conformismo e a aparente submissão do povo, traduzia as transgressões sutis manifestas nas práticas cotidianas populares anônimas como “manhas”: “[...] O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco”. (FREIRE, 2002, p. 47). A “manha” em Paulo Freire significa uma forma de explicar, interpretar respostas, as reações dos oprimidos e oprimidas

²⁶⁷ RACIONAIS MA'Cs. Capítulo 4, versículo 3. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/racionais> Acesso: 25/08/2009.

²⁶⁸ BUARQUE, C. Estação Derradeira. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso: 25/08/2009.

²⁶⁹ RACIONAIS MC's. Mágico de Oz. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso: 12/08/2009.

²⁷⁰ BUARQUE, C. Apesar de você. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso: 25/08/2009.

em sua difícil relação com as classes dominantes, o que demanda maior compreensão e habilidade de tradução por parte dos educadores e educadoras populares: “[...] de entender como fazem eles sua leitura de mundo de perceber suas manhas indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos”. (1993, p. 55).

Cita como exemplo a luta dos povos afro-brasileiros, que numa avaliação superficial pode confundir obediência temporária com resignação, estratégia utilizada para assegurar a sobrevivência e permanecer lutando:

[...] o passado escravocrata não se esgota apenas na experiência do senhor todo-poderoso que ordena e ameaça e do escravo humilhado que ‘obedece’ para não morrer, mas na relação entre eles. E é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que ‘obedecer’, em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive. E é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de ‘manhas’, mas de sonhos também. De rebeldia, na aparente acomodação. Os quilombos foram um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte de escravas e escravos que, da ‘obediência’ necessária, partiram em busca da invenção da liberdade. (FREIRE, 1993, p. 55).

Historicamente, as populações indígenas fabricam formas de resistência, apropriações e produções:

[...] faziam que concordavam e em alguns casos até concordavam, mas ao metaforizar a ordem dominante o faziam em outro registro. Contudo, os missionários não esmoreceram em seus ideais, sendo que essa prática não é apenas apanágio de um passado colonial, mas permanece na memória de pessoas indígenas que a viveram e relatam hoje as lembranças de experiências educativas que os forçavam à integração à sociedade nacional, em tempos recentes. (BERGAMASCHI, 2009, p. 4).

Subversão, metamorfoses, manhas constituíam recursos de sobrevivência:

[...] que equívoco rachava por dentro, o “sucesso” dos colonizadores espanhóis entre as etnias indígenas: submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas, outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir. (CERTEAU, 1998, p. 39).

Newman (2009), ao estudar a cultura escrita desenvolvida pelos Guarani nas reduções Paraguai, na segunda metade do século XVIII avalia que esse processo de

alfabetização “[...] resultou em sociabilidades inéditas [...]. Os usos e funções reservados a escrita facultou a determinados indígenas manusearem com desenvoltura o mundo dos papéis, [...]”.(p. 177-178). Ocasão em que os indígenas utilizavam a escrita para se comunicar e registrar situações importantes. Temas como este tem sido cada vez mais importantes, uma vez que podem trazer elementos significativos para os estudos pós-coloniais e culturais, até então silenciados, bem como aprofundar a compreensão sobre a relação escrita e os povos indígenas:

Motivo pelo qual a escrita indígena, registrada em diferentes suportes e com finalidades diversas, obriga-nos a rever em grande medida as avaliações simplistas que consideravam a atividade “escriturária” guarani nas reduções como um fato sem grande importância ou restrita ao trabalho dos índios copistas quando reproduziam textos canônicos. Os papéis escritos pelos guaranis missionários indicam que a necessidade social da escrita atingiu uma dimensão pronunciada no cotidiano das reduções, determinando que a capacidade alfabética desfrutasse de prestígio e conferisse distinção aos índios letrados. (NEWMAN, 2009, p. 182-183).

Os povos indígenas da T. I. Igarapé Lourdes, também elaboram suas apropriações, inventam permanentemente o cotidiano nas aldeias. Como explicar sua sobrevivência até hoje depois de todas as atrocidades aos quais foram submetidos sem as negociações possíveis, sem os recursos das manhas, astúcias e táticas, no mundo contemporâneo? A fabricação da sobrevivência dos Arara-Karo e Gavião-Ikolen encontra justificativa no fato de que “[...] por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais”. (CERTEAU, 1998, p. 41).

No passado a escrita, principalmente em língua portuguesa no âmbito das aldeias indígenas foi algo imposto tendo em vista os objetivos integracionistas. No entanto, a aquisição desta língua paradoxalmente foi importante para os povos indígenas, na medida em que por meio dela, hoje podem escrever seus documentos políticos, uma evidente apropriação deste sistema. Em língua materna, por exemplo, escrevem seus bilhetes, cartas, “torpedos” via telefone celular, atos que significam apropriações do dizer de Certeau (1998) e de interpretações na concepção de Chartier (1991), o que contraria afirmações de que estas populações permanecem na condição de povos sem grafia:

[...] Apesar dos esforços dos educadores, continuam sendo povos ágrafos, quer dizer, apresentam mecanismos internos eficientes na

comunicação e transmissão de conhecimentos em relação com a sociedade da língua de adoção. A escrita/leitura em português apresenta então um caráter puramente utilitário, e de alcance limitado: por isso são considerados (e se reproduzem culturalmente) como culturas ágrafas. (LADEIRA, 2005, p. 2).

Inegavelmente, a maioria das etnias indígenas utiliza a oralidade de forma majoritária em seus processos comunicativos. Entretanto, novas formas de comunicar por meio do escrito estão presentes no cotidiano indígena, conforme discutimos no decorrer deste trabalho, legítimas apropriações, “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1998) e de interpretações (CHARTIER, 1990). O próprio fato dos povos indígenas se encontrarem atualmente rodeados por um contexto de escrita, pelas relações que estabelecem com sociedades não-indígenas que fazem uso permanente deste recurso e ainda por pessoas das próprias aldeias que desenvolvem práticas nesta direção, não permite a afirmação de que são ágrafos. Inclusive na perspectiva de Walter Ong (1998) o processo de oralidade que se manifesta nesta situação é de oralidade secundária – influenciada pela escrita e não primária ou pura, sem influência da língua escrita ainda que não leiam e escrevam convencionalmente.

O termo apropriação é adequado nesta análise por traduzir a idéia de transformar algo do outro em algo seu o que é possibilitado em função da nova atribuição de significados conferidos pelos usuários e usuárias. Assim, por meio de significados próprios os Arara-Karo e Gavião-Ikolen atribuem atualmente às suas línguas escritas maternas e também à portuguesa, elementos de sua cultura no intuito de aproximar o formato deste objeto sociocultural a uma estrutura significada, por meio de:

[...] operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano; contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da ‘vigilância’. Esse modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisiplina [...]. (CERTEAU, 1998, p.41).

Estes modos de lidar com as imposições, as prescrições, as “falas autorizadas”, são reações muitas vezes, quase invisíveis, organizadas em uma

complexa teia de artimanhas e sutilezas, recursos que pessoas anônimas desenvolvem como estratégia de sobreviver em contextos impositivos. Nesta direção, a apropriação é a possibilidade de releitura e transformação do estranho em familiar, uma reação que nega a postura passiva que muitas vezes lemos apressadamente nas ações populares, o equívoco que: “[...] Às massas só restaria a liberdade de pastar a ração de simulacros que o sistema distribui a cada um/a”. (CERTEAU, 1998, p. 41).

Assim, os povos indígenas ao se apoderar ou empoderar-se da cultura escrita, reinventam uma prática social anteriormente colonizadora de fins integracionistas para fins interculturais. O esforço é ressignificar este objeto “[...] fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele”. (1998, p. 260-261), possibilita o exercício político de dizerem a sua palavra (FIORI, 1987), inclusive por meio do documento escrito, em uma perspectiva autônoma, afirmam importantes aspectos identitários reinventados depois do contato.

Um indígena que pode ler e escrever como um deleite pessoal ou se necessário, como uma defesa de seu povo, experimentando e compreendendo que o ato de “ler pode ser uma operação de caça”, que se aproxima da bela imagem descrita por Certeau (1998, p. 269-270):

Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los. [...].

Estas apropriações possibilitadas pela aquisição, na Terra Indígena Igarapé Lourdes, junto às etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen de Ji-Paraná, Rondônia – mobilizará minha atenção no próximo texto.

IV

CULTURA ESCRITA E ORALIDADE NA TERRA INDÍGENA IGARAPÉ LOURDES



4.1 – A Educação Indígena na perspectiva Arara-Karo e Gavião-Ikolen

[...] Antes da escola... a educação nossa quem educava era o pai da gente. Educava a família toda... pra gente não crescer sem rumo. Hoje... ainda tá igual... a gente aprende ser Arara... vem do pai... do avô... de lá pra cá. Aí aprende a caçada... sabe que a gente não pode viver sem caçar... e até hoje eu caço. Pescar... caçar... tudo isso vem da natureza do índio mesmo. Cacique Firmino Arara²⁷¹.

As vozes indígenas parecem nos informar que a Educação Indígena permanece nas aldeias ao lado da Educação Escolar Indígena. Isso porque há determinados saberes que não são nem da ordem do formal, nem da atribuição docente ou do estado, tem a ver com as responsabilidades familiares e sociais no âmbito da cultura, sugerindo novos modos de aprendizagens, circunscrito a um currículo intercultural, mas também a própria coletividade.

A própria gênese do processo educativo para os povos indígenas não tem seu marco na escola instalada nas aldeias. Está localizada, nas práticas formativas anteriores, em locais caracterizados pelas constantes trocas de saberes, sobretudo de aprendizagens relacionadas ao significado de pertencimento de um determinado grupo social:

A [...] educação para o povo indígena ela não se dá por conta de uma estrutura física, uma casa, a educação ela é o dia-a-dia. A educação para o povo Gavião ela não surgiu no momento que aquela pessoa, um branco veio e disse: vamos estudar, vamos educar, ali para nós simplesmente foi uma coisa diferente. A educação ela não se dá dentro do espaço físico, até porque para nós, o povo indígena já tinha seu modo de ensinar, diferente. Há muitos anos, nos tinha um espaço, sem ser um espaço físico, nós tinha uma escola chamada Becãn, esse Becãn onde muitas vezes os velhos se reunia para fazer flecha, para fazer seu artesanato então ali era para fazer práticas, as suas artes tradicionais que acompanhava no dia-a-dia. Para a comunidade a escola não tem um valor assim para a educação, antigamente o índio tinha sua forma de

²⁷¹ (PAULA, 2008, p. 181).

educar, o Becãn em vez de ser uma escola, era um lugar limpinho onde tinha um pau, ali o mais velho se reunia e o filho ia aprender, hoje não tem mais o Becãn onde os índios se reuni para fazer seus artesanatos, suas artes, sua flecha, então antigamente era mais valorizado, era mais preciso viver o dia-a-dia, com o artesanato, com a sua arte, com os seus pertences. [...]. Professor Zacarias Kapiaar Gavião²⁷².

4.2 – A aquisição da Cultura Escrita junto às etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen

A minha primeira professora foi Noeli, com ela que eu comecei a estudar, pela primeira vez que eu fui para a escola, não sabia de nada. Quando cheguei na sala que eu vi a professora, eu fiquei com medo dela. Ela começou a perguntar os nomes dos alunos, foi com ela que eu fui alfabetizada, na língua portuguesa. Nesse tempo eu tinha 8 anos, quando ela passou o Alfabeto no quadro para nós lermos, eu tinha muita dificuldade. Depois ela pediu para copiar as letras do Alfabeto no caderno, quando ela falou isso eu fiquei com medo de não conseguir escrever, ainda bem que ela não era brava. Foi assim que aprendi a ler e escrever com tanta dificuldade. Quando eu consegui escrever aquelas letras, eu fiquei muito feliz. Marli Peme Arara²⁷³.

Eu lembro também, a minha primeira aula na escola, [...], o primeiro trabalho da FUNAI, na educação, foi quando a FUNAI contratou a professora e mandou para dar aula, até porque hoje, eu fui compreender que ali começou a mudança, quando se falou na educação. [...] eu também lembro como se fosse hoje, na minha infância, a primeira aula, a primeira caneta, o primeiro lápis pra mim foi uma coisa muito encantadora. Professor Zacarias Kapiaar Gavião²⁷⁴.

4.2.1 - Antecedentes históricos da alfabetização na T. I. Igarapé Lourdes

A história de alfabetização das etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen habitantes da T. I. Igarapé Lourdes, disponibiliza importantes elementos para a compreensão do processo de aquisição da cultura escrita, que coincide com o início da própria história da Educação Escolar Indígena, junto a estas sociedades étnicas.

Em relação ao povo Gavião-Ikolen, tem início no final dos anos 1960, mais especificamente no ano de 1966, com a chegada de missionários da MNTB (MOORE, 1978). A aprendizagem da língua escrita acontecia através da língua indígena. As aulas eram ministradas na casa do missionário, localizada em plena

²⁷² (SCARAMUZZA, 2009, p. 104).

²⁷³ (NEVES, 2004b).

²⁷⁴ (SCARAMUZZA, 2009, p. 104).

área indígena, no período matutino, através de cartilhas em língua indígena. À medida que descrevia e analisava a língua Gavião, o missionário, ia também ministrando aulas de alfabetização na língua materna, para o pequeno grupo de homens que já falavam português.

Vale salientar que estes indígenas aprenderam a falar o português com os seringueiros e depois funcionários do órgão indigenista, por meio também de participação nas chamadas “frentes de atração” – como mediadores no estabelecimento de contato com outras etnias do grupo Tupi Mondé. (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 99). Assim, inicialmente a alfabetização dos Gavião-Ikolen, começa na modalidade da educação de jovens e adultos, contemplando um pequeno grupo de estudantes exclusivamente do sexo masculino e em língua indígena, não por uma questão de respeito à cultura dos índios, mas com o intuito de alcançar o objetivo central da MNTB: a evangelização desta etnia.

De acordo com Moore (1978), pesquisador da área da Lingüística, o missionário vinculado a MNTB, Horst Stute atuava na descrição e análise da língua Gavião-Ikolen. Em 1973, sistematizou “[...] 40 páginas de histórias da bíblia e 30 páginas de corinhos para a igreja” (MOORE, 1978, p. 27). Para Mauro Leonel, “A educação formal, de tipo escolar foi sempre ministrada aos Gavião de forma irregular ou contrário à sua cultura. [...]”. (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 99). De modo que os materiais elaborados em língua indígena, exceto a cartilha acabou contribuindo para a expulsão dos alunos das aulas: “[...] terminou por reduzir a três os numerosos interessados dos primeiros tempos. Nem uma só página foi escrita com histórias próprias da cultura que deu origem a língua Gavião.” (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 99).

O relatório de Moore (1978) sugere que houve conflitos quanto ao trabalho linguístico entre o pesquisador e o missionário Stute da MNTB, uma vez que no Relatório há críticas em relação à forma com as palavras foram grafadas, sem considerar uma característica central da língua Gavião, o tom²⁷⁵. Para este pesquisador sem a indicação do tom, ou seja, sem os acentos, a palavra era grafada de forma igual, o que não podia corresponder ao que estava sendo falado. Em função deste problema o material produzido até então, teve que ser descartado e

²⁷⁵ Exemplo: “[...] magap (gordura) – tons baixo, baixo; mágap (minha gordura) – tons subindo baixo; magáp (ovo) – tons baixo, alto; mágáp (meu ovo) – tons subindo, alto”. (MOORE, 1978, p. 20).

outro foi produzido, em 1977. Com estas novas cartilhas, o missionário Stute voltou a ministrar aulas no período matutino, embora o linguista Moore avaliasse que ainda havia problemas no que se refere ao aspecto ortográfico.

Uma problemática existente, mencionada no Relatório, refere-se à escassez de textos em língua indígena para exercitar a leitura, e até justificar a ação alfabetizadora: “[...] O problema grande é que não tem nada pra ler no gavião depois das cartilhas e, alguns índios não querem aprender a ler porque pensam que vão ter só bíblia e eles não ligam mais para esta”. (MOORE, 1978, p. 27). Em função, disso, o linguísta e pesquisador Moore, sugere a produção de materiais didáticos relacionados às temáticas do cotidiano indígena e as histórias veiculadas através da oralidade.

Em relação ao ensino da escrita em língua portuguesa, há registros de aulas que foram ministradas inicialmente por um funcionário da FUNAI em 1976, um chefe de posto, durante um mês (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 99). Em 1978, este processo foi reiniciado através da atuação do pesquisador Denny Moore. Para Mauro Leonel (1984), o ensino da língua portuguesa não aconteceu pelo fato de os missionários estrangeiros não falarem o português, embora um deles fosse brasileiro, o que nos leva a pensar que a orientação da MNTB baseava-se no trinômio, alfabetização/conversão/estudo da bíblia. Significa que há muito tempo os religiosos – católicos e evangélicos sabiam alcançar seus objetivos por meio de um suposto respeito à cultura do outro.

Paralelo ao processo de alfabetização do missionário em língua indígena, o linguísta Moore ministrou algumas aulas em língua portuguesa, no período noturno para um pequeno grupo de homens Gavião-Ikolen durante 8 (oito) meses para 5 (cinco) a 6 (seis) estudantes – provavelmente aqueles que já falavam um pouco a língua portuguesa. O material didático utilizado eram livros do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, disponibilizados pela equipe pedagógica do então distrito Vila de Rondônia, atual município de Ji-Paraná, além de uns poucos equipamentos, como carteiras e outros materiais escolares.

As aulas aconteciam 2 (duas) vezes por semana, um esforço de conciliar a atividade escolar com as atividades tradicionais e de sobrevivência como caçadas, pescaria, corte de caucho. Os diferentes níveis de aprendizagem e a timidez dos estudantes indígenas, nesta época, preocupavam o docente pesquisador. À medida que a quantidade de aulas aumentou passando para 4 (quatro) a 5 (cinco) vezes por

semana, o rendimento referente à aprendizagem dos estudantes melhorou, além do fato de já terem um conhecimento básico de sua 1ª língua, o Gavião.

Os quatro primeiros alunos a concluir o 1º livro do MOBREAL em 1978 foram: Catarino, Antonio Tapaa, Chambete e Alberto, a aprendizagem do grupo deixava o pesquisador admirado: “Há Gaviões lá com inteligência que dá pra assustar. O Catarino já é falado. O Antonio (Tapaá) sabe ler português mesmo sem saber falar muito, porque entende bem as regras para pronunciar as letras [...]”. (MOORE, 1978, p. 29). Ao que tudo indica o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos Gavião, foi simultâneo, aprender a ler e escrever em português e a falar o português.

Após a saída do pesquisador Denny Moore, da área indígena no final de 1978, o retorno de propostas educacionais no âmbito da alfabetização em língua portuguesa, para o povo Gavião-Ikolen, só foi ocorrer em 1982, através de uma professora leiga “[...] a cunhada de um funcionário deu aulas remuneradas por serviços prestados, por não ser diplomada”. Em 1983 a FUNAI através de recursos do POLONOROESTE contratou um auxiliar de ensino que, de acordo com Mauro Leonel: “[...] o novo professor candidatou-se como técnico agrícola, sua especialidade. É competente, mas não foi preparado para dar aulas em uma língua milenarmente diferente da sua, nem de português, para estrangeiros”. (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 100).

Conforme o Relatório de Mauro Leonel, a frequência às aulas em 1983 era consideravelmente baixa: “[...] Dos 107 com até 15 anos completos, apenas 30 alunos vem às aulas, irregularmente”. (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 100). Para o antropólogo, a razão da pouca participação dos estudantes indígenas na sala de aula tinha relações com uma série de problemas e inadequações, como as constantes interrupções das aulas, bem como o modelo de funcionamento diário e fixo que colidia com as atividades tradicionais relativas às andanças coletivas.

Os adultos frustrados com experiências anteriores, ainda não se interessaram por voltar às aulas. As crianças poderiam freqüentá-las durante duas horas, pela manhã, de segunda a sexta-feira. Apenas os menores, residentes em permanência na aldeia central vão regularmente às aulas. Os demais passam a maior parte do ano nas sub-aldeias. Seria necessário, para adultos e crianças, adaptar o ensino ao tempo próprio das atividades produtivas da comunidade. Cursos intensivos, para adultos e crianças, nos períodos de concentração na aldeia central. (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 100).

O sentido inicial da escola vinculada à aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa, para o povo Gavião-Ikolen tinha relações estreitas com as

demandas advindas da situação pós-contato: “[...] Os chefes manifestaram-se interessados por um ensino que parta de suas tradições, de seu cotidiano, que os ensine a defender-se nas vendas e idas à cidade”. (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 100).

Os estudos realizados permite inferirmos que até 1985 o caráter da educação formal implantada junto aos povos da etnia Gavião-Ikolen, centrava-se na aprendizagem da leitura e da escrita, ora em língua materna através dos missionários da MNTB, ora na língua portuguesa desenvolvida por voluntários ou professores e professoras contratados pela FUNAI. Participavam das aulas nesta época, principalmente os adultos do sexo masculino. Posteriormente, é possível localizar nos relatos de professores indígenas, datas prováveis de sua iniciação escolar, o que dada às características, sugere um novo período de aquisição da língua escrita, como, por exemplo, ser alfabetizado por um familiar e não mais por missionários.

Em 1987²⁷⁶, na aldeia Igarapé Lourdes durante cerca de dois anos uma professora contratada pela FUNAI ministrou aulas em língua portuguesa para estudantes indígenas. Segundo relatos colhidos por Paula (2008, p. 83), um deles, hoje professor, na época tinha dez anos quando entrou em uma sala de aula pela primeira vez na aldeia Igarapé Lourdes, deparou-se com uma escola ausente de sentidos: “[...] fomos pra escola... sentamos... ficamos calados... não fala nada né! Nem entende o que professora Noelir tava explicando pros outros alunos... ela deu os caderno pra nós... rabiscamos só... não escrever nenhuma coisa. Era difícil... [...]”. Posteriormente em sua relato sobre o tempo em que foi alfabetizado, o professor compartilhou conosco aspectos do processo pedagógico que acontecia nas aldeias indígenas:

²⁷⁶ A data foi levantada a partir de cruzamento de informações: relato (PAULA, 2008, p. 83), ano de nascimento do professor constante nos dados do Censo Escolar 2007 (BRASIL, INEP, 2007a).

Primeira vez eu estudei com a professora
 na aldeia. Igarapé Lourdes.
 Ela ficou duas semanas na aldeia
 Ela não ficou muito dia na aldeia
 Ela estava com a língua portuguesa e
 não entendia quando a professora ensinava
 na língua portuguesa. Também eu não sabia
 escrever nem ler por isso que a professora
 castigava comigo quando eu não fazia
 minha atividade. Ela ensinava as letras
 silabas e depois ela misturava todas as
 das letras e nos memorizamos as vogais ela juntou
 juntos as pedras de letra e pediram ler.
 Esse processo muita vez levava ler e
 copiar palavras que não faziam sentido
 na verdade eu nunca souvi falar a
 professora não a mesma dificuldade em
 decifrar algo que conhecemos e não entender
 direito. Ela foi embora logo a FUNAI
 mandou outra professora na aldeia quando
 ela foi embora o nome dele Afonso eu
 estudei com ele eu soube aprender ler nome e
 palavras.
 Assim que fui em alfabetização

Ilustração 4 – Relato: Memória de Alfabetização²⁷⁷.

Muitos outros dos atuais professores Gavião-Ikolen, neste e em outros anos, estudaram na escola da aldeia Igarapé Lourdes, provavelmente pelo fato de existir ali um posto da FUNAI instalado, o que contribuiu para esta estrutura. De modo que os jovens estudantes indígenas ali puderam minimamente entender o significado de escola, algo tão novo para eles e elas. E vinculado a este sentido, se manifestava nos discursos docentes a promessa que liga escolaridade à felicidade, um espaço “pra ser alguém bem sucedido na vida”. Avaliamos que as maiores dificuldades para aprender a ler e escrever consistia no desconhecimento da língua portuguesa e no quase inexistente sentido da escrita para os estudantes indígenas. Além destes fatores, a rotatividade dos professores e professoras representou um entrave à construção das aprendizagens, dado as constantes quebras da sequência que produziam descontinuidades na rotina pedagógica.

As implicações das mudanças periódicas dos docentes da FUNAI acarretavam consequências didáticas e metodológicas, porque mesmo se considerarmos que o jeito de alfabetizar baseava-se no ba be bi bo bu, cada um

²⁷⁷ (NEVES, 2004b).

deles e delas tinha seu jeito de ensinar. Cada saída poderia ser interpretada por parte das comunidades indígenas de muitas formas, como por exemplo, a rejeição ou a recusa em permanecer em um contexto indígena como a aldeia, bastante diferente da cidade, o esforço dos estudantes de mais uma vez começar tudo de novo com a chegada de mais um professor ou professora e em pouco tempo ver estas expectativas frustradas:

A primeira vez que eu estudei na aldeia com o missionário na língua materna, eu aprendi um pouco [...]. Estudei com o professor que chamava Adilson na aldeia ele ficava poucos dias [...] ele dava aula na língua portuguesa eu não conseguia entender quando ele dava aula [...] eu não sabia escrever e ler. [...]. Então ele foi embora. Estudei com a professora chamava Noeli, ela ficava poucos dias na aldeia ela dava aula na língua portuguesa [...] aprendi pouco escrever, quando eu estava estudando com ela eu na entendia nada quando ela dava aula. [...]. Ela foi embora. A FUNAI contratou outro professor. Ele ficava poucos dias na aldeia. Ele dava aula língua portuguesa [...]. Depois ele foi embora. Estudei com outra professora na aldeia que se chamava Rosana ela também ficava poucos dias na aldeia, [...]. Eu estudei com a professora Rosângela e professor Cristiano na aldeia que foi contratado pela SEDUC. Eu comecei aprender a escrever e ler quando eles me ensinavam [...]. Eu gostei de estudar com eles [...]. Professor Daniel Gavião²⁷⁸.

As contratações em caráter provisório de professores e professoras por parte da FUNAI representou um dos fatores desta instabilidade pedagógica produzindo como efeito mais imediato, a distorção idade/série, uma vez que os estudantes indígenas ficavam na dependência de esperar algum profissional que efetivamente permanecesse na aldeia e isso demandava um tempo demasiado no processo de educação formal desta população.

Outros docentes inauguraram um modelo de alfabetização inusitado, se considerarmos o contexto de uso da língua escrita. Estamos nos referindo às situações em que a aprendizagem da escrita e da leitura, foi iniciada em língua indígena por iniciativa dos familiares e não mais missionários – pais, tios, colegas professores que já participaram dos primeiros processos de formação continuada propostos pelo IAMÁ.

Entre 1992 e 1994 relatos orais apontam para a existência de uma escola na aldeia Ikolen, que funcionava na edificação construída pelos agricultores ocupantes²⁷⁹ da Terra Indígena Igarapé Lourdes. O acesso à escola por parte dos

²⁷⁸ (NEVES, 2004b).

²⁷⁹ Os conflitos decorrentes desta ocupação por parte de pequenos e médios agricultores foi mencionada no Capítulo II que trata das Etnocronologias Arara-Karo e Gavião-Ikolen.

estudantes que moravam em outras aldeias, em função da distância, aliada a dificuldade de comunicação em língua portuguesa, constituía o binômio da negação da aprendizagem, uma vez que provocava desânimo e saída da escola.

Os relatos evidenciam que o processo de alfabetização e de escolarização dos Gavião-Ikolen ocorriam em um longo período – estimamos que em cerca de três anos, a alfabetização, em razão da língua portuguesa ser quase que estrangeira para o meio indígena nesta época, além da rotatividade docente. A não-aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa levava os alunos e alunas indígenas a desanimarem frente à frágil concepção que tinham de escola na época. O ensino em língua materna ministrado por missionárias, que se aproximava mais do contexto discente, favoreceu a construção de aprendizagens, inclusive no conhecimento de ler e escrever na 2ª língua, a portuguesa.

Alguns dos professores indígenas Gavião-Ikolen, iniciaram o processo de alfabetização na aldeia por meio do estudo em língua indígena e língua portuguesa, mas por uma série de circunstâncias, a continuidade deste processo ocorreu em conhecidas escolas da cidade de Ji-Paraná, por volta de 1994. Tempo marcado por violências, expressas principalmente por práticas preconceituosas, conforme atestam seus relatos:

[...] quando eu tinha uns dez anos... que nós fomos pra cidade... eu comecei a estudar numa escola chamada Beatriz Ferreira... no bairro Primavera... passei um tempo lá e sabe como é que é índio... não tem esse costume de ficar na cidade. É muito difícil... principalmente a convivência... éramos eu... a minha irmã e meu irmão que estávamos lá estudando... e não deu certo... acabamos saindo. Fui alfabetizado lá... mas bem antes eu havia estudado aqui também... tinha uma professora que lecionava aqui nessa época e eu estudei um pouco com ela... estudei língua indígena aqui com o missionário Orestes e passei um tempo lá na cidade... só que eu não conseguia ficar lá... aí saímos e mudamos novamente, [...] daí logo me matriculei na Escola Cora Coralina e lá fiquei até a terceira série. Aí... novamente não deu certo... entrei na Guarda Mirim. Meu pai me matriculava em tudo quanto é canto... só que como indígena a gente não consegue permanecer no meio do branco... era eu praticamente sozinho. E para mim a convivência era muito difícil. [...]. Professor Josias Cebirop Gavião²⁸⁰.

Em relação aos Arara-Karo, sua história de alfabetização e escolarização ocorreu de forma diferente. Tomando por referência a demarcação da área indígena

²⁸⁰ (PAULA, 2008, p. 88).

que ocorreu em 1977, não foi instalado nenhum projeto de escolas enquanto iniciativa do poder público, junto aos povos indígenas Arara-Karo neste ano.

[...]. Frequentei muito pouco escola, nunca teve oportunidade pra nós antigamente na época da FUNAI. [...] a FUNAI era contra que o índio aprendesse senão o índio mandava neles e o medo dela era esse, da FUNAI. Como não tinha pra onde correr, hoje os nossos alunos estão aprendendo a ler e escrever e conhecer também a realidade do branco. Como você falou, escrever e ler pra que vai servir? Vai servir pra gravar alguma coisa, documento, ler documento na frente das autoridades, presidente da república, governador, prefeito, isso que o índio tem que aprender pra chegar perto das autoridades. [...]. Cacique Firmino Arara²⁸¹.

Em 1978, de acordo com Denny Moore, um missionário ligado a MNTB, pretendia adentrar na área a fim de desenvolver atividades de alfabetização e sistematização da língua Arara-Karo: “[...] O missionário Carioca, Reinaldo Oliveira, que está aguardando licença para trabalhar junto aos índios Arara, [...] pretende começar logo com MOBREAL, sendo que muitos Arara falam português”. (MOORE, 1978, p. 29). Os Arara-Karo chegaram a confirmar que por certo tempo, ainda no Posto Setembrino, estudaram com este missionário a partir de materiais do Mobral. Pouco tempo depois, em 1981 atendendo a solicitação dos índios a FUNAI retirou os missionários da área indígena, “[...] principalmente pelo massivo trabalho de evangelização que estavam realizando junto aos Gavião. Portanto, é possível supor que o missionário Reinaldo tenha ficado de um a três anos com os Arara”. (ISIDORO, 2006, p. 90-91).

Relataram a referida pesquisadora que o pouco que aprenderam foi esquecido, de modo que o balanço feito por uma das lideranças Arara-Karo expressa o evidente abandono destas populações por parte do poder público, embora a orientação oficial neste período fosse o de negação de suas culturas a partir dos mecanismos de integração nacional, conforme atestava o Estatuto do Índio, Lei Nº. 6.001 de 1973.

As experiências com as escolas da FUNAI, semelhante aos fatos que ocorriam com os indígenas Gavião-Ikolen, como troca constante de professores e professoras, despreparo didático, aulas exclusivamente em língua portuguesa, desrespeito às culturas tradicionais, deficiência na estrutura física e pedagógica, de forma que a realidade escolar com os Arara-Karo também não foi diferente:

²⁸¹ (NEVES, 2009c).

[...] Antes a gente não tinha escola, uma escola construída e os alunos tinham muito pouco interesse em estudar, aprender, porque não tinha escola na aldeia. O professor era contratado pela FUNAI vinha pra dar aula, passava um mês, dois e não voltava mais - não é todo professor que se acostuma trabalhar com índio. Não parava professor na aldeia. Os alunos desanimavam – eles aprendiam um pouco e depois esqueciam tudo. [...] ²⁸².

A justificativa da aprendizagem em língua portuguesa, como em outras localidades brasileiras, ocorria em função do fato da inexistência da escrita indígena neste período, do desconhecimento da língua por parte dos docentes não-indígenas e principalmente das recentes relações comerciais que requeriam conhecimentos referentes à escrita e ao cálculo, considerando a produção extrativista ainda muito forte neste período. Era vista inclusive como um elemento fortalecedor da cultura:

Provavelmente o conhecimento do português ajuda a manutenção da cultura indígena, porque assim o índio pode negociar e se informar, ficando menos dependente e passivo. Também assim o índio deixa de querer fugir, porque tem oportunidade na reserva. Mas é importante não depreciar a língua indígena, ainda frequentemente desrespeitada e chamada de 'gíria'. (MOORE, 1978, p. 30).

Há docentes da etnia Arara-Karo que estudaram fora de suas aldeias, em outros espaços indígenas, provavelmente em 1988, mas no modelo de escolarização da FUNAI exclusivamente em língua portuguesa. Com o processo de reagrupamento do povo em uma aldeia e posteriormente a implantação do Posto Iterap a escola se materializou por meio de ação da FUNAI no espaço Arara-Karo com alfabetização em língua portuguesa. O sentido da escolarização quando da implantação das primeiras escolas, além de algo muito distante do modo de vida indígena, o seu funcionamento era marcado pelo quadro da precariedade, o que tornava frágil na concepção Arara-Karo, esta instituição pouco mobilizadora. Em 1990, o seringal parecia mais atraente que a escola, no entanto tratava-se de dois contextos igualmente alienígenas:

[...] Depois que eu fiz sete anos... eu fui pro l'Târap ... fiquei lá estudando... só que eu não interessava muito em estudar... dava saudade... então... eu voltava embora pra colocação... faltava na escola. Lá no l'Târap quando os professores eram contratados pela FUNAI não ficavam muito tempo... e a gente desanimava... eles ficavam uma semana e já iam embora... Aí fechava a escola e a FUNAI caçava outra pessoa pra contratar... quando vinha... só alfabetizava em português. Célio Nakit Arara ²⁸³.

²⁸² (NEVES, 2004b).

²⁸³ (PAULA, 2008, p. 134-135).

Outros iniciaram seu processo de escolarização em 1983, em língua portuguesa com professoras da FUNAI, conforme relato:

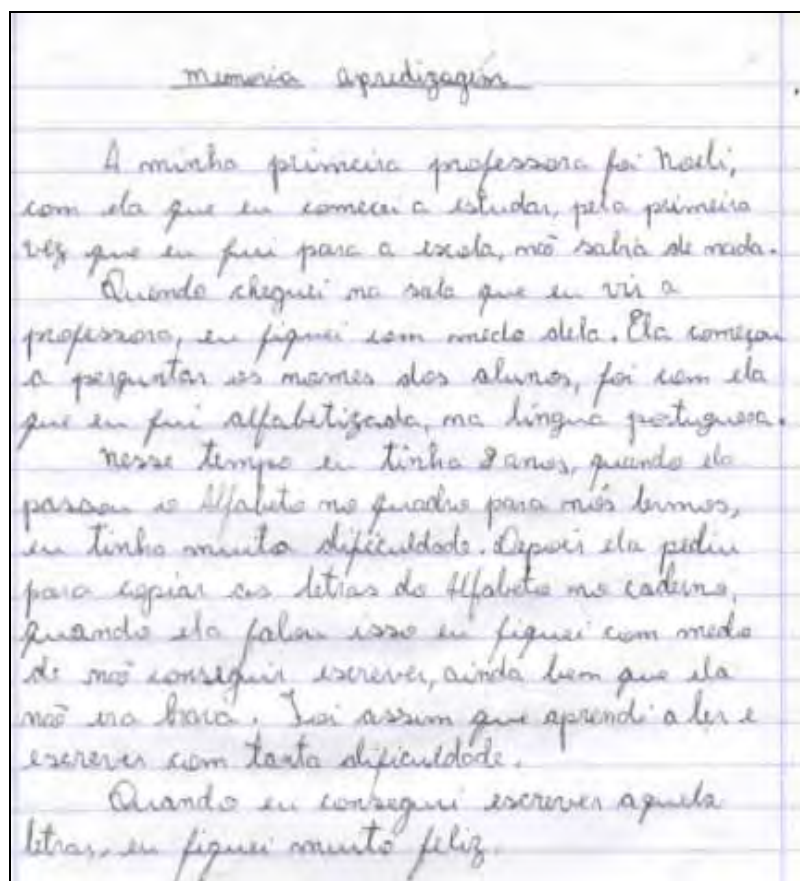


Ilustração 5 – Relato: Memória de Alfabetização II²⁸⁴.

Assim, de 1992 ano da implantação oficial da primeira escola Arara-Karo, a Iterap Yamorati (Decreto 5705) até 1998 ano da criação da segunda escola, a Pay'gap ou Pajgap, na aldeia Cachoeira, (Decreto 8494) pelo Governo de Rondônia, as características do processo de alfabetização e escolarização do povo Arara-Karo, são bastante variadas. O início da escolarização dos Arara-Karo, ocorreu com os seguintes agentes, órgãos e lugares: missionários, docentes não-indígenas contratados por órgãos públicos - FUNAI ou Prefeitura Municipal, aulas na própria aldeia, ensino em escolas rurais e aulas em escolas da cidade. Cada uma dessas experiências evidencia características da educação escolar Arara-Karo. Foram alfabetizados em sua maioria na língua portuguesa, conforme expressam as narrativas que seguem:

²⁸⁴ (NEVES, 2004b).

[...] Comecei estudar lá no Lourde... minha primeira professora foi a Madalena... era só em português. Aí parece que a dona Madalena ficou só uns dois ou três meses... ela tinha problema com os filhos... lá no Lourde tinha muito mosquito e tem pessoa que não se dá ... os meninos dela adoeceram e foram embora. Depois de muito tempo é que veio a Noelir... da FUNAI. A Noelir foi minha professora um bocado de tempo... foi com ela que eu aprendi a ler e escrever... primeiro fui alfabetizada no português... só que pra mim era difícil... eu chorava para aprender a ler... [...]. Chorava porque eu queria aprender e aquilo que a professora passava eu não conseguia ler... não conseguia fazer. Foi difícil... começava no estudo e parava... porque não tinha professor fixo. O mais que um professor da FUNAI ficava era uma semana... duas semanas e voltavam... a escola ficava sem aula. Professora Marli Peme Arara²⁸⁵.

O desejo de estudar mesmo em uma escola etnocêntrica pode significar um recurso ou meio que os índios encontraram de se apropriar do conhecimento escrito que de forma mais imediata se apresentava através da alfabetização de modo que em muitas situações de sua escolarização, “[...] se sujeitaram a diversas formas de violência no ambiente escolar, uma vez que entendiam ser esta a forma ‘correta’ de serem educados formalmente. [...]” (SILVA; LACERDA, 2009, p. 10):

[...] Eu ia pra escola todo dia de bicicleta... cinco horas da madrugada... saía daqui e chegava sete e meia lá na escola Tupã... chegava de volta três horas. Como indígena Arara... eu me sentia discriminado quando eu tava estudando na escola... na rua também... eles falavam que a gente não sabia de nada... índio não precisava estudar. Professor Ernande Nakaxiöp Arara²⁸⁶.

A escolaridade para alguns dos professores Arara-Karo teve seu início em 1993. As aulas eram ministradas na aldeia por uma professora não-indígena contratada pela FUNAI. Os procedimentos de ensino envolviam o alfabeto, famílias silábicas (ba be-bi-bo-bu). O ensino ministrado nas aldeias além da descontinuidade referente ao quadro de professores e professoras, não propiciava situações de aprendizagem consideradas desafiadoras.

Assim confirmamos com Isidoro (2006), que efetivamente o processo de alfabetização e início da escolarização do povo indígena Arara-Karo, ocorreu em língua portuguesa, dentro ou fora da aldeia, de forma descontinuada, a partir de vários agentes – públicos e religiosos, cujas características em seu conjunto evidenciam a mentalidade predominante na época que era o modelo de Educação para Índios:

²⁸⁵ (Idem).

²⁸⁶ (PAULA, 2008, p.147).

Das pessoas entrevistadas, 67,5% disseram que foram alfabetizadas na língua portuguesa; 25,6% não responderam à pergunta (trata-se de pessoas não alfabetizadas, todas maiores de 40 anos); 6,9% responderam na língua Arara e nas duas. Estes resultados demonstram que o início do processo de escolarização do povo Arara aconteceu nos moldes da escola não-indígena. Todas as pessoas que foram alfabetizadas em português estudaram com não-indígenas, mesmo no contexto da aldeia. [...]. (ISIDORO, 2006, p.82).

Manifestaram com muita frequência as dificuldades de entender o conteúdo ministrado em sala de aula considerando a língua utilizada pelos professores não-indígenas, a língua portuguesa, que eles não conheciam. Os relatos sugerem que a aprendizagem referente à escrita desta língua somente se efetivou mediante uma maior aproximação com a mesma, ou seja, o uso efetivo na prática social.

Situações como esta, nos remetem as reflexões de Vygotsky sobre os estudos da linguagem enquanto um sistema simbólico produzido pelo ser humano. Para ele, é por meio dela, que podemos fazer a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, bem como, socialmente possibilitar o desenvolvimento das funções mentais superiores que depois são culturalmente compartilhadas, assim postula que: “O ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessários às crianças [...] e a escrita deve ter significado [...], uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”. (VYGOTSKY, 1989, p. 133).

A metodologia didática utilizada como em outros espaços escolares não-indígenas, partia de atividades de coordenação motora fina – traçados e ou pontilhado, ensino memorístico das vogais, posteriormente as famílias silábicas, na lousa, os conhecidos métodos analíticos. Antes, simultaneamente ou depois aprendiam a ler e escrever na língua materna, através de material pedagógico sistematizado pelo missionário da MNTB, a cartilha.

As atividades iniciais incluíam a apresentação de palavras e gravuras, com a escrita dos nomes de animais, por exemplo, no caso dos indígenas da etnia Gavião: nekó (onça) e da etnia Arara-Karo, makara (garça) entre outras, após leitura e escrita das palavras o próximo passo era o estudo das frases, características que não diferem do processo de alfabetização de não-indígenas ao estilo das velhas cartas do Abêcê ou mesmo da conhecida cartilha Caminho Suave.

Havia uma insegurança em relação ao uso da língua portuguesa escrita, ainda hoje, pode ser entendida como uma possível “marca” deste processo. Essa proximidade entre passado e presente, de acordo com Bergson ocorre por que:

Aos dados imediatos e presentes dos nossos sentidos nós misturamos milhares de pormenores da nossa experiência passada. Quase sempre essas lembranças deslocam nossas percepções reais, das quais retemos então apenas algumas indicações, meros ‘signos’ destinados a evocar antigas imagens. (BERGSON, 1999, p. 180).

Portanto, a FUNAI foi o órgão responsável pela educação formal na T. I. Igarapé Lourdes, do período de 1967 – ano de sua criação até 1991, ocasião em que o Decreto²⁸⁷ 26 de 1991 transferiu a tarefa da educação formal para o MEC e as secretarias de educação. Totaliza, portanto, 24 anos (vinte e quatro) anos de um tempo conhecido como o tempo das escolas da FUNAI, caracterizado, sobretudo pela inconstância letiva, rotatividade e despreparo docente, castigos físicos, quebras de sequência didática, imposição do monolinguismo português. Uma explícita manifestação de resquícios etnocêntricos, próprios do modelo unilateral que fundamentou a chamada Educação para Índios.

Para Mauro Leonel, de 1966 – ano da chegada dos missionários até 1981, quando foram expulsos da Terra Indígena Igarapé Lourdes por Apoena Meireles – então chefe da FUNAI, a atenção para a educação formal do povo indígena Gavião-Ikolen, por parte do poder público e mais especificamente dos órgãos indigenistas, foi completamente incipiente: “Durante 16 anos de contato regular, nem o SPI, nem a FUNAI puderam deslocar ao PIL um professor. Houve um ensino esporádico, entregue a boa vontade dos funcionários. [...]” BRASIL, SUDECO, 1983, p. 24).

As posturas do órgão oficial, cuja tarefa principal deveria ser a defesa dos interesses indígenas é apontada como nada formativa, nas representações, veiculadas pela linguagem preconceituosa e etnocêntrica dos próprios funcionários e funcionárias, o constante desrespeito à língua do povo, atestando o despreparo quanto ao trato com uma sociedade indígena:

Os funcionários chamam ‘gíria’ a língua do povo Gavião. Referem-se a ‘selvagens’, ‘bravos’. Falam em ‘atração’, ‘amansamento’ e ‘civilizados’, ignorando estarem em contato com uma outra civilização. Nenhum ensino resultará sem uma mudança desta mentalidade e linguagem. (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 101).

²⁸⁷ (BRASIL, 1991).

Em 1983 Mauro Leonel, já evidenciava preocupações interculturais, quando recomendava que a escola no meio Gavião-Ikolen, para funcionar a contento, precisava levar em conta a temporalidade indígena por meio de um calendário e materiais didáticos de caráter específicos, uma formação básica docente, além do investimento em um ambiente educativo com efetivas políticas de respeito à cultura tradicional:

Deve ter horários adaptados ao ritmo da comunidade, intensificar na hora do plantio, quando todos estão na aldeia. Os auxiliares de ensino necessitam de melhores instrumentos pedagógicos, apropriados, e de um curso de formação, pelo menos na forma de seminários. Devem ser estimulados, como todos os funcionários, a serem bilingues e promoverem a cultura da comunidade em que atuam. (BRASIL, SUDECO, 1983, p. 100).

O descaso, etnocídio e desrespeito não impediram a luta dos índios por um projeto de escola mais adequada aos seus interesses e às suas culturas, o que evidenciou a fragilidade do projeto integracionista, atestando na compreensão de Homi Bhabha a metáfora do entre-lugar, espaço de passagem que pode equipar “[...] o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação” (BHABHA, 1998, p. 16).

Com o Decreto Presidencial nº. 26 de 1991, as responsabilidades educacionais passam para as secretarias, algumas municipais, sendo que posteriormente a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC responsável pela educação no campo que englobava também a escola indígena, é que assumiu este atendimento em sua quase totalidade. Com a publicação do Parecer 14 e a Resolução 3 de 1999, elaborados pelo Conselho Nacional de Educação enquanto desdobramento da Lei 9394 de 1996, aos poucos a educação escolar indígena vai assumindo feição efetivamente diferenciada.

4.2.2 - Formação docente indígena: Arara-Karo e Gavião-Ikolen

De maneira geral a escolha de quem vai participar de processos de formação docente Arara-Karo e Gavião-Ikolen, parte da comunidade indígena a partir de critérios relacionados ao bom desempenho na escola, bem como desenvoltura na língua portuguesa e escrita. Após reuniões e discussões a comunidade decide quem vai participar dos processos formativos e ser professor na aldeia:

Quando eu entrei Projeto Açaí... eu não era professor ainda... fui escolhido de surpresa pela comunidade... eu não sabia. Esse dia a gente tava até caçando... quando eu cheguei em casa... de repente o pessoal da SEDUC chegou... falou que tinham me escolhido pra participar do curso... só que eu não sabia que era curso de professor. Pensava que era algum curso que a gente ia só participar... era um curso de formação... então... pra mim foi uma surpresa. Daí comecei a estudar e virei professor... foi logo na primeira etapa... foi difícil pra mim. Minha experiência foi através do estudo e vendo professor dando aula pra gente também... aí eu fui aprendendo. O professor tava ensinando a gente como planejar as aulas e a gente foi aprendendo. Eu fui praticando mais... e fui ensinando. A primeira etapa do curso foi difícil... eu não sabia muita coisa também. Na segunda... já foi mais fácil... fiquei sabendo mais como era o estudo. Que jeito eu tava estudando... aí facilitou mais. [...]. Célio Nakyt Arara²⁸⁸.

O primeiro projeto de formação docente em âmbito continuado que contribuiu para o aperfeiçoamento do fazer pedagógico dos professores Gavião-Ikolen e Arara-Karo foi a proposta desenvolvida pelo IAMÁ – Instituto de Antropologia e Meio Ambiente. Para Abrantes (2007, p. 51), “[...] Foi o IAMÁ a primeira instituição indigenista, não-governamental e laica que veio estabelecer, na época, uma relação de diálogo com os grupos étnicos de Rondônia”, confirmada pelos relatos dos professores Gavião-Ikolen. No entanto, o processo de formação nem sempre era algo muito claro para os cursistas, além de se constituir em uma realidade provocadora de sofrimento:

[...] Para mim ser professora foi também uma coisa difícil... o primeiro curso que eu fiz foi ali na casa dos padres. Naquele tempo... eu era bem novinha... tinha uns catorze... quinze anos... eu fiquei perdida no meio de todo mundo. Não sabia pra onde ir... de noite pra dormir... eu chorava... porque eu ficava sozinha no quarto... não tinha ninguém pra conversar comigo... queria fugir. Marli Peme Arara²⁸⁹.

De acordo com Betty Mindlin, teve seu começo em 1992, posteriormente em 1993, contemplando algumas das etnias indígenas de Rondônia, tendo por meta a formação de professores e professoras indígenas com vistas a assegurar uma iniciação pedagógica de qualidade com ênfase no diálogo intercultural: “[...] O ponto de partida para todo o conteúdo a ser ensinado aos índios é a cultura indígena — valorizar o que são, fazer deles pesquisadores do próprio mundo e do saber dos mais velhos, [...]”. (MINDLIN, 1994, p. 234). No que tange especificamente à

²⁸⁸ (NEVES, 2004b).

²⁸⁹ (PAULA, 2008, p. 158-159).

alfabetização, a discussão mobilizava as seguintes questões: Como deve acontecer a alfabetização nas aldeias indígenas em Rondônia? Essa e muitas outras perguntas mobilizavam as discussões no IAMÁ. A partir da língua indígena? Qual o sentido de se aprender a ler e escrever em sociedades sem práticas sociais de escrita? Aprender a escrever em língua indígena para quê? Por outro lado, outros profissionais avaliavam que era necessário sim o ensino de uma língua escrita indígena considerando fundamentalmente a possibilidade de sistematização gráfica presente em qualquer forma de manifestação linguística e que se não há prática social escrita, esta poderia ser estimulada nas aldeias:

[...] para a afirmação do valor da cultura indígena é importante mostrar que todas as línguas se prestam à escrita — apenas um código e uma técnica e todas as línguas têm regras e gramática — e, uma vez compreendidas em um idioma, permitem melhor aprendizado de outros. Insistiam na importância de criar, multiplicar, exibir em toda a parte textos escritos nas línguas, estimulando a expressão literária e a comunicação escrita, em geral, na língua indígena. (MINDLIN, 1994, p. 235-236).

A pertinência da atuação do IAMÁ em Rondônia foi de fundamental importância porque justamente no ano de 1992, foi iniciado o processo de institucionalização da Educação Escolar Indígena em Rondônia a partir de uma série de publicações legais que visavam, sobretudo, promover a organização da estrutura e de seu funcionamento, além do fato de que logo após a formação, o ingresso em sala de aula foi realidade para alguns docentes. Para o IAMÁ a tarefa de proporcionar aos alunos e alunas o direito de efetivamente aprender a ler e escrever, precisava ter correspondência com o direito também aos docentes no que se refere ao direito de aprender a ensiná-los. Embora na condição de entidade não governamental, procurou assegurar aos povos indígenas por meio de uma política educacional possível, um modesto, mas sólido processo de formação docente. (MINDLIN, 1994)

Vale ressaltar que a equipe de profissionais da educação que atuavam no IAMÁ - no campo da alfabetização já tinham conhecimento da Psicogênese da Língua Escrita. Esse conhecimento foi importante no sentido de elaborar formas de alfabetizar menos diretivas e que possibilitavam aos estudantes pensar a respeito de suas aprendizagens. O material didático proposto negociava com as velhas concepções sustentadas pelo fazer sem muita reflexão - as excessivas atividades de cópias e coordenação motora fina do qual os índios haviam vivenciado. Atualmente

sabemos que a experiência de estudante também faz parte também da formação docente.

As atividades consideravam que o estudante no processo inicial da aquisição da linguagem escrita, precisava no dizer de Telma Weisz (2000), “por em jogo tudo o que sabe”, ou seja, mobilizar os saberes que dispõe para poder dar conta da tarefa, pensar, por exemplo, a partir das letras iniciais de cada palavra, de modo a sair de um local de menor conhecimento para um de maior conhecimento em uma perspectiva piagetiana, pois:

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam. Este é o significado profundo da noção de assimilação que Piaget coloca no âmago de sua teoria. (FERREIRO, 1986, p. 24).

Assim o material elaborado pelo IAMÁ para a alfabetização, apresentava clara inspiração construtivista. O que provavelmente possibilitou que os docentes participantes desta formação compreendessem que há outras formas de se aprender a ler e escrever. Por ocasião da disciplina de Alfabetização no âmbito do Projeto Açaí em 2004, procuramos desenvolver esta discussão, a partir da prática dos professores indígenas Gavião-Ikolen, no entanto socializando a concepção que desloca a preocupação do como se ensina para o como se aprende, experiência que tem acontecido em outros lugares do Brasil²⁹⁰.

Do ponto de vista da institucionalização, ainda em 1992, na gestão do governador Oswaldo Piana, através do decreto de Nº 5705, foi instalada oficialmente a primeira escola Arara-Karo, a Iterap Yamoraty (posto Iterap, linha 74), bem como as três primeiras escolas estaduais da etnia Gavião-Ikolen: Zawidiay, localizada na atua aldeia Ikolen, Passap Koquip Gavião (Aldeia Serra da Providência, linha 87), Xinepuabá (Posto Igarapé Lourdes). De acordo com Abrantes (2007), o período compreendido entre 1995 a 1998 vai evidenciar uma considerável ampliação da discussão em torno de como a educação escolar indígena deveria acontecer em função da quantidade de entidades governamentais e não governamentais - laicas e religiosas que de alguma forma participavam do debate a respeito dos processos de

²⁹⁰ Macedo (2001, p. 136) desenvolveu uma experiência de formação docente indígena em alfabetização construtivista com sociedades indígenas do Pará.

formação docente indígena através de um coletivo interinstitucional, o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia – NEIRO²⁹¹.

Esta mobilização de esforços contribuiu para que em 1998, o Governo estadual encaminhasse uma resposta pública por meio do Projeto Açaí²⁹² – Curso de Formação de Professores Indígenas, a habilitação em magistério em nível médio, instituído em 1998. Participaram 08 (oito) professores Gavião-Ikolen, todos do sexo masculino e 06 (seis) docentes Arara-Karo, sendo 02 (duas) professoras e 04(quatro) professores no referido Projeto. Conforme o Decreto de Nº. 8516 de 15 de outubro de 1998:

Art. 1º - Fica instituído, no Sistema Público Estadual de Ensino, o Curso de Formação de Professores Indígenas - Habilitação em Magistério Nível Médio, denominado PROJETO AÇAÍ. [...] O curso de que trata este artigo é exclusivo para habilitar docentes leigos em efetivo exercício de regência em sala, nas 04 (quatro) primeiras séries do ensino fundamental, das escolas localizadas em reservas das nações indígenas do Estado. (RONDÔNIA, GOVERNO DO ESTADO, 1998b).

O processo de formação de professores e o exercício da docência para os atuais alfabetizadores da etnia Gavião-Ikolen, tem relação muito próxima ao desempenho considerado satisfatório que tiveram na escola. Relatos apontam que processos rápidos de formação continuada aliada a necessidade crescente de se ter profissionais que além de conhecerem a cultura indígena, permanecessem nas aldeias, anteciparam a formação inicial bem como o ingresso dos professores indígenas nas salas de aula. Uma das características da atividade docente Gavião-Ikolen é que o início da carreira profissional foi precedido por cursos de formação continuada que assumiram caráter de formação inicial. Entretanto, mesmo participando de cursos de preparação do trabalho docente, para alguns professores (as), foi um difícil começo: “A minha maior dificuldade foi quando eu comecei, era tímido, tinha vergonha de trabalhar na sala de aula, os alunos, faziam perguntas difíceis, não conseguia fazer planejamento. Agora consigo planejar aulas, tenho mais facilidade para fazer relatórios. A participação nas aulas do Projeto Açaí me ajudou bastante, [...]”. Célio Nakyt Arara²⁹³.

²⁹¹ Instituições que compunham o NEIRO: UNIR, SEDUC, DEMEC (órgão extinto), FUNAI, além das entidades religiosas: CIMI, COMIN, SIL e MNTB.

²⁹² Para maior aprofundamento conferir Abrantes (2007) e Paula (2008) que trazem mais elementos acerca do processo de instalação do Projeto Açaí e as incompreensões por parte do poder público em compreender o significado de uma educação diferenciada.

²⁹³ (Idem).

Eleger a prática como tema de reflexão permanente, qualifica o trabalho docente, pois: “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p. 22). Assim, a atividade formadora a partir do fazer docente tem condições de responder, pelo menos parcialmente às expectativas dos professores e professoras, de modo a provocar alterações positivas na sala de aula:

[...] Temos ainda muitas dificuldades com a língua portuguesa, falar e escrever pra mim é difícil. Acho que o Projeto Açaí está me ajudando bastante nisso. Estou bem satisfeito, bem satisfeito mesmo com Projeto Açaí. A gente tem avaliação e no final do projeto também. Ficamos às vezes com medo, na hora, mas não podemos ficar nervosos na hora de fazer prova. [...]. Roberto Sorabáh Gavião²⁹⁴.

Nos intervalos dos períodos de formação, entre as etapas de aulas do Projeto Açaí, os professores ampliavam seus conhecimentos a partir de intensos processos de interação entre os próprios professores – a parceria com colegas mais experientes, o que representou a superação de alguns obstáculos:

[...] Fui lá pro Porto Velho... passamos 45 dia lá... depois voltamos. Aí comecei a trabalhar na escola... nem eu sabia como trabalhar... ensinar pra os alunos... eu tava pensando assim... perguntando o Daniel. O Daniel já era professor antigo... perguntei pra ele como que a gente ensina pros alunos... ele me ensinava a planejar... a escrever o relatório... eu aprendi um pouco... mas depois fizemos outro curso... estudamos de novo... voltamos pra aldeia e fui melhorando cada vez mais. [...]. Comecei a escrever relatório... planejar... depois... comecei a pegar aquele caderno e escrever sozinho o relatório... aí aprendi como professor. Claudinei Xixiravhr Gavião²⁹⁵.

Estudos sobre a formação docente evidenciam preocupações a respeito de problemáticas experimentadas pelos professores e professoras no início da carreira (GUARNIERI, 1996; HUBERMAN, 2000). Demonstram que ao sair do lugar de aluno ou aluna e assumir o lugar de professor, professora este caminho muitas vezes é extremamente tenso, permeado de questões dilemáticas, no dizer de Perrenoud (2001), cheio de incertezas. O início da profissionalização docente tem sido interpretado como uma etapa importante, uma vez que é neste período que as bases da carreira se configura a medida que no decorrer do desenvolvimento destas atividades o professor ou professora se depara com situações diante das quais precisa pensar e escolher caminhos:

²⁹⁴ (NEVES, 2004a).

²⁹⁵ (PAULA, 2008, p. 83).

[...]. É uma fase marcada por momentos de “tentativas” e “erros”, em que aparecem os sentimentos de sobrevivência e de descoberta. O desenvolvimento profissional da docência engloba dimensões do desenvolvimento pessoal, da profissionalização e da socialização profissional. Essa fase inicial é decisiva na medida em que é nesse período que todos sofrem seus primeiros impactos com a realidade escolar, sendo estimulados a refletirem, seja re-significando e/ou preservando posturas que, em seus cotidianos, adotaram como crenças docentes. Ainda, nesse período, vão estabelecer interações com seus pares, construindo algumas lógicas importantes que poderão se tornar definitivas para suas ações docentes. (ROMANO, 2009, p. 1).

Daí a pertinência de se levar em conta os fatores – crenças, referências de ação docente, que internalizados provocam interferências nesta difícil passagem. No entanto, as análises presentes nestes estudos, além de apresentarem um caráter, mas geral, não alcançam algumas das especificidades relacionadas ao trabalho docente indígena:

Para mim ser professora foi também uma coisa difícil... o primeiro curso que eu fiz foi ali na casa dos padres. Naquele tempo... eu era bem novinha... tinha uns catorze... quinze anos... eu fiquei perdida no meio de todo mundo. Não sabia pra onde ir... de noite pra dormir... eu chorava... porque eu ficava sozinha no quarto... não tinha ninguém pra conversar comigo... queria fugir. Marli Peme Arara²⁹⁶.

O início da carreira docente indígena referente às etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen, foi marcada por dificuldades referentes à organização das aulas, decisão sobre os conteúdos, elaboração das atividades discentes, entre outras:

[...] No começo foi difícil ser professor... o primeiro dia que fui dar aula eu não sabia como fazer... fiquei com muita dificuldade. Hoje eu gosto de ser professor... não tenho vontade de ter uma outra profissão não... meu negócio é ser professor. Como professor quero continuar estudando. Ainda não sei o que quero fazer... mas quero ensinar meus alunos melhor. Claudinei Xixirahv Gavião²⁹⁷.

Parte das dificuldades sentidas parecem ter sido superadas e o papel da formação neste sentido aliado ao próprio exercício docente desenvolvido em sala de aula, foram decisivos, confirmando com Nóvoa²⁹⁸ que a formação docente acontece na escola, refletindo sobre o que faz e compartilhando este fazer com seus colegas de profissão.

²⁹⁶ (PAULA, 2008, p. 158-159).

²⁹⁷ (Idem, p. 147-148).

²⁹⁸ PROFESSOR se forma na escola. Entrevista: Antonio Nóvoa. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br> Acesso 14/10/2009.

A escolha dos docentes que ministraram as aulas no Projeto Açaí, de acordo com as falas dos professores Arara-Karo e Gavião-Ikolen foi bem adequada, envolvia profissionais das áreas de Pedagogia, Antropologia e Linguística, que já tinham uma trajetória a respeito da Educação Escolar Indígena, conforme atesta o Professor Sebastião Arara-Karo Gavião-Ikolen:

O Projeto Açaí respeita as realidades indígenas, eu acho que eles conhecem a realidade indígena mais do que a gente. Eu venho percebendo que as coisas, todos os pontos que eu não observo na aldeia, eles têm conhecimento, isto é muito importante, a gente percebe que as pessoas tão reconhecendo, tão valorizando mesmo, sabem a realidade indígena [...]. Às vezes não consigo observar tudo dentro da nossa comunidade, porque nós temos muitos compromissos, muito sério e pesado, como fazer planejamento, dar aula, fazer relatório todos os dias, e aí não tem tempo de visitar o parente da gente pra ter informação, procurar ouvir história, me parece que eles estudaram através de livro e tem assim este conhecimento como se estivessem lá dentro da comunidade. [...]. Sebastião Kara'ya Péw Arara Gavião²⁹⁹.

A avaliação dos professores sobre o Projeto Açaí é que o curso foi sem dúvidas, importante para seus processos formativos. Apontam ainda três aspectos que contribuíram para a melhoria de seus desempenhos em sala de aula: a valorização da cultura, da língua tradicional, desenvoltura, melhor compreensão do funcionamento da língua portuguesa e ampliação dos saberes da escrita.

[...] Acho que temos tido grandes professores no Projeto Açaí e a gente vem trabalhando as duas línguas juntas, acho que isto é muito importante pra gente. Acho que pra nossa comunidade é muito difícil a gente perder o costume que a gente tem, as tradições. Sempre trabalhamos com os alunos e ensinamos o que o pessoal nosso antigo fazia antigamente, como contar história dentro da sala de aula, acho que negócio desse contato com não-índio é com televisão e com o pessoal da cidade acho que não faz a gente esquecer a cultura, a língua, acho muito difícil pra nós da etnia Gavião. Roberto Soràbah Gavião³⁰⁰.

Na perspectiva do Prof. Claudinei Xixiravhr Gavião³⁰¹: “[...]. O que aprendemos nesse projeto é como ser um bom professor, como valorizar, fortalecer a cultura pra não esquecer, não morrer, matar nossa língua, trazer o mundo para trabalhar na escola”. Roberto Soràbah Gavião³⁰² reconhece: “[...]. Temos ainda muitas dificuldades com a língua portuguesa, falar e escrever pra mim é difícil. Acho

²⁹⁹ (NEVES, 2004a).

³⁰⁰ (Ibidem).

³⁰¹ (NEVES, 2004a).

³⁰² (Idem).

que o Projeto Açaí está me ajudando bastante nisso. Estou bem satisfeito, bem satisfeito mesmo com Projeto Açaí. (idem, p. 23). E José Palavh Gavião³⁰³, relembra que:

[...]. Eu tinha dificuldade de escrever relatório. Como índio eu tenho a 2ª língua que é a portuguesa. Não conseguia escrever e falar a língua portuguesa, depois da participação no Projeto Açaí, de alguns encontros, aí eu melhorei bastante na escrita do registro. Eu gosto de escrever, gosto dos dois: ler e escrever, mas é na leitura que a gente vai descobrindo alguma coisa, alguma informação da gente. Na escrita, pra gente escrever, a gente pratica mais à nossa letra. O material que usamos está bom e o Diário se mudar alguma coisa pode até ficar melhor.

O atual grupo de 19 (dezenove) professores que atuam nas escolas da T. I. Igarapé Lourdes, são 12 (doze) docentes do sexo masculino da etnia Gavião-Ikolen e 07 (sete) da etnia Arara-Karo: 03 (três) mulheres e 04 (quatro) homens, todos contratados pela SEDUC-RO, apresentam características, bastante favoráveis para o desenvolvimento da educação intercultural em suas comunidades.

Atualmente, 02 (duas) professoras Arara-Karo e 01 (um) professor desta etnia ministram aulas na alfabetização inicial em turmas de 1º ano. Já na etnia Gavião-Ikolen, há 05 (cinco) docentes que atuam também só na alfabetização, enquanto 03 (três) desenvolvem atividades unidocentes em salas mistas – com alunos do 1º ao 3º ou 4º ano. Entretanto, nos processos de alfabetização todos participam seja porque já passaram pela experiência de ensinar a leitura e a escrita em uma perspectiva inicial ou mesmo porque entendem que esse conhecimento é importante, para compreender e intervir em uma visão de alfabetização continuada.

As próprias histórias de vida contêm elementos que certamente contribuíram para seus processos formativos no âmbito da docência intercultural: estes professores e professoras nasceram entre os anos de 1972 a 1984, em suas infâncias e/ou adolescências, vivenciaram eventos fundamentais para a história de seus povos, como: a luta pela demarcação da T. I. Igarapé Lourdes em 1977, os efeitos do contato e seus agentes: religiosos, funcionários públicos, extrativistas, a ocupação de pequenos e médios agricultores na área indígena, os movimentos políticos como a não construção da barragem, os efeitos das políticas desastrosas na área da educação e saúde por parte de órgãos públicos, o engodo cultural

³⁰³ (NEVES, 2004a).

expresso na ação missionária – fatos que se manifestam e constituem marcas centrais em seus relatos, atestando que:

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ‘ler’ o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, e no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. (FREIRE, 1989, p. 9).

Outros processos de formação continuada de caráter formal estão sendo desenvolvidos desde 2004 a partir de esforços interinstitucionais entre a Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Ji-Paraná, FUNAI de Ji-Paraná e SEDUC – Representação de Ensino, por meio da Coordenação de Educação Escolar Indígena, com ênfase nas áreas de matemática, alfabetização intercultural e didática indígena, como os Projetos, “Etnomatemática” e “Refletindo a Alfabetização e a Educação Intercultural com os Povos Arara-Karo e Gavião-Ikolen”, entre outros.

4.2.3 - O ensinar e o aprender a ler e escrever nas perspectivas Arara-Karo e Gavião-Ikolen: exercícios de Interculturalidade

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita na T. I. Igarapé Lourdes, no âmbito das etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen, de acordo com as interpretações fundamentadas nas concepções docentes e nos registros escritos - cadernos de alunos, alunas, no planejamento e relatório docente – nos permite afirmar que as atividades iniciais da escrita e da leitura propostas aos alunos e alunas por parte dos docentes indígenas elegem como atividade introdutória o desenho.

Esta prática pedagógica sustenta uma possível e próxima relação entre o desenvolvimento do desenho e da escrita, com intensas interações entre os dois sistemas, se partimos do entendimento que o ato de desenhar significa um jeito de conhecer e estabelecer comunicação com o mundo. Expressa aspectos do comportamento infantil na medida em que elabora uma interpretação do real, comunica saberes e sintetiza aprendizagens. A validade do desenho na alfabetização é importante porque possibilita a materialização da representação.

A esse respeito Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) afirmam que na aquisição da aprendizagem escrita, por meio da imaginação, o aprendiz utiliza o desenho como recurso de compreensão da realidade, uma vez que pode evidenciar concepções, sentimentos e saberes. Para as referidas autoras, o ato de escrever a partir de seu repertório, próximo ou distante das exigências convencionais, significa, mas que nomear o desenhado, apontar importantes informações a respeito do significado subjetivo.



Ilustração 6 – Texto: A menina e a maloca³⁰⁴.

O que a ilustração acima nos sugere? Provavelmente, que o desenho constitui uma manifestação inteligente já que é um modo de pensar, representar e se apropriar do externo, construir uma compreensão a respeito do que ver e sente, que poderia, quem sabe, ter como título: A menina e a maloca... Por um determinado tempo, no início da alfabetização, as crianças não estabelecem diferenciações entre desenho e escrita, para elas ambos os sistemas tem as mesmas funções: “[...] Desenho e texto constituem uma unidade indissociável. [...] o texto se relaciona diretamente com o desenho”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 81; 101). A imagem neste sentido contribui na antecipação da leitura do texto.

³⁰⁴ (RONDÔNIA, SEDUC, 2007c).



Ilustração 7 – Texto: Cenas de caça³⁰⁵.

Há presença de vários textos que são solicitados como formas de experimentação da escrita - as produções espontâneas. Evidentemente, ainda estão distantes das exigências convencionais. Daí, se apresentarem talvez desconexas, desorganizadas, no entanto, essa escrita explicita regularidades – há um sentido que muitas vezes não está dado, que letras foram escolhidas, por exemplo, que tem estreita relação com os elementos de compreensão que as crianças dispõem naquele momento, além de outros aspectos.

Os erros não devem ser vistos como obstáculo a aprendizagem, se levarmos em conta que se tratam de elaborações que dependendo dos níveis de conhecimento apresentam maior ou menor distanciamento do padrão estabelecido:

Em língua oral permitimos à criança que se engane ao produzir, tanto quanto ao interpretar, e que aprenda através de suas tentativas para falar e para entender a fala dos outros. Em língua escrita todas as metodologias tradicionais penalizam continuamente o erro, supondo que só se aprende através da reprodução correta, e que é melhor não tentar escrever, nem ler, se não está em condições de evitar o erro. A consequência inevitável é a inibição: as crianças não tentam ler nem escrever e, portanto, não aprendem. (FERREIRO, 1992, p. 31).

O prosseguimento das atividades da alfabetização na T. I. Igarapé Lourdes é marcado por uma série de notações que enfatizam o alfabeto – destacando consoantes e vogais. A etnia Arara-Karo trabalha com o alfabeto da língua materna ou indígena e pouco tempo depois vai alternando para o alfabeto da língua portuguesa.

³⁰⁵ (RONDÔNIA, SEDUC, 2007c).

Conhecer todas as letras do alfabeto e seus respectivos nomes é fundamental para a alfabetização. Não é possível falar sobre algo cujo nome se desconhece – se a criança precisar saber com que letras se escreve uma determinada palavra terá que entender quando lhe responderem: “é com jota”, ou “é com xis”, ou “é com erre”. O professor deve ter na sala um cartaz com o alfabeto, para se remeter a ele sempre que necessário. E cada aluno pode ter o seu, colado no próprio caderno. (BRASIL, MEC, 1999, p. 75).

O estudo do alfabeto, é feito por meio de leituras e cópias do todo ou por destaque das letras, é permeado de atividades envolvendo o desenho, recorte, colagem, pintura e a oralidade, relacionados ao contexto do aprendiz, expressos em consignas, como: desenhar o que vai ter na festa indígena³⁰⁶; desenhar as roupas que serão utilizadas na festa; produzir desenhos dos artesanatos usados na festa; desenhar animais domésticos da aldeia; pintar as vogais das palavras: “macaco, boi, burro, galinha, galo, anta, porco, tatu, onça, garça, pato”; recorte de figuras que iniciam com a letra B: “banana, bola, boné”, dentre outras.

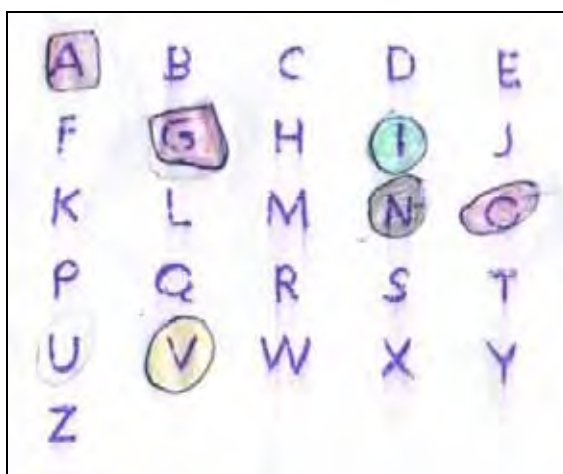


Ilustração 8 – Atividade com alfabeto³⁰⁷.

Após o domínio do alfabeto, vem o trabalho relacionando identificação de letras no âmbito de determinadas palavras: colar palavras com a letra **A**; recortar palavras que iniciam com vogais: a, e, i, o, u. Em algumas situações, professores e professoras mostram aos alunos e alunas como desenvolver determinadas atividades: “Trabalhei com a letra **B** escrevendo várias palavras na lousa e fazendo a leitura das mesmas depois circulando a letra **B**: bolo, bico, banana, bule, bebê, boca,

³⁰⁶ Planejamento de 4, 5 e 6 de abril de 2007, período próximo da Festa dos Povos Indígenas que acontece anualmente neste mês.

³⁰⁷ (RONDÔNIA, SEDUC, 2007c).

baleia, buraco”; formação de palavras na língua materna e depois circulação da letra b: xibekon (urubu), entre outras.

Já na etnia Gavião-Ikolen, a alfabetização começa exclusivamente na língua Indígena a partir da cartilha elaborada pelos missionários, além disso, envolve: a formação de palavras a partir do alfabeto móvel: escritas dos nomes dos colegas do mesmo grupo com o alfabeto móvel; escritas na língua materna, caso do Gavião-Ikolen: vása (anta), vavó (jacaré), nekó (onça), baj (cobra); completar palavras na língua materna.

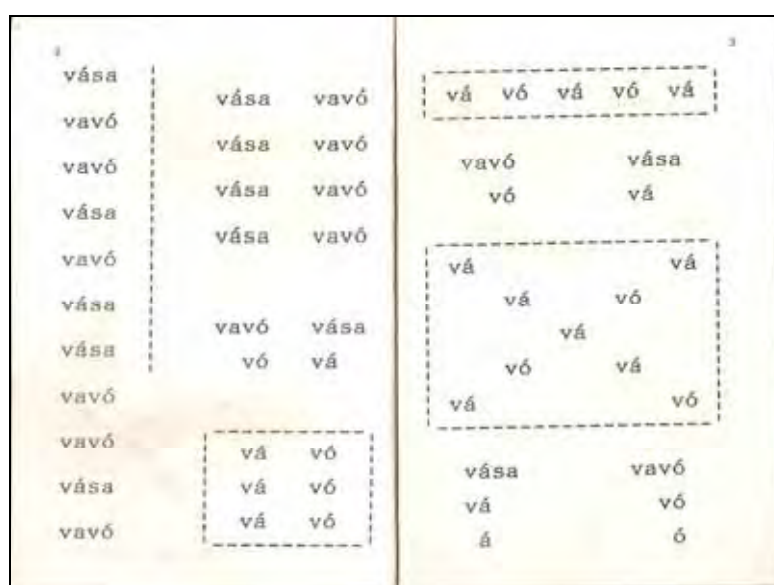


Ilustração 9 – Pamakóbáv sev: Cartilha Gavião³⁰⁸.

A presença da cartilha na língua indígena evidencia a prática docente que considera que, no processo de aquisição da língua escrita, há etapas consideradas “fáceis” e outras “difíceis”. Estas etapas na concepção docente são traduzidas no cotidiano da aula através da ordenação vogais/sílabas/palavras/frases/textos. Um modo de pensar e atuar que não leva em conta a construção própria da criança, o sujeito que pensa por trás das letras, como diria Emília Ferreira.

Assim, os métodos das pedagogias tradicionais liberais ao propor estas sequências, principalmente por meio das cartilhas e suas etapas, da letra ao texto, talvez sequer imaginem que este modelinho pode estar muito distante daquilo que

³⁰⁸ (MNTB, 1993).

efetivamente o aprendiz pensa ao interagir com o objeto escrito. (FERREIRO, 2001a).

Outras situações parecem sugerir modificações na prática pedagógica – a visibilidade do texto é ampliada, a partir da reformulação de novos materiais didáticos, de caráter mais artesanal, que, no entanto, ainda explicitam aspectos dos padrões estabelecidos pela cartilha:

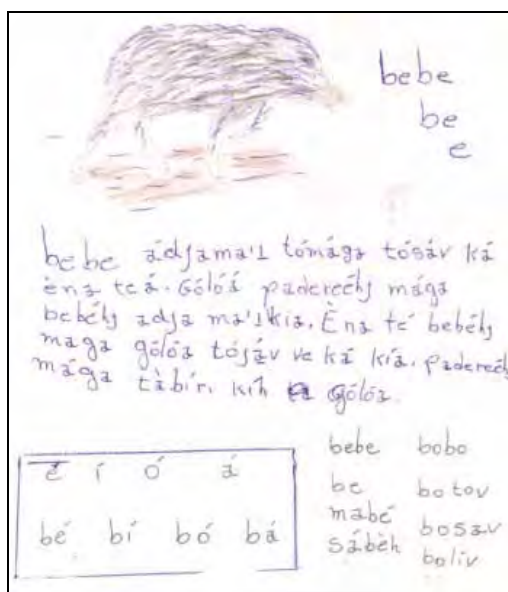


Ilustração 10 – Texto na língua Gavião-Ikolen³⁰⁹.

Após o conhecimento do alfabeto, o planejamento e as atividades discentes, sugerem que o investimento agora é na produção de textos. Neste sentido, as listas são bastante utilizadas.

As listas escritas em língua indígena, são consideradas textos adequados no processo de alfabetização inicial, dado as regularidades apresentadas, além de propiciar o ato de pensar sobre a escrita, a sequência das palavras, quantidade das letras, acentuação gráfica, diferenças de tamanho entre as palavras e outros. A ilustração que segue trata de uma lista escrita em língua materna Arara-Karo, sobre “coisas da aldeia”, como karo (arara), anana (abacaxi), mani (mandioca), etc.:

[...] relações de palavras de um mesmo campo semântico – animais, frutas, compras de supermercado, títulos de histórias ou músicas, nomes de pessoas ou personagens etc. O fato de o aluno saber de que categoria são as palavras da lista permite que utilize estratégias de antecipação e inferência, o que não seria possível se as listas fossem de palavras iniciadas por uma determinada letra, quando as possibilidades são infinitas. (BRASIL, MEC, 1999, p. 116).

³⁰⁹ (RONDÔNIA, SEDUC, 2007c).

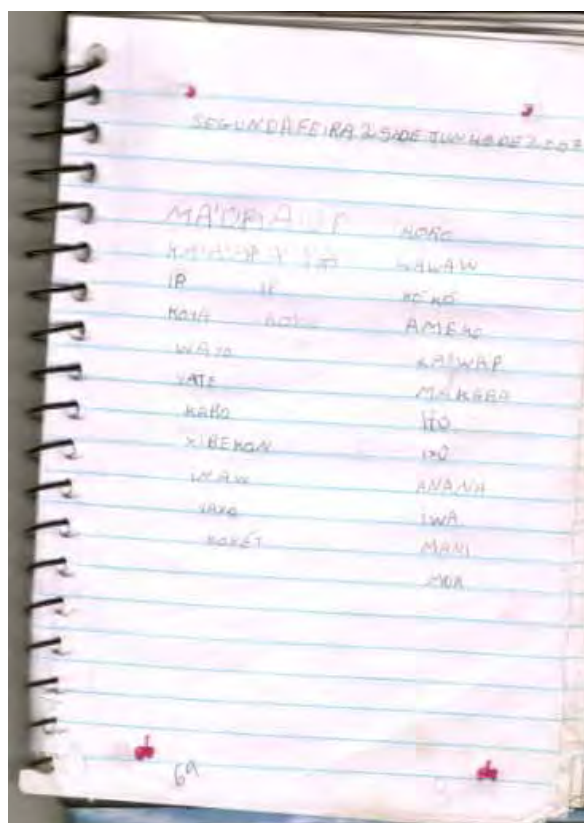


Ilustração 11 – Texto na língua Arara-Karo³¹⁰.

Esta frequência sugere que os docentes Arara-Karo e Gavião-Ikolen, consideram esta atividade importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, na medida em que compreendem que as listas são adequadas no trabalho da alfabetização.

Alguns dos textos que vislumbramos, escritos na língua materna pelas crianças e ilustradas com imagens do espaço indígena, revelam narrativas que precisam ser analisadas como produções recentes, dado que a história do contato com a cultura escrita – alfabetização e a incorporação da escrita ocorreu no final dos anos 1970 (MOORE, 1978).

A floresta parece estar o tempo todo na escola e no papel. A autoria criadora do (a) pequeno (a) aprendiz indígena elabora uma lista muito especial, ilustrada com imagens conhecidas, o permite uma aproximação com este (a) escritor Gavião-Ikolen distante, eis a “lista escrita e desenhada”:

³¹⁰ (RONDÔNIA, SEDUC, 2007b).



Ilustração 12 – Texto: Lista escrita e desenhada³¹¹.

Em relação às leituras desenvolvidas na língua materna, observamos que há: leitura do alfabeto da língua Arara-Karo: a, ã, â, b, e, g, ê, h, i, k, n, o, p, r, t, u, û, y, x, w, leitura de palavras na língua materna: iwa (banana); anana (abacaxi); mani (mandioca), etc.; desenho de animais conhecidos; a leitura de novas palavras que tenham uma determinada letra, por exemplo, a letra i: “ip, itu, tik, pe’tik, ei” (Arara); atividades que os alunos e alunas, circulem as palavras que tenham a letra i, por exemplo, leitura de palavras na língua materna que iniciam com a letra t: “toyarōya, tágûp, tarapt em; parao, yate, parat, yomĩt”; pequena produção de textos na língua materna sobre animais da aldeia (lista) acompanhados por ilustrações feitas pelos próprios alunos (as), enfim, boas situações de aprendizagem que contribuem inclusive para a auto-avaliação docente: “[...] O orgulho que eu tenho hoje é que a maioria dos meus alunos sabe ler e escrever e foi eu que ensinei... iniciei... não sabiam de nada. Pra mim isso aí vale muito”. (PAULA, 2008, p. 159).

As escritas em língua portuguesa em ambas as etnias, partem da leitura do alfabeto da língua portuguesa: leitura de nomes dos crachás; escrita de nomes das frutas a partir do alfabeto móvel: “banana, caju, mamão”; desenhos conforme a preferência dos alunos e alunas, acompanhada ou não de escrita do nome do

³¹¹ (RONDÔNIA, SEDUC, 2007c).

desenho embaixo; escritas de palavras que conhece com o alfabeto móvel e as listas.

Um registro nos chamou a atenção: “brincar de ler como alguém que já sabe ler fazendo de conta que está lendo de verdade: nomes próprios, objetos, animais, frutas e plantas”. É preciso uma sólida fundamentação teórica ou uma clareza empírica consistente para se propor uma atividade desta natureza para os alunos e alunas da alfabetização. Isso porque na raiz deste tipo de proposta se ampara a idéia de que ler – enquanto um conteúdo procedimental se aprende na ação, fazendo, lendo - importante base de formação do comportamento leitor³¹²:

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem. Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise – tanto quantitativa como qualitativa – da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilingüística, em que, basicamente, o aluno precisa: ler, embora ainda não saiba ler e escrever, apesar de ainda não saber escrever. Em ambas é necessário que ele ponha em jogo tudo o que sabe sobre a escrita para poder realizá-las. (BRASIL, MEC, 1999, p. 68).

Ainda na perspectiva das escritas espontâneas, os textos que apresentaremos agora, são elaborações mais próximas das exigências convencionais. Foram textos elaborados a partir de consignas apresentadas pelos professores e professoras indígenas. A atividade que selecionamos revela que a criança Arara-Karo que escreveu este texto, já tem uma compreensão avançada no âmbito dos saberes da alfabetização. Igualmente criativa foi a proposta docente: “Imagine que você fosse se transformar numa planta, como seria essa planta?” A resposta é uma fantástica manifestação da autoria criadora, ela se imagina como uma palmeira, o açaí: “Eu sou uma planta que dá umas frutinhas vermelhas que as pessoas gostam de fazer todos os dias de manhã para beber a água preta”:

³¹² (KATO, 1985; 1987); (SMITH, 1989; 1999).

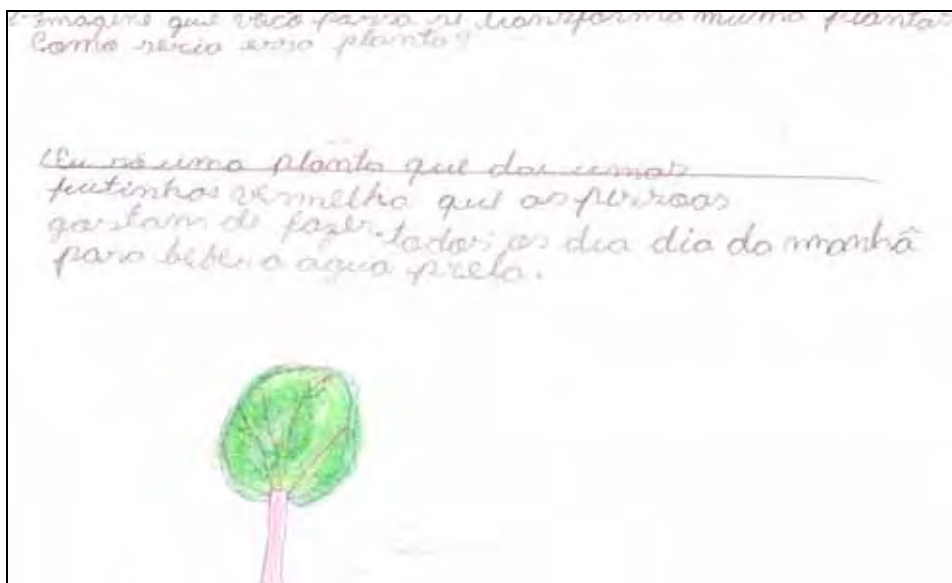


Ilustração 13 – Texto: Eu sou uma planta³¹³.

Nas produções de escritas individuais de caráter espontâneo, as crianças Arara-Karo por meio do papel expressaram transcendências. Além de representar um contexto que possibilita a (o) docente, analisar os saberes já existentes sobre a escrita, permite propor, caso seja necessário a revisão da atividade e o estabelecimento de novas metas de aprendizagem.

Outra marca percebida nas elaborações dos discentes da T. I. Igarapé Lourdes, trata-se das escritas inspiradas no cotidiano, demonstrando as aproximações entre a escola e o mundo da aldeia. A ilustração abaixo explicita estes elementos, que diz: “Eu e os meus pais, nós fomos arrancar mandioca para fazer farinha para vender e nós fomos caçar, nós matamos macaco”.

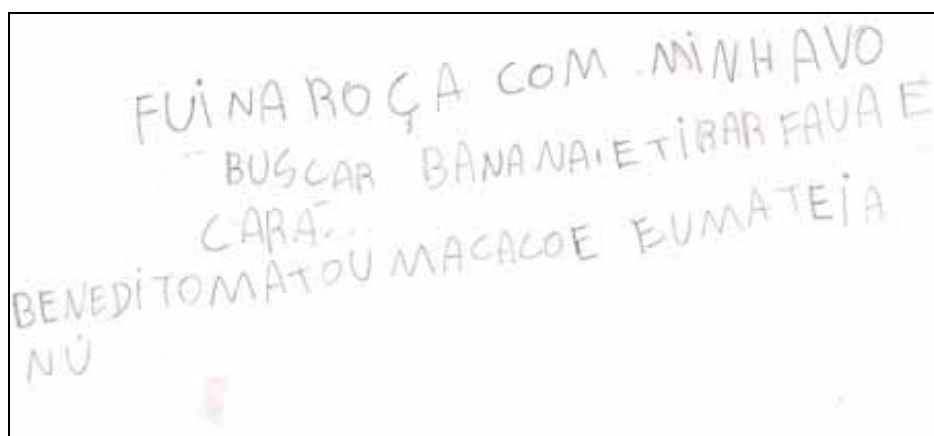


Ilustração 14 – Texto: Cotidiano na aldeia³¹⁴.

³¹³ (RONDÔNIA, SEDUC, 2007c).

³¹⁴ (Idem)

A inclusão das narrativas feitas pelos indígenas mais idosos da aldeia a respeito da etnia, parecem se materializar nas histórias reveladas nas produções de textos dos alfabetizados (as). Na etnia Gavião-Ikolen, as práticas bilíngues se manifestam em materiais de leituras elaborados em perspectiva intercultural pelos professores indígenas, conforme a ilustração abaixo:

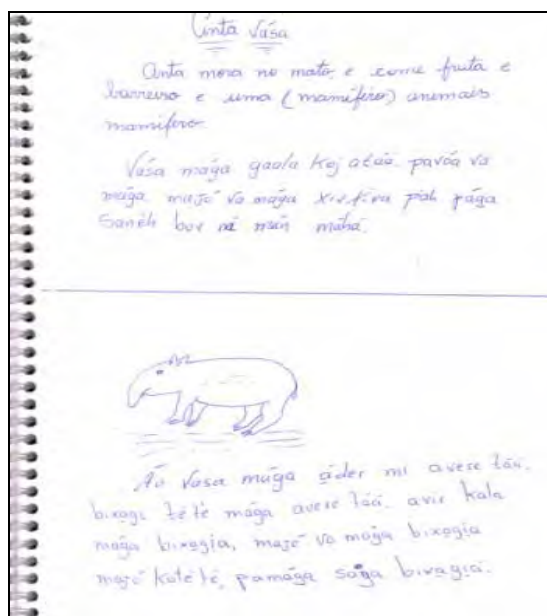


Ilustração 15 – Texto Vása³¹⁵.

As atividades bilíngues em língua Arara-Karo se manifestam desde o início da alfabetização, primeiro por meio do estudo dos dois alfabetos, depois dos textos – as listas de palavras ou em outras atividades propostas como: leitura de letras (alfabeto indígena e português, inicial do nome, letras que compõe seu nome) palavras (listas de nomes dos alunos (as), animais da aldeia, plantas, etc.) e frases; tradução de frases da língua portuguesa para língua materna e vice-versa; desenho do corpo humano, acompanhado da escrita dos nomes das partes do corpo em língua indígena e em língua portuguesa, caso dos Arara-Karo: “completar a palavra conforme o desenho: __ ba c __ xi/ __ na na” (anana/abacaxi) “b __ n __ n __ /iw __” (iwa/banana).

Embora o planejamento ou o relatório docente, registrem em algumas situações, apenas o rol de atividades - quando estão presentes, os objetivos são claramente definidos: “Identificar o tempo que o veneno do timbó leva para matar os peixes e qual a sua durabilidade; reconhecer os cuidados que devemos ter para não impedir que o veneno do timbó chega até os peixes; localizar a região onde colhe-se

³¹⁵ (RONDÔNIA, SEDUC, 2007c).

o cipó timbó”. Foi possível verificar a presença de dois tipos de objetivos: aqueles relacionados à aprendizagem discente e aqueles que envolvem a prática docente. Em relação aos objetivos sobre a prática discente, constam:

[...] recortar letras já conhecidas; escrever nomes a partir do alfabeto móvel; pedir aos alunos e alunas que escrevam em uma folha de papel as letras que já sabem; fazer colagem das letras que já conhecem; ler o alfabeto, maiúsculas e minúsculas; trabalhar com diferentes tipos de letras; recortar em revistas todas as letras conhecidas, depois confrontar com um colega, quem já sabe o maior número de letras; reconhecer os numerais; identificar as letras do alfabeto, ler os nomes de colegas na lista [...]. (RONDÔNIA, SEDUC, 2007a).

Objetivos que na maioria das vezes explicitam a revisão de questões já discutidas e uma postura diagnóstica, o desejo de criar situações para saber o que os alunos e alunas já sabem o que demanda novas ações no planejamento docente: “[...] As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção, ao menos parcialmente. [...]”. (BRASIL, MEC, 1999, p. 69).

E há aqueles objetivos relacionados à prática pedagógica, expressos como objetivos de ensino, que dão pistas do trabalho docente no que se refere a atividades de intervenção do professor ou professoras ao enfatizar o conhecimento alfabético:

[...] Apresentar às crianças, as letras do alfabeto; trabalhar a distinção entre letras, números e desenhos; mostrar a letra inicial do nome de cada criança; pedir para escrever e ler o seu nome; distribuir as letras móveis entre os alunos e desafiar quem consegue formar o seu nome primeiro; mostrar a criança nomes que possuem a mesma quantidade de letras; mostrar as crianças para que servem as letras, escrevendo pequenos nomes; criar condições para que as crianças conheçam todas as letras; apresentar a criança as letras do alfabeto numa folha de papel e orientar que pintem somente aquelas que formam o seu nome; apresentar o alfabeto em letras móveis, pedir para que os alunos separem as letras que formam o seu nome e do se professor; aprofundar o conhecimento dos alunos nas quatro operações, entre outros³¹⁶.

³¹⁶ (NEVES, 2007).

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES:

PERÍODO: 02 a 18-07-07
TEMA OU ASSUNTO: Alfabeto

COMPONENTES CURRICULARES: Língua materna Língua Portuguesa Geografia e História

Objetivos (O que quero que meus alunos aprendam):

- Identificar as letras do alfabeto.
- Pesquisar as letras onde são encontrada.
- Pedir para os alunos que escrevam numa folha de papel as letras que já conhece.

Seqüência Didática:

- Apresentação das letras do alfabeto
- Pesquisa das letras
- Espalhar as fichas contendo as letras do alfabeto no centro da roda de conversa e solicitar o que ela conhece.
- Apresentar o alfabeto em letras móveis, pedir para que separe as letras que formam o seu nome e de sua profissão.
- Mostrar as letras e pintar as de seu nome.

Continuar no verso:

Ilustração 16 – Planejamento docente I³¹⁷.

Do ponto de vista da didática da alfabetização, observamos que os objetivos contemplam preocupações que consideramos adequadas no processo de alfabetização inicial, considerando o nível de conhecimentos de alunos e alunas, como: relacionar as palavras aos objetos; analisar palavras quanto à quantidade de letras; destacar letras - inicial e final; distinguir letras de números e desenhos; reconhecer as letras do alfabeto; fazer relações entre o texto oral e o texto escrito;

³¹⁷ (RONDÔNIA, SEDUC, 2007a).

ouvir e compreender histórias; identificar letras e palavras em textos de conteúdo conhecido, bem como ler e produzir textos espontâneos e conhecer o alfabeto.

A sequência didática observada nos Cadernos de Registros dos professores e das professoras Arara-Karo e Gavião-Ikolen, possibilita a compreensão de como a aula vai ocorrer (planejamento) ou como ocorreu (relatório), assim utilizam “[...] o registro escrito para documentar o trabalho pedagógico e para refletir sobre a prática profissional e sobre o processo de formação”. (BRASIL, MEC, 2001, p. 12).

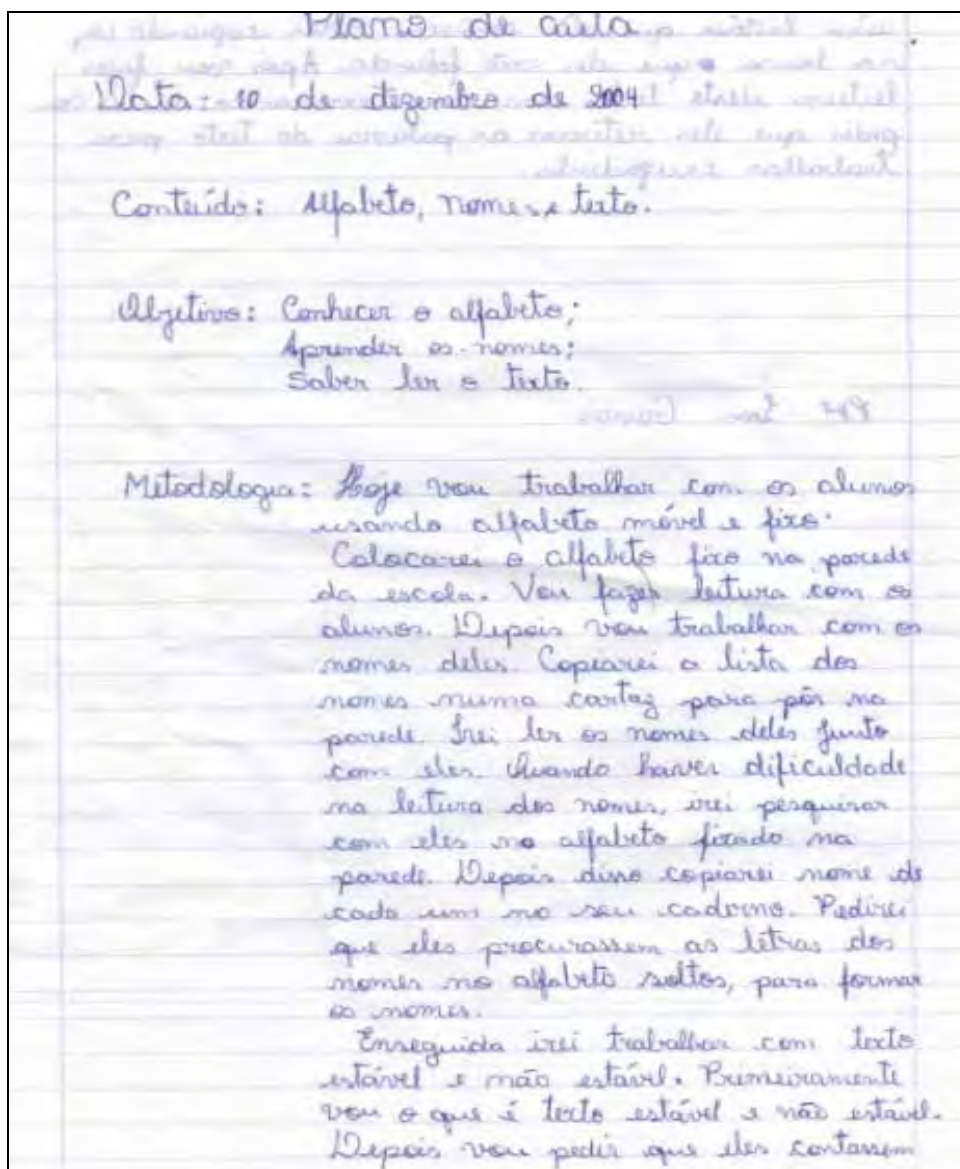


Ilustração 17 – Planejamento docente II³¹⁸.

³¹⁸ (RONDÔNIA, SEDUC, 2004b).

Os elementos constantes nestes registros apontam para a construção de um currículo intercultural, como a valorização da oralidade, o trabalho interdisciplinar que considera contribuições de diferentes áreas do conhecimento, o trabalho in loco, o diálogo de saberes através da participação dos indígenas mais idosos, possibilitando principalmente processos de revitalização cultural:

Retirada do cipó do mato; explicação como nós iremos utilizar o cipó; debate entre os alunos; observação do total de peixes; situação-problema; produção de texto; ditado; contar oralmente sobre como foi realizada a pescaria tradicional; pesquisar com os mais velhos. Explicarei conteúdo de aula para os alunos; distribuirei sulfite para cada aluno; ilustração de texto (animais e árvores); pedirei que os alunos produzam textos; apresentação do texto de cada aluno; cada aluno irá ler seu texto para colegas; irei fazer correção de texto no quadro; iremos fazer leitura coletiva; os alunos irão copiar o texto no caderno; ditado das palavras do texto; separação das sílabas. (RONDÔNIA, SEDUC, 2007a).

Com vistas a assegurar a sequência didática, retomam com frequência o conteúdo da aula anterior, tendo por instrumentos o planejamento e o relatório das aulas desenvolvidas:

A gente faz o planejamento e depois que a gente dá a aula, quando termina, fazemos o relatório, para contar o que aconteceu na sala – o desenvolvimento do aluno – tem aluno mais esperto que aprende mais fácil, outros que têm mais dificuldade de aprender, então isso tudo a gente vai relatar, é assim que funciona. Professor Célio Nakyt Arara³¹⁹.

O trabalho de análise a partir destes documentos, evidenciou que do ponto de vista didático-metodológico, ao longo do trabalho desenvolvido na alfabetização, os professores e professoras tanto Arara-Karo como Gavião-Ikolen, procuram levar em conta os saberes que os alunos e alunas já dispõem traduzido em preocupações, como: “saber como está o conhecimento escrito dos alunos na escrita e na leitura”, ou “verificar o conhecimento dos alunos em relação às espécies dos animais”, por exemplo.

³¹⁹ (NEVES, 2004b).

RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA CONFORME PLANEJAMENTO:

Dia ou período : de / / a / / .

Das 21, 22, 03-2007. As 7:30h, iniciei a minha aula perguntando para eles como foram na aula durante a minha ausência. Quando eu fui lá, nem fofoca que ela era muito bonita e que se chamava Achelly, depois pedi para eles falar tudo o que aconteceu na minha ausência. Perguntei sobre a família dele que diz também nos nomes, foga e vicita. e Alfabeto na língua materna.

Nos dias 23, 24 e 25. Iniciei a minha aula continuando o Alfabeto pedi para que eles pintasse e recortasse todas as letras, depois fizeram o quebra-cabeça e colocamos dentro. Saímos para o lanche na volta tiramos o foga e restante do Alfabeto e separamos os jogos.

No dia 01 e 04/04/2007, iniciei a minha aula conversando com os meus alunos pedi para que eles prestassem bastante atenção que a aula ia ser sobre o Alfabeto, colocamos toda as letras na cadeira e eles foram muito depois correm na cadeira. Depois foram desenhos.

Nos dias 05, 06, 07/04/07 Aula de Matemática, coloquei os alunos na frente e peguei abaco e mandei eles contar até 10 e depois pedi para eles escreverem no caderno os números e fazer bolinhas desenhos representando este números mas com alguma tipo dificuldade.

Ilustração 18 – Relatório docente³²⁰.

Quanto aos procedimentos de ensino, verificamos que envolvem na maioria das vezes, atividades de recorte e colagem de letras, sílabas e palavras; leituras, escritas, cópias tanto para a alfabetização na língua materna como na língua portuguesa; atividades diárias com crachás, fichas, alfabeto fixo e móvel, pintura e bingo de letras, além do ábaco utilizado como recurso na compreensão de conceitos matemáticos (desenho de bolinhas de acordo com o numeral correspondente, por exemplo).

Há inclusão de pesquisas e palestras a partir da colaboração dos indígenas idosos, músicas, danças tradicionais, atividades individuais e em grupos; contação

³²⁰ (RONDÔNIA, SEDUC, 2007a).

de histórias; brincadeiras, leitura coletiva, leitura individual no final da aula e rodas de conversa, sempre com uma preocupação voltada para a aprendizagem como explicita a professora indígena:

[...]. Trabalho na língua materna – Tupi Rama Rama e no português. Tenho um pouco de dificuldade de falar português. Eu trabalho mais quando eles têm dificuldades, com as sílabas, palavras... Eu uso também os livros. Os alunos que passam vão para outro professor. O aluno que não aprende bem eu ensino. Se ele não aprender eu ensino com as brincadeiras, jogos, com meus alunos esses que não estão aprendendo eu faço a leitura, jogos na sala de aula. Professora Sandra Arara³²¹.

A organização da rotina inclui trabalho com os nomes dos alunos, o valor pedagógico do trabalho com listas na didática da alfabetização, o ato de ler quando não se sabe, possibilita ao aprendiz o estabelecimento de relações entre as representações que dispõe sobre o que está escrito e o que se pode ler, além de ser uma atividade que valoriza os conhecimentos que as crianças não-alfabetizadas possuem sobre a leitura.

A análise do material pesquisado permite inferir que os docentes que atuam na alfabetização na T. I. Igarapé Lourdes, tem compreensão da importância da oralidade, principalmente em função de sua vasta experiência oral enquanto grupo étnico. A partir deste entendimento, observamos que a oralidade torna-se um importante instrumento pedagógico a favor da aprendizagem discente, seja porque signifique um meio possível para assegurar a participação dos alunos e alunas ou ainda por representar a possibilidade de uma ponte que pode se articular ao conhecimento escrito, presentes nas atividades de: contagem oral 1 a 10, depois vão ampliando esta sequência; identificação de nomes de animais e plantas a partir de desenhos ou gravuras; relatos de experiência com base em atividades desenvolvidas dentro ou fora da escola, como a pescaria do timbó, por exemplo; o ato de contar histórias; debates, etc.

Na alfabetização tanto da etnia Arara-Karo, como Gavião-Ikolen, o Currículo envolve o estudo das línguas – portuguesa e indígena/materna, arte, história, geografia, ciências, educação física, matemática. Os conteúdos envolvem temas relacionados ao meio ambiente: resíduos sólidos, preservação dos rios, desmatamento da floresta; a matemática, adição, subtração, multiplicação e divisão;

³²¹ (NEVES, 2004b).

ciências, partes do corpo; história, a chegada dos portugueses, invasão das terras indígenas, em uma perspectiva crítica e de revisão destes conteúdos, por exemplo:

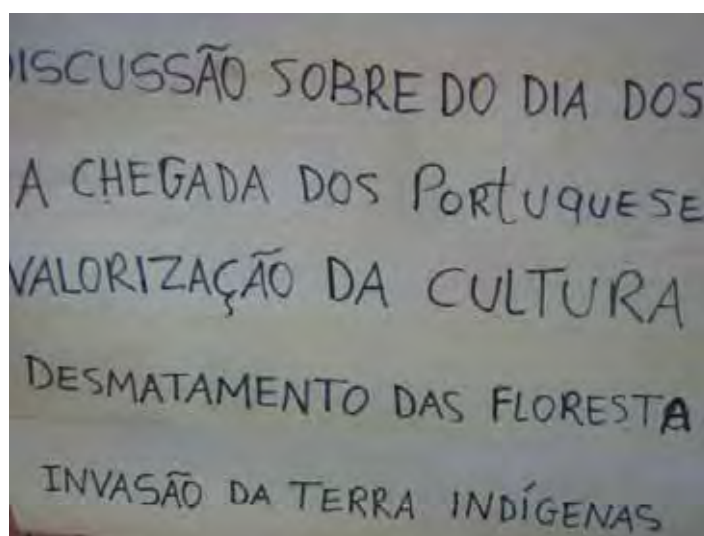


Foto 8: Cartaz Escola Indígena (2006).

O desenvolvimento das aulas da alfabetização está inserido no calendário escolar com previsão de 200 (duzentos) dias letivos. A prática pedagógica referente ao ensino da leitura e da escrita articula-se a prática social, de modo que a aprendizagem contabilizada na carga-horária da escola não se limita apenas aquela que acontece na sala de aula, pois outros tempos e espaços são levados em conta neste cálculo:

O nosso calendário é diferenciado, no tempo da festa a gente não tem aula, isso aí a gente conta como dia letivo – tempo do trabalho da roça, plantio, pesca, os alunos ficam para fazer estes trabalhos, junto com os pais, isso tudo entra no nosso calendário. Quando o pai do aluno vai para a roça, ele acompanha o pai dele. Então a gente não dá falta para o aluno porque ele está aprendendo com o pai dele. Professor Célio Nakyt Arara³²².

No entanto, ao atentar para as escritas, tanto em língua indígena ou materna e em língua portuguesa, ou em ambas, em algumas situações, parece haver uma confusão conceitual entre escrita e cópia: ler e escrever texto do contato parece sugerir que o texto será escrito pelo (a) docente, dado a ordem dos verbos no registro ou escrever o alfabeto da lousa.

Ao analisar a página da cartilha que segue, é possível compreender os pressupostos empíricos que orientam este encaminhamento didático. A organização disposta evidencia um exercício que visa a memorização das letras, contrariando

³²² (NEVES, 2004a).

estudos atuais, cujo entendimento é que na aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso construir um conhecimento de ordem conceitual e não perceptual. (BRASIL, MEC, 1999, p. 59). Para Ferreiro muito do que acontece no cotidiano pedagógico tem relação direta com antigas concepções, heranças do próprio processo de aprendizagem da língua escrita, leva à idéia do conhecimento como algo externo ao sujeito:

A ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades lingüísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado. (FERREIRO, 1992, p. 19).

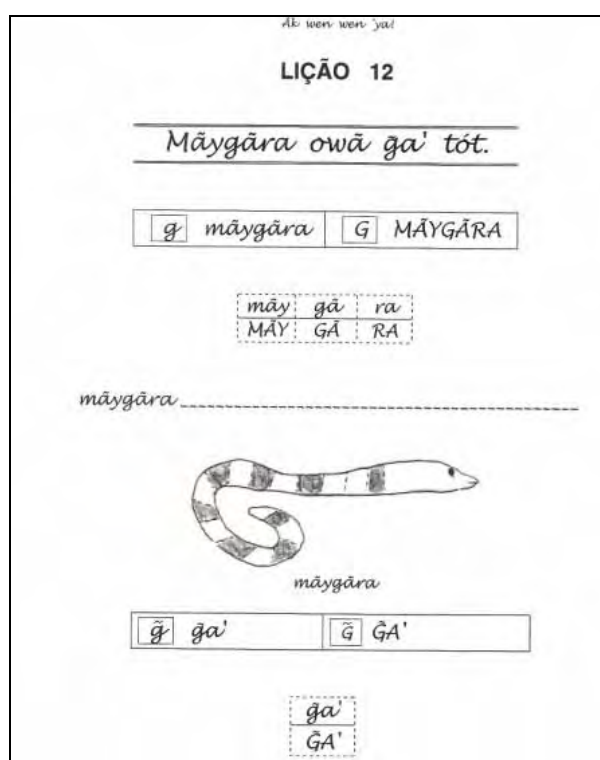


Ilustração 19 – Cartilha Arara-Karo³²³.

A análise da prática pedagógica dos professores e professoras indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen, através dos registros docentes – planejamento e relatório - possibilita uma pequena compreensão da prática alfabetizadora na T. I. Igarapé Lourdes. Os cadernos de atividades dos alunos e alunas foram importantes instrumentos porque permitiram a realização de cruzamentos entre o pensado, o

³²³ (GABAS JÚNIOR; GAVIÃO ARARA, 2002).

feito e o concretizado. De modo que, como antecipamos no início, as atividades sugerem distintas orientações e fundamentações teóricas, o que nos leva a entender que as mesmas são selecionadas de acordo com os resultados obtidos. Por exemplo, o trabalho com atividades construtivistas – o alfabeto fixo e móvel, listas e textos espontâneos, permanecem porque são avaliados como bons recursos para assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita. Por sua vez, há a co-existência com atividades exclusivas de cópias e decifrações que parecem significar um complemento, uma intervenção de ajuste, como se algo estivesse faltando. Enfim, um comportamento que sugere que o fazer pedagógico na alfabetização inicial das crianças da T. I. Igarapé Lourdes - no que diz respeito aos seus professores e professoras, reflete uma transição entre os modelos empirista e construtivista que se explicitam na prática pedagógica.

O que nos remete à discussão a respeito de nossas compreensões acerca da construção do conhecimento, tão bem explicitado no texto de Telma Weisz (2000), “As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas”. O que demanda mais aposta na formação docente, na tematização da prática pedagógica para que explicitada e problematizada possa mobilizar a elaboração de respostas apropriadas a novas significações do trabalho docente. Compartilhamos com Telma Weisz, que: Ao aprendiz como sujeito de sua aprendizagem corresponde, necessariamente, um professor sujeito de sua prática docente (WEISZ, 2000, p. 27).

Pensar processos interculturais a partir de narrativas infantis, na fase inicial da alfabetização, possibilita o exercício de perceber fragmentos de mundos e personagens que inspirados no cotidiano informam importantes aspectos da cultura indígena dos habitantes da T. I. Igarapé Lourdes em Ji-Paraná, Rondônia. O que nos remete à memória da infância de Paulo Freire e a possibilidade de vislumbrar aproximações com o universo que se manifesta no papel referente às elaborações dos meninos e meninas Arara-Karo e Gavião-Ikolen.

O educador pernambucano buscava entender a leitura por meio de um mundo muito particular “Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava [...]”. (FREIRE, 1989: 9).

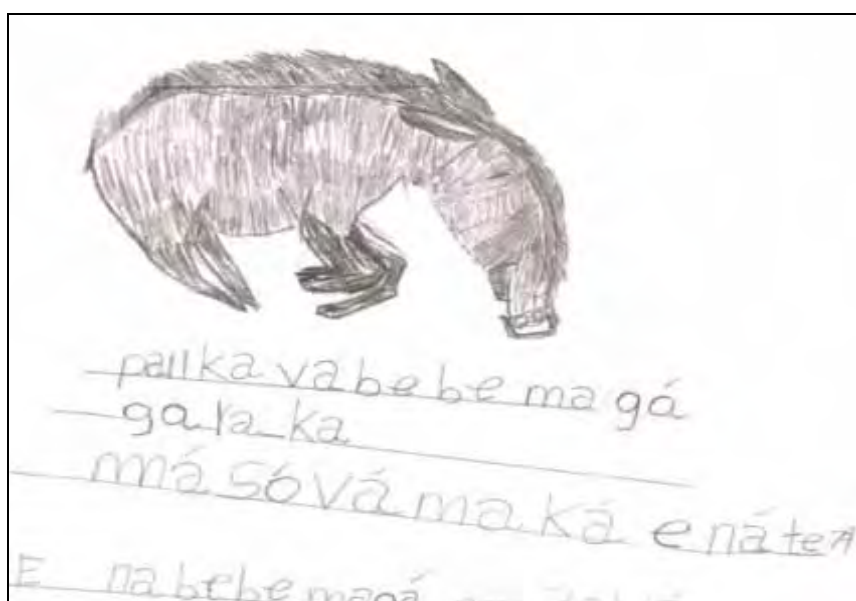


Ilustração 20 – Caçadas³²⁴.

No esforço de compreender a leitura e a escrita em língua portuguesa e na língua indígena, os alunos e alunas da T. I. Igarapé Lourdes escrevem pequenas narrativas que dialogam com o seu cotidiano como em: “Meu pai matou paca. Meu pai matou jacaré. [...] Eu matei passarinho”. Com as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO, 1999), foi possível compreender este texto e anotar a sua tradução de acordo com o autor, conforme ilustração abaixo:

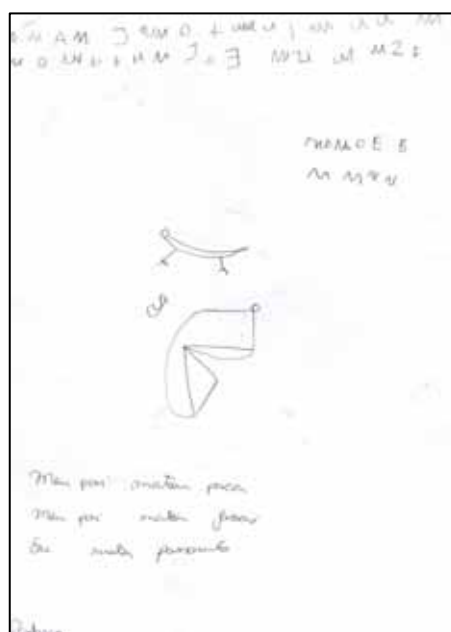


Ilustração 21 – Texto: Paca e Passarinho³²⁵.

³²⁴ (RONDÔNIA, SEDUC, 2007c).

Para além de outras questões, o texto citado aponta para uma série de aspectos: a divisão entre fazeres dos adultos e tarefas de criança; exercícios de brincar que pedagogicamente o insere nas futuras práticas de um caçador adulto que precisará ter habilidades para construir a sua sobrevivência e a de sua família, remetendo ainda a importância de seu espaço tradicional e cultural, a Terra Indígena; demonstrações do processo pedagógico próprio característico da educação indígena milenar, onde todos e todas ensinam e aprendem em um constante e permanente processo formativo, significativo e solidário.

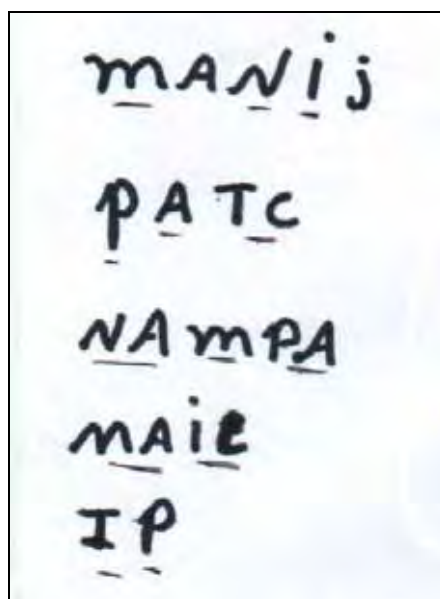


Ilustração 22 – Texto: Coisas de comer³²⁶.

Um texto em forma de listas lembra coisas boas de comer e beber na cultura Arara-Karo aprendidas desde pequeno: a mandioca (mani) que além de servir como acompanhamento da carne assada, é um dos ingredientes básicos para o preparo da bebida tradicional, a makaloba, assim como a batata (petik) e demais itens da lista. Estas produções evidenciam um sujeito que pensa a leitura e a escrita a partir de seu mundo, de suas histórias e de seus pensamentos. Talvez uma imaginação parecida com a de um menino que carrega água na peneira ou quem sabe uma menina avoadada? (BARROS, 1999). Ao vislumbrarmos a imagem acima o que vemos: um diálogo entre um passarinho e uma tartaruga? O que conversam? De que falam?

³²⁵ (RONDÔNIA, SEDUC, 2007c).

³²⁶ (RONDÔNIA, SEDUC, 2007c).

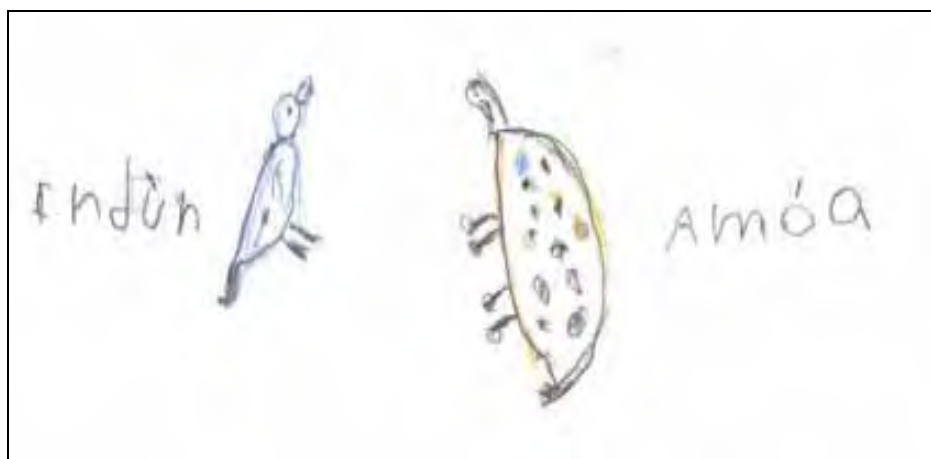


Ilustração 23 – Texto: Diálogo na floresta³²⁷.

A esperança intercultural nos anima a pensar em uma escola indígena que está em franca construção, uma escola que para além do mecânico ba be bi bo bu aposta na inventividade, na imaginação criadora por meio das ilustrações que enriquecem as narrativas infantis. O desenho como já mencionamos, não é mero recurso complementar até porque na maioria das vezes, a atividade é iniciada por ele, ele é fundamental porque contribui na feitura do sentido, do significado daquilo que se deseja comunicar.

Os episódios referentes às caçadas, conforme ilustra o texto que segue é presença constante no papel... De onde vieram? Provavelmente das narrações dos adultos Gavião-Ikolen, dos mitos, dos tempos das grandes festas que demandavam caçadas imemoriais... A combinação de elementos - visual e verbal, configuram o texto multimodal (THIAGO, 2007), um recurso que, envolvendo múltiplas formas de representação possibilita o diálogo intercultural na medida em que alia o desenho de tradição indígena ao texto escrito, um mecanismo do mundo não-indígena, todas muito marcadas pela oralidade que contribui na disponibilização de elementos para a configuração da produção dos trabalhos.

³²⁷ (Idem).

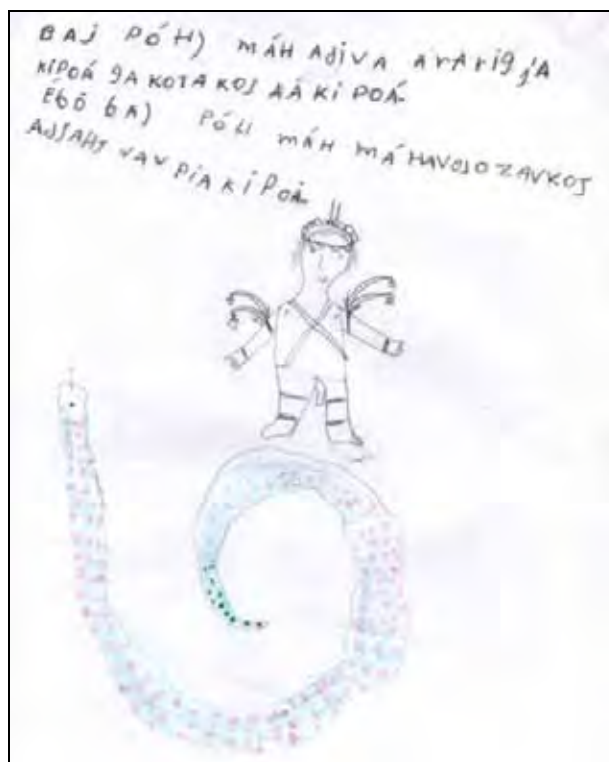


Ilustração 24 – Texto: O guerreiro e a serpente³²⁸.

As lutas com os espíritos da floresta aparecem o tempo inteiro, que comumente se apresentam através de animais, grandes serpentes, manadas de porcos do mato, rios, peixes, onças, pássaros, tatu e até bichinhos mais conhecidos, como uma barata, oportunidade de escrever de forma bilíngue... Há flechas e arcos no papel que junto com letras e conjunto de palavras vão aos poucos tomando forma de belas histórias...



Ilustração 25 – Texto: Dona Baratinha³²⁹

³²⁸ (RONDÔNIA, SEDUC, 2007c).

³²⁹ (Idem).

No intuito de ler as escritas das crianças indígenas, elaboramos também possíveis leituras do seu mundo. Avaliamos que os textos apontam pistas que sugerem possível incorporação das práticas de escrita e leitura na escola e na vida da comunidade indígena como elementos importantes no que diz respeito a sua atual situação pós-contato com a sociedade não-indígena. Apresentam marcas que evidenciam a leitura que fazem do ambiente no qual estão inseridos, onde o meio e as línguas se entrelaçam em uma perspectiva intercultural, confirmando com Paulo Freire (1989, p.9) que efetivamente “a leitura de mundo precede”, e eu acrescentaria ainda, inspira “a leitura da palavra”.

4.2.4 - Diálogos: Cultura escrita e Oralidade na T. I. Igarapé Lourdes

A tensão existente entre a língua indígena e a língua portuguesa, bem com as relações de poder aí instituídas, permeiam praticamente todos os textos que discutem a relação oralidade e a escrita. Como negar a guerra linguística que resultou na morte de muitas línguas indígenas no Brasil? Daí a pertinência do conceito de deslocamento sociolinguístico (BRASIL, RCNEI, 1998) – útil para a compreensão da relação entre línguas consideradas majoritárias e línguas consideradas minoritárias. O deslocamento sociolinguístico ocorre quando em situação de uso entre duas ou mais línguas, uma delas aos poucos passar a ocupar todos os espaços orais e de escrita, em função disso pode se transformar em língua dominante.

Levando em conta a reflexão crítica e política sobre a distribuição espacial das línguas nas aldeias, construímos coletivamente em uma atividade de formação continuada³³⁰, a síntese Território Sociolinguístico – línguas Arara-Karo, Gavião-Ikolen e a língua portuguesa no âmbito da área indígena, em um mesmo quadro já que não apresentaram diferenças que justificasse fazer em separado: a questão orientadora foi: Em que espaços utilizamos a Língua Indígena?

³³⁰ (NEVES, 2007); (NEVES, 2009d)

Oralidade	Escrita
Casa (na família)	Casa (tarefas, planejamentos, transcrição de fitas e pesquisa).
Escola (nas explicações e diálogos na sala)	Escola: material didático (Calendários Povo Arara; Povo Gavião; Folhas que encontramos na minha aldeia) listas, e dicionários com ilustrações.
Reuniões na aldeia (às vezes há casos de empréstimo lingüístico do português – quando não há ainda tradução. Ex. siglas.	Cartazes, cartas e bilhetes (entre aldeias). Mensagens eletrônicas: (telefone) Elaboração de atas ou registro das reuniões
Religião tradicional – Pajé (Arara) e Religião evangélica (Gavião-Ikolen)	Publicação de materiais – Cartilha Arara e Cartilha Gavião; Publicações bilingue: “História dos Arara no tempo do contato com os brancos” .
Músicas	Músicas
Brincadeiras infantis	
Trabalho (na roça, coleta, caça e pesca)	

Quadro VII - Espaços onde usamos a Língua Indígena. Sistematização: Josélia Gomes Neves (2007).

Analizamos que talvez em função da própria tradição, a oralidade ocupa um espaço maior na Terra Indígena Igarapé Lourdes no que se refere à prática social em determinadas situações de natureza mais internas do grupo. Por sua vez, a escrita na língua indígena Arara-Karo e Gavião-Ikolen vem sendo cada vez mais apropriada e reinventada como instrumento a favor dos povos indígenas, utilizada em situações em que avaliam ser mais adequada. Este apoderamento contraria concepções difundidas que em uma perspectiva linear, enfatizam o efeito demoníaco da escrita na desestruturação da vida tribal, considerando esta tecnologia no dizer de Walter Ong (1998), como algo incompatível para o modo de vida indígena, negando a relação de continuidade entre oralidade e escrita:

Apesar do etnocentrismo subjacente, que vê a escrita como a passagem para o esclarecimento e a modernidade já ter sido denunciado pelas mais diversas correntes teóricas, as preocupações de muitos pesquisadores com o possível desaparecimento da diversidade linguística existente no Brasil têm resultado em ações que encontram respaldo na postura ‘continuista’ e parecem ter se esquecido da asserção etnocêntrica mencionada. (LADEIRA, 2005, p.4).

O fato das sociedades indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen fazerem uso dos conhecimentos orais e principalmente escritos no que se refere a língua indígena, favorece a educação escolar indígena de feição efetivamente intercultural na medida em que a escola por meio do currículo pode dispor de elementos do cotidiano na

produção de sentidos no âmbito dos conteúdos de ensino. Neste sentido, a língua indígena ou materna passa a ser:

Objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que contribuirá para que os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma. Quando a língua indígena for escrita, ela aparecerá em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos etc. O fato de terem suas línguas tradicionais publicadas, descritas e documentadas - assim como acontece com as línguas de prestígio no mundo inteiro- tem sido motivo de orgulho e satisfação para muitos povos indígenas. (BRASIL, RCNEI, 1998, p.120).

Não concebemos a relação oralidade e escrita, em uma perspectiva evolutiva ou hierárquica, como via de mão única, mas um processo de contínua interlocução, onde ambas constituem-se e simultaneamente são constituídas. É preciso compreender: não se trata absolutamente de tentar produzir respostas artificiais como simplesmente passar um texto oral para o escrito e pronto ou registrar no papel histórias, músicas, dentre outros, sem ressonância social. Não se trata disso, as evidências apontam para a existência do surgimento de práticas consistentes e significativas como a experiência do livro *O Couro dos Espíritos* de Betty Mindlin (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001) que tem contribuído inclusive para se pensar em uma literatura indígena, além do mais, vem se constituindo como referência formativa para a sociedade Gavião-Ikolen, já que representa uma espécie de referência da memória coletiva e também de não-indígenas, à medida que informa sobre o comportamento cultural dos Gavião. E o que dizer das mensagens em língua Gavião que os indígenas desta etnia transmitem entre si através de telefone móvel? De que natureza é essa transcrição? Como interpretar este comportamento como algo artificial?

A experiência do registro pode ser estendida entre outros povos, como por exemplo, o caso do povo indígena Kaingang³³¹ que considera ser importante o registro de narrativas de indígenas mais idosos que vivenciaram determinadas situações que pelo próprio contexto atual não há mais possibilidade de existir. Por meio de recursos da metodologia da História oral, estabeleceram relações concretas entre oralidade e escrita. Em nossa perspectiva, constitui um dos mecanismos possíveis que aliados a outros, pode se colocar como um jeito de ajudar na preservação das culturas indígenas: “Se a comunidade tiver claro que cada língua

³³¹ (SALVARO; NOTZOLD, 2009).

tem o seu território, o seu domínio, e se ela mantiver cada língua em seu lugar específico, então a tendência é que seus membros permaneçam bilingues”. (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 118).

No que se refere à utilização da língua portuguesa em suas manifestações – oral e escrita – é possível perceber um cuidado na utilização das línguas o que sugere que melhor se comunicam através da língua materna, a língua oral portuguesa só se justifica diante da presença de falantes da mesma. Neste sentido, discutimos que em relação aos saberes orais, é função da escola ampliar este conhecimento de maneira que alunos e alunas possam estabelecer uma comunicação eficiente. A maioria das ocorrências levantadas, tem relação direta com o mundo não-indígena, e mesmo quando se trata de atividades quase pessoais ainda assim a escrita está relacionada a elementos do mundo externo como as atividades profissionais: fazer planejamento didático, relatórios ou anotar dados como número de telefones ou endereços, conforme quadro abaixo:

Oralidade	Escrita
Casa (só com visitas que não falam língua Arara-Karo ou Gavião-Ikolen)	Casa (anotações pessoais, agendas)
Trabalho (com as pessoas que não falam a língua materna, pessoas não-indígenas ou de outras etnias)	Relatório, planejamento e avaliação de tarefas.
Escola (empréstimo, leitura dos textos, interpretação, narração, etc.)	Atividades na cidade: lista de compras, venda de artesanato, farinha (kg; preço), castanha, etc.
Reuniões (traduzir informações)	Comunicações institucionais: SEDUC, FUNAI, FUNASA, UNIR, ONGs.
Músicas (cantigas de roda): Meu pintinho amarelinho, Ciranda Cirandinha, Atirei o pau no gato, Peixe vivo, etc.	Escola: planejamentos, relatórios, anotações. Materiais didáticos: nome de objetos, animais, listas, textos, histórias em cartaz, alfabeto, números, jogos, (bingo), mapa, internet.
Meios de comunicação (rádio, TV).	Reuniões/Cursos (COMIM).
Palestras (universidades, escolas).	Músicas, poesias; elaboração de projetos
	Comunicações sociais: cartas e/ou bilhetes para namorados(as), parentes, amigos(as). Mensagens eletrônicas (celular/computador) para não-indígenas.

Quadro VIII - Espaços onde usamos a Língua Portuguesa. Sistematização: Josélia Gomes Neves (2007; 2009d).

O que confirma muito mais a existência de práticas bilíngues que usos preferenciais e exclusivos do português: “[...] a escrita tem muitos usos práticos: as pessoas, no seu dia-a-dia, elaboram listas para fazer trocas comerciais, correspondem-se por cartas etc. A escrita em geral, serve também para registrar a história, a literatura, as crenças religiosas, o conhecimento de um povo”. (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 126). Os povos indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen utilizam as duas línguas – a indígena e a portuguesa em contextos sociais diferentes, dependendo da situação, utilizam apenas a indígena em outras, as duas, dificilmente só a língua portuguesa, apenas em casos formais de encaminhamento de documentos oficiais, por exemplo.

Oroxexé

Oroxexé é um espírito mal, que a gente conhece, ele pode fazer mal a pessoa. Por exemplo, a pessoa tá doente, ele pode carregar o espírito da pessoa que tá doente que a pessoa nem ver, nem nada, a pessoa tá ali doente, aí carrega o espírito aí fica só o corpo ali dentro, por isso que nós chama de Oroxexé porque ele é um animal muito perigoso. Dizem que ele é bem cabeludo esse Oroxexé. Esse espírito dizem que é um espírito de uma pessoa que foi muito mal [...] ele faz mal para o espírito do corpo da pessoa. Ele aparece de noite ou de dia só que aparece só para uma pessoa só, se tiver várias pessoas não aparece não. Eu nunca vi Oroxexé. Meu avô já viu [...] esse Oroxexé sempre aparece no barreiro, aonde a pessoa espera animais pra matar [...]. E, uma vez já aconteceu lá na minha aldeia história assim... [...] Oroxexé gritando, Pajé conversando com ele, e esse bicho chorando... Ele tem medo do Pajé, [...] até que uma vez chamaram o Pajé pra tirar ele dali sei que esse bicho chorava: “Não me tirem daqui, que esse lugar é meu, esse lugar não é de vocês não”, ele falando... [...]. Pajé tem vários espíritos bons com ele, que anda com Pajé diz que é igual segurança dele, segurança do Pajé, aí diz que eles pegam esse Oroxexé e amarra ele, leva pra um lugar bem longe ou joga no rio esse Oroxexé amarrado. O Cícero já enfrentou Oroxexé, foi ele que tirou esse Oroxexé lá da aldeia. O Cícero é um Pajé forte que nós temos, a comunidade acredita muito nele, ele faz coisa assim que você fica admirado... [...]. Lá na minha aldeia, o Oroxexé carregou a filha do meu tio Carlão, quando a gente mudou pra lá, a gente ouviu só os gritos aí sumiu com essa criança aí nós foi atrás correndo, aí ele deixou perto da mata, só que ninguém não viu ele, esse Oroxexé... Lá no Iterap já aconteceu dele carregar criança. Eu acho que meus filhos terão medo do Oroxexé, a gente falando pra eles... Meu pai, minha mãe sempre contou a história, a gente ficava com medo, eu acho que eu contando pra eles eles vão sentir medo... Professor Ernandes Nakaxiõp Arara³³².

³³² (NEVES, 2009c).

A oralidade experimentada pelos Arara-Karo possivelmente até o início do século XX, era a oralidade primária, que de acordo com Walter Ong (1998) é caracterizada como manifestação da fala sem qualquer influência do escrito. Por meio dela se comunicavam no cotidiano – ali educavam filhos (as), organizavam os casamentos, cantavam suas canções, compartilhavam acontecimentos, planejavam a guerra, narravam os seus mitos que era gravado para sempre na memória Arara-Karo.

Sobre o surgimento da lua, dizem que morava uma família só em uma aldeia, tinha uma moça e um rapaz que era o irmão dela. O pai saía aí começaram a namorar os irmãos, só que ninguém sabia, nem ela sabia que era o irmão dela que namorava com ela, esse, o irmão dela só ia a noite namorar com ela, diz que ia pra lá ficava com ela, dormia com ela, e ela um dia falou pra mãe dela: “Mãe tem um rapaz que toda noite vem namorar comigo aqui, quem é essa pessoa que não existe mais gente aqui onde nós mora?”. Então a mãe dela achou um jeito de descobrir quem que era. Ela falou pra filha dela: “Oh filha você vai no mato tira o jenipapo você rala ele e deixa numa vasilha perto da sua rede aí se ele vir você passa o jenipapo, no rosto dele”. Ela fez isso, diz que ele veio, ele deitou lá rede e ela foi passou no rosto dele, o jenipapo. No outro dia, ele dormindo lá... Ela disse, tenho que ver quem é essa pessoa... O irmão dela não saía de casa, nem nada. O que está acontecendo com meu filho, até agora não saiu de casa, da maloca? Foram ver era o irmão dela que namorava com ela. Neste tempo o deus Totonew andava junto com eles, com o povo Arara. Ele falou: “É o seu irmão!” A mãe dela foi lá ver, aí o irmão dela tava com o rosto preto – porque jenipapo passa na pessoa fica preto. “É você que anda namorando sua irmã?” Não sei o que, brigou com ele. Totonew falou pra ele agora vou dar um castigo em vocês, aí diz que deus perguntou várias coisas, o que ele queria ser: “Você quer ser uma madeira podre?” Ele falou que não, quero não”. “Você quer ser uma esteira?” Esteira é onde as mulheres sentam. Ele falou: “não quero ser não”. “Você quer ser um bicho?” Ele falou: “Não, quero não”. Então, o pessoal fez uma roça bem grande, e falaram assim: “Você quer ser sol?”³³³. Eles queriam queimar ele, lá no meio deles, então hoje nós vamos queimar roça... Era tempo de queimar roça. Falaram: “Vamos queimar a roça e vamos queimar esse que namorou com a irmã dele”. Ele perguntou se ele queria ser fogo, sol, várias coisas e ele não queria ser nada... O deus falou: “Você não quer ser nada, você vai ser lua e sua irmã vai ser uma estrela”. Aí “surgiu a lua, ele é a lua e a irmã dele é uma estrela bem grande que fica assim pertinho dele, da lua”. Ernandes Nakaxiõp Arara³³³.

Vivendo hoje em plena época de oralidade secundária, retomamos a Walter Ong (1998), que a conceitua como a oralidade própria de sujeitos que vivem imersos no mundo escrito, que interiorizam as características desta linguagem de tal forma,

³³³ (NEVES, 2009c).

que não apenas escrevem, mas sobretudo, falam muito parecido com o padrão escrito. Fatores como este levaram a equivocada constatação de que o pensamento oral não alcançava o patamar da sofisticação. No entanto, para este autor, a sofisticação não é privilégio da cultura escrita, pois:

Narradores navajos de histórias folclóricas de animais podem dar explicações minuciosas das várias implicações das histórias para uma compreensão de questões complexas da vida humana, do fisiológico ao psicológico e ao ético, e estão perfeitamente conscientes de coisas como incongruências físicas (por exemplo, coitotes com bolas de âmbar como olhos) e da necessidade de interpretar simbolicamente elementos das histórias. (TOELKEN, 1976, p. 156)³³⁴.

Deste modo, o pensamento oral trabalha com o complexo, o inteligente e o belo. A explicação mítica, por exemplo, do surgimento da lua na perspectiva Arara-Karo, a meu ver, constitui uma das mais bonitas narrativas amazônicas que além do valor estético, das figuras metafóricas poéticas, apresenta a beleza formativa e pedagógica, um gesto educativo que se materializa por meio da fala. Quantas vezes esta história foi contada? Quantos foram educados por este mito? Quantos irmãos e irmãs o transgrediram? Será que “viraram” lua e estrela? O fato é que após um século, o mito do surgimento da lua permanece... Talvez não mais como uma oralidade genuinamente primária, mas mesmo como oralidade de caráter secundário, olho para este aspecto da cultura Arara-Karo, apropriando-me dos versos de Chico Buarque³³⁵, avalio que narrativas como essa, “[...] são bonitas, não importa, são bonitas [...], mesmo sendo errados os amantes, seus amores serão bons”.

O processo de definição da escrita na língua Arara-Karo data oficialmente de 1989, tempo em que Gabas Jr. (1989) defendeu sua dissertação acerca da caracterização fonológica da língua. Passados 20 (vinte anos) anos da publicação deste trabalho, a repercussão da escrita na língua Arara-Karo no âmbito das comunidades é insipiente. Em 1999, há registro de defesa de tese de doutoramento deste pesquisador com trabalho relacionado à gramática da língua Karo, mas também sem alcance no coletivo das aldeias Arara-Karo.

Para a sociolinguista Edineia Isidoro, a escrita indígena no espaço escolar iniciou-se efetivamente a partir do ano 2000, envolvendo apenas as crianças, jovens

³³⁴ Citado por (ONG, 1998, p. 69 -70).

³³⁵ BUARQUE, C. Choro bandido. 1985. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 23/09/2009.

e alguns adultos, em relação às questões sobre a definição da língua Arara-Karo no papel, aposta que à medida que avançarem em seus processos de formação os próprios docentes poderão contribuir de forma mais efetiva para a resolução destes problemas. Para ela, “[...] a contratação dos professores indígenas marcou a nova fase da educação escolar Arara. Antes desse fato, todas as atividades da escola eram desenvolvidas em português por professores não-indígenas”. (ISIDORO, 2006, p. 82).

O espaço utilizado pela língua portuguesa nas aldeias Arara-Karo está bem delimitado, já que no âmbito escolar os docentes Arara-Karo fazem uso desta língua em suas interlocuções com o órgão público mantenedor de suas escolas, a SEDUC, além de outras instituições com os quais estabelece relações:

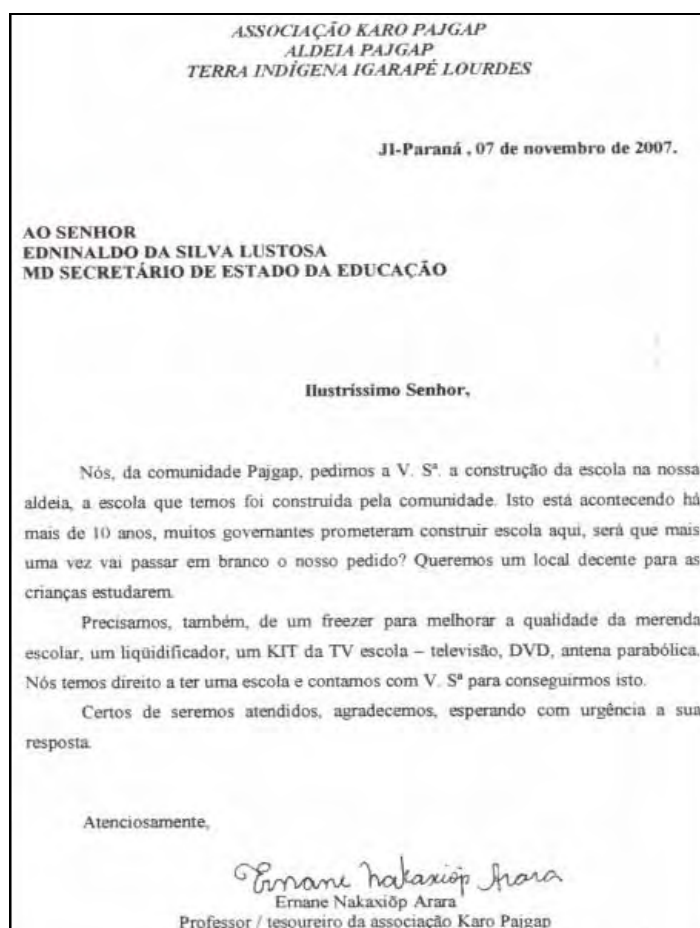


Figura 2 – Ofício para SEDUC – Povo Arara.

Por ocasião das reuniões, a língua falada diante de presentes não-indígenas também é a portuguesa, momento em que é possível observar práticas de bilinguismo oral, dado a característica do público, fala-se Arara-Karo e português mediante tradução de professores ou professoras. No que tange à prática social, a língua falada no cotidiano é a língua Arara-Karo, apenas diante das visitas o povo

fala o português. As crianças também aprendem a falar na língua materna, posteriormente vão aprendendo a falar a língua portuguesa.

[...] Existe uma preferência entre os professores Arara pela sua língua, assim como entre os membros da comunidade. Verificamos que 79% do grupo entrevistado respondeu que se sentem mais à vontade falando a língua Arara; 6,9% preferem a língua portuguesa (trata-se das pessoas que não falam Arara); e 13,9% responderam que se sentem bem falando as duas línguas. (ISIDORO, 2006, p. 84).

Quanto à escrita tanto em língua indígena como em língua portuguesa, apesar de ainda existirem questões pendentes sobre a escrita da língua, os Arara-Karo utilizam o saber escrito em suas correspondências destinadas a familiares, amigas e amigos, como os bilhetes e cartas na língua indígena e portuguesa:

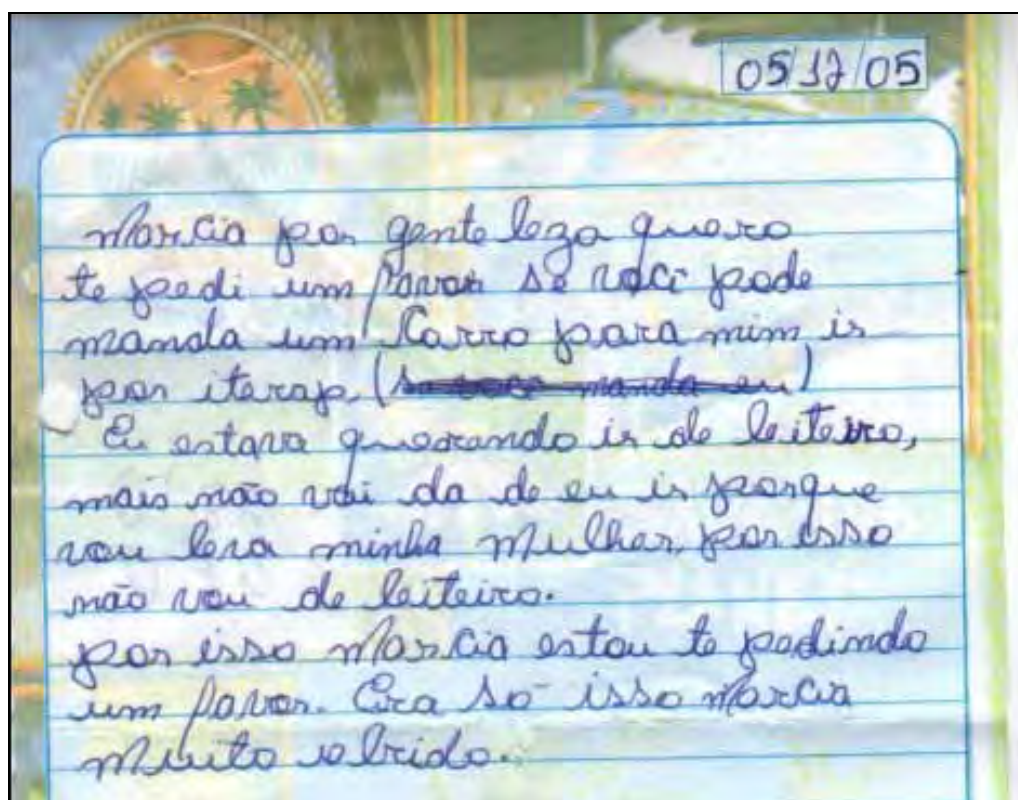


Figura 3 – Bilhete Pessoal na Língua Portuguesa I

Com os computadores conectados à internet nas aldeias, a possibilidade de expansão dos processos comunicativos entre os indígenas assume uma dimensão interessante:

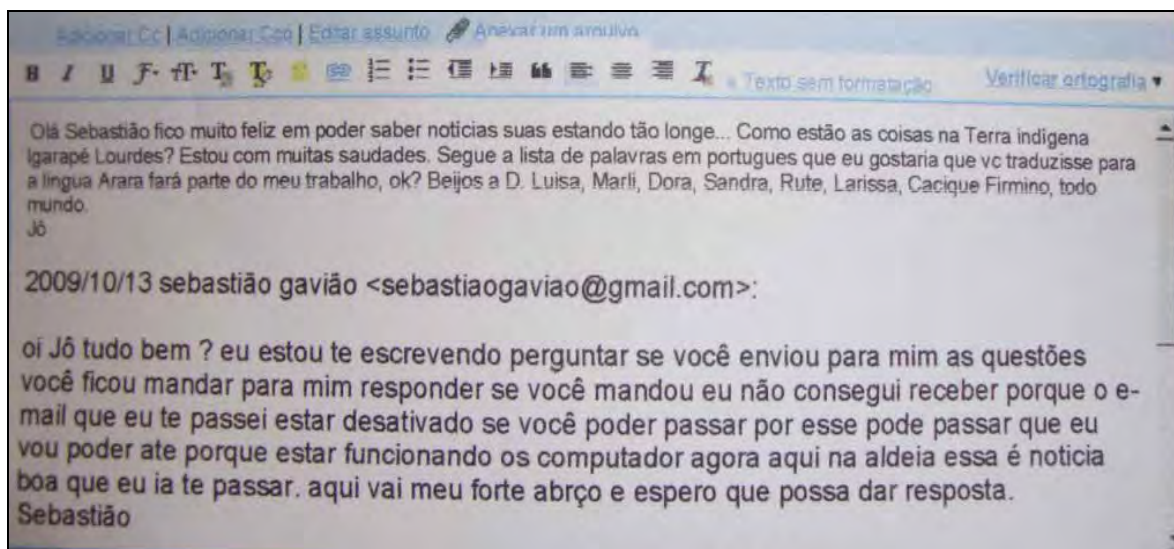


Figura 4 – Mensagem Eletrônica Arara.

A prática de elaborar correspondências, de acordo com o Professor Ernandes Arara, iniciou no Projeto Açaí onde tinham que trocar bilhetes e cartas entre os colegas a respeito do que estavam aprendendo. Há registro também da experiência de escrita de jornal bilíngue que circulou por determinado tempo nas aldeias, chamado “Como aprender” sobre acontecimentos da cotidianos do povo e da escola.

O ato de ler se materializa junto ao povo Arara-Karo através da leitura do livro *Couro dos Espíritos* – que se refere a história do povo Gavião-Ikolen e traz alguns episódios da relação Gavião-Ikolen e Arara-Karo, como o registro do contato entre estes dois povos, a chegada do Gavião-Ikolen no território tradicional dos Arara-Karo, a paixão do povo Arara-Karo pela música, os conflitos com extrativistas e com os Gavião-Ikolen, os casamentos, enfim eventos que demonstram as relações entre estas duas sociedades indígenas.

Os professores lêem os materiais elaborados por ocasião do Projeto Açaí textos que envolvem o cotidiano dos povos indígenas da região. Gostam de ler revistas, jornais, panfletos sobre a saúde indígena. Explicitam que a leitura é importante para a comunicação com os não-índios, pois vivem entre eles.

As leituras desenvolvidas pelos Arara-Karo envolvem vários tipos de textos: a bíblia, jornais, livros didáticos, “[...] Eu gosto de ler a bíblia em português, pois sei falar pouco a língua indígena. Leio livros de história, esses livros de 2ª série, livros didático. Leio jornal. [...]”³³⁶. No que tange ao conhecimento escrito, a prática social evidencia o uso da língua portuguesa nas correspondências, inclusive com os

³³⁶ (NEVES, 2009c).

parentes não-indígenas, uma das marcas do contato, situação de adoção das crianças indígenas por parte de seringalistas: “[...] Escrevo cartas para os meus parentes da cidade, em português, meu pai e minha mãe que eram adotivos já morreram, só tem meus irmãos de criação... [...].”³³⁷

História de Reclusão

Quando a mulher está com a criança recém-nascida, o marido não pode matar nenhuma caça grande como: onça, anta, veado, queixada. Se matarmos esses animais a criança pode ficar doente e pode até morrer. Também o marido da mulher não pode matar algumas aves, como por exemplo: gavião, mutum, tucano e nambu azul, porque podem fazer mal a criança. O marido não pode matar cobra jibóia, pois se o homem matar o espírito dela, pega a alma da criança e mata. Também o homem não pode sair de casa para caçar no mato senão, aparecem muitos bichos perigosos para ele, atraídos pelo cheiro de sangue da criança recém-nascida. O marido da mulher não pode tirar taboca (djápéh) senão o djápéh tih pode matar a criança. E também o pai do recém-nascido não pode cortar nenhuma árvore, porque senão o espírito da árvore pode matar a criança. O homem também não pode fazer relação sexual com nenhuma mulher, senão o recém-nascido fica doente e magro. Professor Roberto Sorabàh Gavião³³⁸.

A manifestação da linguagem oral na prática social e pedagógica Gavião-Ikolen tem profundas ligações com seu milenar modo de vida. Por meio dos recursos orais disseminavam sua cultura, explicavam o seu mundo, celebravam a vida. Neste sentido, a oralidade significava, “[...] uma prática interativa com a finalidade de viabilizar a comunicação, perpetuar e modificar valores, construir conhecimentos, expressar sentimentos, transmitir princípios culturais, crenças, ideologias, hipóteses entre outros”. (BATISTA, 2009, p. 1).

Os indígenas Gavião-Ikolen falam quase com exclusividade a língua materna ou indígena – entre esta sociedade em função de casamentos interétnicos, há falantes da língua Zoró e da língua Arara. Aprendem a falar Gavião no interior da própria casa a partir da convivência com familiares próximos. O conhecimento da língua portuguesa em âmbito oral é elaborado posteriormente em situações de intenso contato com não-indígenas na própria aldeia ou nos encontros na cidade: “[...] Olha, eu aprendi a falar português não escrevendo, eu vivendo junto com soldado da borracha, vivendo junto com ele, é, cortando seringa, tirando borracha, é,

³³⁷ (NEVES, 2009c).

³³⁸ (RONDÔNIA, SEDUC, 2004c).

castanha, viajando no rio, [...], remando é, motor pra dirigir assim, aprendi com o branco³³⁹.

O Povo Gavião-Ikolen, considera a importância da oralidade em seu processo de comunicação e na expressão da cultura – cantos, narrativas de mitos e de fatos que ocorreram ao longo de sua história antes e depois do contato:

[...]. Os nossos velhos contam muita historia oralmente. Aí não tem essa história escrita ainda, por enquanto... Eu acho que é importante a gente ter os dois conhecimentos, a história oral e escrita também, a gente tem que ter este conhecimento pra que a gente possa produzir nossas histórias através daquele conhecimento que a gente tem da história oral. Eu acho que é a gente tem que ter os dois conhecimentos, um pouco, pra gente produzir nossas histórias. Se a gente aprender a história escrita, claro que a gente tem que pegar um pouco e deixar um pouco de lado a história escrita, a gente tem que valorizar mais a nossa história oral que é a nossa história. [...]. José Palahv Gavião³⁴⁰.

A preocupação com a necessidade de ampliação destes registros existentes na memória oral tem mobilizado membros da sociedade Gavião-Ikolen para a utilização dos recursos da escrita. A primeira experiência neste sentido se deu com a publicação das narrativas do livro *Couro dos Espíritos*, organizado por Betty Mindlin (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001) a partir de relatos a respeito do modo de vida Gavião-Ikolen. Avaliam que os indígenas mais idosos são competentes conhecedores das histórias e das práticas culturais deste grupo étnico, daí a importância de assegurar por meios tecnológicos registros da história Gavião-Ikolen.



Figura 5 - Capa do livro *Couro dos Espíritos*³⁴¹.

³³⁹ (NEVES, 2009b).

³⁴⁰ (Idem).

³⁴¹ (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001).

Reconhecem que hoje há uma necessidade maior de dominar os conhecimentos da escrita, sintetizado na prática de saber escrever, principalmente no que diz respeito aos relatos que ainda podem ser coletados junto aos indígenas mais idosos, em função de pelo menos três fatores: a possível morte dos mais velhos³⁴², uma forma de assegurar a permanência das narrativas e ainda um mecanismo de contribuir com as gerações futuras, aquelas que estarão mais distantes da história anterior ao contato com as sociedades não-indígenas.

Outros registros informam que no contexto atual, inicialmente há apenas um entendimento da língua portuguesa, mas não o domínio da fala, pois a criança Gavião-Ikolen, “[...]. Só aprenderá quando for à escola: primeiro é alfabetizado na língua materna, depois em português”. (RONDÔNIA, SEDUC, 2005, p. 22-23).

A relação entre a oralidade e a escrita na sociedade Gavião-Ikolen tem acontecido em uma perspectiva contextual. Reconhecem que em outros tempos não havia necessidade de registro escrito, pois apenas a memória alimentada pelos processos de transmissão oral, dava conta de selecionar e guardar o que era importante para o coletivo. Mas, dada a atual situação, o registro escrito passa a ser visto como necessário e importante:

[...] Naquele tempo a memória dos povos indígenas, nossos ancestrais, era uma memória fortíssima, gravava tudo que acontecia em sua vida em sua caminhada sem escrever no papel e hoje como nós já estamos num outro processo da convivência nossa com a sociedade branca, acho que isso atrapalha um pouco nossa memória. Pensar a política do governo, esse sistema burocrático da sociedade não-indígena e ao mesmo tempo pensar nossa cultura começa a atrapalhar um pouco a nossa memória, nós não gravamos todas as coisas que acontecem em nossa vida. [...] nós estamos participando do processo, de tudo, [...]. Aí a gente precisa escrever no papel para ser registrado. [...] a gente precisa escrever histórico do nosso povo pra deixar registrado para não perder o que a gente está acompanhando, o que a gente está participando no momento em que nós vivemos nesta sociedade branca. Liderança Helinton Tinhawambá Gavião³⁴³.

É possível imaginar que nas manhãs da estiagem de 1978, em uma aldeia indígena, um pequeno grupo étnico formado por homens, por uma série de

³⁴² Dados do ISA (2009) informam que em 2004 havia apenas 8 pessoas com mais de 66 anos de idade na sociedade Gavião-Ikolen, o que evidencia o genocídio sofrido por este grupo étnico. Estes idosos são considerados os portadores da cultura, os que conhecem a história tradicional do povo. A maioria das pessoas da sociedade Gavião-Ikolen são crianças (idade igual ou inferior a 10 anos: 40%) e jovens (idade inferior a 20 anos: 60%).

IKOLEN. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ikolen> Acesso 20/02/2009.

³⁴³ (ISA, 2009).

circunstâncias, para assegurar suas sobrevivências, procuravam compreender a serventia de marcas arrumadas no papel, a escrita. Talvez como na canção Partituras³⁴⁴. “[...] Lia sorte e pensamento traduzia sonhos, viajava em mais de mil direções, via cores no movimento conduzia o seu tempo, decifrava gestos e intenções... Notas que se espaçam dando vida a histórias de papel [...]”.

Talvez, semelhante aos Cree, um povo indígena canadense que adotou a escrita em seu meio a partir de um sistema de “[...] sinalização de trilhas – gravetos ou outros objetos naturais que eram dispostos ao lado das trilhas para fornecer informações a pessoas que por ali passassem. [...]”, (BENNETT; BERRY, 1997, p. 110), que posteriormente contribuiu na construção de sentido, disseminando-se por todas as comunidades. De forma próxima, a explicação para a adoção da escrita junto aos Gavião-Ikolen - apesar de todos os problemas iniciais presentes em sua implantação - pode ter sido compreendida por este grupo como um efeito de continuidade dos desenhos geométricos utilizados desde os tempos imemoriais nas pinturas exibidas em seus corpos:

[...] Aprender a escrever não era muito fácil, não, não era muito fácil porque era uma, pra nós era uma coisa diferente. Na verdade, os índios, nossos parentes, nossos costumes... Nós somos é, desenhistas, a gente sabia fazer o cabelo de porco, desenhava o cabelo de porco, desenhava, é, uma pintura de cobra sucuri, cobra jararaca, então pra nós foi muito importante que a gente já sabia desenhar, ficou fácil pra gente escrever com a letra, com a caneta, isso foi muito importante pra nós porque a gente já sabia desenhar todos os animais naquele tempo, mas hoje nós estamos sabendo que era mais fácil. [...]. Cacique Catarino Sebirop Gavião³⁴⁵.

A comunidade avalia que o ensino da língua indígena na escola é importante, em função de várias razões: “[...] para não perder a língua; para aprender melhor a língua; para registrar a História na Língua; porque é a nossa língua materna” (RONDÔNIA, SEDUC, 2005, p. 20), dentre outros. No entanto, parece que este quadro nem sempre foi assim, pois em algumas situações, tempos outros, as comunidades indígenas não viam sentido neste ensino³⁴⁶:

Primeiro os alunos precisam conhecer escrita na língua materna. O nosso povo, as crianças não querem aprender língua materna primeiro, querem a língua do branco, acham que é melhor pra elas. Conversamos com o pai e a mãe dele que é preciso valorizar nossa

³⁴⁴ VENTURINI, F; DUBOC, J. Partituras. Flávio Venturini e Jane Duboc. Partituras. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 12/08/2009

³⁴⁵ (NEVES, 2009b).

³⁴⁶ (LADEIRA, 1981a; 1981b).

língua, mas tem pai que não quer aprender a língua materna. Professor Amarildo Pihn Gavião³⁴⁷.

[...] chegou os missionários Novas Tribos do Brasil aí eles começaram a dar aulas para os índios, indígenas em nossa idioma Gavião. E nós começamos a estudar em Tupi Mondé. E nós escrevia, pai, mãe, nome do animal – onça, macaco, jacaré e assim por diante e nós aprendemo a escrever. Eu perguntava pros missionário, é... Eu não queria estudar minha idioma, aí ele falou: “Não, Catarino você tá muito errado, mas primeiro tu tem que aprender Tupi Mondé, escrever Tupi Mondé, a letra é tudo igual, quando tu for escrever, estudar em português, tu escreve mais fácil, aí tu já sabe escrever, tu conhece a letra, a letra é o mesmo, não é difícil não, só que a palavra, no tupi Mondé, o tom no Tupi Mondé é diferente do português, não tem acento, não tem o chapeuzinho, e, português é assim, [...]. Mas foi verdade, quando eu fui conhecer a letra em português ficou mais fácil pra gente escrever [...]. Aprendi a escrever na língua indígena que chama Tupi Mondé, aí depois é, português foi mais fácil, sabia o que era “O”, sabia o que era “A”, então não era difícil não, aí foi mais fácil pra gente escrever. Cacique Catarino Sebirop Gavião³⁴⁸.

Há uma preocupação, em elaborar escritas na língua indígena para nomear situações novas como a palavra escola, Pamakobah, inscrita em uma camiseta que tenho confeccionada pelos professores com o apoio da Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEDUC/REN de Ji-Paraná, Rondônia.

Há ainda textos de caráter mais privados - as correspondências como cartas e bilhetes, escritos exclusivamente em língua indígena além de um meio de comunicação que atualmente tem sido bem popular entre os índios, as mensagens enviadas através de telefone móvel, os conhecidos “torpedos” geralmente em língua indígena, quando ambos os interlocutores (as), são indígenas:

[...] Quando eu vim do Lourde pra cá... esperava construir minha casa ali na aldeia do Sena. [...] o Sena mudou pra cá... ele abriu colocação ali... e me escolheu pra ser o professor e trabalhar com as crianças dele. Desde criança eu trabalho com o Sena... ele me chamou... **mandou um bilhete pra mim vir que a minha casa tava pronta** (grifo nosso). Claudinei Xixirahv Gavião³⁴⁹.

Uma forma de resolver problemas mesmo estando distante como explicita este bilhete que um tio da etnia Gavião-Ikolen deixou na Coordenação de Educação Escolar Indígena, para ser entregue ao seu sobrinho. O professor indígena, destinatário da correspondência gentilmente traduziu a mensagem: “José, você está

³⁴⁷ (NEVES, 2004b).

³⁴⁸ (Idem).

³⁴⁹ (PAULA, 2008, p. 84-85).

bem? Seus filhos estão bem? Estou te avisando que eu vou emprestar R\$ 30,00 do seu dinheiro, mas eu vou te devolver depois, deixo na SEDUC”:

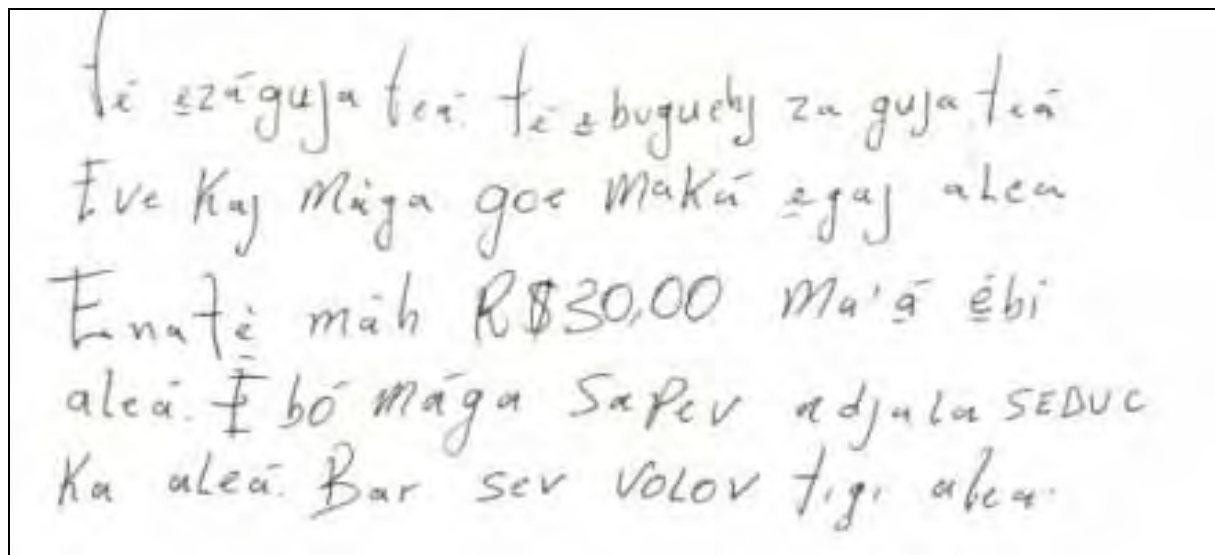


Figura 6 - Bilhete Pessoal na Língua Indígena.

A escrita na língua de acordo com a perspectiva docente contribui para o aperfeiçoamento da competência escritora: “[...]. Eu gosto de escrever as histórias, narração, dissertação, eu gosto de escrever pra aperfeiçoar minha escrita, também cada vez que eu escrevo eu erro também, eu mesmo avalio vejo no dicionário se tá correto ou não [...].³⁵⁰” O aprendizado da língua indígena, embora seja iniciado na escola, aos poucos se inscreve na prática social do grupo, como meio de comunicação, assumindo múltiplas finalidades:

[...] As pessoas escrevem na língua materna. A gente ensina nossos alunos a nossa língua aí eles utilizam como produção de texto, histórias, ele manda bilhetes para sua esposa, para sua namorada. Nesse ponto nossa língua é muito importante, ensinar eles. As pessoas se comunicam às vezes o nosso parente fica na outra aldeia aí eles mandam, carta, aí através da carta eles falam com parente deles, o marido, sua mulher, etc. Professor José Palahv Gavião³⁵¹.

Além de a escrita passar a existir fora do espaço escolar, enquanto prática cultural contextualizada, as próprias práticas do uso deste recurso no meio indígena vão apontando para possíveis encontros entre a oralidade e a escrita, na medida em que uma história em um primeiro momento ouvida pelos pais e mães, pode ser em outro momento registrada na memória escrita:

³⁵⁰ (NEVES, 2009b).

³⁵¹ (Idem).

O conhecimento escrito da língua indígena é importante. [...]. A escrita na língua Gavião tem servido principalmente para a comunicação. Parente longe a gente escreve uma carta, a gente escreve as histórias, e hoje nossas crianças escrevem as historinhas dos animais, a história do contato, a história do Gavião, a história do jabuti, existem várias histórias assim. É uma forma de valorizar a língua, não esquecer. A nossa educação ela parte primeiro dos pais, pelas histórias contadas, pelos mitos contados pelos pais e depois hoje os filhos já sabem escrever, contando as historinhas no escrito, isso é muito importante. Matilde Nohnóhn Gavião³⁵².

Em relação à escrita da língua portuguesa, há uma expectativa muito grande por parte dos Gavião-Ikolen, que a escola ensine este conteúdo, uma vez que avaliam ser importante a aprendizagem desta língua, sobretudo a escrita, dado as relações que precisam continuar estabelecendo com o mundo não indígena, o que justifica a meu ver, ainda hoje a presença da escola na aldeia. Pesquisas evidenciam que é a língua mais usada para escrever (RONDÔNIA, SEDUC, 2005).

[...] Esse conhecimento foi muito importante pra mim, até porque quem não participa movimento, quem não interessa ler, quem não presta atenção no momento em que está atuando no movimento também, quem realmente quer aprender mesmo de que forma que sistema do branco, sistema burocrático da política do governo funciona, não só do governo mais sistema em geral, precisa aprender conhecimento escrito. [...]. Helinton Tinhawambá Gavião³⁵³.

Tive oportunidade de presenciar uma situação de escrita entre os Gavião-Ikolen muito interessante. Um amigo em comum, meu e dos Gavião-Ikolen, Cristóvão Abrantes, uma das grandes referências em Rondônia no campo da Educação Escolar Indígena solicitou que estes professores apresentassem uma sugestão de nome para o seu filho que estava para nascer. Os professores Gavião-Ikolen sob a coordenação de Zacarias Gavião discutiram em língua indígena e após cerca de uns 15 (quinze) minutos Zacarias não só escreveu, mas ao modo indígena também ilustrou com um bonito desenho o pequeno texto. Após a formação na Aldeia Ikolen, na T. I. Igarapé Lourdes, viajei para Porto Velho e pude entregar o bilhete pessoalmente ao Cristóvão:

³⁵² (Ibidem).

³⁵³ (NEVES, 2009b).



Figura 7 - Bilhete Pessoal na língua Portuguesa II

Há as escritas mais íntimas que permeiam os romances, um recurso escrito utilizado principalmente entre os jovens. Geralmente parecem ocorrer no âmbito da mesma etnia: “[...] A escrita na língua circula sim na aldeia, as pessoas se correspondem, utilizam bastante... Cartinha de amor, os nossos jovens escrevem para as meninas... [...]”

Vários postos de trabalho, cujas ocupações estão diretamente vinculadas ao atendimento de necessidades dos povos indígenas têm sido ocupados por profissionais indígenas. Ocasão em que o sentido da escrita é ampliado principalmente porque requer o uso continuado:

No dia a dia, eu gosto de escrever coisas do meu trabalho, avaliar a situação de cada um dos meus parentes, que são pacientes da CASAI [Casa do Índio], eu avalio passo, converso com todo mundo todos os dias, pego caneta escrevo, depois faço resumo do relatório de todos os dias e apresento final do mês para o chefe, e isso, vou guardando a realidade de cada situação, cada um dos meus parentes, que são pacientes, que estão doentes, qual indígena fez tratamento completo, o que ainda falta concluir diagnóstico do médico [...]. Matilde Nohnóhn Gavião³⁵⁴.

³⁵⁴ (NEVES, 2009b).

A importância da escrita se expressa como um importante recurso político, que os indígenas tem encontrado para por meio dele, expor suas idéias ao mundo não-indígena, acionar as autoridades, reivindicar direitos, exigir o cumprimento das leis.



Figura 8 – Carta Aberta – Povo Gavião³⁵⁵.

Enquanto exercício de prática social, o exercício da leitura nas aldeias indígenas no âmbito da historicidade parece também passar por etapas de reinterpretação e reconstrução por meio da preferência de ler determinados textos em língua indígena, por exemplo. De acordo com as entrevistas, os Gavião-Ikolen

³⁵⁵ CARTA Aberta Povo Gavião. Disponível em: <http://reacaocultural.blogspot.com> Acesso 28/07/2009.

realizam vários tipos de leitura: silenciosa, voz alta. A leitura em uma perspectiva política expressa por meio dos textos legais:

O que eu gosto de ler mais é notícias, jornais, livros sobre os povos indígenas, a Constituição Federal, principalmente a parte que fala dos direitos dos povos indígenas – é uma área que eu gosto muito – pra entender melhor, pra tentar defender através da lei, dizer para as autoridades que nós temos uma lei que ampara os direitos dos povos indígenas, mas tem que colocar essa Constituição na prática. Helinton Tinhawambá Gavião³⁵⁶.

A maioria afirmou que o livro que mais gosta de ler é a bíblia: “[...] Eu leio um pouco, eu leio não todo dia, no dia que eu quero ler... Mais é a bíblia, leio a palavra de Deus, em português e na língua também. [...]”. Catarino Sebirop Gavião. Depois o portador de textos mais mencionado foi o jornal, seguido por revistas sobre celebridades e o livro *O Couro dos Espíritos* (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001) que se refere à história do povo Gavião-Ikolen. O interessante é a bíblia e o livro *Couro dos Espíritos*, dois temas aparentemente excludentes: por um lado uma doutrina monoteísta, de outro lado dado a multiplicidade de espíritos, um caráter religioso politeísta.

Se eu pudesse leria todos os dias, noticiário do mundo, jornal, as revistas que falam da vida dos famosos, os acontecimentos do mundo... Gosto de ler bastante, apesar de que eu tenho decorado na memória, os mitos e as histórias do povo Gavião, o surgimento da humanidade, é aquele livro do *Couro dos Espíritos*. E a mais importante é a bíblia sagrada traduzida na nossa língua materna, leio mais na língua, porque eu entendo mais na língua, porque ela é traduzida bem, conforme a imagem do príncipe sacrificado na cruz, mais transparente a explicação. Matilde Nohnóhn Gavião³⁵⁷.

O Projeto Açai é lembrado como referência de boas leituras, o que sugere que na pauta desta proposta formativa a leitura tinha um papel destacado. Certamente não houve apenas um convite a leitura, mas, sobretudo situações em que os docentes liam para os cursistas e estes também para os docentes, conforme atesta as lembranças do professor José Palahv Gavião: “[...] Depois que eu participei do Projeto Açai, [...] eu gosto de ler tudo! A bíblia, principalmente, a história dos brancos, [...] revistas, na nossa língua também tem histórias muito bonitas

³⁵⁶ (NEVES, 2009b).

³⁵⁷ (Idem).

produzidas pelo missionário. A gente ler estas coisas aí pra gente ter conhecimento [...]”³⁵⁸.

A aldeia Gavião-Ikolen possui atualmente um laboratório de informática, adquiridos mediante projetos de parcerias entre a UNIR, Prefeitura Municipal de Jipará e a Representação de Ensino – SEDUC-RO, com internet o que tem possibilitado processos de interação entre os próprios indígenas Gavião-Ikolen, outras etnias e grupos de não-indígenas:

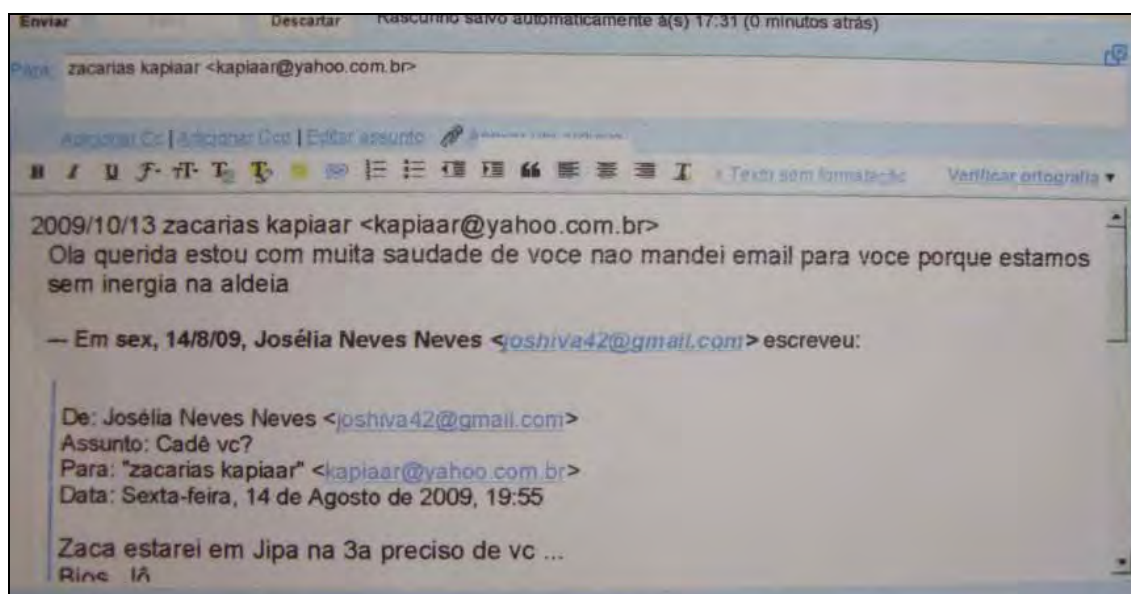


Figura 9 – Mensagem eletrônica Gavião.

Nesta trajetória, a utilização de novas formas de comunicação escrita a partir do contexto tecnológico existente, pode significar, mais que adaptações, o esforço mesmo de reinventar a partir de lógicas internas, novos mecanismos e possibilidades na qual aquele que usufrui de um determinado produto pode inclusive superar a idéia inicial do produtor, inventando novas formas de uso, de modo que elabora uma prática que explicita um conjunto de apropriações. (CERTEAU 1998).

Na T. I. Igarapé Lourdes, tanto por parte dos Arara-Karo como por parte dos Gavião-Ikolen, as manifestações de escrita e leitura podem ser interpretadas a partir dos fatores escolaridade, profissão e idade. Há muitos indígenas, com formação apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, uns poucos com ensino médio, caso de professores e professoras e nenhum com formação em educação superior.

³⁵⁸ (Ibidem).

O fator profissão contribui para um maior número de situações que exige as práticas de leitura e de escrita. Nos Gavião-Ikolen os indígenas do sexo masculino ocupam a maioria dos postos de trabalho públicos, embora haja participações qualitativas de mulheres nestes espaços, o que significa afirmar que os homens se ausentam mais da Terra Indígena em função da participação em programas de formação em saúde, educação, sustentabilidade econômica e ambiental, reuniões com outras etnias referentes ao movimento indígena, dentre outros. Já nos Arara-Karo, a participação das mulheres é maior na ocupação de postos de trabalho públicos e há necessidade constante de viajar também em função de exigências profissionais.

Estas ocasiões assumem caráter formativo, na medida em que favorecem os processos de interação e contribuem para a ampliação de saberes referentes ao funcionamento da escrita, sobretudo em língua portuguesa que podem ser repensados no âmbito da língua materna. De modo que no âmbito das ocupações profissionais, nas duas etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen, a participação masculina é majoritária e a das mulheres minoritária. Isso tem relação direta na habilidade que evidenciam, pois reflete a experiência que acumulam referente ao domínio da leitura e da escrita.

Em relação à idade, há aqueles(as) que não escrevem/lêem ou os(as) que escrevem/lêem de forma mais esporádica, geralmente os indígenas idosos, seja por que dispõem de poucos saberes e práticas acerca do objeto da escrita ou mesmo porque tem pouca experiência escolar. A troca de bilhetes e cartas pessoais é uma prática utilizada pelos mais jovens – rapazes e moças com evidências sentimentais. Mas há também correspondências, cartas entre familiares novos e idosos, homens e mulheres para tratar de assuntos sobre saúde, empréstimos de objetos, dar notícias, etc.

Eventualmente como ação subjetiva, no âmbito cultural alguns indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen escrevem poemas – atividade estimulada no Projeto Açaí – curso de magistério indígena com vistas à ampliação da competência escritora e de conhecimento de outros gêneros textuais. Elaboram releituras de músicas, principalmente as chamadas sertanejas em língua indígena, situações que se evidenciam por ocasião dos processos de formação continuada que vivenciamos. Há projetos em curso de produção de disco digital em canções tradicionais indígenas.

Os órgãos públicos como a FUNAI, SEDUC, FUNASA, principalmente servem muitas vezes como uma espécie de caixa de correio onde deixam suas correspondências para serem entregues, por exemplo, aos parentes ou conhecidos em datas previamente definidas como término do mês, ocasião em que vários indígenas se deslocam até a cidade para receber salários, aposentadorias, fazer compras ou em outros períodos relacionados a demandas de comercialização venda de produtos da floresta – copaíba, andiroba, castanha do Brasil e por questões relacionadas a tratamentos de saúde.

Em relação à leitura, o texto jornalístico, apresentado em jornais e revistas entre outros, aqueles que falam da vida e dos trabalhos das celebridades, foi um dos mais mencionados. Os textos escritos informativos são mecanismos importantes principalmente para docentes e outras lideranças indígenas, uma vez que sua ocupação profissional exige processos de permanente atualização, além do fato de que esses portadores de textos são acessíveis e de ampla circulação.

O texto apontado como fonte de leitura em 2º lugar foi a bíblia. Para os Gavião-Ikolen a leitura acontece com mais frequência na língua materna, sistematizada pelos missionários da MNTB para este propósito. Já os Arara-Karo, realizam a leitura em língua portuguesa – o que atesta outra relação com os grupos religiosos, além da ligação deste fato – o domínio da língua portuguesa, com a longa vida nos seringais.

Os indígenas idosos, que apresentam escolaridade considerada mais baixa participam da cultura escrita por meio de leituras de textos bíblicos ou audição destes textos na igreja em língua indígena, casos dos Gavião-Ikolen, embora já se observe algumas manifestações neste sentido com os Arara-Karo só que em língua portuguesa. Ambas as etnias, no caso dos mais velhos, ouvem leituras de correspondências escritas – bilhetes, cartas ou documentos oficiais, que em algumas situações são elaborados coletivamente. De modo que suas demandas acabam por definir e orientar as utilizações do conhecimento escrito e, neste sentido estabelecem diálogos e negociação de significados com os demais sujeitos não-indígenas.

Há leituras públicas e leituras particulares. As leituras particulares, aquelas realizadas em casa, são de textos religiosos, receitas e prescrições de saúde, parece que está na rotina de muitos homens e mulheres das aldeias.

[...] Os que podem ler os textos, não os lêem de maneira semelhante, e a distância é grande entre os letrados de talento e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que lêem para poder compreender, só se sentindo à vontade frente a determinadas formas textuais ou tipográficas. [...] Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler. De tais determinações, que regulam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação como escrito. (CHARTIER, 1991, p. 179).

Principalmente os professores e professoras indígenas, realizam leituras de textos jornalísticos no intuito de se manter informado. Há citação de leituras de clássicos da Antropologia como *Tristes Trópicos*, de Lévi-Strauss (1996) como referência de leitura, por parte de professores o que evidencia a influência da formação inicial e continuada e há também menção a livros didáticos por pessoas da comunidade, pistas da influência da própria cultura escolar e possivelmente da escassez de alternativas, o que implica ações de instalação de bibliotecas nas aldeias³⁵⁹. Há situações de leitura e de produção de textos, que se constroem mutuamente e são constituídos pelo oral, como as narrativas sobre os mitos, as caçadas, as guerras, a história do contato, por exemplo.

[...] em lugar nenhum é possível escrever sem praticar a escrita, numa cultura de memória preponderantemente oral [...], um programa de alfabetização precisa, de um lado, respeitando a cultura como está sendo no momento, estimular a oralidade dos alfabetizando nos debates, no relato de histórias, nas análises dos fatos; de outro, desafiá-los a que comecem também a escrever. Ler e escrever como momentos inseparáveis de um mesmo processo - o da compreensão e o do domínio da língua e da linguagem. (FREIRE, 1989, p. 27).

Os jovens indígenas parecem fazer mais uso de recursos da leitura e da escrita que os sujeitos indígenas mais idosos. Estes utilizam mais a oralidade em seus processos comunicativos e dependem dos mais jovens no que se refere ao registro escrito, como ler correspondências pessoais, documentos oficiais e anotar lista de compras, escrever bilhetes para os órgãos a eles relacionados, entre outros.

³⁵⁹ Há um acervo na T. I. Igarapé Lourdes do Programa Arca da Letras criado pelo MDA como política de incentivo à leitura. Dentre os títulos há textos legais - Constituição Federal, LDB, Estatutos da Criança e do Adolescente, do Idoso, da Igualdade Racial, Lei Maria da Penha, etc., didáticos, infanto-juvenis, adultos e especializados nas áreas de saúde, meio ambiente, educação, técnicas agrícolas, pesca, dentre outros.

Os materiais escritos na língua portuguesa que circulam nas aldeias da T. I. Igarapé Lourdes, são: bíblia, revistas, jornais locais, bulas de remédios, embalagens de materiais de consumo, de materiais permanentes, cartazes de campanhas do MEC ou FUNASA, dentre outros. Já na escola, existem os materiais didáticos utilizados pelos docentes Gavião-Ikolen, os de cunho específicos – exclusivamente em língua materna, como as cartilhas, elaboradas pelos missionários da MNTB e aqueles de cunho intercultural – que utilizam as duas línguas, confeccionados artesanalmente pelos professores - dicionários, cartazes, listas, calendários e outros, além dos livros didáticos, pequenas coleções de biografias, títulos literários, dicionários periodicamente distribuídos pelo MEC.

As atividades que envolvem leitura e produção de textos de forma coletiva, são práticas comuns na T. I. Igarapé Lourdes. No próprio espaço da escola, em horários que podem ser de aulas formais ou não, a comunidade – homens, mulheres, jovens, idosos e crianças discutem assuntos do interesse de todo o povo. É de costume, nestas ocasiões a elaboração conjunta de documentos, seguida de leitura e aprovação do texto destinado para as autoridades públicas.

O desafio é pensar com as comunidades indígenas, propostas de alfabetização como um dos meios de aquisição da língua escrita efetivamente diferenciado que possibilite uma relação com a língua com vistas a sua autonomia. Talvez esta forma de pensar alfabetização em escolas indígenas se aproxime do que Donaldo Macedo (2000, p. 1) identificou de alfabetização como política cultural, onde esta temática é vista como:

[...] um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam quer para dar poder, quer para marginalizar as pessoas. No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada como instrumento de reprodução das formações sociais existentes ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora.

Não podemos condenar as comunidades indígenas a modelos de alfabetização que não alfabetizam, que não asseguram a apropriação da escrita ou da cultura escrita, como alguns que ainda teimam em se manter nas escolas indígenas e não-indígenas, caracterizados pela ênfase na memorização excessiva, na fragmentação da língua que tem relação direta com o modo de concepção do conhecimento:

[...]. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que

também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse "enchendo" com suas palavras as cabeças supostamente "vazias" dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizado, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa [...] anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1989, p. 13).

Modelos que vêm na alfabetização apenas uma etapa para o desenvolvimento de habilidades gráficas de mera transposição da língua oral para língua escrita, excluindo o aspecto cultural dos falantes por estes fazerem uso de variedades lingüísticas desprestigiadas. Neste sentido, acabam por limitar o processo alfabetizador a nada mais que lugar de repetição dos "patéticos beabás", conforme questiona Marcos Terena (1984).

A análise geral das expressões cotidianas da cultura escrita permite afirmar que os povos da T. I. Igarapé Lourdes realizam práticas de leitura e escrita relacionadas a distintos contextos, como: ler/escrever coisas da escola, ler/escrever coisas da igreja, ler/escrever sobre a cultura do povo, ler/escrever sobre os "brancos", ler/escrever sobre questões pessoais e subjetivas, etc., assim, articulam-se às ações regulares vivenciadas no cotidiano da aldeia.

Nesta perspectiva, a língua, seja na feição materna ou portuguesa, em suas manifestações de escrita, reflete elaborações sociais. Por meio de diferentes formas de significação – o dizer, o ouvir e o escrever - as sociedades indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen, reorganizam as funções da escrita, através das diferentes utilizações pelas pessoas que atuam em diferentes ações. A escrita pessoal geralmente se evidencia em língua indígena nas cartas, bilhetes, mensagens por telefone celular e correio eletrônico. A escrita profissional ou pessoal com não-indígenas e/ou indígenas de outras etnias se evidencia por meio de planejamentos, relatórios, ofícios, cartas abertas, bilhetes e mensagens eletrônicas. A recente tradição de escrita na T. I. Igarapé Lourdes está acontecendo mediante modelos próprios de expressões, escolhidos de acordo com as necessidades objetivas e subjetivas, com o estabelecimento de fronteiras e diálogos entre práticas orais e práticas escritas.

Assim, as interações discursivas na T. I. Igarapé Lourdes, são partes das práticas sociais dos sujeitos indígenas, uns mais outros menos, que vai depender do

domínio do objeto escrito, por sua vez relacionado à utilização mais intensa destes recursos – como parece que os jovens utilizam mais a leitura e a escrita em língua indígena e língua portuguesa, este exercício acaba possibilitando uma evidente competência, dado se tratar de um conteúdo procedimental (ZABALA, 1998), quer dizer, que exige uma prática constante como mecanismo de aperfeiçoamento na construção desta habilidade, o que inclui aí a cultura escrita digital.

Portanto, as evidências empíricas apontam que o fato dos povos indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen atualmente exercerem atividades de leitura e escrita na língua portuguesa possibilita processos de melhor interação com a sociedade de entorno, visto que a escrita é utilizada com frequência: elaboração de listas de compras, registros da produção e venda da castanha, anotações de endereços da cidade, ofícios, etc. A escrita tem servido para comunicar e ainda para registrar³⁶⁰, as suas histórias, a literatura, as crenças religiosas, os mitos, as receitas, enfim, o conhecimento do povo.

Então, as funções deste objeto cultural e político, nas aldeias indígenas da T. I. Igarapé Lourdes tem estreita relação com a possibilidade de exercerem sua cidadania, sobretudo no que diz respeito ao usufruto deste recurso enquanto bem cultural, bem como possibilitar o acesso aos conhecimentos elaborados por outras sociedades.

4.2.5 - Representações de escola e interculturalidade

[...]. Acho que a escola é bom para nós, agora³⁶¹.

Para o povo indígena Arara-Karo, o sentido da escola tem relação com a tarefa de contribuir através de um projeto educativo que auxilie na mediação com o mundo não-indígena, através de um permanente diálogo com o contexto indígena:

Eu acho que a escola tem que ensinar sobre o mundo do não-índio e sobre o mundo do índio... tem que ensinar os dois... porque hoje a gente tá no meio da sociedade... pra se comunicar... conhecer mais as suas leis... tudo. A escola ensina igual ao pajé... porque o pajé era muito importante pros Arara... ele que ensinava as coisas da cultura. Em alguns momentos acho que a escola ocupa o lugar do pajé. Antes... qualquer coisa que acontecia passava pelo pajé... tudo o que

³⁶⁰ Referência ao livro *O Couro dos Espíritos* (MINDLIN; DIGUT; SEBIROP, 2001).

³⁶¹ Fragmento de fala indígena.

acontecia na aldeia. Então... a gente compara a escola e o pajé por causa do ensinamento. Professor Ernandes Nakaxiõp Arara³⁶².

Para o povo Gavião-Ikolen, a situação pós-contato – explicitada pela intensificação das relações com as sociedades não-indígenas, preocupações em compreender a lógica governamental, a necessidade de conhecimentos na língua portuguesa como estratégia de defesa do grupo, desejo de ampliar seus conhecimentos, são colocados como elementos importantes que justificam a presença da escola na aldeia. Neste contexto, é percebida como necessária, como um importante mecanismo que pode contribuir para a aquisição destes conhecimentos dado a atual realidade:

Hoje... a escola é muito importante pra comunidade Gavião... antes não precisava ter os conhecimento de branco... hoje precisa. A escola ensina a aprender... ensina o índio falar português... conhecer branco... língua do branco... as leis do branco... e também forma as pessoas pra conversar em português com as autoridades. Alguém... um dia... pode assumir uma posição de deputado pra brigar por nossos direitos...[...]. A escola ensina o caminho certo onde cobrar... onde buscar... o dever e direito da gente. Só através da escola é que se pode fazer a diferença na história do povo Gavião: levar o conhecimento... profissionalizar o nosso jovem para defender os direitos do povo. [...]. Agora... não pode esquecer tudo da cultura do índio. Mas... eu acho que é assim: ninguém vai perder a cultura do índio... não vai esquecer ... [...]. A gente aprende as coisas do branco e nunca esquece as coisas da gente. Porque é mais fácil você esquecer aquilo que você aprende... não aquilo que já sabe... já tem no coração... no sangue... no sentimento... é mais fácil você desaprender aquilo que aprendeu... não aquilo que você já é. Jamais você vai esquecer seu cultura porque ela você não aprendeu... você convive com ela geração por geração é sua vida... sua história. Liderança Moisés Seríhv Gavião³⁶³

A escola é muito presente tanto na cultura indígena Gavião-Ikolen, como na cultura Arara-Karo, no cotidiano destes povos, nas reuniões que são realizadas para discussão de seus assuntos, nas festas anuais que acontecem no mês de abril cuja organização e mobilização é dos professores e professoras. Neste período escolas e comunidades estabelecem relações de trocas envolvendo o aprender e o ensinar, nas atividades de pintura corporal, danças, cantos e como tem convidados (as) – discentes de escolas de educação básica, universidades e outros, quase toda a festa é realizada de forma intercultural: na alimentação - o peixe moqueado ao lado

³⁶² (PAULA, 2008, p. 148).

³⁶³ (PAULA, 2008, p. 131).

de churrasco de carne bovina, as músicas na língua e os cd's do Calypso, as danças indígenas e o forró, entre outras.

O currículo intercultural permite que os assuntos indígenas entrem na escola em forma de conteúdos, operando mecanismos de atualização e revitalização das culturas indígenas, em um território antes hostil. O que significa a reinvenção de outro papel para a escola indígena, agora não mais de integrar, mas de compartilhar saberes, em um permanente diálogo entre os vários conhecimentos – locais, globais, tecnológicos, etc., de modo a permitir, dentro de suas possibilidades e limites, uma ampliação de saberes a favor dos povos indígenas:

[...] Hoje a forma com que a escola trouxe um determinado momento, tem dois lado da moeda, tem o lado bom e o lado ruim, graças a lei que garante que o índio tem a liberdade de manter a sua língua a sua tradição e viver o seu dia-a-dia de acordo com seu costume. Antigamente era ignorado, então quando um branco vinha dar aula ele não tinha esse pensamento, para ele o que valia era aquilo que ele conhecia do mundo, as vezes ele pensava que tava ajudando o índio, mas tava matando a cultura do índio. [...]. Zacarias Kaapiar Gavião³⁶⁴.

Do ponto de vista estrutural, na T. I. Igarapé Lourdes o Governo do estado de Rondônia, através da Secretaria de Educação – SEDUC mantém 19 (dezenove) professores e professoras indígenas que ministram aulas nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 6º ano). São os funcionários da floresta como diz Nieta Monte (1996), sendo 16 do sexo masculino e 03 do sexo feminino:

Etnia	Aldeia	Escola	Nº. de docentes	Caracterização física da escola
Arara	Iterap	Iterap lamoraty (Gente)	01M 03F	Feita em alvenaria; coberta com telhas de barro (cinco) salas de aula.
	Pajgap	Pajgap (Buritizal)	03M	Construção de madeira; cobertura de palmeiras.
	Igarapé Lourdes	Xinepouabáh	03M	Construção de madeira; cobertura de palmeiras.
	Pasav Kar	Pasav Kar (Casa de Palha)	01M	
	Tukiman	Maloj Kaar (Maloca)	01M	
	Akohva vah (Cacoal)	Pasav Adohv (Pé de Babaçu)	01M	
	Castanheira	Mahugúvéhj (Escola	02M	

³⁶⁴ (SCARAMUZZA, 2009, p. 124).

Gavião		Castanheira)		
	Ikolen (Gavião)	Zawidjaj Xikombipôh (Chefe da maloca Xikombipôh)	03M	Feita em alvenaria; coberta com telhas de barro (cinco) salas de aula.
	SEDUC	Executor Indigenista	01M	-
TOTAL		-	19	-

Quadro IX – Escolas e Docentes Indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen³⁶⁵.
 Legenda: M (sexo masculino); F (sexo feminino).

Em relação à questão de gênero, indagamos a razão da inexistência de mulheres educadoras nas aldeias Gavião, um dos professores nos respondeu que isso ocorre em função de que:

[...]. As mulheres são mais tímidas, tem vergonha, tem muita, muita vergonha de outras pessoas por isso que não tem professora Gavião, era pra ter, agora tem, tem uma mulher que já trabalha em outras áreas, como na saúde. É minha prima, Matilde, ela é da saúde. [...]. No Projeto Açaí, tivemos uma professora indígena, a Chiquinha, na primeira etapa³⁶⁶.

Uma análise apressada pode levar a entendimentos equivocados acerca do papel e da presença da mulher Gavião-Ikolen na vida do povo, no entanto, é possível compreender que a força das mulheres se manifesta de várias formas, conforme pode evidenciar o diálogo que tivemos com uma das lideranças no contexto Gavião-Ikolen:

[...]. Iniciei no movimento indígena muito cedo, participava da capacitação de saúde indígena na época que era do IAMÁ onde eu deixei de estudar nas escolas porque tinha que frequentar vários cursinhos de 30 dias, esses cursinhos a gente fazia assim, nas aldeias distantes, tinha que andar a pé [...] e até hoje eu estou nisso aí. Devido a estas situações foi uma das coisas que eu decepcionei o meu pai, deixar a escola pra estar seguindo o movimento indígena onde nós adquirimos mais conhecimento. Nós indígenas não precisamos ficar atuando na sala de aula pra adquirir conhecimento, mas sim desenvolvermos atividades principalmente questões que se tratam dos povos indígenas. Então é isso, iniciei muito cedo e devido a isso não cheguei a terminar meus estudos até hoje. São muitas viagens, quem tá no movimento viaja bastante, não pára em casa, não dá muita atenção à família, mas assim, a população em geral. [...] iniciei meu trabalho junto a minha comunidade como agente de saúde, [...]. A gente participa de todos é, saúde, educação, sobre as terras, os direitos das mulheres, [...], trabalhamos em conjunto com os homens. Então cada vez mais vai se ampliando a participação da mulher indígena na sociedade indígena também isso é muito importante. [...] Estou esperando meu primeiro baby. Espero que eu

³⁶⁵ Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da SEDUC (2008).

³⁶⁶ (NEVES, 2004a, p. 22).

continue a Matilde de antes, mulher batalhadora, guerreira, que esse bebê não traga nenhum impedimento para o meu trabalho, [...]. Sempre os nossos homens, vem falar assim, porque a partir do momento que uma mulher tem um filho, atrapalha o trabalho, que fica mais caseira, fica mais em casa, mas isso eu não espero pra mim, espero que eu tenha o bebê com saúde e tudo, mas que eu toque minha vida normalmente e continue lutando pelos povos indígenas.

Matilde Nohnóhn Gavião³⁶⁷

Há várias situações que demandam atenção por parte dos poderes públicos na educação escolar indígena, uma delas é a formação docente, uma vez que há professores que estão em sala de aula sem a habilitação formal - ainda não cursaram o magistério indígena, possuindo apenas o ensino fundamental ou cursando o ensino médio fora da aldeia, o que traz implicações degradantes para as relações de trabalho, traduzido em contratos comissionados, cujo efeito imediato é a precarização e proletarização (APPLE, 1995; ENGUITA, 1991; PERRENOUD, 2002) do trabalho docente indígena.

Os docentes da T. I. Igarapé Lourdes como os demais de Rondônia professores e professoras indígenas de Rondônia, ainda são contratados em regime emergencial, enquanto profissionais comissionados. No entanto, desde fevereiro deste ano, em função das pressões desencadeadas pela OPIRON e NEIRO, encontra-se em discussão, como já mencionamos, um projeto de lei que prevê a realização de concurso público para professores e professoras indígenas, bem como um plano de carreira e vencimentos:

A criação da carreira pública de professor indígena para lecionar nas aldeias e a realização de um concurso público específico foram os resultados da reunião ocorrida na semana passada (quinta e sexta-feira) no Ministério Público Federal (MPF) em Rondônia. Durante os dois dias, professores e lideranças indígenas de várias etnias, Fundação Nacional do Índio (Funai), MPF, Ministério Público do Tribunal de Contas do Estado, secretarias de Educação Estadual (Seduc) e Municipal de Porto Velho (Semed), [...] e Universidade Federal de Rondônia (Unir) discutiram e elaboraram uma minuta de um projeto de lei estadual para contemplar uma antiga reivindicação indígena – a estruturação da educação escolar indígena em Rondônia³⁶⁸.

Outra situação tem a ver com o assédio de religiosos ao espaço escolar com vistas a atenção de todo o grupo social . Talvez uma tentativa de retornar ao antigo

³⁶⁷ (NEVES, 2009b).

³⁶⁸ ÓRGÃOS PÚBLICOS, ÍNDIOS DE VÁRIAS ETNIAS E ONGS ELABORAM PROJETO DE LEI. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.PRRO.MPF.GOV.BR](http://www.prro.mpf.gov.br) ACESSO 20/04/2009.

posto. Isso deixa principalmente os professores e professoras preocupados, bem como algumas lideranças:

[...] Também tem outra minha grande preocupação... o missionário. Que nem os Gavião e a gente... até o ano passado a gente tava enfrentando uma dificuldade: sempre os missionários quer trabalhar na língua... eles falam que professor não é capaz de trabalhar na língua... eles ficam estudando a nossa língua e queriam dar aulas para os alunos... os meus próprios alunos tavam indo na conversa dos missionários... A gente tava passando dificuldades com isso... mas ninguém não deixou... a gente falou pra SEDUC e até que eles saíram. Isso desprestigia o trabalho dos professores... eles tavam botando a comunidade contra a gente. Professor Arara³⁶⁹.

[...] Muitas vezes eu escuto os missionários da igreja começarem a falar que os povos indígenas, não só o povo Gavião, começam a praticar coisas que não são de deus, são do demônio. Começam a disciplinar os parentes pra seguir a igreja deles. Eu sou uma pessoa que tem essa consciência. Se eu quiser seguir a igreja deles, eu sigo. Mas se eles me obrigarem, se disserem que eu participo de costume do diabo, não aceito. Isso não aceito. Temos que ter consciência antes de participar de qualquer religião do não-indio, ate porque muitas vezes, a população indígena, onde tem maior participação do missionário, começa a se afastar da sua luta, do seu movimento e não lembra o resultado da luta deles durante esse processo de integração dos povos indígenas no meio da sociedade branca. Liderança Gavião³⁷⁰.

Apesar da presença da escola - de uma forma razoavelmente estruturada desde 1992, ano da criação das três primeiras instituições escolares do povo Gavião-Ikolen pelo Governo de Rondônia, há mais de dez anos nas aldeias Gavião-Ikolen e da língua Gavião ser considerada definida, estudos evidenciam que ainda há muitos indígenas que não sabem escrever na língua materna:

As pessoas adultas que sabem escrever a língua materna, foram ensinados pelos missionários, que lá chegaram, aprenderam a falar a língua Gavião, definiram sua escrita e passaram a ensinar [...] com objetivos de evangelizar [...]. O alto índice de pessoas que não escrevem na língua se dá entre os mais jovens, apenas a partir do Projeto Açaí as escolas indígenas de Rondônia passaram a alfabetizar também em língua Materna. (RONDÔNIA, SEDUC, 2005, p. 18).

Essa preocupação também tem sido colocada pela etnia Arara-Karo. A não-alfabetização de crianças, jovens e adultos, talvez tenha relação com o histórico do ensino monolíngüe, com a pressão das comunidades indígenas para a aquisição ocorrer apenas na língua portuguesa, no modelo de alfabetização proposto,

³⁶⁹ (PAULA, 2008, p. 139).

³⁷⁰ (NÓBREGA, 2008, p. 187).

(excessivas atividades de cópia e repetição mecânica), o que significa demanda por mais discussões nas aldeias e estudos sobre a prática alfabetizadora no campo da formação docente.

Portanto, a discussão a respeito da Cultura escrita e sua relação com a Oralidade na T. I. Igarapé Lourdes, contemplou o próprio histórico de escolarização dos Arara-Karo e Gavião-Ikolen, especificamente no que tange à alfabetização. A reflexão sobre o processo de formação e o trabalho docente, a partir dos exercícios de interculturalidade, possibilitou uma compreensão sobre as atividades pedagógicas nas aldeias. A análise é que os usos da escrita na prática social, em língua indígena e língua portuguesa, por parte das comunidades indígenas, contribui para a própria ressignificação da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1997, durante a Semana dos Povos Indígenas, em Minas Gerais, tive a oportunidade de ouvir o indígena boliviano Carlos Intimpampa falar a respeito da resistência que as sociedades não-índias possuem em (re)conhecer os povos indígenas contemporâneos. Mediante o violento processo colonizador, os europeus disseram que os hábitos e crenças dos povos que aqui encontraram não eram “aceitáveis” e que era necessário que os indígenas falassem o seu idioma, rezassem para o seu Deus, comessem o seu tipo de comida, usassem o seu tipo de roupa. Os casamentos interétnicos foram estimulados como política de dominação, integração e assimilação. Após cinco séculos de imposição, indígenas possuem cabelos crespos ou loiros, usam camisetas, falam português, comem alimentos industrializados, usam celulares. No entanto, não é mais isso que se deseja dos povos indígenas. Deseja-se que eles retornem àquele modelo e imagem de cinco séculos atrás. Carlos Intimpampa então questionou: ‘O que vocês querem, afinal?’³⁷¹.

Paulo Freire nos ensinou que um dos saberes de fundamental importância no trabalho pedagógico que podemos desenvolver junto às comunidades cujas realidades ainda estão “marcadas pela traição ao direito de ser”, é a compreensão de ver o tempo futuro de um modo que permita modificá-lo, vê-lo:

[...] como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. (FREIRE, 2002, p. 46).

Nesta perspectiva, a ação pedagógica possivelmente vai exigir de nós a convicção de que a mudança é uma efetiva possibilidade, que demanda muito trabalho, mas que é possível acontecer. Esta concepção mobilizadora é que tem contribuído no sentido de orientar minha participação junto as sociedades indígenas, particularmente as etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen no intuito de contribuir na construção de uma escola a favor da vida, das aprendizagens e do diálogo intercultural.

De maneira geral, as finalidades da escola são elaboradas historicamente e neste sentido, significa dizer que o que é hoje poderá não ser o mesmo amanhã,

³⁷¹ AFINAL, o que é ser índio? Vanessa Caldeira Disponível em: <http://www.cedefes.org.br> Acesso 03/06/2009.

pois institucionalmente está sujeita a revisões e/ou modificações, o que certamente tem validade para a escola indígena. Estudos recentes a respeito do papel da escola em contexto indígenas disponibilizam interessantes aspectos nesta direção³⁷², de que é possível envidar esforços políticos na construção de uma escola a favor dos índios:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho éticopolítico da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. (FREIRE, 2000, p. 20).

A pesquisa realizada evidenciou um processo de apropriação da cultura escrita impressa, em curso, bem como iniciativas da cultura digital nas aldeias Igarapé Lourdes. O que conhecemos das escolas indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen, nos permite afirmar que são espaços interculturais e, dentro das atuais possibilidades, referenciados nos interesses, demandas e saberes destes povos articulados também aos temas do mundo não-indígena, pois sabemos que:

A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante. (FREIRE, 1989, p. 16).

A idéia de que por meio da escola podem acessar conhecimentos a favor de suas lutas, evidencia o desejo de continuarem construindo um projeto de etnoeducação, que cada vez mais contribua como um dos aspectos rumo a uma vida com dignidade, de modo a dispor de elementos que instrumentalizem os grupos para o convívio no mundo contemporâneo. Para tanto, avaliamos que as escolas dos Arara-Karo e dos Gavião-Ikolen precisam ser efetivamente incorporadas no sistema oficial em uma perspectiva que considere suas especificidades culturais. Esta afirmação fundamenta-se na análise dos Censos Escolares³⁷³ de 1998 a 2007 que explicitam a dívida por parte do poder público com a escola intercultural

³⁷² (BARUFFI; ANDRADE, 2006), (WEIGEL, 2000; 2003), (PAES, 2002), (NASCIMENTO, 2004), (GERKEN, 2001; 2008), (PAULA, 1999) e (CAMPOS, 2000).

³⁷³ (BRASIL, INEP, 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007a).

indígena. Os registros totalizam um período de 9 (nove) anos. Os dados de boa parte dos formulários são preenchidos com o número zero, no que se refere às instalações físicas como bibliotecas, sala de professores, laboratórios, quadras, equipamentos. Daí que as exigências postas para a escola indígena diferenciada não depende só do empenho das sociedades indígenas sem a devida contrapartida do poder público.

Estas informações permitem inferir que há necessidade de se aprofundar políticas públicas diferenciadas com qualidade para os povos indígenas que contemplem: o desenvolvimento profissional continuado, uma vez que até pela história e tempo do contato dos povos da T. I. Igarapé Lourdes, há demandas por mais estudos em uma perspectiva intercultural tanto nas línguas – portuguesa e materna/indígena escrita, como nos conteúdos relacionados à matemática, geografia, história e ciências, dentre outros. Em nossa compreensão, estas propostas de formação docente devem ser orientadas no sentido de possibilitar aos professores e professoras indígenas, os mecanismos necessários para que possam dar conta de elaborar currículos para as escolas, de modo a levar em conta as práticas bilíngües orais e escritas.

Nossa indagação inicial foi orientada pela questão: Como acontece o processo de aquisição e apropriação da cultura escrita na T. I. Igarapé Lourdes? Como se dá a relação oralidade e escrita, em suas comunidades, levando em conta sua milenar tradição oral? Os resultados obtidos na pesquisa evidenciam que a aquisição da linguagem escrita tanto em língua materna como em língua portuguesa, a partir da ação docente exclusivamente indígena, tem favorecido a construção de aprendizagens significativas diretamente relacionadas a continuados processos de apropriação (CERTEAU, 1998) da escrita alfabética pelas sociedades indígena Gavião-Ikolen e Arara-Karo. Apropriação que se evidencia pelo uso da escrita em seu cotidiano, tanto no interior das escolas como na prática social das aldeias, através de múltiplos portadores de textos – destacamos principalmente a circulação de cartas, bilhetes, e-mails e mensagens por meio de celular, que permitem construir estas constatações, onde as possibilidades de utilização da escrita se manifestam enquanto mecanismo político de reafirmação de identidade étnica.

É verdade que a apropriação da linguagem escrita não se dá apenas no ato de saber escrever, por exemplo, uma lista de palavras, ou a escrita de um pequeno

texto. É verdade também que o número de participantes indígenas na escola e no mundo da escrita convencionalmente falando, ainda é pouco. Mas sabemos que o fato de estar inserido em um contexto escrito, com pessoas ou instituições que fazem uso do conhecimento escrito permite a construção de entendimentos sobre as razões que nos leva a escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; BRASIL, PROFA, 2001). De forma que mesmo sem saber ler e escrever de acordo com as exigências convencionais, é possível o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, por meio de múltiplos papéis, de alguém que observa, escreve, dita, lê ou escuta textos, referentes a linguagem escrita. Mesmo em um ambiente indígena, em que a circulação de materiais escritos ou portadores de texto ainda são poucos, analisamos que as interações com o objeto escrito que ocorrem nas aldeias – reuniões, utilização de anotações na lousa, registros das deliberações em atas, assinatura de listas de presença, leitura de documentos em voz alta, colagem de cartazes da educação e saúde, a própria identificação da Terra Indígena em uma placa - constituem um ambiente que permite pensar a escrita e seus usos na atual sociedade intercultural.

É preciso considerar que a história de escrita dos povos da T. I. Igarapé Lourdes, os Arara-Karo e Gavião-Ikolen, tem cerca de 30 (trinta) anos, pois a partir do final dos anos 1970 é que iniciaram o processo de aquisição desta linguagem, (materna e portuguesa). No Brasil, no mundo não-indígena, esse processo ainda não foi universalizado, nem todos sabem ler e escrever. Em relação à sociedade Gavião-Ikolen, há alguns que utilizam mais a escrita na língua materna, os adultos, para a leitura da bíblia, por exemplo. Os Arara-Karo, embora com a escrita na língua ainda em fase de definição, tem exercitado o uso desta tecnologia de modo razoável, condição que aliás constitui um bom recurso para a ampliação destes saberes. Em relação à língua portuguesa, ambas as etnias a utilizam em função das atividades profissionais e políticas na relação com não-indígenas e órgãos públicos.

Consideramos que a linguagem passa por processos de reinvenção e que os sujeitos que a utilizam podem enxergar finalidades diferentes das usuais e que mesmo sem ler e escrever é possível interagir neste espaço, daí ser possível aceitar que há gradações no processo de apropriação da linguagem. Os sujeitos nas interações muito particulares que constroem, fazem usos e atribuem sentidos inusitados à fala e a escrita. Quem imaginou que os indígenas da T. I. Igarapé Lourdes e possivelmente muitos outros, poderiam por meio do telefone celular

escrever mensagens em sua língua indígena? Novos elementos que informam revisão na concepção de que a ausência do português oral na escola significa o *silêncio* e a ausência da escrita nas práticas sociais da língua indígena – a folha branca. (MONTE, 1994).

A T. I. Igarapé Lourdes representa o ambiente que liga os sujeitos às suas práticas cotidianas, uma vez que significa o lugar simbólico do refúgio e da interação intercultural. Ali elaboram e reelaboram os conhecimentos, as traduções sobre as relações entre o mundo indígena e o mundo não-indígena. As observações e as entrevistas revelaram um pouco como se dão as interações cotidianas dos sujeitos no que se refere às manifestações da oralidade e sua relação com a escrita em língua indígena e em língua portuguesa.

A fala preponderante no contexto da aldeia se dá através da língua indígena – trabalho, casa, visitas aos parentes, escola com falantes específicos. Já a fala em língua portuguesa ocorre internamente em situações de reuniões com pessoas não-indígenas ou indígenas de outras etnias, na escola em práticas bilíngües e nas atividades da cidade. O uso da língua escrita materna aos poucos vai sendo incorporado nas manifestações da cultura tradicional, entre as quais se destaca: a reescrita dos mitos, das receitas medicinais, das músicas, que são oriundos da cultura oral e agora possuem função didática na escola.

Tomar conhecimento de situações singulares a respeito do uso da escrita em língua materna e portuguesa por comunidades de contato recente com a escrita, significa a possibilidade de rever concepções sobre as finalidades e funções da língua escrita, compreender que estas finalidades e funções não são estáticas, pois como objetos de natureza histórica, cultural e política dispõe de uma estrutura flexível e por isso podem ser modificadas, reinventadas e transformadas. As mensagens transmitidas pelos indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen através de telefone celular em língua indígena ajudam a ilustrar esta afirmação.

Os povos Arara-Karo e Gavião-Ikolen não vêem oposição entre a oralidade e a escrita e sim em perspectiva de diálogo, de aspecto complementar, de duas faces da mesma moeda comunicativa. Significa afirmar que a fala e a escrita são ações de comunicação com forte componente interativo, que se expressam em situações concretas de uso. Ao longo deste trabalho, é possível notar o diálogo entre as fontes orais e escritas, expresso principalmente nos relatos e narrativas mantidos na íntegra, um pequeno esforço de levar em conta as advertências de Benjamin de que:

“[...] somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. [...] quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, [...] Metade da arte narrativa está em evitar explicações. [...] (BENJAMIN, 1985, p. 203). Nesta perspectiva, inferimos que o encontro possível entre a oralidade e a escrita pode acontecer nas narrativas indígenas escritas que, carregadas de marcas orais e por isso mesmo tão belas, além deste aspecto estético, eticamente cumprem um papel formativo de educar o olhar do outro, de problematizar o preconceito, de reformar mentalidades, de ensinar o apreço pela diferença:

[...] em Porto Velho alguém [...] fez perguntas bestas... daquelas sem pé nem cabeça: porque que índio come gente? Ou porque que índio mata filho? Porque que [...] só mulher carrega coisa pesada... [...] Essas três perguntas que me fizeram [...] eu lasquei o cano! Eu falei: primeiro o índio não mata gente... o índio não come gente... agora o branco sim... o branco mata e não é só um dia não. Na pesquisa do IBGE morre muita gente! Direto tão matando gente... o jornal só fala em matança. E porque que vão falar que índio mata gente? Quem mata gente é branco... mata a própria mãe... próprio pai... próprio filho. Tá todo mundo louco aí. O que a gente só vê no jornal é isso... um filho matou um pai pra tomar dinheiro... matou não sei o que... é matança de gente. Porque que vem perguntar pra mim se é verdade que índio mata seu filho? Aonde? Que branco que viu índio matar filho? Apareceu no jornal... falando que índio matou filho... mostrando imagem? Não! Agora branco diariamente tá acontecendo isso. Vou contar uma história pra entender porque que eu tô falando isso... não pensa que eu tô falando besteira: antigamente... quando a gente vivia nesse período de conflito... de guerra... um índio atacava o outro. Nesse período de conflito quando os índios moravam na maloca grande... todo mundo morava ali... não tinha casa individual como tem hoje... hoje nós estamos copiando modelo da casa do branco. Então... antigamente era assim e se os índios tinham que fugir de uma maloca pra outra e nesse período nascia uma criança... essa criança evidentemente ia chorar um bom tempo né! Correndo o perigo de o outro povo ouvir e vir atacar. O que acontecia nessa época... a índia com seu marido... os dois combinavam de sacrificar aquela criança pra salvar o restante do povo. Se eles levassem a criança chorando... o outro povo ia atacar porque ia descobrir onde tava o povo... e matar todo mundo. Então... pra salvar aquele grupo tinha que sacrificar uma criança inocente. Se nascesse Gavião nessa época... matava dessa forma. Hoje não tem mais precisão disso. Existe uma lógica pra explicar isso... não era matar por gostar de matar... não existia matar... agora o branco mata direto. Era sacrificar um pra defender o restante. Já quando se fala que antigamente o índio ia só com a flecha na mão e a índia com o paneiro... um filho do lado... o outro do outro... um em cima da costa e mais um pendurado na tipóia... como os brancos costumam falar de nós. Agora eu pergunto: sabe por que essa lógica? Vocês brancos não têm a mínima idéia. Hoje não existe quase isso. Mas... isso tá no sangue... antigamente... o índio ia andando... o pai daquela família tinha que

estar com a mão livre pra quando um inimigo atacar ele estar preparado... pronto pra defender a sua família. Se ele tivesse com toda aquela bagagem nas costas... até que ele tire o paneiro... coloque os filhos no chão... o outro inimigo já atacou e matou a família dele. Então... ele tinha que estar preparado... ali... já pronto... no jeito de só pegar a flecha e defender sua família. Não é que ele tinha preguiça de carregar o paneiro... era uma estratégia de vida... de sobrevivência na selva... pro índio se salvar. A onça pulou ali... no paneiro da mulher... ou no filho... ele tinha que estar pronto... se ele tiver sobrecarregado com toda aquela mercadoria... ele não ia dar conta de defender a família dele. Outra coisa... porque eu falei que o branco é egoísta: o índio matava um passarinho... ele ia comer só com a família. Se ele matasse uma paca... ele ia chamar o vizinho... pra poder usufruir daquela refeição... e se ele matasse uma anta... um cateto... uma queixada... ele ia chamar todos da aldeia e ali todo mundo ia querer cerimônia de refeição... e todo mundo ia beneficiar daquilo. E não ia faltar pra ele... porque amanhã alguém podia matar e ele ia participar... na casa dele não... mas noutra casa... em várias famílias tinha... aí todo mundo se beneficiava daquela refeição. Não tinha porque guardar pra não faltar amanhã... [...]. E o branco? Se ele matar um frango é pra comer com a família dele ali e acabou... mata um leitão pequeno e vai guardar na geladeira dele... se ele matar uma vaca... ele vai pendurar no açougue pra vender. [...]. Vê a diferença do índio? [...]. tudo tem fundamento... tem explicação. Zacarias Kaapiar Gavião³⁷⁴.

Por compreender a importância da aquisição da cultura escrita na aldeia – é que a transformamos em nosso tema de estudo - como um compromisso inadiável da relação mundo contemporâneo e mundo tradicional, uma demanda presente na pauta da educação como direito, o direito legítimo aos saberes coletivos a qual todos devem ter acesso, de forma a possibilitar vivências que assegurem o mágico e pessoal sentimento apontado por Guilherme Prado e Rosaura Soligo de que: “Ninguém poderá nos fazer aprender exatamente o que aprendeu com as leituras que fez e com os textos que escreveu. E nós não poderemos ensinar exatamente o que aprendemos com as leituras que fazemos e os textos que escrevemos”. (PRADO; SOLIGO 2005, p. 37). Nesta direção, minhas experiências com a escrita possibilitam entendê-la como um ato prazeroso que pode imprimir autonomia de pensamento. O exercício pessoal que tenho de escrever, de se aventurar no papel é devido, sobretudo a muitas referências. De Paulo Freire aprendi a ver a escrita para além da colonização, de uma forma crítica, como um objeto cultural, político e interativo que alia recursos orais e escritos em sua elaboração:

[...] O tempo de escrever, diga-se ainda, é sempre precedido pelo de falar das idéias que serão fixadas no papel. [...] escrever é tão re-

³⁷⁴ (PAULA, 2008, p. 126-127).

fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua. (FREIRE, 1993, p. 28).

De Emília Ferreiro³⁷⁵, foi importante compreender que o sentido da alfabetização é histórico, concebido por cada época; que estar alfabetizado atualmente significa em um viés de apropriação, “[...] transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. [...] produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, [...]”. O que evidencia o tamanho do desafio da escola indígena. Graciliano Ramos povoa nossas mentes com as imagens do olhar da infância, às voltas com uma escrita misteriosa, uma leitura em silêncio que emociona e que pode até fazer chorar:

[...] Uma tarde, reunindo sílabas penosamente, na gemedeira habitual, teve um sobressalto, chegou o rosto no papel. Releu a passagem – e os beijos finos contraíram-se, os olhos abotoados cravaram-se no espelho de cristal. Certamente se inteirava de um sucesso mau e recusava aceitá-lo. [...] A pobre mulher desesperava em silêncio. Apertava as mãos ossudas, inofensivas; o peito magro subia e descia; [...]. Afinal minha mãe rebentou em soluços altos, num choro desabalado. Agarrou-me, abraçou-me violentamente, molhou-me de lágrimas... [...]. A exaltação diminuiu, o pranto correu manso, estancou, e uma vizinha triste confessou-me, entre longos suspiros, que o mundo ia acabar. Estremeci e pedi explicações. Ia acabar. Estava escrito nos desígnios da Providência, trazido regularmente pelo correio. (RAMOS, 1995, p. 64-65).

O ato de escrever proporciona um encontro inusitado, individual e coletivo ao mesmo tempo, uma experiência que articula emancipação e transcendências no dizer de Maria Rosa R. M. de Camargo³⁷⁶, “[...] uma deliciosa sensação criadora, uma espécie de invenção. Uma possibilidade de raciocínio. O desvendar de um mundo. Descobrimentos”. Quem sabe, a beleza fugaz que uma combinação de letras pode permitir como nas aventuras de um garoto que escreve ou que carrega água em peneira, dá no mesmo, como nos mostra Manoel de Barros³⁷⁷: “[...] Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando ponto final na frase. [...]”...

Assim, a proposta deste texto foi enfatizar aspectos da cultura escrita como objeto cultural (CAMARGO, 1994), e político (FREIRE, 2002), com possibilidades de

³⁷⁵ O MOMENTO atual é interessante porque põe a escola em crise. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa> Acesso 01/10/2009.

³⁷⁶ (CAMARGO, 1994, p. 98).

³⁷⁷ (BARROS, 1999, p. 25).

empoderamento das sociedades indígenas, o que significa pensar nas diferentes interações, em caráter quase sistemático que ocorrem a partir das práticas de leitura e escrita dos sujeitos dado a influência do entorno urbanizado da cidade de Ji-Paraná. Como diria Gonzaguinha³⁷⁸, “[...] e a pergunta roda [...]”, refiro-me a interrogação de Bourdieu³⁷⁹ quando diz: “[...] o que é que as pessoas fazem com os modelos que lhe são impostos [...]?”. Um dia a escrita foi símbolo de imposição nas aldeias... “[...] Nascida do contato com o conquistador, usada pelo poder, poderia a escrita de línguas indígenas ser instrumento de conquista de identidade?” (MELIÁ, 1989, p. 15).

Entendo que os povos indígenas, inclusive os Arara-Karo e Gavião-Ikolen continuarão suas lutas e maneiras de fazer (CERTEAU, 1998), por uma cultura escrita a favor de sua gente. Libertadora, inventiva, autoral como já fazem hoje por meio de suas mensagens no papel, no aparelho celular ou no computador, tal como os experimentos corajosos de Nieta Monte³⁸⁰ e as aldeias acreanas nos anos 1980 e como também se evidencia atualmente nos belos textos da literatura indígena de Daniel Munduruku³⁸¹. Concluimos que, por meio deste objeto sociocultural e político, a escrita, os Arara-Karo e os Gavião-Ikolen atualizam suas identidades, agora referenciadas nos elementos que antes eram do outro, mas que após o filtro da apropriação, revelam características próprias, uma maneira de fazer uso do objeto apropriado.

Certamente em muito ainda os docentes das etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen precisam se aperfeiçoar para melhor servir as suas escolas e as suas comunidades, no que se refere à contribuição para a aquisição, apropriação e produção da cultura escrita na T. I. Igarapé Lourdes em permanente diálogo com a oralidade, modo tradicional de efetivar seus processos comunicativos. Suas práticas pedagógicas por se vincular às práticas sociais, anunciam possibilidades promissoras, para um trabalho docente crítico, inspirados talvez, em suas próprias histórias de lutas, cujas lições de sobrevivência permanecem inscritas em suas mentes e corações de povos indígenas da Amazônia.

³⁷⁸ GONZAGUINHA. O que é o que é. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso em 23/10/2009.

³⁷⁹ (CARVALHO; NUNES, 1993, p. 33).

³⁸⁰ (MONTE, 1984).

³⁸¹ (MUNDURUKU, 1996).

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, C. T. **Da maloca à escola**: uma análise da prática educativa e da formação de professores indígenas do povo Cinta Larga de Rondônia. Porto Velho. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2007.
- ALENCAR, T. C. de; FAUSTINO, R. C. et al. **Diagnóstico sócio-educativo da não alfabetização indígena e formação de agentes culturais alfabetizadores nas Terras Indígenas Ivaí, Faxinal, Queimadas e Mococa no Paraná**. Disponível em: aric.edugraf.ufsc.br Acesso dia 21/08/2009.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALTMANN, L; ZWETSCH, R. B. **Projeto de educação para o povo Suruí, Rondônia**. In: LOPES DA SILVA, A. A questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- AMOROSO, M. R. **Mudança de hábito**: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: LOPES DA SILVA, A; FERREIRA, M. K. L. (org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.
- ANDERSON, P. **Idéias e ação política na mudança histórica**. IN: Revista Margem Esquerda: ensaios marxistas. São Paulo: Boitempo, 2003.
- ANDRÉ, M. E. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- APPLE, M. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARROYO, M. G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.
- ARRUDA, R. **Imagens do Índio**: signos da intolerância. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (orgs.). Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp e UNESCO, 2001.
- AZEVEDO, M. M. **O programa de alfabetização do Projeto Kaiowá-Ñandeva**. In: LOPES DA SILVA, A. A questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BARBOSA, J. J. **História Oral e Hermenêutica**. Ano I, Nº. 105, Agosto. Centro de Hermenêutica do Presente. Porto Velho, 2002.
- BARBOSA, P. F. **Educação e política indigenista**. In: **Educação Indígena**. Em Aberto, Brasília, ano 3, n. 21, abr./jun. 1984.

BARTHOLO JR, R. dos S.; BURSZTYN, M. **Amazônia Sustentável: estratégia de desenvolvimento para Rondônia 2020**. Brasília: IBAMA, 1999.

BARUFFI, M. M; ANDRADE, M. da C. L. de. **Sentidos de escola e movimentos sociais do povo Xokleng, comunidade Bugio – SC**. ANPEd, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/> Acesso 23/08/2009.

BARROS, M. C. D. M. **Educação Bilingue, Linguística e Missionários**. Em Aberto. Brasília, v. 14, n. 63, p.18-37, jul./set., 1994.

BARROS, M. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. **Tratado Geral das grandezas do Ínfimo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

BATISTA, H. de S. **Das práticas pedagógicas dos índios kiriri: a oralidade como gesto de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br> Acesso 23/05/2009.

BECKER, B. **Frente Amazônica: questões sobre a gestão do território**. Rio de Janeiro, Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1990.

BELZ, K. C. **Educação Escolar Kaingang: do discurso oficial às práticas efetivas**. Florianópolis. 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BENNETT, J. A; BERRY, J. W. **A escrita silábica dos Crees**. In: OLSON, David R; TORRANCE, N. (Org.). *Cultura escrita e oralidade*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

BENEVIDES, M. V. de M. **A cidadania ativa**. São Paulo, Ática, 1996.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas. Volume I. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BEOZZO, J. O. **Leis e regimentos das missões**. Política indigenista no Brasil. São Paulo: Loyola, 1983.

BERGAMASCHI, M. A. **Práticas de escolarização e processos de apropriação da escola em aldeias indígenas**. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br> Acesso em: 14/09/2009.

BERGSON, H. **Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. **A ilusão biográfica**. In: FERREIRA, M. de M. e A. J. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BORGES, J. L. **Obras Completas**. Volume III. São Paulo: Globo, 1999.

BONIN, I. T. **Professores Indígenas**: resistência em movimento. In: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso. Anais da Conferência Ameríndia de Educação. Cuiabá, 1998.

BRASIL. Decreto-Lei N° 58.824, de 14 de junho de 1966. **Dispõe sobre a Convenção 107 da OIT, tratando da proteção de populações tribais**. Brasília, 1966.

_____. Ministério do Interior. SUDECO. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE. **Relatório de Avaliação da situação dos Gavião (DIGUT)**. Posto Indígena Lourdes, Mauro de Souza Leonel Júnior, nov. de 1983.

_____. FUNAI. Decreto nº. 88.609 em 1983. **Homologação da Terra Indígena Igarapé Lourdes**. Brasília, 1983.

_____. MEC. INEP. **Educação Indígena**. Em Aberto, Brasília, ano 3, n. 21, (abr./jun)1984.

_____. Poder Judiciário (PJ). **Proc. V-78/84**. Justiça Federal de Primeira Instância. Seção Judiciária do Estado de Rondônia. Porto Velho, 1984.

_____. FUNAI. **Relatório de Viagem à Área Indígena Igarapé Lourdes**. Maria Auxiliadora Cruz de Sá Leão. Brasília, 1985.

_____. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

_____. **Decreto Nº. 26 de 4/02/1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, 1991.

_____. MEC. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. In: BRASIL. MEC. INEP. Educação Indígena. Em Aberto. Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

_____. MEC. INEP. **Educação Indígena**. Em Aberto. Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

_____. PNUD. Cooperação Técnica ao PLANAFLOORO. Projeto BRA/94/007. **Projeto de Educação Diferenciada e Bilíngüe**: formação de professores indígenas e assessoria às escolas indígenas. Relatório. Betty Mindlin. Porto Velho-RO, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394. Brasília, 1996.

_____. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998.

_____. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. INEP. **Dados declarados pela escola no Censo Escolar de 1998**. Brasília, 1998.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares em Ação**. Alfabetização. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1999.

_____. CNE. Parecer CNE/CEB nº 14/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1999.

_____. INEP. **Informações declaradas no Censo Escolar de 1999**. Brasília, 1999.

_____. MEC. INEP. **Censo Escolar 1999**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso 12/03/2009.

_____. INEP. **Informações declaradas no Censo Escolar de 2000**. Brasília, 2000.

_____. MEC. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001.

_____. INEP. **Informações declaradas no Censo Escolar de 2001**. Brasília, 2001.

_____. PNE. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172 de 2001. Brasília, 2001.

_____. INEP. **Informações declaradas no Censo Escolar de 2002**. Brasília, 2002.

_____. MEC. **Rondônia empossa Gavião no Programa de Educação Indígena da SEDUC**. Boletim Informativo da Comissão Nacional de Professores. Brasília, 2003.

_____. INEP. **Informações declaradas no Censo Escolar de 2003**. Brasília, 2003.

_____. INEP. **Informações declaradas no Censo Escolar de 2004**. Brasília, 2004.

_____. INEP. **Informações declaradas no Censo Escolar de 2005**. Brasília, 2005.

_____. INEP. **Informações declaradas no Censo Escolar de 2006**. Brasília, 2006.

_____. MEC. **Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação Escolar Indígena**. PROEJA. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, setembro 2007.

_____. INEP. **Resumo das informações declaradas no Educacenso 2007**. Brasília, 2007a.

_____. INEP. **Censo Escolar Indígena**. Brasília, 2007b.

_____. FUNAI. **Serviço de Informação Indígena**. Port. FUNAI nº 416, de 17/05/2007. 2007c. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/ultimas> Acesso 18/09/2009.

_____. IBGE. **Estados 2007**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat> Acesso em 23/06/2009.

_____. **Lei nº. 11.645/2008**. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso 13/07/2009.

CABIXI, D. M. **Educação do Grupo Pareci**. In: LOPES DA SILVA, A. A questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CACOAL et al. **O seu valor**. Hip Hop por um Brasil decente. CD. São Paulo, 2002.

CALVINO, I. **O cavaleiro inexistente**. São Paulo: Companhia das letras. 2002.

CAMPOS, R. C. **Movimentos indígenas por educação: novos sujeitos socioculturais na história recente do Brasil**. ANPEd, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos> Acesso 24/08/2009.

CAMARGO, M. R. R. M. de. **Caminhos e cotidianos de uma professora de leitura e escrita**. 1994. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1994.

_____. **Cartas e escrita**. 2000. Campinas-SP: 147 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2000.

_____. **Práticas de Escritas de Si como Espaços de Formação**. Educação: Teoria e Prática - v. 18, n.31, jul.- dez. Rio Claro-SP, 2008.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, V. M. F. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. Educação & Sociedade, ano XXIII, Nº. 79, Agosto/2002a.

_____. (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

CARVALHO, I. C. M. **Biografia, identidade e narrativa**: elementos para uma análise hermenêutica. Horizontes Antropológicos Vol. 9, Nº 19 Porto Alegre, 2003.

CARVALHO, M. M. C. e NUNES, C. **Historiografia da Educação e Fontes**. Porto Alegre, Cadernos ANPEd, nº 5, 1993.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, M. **Os trabalhos da memória**. In: BOSI, E. Memória e Sociedade: lembranças de velhos. 2 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **O mundo como representação**. In: Estudos avançados 11 (5), IEA USP, São Paulo, 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em 15/07/2009.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Universo Cultural Arara**. Ji-Paraná-RO, [s. n.], 2000.

_____. **Universo Cultural Arara II**. Ji-Paraná-RO, [s. n.], 2002.

CHIOVETTI, S. P. **Mudanças políticas na Amazônia**: o PT e as administrações Municipais. In: Lutas Sociais, n. 2. São Paulo: PUC, 1997. Disponível em <http://www.pucsp.br/neils/downloads> Acesso 13/05/2009.

CLEIDE, F. **Brasil Pluriétnico**: documentos do movimento indígena brasileiro e seus aliados. Senado Federal. Gabinete da Senadora Fátima Cleide. Brasília, 2004.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**: Antropologia e Literatura no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

COHN, C. **Notas sobre a escolarização indígena no Brasil**. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/> Acesso dia 23/09/2009.

CORBUCCI, E. M. **Políticas Públicas, Políticas Ambientais e Participação Social no Brasil**. Espaço & Geografia, Vol. 6, Nº 2, 2003. Disponível em: http://www.unb.br/ih/novo_portal Acesso 01/07/2009.

COWELL, A; RIOS, V. **A década da destruição**: na trilha dos Uru-Eu-Wau-Wau (1980-1990). DVD. Produtora: Centro de filmagens ambientais da Universidade Católica de Goiás, 1987.

CUNHA, E. **À margem da História**. 2. ed. São Paulo: Cultrix; Brasília: INL, 1975.

CUNHA, M. I. da. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

DALMOLIN, G. F. **O papel da escola entre os povos indígenas**: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

_____. **As funções ocultas da escola em contextos indígenas**. 16º COLE: Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16> Acesso 23/07/2009.

DAL POZ NETO, J. **No país dos Cinta-Larga**: uma etnografia do ritual. Campinas-SP. 1991. 408 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. **Dádivas e dívidas na Amazônia**: parentesco, economia e ritual nos Cinta-Larga. 2004. Campinas, SP. 358 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

D'ANGELIS, W; VEIGA, J. (orgs.). **Leitura e escrita em sociedades indígenas**. Encontro de Educação Indígena no 10º COLE. Campinas-SP: LB, Mercado de Letras, 1997.

D'ANGELIS, W. da R. **Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 34-43, fev. 2003.

DAVIS, S. **Vítimas do milagre**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DOMINGUES, H. M. B. **A noção de civilização na visão dos construtores do Império**: a Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1850/60). Niterói. 1989. 200 f. Dissertação (Mestrado em História). Niterói: UFF, 1989.

ENGUITA, M. **A ambigüidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. Revista Teoria & Educação, n. 4, 1991.

FAUNDEZ, A. **A expansão da escrita na África e na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FEARNSIDE, P. M. **Frenesi de desmatamento no Brasil**: a floresta vai sobreviver? In: G. Kohlepp ET. A. Schrader (Ed.), Homem e natureza na Amazônia. Nº 95. Amazonas, 1987.

FELZKE, L. F. **Quando os ouriços começam a cair**: a coleta de castanha entre os Gavião de Rondônia. Porto Velho. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2007.

FERREIRA, F. M. N. S.; SOUZA, C. C. de. **A importância e desafios do ensino bilíngüe na educação escolar indígena**. 16^º COLE: Campinas, 2007. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16_. Acesso em 25/06/2009.

FERREIRA, M. K. L. **Uma experiência de educação para os Xavante**. In: LOPES DA SILVA, A. A questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: LOPES DA SILVA, A; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA NETO, W. **Os índios e a alfabetização**: aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira. São Paulo. 1994. 112 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

_____. **Com todas as letras**. 9. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001a.

_____. **Cultura Escrita e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (orgs.). **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FIORI, E. M. **Aprender a dizer a sua palavra**. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FLEURI, R. M; GRANDO, B. S; TOMAZZETTI, C. M.; SAYÃO, D. T. **Educação Intercultural e formação de professores/as**: gênero, etnia e gerações. III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Porto Alegre: UFRGS-ANPEd, 2000.

FLEURI, R. **Intercultura e Educação**. Rev. Bras. Educ. no. 23. Rio de Janeiro May/Aug. 2003.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento *escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, A. V. **A alfabetização na sociedade e na história.** Vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCHETTO, B. **Escolas e Integração:** o caso do Parque Indígena do Xingu. Em Aberto, Brasília, ano 3, n. 21 ,(abr./jun)1984.

_____. **O papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, jan./dez. 1994.

_____. **Entrevista Bruna Franchetto.** TVE. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas> Acesso 28/08/2009.

FREIRE, A. P. **Notícias de um crime no mundo civilizado:** as mortes de Galdino Pataxó. Niterói. 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem.** Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GAVAZZI, A. R. **Observações sobre uma sociedade ágrafa em processo de aquisição da língua escrita.** Em Aberto, Brasília: v. 14, n. 63, p. 151 - 159, jul./set., 1994.

GABAS JÚNIOR, N. **Estudo fonológico da língua Karo (Arara de Rondônia).** Campinas-SP. 1989. 91 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

_____. **Karo.** 2004. ISA. Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/> Acesso 20/02/2009.

GABAS JÚNIOR, N. ARARA, R. et al. **História dos Arara no tempo do contato com os brancos**: May yamat kana'xet peg xawero ma'i kanay 'mam. Belém: MPEG, 2002.

GABAS JÚNIOR, N. GAVIÃO ARARA, S. K. P. **Cartilha de alfabetização na língua Karo**: Ak wen wen 'ya!. Belém: MPEG, 2002.

GAVIÃO ARARA, S. K. P. **Histórico do Povo Arara**. Ji-Paraná, T. I. Igarapé Lourdes, Aldeia Iterap, novembro de 2007.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. LTC Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A., 1989.

GERKEN, C. H. de S. **Educação e diversidade cultural: oralidade e letramento no contexto cultural dos Xakriabá**. ANPEd, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes> Acesso 12/08/2009

GIROUX, H. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação**. In: Silva, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIARD, L. **História de uma pesquisa**. In: CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

GINSBURG, J. **Linguagem e trauma na escrita do testemunho**. Disponível em: <http://www.msmedia.com/conexao> Acesso 19/08/2009

GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação Brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOODY, J; WATT, I. **As conseqüências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

GOMES, M. P. **Os índios e o Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GÓMEZ, A. C. **Historia de la cultura escrita**: ideas para el debate. Revista Brasileira de História da Educação, Nº 5, Campinas, SP: Editora Autores Associados/ SBHE. Jan/jun 2003, p.93-124.

GONDIM, N. **A invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

GONZALEZ LORENZO, M. **Bilingüismo en Galicia**: problemas y alternativas. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1985.

GOUVÊA DE PAULA, L; DIAS DE PAULA, E. **A escola Tapirapé**. In: LOPES DA SILVA, Aracy. *A questão da Educação Indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GRUPIONI, L. D. B; VIDAL, L; FISCHMANN, R. (orgs.). **Povos Indígenas e Tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp e UNESCO, 2001.

GTA. **Grupo de Trabalho Amazônico**. Regional Rondônia. **O fim da floresta?** Porto Velho, 2008.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. 1996. 153 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1996.

GUIMARÃES, S. G. **Uma escola no Xingu**. In: LOPES DA SILVA, Aracy. A questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade, v. 22, n.2, jul./dez., 1997. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/mundogeo> Acesso em 12/07/2009.

HARRIS, R. **The language-makers**. London: Duckworth, 1980.

HAVELOCK, E. A. **A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais**. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOROCHOVSKI, R. R; M. G. **Problematizando o conceito de empoderamento**. Anais do II Seminário Nacional. Movimentos Sociais, Participação e Democracia. UFSC, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://www.sociologia.ufsc.br> Acesso 09/08/2009.

HORTA BARBOSA, N. B. **Exploração e levantamento dos rios Anary e Machadinho**. Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Matto-Grosso ao Amazonas. Publicação Nº 48. Anexo 2. Rio de Janeiro, 1918. Disponível em: <http://openlibrary> Acesso 22/04/2009.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 2000.

HUGO, V. **Desbravadores**. 1º volume. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas 1991.

_____. **Desbravadores**. 2º volume. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas 1991.

IAMÁ. Instituto de Antropologia e Meio Ambiente. **Arquivos Contemporâneos**. Volume 2, Fascículo 1, dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.uspleste.usp.br>. Acesso 20/03/2009.

_____. **Digit.** Povo Gavião. História do Contato com os não índios. Projeto Educação Bilingue/RO. Ji-Paraná, [1992?].

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1979.

_____. **Um apelo à pesquisa em cultura escrita leiga.** In: OLSON, David R; TORRANCE, N. Cultura escrita e oralidade. 2. ed. Ática, 1997.

ISIDORO, E. A. **Situação sociolinguística do povo Arara:** uma história de luta e resistência. Goiânia. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

KAHN, M. **"Educação Indígena" versus "Educação para Índios": sim, a discussão deve continuar...** Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

KANINDÉ, Associação de Defesa Etnoambiental. **Diagnóstico Etnoambiental e Participativo e Plano de Gestão da Terra Indígena Igarapé Lourdes.** Rondônia, [s. n.], 2006.

KATO, M. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1987.

KIETZMAN, D. W. **Indians and culture áreas of twentieth century Brazil.** In: Indians of Brazil in the twentieth century. I.C.R Studies, 2. Whashington, 1967.

KOHLHEPP, G. **Conflitos de interesse no ordenamento territorial da Amazônia brasileira.** Estudos Avançados. 16. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>
Acesso em 16/07/2009.

KRENAK, A. **Barragem Samuel.** Programa de Índio. União das Nações Indígenas. Rádio Universidade de São Paulo: USP, 1988. Disponível em: <http://www.programadeindio.org> Acesso em 30/06/2009.

LADEIRA, M. E. **Atividades da escola da aldeia Guarani da Barragem, São Paulo.** In: LOPES DA SILVA, Aracy. A questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981a.

_____. **Sobre a língua da Alfabetização Indígena.** In: LOPES DA SILVA, Aracy. A questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981b.

_____. **Educação Escolar Indígena: Projetando Novos Futuros.** 1999. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br> Acesso 23/08/2009.

_____. **De bilhetes e diários:** oralidade e escrita entre os Timbira. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

_____. **De 'povos ágrafos' a 'cidadãos analfabetos'**: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais. Brasília: CTI, 2005. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br> Acesso 20/09/2009b.

_____. **Uma escola Timbira**: subsídios para discussão. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/papers.asp> Acesso 23/08/2009.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascarados. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil. Campinas/SP: Unicamp, 2001. <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital> Acesso em 30/06/2009.

LEA, V. **Um projeto de alfabetização na língua portuguesa elaborado para os índios Txukarramãe (Kayapó) do Parque Nacional do Xingu**. In: LOPES DA SILVA, Aracy. A questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEAL, P. N. **O outro braço da cruz**. Porto Velho-RO: Arte Gráfica, 1984.

LEONEL, M. **Relatório Complementar de Avaliação das invasões no Posto Indígena Lourdes – PIL dos índios Gavião e Arara (Karo)**. Ji-Paraná, agosto, 1984.

_____. **Estradas, índios e ambiente na Amazônia**: do Brasil central ao oceano pacífico. São Paulo em Perspectiva 6 (1-2) 134-167 janeiro/junho 1992.

_____. **O segundo retorno de Alamãa**: tradições, conflitos, degradação ambiental e mudanças. In: MINDLIN, B; DIGUT, T; SEBIROP, C. e outros narradores Gavião Ikolen. Couro dos espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião-Ikolen de Rondônia. São Paulo: Senac, 2001.

_____. **Colonos contra amazônidas no POLONOROESTE**: uma advertência às políticas públicas. In: IAMÁ. Instituto de Antropologia e Meio Ambiente. Arquivos Contemporâneos. Volume 2, Fascículo 1, dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.uspleste.usp.br>. Acesso 20/03/2009.

LEPARGNEUR, H. **O futuro dos índios no Brasil**. Rio de Janeiro: Hachette, 1975.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Documentos Rama-Rama**. Journal de la Société des Américanistes, Année 1950, Volume 39, Numéro 1 p. 73 – 84 Disponível em: <http://www.persee.fr> Acesso 23/05/2009.

_____. **O Pensamento Selvagem**. 3. ed. Campinas: Brasiliense: 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006

LIMA, A. C. S. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. 1992. 335 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

LIMA, A. M. de. **Terras de Rondônia: aspectos físicos e humanos do estado de Rondônia**. 3. ed. Porto Velho: OFF-7 Editora Gráfica Ltda, 1997.

LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES DA SILVA, A. **A questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOPES DA SILVA, A; GRIZZI, D. C. S. **A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates**. In: LOPES DA SILVA, Aracy. **A questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOPES DA SILVA, A; GRUPIONI, L. D. B. **A Temática Indígena na Escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

LOUKOTKA, C. **Classification of south american indian languages**. University of Califórnia, 1968.

LOVOLD, L; FORSETH, E. **Estudos de Viabilidade da Usina Hidro-Elétrica de Ji-Paraná**. Diagnóstico da Área Indígena Igarapé Lourdes: Uso do Território, Conseqüências do Empreendimento e Recomendações. (Relatório), 1988.

MACEDO, A. V. L. da S. **A alegria da descoberta: uma experiência construtivista de alfabetização**. In: LOPES DA SILVA, A; FERREIRA, M. K. L. (orgs.). **Práticas Pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

MACEDO, D. **Alfabetização, linguagem e ideologia**. Revista Educação e Sociedade. Vol. 21, Nº. 73 Campinas, dezembro, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em 20/08/2009.

MACENA, J. M. de O. **“Isso é coisa de vocês”**: os índios Canela e a escola. Brasília. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MALCHER, J. **Porque fracassa a proteção aos índios**. Brasília, SPI, 1963. mimeo.

MALINOWSKI, B. K. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARKUS, C. **Identidade étnica e Educação Escolar Indígena**. Blumenau. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

MARGULIS, S. **O desempenho do governo brasileiro e Banco Mundial com relação à questão ambiental em projetos co-financiados pelo Banco**. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Texto para discussão. n.º. 194. Rio de Janeiro: IPEA, 1990. Disponível em: <http://www.ebah.com.br> Acesso em 19/08/2009.

MARTINS, J. de S. **A chegada do estrangeiro**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MATIAS, F. **Pioneiros: ocupação humana e trajetória política de Rondônia**. Porto Velho: Maia, 1997.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997a.

_____. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997b.

_____. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg**. São Paulo: Cultrix, 1967.

MEAD, M. **Sexo e temperamento**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MEDEIROS, E. L. **Rondônia: terra dos Karipunas**. Porto Velho-RO: Rondoforms Indústrias Gráficas Ltda, 2003.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. **Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena**. In: MONSERRAT, R; EMIRI, L. A conquista da escrita: encontros de educação indígena. Cuiabá-MT: Iluminuras, 1989.

_____. **Educação Indígena na Escola**. São Paulo: Caderno CEDES, dezembro de 1999.

MEIRELES, D. M. **Populações indígenas e a ocupação histórica de Rondônia**. Cuiabá. 1983. 223 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1983.

_____. **Sugestões para uma análise comparativa da fecundidade em populações indígenas**. Revista Brasileira de Estudos de População. São Paulo, vol. 5, n. 1. jan./jun. 1988. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br> Acesso 21/03/2009.

MELLATI, J. C. **Índios do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

MENEZES, N. **Poções e Magia**. Rio de Janeiro: Blocos, 1995.

MIGNOT, A. C. V. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro, 2008.

MINDLIN, B; DIGUT, T; SEBIROP, C. e outros narradores Gavião Ikolen. **Couro dos espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião-Ikolen de Rondônia**. São Paulo: Senac, 2001.

MINDLIN, B. *Nós Paiter: os Suruí de Rondônia*. Petrópolis: **Vozes, 1985**.

_____. **Aprendiz de origens**. Revista Estudos Avançados. São Paulo, 1994.

_____. **A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.101-140, dez. 2004.

MISSÕES NOVAS TRIBOS DO BRASIL. **Pamakóbáv sev**. Cartilha Nº. 1 Gavião. Manaus- AM, 1993.

MONSERRAT, R; EMIRI, L. **A conquista da escrita: encontros de educação indígena**. Cuiabá-MT: Iluminuras, 1989.

MONSERRAT, R. M. F. **O que é o ensino bilíngüe: a metodologia da gramática contrastiva**. Revista Em Aberto, MEC-INEP: Brasília, julho, 1994.

MONTE, N. L. **Alfabetização e Pós-Alfabetização: uma experiência de autoria**. Revista Em Aberto, MEC-INEP: Brasília, julho, 1984.

_____. **Entre o silêncio em Língua Portuguesa e a página branca da escrita indígena**. In: Revista Em Aberto, MEC-INEP: Brasília, julho, 1994.

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

_____. **E agora, cara pálida?** Educação e povos indígenas, 500 anos depois. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Set/Out/Nov/Dez 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em 23/06/2009.

MOORE, D. **Relatório sobre o Posto Indígena Lourdes**. Oitava Delegacia Regional segundo as Diretrizes de levantamento de dados para elaboração de projetos. Brasília, UnB, 1978.

_____. **Relatório de Pesquisa de Campo na Reserva dos Índios Gavião e Arara em Rondônia**. Maio e Junho de 1987. Museu Goeldi. DCH. Linguística. Belém-PA: outubro, 1987.

_____. **Cultura**: revitalização de línguas nativas. In: Rondoniaovivo.com Disponível em: <http://www.rondoniaovivo.com> Acesso em 23/06/2009.

MOTA, C. N. da. **Índios do norte de São Paulo e uma quase experiência de educação indígena**. In: LOPES DA SILVA, Aracy. A questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MUAZE, M. de A. F. **Enfocando as mulheres da floresta**. Hist. cienc. saude-Manguinhos vol.9 no.1 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso 22/06/2009.

MUNDURUKU, D. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1996.

_____. **Literatura indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade**. Disponível em: <http://insurretosfuriososdesgovernados.blogspot.com> Acesso 18/07/2009.

NASCIMENTO, A. C. **Currículo, Interculturalidade e Educação Indígena Guarani/Kaiowá**. Caxambu-MG, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em 23/04/2009.

NASCIMENTO, Z. M. do. **A escola Kaingang do setor missão em Guarita, Rio Grande do Sul**. In: LOPES DA SILVA, Aracy. A questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NEUMANN, E. S. **Práticas letradas Guarani**: produção e usos da escrita indígena (séculos XVII e XVIII). 2005. Rio de Janeiro: 361 f. Tese (Doutorado em História Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **A escrita indígena nas reduções Jesuítico-Guarani**. SBPH Sociedade Brasileira da Pesquisa Histórica. 26ª Reunião. 2006. Disponível em: <http://sbph.org/reuniao/26/mesas/neumann/> Acesso 26/08/2009.

NEWMAN, E. **“De letra de índios” cultura escrita e memória indígena nas reduções guaranis do Paraguai**. Revista VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 25, nº 41: p.177-196, jan/jun 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso 26/08/2009.

NEVES, J. G. **Paulo Freire: 4 anos sem o educador da liberdade**. 2001. Disponível em: <http://www.paulofreire.org> Acesso 03/05/2009.

_____. **Diálogos Indígenas**. Atividades da disciplina Educação com os Povos da Floresta. UNIR. Campus de Ji-Paraná. X Etapa do Projeto Açaí. CENTRER. Ouro Preto do Oeste, dezembro de 2004a. (Mimeo).

_____. **Memórias de alfabetização indígena**: relatos Ramarama e Tupi-Mondé. (Anotações de Campo). Ji-Paraná-Rondônia. 2004b. (Mimeo).

_____. **O Partido dos Trabalhadores**: sonhos, decepções e reconstruções. Revista Espaço Acadêmico. Nº 51, agosto de 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br> Acesso 23/06/2009.

_____. **Em defesa do Rio Machado e sua gente, os índios da etnia Arara e Gavião avisam:** não queremos barragens. Relatório de Atividades de Extensão Universitária. Departamento de Ciências Humanas e Sociais. UNIR – Campus de Ji-Paraná. 2006a.

_____. **Pedagogia Arqueantropológica:** na trilha dos Urupá. Revista Partes. ISSN 1678-8419. 2006b. São Paulo: Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/urupa.asp> Acesso 12/06/2009.

_____. **Práticas político-partidárias em Rondônia:** procurando um sentido nas peças do tabuleiro. Revista Espaço Acadêmico. Nº 58, março de 2006c. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br> Acesso 23/06/2009.

_____. **Refletindo a alfabetização e o ensino numa perspectiva bilíngüe junto aos professores indígenas Arara e Gavião.** Relatório de Atividades de Extensão Universitária. Departamento de Ciências Humanas e Sociais. UNIR. Campus de Ji-Paraná, 2007. (Mimeo).

_____. **A psicogênese na aldeia: refletindo a alfabetização com docentes indígenas na Amazônia.** In: AMARAL, N.F.G do & BRASILEIRO, T.S.A. (orgs.). Formação docente e estratégia de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura. Vol. I. São Carlos, SP: Pedro e João Editores/Porto Velho: EDUFRO, 2008a.

_____. **Alfabetização Intercultural:** impactos da cultura escrita em sociedades ágrafas. Revista Partes. 2008b. ISSN: 1678-8419 Disponível em: <http://www.partes.com.br/> Acesso 23/06/2009.

_____. **Alfabetização intercultural:** oralidade, escrita e bilingüismo em sociedades indígenas. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico 2008c. ISSN: 1519-6186 Disponível em: www.espacoacademico.com.br Acesso 23/06/2009.

_____. **Festa Tupi Mondé 2008.** (Anotações de Campo). T. I. Igarapé Lourdes. Aldeia Ikolen. Ji-Paraná-RO, abril de 2008d. (Mimeo).

_____. **Universidade e Povos Indígenas:** a possibilidade do diálogo intercultural na floresta. In: AMARAL, Nair Gurgel. (Org.). Multiculturalismo na Amazônia: o singular e o plural em reflexões e ações. Curitiba: CRV, 2009a.

_____. **Entrevistas Gavião:** Catarino Gavião; Matilde Gavião; Zacarias Gavião; Helinton Gavião; José P. Gavião. Ji-Paraná-RO: Agosto, 2009b. (Mimeo).

_____. **Entrevistas Arara:** Noep Arara; Firmino Arara; Ernandes N. Arara. Ji-Paraná-RO: Agosto, 2009c. (Mimeo).

_____. **Alfabetização, bilingüismo e interculturalidade:** tematizando a prática pedagógica com docentes indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen. IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. ABRAPEE. São Paulo-SP: ISSN:

1981-2566. 2009d. Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos> Acesso 23/09/2009.

NIMUENDAJU, C. **Textos indigenistas**: relatórios, monografias, cartas. São Paulo: Loyola, 1982.

NÓBREGA, R. da S. **Contra as invasões bárbaras, a humanidade**. A luta dos Arara (Karo) e dos Gavião (Ikólóéhj) contra os projetos hidrelétricos do Rio Machado, em Rondônia. Campinas. 2008. 205 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

OLIVA, F. **Crianças tocam e cantam para o Brasil ouvir**. Folha de São Paulo. 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br> Acesso 31/02/2009.

OLIVEIRA, A. U. de. **Amazônia**: monopólio, expropriação e conflito. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.

OLIVEIRA, J. P. de. (org.). **A Viagem da Volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

OLIVEIRA, M. da C. M. de; DINIZ, K. **A escola Kaxi**. In: LOPES DA SILVA, Aracy. A questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

OLIVEIRA, R. C. de. **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

OLIVEIRA, S. M. **Formação de Professores indígenas bilíngües**: a experiência Kaingáng. Florianópolis. 1999. 105 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

OLSON, D. R. **O mundo no papel**. São Paulo: Ática, 1997a.

OLSON, D. R; TORRANCE, N. (Org.). **Cultura escrita e oralidade**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1997b.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papyrus, 1998.

PADILHA, P. R. **Currículo Intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, 2004.

PAES, M. H. R. **A questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT**. Revista Brasileira de Educação. Nº 21 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25> Acesso 23/09/2009.

PACÍFICO, J. M. **O olhar de Reich para a educação**: o papel da frustração e do desejo. 2004. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br> Acesso em 15/04/2009.

PAULA, J. M. de. **Karo e Ikolóéhj**: escola e seus modos de vida. Porto Velho. 2008. 223 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.

PEDLOWSKI, M; DALE, V; MATRICARDI, E. **A criação de áreas protegidas e os limites da conservação ambiental em Rondônia**. Revista Ambiente & Sociedade. Ano II. Nº 5. 2º semestre. Campinas-SP: Unicamp, 1999.

PENNA, J. C. **Este corpo, esta dor, esta fome**: notas sobre o testemunho hispanoamericano. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio, org. **História, memória, literatura**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

PÉREZ, C. L. V. **Imagens Caleidoscópicas**: as narrativas autobiográficas na formação das professoras alfabetizadoras. In: II Seminário Internacional: As redes de conhecimento e a tecnologia: imagens e cidadania, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames> Acesso 23/09/2009.

PERDIGÃO, F; BASSÉGIO, L. **Migrantes Amazônicos**. São Paulo: Loyola, 1992.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PEREIRA DA SILVA, R. G. **Esboço sociolingüístico Sateré-Mawé**. Tellus, ano 7, n. 13, out. 2007. Disponível em: <ftp://neppi.ucdb.br> Acesso 29/08/2009.

PEREIRA, Cláudia Netto do Valle. **A escola indígena da Casa do Índio em Rio Branco, Acre**. In: LOPES DA SILVA, Aracy. A questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PESSOA, S. et al. **O seu valor**. Hip Hop por um Brasil decente. CD. São Paulo, 2002.

POLLAK, M. **Memória esquecimento e silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

PRADO, G.V.T; SOLIGO, R. A. (orgs.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões e superações. Campinas: Graf. FE, 2005.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 16. ed. São Paulo, Brasiliense, 1979.

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1995.

RIBEIRO, D. **Indigenous cultures and languages of Brazil**. Indians of Brazil in the twentieth century. I. C. R. Studies, 2. Whashington, 1967.

_____. **Os Índios e a Civilização**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **O Povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

_____. **Confissões**. São Paulo: Ed. Cia. das Letras, 1997.

RICARDO, C. A. **Passados 500 anos sequer sabemos seus nomes**. In: GRUPIONI, L. D. B; VIDAL, L; FISCHMANN, R (orgs.). Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp e UNESCO, 2001.

RICARDO, F. **Interesses minerários em Terras Indígenas na Amazônia Legal brasileira**. Documentos do ISA nº 06, São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.socioambiental.org> . Acesso 23/05/2009.

RODRIGUES, A. D. **Classificação da língua dos Cinta Larga**. Revista de Antropologia, 1966.

_____. **Política lingüística e educação para os povos indígenas**. In: LOPES DA SILVA, Aracy. A questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RODRIGUES, R. A. **Contribuições para o Exame de Qualificação de Doutorado**. Cultura escrita em contextos indígenas (Josélia Gomes Neves). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. UNESP. Campus de Araraquara. CEIMAM/FCLAR/UNESP, Araraquara, 2009. (mimeo.).

ROMANO, A. M. **Dificuldades e superações nos anos iniciais da docência em matemática na escola pública**. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/pos> Acesso 08/07/2009.

RONDON, C. **Missão Rondon**. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal Commercio de Rodrigues, 1916.

RONDÔNIA. Governo do Estado. **Criação de Escolas Indígenas**. Decreto Nº 5705, 21/10/1992. Porto Velho, 1992.

_____. Governo do Estado. **Cria escolas indígenas de ensino fundamental**. Decreto Nº 8494, de 29/09/1998. Porto Velho, 1998a.

_____. Governo do Estado. **Institui o Projeto Açaí**. Decreto N.º 8516, de 15/10/1998. Porto Velho, 1998b.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Aprova o Projeto Açaí**. Resolução 30 de 26/05/1998. Porto Velho, 1998.

_____. SEDUC. **História da festa do milho verde**. Professores Indígenas. Contando histórias do dia-a-dia. IV Etapa do Projeto Açaí. RO, Porto Velho, 2001.

_____. Revista **Ji-Paraná e sua História**. Ji-Paraná, 2004a.

_____. SEDUC. **Relatório Descritivo Açaí Nas Aldeias.** Terra Indígena Igarapé Lourdes. Ji-Paraná, 2004b.

_____. SEDUC. **Projeto Açaí:** a palmeira das palavras. Narrativas dos Arara, Cinta-Larga, Gavião, Suruí e Zoró. Ouro Preto do Oeste, Rondônia, novembro de 2004c.

_____. SEDUC. **Diagnóstico Sociolingüístico do Povo Gavião.** Jânia Maria de Paula. Ji-Paraná, 2005.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Valida os estudos dos alunos do Projeto Açaí – Magistério Indígena de Rondônia [...].** Resolução 108 de 6/12/2005. Porto Velho, 2005.

_____. SEDUC. **Karo Tabat Kanã xipap xap. Calendário Tradicional do Povo Arara** Representação de Ensino de Ji-Paraná, [s. d.], 2006.

_____. SEDUC. **Planejamento e relatório docente.** T. I. Igarapé Lourdes. CEEI. Representação de Ensino. Ji-Paraná, 2007a.

_____. SEDUC. **Cadernos de alunos e alunas.** T. I. Igarapé Lourdes. CEEI. Representação de Ensino. Ji-Paraná, 2007b.

_____. **Atividades discentes (folhas avulsas).** T. I. Igarapé Lourdes. CEEI. Representação de Ensino. Ji-Paraná, 2007c.

_____. SEDUC. Secretaria de Estado da Educação. **Formação Continuada. Educação Escolar Indígena.** Relatório. Ouro Preto, 2008.

_____. Paróquia Sagrado Coração de Jesus. **Livro do Tombo.** 1956 a 1967. Porto Velho, agosto de 2009.

ROSA, A. M; SOUZA, C. C. de. **Educação Escolar Indígena:** um olhar para a “alfabetização bilíngue.” 16º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas-SP, 2007. Disponível em: www.alb.com.br/anais Acesso 29/08/2009.

SALVARO, T. D; NÖTZOLD, A. L. V. *Da oralidade à escrita: a cultura Kaingáng através do registro da memória.* Disponível em: www.cfh.ufsc.br/abho Acesso dia 23/02/2009.

SANTOS, C. M. L. S. dos. **O bilingüismo Kadiwéu – Português:** influência e trocas. 15º COLE. Campinas-SP: ALB, 2005. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais15> Acesso em: 26/07/2009.

SANTOS, M. **O mundo, o Brasil e a globalização:** o horror não dura eternamente. Revista Rumos do desenvolvimento. São Paulo: AGB, 1997.

SANTOS, N. **Seringueiros da Amazônia:** sobreviventes da fatura. 2002. São Paulo, SP: 330 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANCHES, V. (04/01/1977). **Os novos Colonos**. Jornal da Tarde, 1977.

SARAMAGO, J. **Cadernos de Saramago**. Disponível em:
<http://caderno.josesaramago.org> Acesso 25/06/2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SELIGMANN-SILVA, M, (org). **História, memória, literatura**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

SILVA, A; GRUPIONI, L. D. B. **A Temática Indígena na Escola**: subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, A. A. da. **Em busca do diálogo entre duas formas distintas de conhecimentos matemáticos**. 2008. São Paulo: 174 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, A. G. da. **No rastro dos pioneiros**: um pouco da história rondoniana. Porto Velho: SEDUC, 1984.

_____. **Conhecer Rondônia**. Porto Velho: SEDUC, 1999.

SILVA, F. C. da. **Bandeirantes do século XX na Amazônia**: a formação sócio-econômica da frente pioneira de redenção no sul do Pará. 2003. Disponível em:
<http://www.abphe.org.br/congresso2003> Acesso 23/06/2009.

SILVA, G. J; LACERDA, L. T. **A educação escolar indígena em perspectiva histórica**: os kadiwéu e a “pedagogia da violência” (segunda metade do século xx). Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos> Acesso 23/06/2009.

SILVA, M. A. Reis; SALANOVA, A. P. **A assessoria lingüística nos projetos escolares indígenas: o caso da formação de professores mebêngôkre**. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, M. F. **A conquista da escola**: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

SILVA, M. F. da; AZEVEDO, M. M. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil**: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, A; GRUPIONI, L. D. B. A Temática Indígena na Escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, R. H. D da. **Movimentos Indígenas no Brasil e a questão educativa**: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

SIMAS, H. C. P. **Letramento indígena**: o que prevê o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Revista Prolíngua. Disponível em: <http://www.revistaprolingua.com.br> Acesso 12/08/2009.

SCARAMUZZA, G. F. **Os espíritos perdem o couro**. Porto Velho. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia. PPGG. Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.

SKLIAR, C. **E se o outro não estivesse aí?** Notas para uma pedagogia (improvável) da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMITH, R. C. **The Summer Institute of Linguistics**: ethnocide disguised as a blessing. In: HVALKOF, Soren; AABV, Peter. Is God an American? Anthropological perspective on the missionary work of the Summer Institute of Linguistics. London, Survival international: IWGLIA, 1981.

SMOLKA, A. L. B. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. Caderno Cedes, v. 20, Nº. 50, Campinas, abril/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em 18/07/2009.

SOUZA, M. L. de. **Letramento e hibridismo**: a relação oral e escrita na aprendizagem da linguagem escrita de jovens e adultos. 2005. <http://www.anped.org.br/reunioes/28> Acesso 25/08/2009.

SOUZA, P. de O. B. **Algumas considerações sobre a escrita Kaiabi**. Campinas-SP: ALB, 2005. 15º COLE. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais15> Acesso 08/08/2009.

SCHULTZ, H. **Vocábulos Urukú e Digüt**. Journal de la Société des Américanistes, 1955, XLIV, 81-97. Disponível em: <http://www.persee.fr> Acesso em 12/02/2009.

STUTE, H. **A ordem, a coerência e a encenação nas orações em Gavião**. Seminário de Linguística. SIL: Porto Velho, 1976. Disponível em: <http://www.sil.org/americas/BRASILpdf>. Acesso 06/04/2009.

TASSARA, E. (org.). **O índio ontem, hoje, amanhã**. Dossiê do I Ciclo. São Paulo: Memorial da América Latina: EDUSP, 1991. (p. 38).

TASSINARI, A. M. I. **Escola indígena**: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TAMBORIL, M. I. B. T. **Políticas Públicas e formação docente**: um estudo em Porto Velho-Ro. ANPAE, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpae> Acesso 14/04/2009.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, M. A. D; FONSECA, D. R. da. **História Regional: Rondônia**. 2. ed. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

TERENA, M. **Educação Indígena**. In: Revista Em Aberto, MEC-INEP: Brasília, julho, 1984.

THIAGO, E. M. C. P. de S. **O texto multimodal de autoria indígena: narrativa, lugar e interculturalidade**. São Paulo. 2007. 268 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOELKEN, B. "**The Pretty Languages of Yellowman: genre, mode, and texture in Navaho Coyote narratives**". In: Dan Ben-Amos (org.). *Folklore Genres*, Austin, Texas e Londres: University of Texas Press, 1976.

UNESCO. Brasil. **Materiais de apoio à formação docente em educação bilíngüe intercultural**. Disponível em: <http://www.unesco.cl/port/biblio> Acesso 20/09/2007.

VENCIO, E. **Cartas entre os Jarawara: um estudo da apropriação da escrita**. Campinas-SP. 1996. 85 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1996.

VILAÇA, A. **Quem somos nós: os Wari' encontram os brancos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

VIOLA, E. O. **A multidimensionalidade da globalização, as novas forças sociais transnacionais e seu impacto na política ambiental no Brasil, 1989-1995, 1994**. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, ANPOCS, 18, Caxambú, nov., p. 1-25, 1995.

VIVEIROS, E. **Rondon conta sua vida**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1958.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISZ, T. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Alfabetização: todos podem aprender**. Entrevista. Telma Weisz. In: CAVALCANTE, M. *Nova Escola*, São Paulo, n. 190, mar. 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br> Acesso em: 15 mar. 2006.

WEIGEL, V. A. C. de M. **Escolas de branco em malokas de índio**. Manaus: EDUA, 2000.

_____. **Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões**. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 22, Jan/Fev/Mar/Abr 2003.

WIESEMANN, Ú. **Os Índios Kaingang aprendem a ler**. 2008. Disponível em: <http://www.sil.org/americas/brasil> Acesso 02/08/2009.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PÁGINAS DA INTERNET CONSULTADAS

A MÁFIA de Rondônia: a Polícia Federal prende a cúpula dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário do estado. **Revista Veja** Ed. 1969 de 16/08/2006. Disponível em <http://veja.abril.com.br> Acesso 12 de maio de 2009.

JOFFÉ, R. **A missão**. 1986. DVD. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes> Acesso 06/08/2009.

AILTON Krenak. Disponível em: <http://ailtonkrenak.blogspot.com/> Acesso 26/07/2009.

ALIANÇA dos Povos da Floresta. Disponível em: <http://www.chicomendes.org> Acesso 02/07/2009.

ARARA de Rondônia. Disponível em: <http://rsoares.wordpress.com> Acesso 13/05/2009.

BADO. **Porto das Esperanças**. CD. Gente da mesma floresta São Paulo. 2008. Disponível em: <http://www.conexaovivo.com.br/noticias/gente-da-mesma-floresta> Acesso em 30/05/2009.

BERTOLD, B. **Aos que lutam**. Disponível em: <http://inverta.org> Acesso 12/05/2009.

BETHÂNIA, M. **Memória das águas**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 17/08/2009.

BETTY Mindlin reconta a mitos tribais. Jornal O Estadão de São Paulo. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/arquivo> Acesso 23/04/2008.

BABENCO, H. **Brincando nos campos do Senhor**. 1991. Disponível em: <http://www.adorocinema.com> Acesso 23/08/2009.

BRUN, E. A cidade que não estava lá. São Paulo: **Revista Época**, 30/03/2009. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca> Acesso 30/09/2009.

BUARQUE, C. **Os Saltimbancos**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/chicobuarque> Acesso 11/10/2009.

BUARQUE, C. **Choro bandido**. 1985. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 23/09/2009.

_____. **Estação derradeira**. 1985. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 23/09/2009.

_____. **Apesar de você**. 1985. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 23/09/2009.

CACOAL et al. **O seu valor**. Hip Hop por um Brasil decente. CD. São Paulo, 2002.

CALDEIRA, V. **Afinal, o que é ser índio?** V. Caldeira Disponível em: <http://www.cedefes.org.br> Acesso 03/06/2009.

CARLOS, R. **Minha tia**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso em: 13/08/2009.

CARTA Aberta Povo Gavião. Disponível em: <http://reacaocultural.blogspot.com> Acesso 28/07/2009.

CAZUZA. **Vida louca vida**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/cazuza> Acesso 11/10/2009.

CHAVES, N. **Sabor Açaí**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/nilson> Acesso 23/09/2009.

CORUMBIARA 1995. Disponível em: <http://www.reporterbrasil.com.br> Acesso 15/05/2009.

CULTURA Índio todos os dias. Disponível em: <http://www.portalms.com.br/noticias> Acesso 17/09/2009.

DECLARAÇÃO de apoio da Organização Padereéhj à Carta Aberta dos Povos Xinguanos a Nação Brasileira. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt> Acesso 13/05/2009.

DIA de matança: em Rondônia 27 presos são trucidados na penitenciária. **Revista Veja** Edição 1733. 9 de janeiro de 2002. Disponível em <http://veja.abril.com.br> Acesso 12/05/2009.

ECOS combonianos Brasil Nordeste: pela justiça e paz. Padre Ezequiel Ramin. Disponível em <http://www.combonianosbne.org> Acesso 13/05/2009.

ELABORAÇÃO de um Dicionário Karo-Português. Disponível em: <http://www.museu-goeldi.br/> Acesso 23/03/2009.

EM AUDIÊNCIA pública na ALE, índios fazem reivindicações a deputados. Disponível em: <http://www.ale.ro.gov.br/noticias> Acesso 23/05/2009.

EMATER-RO em Nova Colina intermedia 1º encontro dos povos indígenas do tronco linguístico Tupy Mondé. Disponível em: <http://www.emater-ro.com.br> Acesso 20/03/2009.

ENCONTRO de Pajés. Disponível em: <http://www.alemfronteiras.org.br> Acesso 15/06/2009.

FAGNER, R. **Noturno**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/fagner> Acesso 19/09/2009.

GONZAGUINHA. **Memória**. CD Alô alô Brasil. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 12/07/2009.

_____. **O que é o que é?** CD Alô alô Brasil. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 12/07/2009.

IKOLEN. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/> Acesso 20/02/2009.

INDÍGENAS Gavião e Arara apresentam reivindicações. 29/06/2005. Jornal O Estadão do Norte. 2005. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org> Acesso em: 24/07/2009.

ISA. Instituto Socioambiental. Disponível em: <http://www.socioambiental.org> Acesso 20/02/2009.

KARO. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/karo> Acesso 29/07/2009.

LAIO. Por aí. CD Amazônia em Canto. São Paulo. 1990. Disponível em: <http://ro.noticianahora.com.br> Acesso 19/09/2009.

LEGIÃO URBANA. Meninos e meninas. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/legiao-urbana> Acesso em: 23/03/2009.

LINS, I. Novo tempo. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 23/09/2009.

LISTA suja do trabalho escravo no Brasil. Repórter Brasil. Disponível em: <http://www.reporterbrasil.org.br> Acesso 12/05/2009.

MAPA do Brasil. Disponível em: <http://www.dalelujo.com/pousada> Acesso 29/09/2009.

MAPA Municípios de Rondônia. Disponível em: <http://www.rondonianews.com> Acesso 23/09/2009. Adaptação: Giulia Tadaki.

MAPA Povos Indígenas do Brasil. Disponível em: <http://www.lago.com.br/acervo> Acesso 26/08/2009.

NASCIMENTO, M. **Encontros e despedidas**. Disponível: <http://letras.terra.com.br> acesso 12/09/2009.

O BRAVO Apoena Meireles. Disponível em <http://merciogomes.blogspot.com> Acesso em 10/03/2009.

O MOMENTO atual é interessante porque põe a escola em crise. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br> Acesso 01/10/2009.

ÓRGÃOS públicos, índios de várias etnias e ONGs elaboram projeto de lei. Disponível em: <http://www.prr.mpf.gov.br> Acesso 20/04/2009.

PADRE Ezequiel Ramin. Disponível em: <http://www.combonianosbne.org> Acesso 02/07/2009.

PARALAMAS DO SUCESSO. **Meu erro**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 17/08/2009.

PESSOA, S. et al. **O seu valor**. CD Hip Hop por um Brasil decente. CD. São Paulo, 2002.

PESSOA, S. **Quilomboclada**. Correnteza. Prefeitura de Porto Velho. Fundação Iaripuna. Compact disc. 2004. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/banco> Acesso 12/08/2009.

PRESENÇA na causa indígena. Disponível em: <http://br.geocities.com/leigos> Acesso 15/06/2009.

PROFESSOR se forma na escola. Entrevista: Antonio Nóvoa. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br> Acesso 14/10/2009.

PROJETO Açaí forma 51 professores indígenas. Disponível em: <http://www.alemfronteiras.org.br> Acesso 13/05/2009.

QUADRO das operações de fiscalização para erradicação do trabalho escravo. Ministério do Trabalho e do Emprego. Disponível em: <http://www.mte.gov.br> Acesso 12/05/2009.

RACIONAIS MC's. **Capítulo 4, versículo 3**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso: 25/08/2009.

_____. **Mágico de Oz**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso: 12/08/2009.

RAMIL, V. **Memória dos bardos das ramadas**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 17/07/2009.

REMADOR, J. **100% CABOCLO**. CD Correnteza. Prefeitura de Porto Velho. Fundação Iaripuna. Compact disc. 2004. Disponível em: <http://www.rondoniaovivo.com.br> Acesso 12/09/2009.

SÁBADO, J. A. **Sábado**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/jose-augusto> Acesso em: 27/09/2009.

UNIAONET. Disponível em: <http://www.uniaonet.com/amsbrondonia.htm> Acesso 02/06/2009.

VENTURINI, F; DUBOC, J. **Partituras**. Flávio Venturini e Jane Duboc. Partituras. Disponível em: <http://letras.terra.com.br> Acesso 12/08/2009.

VISTA aérea de Ji-Paraná. Disponível em: <http://farm4.static.flickr.com.jpg> Acesso 24/09/2009.