UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

IGOR ALEXANDRE BADOLATO SCARAMUZZI

De índios para índios: a escrita indígena da história

São Paulo
2008

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

De índios para índios: a escrita indígena da história

Igor Alexandre Badolato Scaramuzzi
igorabs@hotmail.com

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de mestre em Antropologia.

Orientador: Profa.Dra.Dominique Tilkin Gallois

São Paulo
2008

Para Lílian e Dora

Os povos indígenas hoje estamos começando a sonhar do fundo dos 500 anos que passamos mergulhados no fundo do tempo.
Durante esse longo túnel, foram exterminadas muitas culturas e as línguas indígenas são faladas em número de 180. Mas sabemos que existem muitas ainda pelas fronteiras dos rios.
O que quero dizer é que os 500 anos para nós começaram ontem. Só agora nos últimos anos é que estamos com os direitos de ter uma comunicação através da escrita na nossa língua própria.
Sendo um processo novo para índios e para assessores, encontramos várias interrogações no ar. Como se fossemos andorinhas voando para pegar moscas de sua alimentação numa tarde de temporal de chuva.
Mas o túnel do futuro mostra que somos capazes de realizar os sonhos que sempre tivemos como povos diferentes, valorizados dentro de nós mesmos e espiritualmente.

Joaquim Mana Kaxinawá

Resumo

No decorrer das últimas décadas, muitos grupos indígenas vêm progressivamente intensificando e ampliando a gama de relações com os mais variados setores da sociedade nacional. Nesse contexto, assumem a tarefa de elaborar discursos em que devem se apresentar, enquanto grupos diferenciados, para o "outro". Na construção desse diálogo, as experiências de escolarização, especialmente na sua vertende "diferenciada", constituem um rico espectro de produção discursiva que esta dissertação pretende enfocar. É, de fato, no âmbito dessas experiências de ensino formal, que muitos grupos indígenas estão refletindo e recriando através da escrita em línguas indígenas e em língua portuguesa suas formas de produzir e transmitir experiências históricas. Tendo como enfoque o processo de escolarização e letramento em andamento em vários contextos indígenas no país, a presente dissertação tem como objetivo analisar dez materiais didáticos cuja proposta é a escrita de narrativas sobre reflexões e experiências históricas e sobre conhecimentos entendidos como "tradicionais" elaboradas no ambito de cinco experiências de escolarização (Acre, Amazonas, Espírito Santo Xingu, Mato Grosso e Minas Gerais). Busca-se averiguar através da análise dos materiais didáticos, como professores e lideranças indígenas vinculados a essas cinco experiências estão utilizando a linguagem escrita para construir representações de si mesmos, nas quais procuram articular seus saberes tradicionais e as concepções ocidentais de conhecimento e transmissão de experiências históricas.

Palavras-chave

Educação Escolar Indígena, Etnologia Indígena, História Indígena, Conhecimentos Tradicionais, Letramento.

Abstract

During the last decades, many indigenous groups have progressively intensified and increased the span of relations with various sectors of national society. In this context, they have assumed the task of elaborating discourses in which they present themselves to the “other” as differentiated groups. In constructing this dialogue, experiences in schooling, specially of the “differentiated” kind, constitute a rich spectrum of discursive production, which this thesis seeks to focus upon. In fact, it is within these experiences of formal education that many indigenous groups are reflecting and recreating through the use of writing in the native and Portuguese languages their forms of producing and transmitting historical experiences. Focusing on the process of schooling and literacy in progress in various indigenous contexts throughout the country, this thesis seeks to analyze ten examples of educational material, produced in five different school programs (Acre, Amazonas, Espírito Santo, Xingu, Mato Grosso and Minas Gerais), that have as an objective the written production of narratives concerning historical experiences and reflections and that which is understood to be “traditional” knowledge. The objective of this research is to understand, by means of the analysis of this educational material, how indigenous leaders and teachers connected to these five school programs are using the written language to produce representations of themselves, in which they seek to articulate their traditional knowledge and occidental conceptions of knowledge and transmission of historical experiences.

Keywords

Indigenous School Education, Indigenous Ethnology, Indigenous History, Traditional Knowledge, Literacy

Agradecimentos

Agradeço primeiramente aos meus pais, Alexandre Scaramuzzi e Maria Irene Badolato Scaramuzzi, *por tudo;*

à minha esposa, Lílian Abram dos Santos, pelo aprendizado, incentivo e apoio incondicional nos bons e maus momentos;

à minha filha Dora, que mesmo sem entender direito o que eu estava fazendo, tornou com sua alegria o trabalho de pesquisa muito mais prazeroso;

aos familiares: minha irmã Ludmila, meus avós Belo e Zaira e minha tia Wilma, que mesmo acompanhando de longe o trabalho, sempre o incentivaram;

à Lígia Abram dos Santos, Wilson França Tenório e Gerson dos Santos, pela ajuda prestada desde a chegada a São Paulo e, especialmente Lígia e Wilson, por tornarem minha vida por aqui muito mais agradável;

à Margarethe Conceição Teixeira, pela ajuda e os cuidados com a Dora;

ao Dafran Gomes Macário, pelo despertar do interesse pelos povos indígenas;

à minha orientadora Dominique Tilkin Gallois, pelo incentivo, competência e seriedade com que orientou este trabalho;

à FAPESP (processo: 05/57576-5), pelo financiamento da pesquisa e pelas sugestões do parecerista;

aos professores, Lilia Moritz Schwarcz e Lynn Mário Menezes de Souza, pelo incentivo e pelas contribuições fundamentais dadas na ocasião da qualificação;

às professoras Marta Amoroso e Beatriz Perrone-Moisés, pelas ocasiões de aprendizado no Núcleo de História Indígena e do Indigenismo, NHII;

ao Luis Fernando Pereira, pela imprescindível interlocução e pela amizade;

à Verena Kewitz, pela revisão da versão final;

à Lúcia Szmrecsányi, pelos ensinamentos sobre a educação escolar indígena;

Por fim, agradeço a todos queridos companheiros de jornada no programa de Pós-Graduação, sem os quais tal empreitada não seria tão produtiva e sobretudo divertida: Alex, Natacha, Carlos, Luis Fernando, Marcelo, Rafael, Enrico, Ciça, Eva, Leandro, Adriana, Frederic e Joana.

Sumário

Resumo 05
Abstract.....06
Agradecimentos.....07

Introdução.....09

A. O contexto da pesquisa.....11
B. Algumas considerações teórico-metodológicas.....16
C. Breve histórico da educação escolar indígena específica e diferenciada.....18
D. Materiais didáticos e escolarização específica e diferenciada.....21

Capítulo I: Apresentação do *corpus* Documental.....25

1.1 Caracterização dos materiais didáticos.....25
1.2 Seleção dos materiais didáticos.....27
1.3 Metodologia.....34

Capítulo II: Contextos e processos de produção.....36

2.1 Espaços de produção..... 36
2.2 As fontes de informação.....38
2.3 O estatuto da escrita.....46
2.4 A produção das versões escritas.....58
2.5 As concepções e usos de "autoria".....65

Capítulo III: História(s), tempo e narrativas.....74

3.1 Usos e definições de "história".....76
3.2 Formas de organização e caracterização das narrativas.....86
3.3 Temporalidades, mito e história.....98
3.4 Outras formas de organização do tempo 109

Capítulo IV: Escrita, auto-representação e a construção de coletivos.....119

4.1 Escrita como discurso político.....120
4.2 Categorias utilizadas para a auto-representação e enunciação das diferenças culturais 123

Considerações finais 140

Referências bibliográficas.....144

Introdução

No decorrer das últimas décadas, muitos grupos indígenas vêm progressivamente intensificando e ampliando a gama de relações com os mais variados setores da sociedade nacional. Nesses contextos de negociação, assumem a tarefa de elaborar - em vários espaços e contextos de interlocução - discursos em que devem se apresentar, enquanto grupos diferenciados, para o "outro".

Dentro da amplitude de situações de negociação e embates políticos, as experiências de escolarização, especialmente na sua vertente específica e diferenciada, constituem, atualmente, um rico espectro de produção discursiva que esta dissertação pretende enfocar.

É, de fato, no âmbito dessas experiências de ensino formal, que muitos grupos indígenas estão refletindo e recriando através da escrita em línguas indígenas e em língua portuguesa suas formas de produzir e transmitir conhecimentos e experiências históricas.

Nessas experiências de escolarização desenvolvidas dentro do modelo específico e diferenciado, onde se tem como principal objetivo a valorização e fortalecimento dos regimes culturais indígenas, tem-se buscado abordar, através da escrita e no espaço escolar, conhecimentos indígenas produzidos em espaços e contextos entendidos como "tradicionais". A elaboração de materiais didáticos, no âmbito dos cursos de formação de professores, mais conhecidos como "Magistério Indígena", tem sido um dos principais instrumentos utilizados nessas experiências para o ensino-aprendizagem dos conhecimentos indígenas na escola.

Um dos tipos de materiais didáticos mais produzidos nessas experiências de escolarização, que constitue o objeto de pesquisa desta dissertação, são os que se propõem a escrever e sistematizar conhecimentos e narrativas que versam sobre experiências e reflexões históricas

Muitos materias didáticos desse tipo, especialmente os elaborados em língua portuguesa, se apropriam, na tarefa de escrita e sistematização, dos

conhecimentos e narrativas indígenas, de concepções, conceitos, categorias e formas de interpretação que caracterizam os regimes de historicidade das sociedades ocidentais. Esses elementos, que possuem papel essencial na atividade de escrita e sistematização de conhecimentos e narrativas indígenas nos materiais didáticos, são incorporados pelos grupos indígenas das mais diversas formas, como, por exemplo, nas experiências de escolarização e nas retóricas discursivas indigenistas dos mais variados setores da sociedade nacional.

Tendo como pano de fundo o processo de escolarização e letramento dessa vertente de ensino formal, em andamento em vários contextos indígenas no país, a presente dissertação buscará analisar comparativamente como estão sendo articulados, nesses materiais didáticos, os conhecimentos e narrativas indígenas com as concepções, conceitos, categorias e formas de interpretação provenientes da tradição escrita ocidental.

Para tal tarefa, foram selecionados dez materiais didáticos, elaborados no âmbito de cinco experiências de escolarização distintas, realizadas seguindo o modelo específico e diferenciado, por cinco programas ou projetos de educação escolar indígena a saber: Programa de Educação "Uma experiência de autoria" da ONG CPI-Acre-AC; "Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais" - Secretaria de Educação de Minas Gerais - MG; "Programa de Educação para os Povos Indígenas do Parque Indígena do Xingu" - da ONG ISA/Instituto Socioambiental - MT; "Projeto Pirayawara" - SEDUC- Secretaria de Estado de Educação do Amazonas - AM; "Programa de Formação Continuada de Educadores Índios Tupinikim e Guarani/ES" Secretaria da Educação- ES.

O foco da dissertação recai sobre os *produtos* (os materiais didáticos) em si mesmos em detrimento do detalhamento de seus *processos* de produção. Evidentemente, os contextos e processos de produção - quando acessíveis - serão incorporados à análise, mas serão utilizadas somente informações contidas nos enunciados sobre esses contextos e processos encontrados nos próprios materiais didáticos.

Portanto, a dissertação não tem como enfoque a análise *dos contextos e processos de produção* e nem *das formas de uso* desses materiais didáticos no

âmbito dessas experiências, mas sim, visa apresentar uma reflexão sobre as formas de classificação e sistematização dos conhecimentos e narrativas apresentados nesses produtos.

Seguindo esse propósito, após o primeiro capítulo dedicado à apresentação e caracterização dos materiais didáticos selecionados, a dissertação apresenta mais três capítulos dedicados à análise comparativa dos seguintes elementos:

-contextos de produção; fontes de informação utilizadas; definições e formas de tratamento, dados ao conceito de escrita & letramento; processos de elaboração das versões escritas; definições e formas de tratamento dados ao conceito de autoria (capítulo II);

-definições e usos do termo "história" e a relação da elaboração dos materiais com o ensino da disciplina de História nas escolas indígenas; das formas de organização e caracterização das narrativas encontradas nos materiais; formas adotadas para se referir e organizar o tempo (capítulo III);

-categorias selecionadas para designar ou construir coletivos; das formas de auto-representação e enunciação das diferenças culturais (capítulo IV).

A partir da comparação desses elementos, a proposta central foi subdividida em dois objetivos específicos. O primeiro foi analisar até que ponto há correspondência entre as formas de organização dos conhecimentos e narrativas presentes nesses materiais com os enunciados que detalham e justificam esses processos de elaboração escrita por professores indígenas e organizadores. O segundo foi averiguar as potencialidades e as formas de uso das concepções, conceitos e categorias utilizados nesses processos de sistematização para traduzir conhecimentos e narrativas indígenas produzidos e transmitidos em outros regimes de expressão, em outras línguas e em outros espaços e contextos.

A. *O contexto da pesquisa*

No Brasil, foi na década de setenta que começaram a surgir, por parte dos grupos indígenas e parte da sociedade civil que os apoiava, movimentos reivindicatórios relacionados principalmente à questão de direitos territoriais e de

espaço de atuação e autonomia política, conhecidos, na literatura sobre a questão indígena, como "Movimentos Indígenas" (ver Carneiro da Cunha, org.1987 e org.1992). Paralelamente a esses movimentos, no âmbito da academia, desenvolvia-se um renovado interesse pela história indígena e por pesquisas historiográficas e antropológicas, direcionadas a justificar as reivindicações requeridas por esses grupos.

Historicamente, as parcerias entre grupos indígenas e estudiosos da questão indígena ligados à academia foram fundamentais. Primeiramente para alguns grupos indígenas, já que elas auxiliaram esses grupos a se organizarem politicamente e aprimorarem progressivamente o controle e a qualidade das relações de intercâmbio com a sociedade nacional. Foi esse movimento que tornou emergente a elaboração de discursos indígenas de reivindicação política e de auto-representação (dentre os quais os veiculados nos materiais didáticos) e a inserção e/ou apropriação desses grupos de instrumentos, como escrita, e de espaços institucionais originalmente pertencentes aos não-índios, como a escola. Essas parcerias também foram importantes para os estudiosos da questão indígena, visto que sem essas, os trabalhos acadêmicos não poderiam ter sido produzidos da maneira como foram e estão sendo atualmente. Portanto, pode-se dizer que esse contexto histórico se constituiu em um importante marco para os grupos indígenas no Brasil em suas relações com o Estado brasileiro. Pode-se dizer também, que um dos mais importantes desdobramentos desse movimento foi o surgimento *de novas formas de abordar a história dos índios*. Essas novas abordagens estão intimamente interligadas a essas parcerias dentro desse movimento político.

É possível afirmar que durante quase cinco séculos os índios *"foram pensados como seres efêmeros, e em transição: transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento"* (Carneiro da Cunha, 1992:22), e que o contexto retratado acima tornou possível o surgimento de uma nova consciência histórica por parte de alguns segmentos da sociedade brasileira.

Embora de forma reduzida e fragmentária, alguns segmentos sociais passaram a admitir, de vários povos indígenas, pontos de vista diferenciados na

reflexão sobre o passado, condução do presente e planejamento do futuro, o que repercutiu e tem repercutido nas relações do Estado com essas populações.

A partir do contexto retratado acima surgem duas linhas de pesquisa que abordam a história dos índios, que seguem abaixo.

A primeira linha, conhecida como "história indígena", tem como enfoque específico a análise, com perspectivas renovadas e com o uso de ferramentas da Antropologia, de documentos históricos escritos produzidos por diversos segmentos sociais não-índios. Essa linha de pesquisa nasce articulada com os "Movimentos Indígenas", e seus estudos focalizam as histórias de percursos e povoamento de grupos indígenas no território brasileiro.

Os pesquisadores dessa linha preocupam-se em evidenciar a participação e influência indígena nos mais variados processos históricos que integram a História do Brasil, que outras abordagens de pesquisa sobre esses mesmos processos obscureciam.

Uma outra característica importante dessa abordagem é o fato de que, em muitas situações, as fontes históricas são analisadas tendo como referência o conhecimento obtido pelos antropólogos em suas pesquisas de campo. Levando em conta que a documentação é incompleta e insuficiente em diversos contextos, essa articulação possibilita preencher lacunas e avançar hipóteses "*capazes de dar substância sociológica a informações vagas e contraditórias"* (Viveiros de Castro, 1993:25).

Alguns trabalhos de referência que se inserem nessa linha são a coletânea organizada por Carneiro da Cunha (org.1992), os trabalhos de Farage (1991), Monteiro (1994), entre outros.

Para retratar a linha de pesquisa "história indígena", é indispensável se referir à coletânea citada acima. Pode-se dizer que "História dos Índios no Brasil" é a obra de referência da produção acadêmica nessa linha. É o resultado de anos de pesquisa de Carneiro da Cunha e da equipe de pesquisadores que integram a coletânea. Reúne 25 ensaios sob os mais variados recortes, feitos por pesquisadores das mais variadas áreas de conhecimento, como geneticistas, lingüistas, arqueólogos, historiadores e antropólogos. Seu aspecto mais marcante

é a tentativa de ressaltar o papel dos grupos indígenas nos mais variados contextos e processos históricos da história do Brasil, além de trazer contribuições fundamentais sobre arqueologia das terras baixas sul-americanas, lingüística histórica e política indigenista no Brasil (para uma análise detalhada da obra, ver a resenha de Viveiros de Castro, 1993).

O aprimoramento do conhecimento etnográfico das populações indígenas que habitam as terras baixas sul-americanas tornou possível o surgimento de trabalhos focados nos aspectos dos regimes de historicidade dos grupos ameríndios, que permitiu construir estudos de história indígena baseados nas concepções indígenas de tempo e de história. A essa linha de pesquisa convencionou-se chamar de "etno-história". Segundo Viveiros de Castro, *"trata-se de uma investigação que procura estabelecer os regimes de historicidade característicos de diferentes sociedades, os modos concretos de estar no tempo de cada forma sócio-cultural, e que são tributários de seu modo de produção e reprodução, de sua estrutura morfológica, de sua cosmologia, sua filosofia da história e de sua cultura num sentido mais amplo"* (1993: 25). Franquetto (1992, 1993), Calávia Saez (2006), Gow (2006) e Albert e Ramos (orgs.2002) são alguns trabalhos que se inserem nessa linha, entre muitos outros.

Esses estudos geralmente abordam "os fenômenos do contato" entre índios e sociedades nacionais e têm o objetivo comum de investigar *"o modo pelo qual as estruturas sócio-cosmológicas nativas - historicamente determinadas - experimentam e respondem ao contato com a nossa história"* (Viveiros de Castro, 1993:25). As maneiras como ocorrem essas experiências de contato e suas conseqüentes transformações dentro de grupos indígenas foram abordadas dentro da Antropologia a partir dos mais variados recortes. Entre esses, muitos estudos focam criticamente a relação entre mito e história, como discutido por Gallois (1994) e Calávia Saez (2000, 2005); a análise de mitologias, como demonstra Viveiros de Castro (2000); a análise de processos de reelaboração das identidades de caráter étnico, como faz Erikson (2002); ou ainda os discursos políticos de auto-representação, tratados por Albert (1992), entre outros.

Como tento evidenciar acima, há atualmente um número significativo de estudos que se enquadram nas linhas de pesquisa denominadas "história indígena" e "etno-história", que, sob diferentes perspectivas, analisam as transformações e os diálogos que os grupos indígenas empreenderam no contato com a "nossa história".

No entanto, existem poucos trabalhos, como os de Cavalcanti (1999), Gallois (2006b) e Weber (2006), que tenham como enfoque analisar as próprias experiências de escolarização da vertente específica e diferenciada, e as maneiras como os regimes de conhecimento de grupos indígenas estão dialogando e se transformando no contato com esse modelo de ensino formal. Com efeito, quase não há estudos que abordem de forma comparativa ou através de estudos de caso os desdobramentos recorrentes em quase todos os contextos onde ocorre esse tipo de experiência, tais como: a emergência crescente de produções escritas de autores indígenas; a relação da escrita em línguas indígenas com a escrita em língua portuguesa na produção de conhecimento na escola; a relação da escrita de conhecimentos tradicionais com as subdivisões em "disciplinas" do saber escolar letrado; o impacto dessas produções escritas sobre os processos de transmissão e organização dos conhecimentos tradicionais.

Um autor, que possui uma produção significativa e conhecida a respeito da produção de materiais didáticos do tipo que estou analisando, é Menezes de Souza (2001a, 2006a e 2006b). No entanto, ele não se propõe a fazer uma abordagem comparativa analisando as produções escritas propriamente ditas. Já Torini (2006) apresenta um excelente levantamento de materiais didáticos usados em escolas indígenas e aborda comparativamente as formas de tratamento e as transformações de mito e história nesse conjunto de materiais.

Os trabalhos da linha de pesquisa denominada “antropologia da educação”, voltados à análise de experiências no ensino formal da disciplina de História para populações indígenas também não têm como prioridade a análise das produções escritas indígenas e nem discute o contato entre os diferentes regimes de conhecimento que as experiências de escolarização da vertente específica e diferenciada têm proporcionado. O enfoque dado nesses trabalhos, como o caso

de Macedo (2001) e de Lopes e Viegas da Silva (2001), é o relato e a análise de pressupostos teórico-metodológicos utilizados em experiências particulares dentro de contextos específicos; ou a proposta de novas abordagens metodológicas no ensino da disciplina História em contextos indígenas de maneira geral, como em Macedo e Farage (2001).

Minha proposta de pesquisa integra esse contexto atual de estudos da educação indígena e visa a contribuir para uma reflexão sobre que tipos de transformações ocorrem ou podem ocorrer quando conhecimentos orais passam a ser escritos e sistematizados fazendo o uso de concepções, formas de interpretação, conceitos e categorias de conhecimento, pertencentes à tradição escrita ocidental. Através da comparação dos materiais didáticos, pretendo averiguar as características gerais e particulares relativas às maneiras como se articulam tais elementos.

B. *Algumas considerações teórico-metodológicas*

Além do contexto descrito acima, é fundamental considerar que foi a aproximação entre os campos disciplinares da História e da Antropologia que tornou possível a possibilidade de existir, em teoria e método, as duas linhas de pesquisa citadas acima, que são os pontos de partida para a proposta de análise dos materiais didáticos pretendida nesta dissertação.

Como evidencia Viveiros de Castro (1993:22), essa aproximação ocorreu, por um lado, devido a uma "antropologização da História", ou seja, a história passa a se apropriar de métodos, temas e problemas da Antropologia para olhar segmentos e dimensões das sociedades ocidentais, antes não considerados (mentalidades, vida privada, cultura popular etc.). Por outro lado, ocorre também um fenômeno de "historicização da Antropologia", ou seja, alguns autores passam a constatar que as questões que a Antropologia retrata no presente etnográfico, se revelam e se modificam na história (passagem do tempo) e que, portanto, não há como sair dela (Viveiros de Castro, idem). Outra consideração importante é que o conhecimento etnográfico também possibilitou o surgimento da premissa filosófica

de que existem e são "reais" diferentes concepções de história, de tempo e que são diversas as historicidades nas mais variadas sociedades.

A investigação das relações entre Antropologia e História é um assunto muito polêmico e recorrente dentro das duas disciplinas, especialmente na Antropologia (para esse objetivo ver Schwarcz, 2005), mas não será abordado nesta dissertação. Vale, no entanto, destacar dois autores que contribuíram para essa discussão. O primeiro é Claude Lévi-Strauss. Sua obra, por muitas vezes acusada de não contemplar a mudança histórica e de deixar a história como algo secundário para a compreensão da diversidade nos grupos humanos, foi aquela que definitivamente refutou uma concepção unitária e racionalista da história, apontando para a existência de historicidades, dependentes de diferentes filosofias da história (para a relação da obra de Lévi-Strauss com a história ver Schwarcz, 1999, 2005; Overing, 1995; Goldman, 1999; Sahlins, 2003; Viveiros de Castro, 1993). O segundo autor a ser destacado é Sahlins. Esse autor, seguindo a discussão iniciada por Lévi-Strauss, é o que, de certa forma, consagra a possibilidade teórica e metodológica de ser feita uma "antropologia histórica" (Sahlins, 2003). Partindo da premissa de Lévi-Strauss de que a história é uma das possibilidades de realização da estrutura, Sahlins se dedica a explorar uma proposição reversa à anterior, em que a estrutura é transformada em experiência histórica. De acordo com Macedo e Farage: "(...) *Sahlins desenvolve uma fina reflexão sobre as relações entre projetos culturais e experiência histórica ou, nos termos do autor, o confronto de projetos culturais com um mundo que, muitas vezes, lhes é refratário"* (2001:189).

É dentro desse contexto de aproximação entre as duas disciplinas e aliadas a uma sensibilidade especial à dimensão histórica dos estudiosos dos povos indígenas brasileiros (Viveiros de Castro, 1993: 24), (recordar os trabalhos pioneiros de Curt Nimuendaju, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro) que as duas linhas de pesquisa citadas emergem e se consolidam no Brasil nos últimos vinte anos.

C. *Breve histórico da Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada*

Como mencionado, as produções escritas a que me proponho analisar foram elaboradas em experiências de escolarização que se inserem num modelo específico de ensino formal para populações indígenas, conhecido como "Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada" (RCNEI, 1998). Esse modelo começou a ser concebido nos anos 80 por organizações não-governamentais com a proposta de elaborar e implantar projetos de ensino formal alternativos à política pública estatal. Esse modelo passou a ser implantado como política pública pelo governo federal nos anos noventa e atualmente é o modelo de escolarização recomendado para populações indígenas em todo o Brasil.

O ensino formal para índios pode ser visto como parte integrante de um longo processo histórico que tem como elemento fundamental as relações do Estado brasileiro com essas populações. Nesse processo, que teve início no século XVI e decorre até os dias atuais, podem ser reconhecidas na política indigenista nacional duas tendências de tratamento das diferenças culturais: aquela de dominação deliberada por meio das tentativas de homogeneização cultural, assimilação e integração ao Estado Nacional, em que as diferenças culturais são vistas como algo negativo em relação à construção e consolidação de uma unidade nacional; e a do pluralismo cultural ou multiculturalismo, em que as diferenças culturais, sob o enfoque da "diversidade cultural", passam a serem regulamentadas e vistas como algo positivo à unidade nacional (Bhabha, 1996 e 1998).

A mudança entre uma e outra política governamental se dá concomitantemente com o advento dos Movimentos Indígenas iniciados na década de 70. Esses movimentos surgem da articulação de alguns povos indígenas com certos segmentos da sociedade civil nacional e internacional, como algumas facções da Igreja Católica, especialmente a Teologia da Libertação, as Universidades, etc. Desse momento histórico até os dias atuais, vários povos indígenas passaram a reivindicar direitos territoriais, sociais e políticos. Dentro de tal contexto, surgem as organizações indígenas, começam a ocorrer demarcações sistemáticas de terras indígenas, as reivindicações de identidades indígenas por

parte de algumas comunidades que até então não se declaravam "indígenas", processos de reconhecimento e patrimonialização de conhecimentos e, por fim, um novo modelo de escolarização para índios começa a ser pensado e elaborado.

O ensino formal específico e diferenciado tem como principal objetivo respeitar, assim como promover a valorização e fortalecimento das práticas e dos regimes culturais dessas populações. A principal diretriz desse modelo de escolarização é promover uma escolarização diferenciada do ensino formal dos não-índios e que seja ao mesmo tempo específico a cada população indígena. Nesse contexto, surgiram projetos de escolas que, para viabilizar tal proposta, se dedicaram, sobretudo, à formação de professores indígenas para trabalharem de acordo com essa proposta dentro das comunidades. Outros pressupostos importantes que passaram a embasar tal modelo foram o incentivo e a implantação da escrita em línguas indígenas para a alfabetização e ensino dessas línguas no espaço escolar, além de acompanhamento pedagógico às escolas, assessoria na definição de currículos específicos e preparação de materiais didáticos.

O projeto pioneiro e inspirador dessa vertente, que posteriormente foi base para a formulação e implantação desse modelo de escolarização como política pública pelo estado brasileiro, foi o elaborado pela organização não-governamental Comissão Pró-Índio do Acre, intitulado "Uma Experiência de Autoria" (sobre o histórico do projeto, ver Monte, 1996). Nas décadas de oitenta e noventa, vários projetos de educação alternativos foram implantados em diversos lugares do país e seguiram os mesmos pressupostos do projeto da CPI-Acre: a formação de professores indígenas; a criação e implantação de currículos específicos e a produção de materiais didáticos. O processo de implantação desse modelo de ensino formal como política pública teve início a partir da Constituição Federal de 1988, quando começou a ser pensada uma legislação para sua regularização. A Legislação Federal referente à Educação Escolar Indígena começa a ser aprimorada na década de 90 até os dias atuais. É importante ressaltar que cada Estado também possui uma legislação própria que, em princípio, deve seguir os fundamentos legais e conceituais da Legislação Federal,

o que equivale a dizer que cada secretaria estadual possui relativa autonomia para elaborar políticas públicas para a implantação e regularização do ensino formal para índios em seus territórios. Segue abaixo o conjunto de leis federais que regulamentam o modelo:

- Constituição Federal (1988): Artigos 210, 215, 231.
- Decreto Presidencial nº 26 (1991).
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN) – Lei 9.394 de 20/12/96. Artigos 23, 24, 78 e 79.
- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) – 1998.
- Parecer 14/99 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, 1999.
- Resolução CEB 03/99.
- Plano Nacional de Educação, 2001.
- Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, 2001.

A Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada está progressivamente sendo implantada em todo país ainda hoje. Os Programas de Educação pioneiros que estavam funcionando de forma alternativa necessitaram se adequar e se formalizar diante da legislação, iniciando um diálogo mais intenso com os governos estaduais e o governo federal. Além disso, em função da legislação, vários cursos de formação de professores agora chamados de "Magistério Indígena" foram implantados em todo o país, coordenados pelas Secretarias Estaduais de Educação e ONGs. O fragmento abaixo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) pode dar uma boa idéia das características gerais e dos pressupostos da Legislação Federal que rege a Educação Escolar Indígena.

Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.
§ 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:
- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Por se tratar de uma educação escolar específica, a ser pensada e definida por cada grupo indígena e seus parceiros em cada contexto, o currículo da formação de professores e o currículo escolar, embora tenham que seguir alguns pressupostos da legislação federal, em questões como, por exemplo, a seleção e execução de atividades extracurriculares, organização e definição de conteúdos das disciplinas, configuração do calendário, gestão escolar, etc, podem apresentar configurações próprias, definidas de acordo com as necessidades de cada grupo indígena e com as concepções teórico-metodológicas dos parceiros que auxiliam a formação.

D. *Materiais didáticos e escolarização "específica e diferenciada"*

A principal característica e pressuposto da vertente de escolarização atualmente vigente para os grupos indígenas no Brasil é a abordagem de conhecimentos indígenas no espaço escolar através da escrita em língua portuguesa e nas línguas indígenas; sejam os que ainda estão em uso ou os que já não são mais praticados. Como mencionado acima, na maioria dos lugares onde esse tipo de escolarização ocorre, a justificativa dos parceiros não-índios e de lideranças e professores indígenas para a escrita, a abordagem desses conhecimentos no espaço escolar e a elaboração de materiais didáticos que tenham como enfoque esses conhecimentos é o fortalecimento, valorização, manutenção e, em alguns casos, a preservação e a revitalização das culturas, línguas e conhecimentos desses grupos, como mostram os fragmentos abaixo presentes em alguns materiais didáticos que compõem o *corpus* documental da pesquisa[1]:

> *"O Programa* [Xingu/ISA] *reconhecido em 1998 pelo Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso, inicialmente previsto para uma duração de 06 anos (com a idéia de prorrogação por mais dois anos), vem capacitando os professores indígenas como educadores e pesquisadores de suas culturas, de forma que eles se tornem agentes do processo de ensino e aprendizado de suas escolas e*

[1] As referências bibliográficas e a numeração proposta para cada material didático constam no item 1.2 do capítulo I.

sejam capazes de formular e conduzir currículos próprios, adaptados à sua realidade. Para isso, o Programa tem investido no estudo, por parte dos professores indígenas, de suas línguas nativas e do desenvolvimento da escrita nessas línguas, de forma a garantir seu uso ao longo de todo o processo educacional, como disciplina em si e como instrumento de ensino em todas as outras disciplinas do currículo escolar. Os conhecimentos indígenas são valorizados e os professores realizam pesquisas sobre histórias, canções, remédios, práticas tradicionais de manejo de recursos naturais, classificações de fauna e flora, etc" (M.D.06: 08).

"Trata-se de uma coletânea de histórias das várias dimensões de seu saber tradicional e reflexões sobre o seu próprio processo histórico. Conscientes da importância de transmitir para as crianças este valioso patrimônio, os Maxacali adotaram o registro escrito como mais uma forma de perpetuar sua cultura" (M.D.03:09).

"A comunidade desempenhou igualmente um papel essencial nesse processo, pois viu nesse trabalho uma possibilidade de recuperação cultural. A mobilização de todos foi intensa, houve até quem reclamasse o direito de também ser ouvido para que sua história também aparecesse no livrinho..." (M.D.07:19).

Dentro da retórica discursiva veiculada pelo modelo de escolarização "específico e diferenciado", que interliga a escrita e a escola ao resgate, preservação e fortalecimento das culturas indígenas, a produção de materiais didáticos acaba sendo um veículo importante para o fortalecimento da proposta desse modelo de escolarização. Nos embates que dizem respeito ao espaço da escola - que geralmente ocorrem com órgãos municipais, estaduais e o MEC - e nos contextos de negociação com agências financiadoras não-governamentais, os materiais didáticos têm sido de importância crucial para dar visibilidade à escolarização específica e diferenciada, sendo utilizados como instrumentos para a reivindicação de verbas e financiamentos para o funcionamento das escolas e para a realização dos cursos de formação e capacitação de professores.

Esses materiais, além de cumprirem esse papel e de serem usados dentro das escolas indígenas para o ensino-aprendizagem das disciplinas propostas nesse modelo, estão, em alguns casos, sendo produzidos e publicados em grandes tiragens para a venda e divulgação, abrangendo um público de leitores

não-índios[2]. Nos discursos que buscam justificar a produção desses materiais didáticos, têm-se ressaltado, além do uso escolar, que a escrita de conhecimentos e experiências históricas veiculadas por essas produções são formas de auto-representação, espaços de negociação com os não-índios, como mostram os trechos abaixo:

> *"A presença no livro das versões em português das histórias dos antigos não foi uma decisão simples: num primeiro momento, os professores haviam decidido elaborar um livro só em Hãtxa ku~i. Visavam o fortalecimento político e a valorização cultural da sua língua, sem colocá-la em relação, quase sempre desvantajosa, com a língua portuguesa. Após as discussões e alguns trabalhosos anos de escrita em língua indígena, entenderam ser importante que os mitos pudessem chegar às mãos das outras sociedades indígenas e dos leitores brasileiros em geral"* (M.D.01: 18).

> *"(...) o processo de conceber e divulgar essa obra busca também contribuir para reverter os impactos negativos da discriminação e do desrespeito com que a história indígena é tratada na historiografia oficial, e as interferências de materiais didáticos distribuídos pelos sistemas de ensino do país. Materiais que, em sua maioria apresentam-se descontextualizados e distantes do universo sócio-cultural e lingüístico de alunos e professores indígenas e com perspectivas muitas vezes nitidamente anti-indigenistas.*
> *Além disso, por meio do registro e difusão de mais este livro dos professores indígenas do Acre, narrado sob a perspectiva histórica de membros de sociedades indígenas contemporâneas, pretende-se também informar a população em geral sobre aspectos desconhecidos da História do Acre, do Brasil e da Amazônia Indígena"* (M.D.02:12).

Como se pode notar, por meio dos materiais didáticos, a escola tem sido, além de um espaço de ensino e aprendizagem, um importante local de ocorrência de produção e divulgação de discursos de auto-representação direcionados para públicos muito diversificados, desde leitores indígenas dos mais variados grupos, até não-índios de vários segmentos sociais, como os interessados em conhecer mais sobre populações indígenas, financiadores de projetos, estudantes. Isso faz

[2] De forma geral, o público leitor não-índio dos materiais didáticos indígenas ainda é muito pequeno. Praticamente se restringe ao circulo dos programas de educação da vertente específica e diferenciada e às instituições indigenistas. Existem algumas exceções como o material produzido pela CPI-Acre "Shenipabu Miyui", que foi publicado em sua segunda edição pela editora UFMG e distribuído um pouco mais amplamente. É muito comum, como afirma Menezes de Souza (2001a), que alguns desses materiais, quando presentes em livrarias, sejam classificados como "literatura Infantil".

desses materiais didáticos um rico *corpus* de produção discursiva que veicula narrativas que, dada a diversidade de contextos em que são elaboradas e de interlocutores a que são destinadas, se caracterizam pelo aspecto híbrido e ambíguo, como afirma Menezes de Souza:

> *"Essa nova escrita indígena, especialmente a que é escrita em português, nasce paradoxal e simultaneamente local e nacional, marginal e canônica:* ***local****, porque cada comunidade com projetos para uma escola indígena se torna produtor/autor e consumidor/leitor de seus próprios textos;* ***nacional****, porque a política da escola indígena é federal, e isso faz com que surja um público consumidor/leitor potencial da escrita indígena em todas as escolas indígenas do país, fazendo com que esses livros possam circular para fora de suas comunidades produtoras e tornando as tradicionais sabedorias e valores das culturas indígenas (nas suas novas formas escritas) numa nova espécie de capital cultural transcomunitário;* ***marginal****, porque essa escrita, embora já prolífica e de grande abrangência, ainda não mereceu o interesse das academias e instituições literárias nacionais que, quando muito, a vêem como uma espécie de literatura popular ou de massas, sem grande valor literário (quando alguns desses livros encontram o caminho para o mercado externo das livrarias nos grandes centros urbanos do país não é incomum encontrá-los na seção de Literatura Infantil); e finalmente* ***canônica****, porque se trata de uma escrita que já nasce no bojo da instituição escolar, com seus mecanismos de inclusão e exclusão curriculares que em várias culturas formam base para a construção, destruição ou transformação dos cânones literários. Não deixa de haver uma certa ironia no fato de que a escrita indígena, produto de um setor historicamente marginalizado como sendo "primitivo", já esteja formando em menos de uma geração, seus próprios cânones da escrita"* (2001a:71 – grifos meus).

Capítulo I: Apresentação do *corpus* documental

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar e caracterizar o conjunto de materiais didáticos selecionados para a pesquisa. Além disso, indico os critérios que serviram como pressupostos para a seleção; traço um breve histórico dos programas de educação escolar indígena escolhidos para a análise; mostro um resumo do conteúdo de cada material; e apresento a metodologia adotada para a análise comparativa.

1.1 Caracterização dos materiais didáticos

Primeiramente, cabe dizer que utilizarei o termo *material didático* para designar essas produções, para justamente ressaltar que sua formulação (especialmente) e uso estão ligados diretamente ao espaço escolar. Preferi não usar o termo *livro,* por indicar diversos contextos de produção e uso. A opção por essa denominação também teve por objetivo diferenciar de forma clara o *corpus* documental da pesquisa, em contraposição às produções escritas de autores indígenas, tais como Olívio Jecupé, Daniel Munduruku e Eliane Potiguara (que apresentam suas obras como *literatura indígena)*. Essas obras de *literatura indígena* são produzidas para finalidades diversas e em contextos totalmente diferentes das produções que pretendo enfocar, embora, em muitas dessas, os temas das narrativas sejam muito semelhantes aos temas das produções elaboradas nos cursos de formação dos professores indígenas. Feita essa diferenciação, seguem os critérios adotados para a seleção das produções e a composição do *corpus* documental.

O primeiro deles, já mencionado acima, é o fato de terem sido produzidos no âmbito dos cursos de formação de professores, os "Magistérios Indígenas", dentro da vertente de escolarização "específica e diferenciada".

O segundo critério foi o de selecionar apenas materiais didáticos bilíngües e/ou monolíngües em português, descartando, portanto, os escritos somente em línguas indígenas.

O terceiro quesito é o de que as produções tenham sido publicadas. Não foram selecionadas produções de circulação restrita, principalmente pela dificuldade de acesso ao público leitor e pela dificuldade de uso e citação.

O quarto quesito é que o *corpus* fosse composto por produções elaboradas em experiências de escolarização de diferentes regiões do Brasil, e que os programas de educação responsáveis pela elaboração dos materiais fossem coordenados por segmentos não-índios variados: tanto por ONGS, quanto por Governos de Estado.

O quinto é que o *corpus* documental fosse composto por materiais elaborados por programas de formação desenvolvidos em parceria com coletivos indígenas diversificados; grupos familiares, aldeias e /ou comunidades, grupos étnicos, conjunto de grupos étnicos, grupos lingüísticos etc.

No que diz respeito aos conteúdos, a característica principal das produções, e o pré-requisito mais importante para a composição da seleção, foi conterem predominantemente narrativas sobre reflexões, trajetórias e experiências históricas dos coletivos indígenas.

Em alguns casos, essas produções foram elaboradas por professores indígenas e assessores não-índios em cursos da disciplina de História, e foram idealizadas para o uso no ensino dessa mesma disciplina nas escolas indígenas. A esse respeito, cabe ressaltar que nem todas as produções são elaboradas e utilizadas exclusivamente dessa maneira, como irei detalhar no capítulo II, no item "Espaços de produção". Como se verá, a maior parte dos materiais didáticos selecionados foi elaborada e é utilizada das mais variadas formas nas escolas indígenas. Em alguns casos, a elaboração e o uso não possuem relação com nenhuma disciplina ou área de conhecimento específica.

1.2 Seleção dos materiais didáticos

Como já ressaltado, foram selecionados para compor o *corpus* documental da pesquisa dez materiais didáticos, produzidos em cinco experiências de escolarização, atualmente em andamento em cinco estados brasileiros**.**

Dada a quantidade variável de materiais produzidos por cada uma das cinco experiências, que possuem os pré-requisitos estipulados no item anterior, optei por selecionar dois materiais didáticos de cada programa. Pelos objetivos traçados para o trabalho de pesquisa e pela proposta metodológica adotada para a análise comparativa das produções, especificada no item "Metodologia", a seguir, creio que a quantidade e a qualidade da composição do *corpus* documental foram adequadas e satisfatórias.

Como as datas de produção de parte dos materiais coincidem, optei, para efeito de citação, por numerar cada material. A citação foi feita com a abreviação M.D. (material didático) acompanhada do respectivo número.

Abaixo, segue um breve histórico das experiências de ensino formal realizadas por cada programa e as produções selecionadas dentro de cada uma das experiências. Seguem também a referência bibliográfica e um breve resumo de cada material didático.

1.2.1 Programa de Educação “Uma experiência de autoria" - ONG Comissão Pró Índio do Acre (CPI-AC)

O programa de Educação “Uma experiência de autoria” é de responsabilidade da ONG Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC). Esse programa atua desde 1983, é pioneiro na implantação do conceito de escola indígena bilíngüe e intercultural no Brasil e apresenta-se como referência para a elaboração de políticas educacionais dirigidas para as populações indígenas. O programa tem atualmente como parceiros treze grupos indígenas do Acre e do Amazonas e conta com uma extensa bibliografia de materiais didáticos elaborados para o ensino-aprendizagem das mais variadas áreas de conhecimento. Esses materiais foram produzidos tanto por vários grupos em conjunto, como por membros de cada grupo separadamente. Boa parte desses se encontra em versão bilíngüe

(português-língua indígena); existem alguns somente em português, no caso, os de autoria de vários grupos étnicos; e outros somente em línguas indígenas.

Materiais didáticos selecionados

M.D.01

PRIMEIRA EDIÇÃO
KAXINAWÁ, J. & MONTE, N. (Orgs.) *Shenipabu Miyui: história dos antigos*. Comissão Pró-índio do Acre, Rio Branco, 1995.

SEGUNDA EDIÇÃO
KAXINAWÁ, J. & MONTE, N. (Orgs.) *Shenipabu Miyui: história dos antigos*. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 2000.
Publicação bilíngüe (português e língua Kaxinawá)

Breve resumo
Esta publicação contém 12 narrativas de "caráter mítico" escritas por professores indígenas do grupo étnico Kaxinawá. É resultado de um trabalho de pesquisa realizado por um grupo de professores Kaxinawá sobre narrativas "tradicionais" junto aos mais velhos, feitas nas terras indígenas Kaxinawá da Amazônia brasileira e peruana. A 1ª edição foi lançada em 1995 e teve grande reconhecimento nacional. Esse material é uma das produções escritas indígenas mais conhecidas pelo público não-índio de forma geral. No ano de 2000, ganhou uma segunda edição através da Universidade Federal de Minas Gerais. É acompanhado de uma boa introdução que contém o processo de sua realização e um pouco do histórico do programa e das relações dos grupos Kaxinawá com a escrita e com a escola.

M.D. 02

KAXINAWÁ, J.P.M. et.al. *Índios no Acre. História e organização.* Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, s.d.
Publicação em português

Breve resumo
Nesse trabalho, os professores indígenas de vários grupos étnicos do Acre, juntamente com seus assessores da CPI-Acre, procuram refletir e demonstrar a pluralidade de concepções a respeito de vários temas: o conceito de História, sua importância para os povos indígenas, os processos de pesquisa e de construção do conhecimento histórico, o atual interesse pelo registro da(s) história(s), antes narrada e transmitida oralmente, as várias interpretações e versões da história (dos grupos indígenas, de outros povos, historiadores e cientistas), compilações de mitologias etc. O aspecto mais marcante do material é que há uma tentativa de articular as concepções e os conhecimentos históricos produzidos por historiadores "brancos" com as versões dos vários grupos indígenas do estado do

Acre em uma tentativa explícita de construir uma "história" (conjunto de narrativas, fatos e acontecimentos seriados cronologicamente) do coletivo, "Índios do Acre", daí o título do material.

1.2.2 Programa de implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais - Secretaria de Educação de Minas Gerais

Existente desde 1995 e tem como principais parceiros os grupos Maxacali, Pataxó, Xacriabá e Krenak. É um programa de educação indígena de referência elaborado por um Governo de Estado e possui grande quantidade de material didático produzido. Os materiais, em sua maioria, em língua portuguesa foram elaborados pelos professores, em autoria coletiva dentro de cada grupo étnico. Não existem materiais elaborados em conjunto por vários grupos.

Materiais didáticos selecionados

M.D. 03

PROFESSORES MAXACALI. *Môndyxop ´ãgtux yôg tappet: o livro que conta as histórias de antigamente.* Belo Horizonte: MEC/SEE-MG, 1998.
Publicação bilíngüe (maxacali e português).

Breve resumo
Essa publicação contém narrativas predominantemente de "caráter mítico", em língua Maxacali com passagens traduzidas para português. Possui também narrativas que tratam sobre os "conhecimentos tradicionais" do grupo, especificamente sobre os remédios de plantas. Por fim, contém narrativas de "caráter mais histórico" sobre a temática do contato com os não-índios.

M.D.04

PROFESSORES XACRIABÁ. *O Tempo passa e a história fica*. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG, 1997.
Publicação em português.

Breve resumo
Essa publicação é fruto de dois anos de pesquisa dos professores Xacriabá. Tem como característica importante a reunião de dois gêneros textuais: poesia e prosa. No gênero prosa, apresenta narrativas de caráter mítico e histórico; e no gênero poesia, apresenta narrativas sobre a luta pela demarcação da Terra Indígena onde vivem hoje.

1.2.3 Programa de Educação para os Povos Indígenas do Parque Indígena do Xingu-Instituto Socioambiental –ISA

O Programa de Educação para os Povos Indígenas do Parque Indígena do Xingu existe desde 1994 e é elaborado e dirigido pela Organização Não-Governamental Instituto Socioambiental (ISA). Na época de produção dos materiais selecionados trabalhava com os 14 grupos habitantes do Parque Indígena do Xingu e habitantes de outras áreas indígenas localizadas no Estado do Pará. Atualmente, os povos habitantes da área denominada Alto Xingu não participam mais do Programa. Entre os materiais até agora publicados, que apresentam características dos que compõem o *corpus* documental da dissertação, a maioria foi produzida por professores em formação de vários grupos étnicos em conjunto e escritos em língua portuguesa.

Materiais didáticos selecionados

M.D. 5

PROFESSORES DO PARQUE INDÍGENA DO XINGU & WÜRKER, E. *Livro de História volume 1.* Brasília: ISA/MEC/RFN, 1998.
Publicação em português.

Breve resumo
Esse material didático contém dois tipos de narrativas. A primeira parte é composta por um conjunto de narrativas que versam sobre as "origens" (caráter mítico). A segunda parte é formada por narrativas de caráter histórico divididas em três tipos textuais. O primeiro tipo é um conjunto de narrativas nas quais os autores indígenas escrevem sobre a chegada dos europeus à América e sobre a origem da escrita, baseados nas versões da História como disciplina apreendida pelos não-índios em materiais didáticos na escola. O segundo tipo de texto trata dos percursos recentes e dos primeiros encontros de alguns grupos com vários segmentos não-índios. O terceiro tipo é sobre a criação do Parque Indígena do Xingu (utilizando documentos escritos e de versões dos não-índios sobre tal episódio). Essa terceira parte contém também um conjunto de discursos de lideranças indígenas do Parque sobre suas preocupações e problemas contemporâneos.

M.D.06

PROFESSORES DO PARQUE INDÍGENA DO XINGU & TRONCARELLI, M.C. *Histórias de hoje e de antigamente*. Brasília: ISA/MEC/RFN, 1999.
Publicação em português.

Breve resumo
Material didático elaborado no curso de formação de professores nas etapas correspondentes às disciplinas de História e Língua Portuguesa. O material é dividido em três partes: na primeira,"as histórias de hoje", encontram-se relatos que abordam o cotidiano das aldeias e as relações dos povos xinguanos entre si e com os diversos agentes de contato (festas, pajelança, histórias pessoais, relação aldeia x cidade). A segunda parte chamada de "relatos de caçadas e pescarias" contém narrativas, algumas das quais pessoais que retratam o cotidiano da vida nas aldeias que é extremamente ligado à execução dessas atividades. A terceira parte é chamada de "histórias de antigamente" e consiste em narrativas de caráter mítico de alguns grupos étnicos xinguanos sobre os mais variados temas.

1.2.4 Programa de Formação de Educadores Índios Tupinikim e Guarani/ES Secretaria de Educação do Espírito Santo.

Esse projeto teve início em 1997 com a formação inicial dos professores indígenas Tupinikim e Guarani que durou até 1999. Atualmente o projeto contempla a formação continuada e não atua mais com a formação em magistério indígena.

Materiais didáticos selecionados

M.D.07

EDUCADORES ÍNDIOS TUPINIKIM E GUARANI, MUGRABI, Edivanda (Org.).*Os Tupinikim e Guarani contam...* Vitória, segunda edição, 2005.
Publicação em português.

Breve resumo
Trata-se de uma coletânea de vários tipos de narrativas de caráter "mítico" de aldeias Tupinikim e Guarani do Espírito Santo. Essas narrativas têm enredos muito diversificados, incluindo enredos e personagens reconhecidos como pertencentes ao "folclore nacional" tais como "Saci Pererê", "Mula-sem-cabeça", "Lobisomem", e enredos tradicionalmente pertencentes à "mitologia" Tupi-Guarani, como a narrativa sobre a origem da Lua. O mais interessante e diferencial dessa produção é a organização de versões das narrativas por aldeias.

M.D.08

EDUCADORES ÍNDIOS TUPINIKIM E GUARANI, MUGRABI, Edivanda (Org.).*Os Tupinikim e Guarani na luta pela terra. Brasília: MEC: SEF 2001. Publicação em português.*

Breve resumo
Material didático produzido por professores indígenas dos grupos Tupinikim e Guarani sobre a luta desses grupos, especialmente os Tupinikim, pela demarcação de uma terra, atualmente ocupada pela multinacional Aracruz Celulose, em que reivindicam integrar uma parcela de seus territórios tradicionais. O material tem o objetivo de relatar um acontecimento específico em torno dessa luta que é a tentativa de autodemarcação da parcela de terra reivindicada de 13.579 hectares. A introdução do livro apresenta um texto escrito por todos os professores que contém um histórico das lutas territoriais que culminam na tentativa de autodemarcação. Esse acontecimento tem como desfecho assinatura de um acordo das lideranças indígenas com a multinacional Aracruz Celulose, no qual foi cedida uma parcela de 2571 hectares do total reivindicado, e fornecida uma compensação financeira de 10 milhões de dólares. Após a introdução de caráter geral, seguem uma série de relatos, nos quais as aldeias envolvidas apresentam sua versão de tal acontecimento.

1.2.5. Projeto KABIA`RA- Programa de Formação de professores indígenas Munduruku, Sateré-Mawé e Mura- SEDUC- Governo do Estado do Amazonas.

Iniciado no final da década de 90, esse projeto está atualmente integrado a um projeto maior intitulado "Projeto Pirayawara", que integra um conjunto bem maior de grupos étnicos do estado do Amazonas. É realizado no âmbito da Gerência de Educação Escolar Indígena, GEEI, órgão interno da Secretaria de Cultura e Qualidade da Educação-SEDUC. Atua tanto em formação inicial quanto formação continuada de professores indígenas, dependendo de cada contexto. Acredito que seja o maior programa de trabalho com professores indígenas do país, com cerca de 500 professores em formação inicial ou em formação continuada.

Materiais didáticos selecionados

M.D.09

CASTRO DE MENEZES, H., PEREIRA BATISTA, L., PEREIRA BATISTA, R. FERNANDO PALMEIRA,C., (ORG). *Chegada dos Sateré-Mawé no rio Mari-Mari e organização da aldeia Vila Batista.* Manaus: SEDUC, 2002.
Publicação em português.

Breve resumo
As narrativas deste material relatam a separação, o percurso e a fixação de uma família extensa (várias famílias nucleares) do grupo étnico Sateré-Mawé em um novo território. Por motivos de conflitos entre facções internas e com segmentos de não-índios o grupo resolve sair de seu território. O material se propõe a fazer um relato de caráter "histórico" dos percursos desse grupo familiar até chegar em seu território atual localizado no rio Mari-Mari, local que também é território do grupo Munduruku. O que é mais interessante é o fato de serem narrativas de experiências históricas de um único grupo familiar e não de um ou vários grupos étnicos como o caso dos materiais analisados dos outros quatro programas de educação selecionados. A produção apresenta narrativas que relatam experiências históricas de contato e interação dessa família com outros grupos indígenas e com vários segmentos de não-índios. Há, ainda, textos sobre vários elementos culturais selecionados pelos escritores, como a produção e uso de artefatos artesanais, hábitos alimentares, danças etc, com o objetivo de "caracterizar" o grupo culturalmente.

M.D.10

FERNANDO PALMEIRA,C (ORG). *Kwata-Laranjal, História e Reconquista da Terra.* Manaus: SEDUC –AM, 2002.
Publicação em português.

Breve resumo
Este material apresenta um conjunto de narrativas do grupo Munduruku, relatando os percursos territoriais, os contatos e conflitos com diversos grupos de índios e não-índios, a história da demarcação da terra indígena Kwata-Laranjal e a formação de uma organização indígena juntamente com um grupo Sateré-Mawé, que também habita a mesma terra indígena. As narrativas interessantes do livro são as contadas pelos velhos narrando revoltas, conflitos e massacres envolvendo os Munduruku e grupos indígenas e não-indígenas. O material é dividido em três partes: a primeira intitulada "A Reconquista da Terra", sobre a demarcação da terra indígena Kwata-Laranjal; a segunda "Histórias que os velhos não esquecem", com narrativas dos mais velhos sobre trajetórias e contatos dos Munduruku; e a última parte, "A UPIMS e a luta pela demarcação da Terra", sobre a criação da organização indígena do grupo juntamente com os Sateré-Mawé.

1.3 Metodologia

Com o enfoque nas formas de classificação e organização dos conhecimentos e narrativas presentes nos materiais didáticos, coube, para essa abordagem, desenvolver uma proposta de metodologia que facilitasse, sobretudo, a comparação entre os materiais. Para tal tarefa, essa proposta teria que me auxiliar a sistematizar os conceitos que me propus a analisar e as categorias usadas para sistematizar os conhecimentos dentro de cada eixo temático previamente selecionado para análise em cada produção escrita. Além disso, teria que me auxiliar a sistematizar informações variadas, mas importantes para a análise, como, por exemplo, sobre os contextos e processos de produção, as formas de organização e caracterização das narrativas selecionadas nos materiais didáticos. Para tal objetivo, desenvolvi um modelo de ficha que foi aplicado em cada material didático selecionado. Nela aparecem por tópicos todas as questões a serem contempladas na análise das produções escritas. Dentro de cada tópico da ficha, além de conter os comentários que basearam a análise proposta na dissertação, contém também um inventário de citações e fragmentos de cada material didático, para exemplificar as informações e reflexões desenvolvidas em cada tópico.

Segue abaixo o modelo de ficha proposto e uma explicação sobre cada tópico que o compõe.

1.3.1 Modelo de Ficha

1. Material didático (referência bibliográfica) e a numeração proposta para citação
2. Programa de educação onde foi produzido
3. Grupos indígenas envolvidos na produção
4. Breve resumo
Caracterização geral do material. Temas e conteúdos das narrativas.
5. Sobre o contexto e processo de produção
Levantamento de todas as informações disponibilizadas na apresentação e no decorrer do material sobre seu contexto e processo de produção.
6. Referências ao conceito e a utilidade da escrita e sua relação com a oralidade
Levantamento de todas as informações disponíveis no material a respeito da relação e história de contato dos grupos envolvidos na produção do material com a escola e a escrita.
Levantamento de informações sobre:
- a maneira como a construção de versões escritas das narrativas é justificada;
- que tipo de vocabulário é utilizado para se referir à escrita (é muito comum o uso do termo "registro", para a referência ao ato de escrever conhecimentos de tradição oral).
- observar se há alguma forma de comparação entre oralidade e escrita.

7. Formas de organização e caracterização das narrativas
- descrever e analisar as formas como as narrativas foram distribuídas em cada material;
- verificar se existem formulações ou expressões para nomear e distinguir narrativas presentes nos materiais;
- observar que critérios foram utilizados para diferenciar as narrativas que compõem cada material.

8. Usos e referências ao conceito de história
- verificar como é usada a categoria e/ou conceito de história em cada material.

9. Usos e referências a categorias para se referir e organizar o tempo
- levantar e caracterizar as formas de organização e referência ao tempo e averiguar a relação dessas formas de organização com a distribuição e distinção das narrativas presentes nos materiais didáticos.

10. Categorias utilizadas para caracterizar os coletivos aos quais as narrativas se referem
- levantar e caracterizar as categorias usadas para a referência ou para construção de coletivos.

11. Usos e referência do termo autoria
-autores explicitados
- levantar todas as informações disponíveis sobre como cada material aborda e aplica o conceito de autoria.
- observar a relação desse conceito com a escrita e com a oralidade.

Capítulo II: Contextos e processos de produção

Neste capitulo, procuro sistematizar as poucas informações disponíveis a respeito dos contextos e processos de produção dos dez materiais didáticos selecionados para análise.

Essas informações aparecem geralmente na introdução ou apresentação e são, em sua maioria, fornecidas e escritas pelos organizadores não-índios de cada material. Segue também uma descrição e análise das definições e formas de tratamento dos conceitos de escrita e autoria, fundamentais quando se trata de analisar a atividade de sistematização de conhecimentos em si, como os enunciados que qualificam essa atividade.

As informações sobre os contextos e processos de produção aparecem de formas muito distintas em cada material didático selecionado. Em dois (M.D. 09 e M.D. 10), produzidos no programa do Estado do Amazonas, não existem quaisquer tipos de informações a esse respeito. Nos materiais produzidos pela CPI-Acre (M.D. 01 e M.D. 02) e pelo programa do estado do Espírito Santo (M.D.07 e M.D.08), as informações são mais detalhadas.

2.1 Espaços de produção

Das dez produções analisadas, além da informação de que foram produzidas no âmbito dos cursos de Magistério Indígena, somente três (M.D.02, M.D.05 e M.D.06) explicitam em que ocasiões e espaços, dentro dos cursos de formação, os materiais foram elaborados, como se vê nas passagens abaixo:

> *"Em sua segunda edição, revista e ampliada, o material foi primeiramente elaborado e editado em tiragem experimental entre 1995 e 1996, composto por textos e imagens produzidos pelos professores indígenas do Acre, especialmente na área de Estudos Sociais, com foco na História"* (M.D.02: 11).
>
> *"Este material é fruto das primeiras etapas de estudo da disciplina de história do Curso de Formação de Professores Indígenas do Parque Indígena do Xingu para o Magistério, promovido pelo Instituto Socioambiental.Constam deste primeiro livro as informações que*

foram trabalhadas durante os cursos de formação, acrescidas de textos e desenhos produzidos pelos professores indígenas" (M.D.05:01).

"Os professores indígenas do PIX produziram os textos durante as etapas intensivas das disciplinas de língua portuguesa e história do Curso, a partir das aulas dadas por Maria Cristina Troncarelli, Susana Guimarães e Estela Würker e durante as etapas de acompanhamento pedagógico às escolas das aldeias. Muitos desses textos foram frutos de trabalho de pesquisa dos professores cursistas" (M.D.06:06).

Como se pode notar, nesses três materiais, em que a ocasião e o espaço de produção são especificados, somente num deles, M.D.05, há a informação explícita de que foi produzido exclusivamente no espaço da disciplina de História. Um dos materiais, M.D.06, foi produzido no âmbito de duas disciplinas, História e Língua Portuguesa, e no M.D.02 a disciplina de História está inserida dentro de uma área de conhecimento mais abrangente denominada "Estudos Sociais".

Portanto, partindo das escassas informações disponíveis nesses três materiais, e considerando que a maioria das produções não possui nenhuma informação a respeito, se torna difícil detalhar as ocasiões e contextos dentro dos cursos de formação em que foram elaborados.

Baseado nas informações disponíveis, também torna impossível discutir se tais materiais didáticos foram concebidos tendo especificamente como referência conteúdos tratados na disciplina de História nos cursos de formação de professores indígenas e se foram idealizados especificamente para cumprir a tarefa do ensino dessa disciplina nas escolas indígenas. Com efeito, mesmo que em todos os casos sejam adotados conceitos, categorias, interpretações pertencentes ou consagradas na História como disciplina, *não é possível, tendo como referência o corpus documental analisado, associar a produção desses materiais à criação ou implantação do ensino da disciplina de História nos cursos de formação de professores e nas escolas indígenas*.

2.2 As fontes de informação

No que diz respeito aos processos de produção, a questão principal a ser tratada é sobre como foram construídas as versões escritas das narrativas que compõem os materiais didáticos. Como as informações sobre esses processos contidas nos materiais são muito escassas, algumas questões importantes não poderão ser tratadas ou ficarão sem resposta.

Para tal tarefa, o primeiro aspecto importante a ser abordado, que segue abaixo, é sobre como as informações que aparecem nas narrativas foram obtidas.

Em todos os materiais selecionados ressalta-se a importância das fontes orais indígenas, geralmente os anciãos e lideranças dos diversos coletivos indígenas evocados, para a construção desses materiais. Muitas vezes é a presença dessas fontes que legitimam a "especificidade cultural" dos conteúdos presentes nesses materiais didáticos:

> *"Os textos foram escritos num esforço conjunto dos professores, que ouviram, gravaram e traduziram, na forma escrita, histórias e casos dos seus avós, pais, tios, enfim, daqueles que detém os saberes tradicionais da aldeia"* (M.D.04:06).

> *"Para chegarmos a esta publicação tivemos que pesquisar profundamente junto aos nossos parentes, conversando principalmente com os velhos, procurando colher informações sobre os motivos que levaram a separação de uma etnia tão grande, conhecida por seus hábitos e costumes, rituais que ainda permanecem tão vivos"* (M.D.09:06).

Ao lado dos depoimentos orais dos anciãos, ocorre o uso de documentos escritos elaborados pelos próprios índios. Esse tipo de fonte aparece em cinco dos dez materiais analisados. São geralmente muito específicos, como atas de assembléias ou reuniões, contratos, cartas, e dizem respeito exclusivamente aos coletivos indígenas evocados em cada material didático. Em muitos casos, foram elaborados (em outros contextos) pelos próprios professores indígenas envolvidos na produção do material didático onde aparecem. Eles não são utilizados propriamente para a construção das narrativas escritas nos materiais, não são sequer comentados, mas inseridos na íntegra em formato digitalizado. São usados

dessa forma, com o intuito de complementar e legitimar as informações contidas nas narrativas escritas embasadas nos depoimentos orais indígenas. Essa forma de uso está intimamente ligada ao estatuto de veracidade conferido à escrita, como se verá no item a seguir. Em alguns casos, como mostra o trecho abaixo, esse tratamento dado ao documento escrito aparece de forma explícita:

> *"A autodemarcação foi decisão dos povos indígenas Tupinikim e Guarani depois de muitas reuniões entre a comissão Tupinikim/Guarani, caciques, lideranças e comunidades entorno do fato da Fundação nacional do Índio (FUNAI) não resolver o problema da posse da terra. Nessas reuniões concluímos que nós índios tínhamos direito por lei de demarcar nossas terras,* ***uma vez que existem documentos provando que ela nos pertence****"* (M.D.08:29, grifo meu).

Embora haja o predomínio das fontes orais e das interpretações e versões indígenas para a construção das narrativas escritas, ocorre em parte significativa dos materiais didáticos o uso de informações, interpretações e versões pertencentes à História como disciplina e abordados nas escolas dos não-índios. Um dos tipos de narrativas em que se tenta abordar e explicar as versões e interpretações dos não-índios são as que relatam a origem do "homem" e sua trajetória até a chegada na América, como no exemplo abaixo:

> ***"A explicação dada pela ciência do homem branco"***
>
> *"As ciências do homem branco explicam que o mundo teria surgido há cerca de 3 bilhões de anos e, que os parentes mais antigos do homem apareceram na África, por volta de 1 milhão de anos. Elas explicam também, que a humanidade passou por mudanças no corpo até chegar ao tempo atual. Pesquisas foram realizadas em locais onde foram encontrados ossos humanos e de animais, restos de ferramentas, pinturas antigas, etc".*
> *Fala-se que as primeiras populações matavam caças grandes, alimentavam-se com frutos da mata e outras batatas do mato. Ainda não faziam roçados. Lutavam para ter fogo"* (M.D.02:44).

O interessante nessas releituras que tentam apresentar a versão do "homem branco" para tal evento são a apropriação de categorias como, por exemplo, "homem" (no sentido genérico, como espécie); a adoção das periodizações

consagradas na História como disciplina para se referir à origem e povoamento da espécie humana no planeta (idade da pedra lascada, pedra polida, idade dos metais); e a referência a outras áreas de conhecimento especialmente à Arqueologia, para a legitimação das informações:

"A história contada pelo homem branco"

"O homem branco conta que os primeiros homens que vieram morar aqui na América chegaram de um continente chamado Ásia.
Faz muito tempo, a terra ficou muito fria, a água congelou, dava até para andar em cima. Os homens que moravam na Ásia sempre caçavam um animal chamado mamute. Andando atrás do mamute o homem atravessou o Estreito de Bering, que é água hoje em dia, mas naquele tempo estava congelada e dava para andar em cima.
Assim que o homem chegou na América.
Lá na Ásia o homem também caçava e nem sabia fazer casa. Ele morava em cavernas, que são buracos grandes nos morros de pedra. As pessoas que estudam essas cavernas chamam-se arqueólogos. Eles cavam a terra e descobrem os lugares onde os primeiros homens do planeta viveram. Os arqueólogos descobriram muitas cavernas com desenhos nas paredes, que mostram caçadas dos homens antigos. Já encontraram essas cavernas em muitas partes do mundo, inclusive aqui no Brasil.
Então nós podemos pensar que antigamente todos os homens viviam mais ou menos igual.
O clima (frio ou calor), o relevo (montanhas, planícies, etc) o tipo de mato (cerrado, mata, etc), a água (mar, rio grande ou igarapé), influenciaram o homem na sua vida. O homem precisou inventar um jeito de viver e dominar o meio-ambiente.
O homem branco dividiu em três períodos: o período da pedra lascada, o período da pedra polida e a idade dos metais.
No período da pedra lascada o homem vivia da caça e da coleta de frutos e outras coisas que precisava para viver.
No período da pedra polida o homem passou cultivar a terra (fazer roça), começou a criar animais e viver em aldeias. Na idade dos metais é que começaram a surgir as pequenas cidades" (M.D.05: 21).

Outro tipo de narrativa em que ocorre a incorporação e releitura das versões e interpretações dos não-índios são as que relatam a chegada e ocupação dos europeus na América:

"Brasil rico"

"Os europeus chegaram no Brasil só porque o Brasil era rico de ouro e pau-brasil, só para explorar e tirar madeira para vender nos outros países.
Outra coisa: antes dos europeus chegarem no Brasil não tinha doente, a gente não tinha arma de fogo, roupas, de navio ninguém sabia.
Os índios ficaram estranhando os europeus no Brasil" (M.D.05:33).

Nas narrativas sobre esse tema é sempre dada ênfase à invasão do território e às mudanças que ocorreram nos modos de vida das populações indígenas após esse acontecimento. Outra coisa interessante nesses textos, como nos outros fragmentos citados acima, é que os coletivos evocados são sempre amplos e genéricos ("europeus", "portugueses", "índios do Brasil"), da mesma maneira como são retratados nos materiais didáticos de História usados nas escolas dos não-índios, como evidencia o trecho abaixo:

"***A chegada dos europeus no Brasil"***

"Primeiro Colombo chegou na América em 12 de outubro de 1492. Depois que o europeu chegou no Brasil em 1500. Aí que o Brasil foi invadido pelos europeus: primeiro na Bahia, depois São Paulo e Rio de Janeiro. Assim os portugueses foram tomando o Brasil.
Quando os portugueses não tinham chegado no Brasil essa terra nem tinha esse nome Brasil. Eles deram esse nome para a nossa terra. E foram tomando as terras dos índios do Brasil, que naquela época só existia pra os índios" (idem:30).

Um aspecto importante e consagrado na História como disciplina, que foi incorporado em um dos materiais didáticos (M.D.02), são as periodizações adotadas para as diferentes subdivisões no estudo da disciplina nas escolas dos não-índios (História Mundial, História do Brasil etc):

"Como os europeus dividiram a História"

Pré-História
- Na opinião deles, esse período começa com o surgimento do mundo e vai até a invenção da escrita e o aparecimento dos primeiros grandes povos antigos localizados no Oriente, África e Europa.
História
-Idade Antiga e Antiguidade - é o tempo dos grandes povos antigos (egípcios, gregos, romanos, etc);
-Idade Média - têm início com o desaparecimento dos povos antigos e vai até a realização das grandes navegações que trouxeram os brancos para a América;
-Idade Moderna - começa com os descobrimentos e a exploração dos povos da África e América termina quando os povos americanos (principalmente os brancos) dão início a suas lutas pela independência;
-Idade Contemporânea – a independência, alcançada por alguns povos na Europa e na América, dá início a esses novos tempos que se estendem até hoje" (M.D.02:27).

***"A História do Brasil** foi dividida nos seguintes períodos:*
***-Período Antes do contato**- do aparecimento dos primeiros povos indígenas em terras hoje chamadas brasileiras, até a chegada de Pedro Álvares Cabral ("descobrimento"), em 1500;*
***-Período Pré-Colonial**- da chegada dos portugueses (1500) ao início da colonização (1530); ou seja, quando os portugueses começaram a morar em terras brasileiras;*
***-Brasil-Colônia**- de 1530 até o ano em que o Brasil conseguiu sua independência de Portugal, não sendo mais governado por esse país (1822);*
***-Brasil-Império**- de 1822 ao ano de expulsão do último rei do Brasil, 1889. A partir desse ano o Brasil passou a ser governado por presidentes;*
***-Brasil-República**- de 1889 até os dias atuais"* (idem:28).

Como será aprofundado no capítulo III, essas periodizações e subdivisões adotadas para o ensino da disciplina de História nas escolas dos não-índios, elaboradas com base numa temporalidade linear, cumulativa, factual e cronológica, serão adotadas como referência nas formas de organização e sistematização do tempo em todos os materiais didáticos analisados.

Especificamente no material didático M.D.02, as periodizações e subdivisões vistas acima, embora sejam retratadas como pertencentes a coletivos não-índios, são a principal referência para a construção da história do coletivo,

"Índios do Acre", como se verá no item "Outras formas de organização do tempo", no capítulo III.

Um dos pontos fundamentais que ficarão sem resposta a respeito das fontes de informação utilizadas para a construção e sistematização dos conteúdos dos materiais diz respeito às formas como foram obtidas.

Como os contextos e processos de produção são muito pouco explicitados, é impossível descrever como as informações, especialmente as versões e interpretações provindas dos saberes dos não-índios, são incorporadas nos materiais didáticos. Essas informações podem ter sido repassadas pelos assessores na ocasião dos cursos de formação nas mais variadas disciplinas (não especificamente em História) e incorporadas pelos professores na elaboração dos materiais didáticos; ou podem ter sido coletadas pelos próprios professores indígenas, em pesquisas (dirigidas ou não pelos assessores) em fontes documentais diversas.

Outro fato interessante a respeito da utilização de informações, interpretações e versões pertencentes à História como disciplina e abordadas nas escolas dos não-índios, é que o uso dessas fontes na elaboração dos materiais é mencionado por apenas três produções analisadas (M.D.02, M.D.05 e M.D.08). Um aspecto interessante é que sempre essas interpretações e versões dos não-índios são qualificadas ou ligadas ao estatuto de "documentos". O uso de tal termo para qualificar as informações e interpretações dos não-índios, é para ressaltar o fato de se encontrarem quase sempre formuladas na escrita. Nesses casos são colocadas em contraposição com os depoimentos indígenas enunciados oralmente:

> *"Na medida em que eles tinham como tarefa transformar o mundo vivido em um mundo produzido conscientemente, intencionalmente pela organização discursiva para proporcionar ao leitor um "todo significativo" eles tiveram que juntar os elementos dispersos na prática, seja por meio da escuta de depoimentos de uns e outros e do confronto de opiniões diversas, seja pela coleta e análise de documentos" (M.D.08:11).*

> *"Já advertimos ao leitor que este não é um trabalho historiográfico, mas um historiador sensível e metódico encontrará neste livro não só testemunhos circunscritos no âmbito da memória oral, mas também*

diversos documentos escritos que poderão contribuir na elucidação de algumas páginas da saga dos Tupinikim e dos Guarani no Estado do Espírito Santo" (idem:12).

Na maioria dos casos, essa contraposição entre oralidade e escrita é mais salientada para enfatizar as diferenças entre as fontes e interpretações indígenas e as interpretações e versões dos não-índios, do que propriamente *os conteúdos* dessas versões e interpretações:

"Hoje já aprendemos a ler e escrever. Podemos usar a escrita e a leitura para aprender sobre a história de nosso povo, pesquisando em vários tipos de documentos: livros, jornais antigos, relatos de viajantes, cartas, relatórios, diários de classe, cartilhas, desenhos, mapas, fotos, filmes, fitas gravadas. Esses documentos estão guardados nas bibliotecas, nos museus e nos centros de documentação.
A história oral, os sinais e os documentos são fontes para fazer a nossa história escrita" (M.D.02:19).

Embora o uso dessas versões e interpretações consagradas na História como disciplina seja mencionado em parte dos materiais didáticos, as diferenças em relação às versões e interpretações indígenas e as maneiras como essas informações foram utilizadas na elaboração dos materiais didáticos é explicada mais detalhadamente e problematizada em apenas um dos materiais didáticos (M.D.02).

Um aspecto interessante nesse detalhamento diz respeito à forma de tratamento dada às diferentes fontes de informação. Como evidencia o fragmento abaixo, na elaboração desse material didático, são privilegiadas e enfatizadas as versões e interpretações indígenas em detrimento das versões e interpretações produzidas pelos não-índios. Evidentemente o problema não é exatamente enfatizar uma ou outra, mas ele ocorre quando essa ênfase é utilizada como fonte de legitimação, como se a especificidade e autenticidade de uma história indígena escrita por índios só fosse possível privilegiando as fontes orais indígenas:

"Assim, durante a formação dos professores do Acre, estes realizaram diversas pesquisas numa perspectiva histórica em diversas fontes disponíveis - ensaios de antropólogos, crônicas de viajantes e outros

pesquisadores. Por outro lado, o processo de elaboração do livro esteve fundado numa metodologia participativa com apoio no diálogo entre a equipe de assessores, os professores indígenas e suas comunidades, partindo do interesse, entendimento e conhecimento de cada um sobre os diversos temas. Os temas foram discutidos aprofundados, questionados e levados para as aldeias. Roteiros apontamentos e levantamentos foram realizados. Possibilitou-se também que os professores levassem para as aldeias uma seleção de textos relacionados aos temas históricos de seu interesse. Porém, foram os relatos orais levantados e trazidos pelos professores das suas aldeias que mais contribuíram par a construção do material: a maior parte das informações relevantes selecionadas pelos professores são narradas a partir da memória dos velhos e demais membros da comunidade. ***Dessa maneira, as pesquisas realizadas pelos professores valorizaram a versão dos acontecimentos contados pelos velhos e por outros membros das comunidades indígenas do Acre, longe dos padrões traçados pela historiografia regional e nacional, com seu foco deslocado para os heróis oficiais, as datas e os eventos festivos. E foram exatamente as vozes indígenas que, por meio das histórias de vidas, das histórias das famílias, construíram o mosaico cultural e histórico do livro****.*

Os relatos orais foram prioridade, e ainda são, para a construção da história indígena, podemos considerar os textos não indígenas como uma outra etapa do trabalho: *a exploração e a leitura dos documentos escritos por não indígenas tem sido imprescindível para iniciar o diálogo entre as diversas formas de conhecimentos e opiniões produzidas historicamente, além de disponibilizar metodologias e técnicas para sua leitura significativa" (M.D.02:12, grifo meu).*

A prioridade dada às versões e interpretações indígenas em detrimento das versões e interpretações produzidas por não-índios para a construção das narrativas escritas nos materiais didáticos tem relação direta com um problema importante relacionado à escrita e abordagem de conhecimentos indígenas no espaço escolar.

Esse problema, que ocorre em todos os casos analisados e que será abordado criticamente ao longo da dissertação, diz respeito *à indistinção* com que são tratadas, nos discursos veiculados por esses materiais, as narrativas escritas nos materiais didáticos produzidas através da escrita no espaço escolar e as narrativas indígenas que as originaram, produzidas oralmente e fora do espaço escolar. Nesses casos, não são ressaltadas as transformações que ocorrem quando essas narrativas e interpretações indígenas são escritas no espaço escolar. A atividade de escrita e sistematização das narrativas e conhecimentos

no formato do material didático e sua abordagem no espaço escolar aparecem como uma forma de produzir, transmitir e armazenar *os mesmos* conhecimentos já produzidos e transmitidos no âmbito da tradição oral, ou seja, os discursos veiculam que o que ocorre com a mudança do regime de expressão é uma *transferência* de conhecimentos da oralidade à escrita[3]:

> ***"A educação tradicional e a escola"***
>
> *"A educação tradicional e a escola são dois amigos que sempre estão juntos, um aprende com o outro, sem prejudicar os ensinamentos de cada um. Os velhos são a escola viva que fala todo o dia e toda hora sem parar, são os arquivos de história, são geógrafos, são os cientistas dentro de seu mundo de conhecimento.*
> *A escola precisa dessa parceria de trabalho para ter o que ensinar. A educação tradicional diz à escola que é importante manter os costumes tradicionais, como a língua, as festas, os rituais, as crenças e as cantorias do povo.*
> *A escola veio para dizer tudo que a educação tradicional oferece é verdadeiro para a identidade de um povo, para esse povo continuar vivendo onde estiver. A escola veio também, para ajudar a registrar, na escrita, a língua para a futura geração. A escola garante que o povo Yawanawá vai continuar vivendo como índio, sem perder de vista que a sociedade do povo branco é diferente da nossa"* (M.D.02: 210).

Essa indistinção com que, na maioria das vezes, são tratadas as narrativas escritas nos materiais didáticos e as narrativas orais que as originaram é uma das questões mais problemáticas que envolvem as escritas e as abordagens de conhecimentos indígenas no espaço escolar. Tentarei ressaltar através da análise dos materiais selecionados que não se tratam de equivalentes, mas de conhecimentos de naturezas diferentes.

2.3 O estatuto da escrita

Um dos pilares que sustentam a indistinção com que são tratados os conhecimentos e narrativas escritas e os conhecimentos e narrativas produzidas fora do espaço escolar e no regime de expressão oral são as concepções e as

[3] O uso do termo "transferência", para enunciar a indistinção com que são tratados os conhecimentos locais produzidos e transmitidos oralmente e os fragmentos desses conhecimentos sistematizados e escritos no espaço da escola, foi sugerido por Menezes de Souza em comunicação pessoal.

formas de tratamento dados à escrita nos materiais didáticos, afinal são essas concepções e formas de tratamento, que embasam, justificam e orientam os processos de letramento e a abordagem de conhecimentos indígenas no espaço escolar.

Um dos termos comuns utilizados para se referir ao ato de escrever conhecimentos e narrativas indígenas e que transmite esse sentido de equivalência é o termo *registro.* A escrita, na maioria dos casos, significa um modo de expressão capaz de armazenar e transmitir os conhecimentos provenientes da tradição oral sem modificá-los. O uso do termo *registro* para falar do ato da escrita reforça essa conotação:

> ***"Porque fazer pesquisas"***
>
> *"Porque somos nós que temos que fazer as pesquisas de nossa origem, sabedoria e conhecimentos do nosso povo, para* ***registrarmos****, colocar no papel e fazer um tipo de documento. Assim, nunca vamos esquecer os nossos conhecimentos ou perder o que é nosso.*
> *Por isso, é muito importante* ***registrar*** *o que é nosso e dos antepassados para poder repassar para nossas crianças aprenderem através da escola"* (M.D.02:199, grifos meus).
>
> *"Para mim, ouvir e* ***registrar*** *histórias contadas por anciões da minha aldeia representa muita coisa, é algo que serve no nosso cotidiano. Histórias que podemos aprender e continuar contando para nossas crianças, preservando assim nossa cultura.*
> *Quando ouvimos, escrevemos, contamos,* ***registramos*** *histórias, criamos um mundo imaginário que provoca em nós emoção, curiosidade, dedicação e valorização dos contadores anciões"* (M.D.07: 204, grifos meus).
>
> *"Nós educadores, conversamos com os mais velhos das Aldeias, ouvimos diversas histórias e as* ***registramos*** *para serem lidas por todos, garantindo assim, que as mesmas não sejam esquecidas"* (idem:22, grifo meu).

Essa concepção de escrita como forma de expressão capaz de produzir, transmitir e armazenar os conhecimentos indígenas sem modificá-los também é o que apóia e justifica a retórica discursiva principal do modelo de escolarização "específico e diferenciado": a escrita e abordagem de conteúdos indígenas na

escola é uma forma de resgatar, preservar, fortalecer as culturas indígenas. Tal suposição se sustenta justamente nessa capacidade atribuída à escrita. Em alguns casos, essa capacidade acaba sendo ressaltada com base em uma suposta ineficiência do regime oral para cumprir tais tarefas:

> ***"Muitos de nós que não sabiam cantar, não sabiam a história, poderão fazer agora através da escrita (...) Se só a oralidade não foi suficiente, a educação que estamos levando a nossas comunidades chegou pra fortalecer isso.***
> *Assim, as comunidades indígenas também estão deixando suas marcas na História do Acre e do Brasil"* (M.D.02: 21, grifo meu).
>
> *"A escrita também serve para contar a história de antigamente, as coisas que aconteceram no período de 1903. Essa história existe muito na escrita. No futuro, eu acho que vai ser escrito muito sobre a história de hoje e de antigamente**. Cada vez mais vai aumentar o nosso conhecimento, através da escrita, sobre os nossos antepassados***" (idem:181, grifo meu).

Nesse caso, a escrita também aparece como uma ferramenta capaz de mudar o estatuto dos conhecimentos indígenas, dando-lhes o valor de *documento,* que, como enfatizado acima, pode ser uma forma mais eficiente de preservar o conhecimento:

> *"A pesquisa é para divulgar o nosso trabalho lá fora, mostrar para outras pessoas, também para ter valor como documento, registrar o nosso trabalho, ou seja, as pesquisas de história, línguas e toda a nossa sabedoria, garantem que a nossa história não acabe se perdendo"* (ibidem: 198).

Sobre a passagem da oralidade para a escrita e a questão das modificações que podem acontecer quando ocorre essa passagem, só foi problematizada em dois materiais didáticos, M.D.07 e M.D.08, elaborados pelo programa do estado do Espírito Santo:

> *"Nesse ponto convém explicitarmos a **metodologia** que utilizamos para a coleta e compilação desses textos. **Num primeiro momento**, os educadores buscaram na aldeia os contadores oficiais, ou seja aquelas pessoas (geralmente mais velhas) que, de uma forma ou de*

outra, assumem a função de "contadores de histórias"; ouviram e em seguida registraram as histórias contadas por eles. ***Num segundo momento****, uma análise dos textos escritos mostrou que se tratavam de narrativas orais escritas de forma incipiente e rudimentar. O trabalho de escritura não conseguia recriar as características próprias da situação de produção dessas narrativas, a gesticulação, a dramatização, a voz que enuncia. Foi assim que compreendemos a necessidade de "rechear o bolo", isto é, a passagem do oral para o escrito passou por uma recriação inevitável da história pela pessoa que recolheu, pois não bastava transcrever o que os mais velhos contavam, tratava-se de estabelecer uma outra forma de narrar****. Num terceiro momento*** *a segunda versão de cada história foi revisada inúmeras vezes pelos educadores, em oficinas de produção. O trabalho de reescritura foi longo, muitos textos foram reescritos três, quatro, cinco vezes. Algumas vezes foi necessário retornar ao "contador" pra clarificar algumas nações d trama que pareciam obscuras"* (M.D.07:16, grifos do autor).

"Registrar, reescrever cada história, foi a maneira de vivenciar cada uma delas que já estava quase se perdendo no tempo. E também foi interessante compreender que da tradução oral para a escrita há uma grande diferença, porque quando uma pessoa está contando determinada história, ela cria um ambiente envolvente, cheio de imaginação" (idem:204).

Mesmo com a ênfase de que o pensamento e os conhecimentos orais se modificam com a passagem à escrita, no fragmento abaixo, a organizadora dá a entender que, com o aperfeiçoamento da *técnica* da escrita, por parte dos professores indígenas, essas modificações podem ser atenuadas, e o conhecimento escrito pode se aproximar daquele que o originou, produzido no regime oral:

"É claro que uma escrita que recria a atmosfera dos contadores de história das aldeias só pode ser alcançada com o tempo, com a prática de escrever ficção em português e na própria língua (no caso dos Guarani), mesmo assim vimos despontar alguns talentos para uma escrita artística" (ibidem:19).

Continuando na passagem da oralidade à escrita, outro ponto levantado por um dos materiais didáticos elaborados pelo programa do Espírito Santo, M.D.08, diz respeito a um pensamento bastante polêmico e difundido, defendido por autores como Goody (1988) e Ong (1998). Esses autores afirmam que a escrita é

uma ferramenta capaz de proporcionar um entendimento de discursos e narrativas mais refinado, crítico e racional do que o regime oral. No material referido acima, que retrata um conflito entre índios e uma empresa plantadora de eucalipto e produtora de celulose, a organizadora afirma que a construção de versões escritas sobre esse evento proporcionou um olhar mais abrangente e crítico por parte dos índios que participaram de ambas as experiências (do evento em si e da construção de versões escritas sobre o evento). Nesse caso, coloco em conjunto uma afirmação de Goody e fragmentos da organizadora que explicitam a questão:

> *"Muito concretamente a escrita e, mais especificamente a aprendizagem e o uso da escrita alfabética tornaram possível examinar o discurso de uma outra maneira, emprestando à comunicação oral uma forma semi-permanente. Este exame permitiu dilatar o raio de acção da actividade crítica e, portanto, da racionalidade, do cepticismo e da lógica (...)As potencialidades da crítica aumentaram, por que a escrita expôs o discurso de forma inédita aos nossos olhos. Simultaneamente, aumentaram as possibilidades de acumular conhecimento, em especial o conhecimento de tipo abstracto, pois a escrita transformou tanto a natureza da comunicação, fazendo-a ir além dos contatos pessoais, como sistema de armazenamento de informação. Assim uma área muito mais extensa de "pensamento" ficou ao alcance do público leitor. Doravante, o problema do armazenamento na memória deixava de dominar a vida intelectual do Homem; a mente humana libertava-se para poder estudar um "texto" estático(...), o que possibilitava ao Homem ganhar um certo distanciamento em relação a sua criação e examina-la de maneira mais abstracta, lógica e racional"* (Goody, 1988:47)

> *"o trabalho que os educadores tiveram para produzir os relatos certamente os ajudou a compreender melhor o significado da luta pela terra que começou a quase 500 anos. Na medida em que eles tinham como tarefa transformar o mundo vivido em um mundo produzido conscientemente, intencionalmente pela organização discursiva para proporcionar ao leitor um "todo significativo" eles tiveram que juntar os elementos dispersos na prática, seja por meio da escuta de depoimentos de uns e outros e do confronto de opiniões diversas, seja pela coleta e análise de documentos. A retomada histórica da luta que eles fazem na introdução do livro, seguida dos relatos parciais que circunscrevem o período de 11 a 20 de março de 1998, dão bem conta desse movimento de recuperação de um acontecimento vivido e de uma transposição e integração em um todo significativo"* (M.D.08:11).

> *"O que me interessa chamar atenção aqui é o fato do trabalho com a linguagem mediar a compreensão do vivido. Compreender o diverso constituído pelas circunstâncias, os objetivos e os meios, as iniciativas e as interações assim como todas as conseqüências não desejadas resultantes da ação humana exige um trabalho de reflexão não muito fácil. Com efeito, só um trabalho com o texto de um lugar que objetive os fatos pode auxiliar na reconfiguração de uma experiência temporal confusa, informe e numa situação limite muda"* (Idem).

Esse tipo de concepção provém de uma forma de análise conhecida como "Modelo Autônomo" ou "Teoria da Grande Divisão" (Street, 1984). Essa abordagem entende a escrita como um regime de transmissão e produção de conhecimento completo em si mesmo, desconexo de seu contexto de produção. Segundo autores adeptos e/ou criadores desse modelo de análise, como Goody e Ong, já citados acima, entre outros, os processos de letramento acarretam as mesmas modificações em quaisquer contextos em que ocorram, já que a escrita atua e modifica os grupos humanos devido a sua própria inteligibilidade interna e não aos contextos onde esses processos ocorreram. Os autores defensores desse modelo de análise, embora possuam alguns argumentos que devam ser levados a sério (o que não significa necessariamente adotá-los), como sugere o fragmento de Goody citado acima, muitas vezes ressaltam as propriedades que são inerentes da escrita, como, por exemplo, a capacidade de retirar as informações de seus contextos de produção, através do descrédito e/ou uma suposta inferioridade da oralidade:

> "(...) *sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes. Nesse sentido, a oralidade precisa e está destinada a produzir escrita. A cultura escrita, como veremos, é imprescindível ao desenvolvimento não apenas da ciência, mas também da história, da filosofia, ao entendimento analítico da literatura de qualquer arte e, na verdade, à explicação da própria linguagem (incluindo a falada)"* (Ong,1998:23).

Alguns dos pressupostos desse modelo teórico, como o citado acima, acabaram sendo incorporados nos processos educacionais na maioria dos países do mundo, inclusive no Brasil, o que acabou difundindo uma visão de que a escrita

é superior como regime de expressão e de conhecimento em relação à oralidade. Essa visão, por sua vez, acabou gerando uma super valorização da escola e da escrita como sistemas superiores de produção e transmissão de conhecimento, o que, no ponto de vista de alguns autores, tem contribuído ideologicamente para que continuem sendo usados como instrumentos de poder e dominação nas relações entre os grupos humanos (Street, 2003). A isso, Graff (1979), em estudo sobre a história do letramento, chamou de "Mito do Letramento".

Essa concepção a respeito das potencialidades da escrita e da escola nos jogos de poder dentro do mundo dos não-índios foi rapidamente compreendida e incorporada pelos mais diversos grupos indígenas em todas as partes do mundo. Em quase todos os grupos indígenas no Brasil, a escola e o aprendizado da escrita e da língua portuguesa é imensamente requerido. Na maioria dos casos, a implantação da escola e o ensino da escrita foram requisitados com o objetivo, por parte dos povos indígenas, de adquirirem essa ferramenta como forma de aprimorar as relações com o mundo dos não-índios. Essa etapa inicial da aprendizagem da escrita, com um caráter claramente "instrumental" é ressaltada em alguns dos materiais analisados:

> *"O índio também tem o direito de aprender a ler e escrever e a tirar as quatro operações de conta. Não queremos mais ser explorados pelos patrões seringalistas. Queremos ler os nossos talões de mercadoria para saber o valor de nossa produção"* (M.D.01:14).

> *"A escrita e a escola são assim, concebidas como instrumento de controle a ser progressivamente conquistado, através da reordenação sócio-política de suas relações com a sociedade regional e nacional. Tornam-se, portanto, bens de contato dos mais valorizados, para possibilitar-lhes tanto as desejadas melhorias nas suas condições de vida, quanto a construção por conta própria de uma história presente dos Huni Kuĩ.. História documentada agora por suas próprias mãos, com o domínio que passaram a ter da escrita alfabética, em suas funções sociais de registro e memória."* (idem:12).

> *"A escrita é usada, hoje, para estudar, para educar os nossos parentes, filhos, sobrinhos, e também para mandar carta para nossos parentes e para fazer alguns documentos que são mandados para as autoridades (deputado, governador, senador, prefeito e vereadores) na capital*" (M.D.02:181).

"História da escola"

"Antigamente não tinha escola. Por isso meu pai não sabe ler e escrever. Mas hoje nós temos escola. Nós estudamos e aprendemos. E nos ensinamos também às nossas crianças para elas aprenderem como nós aprendemos e depois ensinarem para outras crianças quando crescerem (...).
É bom você saber escrever. Quando você sabe ler e escrever você fica inteligente e você conhece também o dinheiro e então você vai saber vender as coisas" (M.D.03 :75).

O aprendizado da escrita e o acesso à escolarização, além de serem vistos como formas de melhorar a compreensão e as relações com os não-índios, também são formas de inserção no mundo desses e formas de acesso a bens materiais e mercadorias. É muito importante ressaltar que o curso de magistério indígena não significa somente acesso a conhecimentos e técnicas dos não-índios para serem usadas dentro do mundo indígena, mas também significa formação profissional e acesso a trabalhos remunerados que, sem a escrita e a escola, não seriam possíveis de serem feitos pelos próprios índios:

"Porque as pesquisas são importantes"

"São importantes para mostrar para outras pessoas como: dirigentes, técnicos, profissionais, também pessoas políticas. As pesquisas mostram desde o desenho, a escrita, outros locais e povos e também ajudam a mostrar e divulgar lá fora, ajudam a nos capacitar e formar, reforçar o nosso estudo, ganhar formação como profissionais" (M.D.02:199).

Essa necessidade do aprendizado da escrita como maneira de aprimorar as relações com os não-índios em questões mais "instrumentais", como a lida com o dinheiro, com as transações comerciais etc, foram aos poucos, dentro das experiências de escolarização ocorridas de acordo com os pressupostos do modelo específico e diferenciado, dando lugar a outras formas de uso da escrita, dentre as quais, aquela em que a escrita passa a ser usada como instrumento para o ensino-aprendizagem, valorização e divulgação dos conhecimentos indígenas. Essa forma de uso da escrita está relacionada a uma tentativa, por parte de grupos indígenas e assessores, de colocar os conhecimentos indígenas

no mesmo patamar político das formas de produzir e transmitir conhecimentos pertencentes a alguns segmentos sociais não-índios (entendo aqui produção de conhecimento acadêmico/científico). Infelizmente muitas vezes essa tentativa de equiparar politicamente formas distintas de produzir e transmitir conhecimentos resulta num entendimento de que elas produzem conhecimentos de mesma natureza. Vistos dessa maneira, as práticas de pesquisa e produção de conhecimento que ocorrem nas experiências de escolarização específica e diferenciada são encaradas como *concorrentes* da produção de conhecimento dos não-índios sobre os índios:

> ***"Tais processos de criação e autorias coletivas na construção e recepção de escrituras e literaturas em línguas indígenas são um sonoro recado para aqueles estudantes e estudiosos que imaginam serem os pesquisadores autorizados e exclusivos, em suas salas refrigeradas, para o registro e interpretação das escritas e das culturas das sociedades indígenas.*** *Shenipabui Miyui é nestes casos uma boa oportunidade de reflexão, pois destaca, no cenário dos autores, as pouco mais de quatrocentas sociedades indígenas da América, que, por meio de seus falantes e escritores bilíngües, se fazem ouvir e ler****. Na conturbada entrada do século XXI, são eles os visíveis sujeitos de novas formas de pesquisas etnológicas, arte e literaturas, por meio também do domínio progressivo das línguas escritas"*** (M.D.01:21,grifos meus).

O que tentarei ressaltar ao longo da dissertação, contrariamente ao que os discursos proferem, como o citado acima, é que essas formas de produzir e transmitir conhecimentos, que estão ocorrendo no âmbito das experiências de escolarização do modelo específico e diferenciado, são formas novas e originais de produção e sistematização dos conhecimentos e narrativas indígenas. Portanto, *as produções escritas no formato de material didático que compõem o corpus documental não são semelhantes à produção de conhecimento que ocorre no âmbito da academia*. O que evidentemente não quer dizer que os índios não possam fazer pesquisas acadêmicas e produzir conhecimento escrito em qualquer área de conhecimento (inclusive em Antropologia), arte, literatura etc.

Ao defender esse ponto de vista, pretendo tentar construir alguns argumentos críticos a respeito de alguns pressupostos importantes que

fundamentam a produção dos materiais didáticos nessas experiências de escolarização.

O primeiro e mais importante deles é o de que a escrita é um regime de expressão capaz de armazenar, produzir e transmitir os conhecimentos produzidos no âmbito da tradição oral sem modificá-los. O segundo, conseqüência desse, é o que a escrita é um regime de expressão superior na capacidade de *armazenar* e *fortalecer* politicamente conhecimentos anteriormente produzidos e transmitidos oralmente. E por fim, o de que a escrita proporciona uma maior capacidade de reflexão e de pensamento crítico de acontecimentos, eventos, discursos e narrativas.

Todos esses pressupostos advogam a favor de uma super valorização da escrita e da escola como forma de fortalecer politicamente os regimes de conhecimentos das populações indígenas. Na análise das dez produções selecionadas encontrei somente um único argumento que destoa dessa forma de entendimento a respeito da importância da escrita e do papel da escola. Ele evidencia que as experiências de escolarização em contextos locais não funcionam necessariamente segundo tais pressupostos, enunciados na maior parte dos materiais analisados:

"Uma educação de qualidade"

> *"Antes, não tinha escola, não tinha nada e eu vejo que as pessoas ainda não se familiarizaram com a escrita. O nosso ponto de vista é mais a organização, a conversa, o diálogo a orientação. Se só a escrita resolvesse o problema, não existiria milhares de pessoas, nas grandes cidades, sabendo ler e escrever morrendo de fome.*
> *Eu sempre falo na sala de aula: não é só saber ler e escrever que vai resolver nossos problemas. Nós estamos aprendendo a ler e a escrever, mas a coisa mais importante, além da escrita, é o respeito que a gente tem que ter com a pessoa. É saber o nosso trabalho, como nós vivíamos antes, como vivemos hoje, quem são os mais velhos, quem são as pessoas que podem nos ajudar, e quem tem o conhecimento do mundo Ashaninka.*
> *As crianças estão mais envolvidas com a escrita. Eu vejo que as pessoas hoje não estão muito interessadas neste momento da escrita, até mesmo os adultos. Ainda não existe uma preocupação, nem interesse mesmo, de se desenvolver nesse mundo da escrita. Até porque essa não é mesmo a necessidade aqui na comunidade. A necessidade da população aqui é outra. Tem que ter uma pessoa que*

saiba ler, escrever, para que represente o nosso mundo lá fora" (M.D.02:188).

Para a discussão crítica a respeito desses pressupostos nos discursos presentes nos materiais didáticos, adoto algumas premissas sobre a análise do letramento encontradas no modelo denominado "Modelo ideológico" (Street, 1984, 1993). Esse modelo proposto inicialmente por Street (1984), busca se contrapor aos pressupostos adotados pelo "Modelo Autônomo", que como já dito, enxerga a escrita como um regime de expressão autônomo que possuí uma inteligibilidade própria, capaz de proporcionar por si mesmo, independentemente de qualquer contexto específico, transformações universais que acarretariam, a qualquer indivíduo e sociedade, o desenvolvimento do sistema cognitivo e o progresso do conhecimento. Ao contrário, o "Modelo Ideológico" pressupõe que as transformações que os processos de letramento acarretam nos grupos humanos, assim como a importância e os significados que cada grupo atribui à escrita, estão estritamente ligados aos contextos específicos em que esses processos ocorrem. Os autores adeptos dessa linha criticam a visão tecnicista e questionam a capacidade transformadora unívoca e universal atribuída à escrita. Partem, portanto, do pressuposto de que a escrita não é um regime de expressão autônomo, mas uma prática social contextual e culturalmente determinada, daí a opção dos adeptos do modelo ideológico de explorar o conceito de letramento no plural, e não no singular, como no caso do Modelo Autonômo.

Nesse caso, letramento, em vez de de ser definido como processo de aquisição (que se dá de forma unívoca) de uma tecnologia autonôma, portadora de uma inteligibilidade própria, é definido pelos autores defensores do Modelo Ideológico como um *"conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos"* (Kleiman,1995:19).

Dessa forma, os significados e funções que a escrita assume devem ser entendidos dentro do contexto local. Devem ser consideradas, portanto, a forma como foi adquirida, a ligação com as instituições, as ligações com agentes externos, as relações de poder entre segmentos sociais e entre sociedades, a

questão da relação entre línguas, entre outros fatores. Ao conceber o letramento como uma prática social arraigada a outras práticas e eventos sociais, inclusive pertencentes à oralidade, esses dois regimes de expressão não são interpretados de forma dicotômica, mas como inter-relacionados. Os autores adeptos desse modelo, integrantes da linha teórica denominada "*New Literacies Studies"* (Street, 2003), privilegiam em suas abordagens as práticas e eventos sociais na quais ocorre a interface entre os dois regimes de expressão, procurando averiguar como ambos influenciam um ao outro em contextos específicos, seja dentro de sociedades não-ocidentais ou investigando a relação entre segmentos das sociedades ocidentais. Nesses estudos, tem-se privilegiado investigar as situações de uso da escrita fora da instituição escolar, como por exemplo, dentro da família ou da comunidade; gêneros escritos que não são os aprendidos na escola, suas relações com diversas práticas e eventos sociais e com a oralidade; a relação de certos gêneros orais com os gêneros escritos, ou seja, como a escrita influencia a oralidade. A metodologia mais utilizada nesses estudos é a observação etnográfica, portanto, uma análise sincrônica em detrimento da reflexão histórica e diacrônica privilegiada pelos autores do "Modelo Autônomo". No Brasil, essa nova abordagem é encontrada, entre muitos outros trabalhos, nas coletâneas organizadas por Signorini (org.2001) e Kleiman (org.1995). Para o caso dos processos de letramento de populações indígenas no Brasil há um estudo interessante que adota os pressupostos do Modelo Ideológico para análise da escrita e letramento no contexto Kaxinawá: o de Menezes de Souza (2001b).

Nesse estudo, Menezes de Souza faz uma crítica sobre os prejuízos que podem ocorrer quando o letramento se dá seguindo um modelo que veicula uma visão grafocêntrica e utilitária da escrita, em um grupo até então predominantemente de tradição oral. Analisando as produções textuais dos autores kashinawá, denominadas pelo autor de "Textos Multimodais", o autor, dando ênfase ao papel que as imagens ocupam nesse *corpus* textual, procura demonstrar que, quando a *"escrita é vista a partir de uma perspectiva grafocêntrica sem nenhuma sensibilidade etnográfica, apenas como uma tecnologia homogênea uniformizante"* (2001b:172) e implantada

indiscriminadamente para a produção de qualquer gênero textual (idem: 175), as formas particulares com que cada grupo indígena se apropria dessa linguagem são desvalorizadas e não "percebidas" pelos agentes que dialogam com esses grupos minoritários nas experiências de escolarização, trazendo então para esse diálogo, uma visão ideológica da escrita como prática homogênea e universalizante.

Com tentei demonstrar, a análise dos processos de letramento e as modificações que a escrita pode ocasionar nos regimes de conhecimento dependem de inúmeros fatores em cada contexto local. No caso dos materiais didáticos, o que torna essas produções formas novas e originais de produção de conhecimento é menos a escrita como ferramenta e mais as categorias de classificação, conceitos, versões e interpretações pertencentes à tradição escrita ocidental utilizados nesses materiais didáticos para organizar e sistematizar as narrativas indígenas. Esses conceitos, categorias, versões e interpretações, longe de serem universais, vêm de lugares definidos como, por exemplo, da História-disciplina, da retórica indigenista do Estado Nacional, e foram incorporadas de diferentes formas nas mais diversas experiências de contato e nos mais variados contextos em cada local. São previamente tratados como conteúdos escolares nos cursos de formação de professores e selecionadas nos contextos de elaboração dos materiais didáticos para organizar e sistematizar conhecimentos que até então se apoiavam em outras lógicas e pressupostos de produção e transmissão. Portanto, dentre outros fatores, é a presença desses saberes que tornam peculiares os materiais didáticos que compõem o *corpus* documental da pesquisa.

2.4 A produção das versões escritas

Nos materiais didáticos selecionados, os processos propriamente ditos de elaboração das versões escritas são muito pouco explicitados. Em meu entender, essa falta de informação se deve a dois fatores. O primeiro, já comentado acima, é a indistinção com que são tratados conhecimentos locais produzidos e transmitidos oralmente e a escrita de fragmentos desses conhecimentos na escola

e no formato de material didático. Nesses casos, como os discursos presentes nos materiais veiculam que o que ocorre na passagem da oralidade a escrita é uma transferência de conhecimentos, conseqüentemente não são enfatizados os pressupostos teóricos e métodos usados na coleta e na elaboração das versões. Outro fator importante de caráter mais político é a preocupação dessas experiências de escolarização de ressaltar a "indianidade" e "autenticidade" dos conhecimentos produzidos na escola. Com esse enfoque, a prioridade torna-se legitimar esses conhecimentos em detrimento de explicar os processos de tradução e as transformações que ocorrem na atividade de sistematização na escola, como se a autenticidade se garantisse pela simples participação dos índios nos processos de produção.

De forma geral, as informações encontradas têm poucos detalhes, com exceção do M.D.01, intitulado "Shenipabu Miyui", produzido pelo programa de formação da CPI-Acre. Nos demais materiais as informações a esse respeito se resumem a algumas frases. No entanto, embora não tenham sido relatadas com muita precisão, é possível inferir alguns elementos em comum nos processos de elaboração das versões escritas de todos os materiais selecionados. O primeiro e mais importante deles, já mencionado acima, é que a elaboração das narrativas escritas tem início, em todos os casos, no trabalho de pesquisa dos professores indígenas em formação com as pessoas, geralmente as mais velhas, de seus respectivos grupos. Essa atividade de pesquisa envolve a coleta de diversas versões de várias narrativas com os mais variados eixos temáticos, predeterminados através de discussões entre professores indígenas e assessores. Essa coleta geralmente é feita através da gravação dos depoimentos. Posteriormente, esses depoimentos, tanto os enunciados em línguas indígenas como em língua portuguesa, são transcritos e, se necessário, traduzidos para o português. A parte final do processo ocorre nas ocasiões dos cursos de formação em que professores indígenas e assessores se reúnem com a finalidade de produzir as versões escritas. São esses os momentos em que se decide o tratamento que será dado ao material coletado nas atividades de pesquisa.

Nesses processos, como não há o acesso à etapa preparatória e nem a pesquisa propriamente dita, fica impossível desvendar as maneiras como os professores indígenas e assessores elaboram e decidem os assuntos que serão pesquisados e como, na ocasião da pesquisa, os professores indígenas abordam e incitam os mais velhos a falarem desses temas.

Na análise dos materiais didáticos selecionados, pude perceber duas formas ou procedimentos de elaboração das versões escritas que se dão a partir de duas formas de tratamento do material coletado em pesquisa.

O primeiro procedimento, e o mais recorrente no *corpus* documental analisado, é a formulação de *uma* versão escrita a partir de *diversas* versões orais de uma narrativa sobre um eixo temático específico. Ou seja, várias versões de diversos narradores são coletadas e condensadas de alguma maneira em uma única versão.

A segunda maneira de elaborar as versões escritas é a transformação de uma *única* versão oral de uma narrativa ou relato em *uma* versão escrita. Esse procedimento é encontrado em quatro dos dez materiais analisados. Neles vê-se também a construção de versões escritas de acordo os pressupostos do primeiro procedimento.

O primeiro procedimento se encontra bem descrito no material didático "Shenipabu Miyui" (M.D.01).

Nesse caso, primeiramente foram coletadas diversas versões de narradores Kaxinawá do Peru e do Brasil de narrativas de doze eixos temáticos distintos. Esses diversos depoimentos foram gravados e posteriormente transcritos em língua Kaxinawá. Nas ocasiões em que se reuniram para a elaboração do material, as diversas narrativas sobre cada eixo temático foram condensadas e transformadas em uma única versão escrita, totalizando no material doze versões escritas (uma sobre cada eixo-temático), como segue relatado abaixo:

> *"Durante esses anos, grande parte dos professores kaxinawá se debruçaram sobre as doze narrativas pesquisadas em ocasiões e situações variadas, organizando as diversas versões escritas. Estas foram contadas por muitas vozes e mãos em terras indígenas Kaxinawá. Feito o confronto das versões dos kaxinawá peruanos com as versões dos parentes brasileiros, chegaram em cada caso a uma versão por eles legitimada para a sua difusão por meio da escrita Hãtxa Kuĩ* (língua Kaxinawá)*. Versão que, não sendo considerada nem a melhor, nem a única, foi narrada por alguns mestres da tradição, os velhos parentes do povo Huni Kuĩ vivendo no Brasil e no Peru."* (M.D.01: 18).

Nesse caso, a questão mais instigante no que tange a elaboração dessas versões escritas, e que ficará sem resposta, diz respeito a quais os critérios adotados pelos professores indígenas e assessores para a transformação das diversas narrativas orais, que certamente apresentam diferenças entre si, em uma única versão escrita. Como as diversas diferenças encontradas nos relatos orais foram incorporadas no relato escrito? Foi selecionada uma das versões orais como referência? Em caso positivo, será que as versões foram tomadas como base de acordo com lógicas do grupo indígena em questão (parentesco, proximidade e distância etc), ou os critérios foram adotados pelos assessores?

Sobre o segundo procedimento, um bom exemplo é o material produzido pelo programa do Estado do Amazonas em parceria com o grupo Munduruku intitulado "Kwata-Laranjal, História e Reconquista da Terra" (M.D.10). Nesse caso, a maioria das narrativas presentes no material didático são elaboradas tendo como base uma única versão oral. Na versão escrita, o narrador da versão oral aparece citado na própria narrativa:

> "*Morador da aldeia Aru, Tiago Alfaia de 90 anos de idade, índio Muduruku da nação de Campineiro, relata sobre o contato dos índios Munduruku que hoje vivem no rio Canumã, com os não-índios que chegaram por aqui.*
> *Ele conta que um grupo de índios Munduruku da nação Campineiro, com aproximadamente 350 índios saiu do rio Tapajós para um outro lugar. Foram muitos dias de viagem do Tapajós pra chegar no rio Canumã.*
> *Ao longo da viagem, aconteceram muitos conflitos entre os índios das nações de Arara e Campineiro. Seis aldeias que ficavam bem no meio do mato foram destruídas nessa viagem.*

> *Esses conflitos aconteceram porque os índios da nação Arara eram bravos e traiçoeiros. Mas em todos os conflitos entre Campineiro e Arara, quem vencia sempre eram os índios Campineiro, porque os índios da nação Arara não sabiam defender-se de flechas. E ao contrário deles, os da nação Campineiro sabiam defender-se das flechadas dos inimigos"* (M.D.10:42).

Nos demais materiais didáticos, em que esse procedimento de elaboração das versões escritas é encontrado, o nome do narrador ou contador aparece creditado no final do texto, juntamente com o do escritor.

Um ponto interessante a esse respeito ocorre no material elaborado pelo programa do governo de estado de Minas Gerais em parceria com o grupo Maxacali, M.D.03. Nesse caso, o processo de elaboração de uma versão escrita a partir de uma versão oral narrada por um narrador específico é denominado de *transcrição.* O uso desse termo alude à concepção comum a quase todos os casos analisados (já tratada acima) de que a passagem da oralidade à escrita significa uma *transferência* do conhecimento produzido em um regime de expressão para outro.

Sobre os processos de tradução de línguas indígenas para a língua portuguesa nas fases tanto de pesquisa como de elaboração dos materiais didáticos são muito escassas as informações disponíveis. A maioria absoluta dos grupos indígenas envolvidos nos processos de elaboração dos materiais didáticos selecionados possui a língua indígena como língua dominante nos contextos locais em relação à língua portuguesa. Portanto, é possível deduzir que muitas informações e depoimentos recolhidos nas atividades de pesquisa o foram nas línguas indígenas em grande parte dos casos. No entanto, talvez porque grande parte dos materiais selecionados (oito de dez) seja somente em língua portuguesa, não houve a preocupação em detalhar como ocorreram os processos de tradução. Nos dois materiais bilíngües (língua indígena e língua portuguesa) M.D.01, Acre e M.D.03, Minas Gerais, que compõem o *corpus* documental da pesquisa, encontrei duas maneiras distintas de tradução das narrativas em línguas indígenas para o português.

O primeiro procedimento de tradução está descrito nos dois materiais bilíngües analisados. Ele foi adotado como procedimento exclusivo no caso do

material didático do Acre, M.D.01 e como um dos procedimentos no caso do material didático de Minas Gerais, M.D.03.

Esse procedimento consiste em, primeiramente no trabalho de coleta, gravação e transcrição de narrativas de temáticas específicas em língua indígena que irão compor o material didático. Após a preparação das versões escritas das narrativas em línguas indígenas, ocorre uma segunda etapa de coleta, gravação e transcrição com o diferencial de que aqui são versões orais em português das mesmas narrativas recolhidas em língua indígena (não fica claro se a coleta ocorre sempre com o mesmo ou com outros narradores). Nesse caso, portanto, o trabalho de tradução lingüística fica a cargo dos próprios narradores e não dos professores indígenas e assessores.

O segundo procedimento adotado é a tradução direta das narrativas indígenas já escritas para a língua portuguesa, ou seja, são elaboradas primeiramente as versões escritas em língua indígena, e tendo como referência essas versões, os professores indígenas elaboram as versões em língua portuguesa das mesmas narrativas. Nesse caso, portanto, o trabalho de tradução lingüística fica a cargo dos professores indígenas e assessores.

O primeiro procedimento se encontra bem descrito no material produzido pela CPI-Acre, "Shenipabu Miyui" (M.D.01). Segundo a organizadora, os professores indígenas optaram por não "traduzir" eles mesmos as versões das narrativas escritas em língua indígena para o português. Optaram por fazer um novo trabalho de campo para coletarem dos velhos, diretamente em língua portuguesa, versões das mesmas narrativas coletadas anteriormente em língua indígena. Posteriormente, as narrativas orais em português passaram por processo semelhante às narrativas em língua indígena ao serem escritas, como explica a organizadora:

> *"O trabalho teve sua continuidade sob a responsabilidade de alguns professores Kaxinawá mais seriamente relacionados com sua tradição. Consistiu no levantamento junto a seus parentes mais velhos de versões em língua portuguesa correspondentes às mesmas versões das narrativas em língua Hãtxa Kuĩ selecionadas para comporem o livro(...) Após as discussões e alguns trabalhosos anos de escrita em língua indígena, entenderam ser importante que*

> *os mitos pudessem também chegar às mãos das outras sociedades indígenas e de outros leitores brasileiros em geral. Decidiram, entretanto, não pela tradução, mas por desencadear novas pesquisas com os velhos também em português. O que implicou em mais um ano de trabalho de campo, principalmente nas aldeias Kaxinawá do rio Jordão e Purus onde estão concentrados os maiores mestres da tradição"* (M.D.01:18).

Sobre a elaboração das versões em português se colocam as mesmas questões feitas a respeito da elaboração das versões em língua indígena, apresentadas acima, e também fica a dúvida de por quê os professores indígenas optaram por não traduzir eles mesmos as versões escritas elaboradas em língua indígena para a língua portuguesa, mas sim, por fazer mais uma etapa de trabalho de campo.

No outro material didático bilíngüe produzido pelo programa de Minas Gerais e grupo Maxacali (M.D.03), essa opção de não traduzir diretamente a versão escrita em língua indígena para o português, mas sim de coletar diretamente dos narradores as versões em português, também é recorrente, com a diferença de que esse processo ocorre em concomitância com o procedimento da tradução e construção da versão escrita em português partindo da narrativa escrita em língua indígena:

> *"Vários foram os processos utilizados para a construção das versões em português contidas neste livro, considerando o grau de bilingüismo e a aptidão de cada autor para a arte da tradução. Alguns textos são transcrições de uma livre versão para o português dos originais maxacali feitas pelos próprios autores. Outros são traduções muito próximas do texto original elaboradas junto aos Maxacali. A intenção foi de preservar ao máximo a estrutura do discurso da própria oralidade e a poética Maxacali, presentes em todos os textos"* (M.D.03:09).

A opção por um processo e não por outro fica explicitada nos créditos que aparecem ao final de cada narrativa. Quando ocorre a coleta da versão oral diretamente em português, aparecem créditos ao contador da versão oral em português e à pessoa que constrói a versão escrita em português. Essa atividade é identificada como *transcrição*. No caso das narrativas escritas em português traduzidas a partir da narrativa escrita em língua indígena, aparece creditada no

final da narrativa a pessoa que traduziu a versão escrita em língua indígena para o português. O termo utilizado para descrever tal atividade é *tradutor*.

O interessante aqui é que, nas narrativas escritas em língua indígena, aparece somente creditado o nome da pessoa que escreveu a narrativa, e o nome do contador é omitido. Esse fato dá a entender que o processo de produção das narrativas escritas em língua indígena obedeceu a um processo semelhante ao descrito no material do Acre, ou seja, diversas versões orais foram coletadas de vários narradores e condensadas em uma única versão escrita, para, a partir daí, em alguns casos, ser feita a tradução lingüística para o português.

2.5 Concepções e usos de "autoria"

No *corpus* documental analisado pude perceber duas maneiras distintas de conceituar autoria e uma grande diversidade de formas de utilização do termo.

A primeira encontrada nas produções escritas elaboradas pela CPI-Acre, especialmente em "Shenipabu Miyui" (M.D.01), é uma concepção de autoria que busca ressaltar o *caráter coletivo* da produção dos materiais didáticos. Nesse caso, o termo autoria é usado para classificar indistintamente todas as pessoas que participaram da produção do material didático (escritores, narradores, ilustradores, etc).

No caso de "Shenipabu Miyui" (M.D.01), na contracapa do material aparecem especificados os nomes dos narradores das versões orais, dos escritores e dos ilustradores. A palavra autoria não aparece escrita nos créditos, subentende-se, como dito acima, que tal termo que compõe o nome do programa de educação da ONG ("Uma Experiência de Autoria") é utilizado de fato para englobar todas as pessoas envolvidas na concepção do material, como dá a entender o trecho abaixo:

> *"Tais processos de criação e autorias coletivas na construção e recepção de escrituras e literaturas em línguas indígenas são um sonoro recado para aqueles estudantes e estudiosos que imaginam serem os pesquisadores autorizados e exclusivos, em suas salas refrigeradas, para o registro e interpretação das escritas e das*

culturas das sociedades indígenas. Shenipabui Miyui é nestes casos uma boa oportunidade de reflexão, pois destaca, no cenário dos autores, as pouco mais de quatrocentas sociedades indígenas da América, que, por meio de seus falantes e escritores bilíngües, se fazem ouvir e ler. Na conturbada entrada do século XXI, são eles os visíveis sujeitos de novas formas de pesquisas etnológicas, arte e literaturas, por meio também do domínio progressivo das línguas escritas" (M.D.01:21).

No segundo material didático produzido pela CPI-Acre, M.D.02, "Índios do Acre: História e Organização", não consta o termo autoria. Na contracapa do material aparecem os nomes dos escritores e os nomes dos "informantes" que acredito serem os narradores/contadores dos relatos. Em cada narrativa que compõe o material aparecem os nomes das pessoas que a escreveram.

A segunda concepção, encontrada nas outras produções selecionadas em que o termo aparece, é aquela que liga autoria diretamente à atividade da escrita, ou seja, o termo é usado para classificar especificamente os escritores e diferenciá-los das outras pessoas que participaram da produção do material didático (organizadores, narradores, ilustradores etc).

Dentro dessa concepção, foram encontradas duas maneiras de creditar os que são classificados como autores. A primeira delas é o crédito tanto individual quanto coletivo, ou seja, os nomes dos que são classificados como autores aparecem em conjunto na contracapa do material, e também especificamente em cada narrativa que compõe o material. Esse é o caso dos materiais produzidos pelo programa Xingu - ISA (M.D.05 e M.D.06). Nas contracapas de ambos os materiais, o termo usado para nomear autoria é "Direitos autorais", seguindo-se creditados em conjunto os nomes dos professores indígenas. Concomitantemente, ao lado do título de cada narrativa que compõem os materiais selecionados do programa, é creditado o nome da pessoa ou conjunto de pessoas que a escreveram. Em algumas delas, aparecem simultaneamente os nomes dos narradores/contadores, especificados dentro da categoria "narrador".

Em um dos materiais do programa Xingu, M.D.06, intitulado "Histórias de Hoje e de Antigamente" ocorre um caso interessante. Duas das narrativas que compõem o material foram escritas pela organizadora do material didático:

> *"Na terceira parte estão resumidas histórias antigas e também traduções de histórias gravadas e transcritas pelos professores indígenas para a língua portuguesa. As duas últimas histórias foram escritas por Maria Cristina Troncarelli, a partir da narração dos velhos"* (M.D.06: 07).

No entanto, ao contrário das outras pessoas que escreveram as outras narrativas do material (os professores indígenas), a organizadora não aparece compartilhando os direitos autorais. No caso das duas narrativas escritas por ela diferentemente das outras narrativas do material, relacionam-se os nomes dos narradores. Nessa circunstância, presumindo-se que o uso do termo autor seja direcionado aos escritores, por que a organizadora não aparece compartilhando os direitos autorais? Por que, ao contrário das outras narrativas, aparece o nome dos narradores/contadores?

A segunda maneira creditar os que são classificados como autores, dentro da concepção que relaciona autoria diretamente à escrita, é aquela em que os nomes dos que escreveram as narrativas aparecem somente na contracapa do material, e não em cada narrativa especificamente. Esse é o caso dos dois materiais didáticos produzidos pelo programa do estado do Amazonas, M.D.09 e M.D.010. Nesses materiais, como já dito, os nomes dos escritores aparecem creditados somente na contracapa sob a categoria "autores", dando a entender, por não ser especificado, que cada narrativa que compõe os materiais do programa foi escrita *coletivamente*.

Em um dos materiais produzidos pelo programa de Minas Gerais, M.D.04, ocorre uma terceira forma de creditar os que são classificados sob a categoria autor. Ao contrário dos outros materiais selecionados, esse não utiliza a categoria "autor" de forma direta. O termo para designar os professores indígenas elaboradores do material didático aparece nos comentários da organizadora. Na contracapa do material ao contrário dos casos vistos até aqui, não se vêem os nomes dos escritores individualmente, mas somente a categoria "professores indígenas Xacriabá" para designar tal coletivo. Concomitantemente, em uma parcela mínima das narrativas que compõem o material, vêm creditados

individualmente os nomes dos que as escreveram, como nos materiais produzidos pelo programa Xingu.

No caso específico desse material, único dentre os selecionados, a organizadora faz um pequeno comentário a respeito do tema da autoria, que merece ser trazido à tona, pois reflete a indistinção e a variabilidade de uso desse termo, encontrado no *corpus* documental. Nesse comentário, a organizadora busca enfatizar o caráter *coletivo* da produção do material, e para isso, primeiramente, contrapõe essa forma de produção com o princípio de autoria enraizado na escrita, e em seguida, equipara essa produção coletiva com os princípios que regem a produção e gestão de conhecimentos em contextos de tradição oral:

> *"Como pesquisadores e professores das escolas Xacriabá,* ***esses novos autores apontam para uma nova cena literária: a produção comunitária do livro, livre do princípio de autoria, enraizada na oralidade.*** *A grafia como gesto de reafirmação da força política de quem, na conquista do próprio território, transforma as penas em poesia (...)"* (M.D.04:06, grifos meus).

Como se pode notar, nesse trecho a organizadora faz uma indistinção entre produção coletiva - chamada de comunitária – e o "comunitário" que atua na produção e transmissão de conhecimento na tradição oral. Nesse caso, seguindo uma visão de que ocorre uma *transferência* na passagem da oralidade à escrita, não há uma diferenciação entre os princípios que regem a produção de conhecimento através da escrita no espaço escolar e os princípios que regulamentam a produção e gestão dos conhecimentos em contextos de tradição oral, sugerindo que esses princípios irão se manter (serão *transferidos*) em situações de escrita.

A indistinção nas formas de tratamento entre esses diferentes regimes de conhecimento, em conjunto com a idéia de que ocorre uma *transferência* em vez de uma *transformação* dos conhecimentos na passagem da oralidade à escrita, tem como desdobramento a falta de comentários a respeito de como se dão as relações de propriedade intelectual, uso e gestão de conhecimentos em contextos

de tradição oral e sobre que tipos de transformações podem ocorrer nessas relações quando ocorre a passagem para a escrita.

Para os estudiosos de tradição oral especialmente em contextos indígenas, a discussão a respeito de autoria e propriedade intelectual é uma das mais complexas. No entanto, é consenso que o conceito de autoria que envolve simultaneamente propriedade e direitos de uso do conhecimento, predominante nas sociedades de tradição escrita ocidentais, não se aplica aos grupos indígenas das terras baixas sul americanas, muito menos que essa concepção esteja ligada à esfera do indivíduo. Para os casos dos grupos indígenas das terras baixas sul-americanas, os estudos de Etnologia apontam para concepções e pressupostos de produção e transmissão de conhecimentos que fazem distinção entre o que entendemos por propriedade e por direito de uso na gestão de certos tipos de conhecimentos.

Em muitos grupos ameríndios, especialmente os amazônicos, a maioria dos conhecimentos adquiridos e em uso em algum momento possui o que entendemos por propriedade/criação sempre atribuída à alteridade, seja ela humana ou não-humana. A aquisição desses conhecimentos na maioria das vezes ocorre através de relações que possuem como lógica operante a predação, ou seja, os conhecimentos, sejam eles variedades de plantas cultivadas, cantos, nomes, instrumentos musicais são sempre adquiridos através de roubo, captura, etc, como afirma Souza:

> *"Mas, justamente, produção consumo, identidade são noções que se comportam de maneira bastante peculiar em solo amazônico, onde toda produção é via de regra uma aquisição, o resultado de uma troca mais ou menos violenta (roubo), mais ou menos cordata, e onde está ausente uma idéia de criação (...), aqui toda a criação é uma transformação (...)" (2006:320).*

No entanto, frente aos contextos de relações entre índios e não-índios em que ocorre a produção de objetos culturais como, por exemplo, os materiais didáticos analisados, pode haver mudanças importantes nas lógicas de produção e transmissão dos saberes então objetificados. Como demonstra Gallois (2005a),

sobre o processo de patrimonialização dos padrões gráficos produzidos pelo grupo indígena Wajãpi conhecidos como "Kusiwarã", muitas vezes essas mudanças nos padrões de transmissão de conhecimentos estão relacionadas com a apropriação por parte dos índios das noções de autoria e propriedade intelectual pertencentes às sociedades ocidentais de tradição escrita:

> *"Como ponto de partida para a discussão, deve ficar claro que se apenas os Wajãpi se atreveram a encaminhar um dossiê a UNESCO e obtiveram do IPHAN um registro de sua arte gráfica, esse "produto" cultural registrado não lhes pertencia. Em acordo com sua própria tradição, como se verá, um sem número de elementos usados pelos Wajãpi, como os grafismos, não são criação deles, Wajãpi. Eles precisam, portanto, hoje, apropriar-se deste elemento aparentemente tão "tipicamente" indígena, ou Wajãpi. Os grafismos, como se verá, pertencem aos outros, foram literalmente capturados ou resultam de fluxos complexos de intercâmbio. Aliás são saberes e práticas que não poderiam ser nem deles, nem de outros grupos. Não só porque são produtos de redes de troca entre humanos e sobre naturais, como porque são gerados e expressados apenas no âmbito desse sistema de trocas, entre pessoas, entre grupos, entre humanos e não humanos"* (2005a:02).

No entanto, a concepção mais difundida a respeito da propriedade intelectual e autoria em grupos de tradição oral, aludida no comentário da organizadora do material xacriabá citado acima, é a que veicula que nesses grupos a propriedade e gestão dos conhecimentos é algo que diz respeito ao coletivo étnico indiscriminadamente.

Entretanto, alguns estudos sobre sociedades de tradição oral, como o de Price (1983), mostram como é problemática essa afirmação. O trabalho de Price, entre os Saramaká do Suriname, trata das formas de transmissão e dos conteúdos de um tipo de saber que remete a experiências históricas específicas vivenciadas por esses grupos, denominadas pelo autor de "First Time". Nesse trabalho, Price procura demonstrar que os conhecimentos produzidos e transmitidos a respeito do que é denominado "First Time" têm a restrição e a fragmentação como condutores para sua reprodução, ou seja, o acesso e o aprendizado desses conhecimentos não abrange todas as pessoas do coletivo Saramaká. A "totalidade" dos conhecimentos relativos ao "First Time" não é algo

palpável, não existe em termos concretos, mas é construída subjetivamente através do contato do aprendiz com diferentes versões e fragmentos narrados por diferentes pessoas.

No caso dos povos indígenas das terras baixas, a fragmentação e restrição de certos tipos de conhecimentos também é comum. Poderia citar dois exemplos, presentes em dois materiais didáticos que não estão presentes no *corpus* documental da pesquisa, mas que fornecem informações sobre propriedade, uso e gestão de certos tipos de conhecimentos em dois contextos distintos, Acre e Amapá.

O primeiro é a produção do Programa de Educação Wajãpi, "Moraita rewarã" (2006a). Esse caderno, elaborado somente em língua indígena, possui textos originados de pesquisas de três professores wajãpi que pesquisaram três tipos de festas celebradas por alguns dos sub-grupos wajãpi. O conjunto de textos evidencia a variação entre os grupos locais dos conhecimentos sobre a origem dos repertórios musicais, dos motivos rituais e das danças de cada ciclo de festas, assim como mostra que esses conhecimentos são fragmentados e não são compartilhados por todos os sub-grupos e famílias wajãpi. A segunda produção que pode ser destacada é a intitulada "Nixi Pae: o espírito da Floresta" (2006), do programa da CPI-Acre. Esse material foi elaborado por um único professor/pesquisador kashinawá. Nela, o professor/pesquisador faz um inventário dos cantos relacionados ao uso ritual da bebida conhecida como cipó (ayahuaska). Na entrevista dada no final do material, menciona a fragmentação e a restrição que ocorre entre grupos familiares do coletivo étnico Kaxinawá a respeito do conhecimento das plantas, cantos e procedimentos para a cura das doenças, assim como menciona que os donos desses conhecimentos são seres não-humanos, embora o uso e a prática ocorram no mundo dos humanos, diferenciando, portanto, propriedade e direitos de uso desses conhecimentos. Como se pode notar, aplicar o conceito de autoria para tratar conhecimentos locais nesses contextos onde a tradição oral ainda predomina é um tanto quanto confuso e complicado. A indistinção e a variedade do uso do termo encontrada no *corpus* documental da pesquisa evidenciam e dão base a essa constatação.

Entendo, como já dito acima, que tal problema se origina das formas pouco apuradas com que se têm refletido e enunciado nos contextos onde ocorrem experiências de escolarização no modelo "específico e diferenciado", as diferenças entre os regimes de conhecimento oral e escrito, e as transformações que ocorrem ou podem ocorrer quando há a passagem de um regime para o outro. Talvez, como afirma Menezes de Souza (2001a:131), a variabilidade de uso e aplicação do termo pode criar novas concepções de autoria, mas também pode confundir para sempre o conceito de "autor".

Acredito que a melhor saída para escapar desse problema espinhoso, foi a encontrada nos materiais produzidos pelo programa do Governo do Espírito Santo, M.D.07 e M.D.08, em que o termo "autor" não é mencionado, dando lugar às categorias "escritor" e "narrador/contador".

Outro ponto importante relacionado, de certa forma, à discussão sobre autoria diz respeito ao papel dos organizadores não-índios na elaboração dos materiais didáticos. Das dez produções escritas selecionadas para a análise, todas possuem a figura do organizador, que, na totalidade dos casos, é um assessor não-índio do programa de formação. Algo importante a ressaltar é que o organizador geralmente não é o único não-índio que participa da elaboração do material didático. Geralmente sua produção envolve muitos assessores, que em circunstâncias diferentes, desde o ensino e discussão de "conteúdos" que farão parte do material, até diagramação e revisão, participam do processo de produção.

No trabalho de coleta de informações em cada material didático selecionado, encontrei informações e comentários a respeito do papel do organizador em somente um, M.D.07 (Espírito Santo), que segue abaixo:

> ***"****Como nem sempre os educadores-escritores conseguiam adotar uma posição de* ***exotopia****, ou seja, de exterioridade com relação à situação, às ações, às personagens, minha função se situou no nível da regulação externa, obrigando os escritores a trabalhar a forma de narração, a transformar o discurso ouvido, num todo estético significativo. Assim a constituição de cada texto passou por um verdadeiro processo de* ***construção negociada****: o(a) educador(a) ouviu, escreveu um primeiro rascunho; eu o(a) ajudei a articular as*

partes do texto, explicar os implícitos, a reler o texto. Ele(a) eliminou as repetições, os erros de sintaxe ou de ortografia, passou a limpo, etc. Coube-me então a tarefa de fazê-los adotar uma posição de ***reflexão*** *(posição exotópica) com relação à linguagem. Pelo resultado que oferecemos aos leitores, pode-se constatar que o que os educadores podem fazer hoje com a ajuda de um(a) formador(a) é significativo do que eles poderão fazer amanhã sozinhos e/ou com seus alunos"* (M.D.07:19, grifos do autor).

O papel do organizador foi uma das questões fundamentais que ficou mais obscura no decorrer desta pesquisa. Afinal, quais seriam as fronteiras que separam esse trabalho de organizador da autoria? Qual a influência do organizador nesse processo de "construção negociada" referido acima? Qual a relação desse trabalho de organização com os critérios adotados para a elaboração as versões escritas das narrativas pertencentes à tradição oral? Partindo da premissa de que as categorias e conceitos usados nos materiais didáticos do *corpus* documental para a organização e sistematização dos conteúdos indígenas têm suas origens nas retóricas indigenistas do Estado Nacional e na História como disciplina, pode-se perguntar: qual o papel dos índios na forma como se organizaram e classificaram, no formato do material didático, as narrativas indígenas?

Como se pode notar, o papel do organizador é fundamental e faz parte de uma rede de relações mais ampla, que, pela inacessibilidade aos contextos e processos de produção dos materiais, não poderá ser abordada nesta dissertação.

Para a compreensão aprofundada do papel do organizador na elaboração das produções escritas, seria necessária uma análise rigorosa dos contextos e processos de produção desses materiais didáticos, enfatizando especialmente a relação dos professores indígenas com os assessores dos programas de educação. Para tal objetivo, que não faz parte dos traçados na presente pesquisa, seria necessário ter acesso a variados tipos de documentação de apoio e observar em campo essas relações, o que se torna praticamente impossível, em caso de pesquisa de mestrado, ainda mais no âmbito de uma proposta de análise comparativa.

Capítulo III: História(s), tempo e narrativas

O presente capítulo tem por objetivo apresentar e analisar as diferentes definições e usos de "história" que aparecem nos materiais, os critérios utilizados para organizar e distinguir as narrativas encontradas nos materiais e as formas organização do tempo no conjunto de materiais didáticos selecionados. Como se verá a seguir, "história" aparece de múltiplas formas não necessariamente segmentadas e muitas vezes de maneira ambígua: como sinônimo de relato e narrativa; como disciplina; como termo que dá sentido de unidade a um conjunto de narrativas e de acontecimentos seriados em uma cronologia e selecionados para se referir a um coletivo específico; para se referir a uma temporalidade e a um tipo específico de narrativa. Esses diversos sentidos de "história" são fundamentais no que diz respeito à organização dos conhecimentos de uma maneira geral nos materiais, influenciando de forma evidente na configuração dos tipos de narrativas encontrados no conjunto dos materiais e nas formas encontradas de sistematização e referência ao tempo tratados em seguida.

Relacionado à questão da História como disciplina, é necessário ressaltar de antemão que não será possível verificar neste trabalho qual tipo de relação os materiais didáticos possuem com a construção de uma História como disciplina nas experiências de escolarização onde foram produzidos. Tal impossibilidade se deve primeiramente à qualidade das pistas encontradas nos materiais, como também ao fato de não ser a proposta do presente trabalho a consulta de fontes de apoio importantes para se adquirir informações a esse respeito, como, por exemplo, documentação sobre os cursos de formação, propostas curriculares, entrevistas com assessores etc.

Todas as produções escritas analisadas, com exceção do M.D.02, não trazem nenhuma informação a respeito dessa relação, assim como não evidenciam se tais materiais foram elaborados seguindo os currículos da disciplina de História elaborados para o ensino da disciplina nos cursos de formação de professores e nas escolas indígenas. Outro aspecto importante que não foi possível averiguar com a análise enfocada nos produtos é se os eixos-temáticos

tratados nos materiais correspondem aos conteúdos propostos para o ensino da disciplina nas escolas indígenas.

O que se torna viável de ser analisado com o enfoque somente nos produtos é sobre quais são e de que maneiras são incorporadas características pertencentes aos regimes de historicidade das sociedades de tradição escrita ocidental, que são consagradas e vislumbradas na disciplina de História ensinada nas escolas dos não-índios. Ou seja, trata-se de uma discussão que não se relaciona propriamente com a História-disciplina, ou com a criação desta em escolas e cursos de formação de professores indígenas, mas com uma tentativa por parte desses programas de construir um conhecimento histórico inteligível ao modo ocidental de escrever e entender história. É possível pressupor que tais tentativas têm como impulso a necessidade por parte dos grupos indígenas da constituição de novas posições em contextos de negociação com os não-índios.

Além da presença de versões e interpretações de acontecimentos e eventos históricos, que já são canônicos entre os não-índios, comentados no capítulo anterior, é evidente em todos os materiais analisados a presença marcante de algumas características, citadas abaixo, ressaltadas por autores tanto da História quanto da Antropologia, que fundamentam os regimes de historicidade das sociedades ocidentais de tradição escrita:

- a forma de conceber e organizar o tempo, que obedece a uma lógica linear, progressiva, acumulativa e cronológica e que opera segundo a distinção natureza e cultura. (Veyne 1998 e Overing 1995);

- a oposição conceitual e de estatuto entre mito e história (Detienne, 1992 e Vernant,1992);

- o uso e a elaboração de narrativas sobre um passado em comum para a construção e legitimação de unidades políticas e sociológicas (Veyne, idem e Taylor, 1994) que será tratada no capítulo a seguir.

Como se verá nesse e no próximo capítulo, essas características são o que, de certa forma, orientam a produção e a sistematização dos conhecimentos e narrativas presentes nos materiais didáticos. A incorporação de tais concepções culmina na produção de um conhecimento histórico cujas características

correspondem às formas canonizadas no ocidente de conceber o tempo e a história. Tal forma de construção de conhecimento segue um modelo de historiografia consagrada no final do séc.XIX, chamada por Veyne (1998;177) de "história factual", uma forma de escrita que é mais uma crônica e descrição de fatos e eventos e do que propriamente uma interpretação/explicação de caráter estrutural desses eventos.

Esse modelo de historiografia adotado pelos professores indígenas que participam de experiências de escolarização, para a elaboração de materiais didáticos, curiosamente, vai contra o esforço das sociedades ocidentais que têm produzido uma historiografia dedicada à análise das estruturas, uma historiografia com característica mais "sociológica" e que tenta fugir da descrição e seriação de fatos.

A historiografia de tipo estrutural possui como principal diferencial, em relação à história factual, um outro tratamento dado às fontes de informação. Essa forma de tratamento enfatiza menos a apresentação, descrição e reprodução das fontes (como no caso dos materiais didáticos analisados, evidenciado no capítulo anterior) e mais sua interpretação, buscando-se adotar uma posição crítica perante elas (Veyne, idem:179). O que tentarei demonstrar neste e no próximo capítulo é como a produção de conhecimento histórico, tal como encontrada nos materiais didáticos, se apropria de um modelo que está sendo abandonado no ocidente.

3.1 Usos e definições de "história"

Neste item, seguem as formas de uso e as definições de "história", encontradas no conjunto de materiais analisados. O objetivo, além de descrever esses usos e definições, é averiguar qual a relação desses com a passagem da oralidade para a escrita dos conhecimentos e narrativas indígenas. Além disso, e principalmente, analiso como esses conhecimentos são rearranjados nas tentativas de produzir e sistematizar conhecimentos históricos dentro de modelos consagrados e inteligíveis aos não-índios.

Outra questão que será tratada neste item, embora seja levantada somente por um material, o M.D.02, é a relação entre a escrita e sistematização de conhecimentos e narrativas indígenas com *o ensino* de História como disciplina nas escolas indígenas.

As definições e usos de "história" relacionados à oposição entre mito e história serão tratados nos itens "Formas de organização e caracterização das narrativas" (3.2) e "Temporalidades, mito e história" (3.3), mais adiante. Nesses casos, em função dessa oposição, "história" aparece para designar um tipo de narrativa próprio que remete tanto a um tempo específico (aquele que é testemunhado e vivenciado por pessoas vivas ou ancestrais próximos), como ao que é qualificado como "real", "verdadeiro"; dependendo das formas como se entende e se aplica tal oposição.

Com exceção dessa associação de "história" com um tipo de narrativa e com uma temporalidade específica, fruto da oposição ao mito, o termo aparece de duas maneiras distintas.

A primeira forma de uso de "história", e também a mais recorrente no conjunto de materiais didáticos analisados, é enquanto sinônimo de relato ou de narrativa. Nesse caso, o termo 'história" é utilizado como uma expressão para designar indiscriminadamente qualquer tipo de relato ou narrativa, mesmo que esses relatos ou narrativas sejam apresentados como distintos nos materiais didáticos:

> *"Este é o primeiro livro feito por nós professores Maxacali, para ser usado em nossas escolas. Este livro é para ensinarmos as crianças que já estudam, isto é, para nós ensinarmos a ler e escrever. No início, nós colocamos as histórias de brincadeiras, para o livro começar mais alegre, mas no livro também tem histórias dos antigos, histórias dos bichos, histórias das plantas"* (M.D.03:08).

> *"Para mim, ouvir e registrar histórias contadas por anciões da minha aldeia representa muita coisa, é algo que serve no nosso cotidiano. Histórias que podemos aprender e continuar contando para nossas crianças, preservando assim nossa cultura. Quando ouvimos, escrevemos, contamos, registramos histórias, criamos um mundo imaginário que provoca em nós emoção, curiosidade, dedicação e valorização dos contadores anciões"* (M.D.07: 204).

Nesse caso, por ser usado como expressão para designar todos os tipos de relatos e narrativas, em muitos casos, o termo aparece compondo os títulos de tipos de textos distintos, seja em textos referentes a algum tipo de saber, em relatos pessoais ou em narrativas de caráter mais mítico, como mostram os três exemplos abaixo:

"História da água"

"Por que contar a história da água? Água serve pra quê?
Tem água para dar força para todo mundo. Para todos os bichos: os de duas e quatro pernas. Os pássaros também bebem água.
A água dá força para todos. Tem água para nós e para os bichos (...)
A água é boa e muito forte.A história da água é forte." (M.D.03:79).

"História dos pescadores"

"Já faz muito tempo eu e meu amigo fomos pescar a noite. Nós começamos a pegar tracajás, estávamos pegando muitos e fomos colocando os tracajás na canoa. Mas os tracajás estavam fugindo de volta para a água. A gente nem estava percebendo que os tracajás estavam fugindo(...)
Quando meu amigo viu, só tinha um pouco de tracajá na canoa. Então a gente deu muita risada quando percebeu que eles tinham fugido. Daí nós falamos:
-Agora a gente tem que ir embora, porque já é meia noite.
A gente foi embora para a aldeia, cada um levando oito tracajás" (M.D.06:50).

"História da caçada ao bicho da água"

Os caçadores foram caçar longe e encontraram um bicho da água. O bicho da água era igual gente, muito grande na beira do rio.
As pessoas não conseguiam banhar. Quando elas iam banhar no rio o bicho da água vinha atrás e pegava a pessoa.
Havia caçadores muito fortes que vieram da aldeia e foram atrás do bicho da água. Estes caçadores mataram o bicho, que era igual gente" (idem:49).

Embora em muitos casos o termo "história" designe indiscriminadamente qualquer tipo de narrativa (oral ou escrita), pode-se afirmar que em algumas ocasiões também é utilizado especialmente para se referir a narrativas ou relatos produzidos e transmitidos em contextos entendidos e enunciados como tradicionais, como evidencia o fragmento abaixo:

"As histórias são andadoras, elas andam do começo do acontecimento até hoje. Elas são ensinadas assim:
Os mais velhos contam para as pessoas novas e elas contam para seus filhos e os filhos contam para seus descendentes.
As histórias andam através das pessoas e continuam andando. Por isso que a gente não pode parar de contar as histórias para elas continuarem caminhando e para que a gente as publique.
Antigamente, dentro da nossa sociedade, as histórias eram contadas todos os dias. Na hora de deitar ou de noite, na hora em que se estava fazendo alguma coisa, como peneira ou flecha. Enquanto a pessoa trabalhava, as histórias eram contadas pelo pai. Assim o pai tinha a finalidade de ensinar os seus filhos que aprendiam mais fácil. As pessoas tinham uma maneira muito especial de ensinar as histórias.
De hoje em diante, as histórias são contadas só quase em tempos determinados. Quem conta história hoje é o pai, a mãe, o avô, a avó e às vezes o irmão mais velho. A pessoa que gosta de ouvir história consegue gravar e consegue recontar para seus filhos.
Então é assim que vem e assim que o povo na sociedade tem conhecimento das histórias até o nosso tempo de hoje" (M.D.06:11).

O segundo sentido de "história" é como termo que designa um conjunto de narrativas e de acontecimentos seriados em uma cronologia e selecionados para se referir a um coletivo específico. Esse sentido aparece de forma mais evidente no material "Índios do Acre: História e organização" (M.D.02), em que ocorre uma tentativa de construção de uma história (no sentido serial e factual) do coletivo "Índios do Acre". Quando aparece dessa forma, "história" está sempre associada à escrita e à História como disciplina:

"A História no papel"

"No mundo dos brancos, quase todas a ciências estão registradas por escrito em diferentes pesquisas que já foram feitas.
A história foi registrada em livros por pesquisadores, professores e historiadores. Ela vem sendo ensinada na escola e passada de geração em geração.
Cada historiador escreve as histórias que são importantes para seu povo. Mas na História do Brasil que a gente lê nos livros, os índios não são registrados como eles são, na sua convivência natural. Por isso é muito importante que nós, índios, continuemos a pesquisar e a escrever sobre a nossa história (...)
Assim, as comunidades indígenas também estão deixando suas marcas na História do Acre e do Brasil" (M.D.02: 21).

A história nesse sentido serial e factual é sempre formulada tendo como referência a relação de continuidade (linear, progressiva e cronológica) entre passado, presente e futuro. Essa continuidade é, em alguns casos, aludida para uma reflexão sobre a finalidade do ensino e estudo da História pelos índios, ressaltando que pensar sobre e estudar o passado pode vir a auxiliar na construção do futuro:

"Um tempo que queremos ver chegar"

> *A história é o que aconteceu, o que acontece e o que vai acontecer com uma pessoa, com uma família com uma nação.*
> *É o estudo das brigas que existiram entre os diferentes governos de várias nações, as mudanças de governo, a discriminação entre as nações e as classes de pessoas.*
> *A história também estuda as populações através do tempo e dos diferentes lugares onde viveram. Explica as permanências e mudanças nos modos de viver, na política e na economia de um povo.*
> *A história de antigamente e a história de hoje são importantes para se construir um futuro, para construir um tempo que queremos ver chegar"* (M.D.02:14).

Embora apareçam, em muitos casos, de forma segmentada, esses dois sentidos de "história" (como expressão para designar qualquer tipo de relato ou narrativa; e como conjunto de narrativas e de acontecimentos seriados em uma cronologia e selecionados para se referir a um coletivo específico), algumas vezes, são usados simultaneamente, o que acaba confundindo os dois sentidos:

> *"Caro leitor, foi pensando em você e em nosso povo, que escrevemos o livro. O tempo passa e a história fica. Nós queremos, através dele, lhe contar um pouco de nossa história. Esse livro é muito importante porque fala dos acontecimentos e das histórias reais".*(M.D.04: 08).

Essa ambigüidade, ao meu ver, demonstra o quanto ainda é complicado relacionar os *(modos de)* conhecimentos e narrativas indígenas com uma "história" enquanto conjunto de acontecimentos selecionados e seriados que dizem respeito a um coletivo específico. Como ressalta Veyne (1998: 68), a história escrita no sentido serial e factual é fruto de um processo de construção

intelectual, ou seja, ela não está presente na memória das pessoas ou de um coletivo, mas existe somente se houve esforço e intenção de construí-la. A indistinção entre "história" como expressão para designar relatos e narrativas e "história" como conjunto de acontecimentos seriados em uma cronologia, faz com que esse segundo sentido apareça como se sempre tivesse existido no âmbito da memória "coletiva", de forma equivalente a alguns enredos, acontecimentos e relatos, nomeados nos materiais sob o rótulo "história":

"História de longe, notícia boa"

> *"É bom o mais velho contar a história para os mais novos. É importante que os mais novos aprendam a história dos mais velhos. O velho conta as histórias que ele aprendeu, a história dos pais dele. Ele conta essa história para os mais novos também aprenderem a contar a história direito. A história é importante para que os conhecimentos dos mais velhos, sobre nossa tradição e nossa cultura cheguem até os dias de hoje. Pela história a gente sabe a história de longe. Notícia boa"* (M.D.02:18).

"A vida está mudando"

> *"Há muito tempo não tinha caderno e lápis para escrever história. A nossa história é guardada na cabeça. Todo o dia, toda a noite, meu pai me contava história de antigamente. Então a gente guardava na cabeça para contar para nossos filhos(...)"* (M.D.05:01).

A indistinção com que são tratados esses dois sentidos se deve, em meu ponto de vista, a três fatores. O primeiro deles é que o processo de escrita de conhecimentos e narrativas indígenas e as experiências de escolarização em que se adquirem as ferramentas necessárias para o letramento é um fato recente. Como afirma Vernant (1992:179), é natural que no início desse processo a escrita seja permeada por características do regime oral.

O segundo fator, já comentado anteriormente, é que tal processo de escrita de conhecimentos e narrativas indígenas está sendo elaborado com base numa concepção de escrita que acredita que esse processo seja uma *transferência* de conhecimentos e não um processo de transformação e tradução.

O terceiro fator, intimamente relacionado ao anterior, é uma falta de aprofundamento e reflexão sobre diferenças entre os regimes de historicidade

(modos de refletir e estar no tempo, modos de expressão, produção e transmissão de conhecimentos sobre essas experiências e reflexões, modos de construção da memória etc) dessas populações em relação às sociedades ocidentais de tradição escrita.

Esses dois últimos fatores têm como conseqüência a enunciação de discursos que pouco enfatizam as diferenças entre os modos de conceber e vivenciar o tempo e a história entre índios e não-índios.

A indistinção com que são tratados os regimes de historicidade de grupos indígenas e não-índios pode ser vislumbrada, por exemplo, na contraposição, encontrada em parte significativa dos materiais analisados, que coloca os termos "história oral" para designar as historicidades indígenas, e "história escrita" para designar a historicidade dos não-índios. Nesses casos, pode-se perceber que diferenças salientadas são somente as que dizem respeito aos diferentes regimes de expressão. Ao se explicitar somente as diferenças entre oralidade X escrita e não as diferenças conceituais entre os regimes de historicidade de índios e não-índios, passa-se nesses enunciados também a enfatizar que a escrita, por ser mais capaz de armazenar conhecimentos, pode cumprir melhor a tarefa de resguardar, preservar e fortalecer os conhecimentos indígenas, como evidenciam os trechos abaixo:

"Guardando a história"

*"É importante estudar **a** história. Nós precisamos saber a história do passado, a história de outros povos, as histórias dos índios e a história das pessoas importantes. Antigamente a gente aprendia **a** história contata pelos velhos. O velho contava para os netos e os netos contavam para seus filhos.*
Assim a história chegou num ponto que a gente guarda na escrita, em gravação e em filme" (M.D.05: 01, grifos meus).

"***História é documento"***

"A história dos índios é um documento para a gente lembrar do passado. É importante contar a história do passado para os filhos e os netos.
Todo mundo tem a sua história para contar em sua vida.
Antigamente os índios não tinham sua escrita, não tinha seus papéis.
O índio só tinha história oral para contar de sua vida passada" (idem).

É muito interessante notar nesses casos que a escrita aparece sempre como um regime poderoso quanto a capacidade de armazenamento de informação. Uma vez que a história no sentido serial e factual é tratada como se já estivesse presente na memória coletiva dos grupos indígenas, a atividade de escrita se justifica principalmente como uma forma de preservar, da perda e do esquecimento, a história pré-existente na oralidade:

"A importância da história indígena de pai para filho"

> *"A história indígena é contada pelos velhos para os mais novos, de pai para filho, para não ser esquecida.*
> *Agora a história também pode ser escrita.*
> *Antigamente, os índios não tinham escrita no papel. O nosso povo sempre conheceu as tradições através das histórias dos antigos.*
> *Hoje, já sabemos escrever na nossa língua indígena e no português.*
> *É importante começar a pesquisar, com nosso povo mais antigo, as histórias de antigamente e de hoje pra deixar registradas no papel e fazer livros para a escola.*
> *Cada tempo que passa são esquecidas muitas de nossas tradições e de nossa história. As pessoas mais antigas vão morrendo e, assim vamos perdendo muitos conhecimentos.*
> *Os mais novos, nossos filhos e netos, que vão ficar com a responsabilidade do trabalho que estamos iniciando agora. Para que no futuro, não se perca a história da vida e a cultura de nosso povo.*
> *Quando morre um velho é como se fosse queimada uma grande biblioteca na história de nosso povo"* (M.D.02:17).

Essa falta de aprofundamento nas diferenças entre os regimes de historicidade indígenas e dos não-índios, assim como a falta de reflexão sobre a passagem da oralidade à escrita, também terá conseqüências no ensino da História como disciplina nas escolas indígenas que adotaram o modelo de escolarização específico e diferenciado.

No único material em que aparecem discursos sobre a prática e ensino da História como disciplina nas escolas indígenas, o M.D.02 da CPI-Acre, essa indistinção entre os modos de conhecer e vivenciar o tempo e a história, presentes na elaboração desses materiais didáticos, se transfere também para a prática pedagógica. Nesses discursos, fica evidente que o ensino de História como disciplina na escola e os modos de transmissão de conhecimentos e experiências

históricas em outros contextos e em outro regime de transmissão não são claramente diferenciados, como sugerem os fragmentos abaixo:

"A comunidade e a história"

"O importante do trabalho da história na escola e na aldeia é ele ser reconhecido pelos mais velhos, pelos chefes de família, pelos mais novos e pelas crianças. É para todos saberem a importância que a história tem para o nosso povo da aldeia(...)
Na escola, vou explicar para os alunos como é o estudo da história. Existem várias atividades para estudar e trabalhar com a história. O professor pode perguntar para os alunos se alguns deles já sabem histórias. Pode orientar para, na boca da noite, pedir para o pai, mãe, o avô ou a avó contar uma história para ele ouvir antes de dormir. No outro dia, o aluno vai para escola e já tem alguma história dentro da própria cabeça. O professor pode pedir para o aluno contar a história que ele aprendeu para seus colegas ouvirem. Dessa maneira, o professor vai incentivando os alunos dele (...)
Na aldeia o professor deve procurar conversar com os mais velhos da comunidade, perguntar se eles sabem algumas histórias de antigamente, sobre como era a vida nesses tempos antigos, se era melhor ou se era pior. É muito importante fazer pesquisa com os mais velhos que sabem muitas das histórias de antigamente, do tempo das malocas. Diz que tinham pássaros que adivinhavam coisas que iam acontecer. Essa é uma das ciências do nosso povo de antigamente. Será que ainda existe, ou não? Essas coisas da nossa cultura, a gente não pode se esquecer deixar perder (...)
Depois de conversar com os mais velhos, o professor pode convidá-los para ir a escola dar aula para as crianças. Fazendo esse tipo de trabalho, junto com os alunos e os velhos, o professor vai incentivar mais seus alunos. Assim eles podem entender o que é o estudo da história de antigamente até os dias de hoje" (M.D.02:193).

"As pesquisas do professor e dos alunos"

"Em casa, cada criança aprende parte da história de sua família e de seu povo. Essa história é contada pelos seus pais e pelos seus parentes. A escola também é um lugar importante para aprender a zelar a história. Na escola, os alunos podem conseguir mais conhecimento sobre essa história. Por isso o trabalho do professor é importante. Para conhecer melhor a história do seu povo e ensinar na escola, o professor vi ter que conversar e pesquisar com as pessoas, com os mais velhos, com as lideranças, com os chefes das famílias antigas. Cada uma dessas pessoas conhece uma parte importante da história do seu povo. O professor vai escrever e desenhar essas histórias no Caderno de História. Assim, vai fazendo o estudo dele mesmo, que vai servir também para planejar o trabalho e as aulas na escola" (idem:197).

A concepção de que em espaços e contextos de transmissão diferentes possam se transmitir os mesmos conhecimentos, tal como enunciado nos trechos acima, podem acarretar as mais variadas conseqüências. A primeira delas, parafraseando Menezes de Souza (2001a:131) para o caso do conceito de autoria, é que se pode confundir para sempre os modos distintos de conhecer e vivenciar o tempo e a história, que os índios e não-índios apresentam. O problema da confusão e indistinção entre essas diferentes formas de conhecimento é primeiramente ratificar que a escrita e a escola são de fato capazes de produzir os mesmos conhecimentos produzidos em outros contextos de transmissão e enunciação. Em segundo lugar, é que atribuídos tais poderes à escrita e a escola, tal espaço e regime de expressão e conhecimento, podem vir a dominar instâncias onde tradicionalmente ocorre a produção e transmissão de conhecimentos locais.

Por outro lado, tal confusão e indistinção podem também proporcionar outros desdobramentos contrários aos citados acima, os quais vistos a partir da premissa de que a escola e a escrita devam fortalecer as práticas e regimes de conhecimento das populações indígenas, podem ser interpretados como totalmente positivos. Supondo que seja imprescindível para o ensino e aprendizagem da História como disciplina e para a elaboração de materiais didáticos que os mais velhos enunciem narrativas e conhecimentos para os mais jovens, a escola e a escrita, mesmo que indiretamente, podem, além de atrair o interesse dos jovens por esses modos de conhecimento, ajudar a configurar novos espaços para a transmissão de conhecimentos nos moldes entendidos como tradicionais, como aponta o trabalho de Weber (2006) sobre os impactos da aplicação do modelo de escolarização específico e diferenciado em grupos Kaxinawá do rio Humaitá.

O trecho abaixo, escrito no material M.D.02 sobre o ensino de História no espaço da escola, com o qual encerro este item, evidencia que há possibilidades da ocorrência tanto de um como de outro desdobramento:

"A História na sala de aula"

"Para trabalhar com história na sala de aula da minha escola eu tenho que descobrir atividades para meus alunos entenderem o que é história.

1- Primeiro, o professor registra pequenas histórias sobre diferentes acontecimentos da aldeia.

2- Também o aluno pode contar um pedaço de história de caçada, um dia que tiver andando com seu pai. Os outros podem escrever ou desenhar sobre essa história. Se o aluno não sabe, o professor pode ajudar.

3- Cada dia de aula de história o professor pode trabalhar com histórias diferentes de cada aluno. O aluno conta e o professor escreve no quadro. Os alunos podem copiar no caderno para guardar o que o outro contou. Podem escrever no caderno e desenhar cada história.

4- O professor pergunta se os alunos acharam bonito. Por quê?

5- Depois que o aluno está entendendo mais ou menos, o professor pode trazer uma pessoa mais velha na escola para ela contar uma história mais longa e mais antiga. O velho então vai contar histórias para os alunos. Nessa hora, o professor também tem que ser aluno do velho. Deve fazer mais perguntas ao velho para que as crianças entendam qual foi o assunto mais importante daquela história. Em outra aula, o professor pode perguntar a cada aluno se dá para contar para seus colegas, pelo menos parte do que escutou o velho contando. Eles podem discutir sobre isso, sobre como entenderam. O professor pode ser o observador da classe. Assim os alunos vão se alfabetizando" (M.D.02: 194).

3.2 Formas de organização e caracterização das narrativas

Um aspecto recorrente no que diz respeito à caracterização e às formas de sistematização das narrativas que compõem o conjunto de produções escritas analisadas é a composição de dois tipos distintos de relatos que aparecem, na maior parte dos casos, distribuídos em partes separadas na organização desses materiais. O primeiro tipo de relato é denominado, no conjunto de produções, “histórias de antigamente” (M.D.05 e M.D.06), "história dos antigos" (M.D.01), "história das origens" (M.D.02). O segundo tipo corresponde aos relatos denominados, em parte das produções, "histórias de hoje" (M.D.02. M.D.05 e M.D.06).

Independente dos critérios adotados em cada produção para a composição e distinção dos dois tipos de relato, algumas características presentes em cada

tipo aparecem de forma indistinta em todo o *corpus* documental e seguem descritas abaixo.

É importante deixar claro de antemão que esse tipo de diferenciação não ocorre em contextos de tradição oral, cujas características que compõem tipos de relatos distintos na escrita se fundem e atuam em conjunto. Os critérios adotados para a caracterização e distinção dos dois tipos de relato, serão tratados no item "Temporalidades, mito e história" (3.3), mais adiante.

Os relatos denominados “histórias de antigamente”, "história dos antigos", "história das origens" compreendem um conjunto de narrativas que possuem como características marcantes aquelas associadas a narrativas que, na tradição escrita ocidental, convencionou-se chamar de mitos (Detienne, 1992; Vernant, 1992). Trata-se, em todos os casos analisados, de “fragmentos míticos”, que relatam episódios sobre a origem ou criação de algo; o começo do mundo, a origem e diferenciação dos homens, do fogo, de certas plantas cultivadas etc. Os enredos desses relatos têm como personagens principais plantas, animais, seres sobre-naturais e os homens. Esses personagens caracterizam-se por seu comportamento semelhante ao dos homens atualmente, ou seja, todos são dotados de agência, intencionalidade e se comunicam entre si através da fala.

Esses relatos remetem sempre a um passado remoto não vivenciado por ancestrais conhecidos e nem por pessoas vivas. As fontes das informações dessas narrativas, os que supostamente vivenciaram essas experiências, não são conhecidas, nem nomeadas. Para se referir a elas, são usadas categorias genéricas e distantes como "nossos ancestrais", "antepassados", "antigos", "os mais velhos" etc, sem referências de tempo e espaço conhecidos, como mostra o exemplo abaixo:

> *"**Vamos contar uma história dos antigos.** Em nossa fala chama-se, Nete Bekũ, nome de uma mulher cega.*
> *Diz que chegou um repiquete e alagou tudo. A água carregou essa mulher, que não teve por onde escapar. A alagação cobriu mato, terra, tudo. Terra alta também cobriu(...)"* (M.D.01:60, grifo meu).

É sempre recorrente nesse tipo de narrativa o uso de marcadores de tempo como, por exemplo, "no começo de tudo", "há muito tempo atrás", "antigamente", para localizar a narrativa no passado distante e desconhecido:

"A origem do fogo"

> *Os mais velhos contam que bem* ***no começo de tudo*** *não existia quase nada. O pessoal da aldeia sentia muita falta das coisas. Uma das faltas que eles sentiam era do fogo. O pessoal só vivia assando ou moqueando peixes expostos ao raio do sol.* (M.D.03:91, grifo meu).

"História do Sol"

> *"****Há muito tempo*** *o Sol morava aqui. Um dia ele saiu para a roça para trabalhar. Ele viu bananas penduradas, cortou um cacho e levou. No caminho ele encontrou uma fila de formigas e deixou as bananas para elas comerem. Ele chamou as formigas de yãmiyxop (espíritos) e falou:*
> *-Vocês comem as bananas e trabalham para mim.*
> *As formigas vieram e comeram.*
> *O sol foi embora para casa. E as formigas começaram a trabalhar cortando pau.*
> *No outro dia o Sol voltou e viu a roça grande que as formigas tinham feito e ficou muito alegre. E voltou para casa.*
> *Chegando em casa, falou para seu irmão o Lua:*
> *-Irmão eu venho, fico até meio-dia.*
> *E o Lua pegou o fogo e queimou a roça para o Sol.*
> *O Lua queimou a roça toda. Não tem nenhum pau, ficou limpinho"* (M.D.03:91, grifo meu).

Aparecem em alguns materiais analisados, como em M.D.07 e em M.D.04, respectivamente dos grupos Tupinikim do Espírito Santo e Xacriabá de Minas Gerais, relatos de "caráter mítico" com enredos e personagens que foram incorporados ao "Folclore Nacional", como o Saci Pererê, e presentes no Folclore de vários lugares do mundo, como o Lobisomem. É importante notar, nessas narrativas, que as características enumeradas acima, que configuram os relatos de "tipo mítico", se mantêm, mesmo que se tratem de enredos e personagens compartilhados por outros povos e culturas:

"Redemoinho"

"No tempo dos antigos aconteciam muitos redemoinhos fortes. Que carregavam até a roupa das pessoas. Aí disse que uma vez, tinha uma mulher que se chamava Maracajó, e ela era mãe solteira. Tinha uma criancinha de um ano e não gostava do filho.
Aí veio um vento, com um redemoinho passou no terreiro da casa de Maracajó. Aí ela jogou a criança pela janela da casa e falou:
- Redemoinho Saci Pererê! Leva que esse aí é pra você (...)" (M.D.04:75).

"O Lobisomem"

"Conta-se que quando uma mulher tiver sete filhos, o mais velho deverá batizar o mais novo, pois se não, o filho mais novo se tornará um lobisomem, ou seja, um imenso cão preto, com olhos avermelhados e dentes pontiagudos.
Certa noite, um homem encontrou um enorme cão a sua frente, este avançou ferozmente contra ele. O viajante correu pelo mato e o cão o perseguiu. Apavorado o homem pegou um grande pedaço de pau e se escondeu entre alguns arbustos. Quando o animal se aproximou, o homem bateu nele com muita força até tirar sangue. De repente, a fera se transformou em gente bem a frente do viajante atônito" (M.D.07:101).

Uma temática importante presente nesse tipo de relato diz respeito ao surgimento dos brancos. Como já enfatizado em muitos trabalhos de Etnologia que abordam essa temática, como Viveiros de Castro (2000), esses relatos veiculam que a origem dos brancos e, por conseqüência, os impactos e mudanças trazidos por esses aos grupos indígenas são sempre interligados, direta ou indiretamente, a escolhas e decisões tomadas pelos próprios índios, contrapondo a visão difundida pelo senso comum de que os índios são vitimas e sujeitos passivos nas experiências de contato com os não-índios:

"A história dos brancos"

"Eu vou contar a história dos brancos. Antigamente não existia branco. Uma mulher foi no rio e a lagarta atravessou o caminho. A mulher gostou dela e à noite deitou com ela. Bem cedo ela saiu e dormiu lá em cima da árvore.
Quando a gente fez fogueira as lagartas se queimaram todas e viraram brancos.
Agora já tem branco. Índio nasceu primeiro, depois o branco saiu.

O homem que nasceu primeiro nós chamamos Iprãre, ele fez mulher e filhos" (M.D.05:16).

"Como apareceu o branco"

"Tinha um homem Kaiabi que era grande pajé.naquele tempo o pajé era barbudo e peludo como o branco. Ele viu um ninho de gavião no mato. Ao mesmo tempo que o sobrinho dele também viu o mesmo ninho no mato. O pajé tinha uma idéia de criar filhote de gavião, mas como o sobrinho dele viu, ele então tirou o filhote de gavião. Ele não sabia que era do tio dele. Quando o pajé foi tirar o ninho de carvão, ele não achou mais, o sobrinho já tinha levado.

Então o pajé ficou triste e aborrecido. Quando chegou em casa contou par a sua esposa e suas filhas. No dia seguinte ele pediu para suas filhas cozinharem batata, cará, farinha de amendoim, feijão, fava, fazer bolo de mandioca, inhame e pimenta torrados. Tudo isso o pajé mandou preparar. E a filha começou a preparar tudo o que o pai mandou fazer. Quando ficou pronto a filha levou para o pai. O pajé levantou-se e disse:

– Hoje eu vou mandar descer o branco do céu, porque estou muito triste com o meu sobrinho que tirou filhote de gavião, porque era meu. Esse branco que eu vou chamar vai matar muitos índios e vai acabar com a terra dos índios, vai trazer doença incurável (...).

Foi assim que o branco desceu do céu, foi a mando do pajé. Se não fosse assim o branco não ia existir aqui na terra. As palavras que o pajé falou estão-se cumprindo de hoje em diante, porque o pajé falou que o branco ia destruir o mato, matar muitos índios, tomar a terra e trazer doença incurável" (idem:17).

As narrativas denominadas, em alguns casos, como "histórias de hoje" tratam de uma infinidade de temas, mas os mais recorrentes são os relacionados às experiências de contato desses grupos indígenas com os não-índios. Essas narrativas de caráter "histórico" têm sempre como personagens principais pessoas vivas ou mortas conhecidas pelas pessoas vivas ou por seus ancestrais próximos. Os enredos estão relacionados a episódios testemunhados por essas pessoas e, portanto, remetem a períodos vivenciados tanto pelos vivos, como pelos seus ancestrais conhecidos (reconhecidos pelo nome e na genealogia). Devido à finalidade de descrever com a maior objetividade possível o evento narrado, as fontes da informação são explicitadas e conhecidas no espaço e no tempo pelos narradores e escritores. Como desdobramento desse objetivo de transmitir

veracidade, ocorre o uso do calendário cristão para situar temporalmente o que está sendo narrado.

Devido à amplitude de temas que abordam esse conjunto de relatos de caráter mais histórico, julguei adequado apresentá-los de acordo com enfoques mais recorrentes. O critério adotado para a descrição dessas narrativas, não tem o objetivo de classificá-las, mas somente apresentá-las. Portanto, tal critério não tem nenhuma relação com as maneiras encontradas em cada material de organizar e classificar as narrativas.

O primeiro grande enfoque desse conjunto de narrativas são os *relatos pessoais*. Nesses, são narrados acontecimentos ou eventos vivenciados ou testemunhados pelo próprio escritor ou por outras pessoas do grupo indígena do qual faz parte:

"Rondon e o mutum cobiçado"

"Seu Manoel Sarmento Munduruku tem 80 anos de idade. Ele é morador da aldeia Kwata e também contou muitas histórias pra nós. Disse que o marechal Cândido Rondon esteve aqui na nossa área para fazer os limites da terra, vindo lá de Sucunduri(...)
Quando o marechal Rondon chegou aqui, meu tio ainda era vivo, ainda me lembro malzinho, disse seu Manoel Sarmento. Acho que eu estava com seis anos de idade. Eu tinha um mutum que minha mãe criava.Ele voava muito e já estava bem grandão. O marechal Rondon se agradou do mutum e queria comprar, levar com ele. Então meu tio com minha mãe disse:
-Cunhada, esse homem que está aqui é o nosso chefe, ele é o marechal Rondon, está delimitando a nossa terra. Ele se agradou de comprar o mutum da senhora.
- O mutum é do meu filho, disse a minha mãe.
Aí minha mãe me chamou e perguntou se eu não queria vender o mutum para o marechal. A senhora pode vender, eu disse. Então minha mãe vendeu o mutum.
O marechal Rondon fez um paneiro bem grande, colocou o mutum e levou" (M.D.10:70).

"No dia 11 de março, numa quarta-feira, saímos de Pau Brasil e chegamos a Irajá, onde nos encontramos com nossos parentes das aldeias vizinhas e lá já estavam integrantes do Movimento Sem Terra (MST) e a imprensa que permaneceu nos acompanhando em alguns momentos" (M.D.08:21).

Ainda nos relatos pessoais, aparecem os *discursos de lideranças indígenas*. Esses discursos são de pouca recorrência no *corpus* documental analisado, mas

importantes por representarem, em alguns casos, discursos de lideranças de gerações mais antigas que a dos professores indígenas. Embora sejam também pessoais, se caracterizam por ter conteúdos estritamente políticos e reivindicatórios, em que líderes indígenas expressam suas preocupações, problemas e projetos para o futuro. Isso pode ser observado no fragmento de discurso de Megaron Txcarramãe, importante liderança kaiapó, direcionado às gerações mais jovens, em que salienta o problema da retirada e venda de mogno em terras indígenas:

> *"Nós precisamos guardar e cuidar das coisas da natureza. Onde tem caraíbas (não-índios) só existe capim.*
> *Os lugares que vocês conheceram como crianças, 40 quilômetros à direita e à esquerda do Parque só existem fazendas. As cidades estão começando a aumentar: Querência, Canarana, Guarantã, Marcelândia e muitas outras(...)*
> *O mogno que é tirado das áreas indígenas é exportado. Os estrangeiros estão usando os brasileiros. Em São Félix do Xingu chegam muitas balsas cheias de mogno, saídas da área indígena.*
> *Eu fico preocupado com o meu pessoal porque eles estão indo muito ao Pará. Pode ser que daqui há algum tempo queiram tirar madeira também. Eles não percebem que quando a madeira acabar, eles não vão ter mais nada, a terra vai ficar estragada e sem caça"*(M.D. 05:62).

Outro enfoque importante e recorrente é o composto de *relatos de contatos, experiências e conflitos com segmentos não indígenas*. Essas narrativas são muito interessantes, pois revelam, como foram e são freqüentes e diversificadas as experiências de contato e convivência desses grupos indígenas com segmentos de não-índios. Nesse conjunto, são descritas relações marcadas tanto pela cordialidade, quanto pela violência:

> ***"Primeiro contato com branco no rio Mari-Mari"***
>
> *"Por conta de tanta dificuldade que os Sateré-Mawé enfrentavam, aconteceu um primeiro contato com branco no rio Mari-Mari. Foi com um comerciante por nome de Manuel Lopes, que vendo a necessidade do povo, prestou auxílio com seu barco para carregar maniva dos lugares distantes até o porto da aldeia. Ao mesmo tempo ele vendia querosene, café, açúcar, sal, fósforo e farinha, que eram muito úteis às famílias.*
> *Os Sateré-Mawé pagavam com carne de caça, breu, cipó, sorva e outros produtos para poderem sobreviver"* (M.D.09:20).

"Por volta de 1870 os índios Munduruku lideraram a primeira revolta na região contra o português Luis Bentes, sob o comando de Manuel tapajós Munduruku.
Luis Bentes morava dentro do igarapé Kwata, num lugar chamado Bom Futuro, no repartimento entre dois igarapés, bom Futuro e Jará. A casa dele ficava bem na ponta, até hoje ainda aparece capoeira.
Depois começou ficar ruim não deixou mais os índios passarem para dentro do igarapé, nem para caçar, pescar ou tirar qualquer produto" (M.D.10:47).

Um tipo de narrativa importante nesse conjunto é aquele que descreve as primeiras experiências de contato com não-índios, vivenciadas geralmente pelas gerações mais idosas de certos grupos indígenas. Nesses relatos, que narram eventos ocorridos em períodos recentes (menos de um século atrás), pode-se vislumbrar o impacto e as mudanças nos modos de vida e na constituição do território dos grupos indígenas envolvidos nessas experiências, como evidencia o fragmento abaixo:

"Por que nosso povo Jaminawá vive todo espalhado"

"(...) Com a chegada dos seringalistas e dos seringueiros caríus, a vida dos Jaminawá mudou muito. Não podiam mais caçar nem pescar libertos, porque por onde andavam as terras já estavam ocupadas por seringueiros nordestinos.
Os Jaminawá tiveram que se dividir em famílias quando passaram a sofrer as correrias dos peruanos e brasileiros. Alguns procuraram fugir para as cabeceiras dos rios e outros passaram a trabalhar pra patrões nos seringais.
Por isso, hoje são encontradas famílias de Jaminawá morando em aldeias do Peru, Bolívia e Brasil. No Acre existem terras indígenas Jaminawá no rio Iaco e nas cabeceiras do rio Acre" (M.D.02:96).

Uma boa parte dos relatos desse conjunto versa sobre experiências de contato dos grupos indígenas com os órgãos estatais de proteção aos índios (SPI e FUNAI). Praticamente não há argumentos críticos a respeito da política indigenista nacional. Os órgãos indigenistas estatais são retratados na maior parte dos relatos como aliados dos índios:

"Depois de algum tempo a FUNAI entrou em contato com o pessoal do rio Canumã, terra dos índios Munduruku e procurou saber se eles

permitiam a entrada de outra etnia naquele lugar. Infelizmente eles não aceitavam outra etnia na terra indígena do rio Canumã.
Houve um outro contato com os Munduruku do rio Mari-Mari e a FUNAI ficou aguardando a resposta enquanto os líderes Munduruku decidiam se deveriam ou não permitir a entrada dos Sateré-Mawé nas suas terras. Não demorou muito a chegar a resposta, eles decidiram que aceitavam" (M.D.09:12).

"Nesta época os Sateré-Mawé passaram por uma dificuldade muito grande, por falta de farinha para comer. A FUNAI deu uma ajuda muito grande com farinha. Mas não foi só a FUNAI que ajudou os Sateré-Mawé, alguns parentes Munduruku também ajudaram com um pouco de farinha" (idem:14).

Em poucos casos, como no trecho abaixo, são mencionados desentendimentos e desacordos entre grupos indígenas e tais órgãos estatais:

"A autodemarcação foi decisão dos povos indígenas Tupinikim e Guarani depois de muitas reuniões entre a comissão Tupinikim/Guarani, caciques, lideranças e comunidades entorno do fato da Fundação nacional do Índio (FUNAI) não resolver o problema da posse da terra. Nessas reuniões concluímos que nós índios tínhamos direito por lei de demarcar nossas terras, uma vez que existem documentos provando que ela nos pertence" (M.D.08:29).

Seguindo na mesma linha, há os relatos sobre *experiências de contato com outros grupos indígenas*. Nesses relatos, os grupos indígenas sempre aparecem designados de acordo com a denominação étnica, tanto o grupo indígena ao qual se identifica o escritor da narrativa, quanto os outros grupos indígenas abordados. Os relatos evidenciam relações diversificadas que variam da cooperação, em que são ressaltadas as semelhanças culturais e de estatuto em relação aos não-índios, ao conflito, em que são salientadas as diferenças culturais:

"De todos os acontecimentos marcantes que aqui falamos, hoje temos um grande resultado para o povo Munduruku e Sateré-Mawé. Conseguimos reconquistar nossa terra hoje ampliada e apresentando uma superfície de 1.124 ha e um perímetro de 552 km. Agora só nos resta educar nossos filhos, nossos alunos e comunidade para terem mais conhecimentos sobre o nosso território, e despertar neles o reconhecimento e grande valor pela nossa "mãe terra", porque tudo isso é fruto de muitas lutas, de muitos movimentos, mortes e até massacres. Tudo isso aconteceu para que agente pudesse garantir a

defesa e a proteção de nossa terra, a Terra Indígena Kwata-Laranjal" (M.D.10:32).

"Mas esse lugar para fazer nossos plantios não era muito bom. A terra era cheia de baixada e encharcava muito quando chovia. Todas as mandiocas ficavam moles e não prestavam para nada. Também tinha os índios Waimiri-Atroari, que viviam naquela terra. Eles eram muito bravos e tinham cultura diferente da nossa. Tudo o que eles encontravam, eles iam levando e não se podia fazer nada com eles" (idem:11).

O conjunto de narrativas que se refere à *questão territorial* também é muito importante e aparece em quase todos os materiais didáticos analisados. Essas narrativas se apresentam em forma de discursos políticos direcionados aos não-índios, em que se procura reivindicar ou reafirmar a posse de um determinado território:

"(...)a luta pela terra é a problemática de fundo que os educadores trazem à baila. Luta que se materializa, em março de 1998, na tentativa de autodemarcação de 13.579 hectares de terra, parte do antigo território inúmeras vezes provado e comprovado como sendo de propriedade legitima do povo Tupinikim, que se encontra ocupado ilegalmente pela multinacional Aracruz Celulose. Os relatos que compõem uma parte importante do livro começaram a ser escritos algumas semanas depois que, por pressões diversas, os índios tiveram que interromper a autodemarcação e assinar um acordo flagrantemente enganador que os dividiu em três facções" (M.D.08:09).

Outra forma de abordagem das questões territoriais, são as narrativas que relatam as histórias de ocupação de determinados territórios por determinados grupos indígenas:

"Transferência dos Kaiabi para o Xingu"

"Quando Cláudio Villas-Bôas terminou o trabalho naquele lugar, ele estava arrumando as coisas para voltar para o Xingu. Antes de sair o Cláudio convidou Prepori para vir pesquisar o Xingu e ele ensinou o caminho do Xingu para Prepori(...)
Cláudio veio embora para o Xingu e nunca mais voltou. Passaram-se anos e meses até que Prepori resolveu fazer uma viagem para o Xingu, preparou a comida e saiu com a família dele. Como Cláudo ensinou bem o caminho, eles souberam chegar(...)

Prepori ficou muito tempo com Cláudio. Quando chegou o tempo de Prepori voltar, ele saiu com a idéia de transferir os Kaiabi para o Xingu.
Quando ele voltou, contou para os Kaiabi que aqui no Xingu era melhor, que ganhavam presentes dos brancos. Muitos Kaiabi acreditaram na conversa do Prepori e muitos não acreditaram. Aqueles Kaiabi que acreditaram vieram para o Xingu, a metade ficou porque não acreditou.
Então a transferência dos Kaiabi foi assim, não foi o Cláudio quem transferiu os Kaiabi, quem transferiu foi Prepori. O Cláudio somente ajudou com a comida e deu assistência quando o pessoal chegou aqui no Xingu" (M.D.05:46).

Dentro desse eixo temático, há as narrativas que, partindo das histórias de ocupação e percursos territoriais, tentam elaborar uma *síntese dessas histórias de percursos e de ocupação territorial*. Para tal tarefa, adotam como referência coletivos específicos, como grupos étnicos, lingüísticos e unidades administrativas estatais, configurando novas versões de histórias sobre esses locais e novos tipos de unidades sociológicas e políticas. Esse tipo de relato será tratado com profundidade no capítulo IV.

Outra temática bastante significativa nas narrativas é sobre *o modo de vida desses grupos indígenas antes do contato efetivo com os não-índios*. Essas narrativas buscam ressaltar as mudanças e transformações por que passaram esses grupos a partir da experiência de convívio permanente com os não-índios. São salientadas principalmente as mudanças na vida material desses grupos, dando ênfase aos processos de apropriação da tecnologia dos não-índios. Um marcador importante usado para diferenciar os modos de vida pré e pós-contato é o termo "tradicional". Entende-se como modo de vida tradicional nessas narrativas o que ocorre sem os aparatos tecnológicos e de maneira independente dos brancos:

"A economia tradicional dos povos indígenas"

"No tempo das malocas, cada povo indígena tinha seu território.Cada povo tinha sua própria organização, com seu governo, que era representado pelo seu chefe. O chefe organizava trabalhos na agricultura, as pescarias, as caçadas, as festas, os passeios, as correrias contra outros povos. Também aconselhava seu povo a viver unido.

Cada povo tinha sua economia tradicional. O trabalho dos homens era caçar, pescar, tirar lenha derrubar, plantar e limpar roçado. As mulheres faziam potes e camburões de barro, fiavam o algodão para amarrar flecha, teciam o algodão para fazer redes, tangas e pulseiras, preparavam tintas para enfeitar as pessoas e para pintar tecidos, arrancavam os legumes do roçado" (M.D.02:67).

Nas narrativas sobre o pré-contato são selecionados e ressaltados elementos culturais que compõem o imaginário dos não-índios a respeito da indianidade. Nesses casos, o contato com os não-índios funciona também como um marcador de tempo significativo de parte dos materiais analisados para diferenciar os dois períodos e também como forma de salientar as permanências entre um período e outro:

"Costumes antigos dos índios do Acre"

"Antes do contato com os brancos, a gente só conhecia a nossa cultura. Muitos conhecimentos já faziam parte dela.
Hoje usamos muitas coisas fabricadas pelo branco. Mas muitos de nossos costumes permanecem nos dias de hoje.
O primeiro costume que prevalece é a nossa língua. Depois que acabou o cativeiro dos patrões, passamos a valorizar ainda mais a nossa língua, para nunca mais correr o risco de perder nossa cultura.
Hoje praticamos nossos hábitos de higiene, as pescarias de tingui, muitos de nossos cantos, nossa religião, a medicina da mata, nossas histórias de antigamente e nossas rezas par chamar os espíritos das plantações(...)
Estes são os trabalhos antigos. Os índios continuam vivendo os costumes de seu povo. Não querem viver de outra maneira. Os que esqueceram, estamos procurando trazer de volta" (idem:73).

"Até os dias de hoje as tradições do povo Sateré-Mawé da aldeia Vila batista ainda são muito preservadas, não mudou quase nada, só um pouco, mas tudo é ainda como antigamente" (M.D.09:28).

Seguindo essa mesma linha, há um outro tipo de narrativa que se encaixa nesse conjunto: que busca descrever elementos culturais previamente selecionados para ressaltar a "indianidade" desses grupos:

"As armas que usamos ainda são as flechas. Usamos flecha de pena, que serve para flechar tucano, nambu, pombo, juruti e outras aves pequenas. Essa flecha tem bico de âmago de pau, de preferência não apontada. Usamos também a sumba, que é um tipo de flecha só

de um bico. Ela serve para flechar peixe de médio porte como tucunaré e pirarucu" (M.D.09:29).

Por fim, o último eixo temático que é o composto por narrativas cujos temas integram os *conteúdos das escolas dos não-índios dentro da História como disciplina*. As narrativas desse tipo, já citadas e comentadas no capítulo anterior, tratam sobre os mais variados temas e buscam explicar as versões e interpretações dos não-índios sobre esses temas, como a chegada doa europeus às Américas e a origem dos seres humanos.

Após essa caracterização dos dois conjuntos de narrativas, segue abaixo uma descrição e análise mais aprofundada dos critérios que levaram à separação desses relatos na organização dos materiais didáticos.

3.3 *Temporalidades, mito e história*

Tendo como referência a construção na escrita dos dois conjuntos de relatos caracterizados acima, em todos os materiais analisados, é possível depreender o uso de uma contraposição entre o que constituiria o mito – caracterizado nas produções escritas como relatos da criação e origem do mundo, dos homens, plantas e animais – e o que é tratado como "história", ou seja, referências a eventos ocorridos num tempo mais recente testemunhado pelas pessoas vivas ou os mortos reconhecidos nas genealogias.

Antes da análise dos critérios utilizados, é necessário ressaltar que tal diferenciação entre o que na tradição escrita ocidental se classifica como mito e história, não faz jus às concepções de tempo imbuídas nos regimes de conhecimento indígenas e nas sociedades de tradição oral de forma geral.

Como evidenciam os clássicos trabalhos de Detienne (1992) e Vernant (1992), a distinção construída entre mito e história se deu em um período histórico preciso entre os séculos VIII e IV a.c. (Vernant,1992:172), e em um contexto específico: a Grécia Antiga. Por outro lado, como evidenciam inúmeros trabalhos sobre grupos indígenas das terras baixas sul-americanas (como Overing ,1995, Turner,1993, e os diversos artigos da coletânea organizada por Hill, 1988), a

articulação e as fronteiras entre o que se entende por "mito" e "história" não é nítida no pensamento ameríndio, e a ocorrência dessa distinção, quando tematizada em trabalhos de Etnologia indígena, é adotada mais como ferramenta de análise do que como forma de representação das formas de pensamento desses grupos. Portanto, o que se coloca de antemão é que a oposição entre mito e história não é de maneira alguma universal, mas vem de um tempo e contextos específicos e acabou sendo incorporada pela tradição escrita ocidental nas mais diversas áreas de conhecimento.

De forma geral, essa diferenciação entre os relatos com características míticas e os com características históricas é demarcada nos materiais analisados de duas formas distintas.

A primeira delas é através da denominação desses relatos com o uso de expressões próprias, como no material do programa Xingu (M.D.06) que utiliza a categoria "histórias de antigamente" para agrupar as narrativas de características consideradas míticas e "histórias de hoje" para agrupar as narrativas de características mais históricas. Os materiais do programa CPI-Acre (M.D.01 e M.D.02), também utilizam formulações específicas para agruparem e se referirem às narrativas com características míticas e históricas. No caso do material M.D.01, a expressão utilizada para designar as narrativas de tipo mítico é "história dos antigos". O material M.D.02, também da CPI-Acre, usa a formulação "história das origens" para agrupar e se referir às narrativas de tipo mítico, e "histórias de hoje" para se referir às narrativas de tipo histórico.

A segunda maneira de diferenciar cada um dos tipos de relatos é através da enunciação e explicação sobre esses relatos contida em cada material. Essa apresentação/explicação geralmente ocorre na introdução dos materiais e é escrita pelos organizadores não-índios. Nesses casos, pode ou não ocorrer o uso de expressões para agrupar as narrativas de cada tipo, como nos casos acima, mas o que acontece é a diferenciação entre ambos de modo discursivo:

> *"Nesses últimos sete anos, os professores kaxinawá se debruçaram sobre os **doze mitos** levantados na pesquisa"* (M.D.01 [1ª edição]:15, grifos meus).

> "*Essas **histórias** captadas e compreendidas na **História,** podem receber etiquetas diversas dentro do macro gênero de textos narrativos. Algumas podem entrar na categoria de **mitos**, outras de **contos**, outras ainda podem ser categorizadas como **lendas**...mas essas distinções não são jamais claras"* (M.D.07:17, grifos do autor).

> *"Este segundo livro penetra os interstícios de fatos recentes, já não se trata mais de ficção, mas de um **relato histórico** de fatos vividos bem situados com relação ao aqui e agora(...)"* (M.D.08:09, grifos do autor)

Os materiais didáticos produzidos pelo governo do estado do Amazonas, M.D.09 e M.D.10, são os únicos que não fazem nenhuma referência à oposição entre os dois gêneros. Mas ambos se propõem a narrar fatos que foram vivenciados pelas pessoas que estão vivas ou por ancestrais conhecidos. O M.D.09 relata os percursos de um grupo familiar até a fixação no território atual, e o M.D.10 se propõe relatar a história do processo de demarcação de uma Terra Indígena. Nenhum deles contém narrativas com características associadas às narrativas com características míticas encontradas em outros materiais. Todas as narrativas e relatos desses materiais possuem as características mais próximas ao que, na tradição escrita ocidental, se entende como história.

A diferenciação e o estatuto dado a cada tipo de relato ocorrem no conjunto dos materiais analisados de acordo com dois critérios distintos.

A primeira forma de diferenciação é aquela que coloca as narrativas de tipo mítico no plano da ficção, e as narrativas de tipo histórico no plano do real, ou de verdade. Essa forma de oposição ocorre nos materiais didáticos produzidos no estado do Espírito Santo (M.D.07 e M.D.08) e em um dos materiais produzidos no Estado de Minas Gerais (M.D.04). O mais interessante, nesses casos, é que tal critério de separação é afirmado somente pelos organizadores não-índios desses materiais. Em nenhum dos casos em que prevalece essa oposição ela é afirmada pelos índios. Há casos, como o exemplo abaixo, como no exemplo abaixo, encontrado no material de Minas Gerais (M.D.04), em que a oposição é enunciada pela organizadora e, nas páginas seguintes, contradita pelos enunciados indígenas:

"Durante dois anos os professores Xacriabá em formação, no Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, realizaram uma pesquisa, nas suas aldeias, sobre as tradições de seu povo. Esse trabalho resultou na escrita de três tipos de texto:
- Narrativas em verso, de acontecimentos e fatos importantes na vida da comunidade Xacriabá: a luta pela posse da terra, a morte do líder Rosalino, a formação dos professores
- Narrativas em prosa, do massacre ocorrido em 1987 na aldeia Sapé, no município de São João das Missões, quando Rosalino Gomes de Oliveira,(...) foi assasinado.
- Coletâneas de contos tradicionais, que pertencem ***ao extenso universo ficcional mineiro****, transmitidos oralmente de geração em geração"* (M.D.04 :06, grifo meu).

"Caro leitor, foi pensando em você e em nosso povo, que escrevemos o livro O tempo passa e a história fica. Nós queremos, através dele, lhe contar um pouco de nossa história. ***Esse livro é muito importante porque fala dos acontecimentos e das histórias reais"*** (idem: 08, grifo meu).

Nos materiais de Espírito Santo, a classificação das narrativas míticas como ficção é contraposta *diretamente* no discurso da organizadora pela concepção de que um relato histórico representa o real, o verdadeiro, como fica evidenciado nos trechos abaixo:

"O primeiro livro retrata o imaginário mítico, a visão mágica de um mundo dos ancestrais inexoravelmente atravessado por valores e práticas estrangeiras. Trata-se de um livro de ***histórias*** *donde a mestiçagem cultural aparece em filigrana, constituindo mundos discursivos ficcionais. A punição como conseqüência de um incesto, a gravidez misteriosa que traz ao mundo um filho que se transforma em lagartas, o saci, a Maria Borralheira são temas e personagens de histórias por vezes trágicas, algumas vezes pueris. Histórias que saem da boca dos mais velhos e que se transformam pelo trabalho quase artesanal dos jovens educadores.*
Este segundo livro penetra os interstícios de fatos recentes, já não se trata mais de ficção, mas de um ***relato histórico*** *de fatos vividos bem situados com relação ao aqui e agora (...)"* (M.D.08:09, grifos do autor).

"Como já havíamos trabalhado outros gêneros textuais circunscrevendo diferentes domínios sociais da comunicação, vimos no ***"relato histórico"*** *um novo gênero a ser explorado com os educadores numa situação de comunicação totalmente inédita. Eles aceitaram o desafio imediatamente, mas não foi fácil encontrar um*

equilíbrio entre o ***real vivido e o real contado****, de modo que foi necessário um longo período de amadurecimento e reescrita dos textos"* (idem:10, grifos meus).

Como já mencionado acima, esse critério de diferenciação e oposição que classifica o que entendemos por "mitos" como algo irreal, imaginário, fantasioso e de "relato histórico" como forma discursiva dotada da razão e veracidade, não é de forma alguma universal, como dão a entender os comentários acima, mas historicamente datado e fruto de modificações nas formas de pensamento de grupos humanos específicos, como afirma Vernant:

"Para que o domínio do mito se delimite em relação aos outros, para que através da oposição entre Mythos e Logos, dali em diante separados e confrontados, se desenhe a figura do mito própria da Antiguidade clássica, foi preciso toda uma série de condições cujo jogo, entre o oitavo e quarto século antes de nossa era, fez cavar, no seio do universo mental dos gregos, uma multiplicidade de distancias, cortes e tensões internas" (1992:172).

Para o caso ameríndio, há muito é sabido que tal distinção não é capaz de representar e compreender seus regimes de historicidade. Tal oposição está relacionada aos regimes de historicidade das sociedades ocidentais de tradição escrita, cujo conceito de "realidade" está relacionado com o que foi testemunhado e o que pode ser comprovado pelo testemunho documentado. Essa visão de "realidade" é o que embasa as formas de conceber a história nas sociedades ocidentais de tradição escrita e, por conseqüência, ocorre a contraposição entre o que alguns segmentos dessas sociedades classificam como "mito", e o que é entendido por 'história", como afirmam Overing e Basso respectivamente:

"(...) partimos do pressuposto de que o mito se opõe à história. Segundo nossa visão de mundo, a história diz respeito a eventos verídicos que seguem um percurso linear e progressivo, enquanto os eventos da mitologia não passam de realidades fantasmas, as quais são relativamente pouco relevantes quanto qualquer mundo real de ação e de experiência. Nossos próprios conceitos de realidade tendem a fornecer o padrão com base ao qual examinamos os conteúdos dos mitos, e é por esse motivo que boa parte da discussão geral sobre o mito gira em torno de questões que, de outro modo seriam inexplicáveis. Assim os eventos míticos são contrapostos não

somente a história, como também às descobertas científicas modernas referentes às propriedades físicas do universo" (Overing, 1995:10).

"(...) a distinção entre mito e história forma-se a partir de uma determinação a respeito de quão precisamente uma forma narrativa reflete ou descreve a realidade. O mito considerado essencialmente uma forma metafórica de narrativa, é visto menos como uma representação da realidade que como um comentário sobre ela. A história, por outro lado, é concebida como uma forma que se concentra na sucessão de eventos, resultando em uma representação mais ou menos precisa desses eventos (...) A distinção entre mito e história parece então seguir um paralelo das tentativas (...) de separar elementos considerados racionais de elementos que não parecem obedecer às leis da lógica, os quais são considerados como imaginários ou fantásticos" (Basso, 1993:344).

Essa oposição, como adota os "postulados de realidade" (Overing, 1995) dos regimes de historicidade ocidentais, além de colocar as narrativas míticas em juízo de valor em relação ao que se entende como "história", torna impossível compreender o sentido dessas formas de linguagem e pensamento nos sistemas de conhecimento em que são produzidas, como enfatiza Overing:

"Como o mundo que é apresentado pelos ciclos míticos é considerado fantástico pelos cânones dessa realidade, a mitologia dos povos indígenas é um equívoco. Como muito de seus postulados sobre a realidade se exprimem mediante a exegese do mito, conclui-se, pois, que não se pode falar com propriedade de uma metafísica indígena" (1995:112).

A outra forma, não menos problemática, de diferenciar mito e história, encontrada nos materiais didáticos, é aquela que ocorre por critérios temporais. A distinção entre os tipos de relatos é baseada em concepções de tempo ratificadas na tradição escrita ocidental. Tendo como referência essa concepção de tempo, linear, acumulativa e progressiva, as temporalidades distintas encontradas em cada tipo de relato são colocadas em seqüência estabelecendo-se uma continuidade cronológica entre ambas: o mito sempre antes da história. Nesse caso, o que se entende por mito, ao ser inserido nessa lógica temporal linear, cumulativa e cronológica, se transforma em um dos períodos da "história" de um determinado coletivo, como explicita o enunciado abaixo:

"A história indígena se divide em duas partes"

> *"Na primeira parte estão os mitos, as histórias de antigamente. Cada povo explica de maneira diferente como foi que nasceram o mundo e os homens, o sol e a lua, os nomes das coisas, os bichos, os legumes, as festas, os remédios da mata, o cipó e todas as ciências.*
> *A segunda parte explica o que aconteceu em diferentes momentos da vida de cada nação indígena: as mudanças na organização, no governo e na economia, os conflitos entre as famílias, as guerras com outras nações. Estuda o tempo em que nossos povos não tinham contato com os brancos. Conta como vivíamos nas malocas, como eram nossos costumes, a nossa cultura tradicional: as festas, a medicina da mata, o artesanato, nossos vestuários, nosso governo"* (M.D.02:15).

Como evidenciado nas mais diversas etnografias sobre grupos indígenas das terras baixas sul-americanas, as narrativas com características que entendemos como míticas são de fato enunciadas e traduzidas pelos índios aos antropólogos e outros interlocutores como "histórias dos antigos", "histórias sobre os antigos", de forma semelhante à que aparece em alguns dos materiais didáticos analisados.

Em alguns contextos, como evidencia Farage (1997), para o caso dos Wapishana, essas narrativas podem constituir gêneros narrativos denominados pelos que as enunciam, sendo atribuído a essas narrativas um certo grau de especificidade. É bem verdade também que retratam tempos anteriores e desconhecidos pelas pessoas que as narram e que contam em muitos casos acontecimentos ligados às origens, como explicado no trecho acima. Isso é, portanto, de alguma maneira, de natureza temporal diferente dos relatados entendidos na tradição escrita ocidental como "históricos".

No entanto, mesmo com todas essas características, é muito problemático supor que os enunciados dessas narrativas possam se inserir em um período cronologicamente anterior às narrativas de caráter mais histórico. Essa impossibilidade se dá basicamente por dois motivos.

Primeiramente, como já explicado acima, a segmentação entre mito e história não existe nas sociedades de tradição oral. Nessas sociedades os elementos que são segmentados na escrita configurando os dois tipos de relatos nos materiais didáticos se misturam na enunciação oral. Mesmo que seja atribuída alguma

especificidade a esse tipo de relato em contextos orais, essa atribuição não ocorre *exatamente* segundo a distinção entre o que entendemos por mito e história.

O segundo ponto importante que será tratado abaixo, é que as narrativas que possuem características conceituadas como míticas não possuem somente o estatuto de relatos sobre um passado desconhecido e distante nas sociedades em que são enunciadas, mas também, e principalmente, funcionam como argumentos para explicar e entender o mundo.

Para defender tal hipótese, parto da concepção inaugurada pela abordagem de Lévi-Strauss, na tetralogia *Mitológicas* e nos livros que a seguiram, de que os mitos são uma forma específica de linguagem/pensamento (Silva:1995), um sistema de pensamento e comunicação (Vernant,1992: 210) utilizado em outros regimes de conhecimento para explicar o mundo. Esses regimes de conhecimento que se utilizam da linguagem dos mitos são, da mesma maneira que o conhecimento de "tipo científico", motivados pelo desejo ou necessidade de explicar o mundo que os envolve (Lévi-Strauss: 1978:31).

Muitos trabalhos etnográficos, baseados nessa abordagem de Lévi-Strauss, demonstram que as narrativas ditas como míticas são formas de expressar as explicações elaboradas no âmbito desses regimes de conhecimento acerca do mundo que os envolve, ou como afirma Overing: *"É por intermédio do mito que os postulados referentes ao universo se exprimem e se explicam"* (1995: 10). Para os observadores, como os antropólogos, as narrativas míticas são o principal meio de acesso a esses regimes de conhecimento, por onde aparecem os saberes cosmológicos desses grupos (Overing: idem).

As narrativas classificadas como míticas, por terem um papel reflexivo e explicativo nesses regimes de conhecimento, possuem no âmbito da tradição oral *um caráter atemporal,* e os enredos são acessados e enunciados em contextos específicos. Portanto, "não existem", na maioria dos casos, narrativas "completas", mas sim, referências aos repertórios conhecidos que são acessados não propriamente como narrativas, mas como argumentos explicativos, como explica Gallois para o caso dos Wajãpi do Amapá:

> *"Nesse ponto é importante lembrar que entre eles, os Wajãpi raramente narram mitos na forma de um discurso que representaria uma "versão integral". Em contextos muito particulares, para ensinar crianças, ou ensinar antropólogos, enunciam versões didáticas. Narrativas mais complexas são desempenhadas quando há debate sobre a interpretação de determinados eventos. Nos diálogos entre adultos os elementos míticos são apenas aludidos enquanto argumentos"* (1994:24).

Por serem expressos mais como argumentos do que como relatos sobre o passado, os enunciados que contém características classificadas como "míticas", estão em estado permanente de transformação e renovação conforme novas experiências colocam à prova tais argumentos, como mostra, por exemplo, o trabalho de Gallois citado acima. Nesse trabalho, Gallois buscando compreender como se dá a articulação entre o que se entende por mito e história, demonstra os processos de renovação e transformação de um extenso conjunto de relatos dos Wajãpi a respeito de um lugar que chamam de *Mairi.* Tendo como enfoque a análise desse *corpus* narrativo, a autora busca articular as transformações desse repertório com as experiências históricas vivenciadas pelo grupo no período em que se deram essas transformações.

Além disso, por terem como objetivo explicar a realidade, os argumentos expressados nessas narrativas são adotados como referência para a ação e reação desses grupos diante de novas experiências históricas. Um exemplo notável é o conhecido trabalho de Sahlins intitulado de "Ilhas de História" (2003). Nesse trabalho, o autor mostra de forma contundente como os repertórios míticos foram utilizados tanto como argumento para a interpretação de uma nova experiência histórica, quanto, e principalmente, foram a referência para as atitudes tomadas pelos polinésios diante dessa experiência histórica nova, contribuindo de forma fundamental para a série de acontecimentos que ocorreram na seqüência dessa experiência. Por outro lado, demonstra que justamente por serem argumentos e não narrativas fechadas, os repertórios míticos também, ao se defrontarem com tal experiência, sofreram transformações, foram renovados.

Para o caso das populações indígenas das terras baixas sul-americanas, são inúmeros os exemplos da relação entre os saberes expressos nas narrativas com características entendidas como míticas e as práticas sociais desses grupos. São,

na maior parte das vezes, esses saberes que embasam os repertórios de festas, rituais, resguardos, enfim todas as práticas sociais dessas populações, como exemplifica Overing (1995:126), sobre a relação dos saberes de conteúdos ditos míticos com a maneira com que os Piaroa, grupo estudado por ela, preparam e consomem a caça:

> *"Tome-se como exemplo a questão da relação entre alguns dos postulados dos Piaroa a respeito da realidade e o modo como eles vivenciam essa realidade. Os Piaroa sustentam (primeiro postulado de realidade) que os animais eram/são humanos no "tempo-antes" dos eventos míticos. Sustentam também (segundo postulado de realidade) que os animais só vivem na selva hoje porque seus ruwatu (xamãs especialistas) transformam os seres humanos do "tempo-antes" (que agora vivem com seus pais primordiais sob a terra) em animais e em seguida os transferem para a superfície da terra, para a selva. Portanto, a ingestão de animal é considerada um ato de canibalismo, e os Piaroa não comem carne que não tenha sofrido uma transformação, desta vez da forma animal para a vegetal (terceiro postulado de realidade), realizada pelos ruwatu. Os ruwatu realizam ambas as transformações - de seres humanos em animais e animais em vegetais - através de sua melopéia ritualística, à noite. Os Piaroa me informaram não sem um toque de humor irônico que eram vegetarianos. De fato o termo genérico que empregam para designar alimento é "comida vegetal" (Kwawa). Por fim (quarto postulado de realidade), eles afirmam que adoeceriam se comessem carne que não tivesse sido transformada em batata".*

Diante desses argumentos a respeito da linguagem e pensamento expressos por meio de narrativas com características míticas nos regimes de conhecimento dos povos ameríndios, pode-se concluir que a oposição entre mito e história adotada nos materiais didáticos pouco pode traduzir as formas de organização e expressão desses regimes de conhecimento. O que ocorre de fato, quando o conhecimento contido nos materiais é classificado e sistematizado segundo essa diferenciação, é transformação desses saberes em *conteúdos* classificados e sistematizados em outro regime de temporalidade pautado na tradição escrita ocidental.

Portanto, organizar o conhecimento segundo essa oposição, utilizando a escrita, significa primeiramente transformar um conjunto de saberes utilizados para explicar e refletir sobre o mundo em tipos narrativos escritos distintos, que

segmentam características indissociáveis nos regimes indígenas de conhecimento.

Em segundo lugar, significa cristalizar em narrativas completas e fechadas saberes que, em seu contexto original, não são enunciados em todos os momentos como narrativas, mas também como argumentos explicativos sempre em constante renovação e transformação.

E finalmente, seguindo os dois critérios utilizados para a diferenciação dos relatos encontrados nos materiais, os elementos míticos acabam ou sendo inseridos ou dentro do reino da ficção, que não faz sentido nos regimes de conhecimento em que são produzidos e transmitidos; ou são aprisionados em um "período da história" que abarca um passado remoto e distante, perdendo, nesse caso, seu caráter atemporal.

Pode-se notar, com os exemplos citados acima, que a continuidade desses regimes de conhecimento dependem justamente da articulação dos elementos que são apresentados como opostos e segmentados nos materiais analisados. Como se pode supor, essa articulação só acontece se existirem espaços e condições para que as formas de produção, transmissão e expressão características desses regimes de conhecimento, continuem ocorrendo, como afirma Gallois:

> *"Esta seria, justamente, uma das características da transmissão oral: a narrativa não precisa ser completa nem a descrição exaustiva, pois é na forma dialógica e na retransmissão que o argumento se constrói e toma seu sentido. Depende, portanto, da continuidade da transmissão de símbolos próprios a cada cultura, em que as imagens reiteradas por um, são ouvidas e realimentadas por outros. Ou seja, depende da manutenção de uma forma de transmissão participante:a oralidade"* (1994:26).

3.4 Outras formas de organização do tempo

Embora entenda que, no conjunto dos materiais analisados, a oposição entre mito e história por critérios temporais, seja a forma mais significativa de ordenar e marcar o tempo nas produções analisadas, ocorre também, em alguns dos materiais, o uso de outras formas de marcar e organizar o tempo.

Além do contato em si com os não-índios que, como já comentado acima, é um marcador de tempo importante e aparece na totalidade dos materiais didáticos analisados, um outro marcador de tempo adotado são os eventos históricos compartilhados por índios e brancos. O uso desses marcadores, embora não muito recorrente, é interessante na medida em que apresentam versões alternativas às versões "oficiais" desses eventos, como mostra o exemplo abaixo:

"Acontecia no Tempo da Cabanagem"

"Conta dona Ester Caldeira Cardoso que no tempo da Cabanagem, quando os cabanos vinham andando de casa em casa, eles obrigavam os maridos agarrarem suas mulheres e jogá-las no chão para fazerem besteiras com elas. Eles tinham que fazer mesmo, porque se não fizessem eles acabavam morrendo.
As crianças que eles encontrassem andando pelo caminho, eles agarravam. Pegavam as maiores, jogavam para cima e aparavam no facão. Era assim que acontecia no tempo da Cabanagem.
Aí os velhos se reuniram e decidiram não deixar mais eles passarem, porque senão iam acabar com todo o povo. Realizaram vários encontros e resolveram construir uma trincheira no lugar onde se chama Trincheira. Na época da seca esse lugar fica igarapé, fica bem estreitinho. Foi lá que eles fizeram o massacre, lá no paraná que se chama Trincheira.
Os cabanos eram perigosos mesmo, matavam todas as pessoas que encontravam. Se as pessoas estivessem torrando farinha, eles chegavam lá na casa do forno, quebravam o forno, muralha, tudo. Às vezes, os que estavam torrando farinha não podiam fazer nada, tinham medo de morrer" (M.D.09:77).

Prosseguindo pelas formas particulares de marcar e organizar o tempo, um exemplo interessante encontrado no *corpus*, e que pretendo detalhar por sua originalidade, é o caso do material didático "Índios do Acre: História e organização" (M.D.02). Nessa produção, que possui claramente a intenção de

construção de uma "história" (aqui o termo no sentido de seleção e seriação de acontecimentos de um coletivo específico), do coletivo "Índios do Acre", observa-se a organização e marcação do tempo baseada na criação de cinco categorias. Elas se relacionam entre si em uma temporalidade linear e cronológica, como no caso da oposição mito e história explicada acima. O interessante, no entanto, é que a divisão e organização do tempo baseada na criação dessas categorias, embora apoiada na concepção de tempo dos regimes de historicidade das sociedades de tradição escrita ocidentais, não têm como referência principal a oposição mito e história, tão marcante e influente na tarefa de organização e marcação do tempo nos materiais analisados. A criação dessas cinco categorias de tempo teve como principal referência a ênfase nas semelhanças entre os diferentes grupos indígenas que integram o coletivo "Índios do Acre" em suas formas de organização política e sóciocultural, assim como nas experiências históricas compartilhadas por esses diferentes grupos, como explicam os argumentos abaixo:

> *"A partir do final do século XIX, surgem os primeiros registros escritos da história dos índios do Acre e, em 1983, as primeiras idéias de organização da história indígena dos povos do Acre e sudoeste do Amazonas(...) Surgem desse trabalho dois pontos de interesse: O primeiro ligado à revitalização e ao registro das línguas indígenas, das histórias de antigamente e dos conhecimentos próprios de cada grupo indígena; o segundo, relacionado com a história do "branco" das cidades, do Estado do Acre, da Amazônia, do Brasil e de outros países do mundo.*
> *Os estudos desenvolvidos permitiram a divisão da história das populações indígenas do Acre e sudoeste do Amazonas em cinco tempos diferentes:*
> ***-Tempo das Malocas-** antes do contato com o nawá;*
> ***-Tempo das Correrias-** chegada do nawá ou caríu, invasão de territórios indígenas, época em que os índios se espalharam pela cabeceira dos rios e muitos povos foram exterminados;*
> ***- Tempo do Cativeiro-** época dos patrões seringalistas, quando os índios trabalhavam como escravos nos seringais;*
> ***-Tempo dos Direitos-** época da reorganização das aldeias, da luta pela terra, do surgimento das cooperativas indígenas, das escolas da floresta, etc;*
> ***-Tempo do Governo dos Índios** (história presente) – tempo de terra demarcada, organizações indígenas, professores, agentes de saúde e agroflorestais, tempo de gestão das terras indígenas, etc"* (M.D.02 :29).

"Os tempos da história: do começo do mundo aos dias de hoje"

"A história vem sendo construída dos tempos antigos até os dias de hoje. Do tempo presente, segue para outro tempo diferente, o futuro. A cada tempo que se passou, aconteceram modificações nas formas de cada povo indígena se organizar. Essas modificações fazem os tempos diferentes da história de um povo.
Para entender a vida de cada povo indígena do Acre e do sudoeste da Amazônia, vamos separar sua história em cinco tempos diferentes:
1-o tempo das malocas;
2-o tempo das correrias;
3-o tempo do cativeiro;
4- o tempo dos direitos;
5- o tempo da história presente.
Em cada um desses tempos, vamos ver diferentes formas de organização do nosso povo, desde o começo do mundo até os dias de hoje. Em cada tempo, vamos estudar o que foi ficando, o que apareceu de novidade, o que foi deixado de lado e como foram se transformando nossas formas de viver, de organizar nosso governo e nossos trabalhos" (Idem:65).

A primeira categoria "Tempo das malocas" se inicia com o tempo da "História das origens", usada no mesmo material para inserir as narrativas míticas e colocá-las em oposição às outras narrativas do gênero histórico, e se encerra com a chegada dos brancos (*nawa, caríu*) ao território que corresponde atualmente ao Acre. Essa categoria é interessante, pois, embora sua criação não supere a oposição entre mito e história, engloba em uma mesma dimensão temporal as temporalidades e as características presentes nos dois gêneros, colocadas como distintas em parte do material, como mostra o fragmento abaixo:

"O tempo das malocas é o tempo mais antigo para os índios do Acre e do sudoeste do Amazonas. É um tempo muito longo, que vem desde o começo do mundo.Tempo do nascimento do nosso povo indígena. Tempo das histórias de antigamente, dos nossos mitos. Da nossa cultura tradicional. O tempo das malocas serve para contar a vida de cada povo indígena antes dos cariús chegarem na nossa região para abrir os seringais" (M.D.02: 66).

As duas categorias que vêm em seqüência, "Tempo das correrias" e "Tempo do cativeiro", englobam as experiências históricas compartilhadas por quase todos

os grupos indígenas do Acre: o tempo da chegada dos brancos, da exploração da borracha e do trabalho dessas populações nos seringais para patrões não-índios:

"Nessas terras antes de ser Brasil"

"Nosso povo, tempos atrás, vivia nessas terras, antes dela receber o nome de Brasil, antes de ser Acre. Todos libertos, tranqüilos. Nossa função era só trabalhar na agricultura, na caça, na pesca, na coleta de frutas e festejar a vida.

Mas, em meados do século XIX, começou a invasão dos territórios dos povos indígenas pelos nordestinos, que vieram com o destino de extrair borracha das seringueiras nativas da região e pelos caucheiros peruanos, que vinham extrair o caucho.

O motivo da chegada de grande número de "nawa" era o fato de nossas terras serem ricas em seringa e caucho. Árvores que davam leite para fazer borracha par as primeiras fábricas de carros e botas nos Estados Unidos, Inglaterra e outros países que tinham dinheiro (...)Quando encontravam os grupos indígenas, não deixavam passar em branco: matavam ou pegavam os índios para trabalhar em seus serviços mais pesados.

Os índios não conseguiam mais permanecer em suas terras onde queriam morar: ficavam sem direção. Se os nordestinos atacavam, os índios corriam para a cabeceira dos rios. Quando chegavam nas cabeceiras dos rios, os caucheiros peruanos atacavam e os índios corriam, corriam para outra direção. A esse "corre corre" dos índios perseguidos pelos caucheiros e nordestinos, deram, na história do Acre o nome de "correrias" (idem:92).

"O cativeiro do índio seringueiro"

"No tempo do cativeiro, os índios trabalharam muito para os patrões dos seringais. Alguns trabalharam como seringueiros. Outros trabalharam na diária, fazendo vários serviços: transportar borracha e mercadorias, varejar balsas de borracha, reabrir ramais, varadouros e estradas de seringa, colocar roçado para o patrão, caçar e pescar para abastecer o barracão (...)

No tempo do cativeiro, o índio não vivia liberto. Era conhecido por caboclo e vivia cativo dos débitos do barracão de seu patrão" (ibidem: 104).

As duas últimas periodizações também evocam outras experiências históricas partilhadas pelos grupos indígenas do Acre. A categoria denominada "Tempo dos direitos" enquadra o início das lutas políticas e territoriais desses grupos com parceiros não-índios da sociedade civil nas instâncias políticas dos não-índios. A última categoria, intitulada "Tempo do Governo dos Índios (tempo

presente)", abrange o período em que a maior parte dessas populações se encontra com parte de seus territórios transformados em Terras Indígenas e com parte de seus representantes inseridos nas instâncias políticas e instituições pertencentes originalmente ao mundo dos não-índios:

"O primeiro direito a terra"

"Os índios começaram a lutar pelas suas terras com a ajuda de setores da própria FUNAI do Acre, da CPI-Acre e do CIMI. Antigamente os índios não sabiam se tinha direito a sua terra. Com a ajuda da FUNAI e dessas entidades, os índios reconheceram que tinham o direito de brigar com os nawá pelas suas terras. Os índios mais velhos de cada região e de cada nação começaram a pensar juntos com suas comunidades. Assim nasceram as lideranças. Cada nação passou a ser representada em Rio Branco e em Brasília. O chefe de cada povo indígena começou a brigar pela demarcação de uma terra indígena para seu povo. Com muita luta cada nação indígena consegui conquistar sua terra. Dentro das terras indígenas, temos direito de ter nossa própria escola, nosso posto de saúde, nossa cooperativa" (idem:121).

"O governo dos índios no tempo presente"

"O tempo presente dos índios do Acre é resultado das várias situações conquistadas pelas comunidades, ao longo dos últimos 20 anos.
Nós povos indígenas do Acre, com muita luta e dificuldade, estamos tentando mostrar quem somos. Já faz mais de 500 anos da invasão das terras que nossos parentes habitavam, na costa da terra que é hoje o Brasil. No Acre, há 25 anos os índios estão lutando para recuperar seu patrimônio territorial como os primeiros habitantes desta floresta" (ibidem:132).

"As autoridades da aldeia Nova Aliança"

"No rio Purus, a organização da aldeia Nova Aliança é assim. Nós temos a liderança de Manoel Sampaio, o agente de saúde Abel Nascimento, o professor Valdemar Pinheiro, o professor José Paulo Sampaio, o professor Evaristo Gomes da Silva, o capataz Alberto Salomão, o cantineiro marciano Sampaio, o capitão de jogos França Pinheiro, o pastor da igreja Elias Lopes, o técnico de plantios José Lopes e liderança das mulheres Maria Sampaio. Nós temos dez pessoas que são as autoridades da aldeia Nova Aliança. Somos 38 famílias, 190 pessoas e 60 alunos.
No ano de 1995, a FUNAI demarcou a nossa Terra Indígena Alto Purus com 263.129 hectares. Hoje em dia tem 21 aldeias no rio Purus, entre kaxinawá, Kulina e Jaminawá. Nós brigamos muito com

a FUNAI pra demarcar a nossa terra. Dentro das aldeias, já não tem mais branco. Só tem índio mesmo. Nós fazemos festa da nossa cultura: Shenipabu. Katxanawa" (idem: 136).

Embora com a criação dessas categorias a oposição entre mito e história não tenha sido superada, mas inserida em uma forma nova de organização do tempo que também opera segundo uma lógica temporal linear, cumulativa e cronológica, considero que a criação dessas categorias foi uma iniciativa importante. De certa forma, tal iniciativa, acabou configurando uma maneira original de organizar e marcar o tempo que de fato tenta traduzir as formas como os grupos indígenas, envolvidos na elaboração do material, perceberam e vivenciaram suas experiências históricas. Uma das coisas interessantes elaboradas, segundo essa organização temporal da história dos índios do Acre, é um quadro no qual, seguindo a lógica temporal linear e cronológica, são inseridas as "histórias" dos pontos de vista dos três coletivos que aparecem no material didático: os europeus, os brasileiros, e os índios do Acre. Nesse caso, três pontos de vista distintos são inseridos em uma mesma concepção e organização do tempo consagrada na História como disciplina, como mostra o quadro (M.D.02:30) na página seguinte:

Quadro comparativo da história

PERÍODOS DA HISTÓRIA DOS ÍNDIOS NO ACRE	PERÍODOS DA HISTÓRIA NO BRASIL	PERÍODOS DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE (visão européia)
Tempo das Malocas Chegada dos primeiros habitantes (índios) as regiões dos rios Juruá e Purus.	**Tempo das Malocas** Chegada dos primeiros habitantes (índios) do Brasil.	**Pré-História** 1 milhão de anos atrás: Surgem no mundo os parentes mais antigos do Homem.
		Idade Antiga 5.500 anos atrás: É inventada a escrita. Aparecem os grandes povos antigos (egípcios, persas etc.)
		Idade Média Desaparecimentos dos Povos Antigos. Chegada de outros povos e transformações culturais.
	Período Pré-Colonial **1500**: Chegada dos portugueses e outros invasores. Início das correrias para os povos que estavam no litoral brasileiro.	**Idade Moderna** Grandes navegações e conquista das populações indígenas da América e africanos.
	Período do Brasil Colônia **1530**: Tem início a colonização do Brasil. Os portugueses controlam as terras que pouco a pouco descobrem. Inicia-se a escravidão indígena e negros são trazidos para o país como escravos.	
Tempo das Correrias Chegada do "nawá" ou "camú", invasão de territórios indígenas, época em que os índios se espalharam pelas cabeceiras dos rios e muitos povos foram exterminados;	**Período do Brasil Império** **1822**: O Brasil torna-se livre do controle português. A partir desse período o país será governado por um imperador.	**Idade Contemporânea** Começa com a independência alcançada por alguns povos na Europa e América e se estende até os dias de hoje.
Tempo do Cativeiro Época dos patrões seringalistas, quando os índios trabalhavam como escravos nos seringais;	**Período do Brasil República** 1889: É expulso o último imperador e o país passa a ser governado por presidentes.	
Tempo dos Direitos Época da reorganização das aldeias, da luta pela terra, do surgimento das cooperativas indígenas, das escolas da floresta etc.		
Tempo do Governo dos Índios Tempo de terra demarcada, organizações indígenas, professores, agentes de saúde e agroflorestais etc		

Quadro retirado do M.D.02:30

O tempo é abordado dentro de uma lógica cíclica somente em um material dos dez analisados, o mesmo M.D.02 da CPI-Acre. Ainda assim, tal abordagem tem como referência a oposição feita pelas sociedades ocidentais de tradição escrita entre natureza e cultura. Por aparecer tendo como pressuposto essa distinção, o "tempo cíclico" acaba se restringindo ao domínio da "natureza", como ressaltam os trechos abaixo e o quadro (MD.02: 83) na página seguinte:

"Calendário Geográfico Kaxinawá"

"Sabemos que o tempo muda e conhecemos essas mudanças através de nossas matas, nossos animais, nossos rios. Conhecemos o tempo do verão quando chove menos e o tempo do inverno, quando temos chuva em abundância. O verão começa em maio e se estende aos meses de junho, julho, agosto e setembro. O inverno vai de outubro a abril.
Quando chega perto do tempo do verão, observamos vários tipos de avisos de bichos. Primeiro flora o pau que nós chamamos de mutamba. Depois canta o bem-te-vi da mata, dizendo que aterra vai ficar dura logo. Depois passa mais um bando de passarinhos de todas as cores: vermelho, azul, amarelo, verde avisando ao pessoal que a friagem já vem perto. Depois disso, canta o passarinho da noite que, nós, kaxinawá, chamamos shetika. E, após três ou quatro dias, aparece a friagem. São os primeiros sinais do verão (...)
Inverno é o tempo chuvoso, das águas. Às vezes passam dias e noites chovendo. Chove muito em dezembro, janeiro e fevereiro. É o tempo da enchente. Chove todos os dias de cada semana. É o tempo do repiquete. O rio enche depois vem a vazante. A cheia deixa muito pau, balseiro e barrancos quebrando" (M.D.02:24).

"Horas tradicionais dos Huni Kuí"

"Antigamente, nosso povo Kaxinawá não conhecia as horas com os números que estamos vendo agora. Eles somente baseavam-se pelo sol, pelos cantos dos bichos e por alguns sinais durante o dia e a noite. Algumas dessas indicações de hora, usamos até hoje. O Miguel Macário Maru conhece um pouco dessa história. ele disse:
Hutima _____ de manhã.
Bariri _____ de dia.
Barikaya_____ de tarde.
Yame _____ de noite" (M.D.02:84)

Manhã		
Hora	**Hãtxakuĩ**	**Significado em português**
5:00	Kebu tikiri iki	Quando o jacú canta.
6:00	Shubu napenai	Quando clareia dentro da casa.
7:00	Bari txipeshei	Quando sai o sol.
8:00	Nibi tsusiaĩ	Quando enxuga o sereno da madrugada.
9:00	Bari tsã iki	Quando o sol começa esquentar.
10:00	Kũku biũsh iki	Quando pia o gavião branco rodando no céu.
11:00	Bari mananãbi daka	Quando o sol está alto.
12:00	Shaba hatishũ bukũs	Meio dia ou metade do dia.

Tarde		
Hora	**Hãtxakuĩ**	**Significado em português**
1:00	Bari tãkeshkãtani	Quando o sol está inclinado.
2:00	Bari tãputxibi dakatani	Quando o sol começa a descer.
3:00	Bari mutsi tani	Quando o sol esfria.
4:00	Bari nimamakirakatani	Quando o sol está em cima da árvore.
5:00	Ma txaya ushaíbui	Quando os Marakanas vão dormir.
6:00	Kuma shũkuru iki	Quando cantam os nambus galinha.

Noite		
Hora	**Hãtxakuĩ**	**Significado em português**
7:00	Pupu tearará iki	Quando canta o caboré adivinhador.
8:00	Kumarabe keui	Quando cantam os dois nambus juntos.
9:00	Benu dush iki	Quando canta o parapapa.

Noite		
Hora	**Hãtxakuĩ**	**Significado em português**
10:00	Kate tekei	Quando canta a coruja adivinhadora.
11:00	Nea tikiri iki	Quando esturra o jacamim.
12:00	Yame napũ	Quando noite ou metade da noite

Madrugada		
Hora	**Hãtxakuĩ**	**Significado em português**
1:00	Pũ ika yuxibũ nĩkai	Quando o *pũ ika yuxibu* está acordado.
2:00	Matsi matsi iki	Quando chega muito frio.
3:00	Nibi tutusu iki	Quando engrossa o sereno da madrugada.
4:00	Du dũku iki	Quando roncam os capelões.

Quadro retirado do M.D.02:83

Como tento demonstrar com a argumentação e as passagens acima, as formas de abordagem, organização e marcação do tempo, no conjunto dos materiais analisados seguem as lógicas e pressupostos das concepções de temporalidade semelhantes àquelas encontradas nos materiais didáticos utilizados nas escolas dos não-índios, ou seja, a organização do tempo segue a uma lógica linear, progressiva, cronológica e factual que opera segundo as distinções entre natureza e cultura, e entre mito e história. Essas formas de segmentação e oposição não correspondem àquelas encontradas nos regimes de historicidade indígenas ou de sociedades de tradição oral, em que esses elementos, visto que não são concebidos como opostos, são articulados de acordo com contextos específicos, sem que ocorra, diante disso, incoerências ou contradições (Overing, 1995:130). Portanto, o que se vê nos materiais analisados é a inserção de conteúdos indígenas em uma forma de organização e referência ao tempo encontrada nas sociedades ocidentais de tradição escrita, que pode ser claramente vislumbrada, por exemplo, na História como disciplina.

Capítulo IV: Escrita, auto-representação e a construção de coletivos

O presente capítulo, possui dois objetivos. O primeiro é descrever as formas de identificação construídas e enunciadas nos materiais didáticos, utilizadas pelos professores indígenas e programas de educação na elaboração das produções escritas, para a construção de coletivos, auto-representação e enunciação das diferenças culturais de grupos indígenas. O segundo é analisar de que forma as categorias utilizadas para a construção desses coletivos influenciam na sistematização das narrativas e dos conhecimentos citados nos materiais.

Para realizar essa discussão, parto do pressuposto de que, no cenário da educação indígena específica e diferenciada, os materiais didáticos do tipo que estou analisando, escritos em língua portuguesa, contendo narrativas sobre reflexões e experiências históricas dos grupos indígenas envolvidos nessas experiências de escolarização, são atualmente um importante espaço discursivo, no qual ocorre a construção e revisão das identidades indígenas e, conseqüentemente, a enunciação das diferenças culturais.

No entanto, é importante ressaltar que a escola e a escrita são somente uma das faces de um contexto muito amplo e heterogêneo em que ocorrem novas construções identitárias e enunciação das diferenças culturais em contextos indígenas. Os processos de construção e/ou revisão identitárias, decorrentes da participação e do esforço de grupos indígenas e parceiros em estabelecer e ampliar redes de negociação, estão acontecendo em várias outras instâncias e estão relacionados a vários fenômenos importantes, a saber: os processos de territorialização decorrentes das lutas por território; a criação e a atuação política através das organizações indígenas; a patrimonialização dos conhecimentos tradicionais, entre outros. Esses processos, dada a multiplicidade de situações, ainda carecem de estudos e sistematizações.

Na abordagem comparativa dos materiais didáticos proposta nesta dissertação, analisar as formas de identificação adotadas para a auto-representação dos grupos indígenas nas produções escritas, é de fundamental importância para entender como foram sistematizados e organizados os

conhecimentos e narrativas presentes nos materiais e que tipos de unidades políticas e sociológicas estão se configurando nessas sistematizações.

4.1 A escrita como discurso político

O modelo de escolarização específica e diferenciada, além de influenciar diretamente as novas construções de coletivos indígenas, tem sido implantado e organizado dialogando com as novas construções identitárias elaboradas por essas populações nos mais variados contextos. Por um lado, as políticas públicas elaboradas pelo estado brasileiro para esse tipo de ensino formal foram influenciadas por essas novas unidades políticas elaboradas por grupos indígenas em outros contextos, como por exemplo, nas lutas territoriais. Por outro lado, essas políticas públicas de educação escolar indígena, assim como outras implantadas pelo estado brasileiro, estão influenciando a configuração de novas formas de auto-representação de grupos indígenas.

Essas construções identitárias são enunciadas em contextos específicos, exclusivamente em diversos espaços em que ocorrem diálogos com os não-índios, constituindo, em vários casos, modalidades discursivas também específicas, como evidencia Gallois (2002) ao se referir aos Wajãpi do Amapá. Essa retórica discursiva se insere em um amplo espaço de interlocução, dentro do qual os processos de escolarização estão inseridos. A composição desse cenário tem como uma de suas características a apropriação, por parte dos grupos indígenas, de diversas categorias de classificação utilizadas pelos não-índios, presentes nos diversos discursos elaborados por estes, tanto sobre a temática da "indianidade", como em casos em que a temática indígena é associada, por exemplo, aos discursos ambientalistas. A configuração desse cenário envolve também a apropriação de instituições tradicionalmente pertencentes à sociedade nacional, como a escola, e de novos instrumentos de comunicação como o caso da escrita, com o objetivo de divulgar os mais variados projetos políticos e culturais.

As construções de novas formas de auto-representação têm como principal característica a junção de saberes cosmológicos às várias categorizações e conjuntos de representações dos não-índios acerca da indianidade, com o intuito de tornar esse discurso inteligível ao “outro” e bem sucedido politicamente para si. Essa junção ocorre através de um duplo processo. Por um lado, ocorre a tradução das retóricas indigenistas dos interlocutores em questão, tendo como referência sistemas simbólicos próprios, e por outro lado tem-se uma seleção e objetivação "para fora" do próprio sistema de valores e de referências cosmológicas enunciadas como "cultura" (Albert, 2002:14).

A emergência dessas construções revela *"um processo político-cultural de adaptação criativa que gera um campo de negociação (...) em que o discurso colonial possa ser contornado ou subvertido”* (Albert, 2002: 241), ou seja, os grupos indígenas *"como povos que foram receptores de uma experiência cultural colonial deslocam algumas das narrativas metropolitanas de progresso, lei e ordem, questionado a autenticidade e autoridade dessas narrativas"* (Bhabha, 1996:40). Dessa forma, nesses espaços de negociação e tradução cultural, *"a autodefinição de cada protagonista alimenta-se não só da representação que constrói do outro, mas também da representação que esse outro faz dele”* (Albert, 2002: 241). Nesse sentido, pode-se dizer que esses discursos constituem espaços de "tradução cultural" em que as diferenças culturais são enunciadas. O resultado disso é a elaboração de novas formas de representação que os grupos indígenas fazem de si mesmos, de seus modos de vida e de suas diferenças em relação à vida dos não-índios. Nessas construções identitárias, grupos indígenas englobam e reinterpretam uma ampla gama de representações de várias procedências e heterogêneas entre si, gerando algo novo e criando novos espaços de negociação. A análise dessas retóricas discursivas possibilita entrever como estão se formando esses novos espaços de negociação política e as transformações sociais decorrentes desses processos.

Como já dito, considero que os materiais didáticos que contém narrativas sobre reflexões e experiências históricas e a sistematização de conhecimentos ditos "tradicionais" constituem um importante espaço de ocorrência desses

discursos políticos de auto-representação. Ao escrever vários tipos de narrativas e atribuindo-as a coletivos específicos, vários grupos indígenas, através da seleção e objetivação de traços culturais, conhecimentos e experiências históricas reivindicam fazer parte de um mesmo passado e integrar uma mesma unidade política. Portanto, o que ocorre nessas narrativas é a construção através da escrita de uma continuidade sociológica do passado para o presente com o intuito de legitimar unidades políticas. Tais unidades políticas e sociológicas são elaboradas tendo como referência, tanto coletivos de maior abrangência (como "índio"), como coletivos menos abrangentes (como um grupo étnico), englobando grupos e pessoas que, em outros contextos de enunciação, se declaram diferenciados entre si, como ilustram os exemplos abaixo:

"Os índios do Acre"

"A região onde está situado o Estado do Acre, já estava ocupada muito antes da chagada dos colonizadores, por índios pertencentes à diversos grupos. Estima-se que antes do contato com o branco existiam 50 povos indígenas. Atualmente verifica-se a presença de apenas 12 povos conhecidos oficialmente e em contato com a sociedade "branca", pertencentes às famílias lingüísticas Aruak, Pano e Arawá.

Nesses últimos anos tivemos notícias de povos chamados "emergentes" ou "ressurgidos". São povos indígenas que por muito tempo ficaram desconhecidos ou foram considerados extintos. No Acre a partir do ano 2000, o povo Naua vem lutando para ser reconhecido pelo governo e pela sociedade em geral e, mais recentemente, também o povo Apolima-Arara" (M.D.02: 63).

"História Manchineri antes do contato"

"Esta é a parte da pesquisa, que iniciei junto aos velhos Manchineri mais antigos, sobre a história do meu povo, há mais de cem anos atrás, no tempo das malocas, logo antes da chegada dos cariús, aqui, no Acre.

Uma parte de nossa história conta que, antigamente, existiam correrias entre os próprios índios. Existiam povos que faziam guerras e se matavam a flechadas e bordunadas. De primeiro os Manchineri pensavam que só eles existiam. Quando se encontravam com gente dee fala e costumes diferentes faziam guerra. Por isso mudavam de um canto par o outro, procurando um lugar tranqüilo para morar, caçar, pescar e plantar" (idem:81).

Essas construções narrativas pela seleção de elementos culturais e construção de um passado comum, são um dos aspectos chave para o entendimento das construções de novos coletivos que ocorrem não somente no caso das populações indígenas, mas em vários contextos no mundo contemporâneo, como evidenciam, por exemplo, Hall (1996) e Woodward (2006). Daí a extrema relevância das narrativas escritas nos materiais didáticos, pois são veículos pelos quais alguns grupos indígenas estão explorando novas formas de identificação para reivindicações e para a realização dos mais variados projetos políticos, como ilustra o fragmento abaixo, escrito por grupos indígenas do estado do Espírito Santo:

> *"Queremos que nossos filhos e netos, assim como a sociedade não índia conheça um pouco da grande luta vivida em cada aldeia durante o período da segunda auto-demarcação. Nosso relato tenta mostrar um pouco cada momento de nossa alegria, de nossa tristeza, de nossas dificuldades durante os dias de trabalho, isto sem falar nas humilhações pelas quais passamos. Queremos que todos saibam que o objetivo maior de nossa união, povos Tupinikim e Guarani, é a recuperação de nossas terras.*
> *Esperamos que este livro seja um ponto de partida em busca de apoio de todas as pessoas sensíveis à nossa causa, na medida em que nossa luta não acabou. O acordo que tivemos que firmar com a ARCEL, o qual pôs fim à nossa tentativa de demarcar os 13.579 hectares de que realmente necessitamos, mais cedo ou mais tarde certamente terá de ser revisto"* (M.D.08:15).

4.2 Categorias utilizadas para a auto-representação e enunciação das diferenças culturais

Nas mais variadas experiências de escolarização e nos processos conjuntos de construção de narrativas escritas em português, parceiros de órgãos governamentais e não-governamentais e grupos indígenas têm se apropriado, para se referir e/ou elaborar os coletivos indígenas presentes nessas narrativas, de categorias utilizadas especialmente pela retórica indigenista do estado brasileiro para classificar e diferenciar as populações indígenas.

Em todas as produções escritas analisadas, a categoria mais utilizada para auto-representação e diferenciação de populações indígenas nas construções das

narrativas, corresponde ao que a literatura antropológica denomina "etnia". Na maioria dos casos, as denominações dessas unidades correspondem aos "identificadores tribais" reconhecíveis ou utilizados pelos não-índios (Gallois, 2000a).

Nos dois materiais didáticos elaborados pelo "Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais", da Secretaria de Educação de Minas Gerais, M.D.03 e M.D.04, os denominadores étnicos são a categoria por excelência para se referir e caracterizar os coletivos que aparecem nas narrativas. Nas duas produções analisadas, não há a construção de narrativas que abranjam acontecimentos e experiências compartilhados por mais de um grupo étnico. Em cada produção escrita, as narrativas construídas se referem exclusivamente ao coletivo étnico, como ilustram os trechos abaixo:

"História sobre os Maxacali e a Terra"

> *"Antigamente os Maxacali mudavam muito. Por que os Maxacali mudavam muito?*
> *Há muito tempo atrás tinha muita terra. A terra Maxacali era muito grande e os Maxacali viviam mudando de um lugar para o outro (...) Enquanto os Maxacali estavam aqui, com as terras grandes para eles, vieram os fazendeiros, tomaram as terras e dividiram-na para si (...).Em 1976 os Maxacali começaram a tentar pegar as terras. A FUNAI e os padres ajudaram os Maxacali a tomá-las"* (M.D.03: 71).

> *"A nação Xacriabá*
> *Era sempre ameaçada*
> *Sendo obrigada a deixar*
> *A sua própria morada*
> *Que os fazendeiros obrigavam*
> *Sair sem direito a nada"* (M.D.04:20).

Como nos outros casos a seguir, a construção de unidades sociológicas e políticas pelo viés dos coletivos, se dá tanto através da seleção e construção das narrativas "míticas", cujos enredos são compartilhados por esses coletivos, como pela elaboração das narrativas de tipo histórico, onde o compartilhamento ocorre em acontecimentos, eventos e experiências históricas.

A narrativa abaixo é um exemplo interessante. Ela possui muitas características do que se entende por mito; mas, por outro lado, incorpora também

experiências históricas compartilhadas (no caso, a invasão do território pelos não-índios) pelas pessoas que utilizam o etnônimo Xacriabá:

"O tatu"

"A Iaiá Cabocla, ela se transforma em vários animais, onça, sapo, tatu, etc.
Um dia, o fazendeiro estava querendo invadir nossas terras e falou que tinha que tomar nossas terras, e saiu. Quando ele chegou em Missões no meio da estrada, de longe, ele enxergou o tatu:
Ele falou:
-Eu vou matar aquele tatu
Ele foi pra pegar nele, só achou o lugar. Desse dia em diante, ele começou a ter uma febre com frio, e ficou de cama. E não demorou ele morreu.
Ele ficou com medo.
Antigamente os índios eram perseguidos pelos brancos".
(M.D.04: 66).

Nos relatos de caráter mais histórico, como em outros materiais analisados, a construção da unidade política e social ocorre através da seleção de fatos e eventos que em alguns casos, como encontrado nesse mesmo material dos professores Xacriabá (M.D.04), ocorreram com grupos familiares ou pessoas que se auto-representam étnico. Esses fatos e eventos não necessariamente foram vivenciados por todos que integram o coletivo étnico, mas ao serem selecionados, passam então a fazer parte da "história" de tal coletivo:

"Rosalino, como vice cacique, foi o primeiro a morrer"

"O crime contra os Xacriabá aconteceu no dia 12 de fevereiro de 1987, na aldeia Sapé, reserva indígena, hoje município de São João das Missões, no norte de Minas.
Um grupo de grileiros, liderados por Francisco de Assis Amaro, invadiu a aldeia, se identificando como homens da polícia federal. Dividiram-se em dois grupos, arrombaram a casa do vice-cacique Rosalino Gomes de Oliveira, por volta das duas da madrugada iniciaram o tiroteio (...) As balas atingiram Rosalino mortalmente(...)"
(M.D.04:35).

"O sepultamento dos três mortos Xacriabá"

"Entoando cânticos, alimentados pelo sincretismo religioso, onde misturavam-se os dogmas católicos e a cultura Xacriabá, os índios enterraram, no dia 13 de fevereiro de 1987 pela manhã, as três vítimas. Num ambiente solene e triste, havia entre os índios um sentimento de revolta". (M.D.04:39)

Outra maneira de construir um passado comum e uma unidade política através do coletivo étnico é a referência aos modos de vida (jeito de morar, de se alimentar, de casar), que aparecem como sendo compartilhados por tal coletivo, como mostra o exemplo abaixo:

"Remédio do mato"

"Existe um remédio do mato que os antepassados antigamente bebiam para tratar uma doença. Hoje em dia os Maxacali ainda tomam para se curar. Os Maxacali têm remédio do mato para dor de cabeça. Os parentes o tiram, cortam e o esfregam na testa. Assim sara a cabeça. O nome do remédio maxacali para dor de cabeça e kutahak e kutagõy. Pega-se no pé, mas só se tira a folha". (M.D.03:55).

Nas duas produções analisadas "História Volume 1" (M.D.05) e "Histórias de hoje e de antigamente" (M.D.06), elaboradas no programa desenvolvido pelo ISA, o denominador étnico, como nos materiais de Minas Gerais, também é a categoria predominante para a identificação e diferenciação dos grupos indígenas. O denominador étnico é utilizado a organização e para a diferenciação das versões dos enredos míticos, dos repertórios de festas, e dos eventos históricos, como se vê nos exemplos abaixo:

"A origem do Fogo para o povo Kuikuro"

"Antigamente kanasü ficou pensando como poderia conseguir o fogo, porque sua família estava morrendo. As onças estavam comendo seu pessoal no escuro. Por isso ele pensou e resolveu fazer um veado de mentira, bem grande. O veado de mentira ficou pronto, ficou igual a um veado morto de verdade, ai ele deixou no campo durante cinco dias.
Kanasü se escondeu na unha do veado e a mosca foi avisar o chefe dos urubus, que é um pássaro de duas cabeças e o dono do fogo, que tinha um veado morto para eles virem comer a carne (...)

O dono do fogo mandou o filho ir buscar o fogo lá no céu. O filho dele chegou com o fogo, mas deixou o fogo do outro lado do rio. Kanasü mndou uma cobra atravessar o rio e trazer o fogo. A cobra foi e trouxe o fogo. Kanasü ficou alegre e acendeu o fogo (...)
Kanasü acendeu o fogo e ficou sendo o dono do fogo aqui na terra. Assim é a história de como apareceu o fogo para os índios de antigamente" (M.D.06:80).

"O povo Trumai"

"Antigamente o povo Trumai morava longe, na direção do rio Kuluene. Desse lugar eles vieram para o Xingu descendo o rio Kuluene. Dizem que no caminho discutiram entre eles mesmos, só por causa de ema. Depois disso dividiram-se em dois grupos e nunca mais tiveram contato, só um grupo ficou aqui no Xingu.
Eles resolveram descer o rio até que encontraram o povo kalapalo. Eles ofereceram comida. Eles não conheciam beiju e outros alimentos.
Esses dois kalapalo estavam pescando no rio Tanguro. Eles mostraram o rio que descia. Os Trumai vieram descendo e fizeram aldeia no Utawana, mas não deu certo. Foram fazer aldeia no Jacaré, depois no Anariá. Lá tinha bastante Trumai e muitas coisas. Eles também se dividiram em dois grupos, uma aldeia chamada Wani wani e outra chamada awaldat, que fala um pouco diferente, mas é a mesma língua" (M.D.05:47).

Embora haja a predominância do denominador étnico como categoria de auto-representação, em algumas narrativas, o termo "índio" é utilizado para construir e se referir a coletivos mais abrangentes, por exemplo, quando há referência aos habitantes do Parque Indígena do Xingu como um todo ou à política indigenista do estado nacional:

"A criação do Parque Nacional do Xingu"

"Os irmãos Villas-Bôas achavam que era melhor deixar o índio viver sua vida em paz. Para isso acontecer era preciso garantir que as terras ocupadas pelos índios não fossem invadidas pelos brancos.
Então o governo brasileiro deveria reconhecer que essa terra pertencia aos índios, senão os brancos nunca respeitariam.
Depois de muita conversa e entendimentos foi criado o Parque Nacional do Xingu, no ano de 1961" (M.D. 05:56).

"Rondon e os índios"

"Rondon conheceu de perto os índios que tinham sofrido nos conflitos com os estrangeiros e os outros brancos. Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais. A proposta inicial era proteger os índios, suas terras e sua cultura. Com o tempo eles seriam integrados na sociedade nacional, seja como trabalhadores agrícolas, ou com casamentos entre brancos negros e mulatos. No começo do SPI e durante quase toda a sua vida Rondon acreditou que seria bom o índio ser integrado à nossa sociedade. No final de sua vida seu pensamento mudou, achando que seria melhor preservar o índio e sua cultura na sua própria terra.
Foi assim que o governo brasileiro começou a ter uma política de proteção ao índio" (idem:40).

No caso das produções elaboradas pela CPI-Acre, como nas produções das experiências de Minas Gerais e Xingu, as autodenominações que correspondem às unidades étnicas são as principais formas de identificação e diferenciação dos grupos indígenas. Os etnônimos são utilizados para diferenciar as formas de contar o tempo, as histórias de criação, as diferenças lingüísticas e de organização social, as experiências históricas, como evidenciam os fragmentos abaixo:

"De um povo para outro"

"A história e a cultura, de um povo para outro apresenta diferenças e semelhanças. A cultura dos Jaminawá é muito diferente da nossa. É por isso, que a nossa história é diferente da história deles. Eles tem a história de quando a mulher se pintava com urucum e o nosso povo não tem. Então a história de cada povo é diferente.
Cada povo tem sua cultura como os Kaxinawá. Eles não usam kusma e nós usamos e, nisso, já somos parecidos com os parentes Ashaninka que também usam kusma. Então a história também pode ser semelhante" (M.D.02:18).

"Assim os Katukina começaram a lutar pela terra"

"Para tirar o patrão de dentro de nossa terra indígena, fizemos uma grande reunião para escolher a pessoa que tinha mais coragem. Assim os katukina escolheram uma liderança para tirar o patrão. No outro dia, chegou um funcionário da FUNAI para nos ajudar. Esse homem da FUNAI passou o resto do dia para reunir todo o nosso pessoal: homens, mulheres, crianças e velhos. No outro dia, fomos tirar o patrão armados com flechas. Alguns homens usaram até

espingardas. O funcionário da FUNAI foi na frente e os índios foram atrás. O nome desse patrão era Correia. Ele trabalhava para PARANACRE. Ele ficou com medo e foi embora com todos os seringueiros dele" (idem: 123).

No entanto, apesar do uso dessa categoria ser predominante, como já mencionado, ocorre, na produção "Índios do Acre, História e Organização" (M.D.02), uma tentativa explícita de construir uma unidade política dentro da diversidade étnica, ao contrário das produções do programa Xingu. Para isso, são usados de forma concomitante o termo "índio" e a categoria "estado" (entende-se unidade da federação), como sugere o título do material para caracterizar esse coletivo mais abrangente.

Outros elementos importantes incorporados na construção de uma unidade mais ampla estão relacionados à formação do movimento indígena no estado do Acre e sudoeste do Amazonas e aos projetos do programa CPI-Acre, que abrangem contextos mais amplos e heterogêneos do que as unidades étnicas. Destaco os processos de luta conjunta por territórios, criação e atuação política por meio de associações ou organizações indígenas, os projetos de preservação e manejo das terras indígenas, a formação de agentes agro-florestais e a própria educação escolar indígena específica e diferenciada.

Nas quatro produções restantes analisadas, elaboradas no âmbito das experiências de escolarização dos estados do Amazonas e Espírito Santo, o coletivo étnico continua aparecendo como categoria importante, mas em três delas, diferentemente das outras produções, encontra-se dois outros termos para designar coletivos, que são os "grupos familiares", no caso de um dos materiais produzidos pelo Estado do Amazonas (M.D.09), e "aldeias", no caso dos materiais produzidos no estado do Espírito Santo (M.D.07 e M.D.08).

Dentre os materiais elaborados pelo estado do Amazonas, destaco o intitulado "Chegada dos Sateré-Mawé no rio Mari-Mari e organização da aldeia Vila Batista" (M.D. 09). Suas narrativas relatam a separação de uma família extensa (várias famílias nucleares) do grupo étnico Sateré-Mawé, seu percurso e sua fixação em um novo território. Isso se dá por motivos de conflitos entre facções internas e com segmentos de não-índios. O material se propõe a fazer um

relato de caráter "histórico" dos percursos desse grupo familiar até chegar em seu território atual localizado no rio Mari-Mari.

É interessante notar, diferentemente do restante das produções analisadas, que as narrativas que compõem o material, relatam experiências históricas de contato e interação com índios e não-índios, vivenciadas por uma única família extensa e não por um ou vários grupos étnicos, como ilustram os fragmentos abaixo:

> *"Este livro foi preparado por nós professores Sateré-Mawé da aldeia Vila Batista, rio Mari-Mari, município de Borba (...).*
> *Para chegarmos a esta publicação tivemos que pesquisar profundamente junto aos nossos parentes, conversando principalmente com os velhos, procurando colher informações sobre os motivos que levaram separação de uma etnia tão grande, conhecida por seus hábitos e costumes, rituais que ainda permanecem tão vivos"* (M.D.09:06).
>
> *"No mês de maio de 1983, a família de Humberto Batista saiu do rio Camanaú rumo ao rio Mari-Mari. Não sabemos exatamente o dia da viagem, mas chegaram ao rio Mari-Mari no mesmo mês. Também não se sabe o dia que chegaram na aldeia Vila Batista, só sabemos que foi no mesmo mês de maio de 1983"* (idem:16).
>
> "*Por que aldeia Vila Batista?*
> *Por que as famílias que moram na aldeia são todas da família Batista.*
> *Foi no ano de 1980 que a família Batista Sateré-Mawé, pertencente a mesma etnia do rio Andirá, chegou na terra indígena pertencente ao povo Munduruku"* (ibidem:16).

Como se pode ver na primeira citação acima e nas citações abaixo, a denominação étnica também é usada como categoria para inserir esse grupo familiar em um coletivo mais abrangente:

> *"Foi assim, por causa dessa morte, que a maioria das famílias Sateré-Mawé que moravam na aldeia Ponta Alegre partiu com destino ao rio Negro, no barco da FUNAI chamado Solimões, levando seis famílias. E também porque aceitaram o convite de Lúcio Batista para irem morar no rio Camanaú.*
> *As famílias Sateré-Mawé que saíram do Igarapé Sapucaia-Mirim, no rio Andirá, levaram três dias para chegar a Manaus(...)"* (idem: 09).

Nas produções elaboradas na experiência de escolarização promovida pelo estado do Espírito Santo, aparece outro termo para designar coletivos que é "aldeia". Isso pode ser observado na explicação dada pelos professores indígenas na apresentação de um dos materiais:

> *"As histórias apresentadas neste livro estão agrupadas por Aldeia e foram coletadas por nós educadores Tupinikim e Guarani nas aldeias Boa Esperança, Caieiras Velha, Comboios, Irajá e Pau Brasil"*(M.D. 09:22).

No entanto, como se vê na citação acima e no fragmento abaixo, os denominadores étnicos, também são evocados:

> "*Em 1979 a FUNAI delimitou 6500 hectares de terra para nós Tupinikim e Guarani. Em 1980 a situação complicou, pois a área delimitada não estava demarcada e nessa época a Aracruz Celulose preparava-se para fazer a experiência com o plantio de eucalipto"* (idem:19).

O diferencial dessas produções, em relação às de Minas Gerais, Acre e Xingu, está no fato de que o coletivo "aldeia" é usado de forma predominante na organização das versões de narrativas. No caso da produção intitulada "Os Tupinikim e Guarani na luta pela terra" (M.D.10), o emprego dessa categoria é tão marcante quanto ao da denominação étnica nas outras produções analisadas, especialmente quando se constroem versões de um mesmo evento compartilhado, como mostram os trechos abaixo:

"Aldeia Boa Esperança"

> *"No dia 11 de março de 1998 iniciou a autodemarcação dos Tupinikim e Guarani. Nosso grupo Guarani esperava o ônibus que nos transportaria até a área onde seria iniciada a picada (...)*
> *Em nossa aldeia Guarani existem famílias numerosas, mas nem todos puderam participar da autodemarcação"* (M.D.10:47).

"Aldeia Caieiras Velha"

"No dia dez de março de 1998, o cacique passou nas casas dos moradores da aldeia avisando que no dia seguinte daríamos início á autodemarcação. Então às 5 da manhã do dia 11, o vice-cacique passou em todas as ruas com o trator buzinando para as pessoas acordarem" (idem: 37).

"Aldeia Irajá"

"Foi assim que no dia 11 de março de 1998, dois ônibus do Movimento Sem-Terra (MST) chegaram na aldeia Irajá bainda de madrugada, às cinco horas. Vieram crianças, homens e mulheres. Eram cerca de 120 pessoas alegres, divertidas e que não possuíam armas de fogo, fazendo guarda no local onde foi iniciada a picada. A concentração dos outros moradores das aldeias se deu às 8 horas.
Antes, porém, de iniciar o trabalho de abertura da picada os índios Guarani fizeram um ritual para invocar a proteção de nhãderu Tupã" (ibidem:29).

Feita a comparação entre a seleção e uso de categorias que designam os coletivos nas produções analisadas, pode-se notar que essas experiências de escolarização do modelo "específico e diferenciado" se configuram, conforme Menezes de Souza (s.d), como um espaço em que categoria “índio”, usada em seu sentido genérico, está se fragmentando ou se dessencializando. Essa fragmentação está contribuindo para a configuração de novas identidades indígenas em nível local, que se colocam como unidades políticas e sociológicas em contextos e espaços específicos, como nas produções escritas analisadas. No entanto, como demonstra a comparação entre os materiais didáticos, a configuração desses coletivos não ocorre de forma homogênea, e os critérios e os usos das categorias para se referir ou construir unidades políticas e sociológicas são muito diversos.

Esses materiais demonstram que os processos de constituição e revisão de coletivos indígenas configuram um quadro complexo, *"no qual as delimitações étnicas, territoriais e culturais apresentam configurações variáveis e em permanente reformulação"* (Gallois, 2000a:02), e acabam sendo construídas em diferentes contextos *“identidades políticas desiguais, não uniformes, múltiplas e potencialmente antagônicas”* (Bhabha, 1996:35).

Embora variadas categorias sejam usadas na construção e referência de coletivos, pode-se dizer que a denominação étnica é a categoria mais importante de auto-representação adotada pelos grupos indígenas nos materiais selecionados.

Os processos de apropriação por parte dos povos indígenas dos critérios de classificação correspondentes à categoria "etnia" são denominados, na literatura antropológica, etnogenêse. Segundo Bartolomé (2006), *"tem-se chamado de etnogênese o desenvolvimento de novas configurações sociais, de base étnica, que incluem diversos grupos participantes de uma mesma tradição cultural"* (2006:39). Para Oliveira Filho (1998), o conceito de etnogênese incorpora tanto o surgimento de novas identidades quanto a reinvenção de "etnias" (entenda-se grupos que foram classificados como tais por agentes de contato das sociedades nacionais) já conhecidas. Essa categoria continua sendo utilizada de maneira pouco crítica por estudiosos de populações indígenas de várias áreas de conhecimento para se referir a essas populações. No caso específico da Antropologia, é muito recorrente a utilização do etnônimo, embora se reconheça, na maioria das vezes, que o uso das denominações que associamos a "etnia" é contextual. Nesse caso, são utilizadas *"para dar conta do processo histórico de configuração de coletividades como resultado de migrações, invasões, conquistas, fissões, fusões"* (Bartolomé, 2006:39).

No que diz respeito aos grupos indígenas no Brasil, a crescente enunciação das denominações étnicas para a auto-representação política, especialmente diante dos não-índios, estão relacionadas aos processos que envolvem a luta por território e as conseqüentes experiências de territorialização que diversas populações indígenas vivenciaram ou estão vivenciando, como demonstraram Oliveira Filho (1998) e Gallois (2000). Entendo que, no caso do Brasil, as experiências de territorialização foram um dos principais fatores que desencadearam o surgimento de outros espaços de enunciação em que aparecem essas coletividades, como, por exemplo, nas lutas por escola, saúde, obras de infra-estrutura, entre outros, conforme Gallois:

> "*Os 'Xikrin' no rio Bacajá, os 'Wajãpi' na bacia do Amapari, os 'Tiriyó' do Parque do Tumucumaque etc... não se constituem como a continuidade de sociedades ou culturas que se mantém ou se reproduzem desde o passado imemorial. Ao contrário, nesses casos como em inúmeros outros, essas unidades étnicas foram ou estão sendo construídas a poucas décadas, no decorrer do processo de encapsulamento dos grupos formadores dessas etnias em áreas que passam a ser reconhecidas pelos estados como 'Áreas Indígenas' ou 'Zonas Tribais'* (2000a:08).

Embora seja algo já bastante discutido em estudos de Etnologia Ameríndia é preciso ressaltar que esses processos emergentes de construção identitárias dos grupos indígenas não são construções oportunistas e meramente contextuais, mas também refletem lógicas compartilhadas por esses grupos quanto ao manejo de formas de classificação e de categorias de identidade e alteridade, embasados nas cosmologias partilhadas por esses grupos como demonstram Turner (1993), Gallois (2000b) e Albert (2002).

Essa constatação também fica evidente nos materiais didáticos. Nas produções analisadas, quando ocorre a construção de unidades sociais através do uso de categorias das formas de conhecimento dos não-índios, elementos como organização social, repertórios míticos, histórias e eventos históricos selecionados para a construção das unidades políticas e sociais são compartilhados pelos grupos que formam as coletividades que as narrativas retratam. Portanto, nas produções escritas, como em outros processos de construção identitárias, os critérios de inclusão ou exclusão de pessoas dentro de um coletivo envolvem um compartilhamento de sistemas semelhantes de classificação, como demonstra Erikson (2002) entre os Matis; de repertórios míticos, como por exemplo, as histórias de criação e origem do mundo presentes nas mitologias, como exemplifica Gallois (2000b), para o caso do Wajãpi do Amapá; e também de experiências históricas semelhantes como demonstram os trabalhos de Fausto (2001) entre os Parakanã, e Vilaça (2006) entre os Wari`. No entanto, como será discutido adiante, a semelhança e o compartilhamento desses elementos que legitimam o uso das categorias selecionadas nos materiais didáticos não podem ser tratados como “essências”. Nos contextos tradicionais de produção e transmissão de conhecimento, os modos de utilizar as categorias que compõem

os sistemas de classificação se definem de acordo com os contextos de enunciação e com as experiências ocorridas em âmbitos locais (famílias, grupos e facções) e também nas experiências subjetivas (Gallois, 2000b). O mesmo vale para a enunciação de narrativas orais, em que as formulações das versões são definidas pelos mesmos pressupostos citados acima.

Cabe agora definir quais são as características gerais desses processos de etnogênese e, por conseqüência, alguns elementos comuns que emergem quando discursos referentes a esses processos são enunciados, como no caso dos materiais didáticos analisados.

Os processos de etnogênese que estão ocorrendo entre grupos indígenas, possuem alguns aspectos em comum com fenômenos de mesma natureza protagonizados por outros grupos em várias partes do mundo. O principal deles é que as identidades étnicas, *"são construídas de forma situacional e contrastiva, ou seja, que ela constituí resposta política articulada com outras identidades em jogo, com as quais forma um sistema. É uma estratégia de diferenças"* (Carneiro da Cunha, 1985:206). Outro aspecto em comum que se pode ressaltar é que a construção da identidade étnica ocorre pela tomada de consciência das diferenças e não pelas diferenças em si mesmas (Carneiro da Cunha, 1985).

Algo que ocorre de específico nessa forma de identificação, e que ficou evidente na análise dos materiais didáticos, é a afirmação de uma origem histórica comum e a escolha de sinais tangíveis advindos da "cultura" para a caracterização de uma unidade política e sociológica. A escolha e objetivação desses "traços culturais" de diferenciação dependem da interação com os interlocutores envolvidos, já que sua seleção depende do jogo entre representações, na maioria dos casos, antagônicas e heterogêneas entre si, envolvidas no campo negociação. Nesses processos de produção cultural, ou "culturalismos" nos termos de Sahlins (1997), em que ocorrem processos de diferenciação e identificação de forma consciente pelos agentes, ocorre o uso de signos e símbolos que são extraídos de seu contexto de uso para um novo contexto, onde adquirem novas significações. Entretanto, nesse novo contexto, tais símbolos são

tratados nas retóricas discursivas como tendo o mesmo significado do anterior, como explica Carneiro da Cunha:

> *"A construção da identidade étnica extrai assim, da chamada tradição, elementos culturais que, sob a aparência de serem idênticos a si mesmos, ocultam o fato essencial de que fora do todo em que foram criados, seu sentido se alterou. Em outras palavras, a etnicidade faz da tradição ideologia ao fazer passar o outro pelo mesmo; e faz da tradição um mito na medida em que os elementos culturais que se tornaram "outros", pelo rearranjo e simplificação a que foram submetidos, precisamente para se tornarem diacríticos (...)"* (1986:102).

Na comparação dos materiais didáticos elaborados em cinco experiências distintas, fica claro que as lógicas que imperam nas construções das narrativas desses materiais obedecem a um processo semelhante ao descrito acima por Carneiro da Cunha.

Como já dito, os elementos culturais, as reflexões e experiências históricas selecionadas para a construção dessas narrativas são reorganizadas fazendo-se seleção e uso de outras categorias de conhecimento, como o caso da apropriação do etnônimo para a caracterização de coletivos. Ou seja, esses elementos integrados a formas de conhecimento específicas são rearranjados dentro de um outro regime de conhecimento e enunciados nos materiais didáticos como se fossem os mesmos.

O uso do coletivo étnico como a principal categoria para a elaboração discursiva de unidades políticas e sociológicas nos materiais analisados, levanta algumas questões importantes que merecem serem ressaltadas.

A principal está diretamente relacionada ao problema da relação entre oralidade e escrita. Ao cristalizar tal categoria na escrita, seu uso deixa de ser em contextos específicos, como quando são enunciadas oralmente, podendo vir a ser a forma predominante de identificação a ser utilizada por tais grupos indígenas. Com efeito, como não há uma explicação nos materiais didáticos sobre o caráter contextual do uso dessas denominações no âmbito da oralidade, tem-se a impressão, na leitura das produções, de que as unidades políticas e sociológicas, construídas pelo viés da etnicidade, sempre existiram como forma de organização

social e que sempre foram as mais significativas formas de identificação usadas pelos grupos indígenas.

Adotando o coletivo étnico como principal forma de identificação, as produções escritas analisadas, deixam de evidenciar aspectos marcantes da historicidade e da dinâmica das construções da identitárias das populações ameríndias, como, por exemplo a pouca relevância do passado para a elaboração de formas de identidade e alteridade. Tal característica pode ser vislumbrada, por exemplo, nas relações entre os vivos e os mortos, encontradas entre tais populações.

Como evidenciam vários estudos de Etnologia, entre eles Carneiro da Cunha (1978), Taylor (1993), Viveiros de Castro (2002), muitos povos indígenas, especialmente os amazônicos, possuem uma relação de descontinuidade com os mortos com os quais passam muitas vezes a constituir uma relação de alteridade radical. Essa descontinuidade impede uma identificação dos vivos com o passado vivenciado pelos mortos que passam, por sua vez, a constituir uma unidade sociológica distinta e distante. Essa relação é totalmente contraditória com a relação de continuidade entre sujeitos mortos e vivos evocada através da reivindicação de um passado comum, como ocorre nas construções identitárias de base étnica.

Taylor (1994:100) demonstra que os processos de construção de formas de identificação entre grupos indígenas, sobretudo os amazônicos, se definem por parâmetros de horizontalidade de tipo sincrônico em oposição às nossas formas de construção de identidades, na escrita da história. Esta se estabelece mediante a continuidade entre passado e presente, que unifica e justifica, sob a égide de um passado em comum, a existência, no presente, das unidades sociológicas e políticas.

Por outro lado, as formas de construção de identidades no pensamento ameríndio têm como ponto de partida e pressuposto a relação com a alteridade. Com efeito, as formas de apreensão de conhecimento, formas de identificação e diferenciação ocorrem com a abertura e a apreensão do ponto de vista ou perspectiva do "outro".

O que pode acabar sendo canonizado com a escrita dessas narrativas é a configuração de uma paisagem indígena composta de grupos que apresentam, sob o estigma da identidade étnica, formas de organização social homogêneas entre si, vivendo de forma fechada, estática e atemporal, sem mudanças nem heterogeneidades nas configurações políticas e sociais. Adotando os coletivos étnicos como principal forma de representação, não é possível traduzir a marcante fluidez social e política dessas populações que dava base, nos períodos pré-colonização, à configuração de amplas redes de relações, que compunham um mundo indígena em que as relações pautadas pela etnicidade, tais como aparecem nos atuais processos de etnogênese, não faziam o menor sentido, como demonstram Taylor (1994) e Gallois (2005b). Nessa paisagem pré-colonização, conforme os estudos de Etnologia, a ocupação territorial para a maioria das populações indígenas não está diretamente ligada à questão da formação de identidades (Viveiros de Castro & Seeger, 1978). A atual configuração política dos grupos indígenas, baseadas em alguns contextos em critérios da etnicidade, é fruto do "encapsulamento social" (Oliveira Filho, 1998), provocado pelos inúmeros processos de territorialização vivenciados por vários grupos indígenas que passaram a conviver entre si dentro de territórios com fronteiras bem definidas. Estas, de certa forma, acabaram se configurando como fronteiras étnicas, justamente pelos critérios adotados nesses processos. Portanto, ao se cristalizar as narrativas na escrita tendo como referência a etnicidade, vê-se a produção de representações que não dão conta de refletir as características particulares das historicidades desses grupos, tampouco a dimensão dos impactos e das transformações sociais e políticas sofridas por essas populações nos processos de colonização.

A última questão que levanto diz respeito à relação entre a adoção dos coletivos étnicos como forma de auto-representação com autoria, propriedade e gestão do conhecimento. Como já mencionado, nos regimes culturais indígenas as relações de propriedade, uso e gestão de conhecimentos não ocorrem necessariamente segundo os critérios da etnicidade, mas obedecem à outras lógicas e a outros tipos de relações sociais.

Por esse raciocínio, pode-se levantar as seguintes questões para a realização de pesquisas futuras: o que pode ocorrer quando conhecimentos de várias naturezas são escritos e utilizados no ensino-aprendizagem em comunidades de tradição oral, como se dá nas experiências de escolarização da vertente específica e diferenciada? Que transformações podem acontecer com a gestão de conhecimentos, que em muitos casos são fragmentados e restritos a algumas pessoas e grupos, quando passam a serem "acessíveis" a um coletivo mais abrangente? Que tipos de transformações podem ocorrer quando essas lógicas distintas passam a atuar em conjunto?

Conclusão

A proposta de escrever e sistematizar, em língua portuguesa, conhecimentos locais e reflexões e narrativas relacionadas às experiências históricas de grupos indígenas possui uma relevância evidente no atual contexto onde as relações desses grupos com os não-índios se intensificam cada vez mais. Mesmo que tal proposta de escrita seja no formato de material didático e voltada ao ensino nas escolas indígenas, entendo que esses materiais didáticos uma vez que se apropriam de conceitos e categorias pertencentes aos regimes de conhecimentos das sociedades ocidentais, possuem uma grande importância como um espaço discursivo de enunciação das diferenças culturais em relação aos não-índios.

Essa tentativa de comunicação e de tradução, também se propõe explicitamente a tratar dos conhecimentos indígenas com base nos modelos e concepções dos não-índios a respeito da "indianidade" e no que os não-índios, sobretudo o estado nacional, entendem o que por diferença cultural. Por esses motivos, a elaboração de tais materiais didáticos são esforços muito importantes em contextos de intensa interlocução e de embates políticos desses grupos minoritários frente à sociedade nacional.

No entanto, paradoxalmente, nos enunciados discursivos desses materiais didáticos, a ênfase é colocada na *transferência* e não na transformação e tradução dos conhecimentos e narrativas escritos. Ou seja, se advoga que os conhecimentos e narrativas indígenas, mesmo que sistematizados em outro regime de expressão, na maioria dos casos em outra língua e através de outros conceitos e categorias de classificação, continuam *sendo os mesmos*. Seguindo esse entendimento, se advoga também que essa atividade de sistematização de conhecimentos seja capaz de, por si só, *resgatar, preservar e fortalecer* conhecimentos produzidos e transmitidos em outros espaços e contextos. Como conseqüência, os conceitos e categorias, utilizados na tarefa de sistematização e classificação, aparecem pouco explicadas e contextualizadas nos enunciados dos

materiais, o que dá a entender que são capazes de sistematizar qualquer tipo de conhecimento sem alterá-los.

Com efeito, o enfoque construído a respeito do que seja "específico e diferenciado" no ensino formal para índios salienta a transferência e não a tradução e transformação, que é o que ocorre quando se sistematiza conhecimentos locais na escola.

Diante disso, como ressaltei no decorrer da dissertação, aparece de forma ínfima nos materiais didáticos selecionados uma reflexão sobre os *modos* de produzir e transmitir conhecimentos encontrados nesses grupos. Sistematizados através da apropriação de forma pouco crítica de conceitos e categorias da História como disciplina e da retórica indigenista estatal, os conhecimentos indígenas aparecem somente como *conteúdos.*

Evidentemente, a ênfase nos conteúdos e não nos processos provém de uma concepção de diferença cultural que não é a dos índios, mas de segmentos não-índios, que acabam servindo de base para a implementação das políticas públicas que regulamentam a diferença cultural.

Esse fato tem como eixo dois fundamentos que refletem, de forma muito problemática, na atividade de sistematização de conhecimentos indígenas por meio da escrita e da língua portuguesa, assim como na forma de tratamento desses conhecimentos no espaço escolar.

O primeiro deles baseia-se em uma concepção de cultura como "essência" passível de ser objetificada e materializada e, ao mesmo tempo, como uma unidade capaz de delimitar as fronteiras fixas entre grupos sociais.

O segundo fundamenta-se em um modelo pré-definido de "indianidade", em que as populações que recebem e se utilizam desse estatuto têm, o tempo todo, na interlocução com os agentes do estado nacional e outros interlocutores não-índios, de corresponder a esse modelo para a inserção política e para justificar a luta ou posse dos direitos garantidos pelo estado, relacionados a esse estatuto.

No caso dos materiais didáticos elaborados em experiências de escolarização no modelo específico e diferenciado os pressupostos que definem a atividade de sistematização de conhecimentos indígenas seguem esse modelo.

Como conseqüência, tem-se a transformação desses conhecimentos em conteúdos sistematizados através de conceitos e categorias que sejam inteligíveis a tal modelo.

Portanto, a atividade de sistematização de conhecimentos indígenas através da escrita em língua portuguesa, desenvolvidas na elaboração desses materiais didáticos está muito longe de ser uma *representação fiel* dos regimes de conhecimento indígenas, tal como é enunciada nesses mesmos materiais. Ao contrário, devem ser vistos como tentativas de *comunicar e traduzir* as diferenças culturais, algo que deveria ser mais enfatizado nas retóricas discursivas de índios e assessores. Com efeito, em meu ponto de vista, devem ser valorizados, e sua produção deve ser incentivada para que funcionem como espaço discursivo de ação política e não enquanto espaço de ação pedagógica. Ou seja, devem deixar de ser produzidos para empreender a tarefa de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas, mas sim para que se tornem "produtos culturais" acessíveis aos não-índios de forma geral. Usados com esse objetivo político e elaborados seguindo uma reflexão e apropriação mais apurada de conceitos e categorias de conhecimentos pertencentes à tradição escrita ocidental, poderão servir para divulgação, informação e mesmo como materiais de apoio nas escolas dos não-índios. Isso trará, ao meu ver, uma contribuição muito mais positiva, do que seu uso nas escolas indígenas. Acredito que a elaboração de produtos culturais, destinados a trazer boas traduções para os não-índios a respeito dos regimes culturais indígenas, pode ser muito mais pertinente, pois, além de servirem como plataforma de reflexão desses grupos sobre seus próprios conhecimentos, podem também auxiliar no fortalecimento político dessas minorias diante do estado nacional através da divulgação de informação de qualidade (que são restritas e escassas atualmente).

Com relação ao espaço da escola, compartilho a opinião de Macedo e Farage (2001:187) de que muito mais importante do que se propor a tratar de conhecimentos indígenas já produzidos em outros espaços contextos seria fornecer a esses grupos boas traduções a respeito dos regimes de conhecimento e modos de vida dos não-índios, deixando aos próprios índios a opção de tratar ou

não dos conhecimentos e línguas indígenas no espaço escolar. Nesse caso, há de se deslocar o enfoque do "especifico e diferenciado" da transferência para a tradução de conhecimentos.

Referências bibliográficas

ALBERT, B. & RAMOS, R. (Orgs.) *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico.* São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

ALBERT, B. A fumaça do metal: história e representação do contato Yanomami. *Anuário Antropológico*/89. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: Editora da UNB, 1992.

_____. O ouro canibal e a queda do céu. Uma crítica xamânica da economia política da natureza (Yanomami). In: ALBERT, B. & RAMOS, R. (Orgs.) *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

BARTOLOME, M.A. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político*. Mana,* Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, 2006 .

BASSO, Ellen. A história na mitologia: uma experiência dos avoengos kalapalo com os europeus. In: COELHO, V.P. *Karl von den Steinen: um século de antropologia no Xingu.* São Paulo: Edusp, 1993.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

_____. O Terceiro Espaço. Entrevista concedida a Jonathan Ruherford, *Revista do Patrimônio*, n. 24, p. 35-41, 1996.

BOCCARA, G. Mundos nuevos en las fronteras del nuevo mundo: relectura de los processos coloniales de etnogenesis, etnificación y mestizaje en tiempos de globalización. In: *Mundos nuevos en las fronteras del Nuevo Mundo*. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.* Brasília, 1998.

CALAVIA SAEZ. *O nome e o tempo entre os Yaminawá, Etnologia e História dos Yaminawá do Rio Acre.* Editora UNESP:ISA, Rio de Janeiro Nuti, 2006.

_____. A Terceira margem da História: estrutura e relato das sociedades indígenas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol 20, n. 57, São Paulo, 2005.

_____. "O Inca Pano: Mito, história e modelos etnológicos". *Mana* 6/2, 2000.

CARNEIRO DA CUNHA, M. & VIVEIROS DE CASTRO, E. (Orgs.) *Amazônia: etnologia e história indígena*. São Paulo: NHII/USP & Fapesp, 1993.

CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.) *História dos índios do Brasil*. São Paulo/SMC/Companhia das letras, 1992.

CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.) *Os direitos do Índio, ensaios e documentos*. São Paulo: Brasiliense; Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1987.

CARNEIRO DA CUNHA, M. Introdução In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.) *História dos índios do Brasil*. São Paulo/SMC/Companhia das letras, 1992.

_____. Etnicidade: da cultura residual, mas irredutível. *Antropologia do Brasil*. SAO PAULO: BRASILIENSE e EDUSP, 1986.

_____. *Negros Estrangeiros. Os Escravos Libertos e sua Volta a África.* SAO PAULO: BRASILIENSE, 1985.

_____. *Os Mortos e Os Outros*. Uma Análise do Sistema Funerário e da Noção de Pessoa. São Paulo: Hucitec, 1978.

CAVALCANTI, R. A. *Presente de branco, presente de grego? Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central.* Dissertação de mestrado-Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999.

DETIENNE, Marcel. *A invenção da Mitologia*. José Olimpio, UNB, Brasília, 1992.

ERIKSON, P. Reflexos de si, ecos de outrem. Efeitos do contato sobre a auto-representação Matis. In: ALBERT, B. & RAMOS, R. (Orgs.) *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico.* São Paulo: UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FARAGE, N. *As Flores da Fala*. Tese de Doutorado, Departamento de letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas-FFLCH –USP, 1997.

_____. *As muralhas dos sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização.* Rio de Janeiro: Paz e Terra/Anpocs, 1991.

FAUSTO, Carlos. *Inimigos Fiéis: História, Guerra e Xamanismo na Amazônia.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

FRANCHETTO, B. A celebração da história nos discursos cerimoniais kuikúro (Alto Xingu)". In: VIVEIROS DE CASTRO, E. e CARNEIRO DA CUNHA, M. (Orgs.), *Amazônia Etnologia e História Indígena*. São Paulo: NHII/USP/FAPESP, 1993.

_____. "O aparecimento dos caraíba": para uma história kuikúro e alto-xinguana". In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.), *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/FAPESP/ SMC, 1992.

GALLOIS, D.T (org) & PROFESSORES WAJÃPI, *Moraita rewarã*. *Livro de leitura,* Programa Wajãpi, Iepé, 2006.

GALLOIS, D.T . Os Wajãpi frente à sua cultura. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. V.32, 2006

_____*.Materializando saberes imateriais: experiências indígenas na Amazônia Oriental.* Colóquio França- Brasil, Diversidade Cultural, BNF, 2005a.

_____.Introdução. In: GALLOIS, D.T. (org.). *Redes de relações nas Guianas*. São Paulo: Humanitas, 2005b.

_____. "Nossas falas duras". Discurso político e auto-representação Waiãpi. In: ALBERT, B. & RAMOS, R. (Orgs.) *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

_____.Sociedades Indígenas em novo perfil: alguns desafios*. Revista do Imigrante-Travessia*, anoXIII/36, 2000a.

_____. Etnogênesis wajãpi: entre diversos e diferentes. *Seminário "Índios, nós", Lisboa* (no prelo) 2000b.

_____*.Mairi revisitada. A reintegração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Waiãpi.* São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo: FAPESP, 1994.

GOLDMAN, M. Lévi-Strauss e os sentidos da história. *Revista de Antropologia*, Vol 42, número 1-2, São Paulo, 1999.

GOODY, J. *Domesticação do pensamento selvagem.* Lisboa: Editora Presença, 1988.

GOW, Peter. *De* Sangue Misturado, Parentesco e História na Amazônia Peruana. Introdução e conclusão. *Revista cadernos de Campo* VOL 14/15 São Paulo, 2006.

GRAFF, Harvey J. *The Literacy myth: Literacy and Social Structure in the 19th Century City.* New York , Academic Press, 1979.

HALL, Stuart, Identidade cultural e diáspora, *Revista do Patrimônio Histórico*, vol. temático, Cidadania, (org, A.A.Arantes), n. 24,. 1996, p.68-76.

_____. Quem precisa de identidade? In: Silva, Tomás T. (org.): *Identidade e Diferença*: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2006.

HILL, J.D. (Org.) *Rethinking History and Myth: Indigenous South American Perspectives on the Past*. Urbana: Illinois University Press, 1988.

IBÃ KAXINAWÁ & ISAIAS SALES. *Nixi pae: O Espírito da Floresta.* Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2006.

KLEIMAN, A*. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola.* In: KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LÉVI-STRAUSS, C. *Mito e significado.* Lisboa: Edições 70, 1978.

LOPES, M.M. & VIEGAS DA SILVA, R.F. Formação de pesquisadores índios e método histórico: uma experiência no Icatu. In: SILVA, A.L. & FERREIRA, M.K.L. (Orgs.) *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena.* São Paulo: Global, 2001.

MACEDO, A.V.L.S. & FARAGE, N. Construção de histórias, ensino de história: algumas propostas. In: SILVA, A.L. & FERREIRA, M.K.L. (Orgs.) *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena.* São Paulo: Global, 2001.

MACEDO, A.V.L.S. "Decoreba" ou raciocínio? Uma experiência no ensino de história. In: SILVA, A.L. & FERREIRA, M.K.L. (Orgs.) *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena.* São Paulo: Global, 2001.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: Sinfree Makoni; Alastair Pennycook. (Org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006a, v, p. 135-169.

_____.Uma outra História, a escrita indígena no Brasil, *Povos indígenas no Brasil 2001/2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006b.

_____.De estória à história: a escrita indígena no Brasil. *Revista da Biblioteca Mario de Andrade*, v. 59, 2001a.

_____.Para uma Ecologia da Escrita Indígena: A escrita Multimodal Kashinawá. In: SIGNORINI, I (Org). *Investigando a relação entre Oral/Escrito, Campinas, Mercado das Letras*, 2001b.

_____.The cultural logics of indigenous Perspectivism and Predation. (s.d)

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

MONTEIRO, J.M. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

OLIVEIRA FILHO, J. P. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana - Estudos de Antropologia Social*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 1998.

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita. A tecnologização da palavra.* Campinas: Papirus, 1998.

OVERING, J. O mito como história: um problema de tempo, realidade e outras questões. *Mana*, v. 1/1. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

PRICE, Richard. *The First Time: the historical vision of an afro-american people*. The John Hopkins University Press, 1983.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em extinção (parte 1 e. 2), *Mana*, 3/1 3/2, Rio de Janeiro, 1997.

SIGNORINI, I (Org). *Investigando a relação entre Oral/Escrito*, Campinas, Mercado das Letras, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos sócio-culturais indígenas. In: SILVA, Aracy L. da, GRUPIONI, Luís Donisete B. (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º. e 2º. graus*. Brasília: MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

SOUZA, M.C. As propriedades da cultura no Brasil Central Indígena. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. V.32, 2006.

STREET, B. What`s new in New Literacy Studies? Critical approches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Educacion*, Teachers College, Columbia University, Vol 5/2, 2003.

_____.*Cross-cultural approaches to literacy.* Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. *Literacy in theory and Practice.* Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SCHWARCZ, L. K. M. Questões de fronteira: sobre uma antropologia da história. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 72, p. 119-137, 2005.

SCHWARCZ, L. K. M. . Entre a etnografia e a história: Lévi-Strauss e os debates em região de fronteira. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 42, n. 1-2, p. 199-222, 1999.

TAYLOR, A. C. Géneseis de un Arcaísmo: La Amazonia y su Antropología. In: *Decubrimiento, conquista y colonizácion de América a quinientos anos*. Fondo de Cultura Económica, 1994.

_____. "Remembering to forget: identity, mourning and memory among the Jívaro". *Man,* 28 (4), pp. 653-78, 1993.

TORINI, D. M. *As transformações do mito e da história nos materiais didáticos de escolas indígenas. Organização e análise de materiais didáticos disponíveis no acervo do NHII/USP.* Relatório Final de Iniciação Científica. CNPQ/PIBIC, 2006.

TURNER, T. Da cosmologia à história: resistência, adaptação e consciência social entre os Kaiapó. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. & VIVEIROS DE CASTRO, E. (Orgs.) *Amazônia: etnologia e história indígena*. São Paulo: NHII/USP & Fapesp, 1993.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e Sociedade na Grécia Antiga.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história; Focault revoluciona a história*. Brasília: UNB, 1998

VILAÇA, Aparecida. *Quem somos nós. Os Wari` encontram os brancos*. Ed. UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, E. ; SEEGER, A. *Terras e territórios indígenas no Brasil*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 1978.

VIVEIROS DE CASTRO, E. 2002. "A imanência do inimigo", in: *A inconstância da alma selvagem - e outros ensaios de antropologia.* São Paulo: Cosac & Naify , 2002

_____. A história em outros termos. In: *Povos Indígenas no Brasil*. São Paulo: Instituto Socioambiental/ISA, 2000.

_____. Histórias Ameríndias. *Novos Estudos*, v. 36, São Paulo: Cebrap, 1993.

WEBER, Ingrid. *Um copo de cultura: Os Huni Kuĩ (kashinawá) e a escola*. Rio Branco, AC, EDUFAC, 2006.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.