

**Secretaria de Estado da Educação
Superintendência da Educação
Departamento de Ensino Fundamental**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA**

**CURITIBA
SEED/PR
2006**



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – Série Cadernos Temáticos.

Depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional, conforme Decreto Federal n.1825/1907, de 20 de dezembro de 1907.

É permitida a reprodução total ou parcial desta obra, desde que seja citada a fonte.

Governo do Estado do Paraná

Roberto Requião

Secretaria de Estado da Educação

Mauricio Requião de Mello e Silva

Diretoria Geral

Ricardo Fernandes Bezerra

Superintendência da Educação

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Departamento de Ensino Fundamental

Fátima Ikiko Yokohama

Coordenação da Educação Escolar Indígena

Cristina Cremoneze

CATALOGAÇÃO NA FONTE – CEDITEC-SEED-PR

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena.

Educação Escolar Indígena / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. – Curitiba : SEED – Pr., 2006. - 88 p. - (Cadernos Temáticos).

1. Educação indígena. 2. Etnologia-Paraná. 3. História indígena. 4. Povos indígenas. 5. Legislação indigenista. 6. Formação de professores indígenas. 7. Antropologia. 8. Etnomatemática. 9. Línguas indígenas. I. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. II. Coordenação da Educação Escolar Indígena. III. Título. IV. Série.

CDU 37+572.95(816.2)

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Departamento de Ensino Fundamental

Avenida Água Verde, 2140 - Tel. (41) 33401500 Fax (41) 32430415

Site www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

CEP 80240-900 CURITIBA - PARANÁ - BRASIL

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

IMPRESSO NO BRASIL

PRINTED IN BRAZIL



Roberto Requião

Governador do Estado do Paraná

Mauricio Requião de Mello e Silva

Secretário de Estado da Educação

Ricardo Fernandes Bezerra

Diretor Geral

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Superintendente da Educação

Fátima Ikiko Yokohama

Chefe do Departamento de Ensino Fundamental

Cristina Cremonese

Coordenadora da Educação Escolar Indígena

Equipe Técnico-Pedagógica

Iozodara Telma Branco De George
Lilianny Rodriguez Barreto dos Passos
Raquel Marschner

Arte

Eguimara Selma Branco – SEED/DEF

Revisão

Andréa Gouveia de Oliveira
Ciomara Stocchero Amorelli
Lilianny Rodriguez Barreto dos Santos
Raquel Marschner

Autores:

Carmen Lucia da Silva (UFMT), Claudia Inês Parellada (Museu Paranaense), Cristina Cremonese (SEED/DEF/CEEI), Germano Bruno Afonso (UFPR), Iozodara Telma Branco De George (SEED/DEF/CEEI), José Ribamar Bessa Freire (UERJ), Kimiye Tommasino (UEL), Lilianny Rodriguez Barreto dos Passos (SEED/DEF/CEEI), Ludoviko Carnasciali dos Santos (UEL), Lucio Tadeu Mota (UEM), Raquel Marschner (SEED/DEF/CEEI), Ricardo Cid Fernandes (UFPR), Roseli de Alvarenga Corrêa (UFOP), Ruth Maria Fonini Monserrat (UFRJ), Susana Martelletti Grillo Guimarães (MEC/SECAD/DEDC), Thaisa Maria Nadal (Planetário Indígena), Zélia Maria Bonamigo (IHGP).

Colaboradores:

Alair Redede Camati (SEED/DEF/CEEI), Andréa Gouveia de Oliveira (SEED/DEF), Ciomara Stocchero Amorelli (SEED/DEF), Eguimara Selma Branco (SEED/DEF).



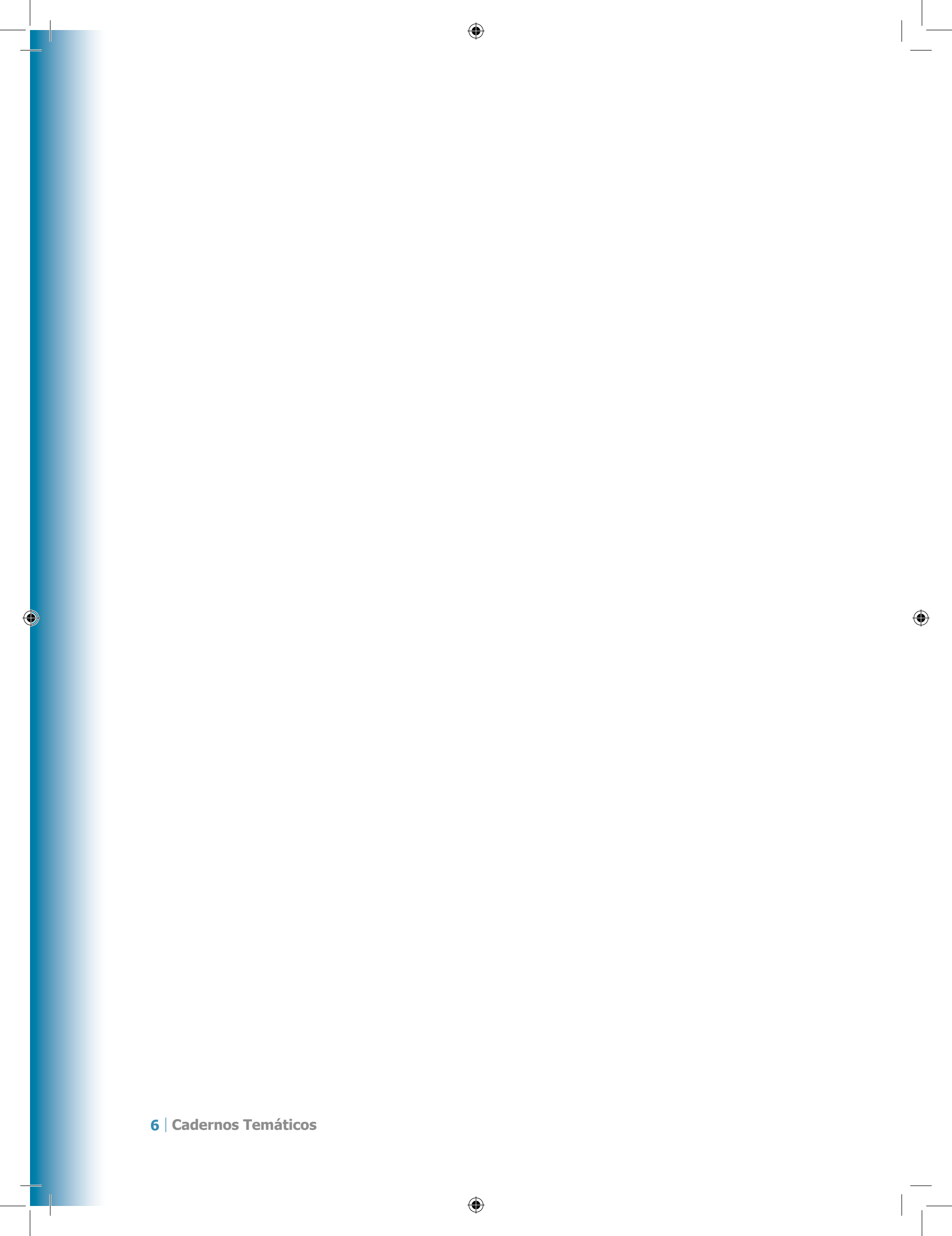
APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná oferece este Caderno Temático, como parte de uma série, produzido para subsidiar a prática educacional prioritariamente no âmbito das escolas da Rede Pública de Ensino. Mais amplamente, os temas propostos no conjunto dos Cadernos buscam oferecer informações sistematizadas, análises críticas e indicações bibliográficas para dar sustentação teórica ao professor das escolas estaduais. Esta iniciativa atende ao desejo da comunidade escolar de atualização e de aprofundamento de conceitos formulados em diferentes campos do conhecimento.

Ao propor a série de estudos e de debates de perspectivas educacionais, mostramos disposição para enfrentar o desafio de dar continuidade a um processo que leve ao aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas na escola, nos Núcleos Regionais de Educação e no interior dos Departamentos de Ensino da Secretaria de Estado da Educação. Buscamos criar um instrumento que comporte as contribuições teóricas dos educadores paranaenses, com o intuito de fortalecer o debate das idéias em torno de campos específicos da educação. Nosso objetivo é fortalecer um movimento coletivo de reflexão, que auxilie o professor na construção de parâmetros e o oriente em sua prática educativa, consolidada pelo estudo e atualização permanentes.

Este Caderno Temático marca o compromisso de nossa gestão com a melhoria contínua da qualidade da educação, com a necessária reflexão sobre o processo educacional e a relação do professor com o conhecimento e com os valores da cultura e, sobretudo, com a autonomia intelectual dos educadores.

Mauricio Requião de Mello e Silva
Secretário de Estado da Educação do Paraná



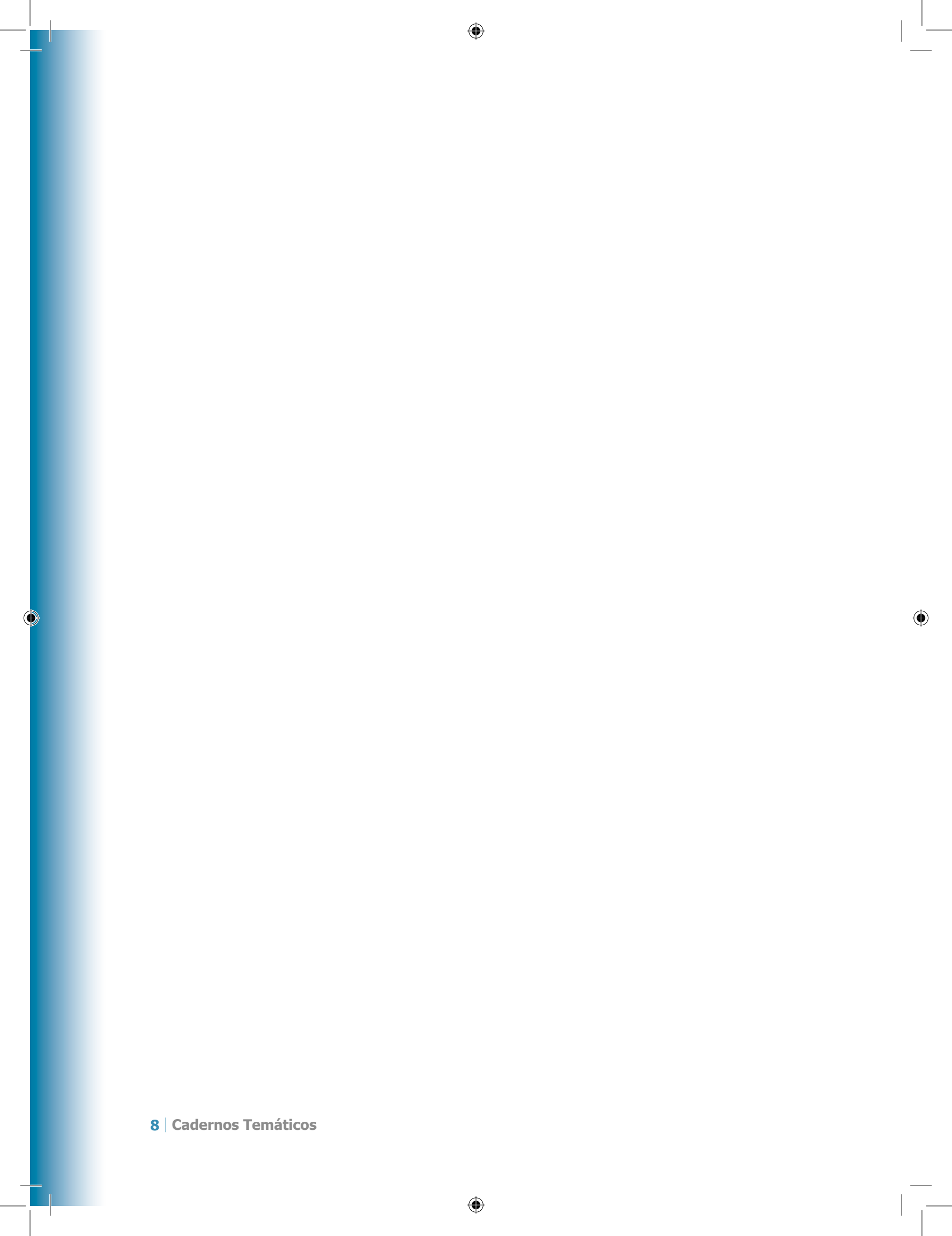
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Os textos reunidos neste Caderno Temático expressam diferentes olhares sobre as populações indígenas territorializadas no Estado do Paraná e a educação escolar no interior das Terras Indígenas. Esses diferentes olhares decorrem da formação de seus autores que, além de professores, são historiadores, lingüistas, antropólogos, arqueólogos, jornalistas, biólogos, matemáticos, físicos, enfim, pesquisadores diretamente envolvidos com a educação indígena e seus desafios.

A implementação dessa modalidade de ensino como política de garantia de direitos exige ações específicas, como a explicitada no artigo “*Formação de professores indígenas no estado do Paraná: breve histórico*”, uma síntese histórica do processo de implantação e implementação de política pública para o desenvolvimento da educação escolar indígena com qualidade e responsabilidade no estado do Paraná.

Conhecer a cultura do outro, valorizá-la, respeitar a diversidade, constitui, com a leitura deste Caderno Temático, um exercício a cada parágrafo de cada artigo. Neste sentido, todas essas reflexões buscam incentivar a constituição de processos educativos inclusivos, que privilegiem, por exemplo, a elaboração de pesquisas voltadas para a educação escolar em Terras Indígenas.

Prof^a. Dra. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
Superintendente da Educação



SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| COMO NASCEU ESTA PUBLICAÇÃO COLETIVA | 11 |
| AS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO PARANÁ..... | 13 |
| DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA | 18 |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO PARANÁ: BREVE HISTÓRICO | 23 |
| ARTE E ARTESANATO KAINGANG E GUARANI NO PARANÁ | 26 |
| ETNOMATEMÁTICA E AÇÃO PEDAGÓGICA | 32 |
| ASTRONOMIA INDÍGENA..... | 36 |
| OS GUARANI E A MEMÓRIA ORAL: A CANOA DO TEMPO | 40 |
| OS KAINGANG NO PARANÁ: ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS | 45 |
| OS XETÁ..... | 50 |
| DA COSMOLOGIA À SOCIOLOGIA: ALGUMAS NOTAS SOBRE A CRIANÇA GUARANI..... | 56 |
| LÍNGUA GUARANI: FALA E ESCRITA | 61 |
| APONTAMENTOS SOBRE A LÍNGUA KAINGANG NO PARANÁ..... | 65 |
| DOM JOÃO VI E OS KAINGANG: DA MORTE AO ESQUECIMENTO DOS ÍNDIOS NO SUL DO BRASIL | 70 |
| O COMÉRCIO DE ARTESANATO DOS GUARANIS DA ILHA DA COTINGA: TROCAS DE SIGNIFICADOS COM OS NÃO-ÍNDIOS | 75 |
| SUGESTÕES PARA PESQUISA..... | 81 |



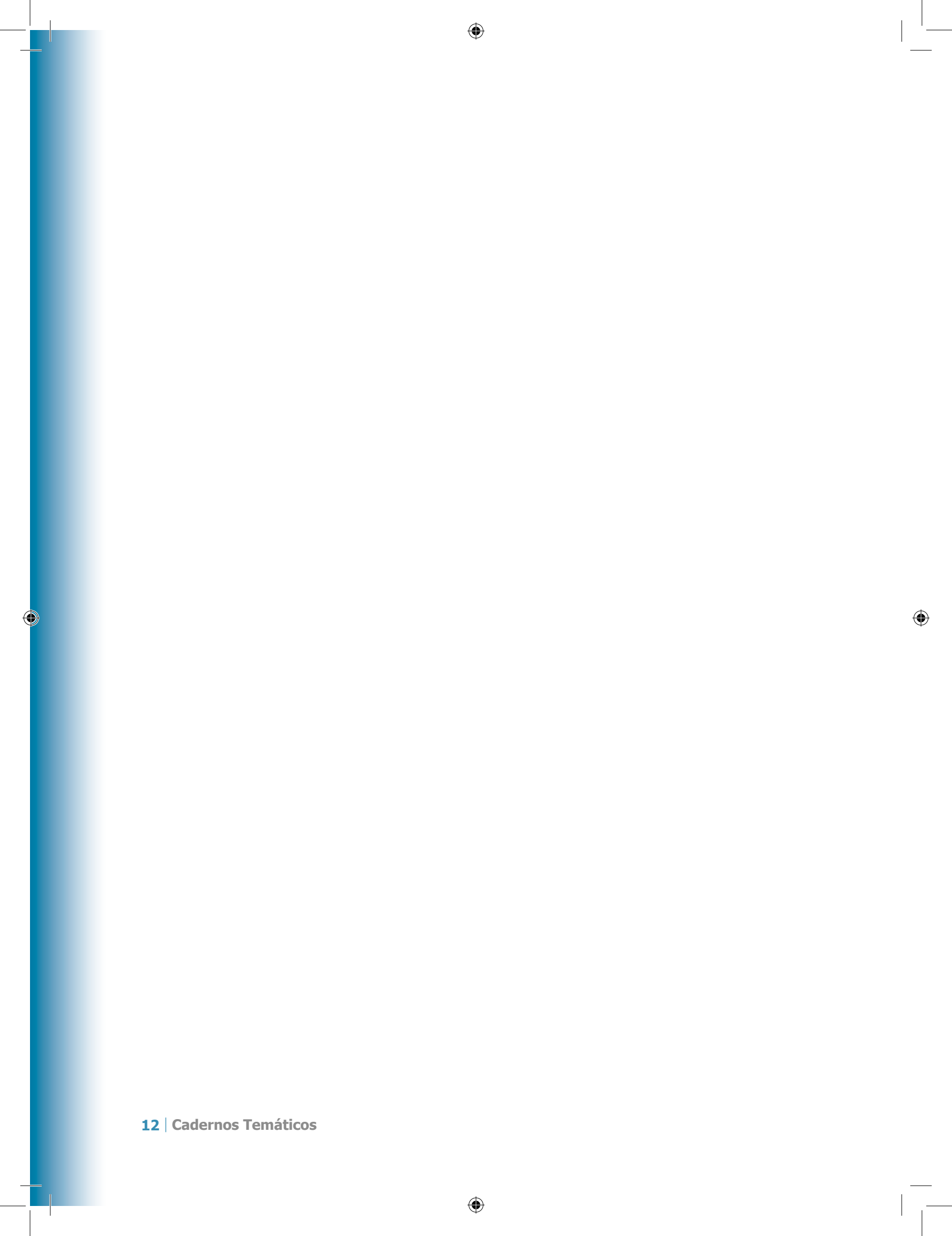
Como nasceu esta publicação coletiva

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná tem como um dos princípios da atual gestão o respeito e o atendimento à diversidade. Através da Coordenação da Educação Escolar Indígena, reativada nesta gestão, são implementadas políticas que atendem aproximadamente 2.600 alunos indígenas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, das etnias Kaingang, Guarani, Xokleng e descendentes da etnia Xetá, em 19 Terras Indígenas. Ao todo, são 29 escolas indígenas, territorializadas em 18 municípios no Estado do Paraná.

Dentre os desafios postos para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena no Estado do Paraná, está a elaboração de material pedagógico específico, propiciando a disseminação de saberes que apontem para o perfil pretendido à essa modalidade de ensino: de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça os costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça as organizações sociais dos povos indígenas.

Contemplando diferentes áreas (Línguas, Arte, História...), como desdobramento das ações realizadas em 2005 e 2006 por essa Coordenação, organizou-se o *Caderno Temático Educação Escolar Indígena – Coletânea de Textos*: uma rica e original coletânea de reflexões (gentilmente cedidas pelos autores) acerca da **interculturalidade**, do **atendimento e entendimento da diferença e da diversidade**, da compreensão de que as sociedades indígenas compartilham elementos básicos que são comuns a todas elas e que as diferenciam da sociedade não-indígena.

Enfim, com essa Coletânea de Textos, voltada para a Educação Escolar Indígena, pretende-se propiciar visibilidade à diversidade cultural e sociolinguística das comunidades indígenas situadas no Paraná, bem como possibilitar acesso às pesquisas desenvolvidas sobre a temática.



As populações indígenas no Paraná¹

Lucio Tadeu Mota² (UEM) ltmota@uem.br

Resumo

Este artigo é uma síntese da ocupação do território paranaense pelas populações indígenas. Primeiro pelas populações de caçadores e coletores que aqui chegaram por volta de 8 000 anos antes do presente descendentes dos grupos de paleoíndios que humanizaram o continente americano provenientes do nordeste da Ásia. Depois pelas populações indígenas históricas que aqui se encontravam pela ocasião da chegada dos europeus a partir de 1500, e que hoje habitam as dezessete Terras Indígenas no Paraná.

Palavras-chave: Populações indígenas, História do Paraná, Relações Interculturais.

1. As primeiras populações indígenas no Paraná: os caçadores e coletores pré-históricos

O território hoje denominado Paraná foi continuamente habitado por diferentes populações humanas³ há cerca de 8.000 anos atrás, de acordo com os vestígios materiais mais antigos encontrados pelos arqueólogos. Entretanto, se considerarmos a cronologia dos territórios vizinhos que foram ocupados em épocas anteriores, é provável que ainda possam ser obtidas datas que poderão atestar a presença humana em períodos mais recuados, podendo alcançar até 11 ou 12.000 antes do presente.

Muitas são as perguntas feitas sobre a presença desses caçadores coletores aqui no Sul do Brasil e no Paraná. A primeira é: se o homem não surgiu na América, de onde ele veio? Grande parte dos pesquisadores são unânimes em afirmar que a maioria dos grupos humanos que aqui chegaram vieram pelo estreito de Bering, no extremo norte do continente americano. Existem outros que afirmam que o continente também foi povoado por grupos humanos vindos das ilhas do Oceano Pacífico, navegando do oeste para o leste, e desembarcando na costa oeste da América Central e do Sul. E ainda existe quem afirme que também recebemos migrações de grupos humanos pelo extremo sul do continente que chegaram na Terra do Fogo, vindos da Austrália e Nova Zelândia.

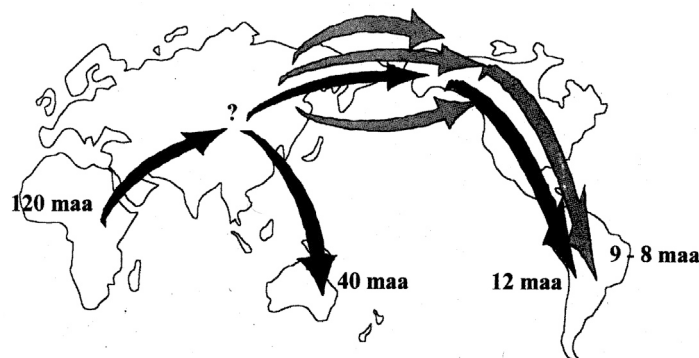


Figura reproduzida do texto de: W. NEVES; et al. O povoamento da América à luz da morfologia craniana. Revista USP, N. 34, jun.,jul.ago. 1997., p. 105.

Legenda. maa: milhões de anos atrás

1. Uma primeira versão deste texto foi publicada em parceria com Francisco Silva Noelli no livro Maringá e Norte do Paraná: estudos de história regional. Maringá, organizado pelos professores José H. Rollo Gonçalves e Reginaldo Benedito Dias, publicado pela Eduem em 2000.
2. Professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós Doutor em Etno História Indígena pela Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ).
3. Consideramos, para fins didáticos: "populações pré-históricas", são as anteriores à chegada dos europeus na região, isto é, meados do século XVI; "populações indígenas", aquelas que entraram em contato com os europeus e vivem até o presente no Paraná, isto é, os Kaingang e os Guarani. Evidentemente, como veremos adiante em alguns casos, houve uma "continuidade" entre a pré-história e a história.

A segunda pergunta é a que questiona qual foi a época da chegada dos primeiros humanos no continente americano. Nesse ponto, temos um debate intenso que está longe de terminar. Existem autores que afirmam que os primeiros homens chegaram na América há mais de 300 mil anos antes do presente (AP). Mas, as datações mais aceitas pela comunidade científica, são aquelas que giram em torno de 12.000 AP. A grande maioria dos pesquisadores aceita a presença do primeiro homem americano em torno de 11.000 a 12.000 AP, porque situa-se nesse período as datações dos esqueletos humanos mais antigos encontrados no continente. Como é o caso do crânio de uma mulher batizada de Luzia, encontrada em Minas Gerais, que data de 11.500 AP.

A seguir, vamos apontar sucintamente, as informações que consideramos mais importantes de cada uma das populações que aqui viveram antes da chegada dos europeus e das populações indígenas que aqui viviam e continuam a viver até os dias de hoje.

1.1 Tradição Humaitá

As populações que os arqueólogos convencionaram chamar de “Tradição Humaitá” não deixaram, aparentemente, descendentes historicamente conhecidos. Por enquanto, é sabido que ocuparam todos os Estados sul-brasileiros e as regiões vizinhas do Paraguai e Argentina entre 8.000 e 2.000 anos atrás. Por meio do estudo dos seus vestígios, verificou-se que essas populações possuíam as características das culturas do tipo bando, compostas de pequenos grupos (40-60 pessoas) que viviam dentro de amplos territórios. Sua subsistência era baseada em diversas fontes animais, obtidos através da caça, pesca e coleta, bem como de fontes vegetais. A exemplo de outros povos caçador-coletores sul americanos, também deveriam ter uma série de acampamentos sazonais espalhados dentro de um território definido. Esses acampamentos estariam relacionados a uma série de atividades de subsistência, obtenção e preparação de matérias-primas, rituais e lazer. Suas habitações poderiam ser desde uma simples meia-água até casas mais elaboradas de madeira coberta por palha ou folhas de palmáceas. Eventualmente poderiam ocupar abrigos-sob-rochas (reentrâncias em paredes rochosas).

Seus vestígios mais estudados até o presente restringem-se aos instrumentos de pedra, pois a maior parte de seus objetos eram provavelmente confeccionados com materiais perecíveis que se destruíram ao longo da formação dos sítios arqueológicos. Entre as ferramentas de pedra podemos mencionar os grandes instrumentos lascados bifacialmente, lascas usadas para raspar, rasgar, cortar, tornerar, bem como ferramentas para polir, furar, amolar, macerar, moer, pilar e ralar. Eles não elaboravam vasilhas cerâmicas.

1.2 Tradição Umbu

Também as populações que os arqueólogos chamam de “Tradição Umbu” não deixaram, descendentes historicamente conhecidos. Os vestígios dessa tradição, marcadamente as pontas de projéteis e resíduos de lascamento, são encontrados em toda a região Sul do Brasil, Uruguai e partes do estado de São Paulo. Esses vestígios foram datados entre 12.000 e 1.000 antes do presente, demonstrando a longa persistência dessa tradição nos mais variados ambientes da região.

Essas populações ocuparam preferencialmente as regiões de maior altitude nos planaltos do Paraná, principalmente os interflúvios dos principais rios. Nesses locais, construíram suas habitações tanto a céu aberto como nos abrigos sobre rochas, e no Rio Grande do Sul e Uruguai, nas áreas alagadiças, construíram os cerritos – aterros artificiais – onde fixaram suas habitações.

1.3 Tradição Sambaqui

Os pescadores/coletores do litoral Sul do Brasil ocuparam uma vasta faixa entre o mar e a Serra do Mar desde o Rio Grande do Sul até a Bahia desde 6.000 antes de Cristo até 1.000 depois de Cristo. Seus principais vestígios são os inúmeros montes – conhecidos por Sambaquis – que

construíram intencionalmente com restos alimentares, adornos, conchas, ferramentas, armas, carvões de antigas fogueiras, vestígios de sepultamentos humanos e de antigas moradias.

Construídos tanto em planícies, quanto em encostas, diretamente na areia ou sobre o embasamento rochoso, os Sambaquis têm ocorrências desde o Rio Grande do Sul até a Bahia de Todos os Santos, basicamente no interior dos ambientes lagunares que se apresentam em todo este trecho da faixa costeira. As baías, estuários e lagunas dessa porção do litoral apresentam, normalmente, grandes concentrações desses sítios arqueológicos.

A implantação dos Sambaquis nesses ambientes estuarinos não foi fortuita, ela se deu devido à existência de várias espécies de peixes, moluscos, crustáceos e outros animais, componentes riquíssimos da dieta alimentar desses grupos humanos.

2. As populações indígenas históricas

2.1 A população Guarani

Dentre os povos pré-históricos e indígenas que estamos tratando, os Guarani são os mais conhecidos em termos arqueológicos, históricos, antropológicos e lingüísticos. A denominação “Guarani” define ao mesmo tempo a população e o nome da língua por eles falada.

Uma série de estudos comparados - arqueológicos e lingüísticos - realizados no leste da América do Sul indica que eles vieram das bacias dos rios Madeira e Guaporé. A partir daí, ocuparam continuamente diversos territórios ao longo das bacias dos rios Paraguai e Paraná até alcançar Buenos Aires, distante aproximadamente 3.000 km do seu centro de origem. Também expandiram-se para a margem esquerda do Pantanal, nos atuais estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, e Rio Grande do Sul, também ocuparam o Uruguai, Paraguai. Conforme as datações já obtidas, excetuando o Uruguai, foz do Rio da Prata e litoral sul-brasileiro, as demais regiões citadas foram ocupadas desde aproximadamente 3.000 anos atrás. Eles mantiveram esses territórios até a chegada dos primeiros europeus que, a partir de 1528, registraram em centenas de documentos os limites do vasto domínio Guarani.

Os Guarani ocuparam os vales e as terras adjacentes de quase todos os grande rios e seus afluentes. Quase nunca estabeleciam suas aldeias e roças em áreas campestres. Todos os sítios arqueológicos localizados estão inseridos em áreas cobertas por florestas, seguindo o padrão de estabelecer as aldeias e as plantações em clareiras dentro da mata.

Como se pode constatar em vários estudos regionais, os Guarani possuíam um padrão para ocupar novas áreas sem, no entanto, abandonar as antigas. Os grupos locais se dividiam com o crescimento demográfico ou por problemas políticos, indo habitar áreas próximas, previamente preparadas através de manejo agroflorestal. Isto é, abriam várias clareiras para instalar a aldeia e as plantações, inserindo seus objetos e plantas nos novos territórios. Assim como trouxeram suas casas, vasilhas cerâmicas e outros objetos, os Guarani também trouxeram de seus locais de origem, diversas espécies de vegetais úteis para vários fins (alimentação, remédios, matérias-primas etc.), contribuindo para o aumento da biodiversidade florística do Sul do Brasil.

Desta maneira, iam ocupando as várzeas dos grandes rios e, consecutivamente, com o passar do tempo, as áreas banhadas por rios cada vez menores. Por exemplo, após dominar as terras próximas dos rios Ivaí, Pirapó e Tibagi, ocuparam trechos ao longo de alguns dos ribeirões que banham o divisor de águas desses rios.

As aldeias tinham tamanhos variados, podendo comportar mais de mil pessoas, organizadas socialmente através de relações de parentesco e de aliança política. Essas famílias extensas viviam em casas longas, e cada aldeia poderia ter até sete ou oito casas. As casas eram construídas de madeira e folhas de palmáceas, podendo abrigar até 300 ou 400 pessoas e alcançar cerca de 30

ou 40 metros de comprimento por até 7 ou 8 metros de altura. Algumas aldeias, dependendo de sua localização, poderiam ser fortificadas, estando cercadas por uma paliçada.

A cultura material era composta por centenas - talvez milhares - de objetos confeccionados para servirem a diversos fins, sendo a maioria feita com materiais perecíveis (ossos, madeiras, penas, palhas, fibras vegetais, conchas etc.) e, em minoria, de não perecíveis (vasilhas cerâmicas, ferramentas de pedra, corantes minerais). Deste conjunto, normalmente, sobrevivem apenas as vasilhas e as ferramentas de pedra e, eventualmente, esqueletos humanos e de animais diversos, conchas e ossos usados como ferramentas ou enfeites. O reconhecimento da existência desses objetos perecíveis, salvo condições raras de conservação, só é possível através de informações obtidas indiretamente por pesquisas históricas, lingüísticas e antropológicas.

2.2 A população Xetá

Não houve ainda nenhuma pesquisa sobre os sítios arqueológicos Xetá, excetuando um pequeno estudo sobre a tecnologia lítica (Laming-Emperaire et al., 1978) e outro sobre a cultura material (Kozák et al., 1981).

Os Xetá, que falavam uma língua homônima, foram contatados esporadicamente desde a década de 1840 quando Joaquim Francisco Lopes e John H. Elliot - empregados do Barão de Antonina - fizeram contato com eles nas imediações da foz do rio Corumbataí, no Ivaí, onde estão hoje os municípios São Pedro do Ivaí, Fênix e São João do Ivaí. Posteriormente, em 1872, o engenheiro inglês Thomas Bigg-Whiter capturou um pequeno grupo nas proximidades do Salto Ariranha, no rio Ivaí, hoje Ivaiporã e Grandes Rios. Mais tarde, outros contatos foram noticiados, mas foi na Serra dos Dourados, próxima de Umuarama, entre 1955-56, que se deu o mais documentado encontro com um grupo de 18 pessoas (Kozák et al., 1981). A partir daqueles anos os Xetá desapareceram enquanto população, hoje seus remanescentes casados com Guarani, Kaingang e mesmo brancos, estão espalhados pelo Paraná, com algumas famílias vivendo em Terras Indígenas e outras em pequenas cidades do interior do estado.

2.3 A população Kaingang

A denominação “Kaingang” define genericamente e ao mesmo tempo a população e o nome da língua por eles falada. Na bibliografia arqueológica, eles são conhecidos como “Tradição Casa de Pedra”. Embora exista uma volumosa bibliografia e inumeráveis conjuntos de documentos não publicados sobre os Kaingang, ainda se conhece pouco sobre os seus ascendentes pré-históricos.

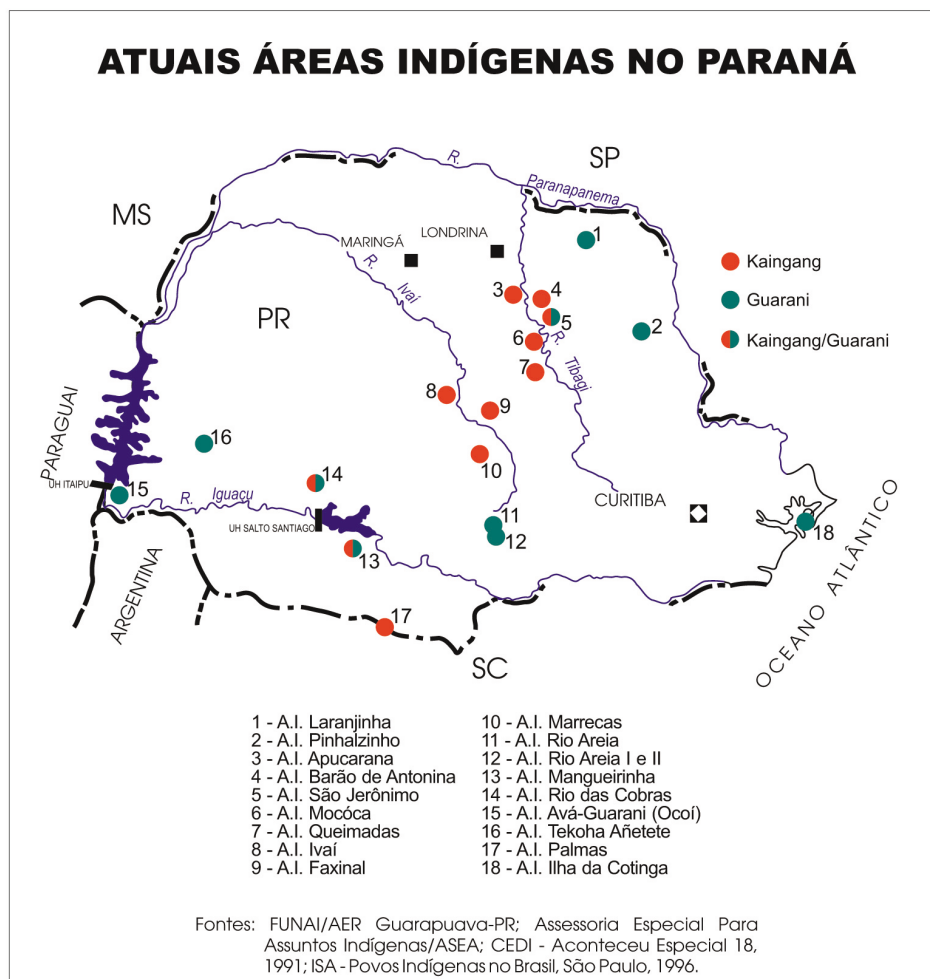
Os resultados de estudos comparados - Arqueologia e Lingüística - apontam o Brasil central como a região de origem dos Kaingang, que ocuparam imensas áreas dos Estados da Região Sul, parte meridional de São Paulo e o leste da Província de Missiones. Embora não existam ainda datas mais antigas que as dos Guarani, é provável que os Kaingang e os Xokleng tenham chegado primeiro ao Paraná, pois em quase todo o Estado, os sítios Guarani estão próximos ou sobre os sítios arqueológicos dos Kaingang e Xokleng. Com a chegada dos Guarani e, na medida em que estes iam conquistando os vales dos rios, os Kaingang foram empurrados para o centro-sul do Estado e/ou sendo confinados nos territórios inter-fluviais, e os Xokleng foram impelidos para os contra-fortes da Serra Geral, próximos do litoral. A partir do final do século XVII, quando as populações Guarani tiveram uma drástica redução, os Kaingang voltaram a se expandir por todo o centro do Paraná. Em meados do século XVIII, com as primeiras expedições coloniais nos territórios hoje denominados Paraná, foi possível conhecer parcialmente a toponímia empregada pelos Kaingang para nominar seus territórios: *Koran-bang-rê* (campos de Guarapuava); *Kreie-bang-rê* (campos de Palmas); *Kampo-rê* (Campo Erê - sudoeste); *Payquerê* (campos entre os rios Ivaí e Piquiri, hoje nos município de Campo Mourão, Mamborê, Ubiratã e outros adjacentes); *Minkriniarê* (campos de Chagu, oeste de Guarapuava, no município de

Laranjeiras do Sul); campos do *Inboó* (em São Jerônimo da Serra). E, quando da ocupação da região norte e oeste do Paraná, nos anos 30 a 50 desse século, os Kaingang já estavam aldeados em São Jerônimo da Serra e Apucarantina, mas circulavam pelas matas existentes caçando, coletando e pescando nos rios Tibagi, Pirapó, Ivaí, Piquiri e seus afluentes.

A sua cultura material também era composta predominantemente por objetos perecíveis e, se compararmos aos Guarani, houve bem menos estudos e poucas coisas são conhecidas. O mesmo ocorre com a cerâmica, porém, os primeiros estudos já mostram que ela era utilizada basicamente para preparar alimentos. Suas ferramentas de pedra tinham funções similares às dos Guarani.

2.4 A população Xokleng

A denominação “Xokleng” define genericamente e, ao mesmo tempo, a população e o nome da língua por eles falada. Na bibliografia arqueológica, eles são conhecidos como “Tradição Itararé”. Apesar da volumosa bibliografia e inumeráveis conjuntos de documentos não publicados a seu respeito, ainda se conhece pouco sobre os seus ascendentes pré-históricos. Sua chegada e presença no Paraná já foi resumida no item sobre os Kaingang, necessitando ainda de mais pesquisas para corroborar ou desabonar as conclusões e hipóteses vigentes. Suas aldeias eram geralmente pequenas, no interior das florestas, abrigando habitantes pouco numerosos. Também ocupavam abrigos sob rocha e casas semi-subterrâneas. Fabricavam vasilhas cerâmicas semelhantes às feitas pelos Kaingang, a tal ponto que, devido às pesquisas pouco sistemáticas realizadas até o presente, ainda é problemático definir claramente as diferenças. Sua funcionalidade também estaria relacionada ao preparo dos alimentos.



Pesquisa: TOMMASINO, K., 1998/99. UEL, Londrina-PR.

Diretrizes da educação escolar indígena

Susana Martelletti Grillo Guimarães¹ (MEC/SECAD) susanaguimaraes@mec.gov.br

Resumo

As políticas educacionais atuais para a realidade indígena partem dos fundamentos legais e conceituais presentes na Constituição de 1988, que colocou sobre novas bases os direitos indígenas. São direitos constitucionais dos povos indígenas o reconhecimento e a garantia de seus territórios, de suas formas de organização social e de sua produção sociocultural, o ensino ministrado nas línguas indígenas e o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem. Neste artigo, vamos analisar alguns conceitos muito inovadores que derivam das diretrizes e que devem nortear nossas ações no campo da gestão pública da educação escolar indígena.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Diretrizes, Políticas Públicas.

Refletir sobre as diretrizes da educação escolar indígena remete para dois amplos campos de estudos sociopolíticos e educacionais. Em primeiro lugar, estaremos lidando com um conjunto de direitos territoriais, políticos e culturais conquistados pelos povos indígenas e que balizam sua relação com o Estado e a sociedade brasileira. Pensar sobre isso é reconhecer que somos uma sociedade plural, multiétnica e plurilíngüe, que as culturas indígenas são patrimônio cultural da nação brasileira e que nosso sistema educacional deve se reorganizar para a educação em direitos humanos e respeito às diferenças culturais.

Em segundo lugar, formular e implementar políticas educacionais a partir do reconhecimento e valorização da sociodiversidade significa enfrentar grandes desafios, quando se leva em conta a história da educação brasileira, e recolocar com ênfase a relação entre *sociedade, cultura e escola*. Este texto, então, procurará apresentar algumas reflexões situadas nesses campos – o dos direitos culturais e o da transformação das práticas pedagógicas, curriculares e gerenciais, quando tomamos por base a diversidade sociocultural indígena e suas relações com a educação escolar.

As políticas educacionais atuais para a realidade indígena partem dos fundamentos legais e conceituais presentes na Constituição de 1988 que colocou sobre novas bases os direitos indígenas. São direitos constitucionais dos povos indígenas: o reconhecimento e a garantia de seus territórios, de suas formas de organização social e de sua produção sociocultural, o ensino ministrado nas línguas indígenas e o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem.

As concepções que alimentam esses direitos superam idéias antigas de que os povos indígenas formariam sociedades em vias de desaparecimento, que suas identidades seriam provisórias e que deveriam ser assimilados pela cultura dominante. Estas idéias ainda fazem parte da compreensão que se tem sobre os povos indígenas, pois tiveram vigência durante muito tempo e, em muitos casos, são reproduzidas no espaço escolar. Delas se derivou a percepção de que existiriam culturas superiores a outras, de que as sociedades indígenas não são dinâmicas e concepções equivocadas acerca das trocas culturais, isto é, a partir do momento em que essas sociedades adotam elementos da cultura dominante, estariam se desfigurando enquanto “índios”, abandonando um estado original de cultura. É necessário, então, um esforço crítico de identificação e desconstrução dessas concepções para criarmos as bases de um novo entendimento sobre a questão indígena, nos relacionando de modo positivo com a questão.

1. Consultora da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena – DEDC/SECAD/MEC. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

Como o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural indígena passa a pautar as políticas públicas indigenistas? Quando se começou a romper com aquelas idéias ultrapassadas sobre os povos indígenas? É importante conhecer esse processo histórico relacionado à redemocratização de nosso país.

Em meados dos anos 1970, os povos indígenas começam a se organizar em um movimento pluriétnico, discutindo a garantia de seus territórios, as políticas de Estado, a recuperação da autonomia e protagonismo na defesa de seus interesses. Encontros e assembleias reuniram inúmeros representantes de vários povos, fortalecendo esse movimento e dando crescente visibilidade política a esse segmento social na cena nacional. Esse movimento foi apoiado por organizações da sociedade civil mobilizadas pela defesa dos direitos territoriais, políticos e culturais dos povos indígenas, tornando-se parceiras e atores referenciais na renovação nas idéias e práticas do indigenismo. Esse amplo movimento social conquista uma expressiva vitória quando tem suas reivindicações acolhidas pelos parlamentares sensíveis às causas da justiça social, influenciando decisivamente na nova configuração dos direitos indígenas afirmados na Constituição.

As políticas educacionais formuladas a partir dos novos marcos constitucionais têm como diretrizes “a afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas e ciências dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos e tecnologias relevantes para a sociedade nacional” (BRASIL, 1996, p. 79).

Esta configuração transforma profundamente a tradição escolar que temos na história da educação brasileira de atribuir à escola, a promoção da homogeneização cultural à matriz européia, considerando que experiências sociais, conhecimentos, práticas e sociabilidades diferenciadas, deveriam ser assimiladas ao padrão cultural dominante. Essa ideologia criou internatos onde crianças indígenas eram retiradas do convívio com suas famílias e comunidades para aprendizagem e adoção de novas formas de pensar e agir, que negavam valor às suas próprias culturas, gerou a extinção de muitas línguas indígenas e a negação de conhecimentos, tradições e práticas acumulados na vida social.

Antes de continuarmos, vale a pergunta: por que os debates sobre a educação escolar indígena sempre remetem para a legislação? Segundo Chauí (Apud, CURY 2002) “a prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devem ser reconhecidos por todos”. Assim, citar os marcos constitucionais e outros textos legais quando nos referimos aos direitos culturais e educacionais dos povos indígenas implica em dizer que os povos indígenas são portadores de direitos que conformam sua cidadania no contexto da sociedade brasileira, que esses direitos foram conquistados na luta que empreenderam pelo respeito às suas identidades étnicas e à auto-determinação na condução de seus destinos, e que temos grandes desafios para dar efetividade a esses direitos.

Do ponto de vista legal, então, temos uma compreensão de que os povos indígenas se organizam socialmente de formas diferenciadas, têm uma identidade étnica, são portadores de conhecimentos, valores, tradições e costumes próprios e transmitem esse universo de significados – a cultura – para as gerações mais novas por meio de processos próprios de aprendizagem. No entanto, do ponto de vista das relações sociais interétnicas, ou seja, quando deparamos com estudantes indígenas em uma escola não-indígena ou somos técnicos ou gestores responsáveis por ações ligadas às políticas públicas, muitas daquelas idéias permanecem, dificultando nossa ação e, muitas vezes, gerando conflitos e insatisfações.

Vamos agora analisar alguns conceitos muito inovadores que derivam das diretrizes e que devem nortear nossas ações no campo da gestão pública da educação escolar indígena.

A **interculturalidade** considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve dar um tratamento aos valores, saberes e conhecimentos tradicionais, às práticas sociais de cada cultura e garantir o acesso de conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e educandas e de suas comunidades. A nova escola indígena propõe ser espaço intercultural, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico. Podem ser conceituadas como *escolas de fronteira*², ou seja, espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena.

Assim, muitos professores indígenas têm desenvolvido práticas pedagógicas que têm como objetivo o fortalecimento das identidades étnicas por meio da valorização e recuperação da memória oral dos sábios indígenas com relação aos processos históricos vividos, às lutas empreendidas pela garantia do território e pela resistência às situações de dominação.

Temos, também, professores desenvolvendo processos de revitalização lingüística, criando itens lexicais que dêem conta de novas realidades, pesquisando com seus alunos junto às pessoas mais velhas seus conhecimentos sobre a língua materna, exercitando assim uma política lingüística que fortaleça o uso de uma língua minoritária inserida num contexto de embate, de conflito, com a língua majoritária. Muitos professores são propositores de processos de revitalização de práticas rituais, trabalhando com seus alunos os valores culturais, estéticos e simbólicos presentes nesses momentos.

Professoras e professores indígenas atuam na gestão da merenda recebida pela sua escola incentivando o consumo de alimentos próprios aos hábitos alimentares de seus alunos. Outros discutem e mobilizam seus alunos a pesquisarem fatos históricos de seu povo, as lutas passadas e presentes por seus direitos. Apropriam-se da cultura letrada registrando essas pesquisas, os conhecimentos tradicionais de sua comunidade, os valores e significados embutidos nessas sociabilidades diferenciadas.

Professores e professoras elaboram materiais didáticos que refletem suas realidades culturais, socioambientais e políticas com grande riqueza de expressão estética. A interculturalidade está presente quando professores e autoridades indígenas expressam suas perspectivas com relação ao ensino médio em suas escolas que atenda às demandas de formação profissional com foco na sustentabilidade ambiental e cultural em seus territórios. Abrem-se perspectivas de novas conexões entre saberes diferentes, formuladas a partir desse contexto de diversidade sociocultural, de um diálogo intercultural.

As práticas pedagógicas e curriculares desses professores representam assim políticas lingüísticas e culturais relacionadas aos projetos identitários e de continuidade cultural de suas comunidades. A organização pedagógica e curricular que vai se delineando é importante exercício de autonomia das escolas indígenas em conduzir processos educativos. Uma escola voltada para as necessidades e interesses das comunidades indígenas, dando respostas aos objetivos pretendidos em relação à escola, vai espelhar no seu projeto político pedagógico, construído coletivamente, as realidades e perspectivas diferentes de cada povo ou comunidade.

2. Tassinari (2001) conceitua as escolas indígenas como "espaços de fronteira, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios".

Partindo desse último ponto, vamos explorar agora, as categorias de especificidade e diferenciação que também caracterizam a educação escolar indígena. A escola indígena traz com muita ênfase, a relação entre sociedade, cultura e escola. Na verdade ela transforma essa relação da escola que estava dissociada das dimensões mais amplas da vida social e estabelece novos sentidos e funções para a escola a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena.

Professores indígenas, refletindo sobre os objetivos educacionais, teorizam que a escola deve “contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas a partir de seus projetos históricos, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, lingüística e cultural, no contato com a economia de mercado” e “desenvolver em seus alunos e professores a capacidade de discussão de pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer para a comunidade indígena a possibilidade de críticas e conhecimento de problemas”³.

Desse modo, as práticas pedagógicas e curriculares mantêm uma relação muito estreita com os sentidos e funções que a comunidade atribui à escola indígena. A escola indígena se caracteriza por ser comunitária, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios da comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Então, a escola e seus profissionais são aliados da comunidade e trabalham a partir do calendário e da participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão da escola, o calendário de acordo com as atividades rituais e produtivas do grupo, até os temas/conteúdos do processo de ensino-aprendizagem.

O direito lingüístico dos povos indígenas de que os processos de ensino-aprendizagem sejam feitos nas línguas maternas dos educandos traz a atenção para a realidade sociolingüística da comunidade onde está inserida a escola e para os usos das línguas nesse espaço. Chamamos isso de bilingüismo na escola indígena, sem deixar de saber que, em algumas regiões, falantes e comunidades indígenas são multilíngües, usando no dia-a-dia, além de duas ou três línguas maternas, o português e as línguas usadas nos países com quem fazemos fronteira. Esta característica tem de passar por uma reflexão extensa e profunda entre os professores indígenas e as equipes técnicas dos sistemas de ensino, pois se refere ao tratamento às línguas usadas na comunidade e na escola, a partir de concepções muito distantes do que tínhamos no “bilingüismo” transicional proposto nos anos 1970 que exerce ainda uma enorme influência sobre as práticas pedagógicas nas escolas indígenas que implantaram o modelo de ensino bilíngüe. E, um grande número dessas escolas está no Sul do País.

O programa de ensino bilíngüe da década de 1970, era uma estratégia educacional para promover a política integracionista no âmbito da escola. As línguas indígenas, a exemplo das identidades étnicas, eram tratadas como transitórias nas escolas, devendo ser consideradas apenas enquanto “ponte”, instrumento de “transição” para aprendizagem da língua e dos valores da sociedade nacional. Temos aí, na sala de aula, a reprodução da política integracionista de considerar a diversidade sociocultural no ponto de partida, mas propor sua superação tendo em mente uma sociedade homogeneizada lingüística e culturalmente. Seguindo essa orientação, vários programas de educação bilíngüe foram criados e, foi no contexto dessa proposta que os índios começam a participar do pensar e fazer escola como “monitores bilíngües”. Esses agentes educadores na escola tinham como tarefa realizar a alfabetização na língua materna e desenvolver a aprendizagem da língua portuguesa, primeiro oralmente e, em seguida, na escrita, promovendo a substituição de uso de uma língua materna pela língua nacional. Com isto o monitor fazia a transição para a substituição da língua materna pela língua portuguesa, consolidando o uso desta língua na escola pela professora não-indígena.

3. Reflexões do professor Gersem dos Santos, do povo Baniwa, AM, e de Valmir Kaingáng, de São Valério do Sul, RS.

É importante constatar, no entanto, que a inserção dos monitores na estrutura da escola possibilitou a geração de reflexões desses atores sobre o papel da escola, e muitos desses monitores não se limitaram a atuar de acordo com o roteiro prescrito e começaram a introduzir mudanças na proposta de ensino bilíngüe, inclusive ensinando a língua indígena para crianças que já não a falavam, usando a língua indígena na comunicação com seus alunos e nas atividades de aprendizagem, atuando também além das etapas de alfabetização.

Levar em conta os direitos lingüísticos das crianças nas escolas indígenas significa, então, conhecer a realidade sociolingüística da comunidade e discutir essa realidade na escola, fortalecendo e valorizando a língua indígena em seu uso como língua de instrução, de comunicação, dos materiais didáticos e como objeto de análise e estudo. Para isso, os professores indígenas devem participar de cursos de formação continuada em que possam construir conhecimento e refletir sobre a realidade da sua língua, do bilingüismo praticado na comunidade e formular estratégias no âmbito da escola para fortalecer e ampliar o uso da própria língua.

Procuramos demonstrar que transitamos de políticas indigenistas e educacionais sob o paradigma da homogeneização cultural e lingüística, da desvalorização dos saberes indígenas, da negação das identidades étnicas, do papel subalterno dos atores indígenas na educação escolar, para uma política de reconhecimento e valorização da sociodiversidade indígena, do pluralismo cultural e lingüístico, para a valorização da autonomia do professor e da professora indígena e suas comunidades em conduzir os processos educacionais de acordo com seus interesses e necessidades. Entretanto, devemos também tornar claros os impasses que vivemos hoje para a efetivação dos direitos indígenas a uma educação escolar intercultural, bilíngüe/multilíngüe, comunitária, específica e diferenciada.

É necessário superar uma tendência em “adaptar”, “adequar”, políticas e propostas educacionais de natureza universalizante para as escolas indígenas. A educação escolar indígena é uma inovação na educação brasileira e sua implementação como política de garantia de direitos exige a formulação de políticas, programas e ações específicas e o exercício de uma gestão flexível e conhecedora das peculiaridades de cada povo indígena. Para isso, é fundamental o exercício de um diálogo verdadeiramente intercultural, em que os representantes indígenas tenham voz para expressar suas perspectivas e concepções sobre a educação escolar, e os gestores públicos se disponham a não mais adaptar programas já existentes, mas a promover políticas e programas que valorizam e mantêm a diversidade cultural dos povos indígenas, promovendo o que está disposto no Artigo 206, da Constituição Federal, que define entre os princípios norteadores do ensino “o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino”, tornando possível experiências educativas variadas quando o foco é o contexto sociocultural dos educandos e as perspectivas de suas comunidades indígenas com relação à escola.

Referências

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

TASSINARI, Antonella M. Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: FERREIRA, Mariana Kwall.; SILVA, Aracy Lopes da. (Orgs) **Antropologia, História e Educação** – a questão indígena na escola. São Paulo: Global, 2001.

Formação de professores indígenas no estado do Paraná: breve histórico

Cristina Cremonese¹ (SEED/DEF/CEEI) indigenapr@yahoo.com.br

Iozodara Telma Branco De George² (SEED/DEF/CEEI) indigenapr@yahoo.com.br

Raquel Marschner³ (SEED/DEF/CEEI) indigenapr@yahoo.com.br

Resumo

Dentre as atividades desenvolvidas pela Coordenação da Educação Escolar Indígena, de meados de novembro de 2004 até o presente momento, está o acompanhamento pedagógico dos professores Guarani e Kaingang, no desenvolvimento de Cursos de Ensino Médio específicos para o exercício da docência intercultural. Este artigo apresenta breve histórico da implantação e implementação de política pública para o desenvolvimento da educação escolar indígena com qualidade e responsabilidade no estado do Paraná.

Palavras-chave: Formação de professores, Professores Indígenas, Propostas Curriculares.

Em agosto de 2004, a Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI), passou a integrar o Departamento de Ensino Fundamental, em conjunto com as Coordenações do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação do Campo. Nesse primeiro momento, a CEEI priorizou o mapeamento das realidades pedagógica e administrativa das escolas indígenas territorializadas no estado do Paraná, com o objetivo de estruturar um banco de dados mais consistente referente à essa modalidade de ensino.

Tal mapeamento, efetivado durante os meses de outubro de 2004 a março de 2005, foi realizado numa ação conjunta, envolvendo a Secretaria de Estado da Educação (SEED), representantes das Instituições de Ensino Superior (IES), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Organizações não-governamentais (ONGs) e comunidades indígenas do Paraná.

Durante as visitas técnicas nas Terras Indígenas, o grupo de trabalho utilizou como instrumento para coleta de dados questionário elaborado pelos representantes das instituições já nominadas, constituído por vinte e sete questões, sendo que sete delas referiam-se diretamente à formação do professor indígena, sua atuação enquanto docente e ao papel da escola na comunidade.

Após análise dos dados oriundos da consulta às comunidades indígenas do estado do Paraná, concluiu-se que a formação inicial dos professores indígenas (dentre outras) é condição primeira para a implantação e implementação de política pública para o desenvolvimento da educação escolar indígena com qualidade e responsabilidade: "... tem que ter mais formação dos professores...", "... magistério indígena para que o ensino seja diferenciado...", "... alfabetização das crianças na língua materna"⁴.

Para tanto, fazia-se urgente a elaboração de proposta curricular para curso de formação de docentes indígenas, para a educação infantil e anos iniciais, em nível médio, na modalidade normal. Assim sendo, em março de 2005, constituiu-se uma Comissão de Trabalho, através da Resolução Secretarial nº 802/2005, com representantes do Departamento de Educação Profissional (DEP) do Departamento do Ensino Médio (DEM), Departamento de Educação Especial (DEE) e Departamento de Ensino Fundamental (DEF) – Coordenações da Educação Escolar Indígena, Educação Infantil e do Campo.

1. Professora de História da rede estadual de ensino do Paraná. Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

2. Professora de Matemática da rede estadual de ensino do Paraná. Especialista em Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e em Psicopedagogia pelo Instituto Brasileiro de Pós Graduação e Extensão (IBPEX).

3. Professora de Biologia da rede estadual de ensino do Paraná.

4. Falas de professores indígenas registradas nos questionários realizados em visitas técnicas às Terras Indígenas, entre outubro de 2004 a março de 2005.

No decorrer dos trabalhos desta Comissão, constatou-se que, devido ao público alvo⁵ a que se destinava o Curso, havia a necessidade de elaboração de, pelo menos, duas propostas curriculares:

- uma para formação de professores Kaingang que já concluíram o Ensino Médio, através de aproveitamento de estudos, com o objetivo de atender professores leigos desta etnia (2006-2008);
- outra para formação de professores Kaingang e Guarani que já concluíram o Ensino Fundamental, através de Ensino Médio – Modalidade Normal Bilíngüe (2007-2010).

Na elaboração das propostas, considerou-se, além da consulta às comunidades indígenas, a legislação referente à temática⁶, a Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, implantada pela SEED/DEP, durante 2004, nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, as especificidades da Educação Escolar Indígena, provenientes de programas de formação de professores indígenas, realizadas em outros estados⁷ e orientações do MEC⁸.

Em agosto de 2005, a Comissão de Trabalho encaminhou as propostas curriculares elaboradas para apreciação da Superintendência de Educação da Secretaria de Estado da Educação e seus respectivos Departamentos de Ensino. Após, em novembro de 2005, durante Curso de Atualização, em Bocaiúva do Sul (Paraná), as referidas propostas foram submetidas à discussão e pequenas alterações, seguidas da aprovação unânime dos sessenta professores Kaingang presentes na ocasião⁹. Na seqüência, a SEED encaminhou as propostas curriculares ao Conselho Estadual de Educação, que concedeu parecer favorável em 07 de abril de 2006¹⁰ aos Cursos de Formação, contemplando professores leigos das etnias Kaingang e/ou Guarani, residentes em Terra Indígena, em regime de alternância e em caráter experimental.

Cabe ressaltar que, em 31 de março de 2006, em Curitiba, foi realizada Reunião Técnica com Caciques de todas as aldeias Kaingang territorializadas no Paraná. Em pauta, a formação dos professores Kaingang e a importância do acompanhamento por parte dos Caciques e lideranças quanto ao processo de seleção e às atividades a serem desenvolvidas pelos alunos do Curso de Formação de Docentes Indígenas Bilíngües para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal – Aproveitamento de Estudos. Durante a Reunião Técnica, os Caciques puderam expressar suas dúvidas e preocupações quanto à implantação desse primeiro Curso de Formação. Para esclarecimentos, estiveram presentes o Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena¹¹, a representante da Coordenação Geral de Educação da FUNAI¹², a Coordenadora da Educação Escolar Indígena¹³ e a Coordenadora do Curso¹⁴.

5. Professores Kaingang: 3,70% possuíam o Ensino Fundamental Incompleto; 18,52% Ensino Fundamental Completo; 13% Ensino Médio Incompleto; 25,9% Ensino Médio Completo; 35,2% Ensino Superior Incompleto e 3,7% com Pós Graduação. Professores Guarani: 37,5% possuíam o Ensino Fundamental Incompleto; 12,5% Ensino Fundamental Completo; 25% Ensino Médio Incompleto; 18,8% Ensino Médio Completo e 6,2% Ensino Superior Incompleto.
6. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988, art. 210, 231 e 232; Convenção OIT nº 169 de 07/06/1989; Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991; Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559 de 16 de abril de 1991; Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, art. 32, §3º; Resolução CNE/CEB nº 002 de 07 de abril 1998; Parecer do CNE/CEB nº 14/99; Resolução CEB nº 003, de 10 de novembro de 1999; Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.
7. Projeto Pira-Yawara (1998, AM), Projeto Váfy (2001, RS), Projeto Tucum (1995, MT), Projeto Uhitup (1996, MG), Proposta Curricular Bilíngüe Intercultural para a Formação de Professores Índios do Acre e Sudoeste do Amazonas (1997, AC/AM).
8. Referenciais para Implantação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino (2001) e as Diretrizes para a Implantação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino (2000).
9. Na ocasião, além de representação da FUNAI, estavam presentes representantes das Secretarias de Educação dos municípios de Cândido de Abreu, Chopinzinho, Mangueirinha, Manoel Ribas, Nova Laranjeiras, Palmas e São Jerônimo da Serra, bem como representantes dos Núcleos Regionais de Educação de Cornélio Procopio, Guarapuava, Ivaiporã, Laranjeiras do Sul, Londrina, Pato Branco e Telêmaco Borba.
10. Processo nº 1279/05, Parecer nº 100/06, Relatora: Maria das Graças Figueiredo Saad, Protocolo nº 8.825.475-9.
11. Kleber Gesteira Matos (MEC/SECAD/CGEI – Brasília).
12. Helena de Biase (FUNAI/CGE – Brasília).
13. Cristina Cremonese (DEF/CEEI – Paraná).
14. Maria de Fátima Targino Cruz (Departamento de Educação Profissional - DEP).

Das quarenta vagas para o Curso inicialmente ofertadas, foram preenchidas trinta e uma. A primeira etapa presencial intensiva ocorreu durante o período de 08 de maio a 30 de junho de 2006, no Centro de Capacitação de Professores, Faxinal do Céu, no município de Pinhão – Paraná. E a segunda etapa presencial intensiva ocorreu de 11 de julho a 06 de agosto de 2006. Foram contemplados conteúdos de Antropologia Cultural, Língua Kaingang, Língua Portuguesa, Alfabetização Bilíngüe, História e Organização Social Kaingang, Fundamentos da Educação Escolar Indígena, Organização do Trabalho Pedagógico da Escola Indígena, Metodologia Científica, Estágio Profissional Supervisionado Escolar, Psicologia e Etnoconhecimentos.

É importante registrar o trabalho de acompanhamento pedagógico dos cursistas, realizado pelos Coordenadores da Educação Escolar Indígena dos Núcleos Regionais de Educação, durante as etapas presenciais intensivas (revezando-se com a equipe da CEEI/DEF), e também na constante articulação desses profissionais com as Secretarias Municipais de Educação, regionais da FUNAI, professores, Caciques e lideranças indígenas, favorecendo a circulação de informações e propiciando maior entrosamento entre as várias instituições que envolvem a Educação Escolar Indígena no estado do Paraná.

A duração do curso será de cinco etapas presenciais, em regime de alternância, no período de dois anos, sendo que a proposta curricular está estruturada em etapas presenciais, atividades na comunidade, estágio profissional supervisionado curricular e seminários descentralizados, totalizando 1800 horas/relógio. Tal estrutura garante o atendimento aos professores cursistas que estão em sala de aula, sem causar prejuízo em sua prática docente. Cabe ressaltar que as despesas com transporte (aldeia/local do curso/aldeia), hospedagem, alimentação e material escolar dos cursistas durante as etapas intensivas são inteiramente custeadas pelo Governo do Estado do Paraná/SEED.

Concomitantemente ao processo de implantação e implementação da formação dos professores Kaingang, a Coordenação da Educação Escolar Indígena também realiza o acompanhamento pedagógico de dezesseis cursistas da etnia Guarani, no Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil *Kuaa Mbo´e* Conhecer-Ensinar, que tem por objetivo habilitar professores Guarani para o exercício da docência nas escolas indígenas.

O “*Protocolo Guarani*”, como é nacionalmente conhecido, trata-se de Protocolo de Intenções entre MEC/SECAD, FUNAI, Secretarias da Educação dos Estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, assinado em 26 de agosto de 2004. Iniciado em fins de 2003, em Timbó (SC), a grande inovação deste curso é o respeito à territorialidade Guarani, pois as instituições parceiras consideram a identidade Guarani dos alunos matriculados no Programa e não apenas o fato de residir neste ou naquele Estado.

As etapas presenciais centralizadas têm ocorrido em Santa Catarina, sendo que as etapas descentralizadas ocorrem nos Estados e são de responsabilidade das Secretarias de Educação. Em setembro de 2006, foi realizada, no município de Governador Celso Ramos (SC), a VI etapa presencial intensiva centralizada. Dentre os conteúdos contemplados estão Matemática, História, Língua Portuguesa, além de oficinas de fotografia. A previsão de conclusão do programa é 2008.

Na execução das etapas intensivas (tanto do Curso para professores Kaingang, quanto do *Protocolo Guarani*) muitos têm sido os desafios postos para todos os envolvidos no processo, desde questões pedagógicas, administrativas até especificidades culturais e lingüísticas. Porém, todos (professores Kaingang, Guarani, técnicos das Secretarias...) estamos vivendo a experiência do magistério intercultural, buscando construir uma educação escolar indígena de fato específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe.

Arte e artesanato Kaingang e Guarani no Paraná

Claudia Inês Parellada¹ (Museu Paranaense) parelladaclau@ig.com.br

Resumo

Neste artigo, pretende-se mostrar um panorama sobre a arte e o artesanato indígena Kaingang e Guarani no Paraná, especialmente sobre aspectos básicos da cerâmica, cestaria, trançado, tecido e pintura corporal, por meio de materiais arqueológicos e etnográficos paranaenses. É importante destacar a arte na afirmação da identidade cultural e como linguagem visual dos povos tradicionais.

Palavras-chave: Artesanato Indígena, Cerâmica, Trançado.

1. Histórico da arte pré-colonial e indígena no Paraná

O campo abrangido pela categoria arte é, na vida dos índios, muito maior que a definição ocidental privilegia, como os adornos com penas ou a cerâmica, conforme Van Velthen (2000, p. 58-91). Assim, o fazer arte em grupos indígenas inclui, muitas vezes, objetos de uso cotidiano, como, por exemplo, as cestas e as peneiras, que, além das funções de uso, podem traduzir a riqueza estilística e, ao menos, parte do conteúdo simbólico das famílias que as produziram (RIBEIRO, 1989, p. 186). Ainda devem ser mencionadas as pinturas e gravuras nos corpos e nas rochas.

A diversidade da arte indígena no Paraná vem sendo observada desde os primeiros viajantes, como Hans Staden, em 1549, descrevendo os tupiniquins no litoral norte paranaense, ou nos textos do padre jesuíta Montoya, entre 1610 e 1632, que caracterizou os índios Guarani da Província do Guairá, que abrangia praticamente todo o interior paranaense (MONTOYA, 1985).

Supõe-se que o território paranaense, já entre 12.000 e 15.000 anos atrás, era ocupado por povos caçadores-coletores, que, possivelmente, conviveram com a megafauna, como a preguiça gigante e algumas outras espécies, até cerca de 6.000 anos atrás (PARELLADA, 2005). Os primeiros habitantes eram povos nômades, que subsistiam através da caça e da coleta de frutos, raízes e mel, sendo caracterizados pelos diferentes materiais lascados que produziam, como as pontas de projéteis.

Parte das pinturas e gravuras rupestres encontradas no Paraná, principalmente nos arenitos dos Campos Gerais e nas rochas básicas do Terceiro Planalto, está relacionada a um período entre 4.000 e 10.000 anos passados, mas a arte rupestre continuou a ser executada até cerca de 300 anos atrás. As pinturas são, geralmente, figuras de animais associadas a representações geométricas, além de seres humanos, em tons vermelhos, marrons e preto, e, muito raramente, em amarelo. Alguns animais foram representados em fila, de perfil, associados a grades, e vistos de cima ou de frente. Em vários abrigos existem pinturas geométricas abstratas, como pontos, círculos e linhas, mais recentes, que sobrepõem figuras de animais, geralmente em vermelho e marrom.

Há 7.000 anos, com o clima tornando-se mais quente e úmido, a ocupação do território foi intensificada com o aumento populacional de grupos caçadores-coletores, inclusive os sambaqueiros no litoral, que confeccionavam esculturas de várias espécies de animais, em rocha e osso, os zoólitos² e os zoósteos³, geralmente associados a sepultamentos (TIBURTIUS & BIGARELLA, 1960, p. 1-51).

1. Arqueóloga do Departamento de Arqueologia do Museu Paranaense. Doutora em Arqueologia pela Universidade de São Paulo (USP).

2. Zoólitos: esculturas em pedra, de animais, geralmente miniaturas, com uma cavidade central ou lateral para acondicionar materiais relacionados a possíveis rituais.

3. Zoósteos: esculturas em osso, de animais, geralmente miniaturas.

Os primeiros povos agricultores e ceramistas chegaram no Paraná há 4.000 anos, vindos do planalto central brasileiro, ocupando preferencialmente as terras altas do sul brasileiro. Ao longo do tempo dispersaram-se por todo o território paranaense, sendo ancestrais de índios da família lingüística Jê, representados atualmente pelos Kaingang e Xokleng.

Viviam em aldeias, com até 300 pessoas, e os territórios eram marcados através da gravação de símbolos clânicos em abrigos rochosos e em troncos do pinheiro Araucária. Os ancestrais dos Kaingang, no século XIX, enterravam os mortos em estruturas subterrâneas, forradas com folhas de palmáceas e cobrindo com montes de terra que se assemelhavam a pequenas pirâmides. Os Xokleng cremavam os mortos, e ambos esses grupos faziam cemitérios em abrigos rochosos, onde eram realizadas pinturas e gravuras.

A cerâmica relacionada aos ancestrais de índios Jê no Paraná caracteriza-se pelo pequeno volume e a espessura fina, com eventual engobo⁴ negro ou vermelho, e em alguns casos marcada com impressão de tecido ou malha, ou mesmo carimbada e incisa, na face externa dos vasilhames. A confecção dos vasilhames era feita pelas técnicas do modelado⁵, paleteado⁶ e roletado⁷. Os artefatos em pedra eram polidos e/ou lascados, como os raspadores, plainas, lâminas de machado com formas petalóides⁸ e mais raramente semi-lunares, pilões e mãos de pilão, virotes⁹ e outros.

Há 2.000 anos aparecem, em território paranaense, os ancestrais dos índios Tupi e Guarani, provavelmente vindos da Amazônia. Os Guarani, também agricultores, viviam em aldeias, em grandes casas comunais, sendo as habitações Guarani mais largas que a dos Kaingang. Essas proporções parecem se repetir nas formas tradicionais das vasilhas Kaingang e Guarani.

A cerâmica característica Guarani era decorada com pinturas geométricas, vermelhas e pretas sobre engobo branco, ou incisões e marcações com as unhas e a polpa dos dedos; eram comuns os cachimbos cerâmicos (MELIÁ, SAUL, MURARO, 1987).

Costumavam sepultar os mortos em vasilhas cerâmicas, no interior da casa, que era, em seguida, incendiada, e uma nova habitação era construída no mesmo local. O enterro podia ser secundário, ou seja, inicialmente o indivíduo era sepultado às margens de um rio, por exemplo, e, depois de algum tempo, os ossos eram retirados, pintados, emplumados e, junto com os adornos do morto, inseridos em uma vasilha cerâmica, enterrada no interior da casa do morto ou das rezas.

Era hábito dormir em redes, fixadas nas estruturas internas das casas; as malhas das redes tinham padrões similares às tramas da cestaria.

Pintavam o corpo com motivos geométricos, tanto com pigmentos vermelhos: urucum e óxido de ferro, bem como pretos: carvão e óxido de manganês. Teciam vestimentas em algodão, que também podiam ser decoradas (RIBEIRO, 1986).

As pinturas dos corpos e dos tecidos podiam ser feitas através de carimbos de rolo, em cerâmica ou madeira. Usavam muitos adornos de cabeça e de dorso com pedras polidas, se-

-
4. Engobo: fina camada de pigmentos, aplicados posteriormente à manufaturas do vasilhame, na superfície, antes, durante ou depois da queima. Pode modificar a cor e aumentar a impermeabilização da peça.
 5. Modelado: a argila era modelada com as mãos, no caso da cerâmica Jê podia-se usar porongos, frutos ocos, como moldes internos. Esses frutos eram queimados com a argila aderida na superfície, desaparecendo com as altas temperaturas, mas deixando impressões no interior dos vasilhames.
 6. Paleteado: confeccionava-se o vasilhame inicialmente através de um cone de argila apoiado em seixo arredondado de pedra, que era batido sucessivamente com uma paleta de madeira ou outro seixo, fazendo-se diferentes formas e tamanhos.
 7. Roletado: através de roletes ou cordéis de argila, sucessivamente ligados e apoiados uns sobre os outros.
 8. Petalóides: com formatos assemelhados a pétalas.
 9. Virotes: pontas de projétil com forma rombuda, para derrubar pinhas e abater pássaros.

mentes, ossos e dentes de animais, além de rica plumária colorida. No queixo, logo abaixo dos lábios, inseriam adornos, os tembetás, que eram feitos em quartzo, madeira ou resina; geralmente o tembetá era utilizado pelos indivíduos masculinos.

2. Arte indígena na atualidade

No Estado do Paraná existem atualmente quatro grupos indígenas: Kaingang, Guarani, Xokleng e Xetá, sendo que a maioria vive nas 19 Terras Indígenas demarcadas pelo Governo Federal. A economia dessas áreas baseia-se na produção agrícola, e a complementação da renda familiar, tanto para os Kaingang como para os Guarani, origina-se do artesanato: cestos em taquara, balaios, chocalhos, colares, arcos e flechas, além de esculturas em madeira.

A arte indígena é uma forma de comunicação através de símbolos das sociedades nativas, em que se consegue manter a diversidade cultural através do tempo. O artesanato indígena paranaense vem representar parte da grande riqueza cultural desses povos originários.

As diferentes expressões simbólicas dos povos indígenas são representadas através da arte e da linguagem, inclusive o artesanato, em que há o contínuo reconstruir e relembrar dos mitos, que contêm a essência da memória social. Antigamente, os espaços dentro da aldeia expressavam as características dessas sociedades, e reproduziam as relações de parentesco. Era também com os mitos e os ritos que ocorria a perpetuação da memória e do controle de território.

Os Kaingang e os Xokleng pertencem à família linguística Jê, e os Kaingang sendo a terceira maior etnia indígena do Brasil. Esses dois grupos possuíam extensas áreas de caça e pesca no Paraná, além da prática agrícola, cultivando diversas variedades de milho, abóbora, feijão e mandioca (TOMMAZINO, 1995; HELM, 1997).

Os Kaingang constituíam uma sociedade dualista patrilinear, matrilocal, com duas metades clânicas: *Kamé* e *Kairu*, as quais eram divididas em subgrupos. A organização social está relacionada à mitologia e a partir dela eram definidas as funções de cada indivíduo no grupo, estabelecendo regras quanto a nominação, casamento, pintura corporal e a participação nos rituais. No culto aos mortos, o *kikikoi*, a pintura facial caracterizava o subgrupo ou clã ao qual pertencia o indivíduo.

A pintura está sempre associada aos qualificativos *ror* e *téj*, respectivamente baixo-redondo ou grosso-compacto, e alto-comprido ou fino-difuso, relacionados aos clãs *Kairu* e *Kamé*, e uma oposição importantíssima na categoria classificatória da cosmovisão Kaingang (BORBA, 1908; NIMUENDAJU, 1993; VEIGA, 1999; SILVA, 2001).

Depois do contato com os europeus houve uma gradual transformação na cultura material, incorporando características dos colonizadores luso-brasileiros e europeus. Exemplos são o uso de metais na confecção das pontas de flecha e a adoção de trajes ocidentais para cobrir o corpo, entre muitos outros.

Teciam com fibras da urtiga brava, tanto mantas com trama fechada, os *curús*, decoradas com pintura ou bordadas com figuras geométricas, como malhas com tramas abertas, usadas como bolsas, para carregar materiais. Para trançar as tiras de taquara produzindo desenhos geométricos, parte destas tiras eram mergulhadas na água misturada com carvão de nó de pinho e resinas vegetais resultando em uma cor enegrecida. A casca da araucária, e de um tipo de cipó fervido, propiciavam tons castanho-avermelhados (FERNANDES, 1941, p. 161-229).

Atualmente, os Kaingang fazem cestos, alguns grandes, como os cargueiros, com tramas e padrões decorativos que caracterizam a identidade grupal. Usam, geralmente, muitas cores, como o roxo, o rosa, o verde, o amarelo e o vermelho, procurando resgatar o colorido dos adornos em plumária, como diademas e brincos, que acabaram caindo em desuso ao longo do tempo.

Os cestos em taquara, *kre* em língua Kaingang, possuem quatro formas básicas, os longos ou compridos, os cargueiros - *kre téj*, os redondos ou baixos - *kre ror*, os de fundo quadrado - *kre kôpó*, e os com alça de embira, *kre iyr* (SILVA, 2001).

Os cestos podem ser usados na armazenagem de líquidos, como os impermeabilizados com cera, ou serem usados no transporte objetos pesados, inclusive produtos agrícolas. A fibra do caraguatá era matéria-prima de cordas e cordões de alta resistência (BECKER & LAROQUE, 1999).

As flautas, antes cobertas por tramas de taquara e imbé e penas coloridas de arara, praticamente não são produzidas. Porém, atualmente, os chocalhos feitos em porongos, e adornados com desenhos e penas coloridas de galinha são vendidos em grande quantidade. O som do chocalho Kaingang é diferente do Guarani, pois a quantidade e os tipos de sementes inseridos no interior dos porongos são diferenciados, conforme a etnia indígena. Atualmente, algumas miniaturas de armas, como arcos e flechas, são decoradas com lã e penas coloridas de galinha, e podem ser cobertas por trançado de taquara e cipó imbé, com motivos geométricos.

Os Guarani pertencem à família linguística Tupi-Guarani, sendo a etnia indígena mais numerosa do Brasil. Nas áreas onde atualmente estão reunidos, há três grupos com dialetos diferentes: os *M'byá*, os *Chiripá* ou *Ñandeva* e os *Paitvyterã* ou *Kaiowá* (SCHADEN, 1954). Os Guarani deslocam-se com frequência, entre as aldeias, existindo uma dinâmica cultural intensa, além da incorporação de comportamentos típicos das sociedades ocidentais (MELIÁ, SAUL, MURARO, 1987).

A religião e a língua são as bases da resistência cultural Guarani. A religião, mesmo sendo coletiva na grande parte das manifestações, tem um caráter familiar e individual, que permitiu sua sobrevivência, inclusive depois dos jesuítas fazerem grandes esforços evangelizadores, no início do século XVII (PARELLADA, 1995, p. 51-61).

Os adornos em plumária e a pintura corporal, descritos nos séculos XVI e XVII, acabaram ao longo do tempo, sendo substituídos pelos trajes dos colonos luso-brasileiros. Vender tecidos fiados em algodão nas aldeias e trabalhar como empregados de fazendas de gado foram, durante os séculos XVIII e XIX, as principais estratégias de sobrevivência dos Kaingang e Guarani no Paraná. A intensa produção de cerâmica indígena foi interrompida no século XIX, e a partir daquela época os recipientes usados eram de ferro, trocados através do trabalho em fazendas e vilas, que surgiam no Paraná.

A confecção de flautas em bambu e chocalhos com porongos, que podem ser pirogravados, e adornados com penas coloridas e/ou cobertos com trançado em taquara e imbé, mostram a musicalidade do grupo.

A confecção de cestos em taquara, decorados com tramas geométricas, mais escuras, em cipó imbé, mantêm-se até hoje, com algumas características diferenciadas, como por exemplo, o uso da anilina para colorir as fibras de taquara. Atualmente, no litoral norte paranaense, os Guarani vêm produzindo cestas com formas muito parecidas à cerâmica arqueológica Tupi-guarani, o que representa um resgate de antigos modelos geométricos, inclusive as formas carenadas¹⁰.

Algumas representações da cerâmica arqueológica Guarani parecem estar relacionados à cruz e à serpente, elementos mitológicos (TOCCHETO, 1996, p. 33-45).

10. Carenadas: com formas semelhantes às quilhas de navios.

Antigamente, as cestas-cargueiro podiam transportar cargas pesadas, pois possuíam tiras de embira, seguras pela testa, e cordas em fibras de caraguatá, muito resistentes. Hoje, os Guarani confeccionam muitos colares, anéis e pulseiras em taquara, cipó imbé, algumas vezes com pequenos porongos e penas coloridas, outras vezes com sementes e contas. Em algumas terras indígenas do Paraná, os M'byá voltaram a fazer cachimbos tradicionais, os *petyngua*, em madeira de guajuvira, goiabeira e nó de pinho.

Os M'byá Guarani, principalmente do litoral e de Mangueirinha, esculpem miniaturas em madeira, pirogravada, de animais típicos da fauna do Paraná, de espécies que vivem em ambientes próximos, como papagaios, corujas, tatus, macacos-prego, porcos-do-mato, tamanduás, onças, entre muitos outros. Há uma riqueza de detalhes nas espécies esculpidas, principalmente em caixeta¹¹.

O artesanato indígena é uma forma de continuidade da reprodução de motivos decorativos tradicionais, em cestas e trançados, que representam figuras e elementos mitológicos Guarani e Kaingang, fundamentais na afirmação da identidade cultural desses grupos. O estudo da arte indígena, além de importante por contribuir no mapeamento dos povos que ocuparam o território paranaense, também pode colaborar bastante na melhora da qualidade de vida das comunidades atuais. A população se percebe herdeira de saberes tradicionais, preservando e enriquecendo as culturas populares, além de resgatar a memória coletiva e exercer a cidadania.

Referências

BECKER, Itala Irene Basile; LAROQUE, Luis Fernando da Silva. **O índio Kaingang do Paraná: subsídios para uma etno-história**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1999.

BORBA, Telêmaco. **Actualidade indígena**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1908.

FERNANDES, José Loureiro. Os Caingangues de Palmas. **Arquivos do Museu Paranaense**, Curitiba. v.1, p.161-229, 1941.

HELM, Cecília Maria Vieira. **Kaingang, Guarani e Xetá na historiografia paranaense**. Curitiba: Design Estúdio Gráfico, 1997.

MELIÁ, Bartolomeu; SAUL, Marcos Vinícius Almeida; MURARO, Valmir Francisco. **O Guarani: uma bibliografia etnológica**. Santo Ângelo: FUNDAMES, 1987.

MONTOYA, Antonio Ruiz. **Conquista espiritual feita pelos religiosos da Companhia de Jesus nas Províncias do Paraná, Paraguai, Uruguai e Tape**. Tradução Arnaldo Bruxel. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1985.

NIMUENDAJU, Curt. **Etnografia e indigenismo**: sobre os Kaingang, os Ofaié-Xavante e os índios do Pará. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

PARELLADA, Claudia Inês. Análise da malha urbana de Villa Rica del Espiritu Santo (1589-1632)/ Fênix-PR. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP**, São Paulo, n.5, p.51-61. 1995.

PARELLADA, Claudia Inês. **Estudo arqueológico no alto vale do rio Ribeira**: área do gasoduto Bolívia-Brasil, trecho X, Paraná. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Arqueologia) – USP.

11. Caixeta ou caxeta: árvore da família das bignoniáceas, que fornece madeira branca, leve, macia e durável.

RIBEIRO, Berta. **Arte indígena, linguagem visual**. Belo Horizonte (Coleção Reconquista do Brasil, 2 série): Itatiaia/São Paulo: EDUSP, 1989.

RIBEIRO, Darcy. **Suma etnológica brasileira**, v. 3. Petrópolis: Vozes, 1986.

SCHADEN, Egon. Aspectos fundamentais da cultura Guarani. **Boletim da Universidade de São Paulo, FFCL**, São Paulo, n.188, Antropologia n.4, 1954.

SILVA, S. **Etnoarqueologia dos grafismos Kaingang**: um modelo para a compreensão das sociedades Proto-Jê meridionais. São Paulo: USP, 2001. Tese (Doutorado em Antropologia Social).

TIBURTIUS, Guilherme; BIGARELLA, João José. Objetos zoomorfos do litoral de Santa Catarina e Paraná. **Pesquisas: Antropologia**, n. 7, p.1-51, 1960.

TOCCHETTO, F. B. Possibilidades de interpretação do conteúdo simbólico da arte gráfica Guarani. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP**, São Paulo, v.6, p.33-45, 1996.

TOMMASINO, Kimiye. **A história dos Kaingang na bacia do Tibagi: uma sociedade Jê meridional em movimento**. São Paulo: USP, 1995. Tese (Doutorado em Antropologia Social).

VAN VELTHEN, L. H. Em outros tempos e nos tempos atuais: arte indígena. In: AGUILAR, N. (Org.). **Mostra do redescobrimento**: artes indígenas. São Paulo: Fund. Bienal de São Paulo, 2000. p. 58-91.

VEIGA, Juracilda. **Organização social e cosmovisão Kaingang**: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê meridional. Campinas: Unicamp, 1994. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social).

Etnomatemática e ação pedagógica

Roseli de Alvarenga Corrêa¹ (UFOP – MG) rcorrea@iceb.ufop.br

Resumo

Refletindo sobre o desenvolvimento de modos de aprendizagem significativos, com abertura e flexibilidade suficientes para discutir e incorporar as experiências e conhecimentos das diversas culturas, busco, neste artigo, expressar alguns princípios, que eu diria, norteadores de uma ação pedagógica visando a tais possibilidades. Em concordância com as visões de D'Ambrosio sobre a proposta pedagógica da Etnomatemática e a de Sebastiani Ferreira sobre a necessidade da formação do professor pesquisador, procurei articular minhas considerações, tentando estabelecer uma proposta síntese das visões desses autores, tomando como objeto de interrogação a Educação Matemática nos cursos de formação de professores que irão ensinar Matemática e como a Etnomatemática pode se apresentar no currículo desses cursos.

Palavras-chave: Etnomatemática, ação pedagógica, professor pesquisador.

Introdução

Em minha vivência como educadora e professora de Matemática em cursos de formação de professores, eu sempre busquei respostas para minhas próprias incertezas e inquietações sobre os caminhos da educação matemática na escola, na construção de uma filosofia pessoal da Educação Matemática com base não apenas no trabalho que tenho desenvolvido nesse campo, mas também no estabelecimento de uma relação dialógica com integrantes dos diferentes segmentos que se ocupam da educação escolar, com educadores matemáticos, com pesquisadores e docentes de outras áreas, com documentos oficiais e outros.

Todo esse ideário, resultado, também, das reflexões originadas de meu trabalho nos cursos de formação de professores indígenas, tem orientado a elaboração de diretrizes pedagógicas que defendem o ponto de vista de que os professores – e seus alunos – possam desenvolver uma atitude investigativa frente ao conhecimento e à realidade, servindo-se de fontes distintas de pesquisa, com base nas quais possam aprofundar, ampliar ou reformular seus conhecimentos, e fazer das tarefas de seu ensino convencional algo prazeroso, interessante e desafiante.

Para a composição deste texto, busquei dialogar com idéias de dois educadores e pesquisadores que, nessas últimas décadas têm se dedicado aos estudos da Etnomatemática como uma das vertentes da Educação Matemática: Ubiratan D'Ambrosio e Eduardo Sebastiani Ferreira.

Sobre a Etnomatemática, D'Ambrosio considera que

A proposta pedagógica da Etnomatemática é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo e no espaço. E, através da crítica, questionar o aqui e agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmica cultural. Estamos, efetivamente, reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, trans-cultural e transdisciplinar (D'AMBROSIO, 2001, p.46).

Sebastiani Ferreira considera, em entrevista que concedeu à revista Educação Matemática em Revista (SBEM, dez. 2001)², que é necessário devolver ao profissional da educação *status* adquiridos mas já perdidos no tempo - em particular os de sábio e o de didata - e que isso só pode ser feito na sua formação escolar e continuada, desde que tenham em vista formar o professor pesquisador,

1. Professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP).

2. Educação Matemática em Revista. SBEM, Ano 8, n. 11, dez 2001.

(...) pesquisador tanto dentro da etnologia, onde sua escola está inserida, como pesquisador em novas metodologias e por que não, em novos conhecimentos matemáticos e tecnológicos. Formar o professor pesquisador é trabalho das licenciaturas nas universidades, que devem propiciar cursos (...) para esse profissional no exercício de sua profissão (S. FERREIRA, 2001, p. 6-7).

Em concordância com as visões de D'Ambrosio sobre a proposta pedagógica da Etnomatemática e a de S. Ferreira sobre a necessidade da formação do professor pesquisador, procurarei articular minhas considerações, tentando estabelecer uma proposta síntese dessas visões, tomando como objeto de interrogação, a Educação Matemática nos cursos de formação de professores que ensinarão Matemática e como a Etnomatemática pode se apresentar no currículo desses cursos. Assim, antevendo a possibilidade – em cursos de formação de professores, e nas escolas onde eles exercem a sua prática – do desenvolvimento de modos de aprendizagem abertos e flexíveis para as experiências e conhecimentos das diversas culturas, busquei estabelecer alguns princípios, que eu diria, norteadores de uma prática pedagógica visando a tais perspectivas.

1. Construindo a proposta: alguns princípios norteadores

Um desses princípios, em consonância com as idéias expostas, sugere que a Educação Matemática na formação de professores deve incentivar os futuros professores a desenvolver uma atitude investigativa frente ao conhecimento e à realidade, sendo concebidos como mediadores das diversas culturas. Essa enunciação se fortalece quando pensamos nas formas próprias de “matematizar” de cada povo, de cada grupo cultural e de como essa diversidade pode ser colocada numa situação didática em particular, quando alunos e professores podem atuar como pesquisadores de sua realidade em busca de aprofundar conhecimentos da própria cultura e de outras culturas.

Assim, conhecer a cultura do outro, valorizá-la, respeitar a diversidade, os modos locais de medir, de contar, de operar, de explicar/comunicar, de denominar, de construir, de organizar no tempo e espaço, de classificar e de aprender, constituem-se, em conjunto, em mais um dos princípios orientadores desse fazer na educação quando, entre outras perspectivas, tem-se em vista a formação de educadores matemáticos. Pensamos também no aluno pesquisador e ambos, professor e aluno, situando-se numa perspectiva interrogativa, reflexiva e crítica frente ao conhecimento, procurando entendê-lo em seu contexto social, cultural, histórico, conferindo-lhe a aplicabilidade adequada e buscando o necessário aprofundamento quando isto se fizer necessário.

Como exemplo de um fazer pedagógico segundo essa visão, relembro ações desenvolvidas no Curso de Formação de Professores Ticuna (onde trabalhei de 1995 a 2001), na região do Alto Solimões, Amazonas, no qual os alunos foram incentivados a conhecer a diversidade de saberes através da pesquisa, inclusive da pesquisa em suas próprias comunidades, com a participação de seus alunos. Alguns dos temas foram motivados pelos estudos que os professores realizavam nas diversas disciplinas do Curso, incluindo a Matemática, e outros, pelas próprias necessidades dos professores em conhecer mais as questões relacionadas diretamente com seu povo, sua história, sua cultura. Destaco aqui, no sentido de ilustrar pesquisas de campo realizadas e orientadas pelo próprio professor indígena, recortes do relatório de um aluno do Curso de Formação:

De acordo como os velhos falam, a medida já existia há muito tempo atrás, nos tempos de seus bisavós. Isso não quer dizer que eles estudaram Matemática como hoje em dia, mas eles aprenderam com o tempo, pela natureza de sua vida, passando de pais para filhos, de geração para geração. Desde então a Matemática já existia na vida dos Ticuna segundo a pesquisa feita. Antes do contato com o branco, quando viviam na maloca já sabiam medir o tempo e qual era o tamanho do tururi que

faziam. (...) Usavam medidas não padronizadas como, braços, cordas, pernas, palmas das mãos, vara, etc. Ninguém se preocupava com as medidas padronizadas, mas tudo era na memória já planejada anteriormente só no pensamento e depois na ação (Relatório de R.Leopardo, 2000).

Esse e outros relatos nos mostraram que os professores, além de envolverem seus alunos na pesquisa, também propuseram atividades diversas e situações-problema a partir do tema pesquisado. Valdino, por exemplo, além de propor para seus alunos desenharem a casa que estavam pesquisando com seu Antônio, propôs-lhes que calculassem quantos panos de “caranã” seriam necessários para cobrir toda a casa. Com os dados da pesquisa, outros questionamentos poderiam ser propostos, tanto pelo professor como pelo aluno, abrindo possibilidades de estudos de novos assuntos matemáticos.

Os pontos de vista adotados sobre a importância de pesquisar o conhecimento das diversas culturas e os exemplos de ações pedagógicas explicitados nos remeteram a novas reflexões e à enunciação de mais um princípio orientador de nossa prática: a não imposição do conhecimento de uma cultura sobre a outra e a necessária adequação de saberes e fazeres nas situações intra e interculturais. Tal postura tem em vista conhecer, ampliar horizontes - de alunos e professores - sem valorizar ou desvalorizar um ou outro saber, mas adequá-lo a cada momento da vida.

Segundo Leavitt e Stairs (s/d), ao contrário de se colocar em confronto as diferentes formas culturais de conhecimento, “(...) tais diferenças de cultura cognitiva devem ser vistas como caminhos coletivamente preferidos pelos povos para pensar sobre o mundo, cada qual oferecendo soluções não disponíveis aos outros”. Torna-se importante, pois, refletir sobre a opção de se fazer uso deste ou daquele saber para a solução de situações-problema que se apresentam na realidade das comunidades e também que os professores reconheçam que o conhecimento matemático específico de um povo, ou a sua etnomatemática, assim como todo o seu conhecimento adquirido através de gerações e gerações é tão importante como o conhecimento de qualquer cultura diferente da sua em qualquer sociedade. As pesquisas que os professores e seus alunos realizam, entrevistando parentes, conhecidos e, principalmente, as pessoas mais velhas, são muito valiosas, resgatando, muitas vezes, para eles próprios, fazeres já deixados para trás e substituídos por outros, até mesmo pela proximidade com outras culturas.

2.A Etnomatemática como disciplina nos cursos de Licenciatura em Matemática

A Etnomatemática como disciplina na grade curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto/MG, além de proporcionar ao educando o conhecimento de pressupostos teóricos sobre Etnomatemática - as visões dos estudiosos da área e sua relação com outras áreas de conhecimento - tem por meta, também, incentivar o futuro professor a desenvolver uma atitude investigativa frente ao conhecimento universal e ao saber matemático das pessoas em seu fazer cotidiano. Além do mais, busca-se dar um encaminhamento a uma proposta pedagógica para a sala de aula do Ensino Básico, visando ao trabalho futuro do professor na escola.

Concordo com Sebastiani Ferreira (1997) quando diz que um ensino com essas características é crítico e significativo. Crítico, pois quando os alunos modelam sua própria realidade, fazem uma leitura crítica (que o autor chama de etnologia). Faz também uma análise política dessa realidade, refletindo sobre seu contexto e sua história de vida. O aluno percebe-se significativo nesse contexto, assim como os assuntos matemáticos que aprende, pois é nesse contexto que a matemática se mostra com características de aplicabilidade para as situações cotidianas. (p. 43)

Acredito que o destaque que faço, a seguir, de um relatório de pesquisa elaborado no 1º semestre de 2003, na disciplina Etnomatemática por um grupo de alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UFOP, traz evidências de uma Educação Matemática, assim como pensa Skovs-

mose (1995), enraizada num espírito crítico e num projeto de possibilidades que permite às pessoas participar na compreensão e transformação da sociedade. (p. 163)

Esta pesquisa foi realizada em uma comunidade da cidade de Mariana, MG, Bairro Santo Antonio. Buscamos investigar o conhecimento matemático de pessoas sem escolarização ou pouco escolarizadas, nas atividades comerciais da comunidade. Pertencem a essa comunidade, pessoas com um passado de dificuldades e um presente de busca pela sobrevivência. Procuramos compreender como é construído o saber matemático em um contexto real, fora da escola. Acreditamos que essas pessoas, mesmo sem terem frequentado a escola, desenvolvem esse saber que não é menos importante que o saber desenvolvido em sala de aula. As pessoas entrevistadas mostraram que usam a matemática como uma ferramenta de sobrevivência, porque possuem um passado de vida rural, onde os estudos eram mais difíceis e um presente de exclusão social, com poucas possibilidades de emprego. Recorreram, então a pequenos comércios no bairro simples. Embora não reconheçam, elas fazem um eficiente uso da matemática. Seus relatos sempre falam de uma matemática distante, difícil e que elas não são capazes de aprender e desenvolver. Na verdade percebemos que elas possuem grandes conhecimentos e, o que é melhor, é um saber real com base na realidade e na necessidade das pessoas. Essa pesquisa nos mostrou que devemos sempre aproximar a nossa prática pedagógica à realidade de nossos educandos, pois tanto eles quanto a comunidade em que estão inseridos têm muito a nos oferecer (Gláucio, João Bosco, Márcio Luiz, Maria Helena, Wemerson, 2003, p.1-3).

3. Conclusão

Finalizando, devo ainda acrescentar que a Etnomatemática, como disciplina optativa do curso de Licenciatura da UFOP, tem pensado sua proposta pedagógica, segundo D'Ambrósio, buscando “fazer da Matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo e no espaço” e, como Sebastiani Ferreira, incentivando o futuro professor como “... pesquisador tanto dentro da etnologia, onde sua escola está inserida, como pesquisador em novas metodologias e por que não, em novos conhecimentos matemáticos ...”.

Considero que, pelos resultados que temos alcançado com os nossos alunos nos diversos cursos em que tivemos a oportunidade de atuar na disciplina Etnomatemática, temos caminhado rumo ao estabelecimento dessa “proposta síntese” das visões de D'Ambrosio sobre a proposta pedagógica da Etnomatemática e de Sebastiani Ferreira sobre a necessidade da formação do professor pesquisador. No entanto, vejo a necessidade de mais pesquisas, mais troca de idéias, mais encontros de pesquisadores nessa área que se constrói, hoje, na interface da Educação Matemática e da Etnomatemática. Muitas idéias já existem na constituição desse novo paradigma educacional. Mas além das idéias, são necessárias ações educacionais. Ações elaboradas cooperativamente, postas em práticas, refletidas, criticadas, recriadas.

Referências

- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LEAVITT, Robert Mike; STAIRS, Arlene. Sobre o ensino da linguagem como atividade cultural. In: **Mensagens da educação indígena para o TESL**. Canadá. s/d.
- FERREIRA, Sebastiani Eduardo. **Etnomatemática**. Uma proposta metodológica. Série Reflexão em Educação Matemática. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1997.
- SKOVSMOSE, Ole. Competência democrática e conhecimento reflexivo em matemática. In: MATOS, J. F. et al. (Org.). **Matemática e Realidade**: que papel na educação e no currículo?. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1995.

Astronomia Indígena

Germano B. Afonso¹ (UFPR) planetarioindigena@hotmail.com
Thaiza M. Nadal² (EAE) thaiza_nadal@yahoo.com.br

Resumo

A astronomia envolveu todos os aspectos da cultura indígena. O caráter prático dos seus conhecimentos pode ser reconhecido na organização social e em condutas cotidianas que eram orientadas por rituais cujas datas eram definidas pela posição dos astros. Neste trabalho apresentamos como os indígenas que habitam o território brasileiro associam a leitura do céu com o clima, a fauna e a flora de sua região.

Palavras-chave: Astronomia, Meio-Ambiente, Biodiversidade.

1. Introdução

A observação do céu sempre esteve na base do conhecimento de todas as sociedades do passado, submetidas em conjunto ao desdobramento cíclico de fenômenos celestes como o dia e a noite, as fases da Lua e as estações do ano. Os indígenas que habitavam o Brasil há muito perceberam que as atividades de caça, pesca, coleta e lavoura estão sujeitas a flutuações sazonais e procuraram desvendar os fascinantes mecanismos que regem esses processos cósmicos, para utilizá-los em favor da sobrevivência da comunidade. Até a conduta correta da vida humana estava ligada ao contexto sazonal dos fenômenos naturais. Juntas, estrelas e espécies animal e vegetal, informavam ao homem sobre a ordem e a unidade do Cosmos, fornecendo uma bela visão do mundo, suficiente para a sobrevivência em grupos. Diferentes entre si, os grupos indígenas tiveram em comum a necessidade de sistematizar o acesso a um rico e variado ecossistema. Mas não bastava saber onde e como obter alimentos. Era preciso definir também a época apropriada para cada uma das atividades de subsistência. Esse calendário era obtido pela leitura do céu. Há registros escritos sobre sua ligação com os astros desde a chegada dos europeus ao Brasil, mas é possível que se utilizassem desse conhecimento desde que deixaram de ser nômades.

É evidente, no entanto, que nem todos os grupos indígenas, mesmo de uma única etnia, atribuem idêntico significado a um determinado fenômeno astronômico específico, e a razão disso está no fato de cada grupo ter sua própria estratégia de sobrevivência. Além disso, considerando que não dependem, de maneira uniforme, de suas moradias, caça, pesca ou de trabalhos agrícolas, as constelações sazonais, por exemplo, oferecem aos distintos povos uma enorme diversidade de interpretação.

Com frequência, considera-se a cosmologia de outras civilizações através de nossos próprios conhecimentos, desenvolvidos predominantemente dentro de um sistema educacional ocidental. Mas esse conhecimento depende de documentos escritos, regras, regulamentos e infra-estrutura tecnológica. A visão indígena do Universo deve ser considerada no contexto dos seus valores culturais e conhecimentos ambientais, que se referem às práticas e representações mantidas e desenvolvidas por povos com longo tempo de interação com o ambiente em que vivem. O conjunto de entendimentos, interpretações e significados faz parte de uma complexidade cultural que envolve linguagem, sistemas de nomes e classificação, maneiras de usar recursos naturais, rituais, espiritualidade e interpretações do mundo. Para os indígenas, em geral, a planta (ou a árvore) é um símbolo vertical, representando um meio de comunicação

1. Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Planetário Indígena. Doutor em Física pela *Université Paris VI*, França e Pós Doutor em Astronomia pelo *Observatoire de la Côte D'Azur*.
2. Professora do Planetário Indígena. Mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

entre o céu e a terra. Os pássaros (colibri, águia ou papagaio) representam a conexão do aéreo com o celeste. A serpente, ao elemento intermediário (ou Terra) e a onça, invariavelmente, é assimilada a um espírito maléfico (deus do submundo). Na pele da serpente estão escritos todos os segredos cosmogônicos e a pele da onça representa o firmamento, com suas manchas representando as estrelas. Essa concepção é válida para todas as etnias e somente variam as plantas e os animais que servem de veículo para essas energias cósmicas (celestes, terrestres ou do submundo), tendo em vista que um determinado animal ou bebida ritual pode ser substituído por outro, pois climas, latitudes e alturas diferentes correspondem diversas espécies vegetais e animais, embora os sentidos essenciais dos símbolos, rituais e mitos permaneçam semelhantes. Para todo o animal ou vegetal sagrado da Terra existe uma constelação correspondente no céu. O conhecimento indígena não-formal, em contraste com o conhecimento formal, é transmitido oralmente de geração a geração, através de mitos, músicas e rezas, sendo raramente documentado.

2. Observatório de Rochas e Arte Rupestre

Diversas pesquisas, em inúmeras localidades do mundo, comprovaram a efetiva orientação astronômica de estruturas megalíticas. No Brasil, há monumentos de rochas orientados que marcam as direções dos pontos cardeais, do nascer e do pôr-do-sol no início das estações do ano. Quando o bloco rochoso se encontra isolado, ele é mais conhecido como *monólito*.

Em 1991, estudamos um monólito colocado na posição vertical, com cerca de 1,50 metro de altura, encontrado em um sítio arqueológico, às margens do rio Iguaçu, perto de onde foi construída a Usina Hidrelétrica de Salto Segredo (PR). Ele tinha quatro faces talhadas artificialmente, apontando para os quatro pontos cardeais, sendo que as duas faces maiores apontavam para a direção leste-oeste. Em volta desse monólito havia uma circunferência e, também, alinhamentos de rochas menores que, partindo dele, aparentemente indicavam os pontos cardeais e as direções do nascer e do pôr-do-sol nas estações do ano. A maioria dessas rochas menores foi deslocada de suas posições originais por caçadores de tesouros, não permitindo um estudo detalhado da construção. Considerando que esse monólito talhado foi colocado na posição vertical e que muitas tribos de índios brasileiros usavam e ainda usam o relógio solar, supomos que ele poderia servir, também, como um relógio solar mais aperfeiçoado, pois poderia fornecer os pontos cardeais mesmo na ausência do Sol. Estudamos monólitos semelhantes em Central (BA), no Monte Roraima (RR) e em Florianópolis (SC).

Em 1998, estudamos um painel com diversas figuras rupestres, todas com aparente conotação astronômica, gravadas em baixo relevo em uma rocha com cerca de 10m x 10m, encontrado no município de Boa Esperança do Iguaçu (PR), perto do local onde foi construída a Usina Hidrelétrica de Salto Caxias (PR), às margens do rio Iguaçu. A maior das gravuras parece representar um cometa. Ele possui núcleo, cabeleira e cauda sendo, possivelmente, grande e brilhante como mostra o detalhe da sua cauda encurvada. Há uma gravura com um círculo no centro, uma circunferência em volta e dez raias ao redor, parecendo uma representação solar. Há diversas gravuras iguais ao Sol, no entanto sem raias, que parecem representar estrelas e constelações. Há uma gravura semelhante à Lua crescendo. Devemos ressaltar que nessa rocha não existe nenhuma representação de pessoas ou de animais, fato que facilita muito a identificação das gravuras. Assim, podemos supor que o objetivo desse painel era registrar a observação de um grande cometa pelos indígenas brasileiros, muito tempo antes da chegada dos europeus. Nesse local, hoje submerso pelas águas da Usina de Salto Caxias, possivelmente foram realizados rituais e rezas em virtude da aparição do cometa que quebrava a ordem do Universo e amedrontava o povo.

3. A Lua

Para a maioria das etnias indígenas que habitavam o atual território brasileiro, o Sol e a Lua eram considerados do sexo masculino. O início do mês era marcado pelo primeiro filete da Lua crescente que aparecia do lado oeste, ao pôr-do-sol, depois do dia da lua nova. Os indígenas, em virtude da longa prática de observação da Lua, conhecem e utilizam suas fases na caça, pesca, plantio e no corte da madeira. Eles consideram que a melhor época para essas atividades é entre a lua cheia e a lua nova (lua minguante), pois entre a lua nova e a lua cheia (lua crescente) os animais se tornam mais agitados devido ao aumento de luminosidade. Os indígenas que habitam o litoral também conhecem a relação das fases da Lua com as marés. Além disso, associam a Lua e as marés às estações do ano para a pesca artesanal.

Segundo os índios Kaingang, no princípio do mundo havia dois sóis irmãos: Kamé ou Rã (Sol) e Kanyerú ou Kysã (Lua). Devido ao forte calor provocado pelos dois irmãos, os rios estavam secando, as florestas e as pessoas, ficando fracas. O Sol brigou com a Lua, dando um soco no olho dela. Ela então se enfraqueceu e se tornou a Lua atual. Ficou então criada a noite sob domínio da Lua, para dar frescor à Terra. O Sol permaneceu com o domínio do dia, dando o seu calor à Terra. A alternância entre esses dois pares opostos e complementares, Kamé e Kanyerú, é que possibilita a vida na Terra. A complementaridade dos opostos é vista como perfeição e portadora de vida, enquanto a união de iguais é considerada estéril. Os mitos Kaingang enfatizam a necessidade de estabelecer a diferença, como está explícito nesse mito do Sol e da Lua.

4. As Constelações Indígenas

As observações do céu que realizamos com os indígenas permitiram localizar constelações de diversas etnias e verificamos que etnias diferentes – distintas culturalmente, como seria de esperar – possuem um conjunto muito semelhante de conhecimentos astronômicos, utilizados para materializar tanto o calendário como os sistemas de orientação. Esse conjunto comum se refere, principalmente, ao Sol, à Lua, à Vênus, à Via Láctea, ao Cruzeiro do Sul, às Plêiades e às regiões do céu onde se situam Órion e Escorpião, constelações ocidentais visíveis, respectivamente no verão e no inverno, no Hemisfério Sul. As constelações indígenas diferem das concepções das sociedades exteriores ocidentais principalmente em três aspectos. Primeiro, as principais constelações ocidentais registradas pelos povos antigos são aquelas que interceptam o caminho imaginário que chamamos de eclíptica, por onde aparentemente passa o Sol, e próximo do qual encontramos a Lua e os planetas. Essas constelações são chamadas zodiacais. As principais constelações indígenas estão localizadas na Via Láctea, a faixa esbranquiçada que atravessa o céu, onde as estrelas e as nebulosas aparecem em maior quantidade, facilmente visível à noite. Os desenhos das constelações ocidentais são feitos pela união de estrelas. Mas, para os indígenas, as constelações são constituídas pela união de estrelas e também pelas manchas claras e escuras da Via Láctea, sendo mais fáceis de imaginar. Muitas vezes apenas as manchas claras ou escuras, sem estrelas, formam uma constelação. A Grande Nuvem de Magalhães e a Pequena Nuvem de Magalhães também são consideradas constelações. O terceiro aspecto que diferencia as constelações indígenas das ocidentais está relacionado ao número delas conhecido pelos indígenas. A União Astronômica Internacional (UAI) utiliza um total de oitenta e oito constelações, distribuídas nos dois hemisférios terrestres, enquanto certos grupos indígenas já nos mostraram mais de cem constelações, vistas de sua região de observação. Quando indagados sobre quantas constelações existem, os pajés dizem que tudo o que existe no céu existe também na Terra que nada mais seria que uma cópia imperfeita do céu. Assim, cada animal ou vegetal terrestre tem seu correspondente celeste, em forma de constelação.

5. Astronomia e Biodiversidade

Um dos primeiros e principais objetivos práticos da astronomia foi sua utilização na agricultura, em virtude da necessidade de ter um calendário lunissolar para determinar as épocas de plantio e de colheita, e a relação das estações do ano e das fases da Lua com a biodiversidade local, para a melhoria da produção e o controle natural das pragas.

Os indígenas são profundos conhecedores do seu ambiente, plantas e animais, nomeando as várias espécies. Cada elemento da Natureza tem um espírito protetor e as ervas medicinais são preparadas obedecendo a um calendário anual bem rigoroso. Eles analisavam a passagem do tempo em termos dos movimentos de corpos celestes, da maturação de plantas benéficas e do padrão de acasalamento de animais. Em cada caso, a visibilidade de uma estrela ou constelação estava sincronizada com o comportamento de uma determinada espécie vegetal ou animal. No sul do Brasil, por exemplo, o aparecimento da estrela Deneb (da constelação do Cisne) no horizonte, ao anoitecer, indica que o plantio do milho deve ser iniciado, e quando a estrela Capella (da constelação da Auriga) aparece no horizonte, ao anoitecer, indica o começo da colheita do milho. Essas duas estrelas brilhantes pertencem à Via-Láctea e esses dois eventos ocorrem, respectivamente, no início dos meses de setembro e de janeiro. Para os indígenas, o milho é considerado sagrado tendo em vista que todos os seus mitos ele aparece como entregue pelos deuses para os homens.

Um dos símbolos sagrados vegetal indígena é o da árvore, como ligação entre o céu e a terra. Copa, tronco e raízes constituem seus níveis aéreos, terrestre e subterrâneo, respectivamente, comparados ao céu, terra e submundo. Ao contrário da maioria das cosmogonias, a dos Guarani-Mbyá não postula a preexistência do Criador. A gênese Guarani processa-se mediante diferentes e complicadas etapas, iniciadas pela autocriação do deus supremo Nhanderu que em meio às primitivas trevas “fez surgir seu próprio corpo” do caos original. A majestosa cerimônia assemelha-se ao desenvolvimento de uma árvore. As imagens utilizadas para descrevê-la são essencialmente vegetais: as plantas dos pés, os braços que são galhos, os dedos que são as folhagens e, como arremate, a esplendorosa copa da árvore em floração – a cabeça.

6. Conclusões

A comunidade científica conhece muito pouco da astronomia indígena e da sua relação com o ambiente, patrimônio que pode ser perdido em uma ou duas gerações pelo rápido processo de globalização, que tende a homogeneizar as culturas e assim perder as nuances da diversidade. Esse risco ocorre, também, pela falta de pesquisa de campo e pelas dificuldades em documentar, avaliar, validar, proteger e disseminar os conhecimentos astronômicos dos indígenas do Brasil. Atualmente, há um grande interesse internacional na proteção e conservação do conhecimento tradicional e de práticas ancestrais de indígenas e das comunidades locais, para a conservação da biodiversidade. Ainda encontramos muito dos saberes referentes às astronomias indígena no Brasil entre agricultores, caçadores e pescadores, que os utilizam no seu cotidiano. A pesquisa do conhecimento das diversas comunidades indígenas pode contribuir para o conhecimento formal, auxiliando no desenvolvimento sustentável e na redução da pobreza.

Os Guarani e a memória oral: a canoa do tempo

José Ribamar Bessa Freire¹ (UERJ) bessa@cm.microlink.com.br

Resumo

O artigo destaca a importância das fontes orais e da memória oral para a elaboração das histórias dos povos indígenas; discute a noção de tradição oral e o papel das línguas ágrafas na preservação e transmissão da memória oral; reflete sobre a relação da oralidade e da escrita e apresenta alguns relatos orais de velhos Karai Guarani, recolhidos e transcritos por professores do Curso de Formação para Professores Indígenas Guarani das regiões Sul e Sudeste.

Palavras-chaves: Fonte Histórica, Registro Oral, Memória Guarani, Ensino de História.

1. Introdução

No ano de 1985, em fevereiro, aconteceu um acidente muito grave em Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, perto da aldeia guarani de Sapukai. Choveu muito e as águas pluviais provocaram deslizamentos de terras das encostas da Serra do Mar, destruindo o Laboratório de Radioecologia da Central Nuclear Almirante Álvaro Alberto, construída em 1970 num lugar que os índios Tupinambá, há mais de 500 anos, chamavam de *Itaorna*. O prejuízo foi calculado na época em 8 bilhões de cruzeiros.

Os engenheiros responsáveis pela construção da usina nuclear não sabiam que o nome dado pelos índios continha informação sobre a estrutura do solo, minado pelas águas da chuva. Só descobriram que *Itaorna*, em língua tupinambá, quer dizer pedra podre, depois do acidente, que talvez pudesse ter sido evitado se o conhecimento dos índios fosse levado a sério.

No mesmo ano, em abril, uma criança morreu e quinze pessoas ficaram intoxicadas, todas elas por comerem mandioca furtada de uma horta no bairro Vila Nova, na periferia de Porto Alegre (RS). Na época, o secretário de Saúde e do Meio Ambiente, Germano Bonow, informou que “todas as semanas há casos no Rio Grande do Sul de intoxicação leve de pessoas que comem mandioca, porque não sabem diferenciar a mandioca do aipim”².

A mandioca foi domesticada pelos índios do alto Amazonas há quatro mil anos, segundo os arqueólogos (LATHRAP, 1970). De lá para cá, os índios fizeram experimentos e inventaram muitos tipos de mandioca, enriquecendo a espécie. Só na região do rio Negro (AM), entre os índios Tukano, foram encontradas 137 espécies diferentes. A preservação, as técnicas de cultivo e a forma de extrair o veneno da mandioca vêm sendo transmitidas eficazmente pelos horticultores indígenas através da tradição oral (CHERNELLA, 1986, p. 151-158).

Esses dois acontecimentos mostram que houve a quebra de elos na cadeia de transmissão oral de conhecimentos, prejudicando a memória. Por causa disso, a sociedade brasileira deixou de se apropriar de um saber milenar, útil para a sua sobrevivência, pois a escrita não substituiu, nesses casos, as funções de registro e de memória. Afinal, qual é a importância da tradição oral para a memória dos povos indígenas e dos brasileiros?

1. Professor do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da UNI-Rio e da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutor em Letras pela UERJ. Curso doutorado em História na *École Des Hautes Études en Sciences Sociales*, EHESS, França.
2. Agência O Estado de São Paulo: Famílias famintas comem raiz mortal. A Crítica, Manaus, 26 de abril de 1985.

2. Os senhores da memória

Sem memória coletiva, os homens não podem sobreviver. A memória ajuda a sociedade a se organizar, permite conhecer o passado e constitui elemento importante da identidade, individual ou coletiva. Ela orienta o destino dos povos. Por isso, em algumas sociedades, quem controla a memória - os senhores da memória - detém o poder.

As sociedades criaram, ao longo da história, instituições e mecanismos para preservar a memória coletiva. O historiador francês Jacques Le Goff (1984, p. 11-50), que estudou este processo, encontrou cinco tipos de memória, com formas diferentes de conservação e de transmissão:

1. A memória oral, que ele chama também de memória étnica, presente nas sociedades sem escrita.
2. A memória de transição da oralidade à escrita, correspondendo classicamente ao período da Pré-História à Antiguidade.
3. A memória medieval, onde se dá um equilíbrio entre o oral e o escrito.
4. A memória escrita, com a invenção da imprensa, a mecanização e seus progressos, do século XVI aos nossos dias.
5. A memória eletrônica, atual, que através da informática sistematiza e agiliza o acesso às fontes de informação.

Existem muitas diferenças entre as culturas orais, como as sociedades indígenas, e a sociedade *jurua*³, onde predomina a escrita. No entanto, há uma equivalência de tais sociedades no sentido de que ambas possuem uma memória institucionalizada. Uma não é melhor do que a outra.

Se um professor bilíngüe guarani quiser pesquisar e conhecer a história de seu povo, ele deve procurar, em primeiro lugar, as fontes orais, os conhecimentos dos velhos, dos *Karai*⁴, que são livros vivos. Depois, ele deve combinar esses conhecimentos com os documentos escritos que estão nos arquivos. Foi o que fizeram os participantes do Curso de Formação para Professores Indígenas Guarani das regiões Sul e Sudeste, realizado desde 2003 em Santa Catarina. Eles entrevistaram os velhos de suas aldeias para usar esses conhecimentos nas escolas bilíngües.

Um dos entrevistados, em janeiro de 2004, foi o *Karai* Alexandre Acosta, 60 anos, da aldeia Jataity, Canta Galo, RS. Ele nasceu em Mangueirinha (PR) e passou por várias aldeias, entre as quais a aldeia Tamanduá, na Argentina. Contou para o professor Marcos Moreira como plantava e colhia o milho guarani e como levava o milho para a *Opy*⁵, para o *Nhemongarai*⁶. Falou como era a vida dos guarani, antigamente, e como mudavam de um lugar para outro. Contou sobre as cerimônias, a reza, o canto e a dança dentro da *Opy*. Ensinou como os Guarani curavam a doença e como eram tratados os rios e as matas. Ele disse:

Nós respeitamos a mata porque é dali que retiramos a lenha. Os rios também eram tratados com respeito. Antigamente não bebíamos água só nas nascentes, bebíamos também nas correntezas. Onde era encontrado um rio, a gente limpava um lugar para as crianças tomarem banho e perto da nascente ninguém podia ocupar aquela água. O rio também é um remédio para nós porque fornece a água para preparar os remédios com as ervas medicinais que tomamos, para fazer comida. A água era tratada com mais respeito. Quando era tarde não mexíamos na água, porque ela está descansando. A água não pode ser usada de qualquer forma. Água é remédio. A água é o que nos salva também.

3. *jurua*: denominação dada pelos Guarani ao "branco", ao não-indio.

4. *Karai*: velho sábio guarani, detentor do conhecimento tradicional transmitido oralmente.

5. *Opy*: Casa de Reza, centro religioso da aldeia Guarani.

6. *Nhemongarai*: Cerimônia de nomeação das crianças Guarani.

Sobre a terra, o *Karai* Alexandre Acosta disse:

Esta terra que pisamos é o nosso irmão. Por isso que a terra tem algumas condições e por isso que o Guarani respeita a terra, que é também um Guarani. Por isso que o Guarani não polui a água, pois é o sangue de um *Karai*. Esta terra tem vida, só que nós não sabemos. É uma pessoa, tem alma – é o *Karai*. A mata, por exemplo, quando um Guarani vai cortar uma árvore pede licença, pois sabe que é uma pessoa que se transformou neste mundo. Esta terra aqui é nosso parente, mas uma pessoa acima de nós. Por isso falamos para as crianças não brincar com a terra, porque ela foi um *Karai* e até hoje ele se movimenta, só que nós não percebemos. Por isso quando os parentes morrem, a carne e o corpo se misturam com a terra. Por isso que temos que respeitar esta terra e este mundo que a gente vive. Foi assim que eu aprendi e sei como este mundo foi feito (2004)

Os conhecimentos dos Guarani sempre foram transmitidos oralmente, ao contrário dos Astecas e Maias, do México e da Guatemala, que tinham escrita. Todas as sociedades indígenas que habitavam no século XVI o território que hoje é o Brasil eram sociedades ágrafas, isto é, sem escrita, em que os conhecimentos e experiências de cada povo eram armazenados na memória humana e transmitidos de uma geração a outra pela *tradição oral*.

Em pelo menos um grupo indígena da Amazônia se conhecem outros recursos que foram utilizados, além da memória oral. Os Sateré-Mawé, de língua tupi, distribuídos por mais de trinta povoados dos rios do baixo-Amazonas, preservam com muito cuidado três exemplares do Porantim - uma clava em forma de remo, trabalhadas em pau-ferro, onde estão gravados desenhos e figuras que representam simbolicamente um conjunto de mitos e histórias, com informações sobre as origens da tribo. Os desenhos do Porantim têm valor mnemônico, isto é, ajudam a memória, da mesma forma que as figuras em objetos de artesanato de muitos grupos. Até hoje alguns velhos são capazes de ler o seu conteúdo. “No Porantim está escrito como se formou o mundo, o guaraná e a mandioca. É a nossa Bíblia.”, diz o *taxaua*⁷ Emílio (FREIRE, 1988, p. 30).

Durante muito tempo, os *jurua* que pesquisavam a história, achavam que os povos de memória oral eram “povos sem história” ou povos pré-históricos, que não dominavam a escrita, não detinham o saber e, por isso, não tinham memória. Eles achavam que a tradição oral não era digna de credibilidade. Diziam que sem fontes escritas não há história, não há saber. Mas agora isso está mudando, porque os *jurua* descobriram que os povos indígenas não eram carentes de escrita. Eram independentes da escrita.

3. A tradição oral

Um pesquisador *jurua*, o antropólogo Franz Boas, descobriu que a tradição oral era como se fosse a “autobiografia da tribo”, um recurso e uma técnica para transmitir sua cultura e a sua história, os mitos, contos, sistema de crenças e outros relatos. Outro pesquisador, Jan Vansina, disse que a tradição oral é “tudo aquilo que é transmitido pela boca e pela memória”, ou “um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra” (VANSINA, 1980, p. 160).

7. ACOSTA, Alexandre. *Relato oral feito em entrevista a Marcos Moreira*. Aldeia Jataity, Canta Galo – RS. 28 e 30 de janeiro de 2004.

8. *Taxaua*: Cacique.

Esses pesquisadores falaram que está havendo um processo de valorização da tradição oral feita não só nas sociedades indígenas, mas também naquelas que têm uma longa e forte tradição literária, de escrita, porque nada prova que a escrita registra a realidade de forma mais fiel do que o testemunho oral transmitido de geração à geração.

“Se tradição oral e memória significassem fantasia e fragilidade perpétuas - escreve Henri Moniot – não seria possível que sociedades sem escrita tenham conseguido realizações políticas e culturais, algumas vezes complexas, extensas e duráveis” (MONIOT, 1969, p. 100).

Ele tem razão. Basta ver as línguas dos povos da floresta amazônica e as formas como domesticaram a mandioca e como até hoje processam a extração de seus derivados, mediante uma tecnologia sofisticada milenar que tem que lidar com um veneno poderosíssimo. Isso mostra que essas sociedades orais têm uma prática de produção de conhecimento, testam hipóteses através de experimentos genéticos, plantam e selecionam sementes, realizam observações rigorosas e classificam o mundo natural de uma maneira tão complexa como a taxonomia⁹ de um biólogo universitário, conforme demonstram recentes estudos na área de etnobiologia (RIBEIRO, 1986).

As pesquisas que incorporaram a tradição oral como fonte, realizadas nas três últimas décadas, vêm demonstrando que os julgamentos sobre as culturas ágrafas, consideradas como incapazes de construir o pensamento abstrato, são preconceitos que não fazem diferença entre o saber e a escrita, quando sabemos que “a escrita é uma coisa, e o saber outra. A escrita é apenas uma fotografia do saber, mas não o saber em si” (HAMPATÉ BÁ, 1980, p. 181).

Por isso, na África, os pesquisadores realizaram campanhas de coleta da tradição oral e criaram centros regionais de documentação oral. Em vários países da América de colonização espanhola como o México, o Peru, a Guatemala, a Bolívia, o Equador e a Venezuela, os avanços da pesquisa histórica, que usa a tradição oral como fonte, tem apresentado resultados surpreendentes e reveladores não apenas da memória indígena, mas da própria identidade nacional.

No Brasil, as universidades e os centros de pesquisa começam a prestar atenção para essa questão. Os índios também. Existem algumas iniciativas como o Museu Maguta, no Alto Solimões (AM), criado com o objetivo de preservar a cultura dos índios Ticuna, da mesma forma que a proposta de criação de Centro de Tradição Oral dos Povos Tukano, no rio Negro (AM). Os professores Guarani das regiões Sul e Sudeste também estão registrando a fala dos velhos. Após a publicação do mito Desana, três índios Tukano, no rio Papuri, munidos de gravadores, passaram a registrar os mitos que alguns velhos ainda recordam, segundo informações da antropóloga Berta Ribeiro (1980, p. 44).

4. A canoa do tempo

A ignorância, o despreparo e até mesmo o desprezo mantido em relação às línguas e cultura indígenas têm impedido que a atual sociedade brasileira aprenda com o saber indígena, transmitido de uma geração a outra através da tradição oral. O preconceito não nos tem permitido aproveitar dessa herança cultural acumulada durante milênios. É um especialista em biologia, citado pelo antropólogo francês Lévi-Strauss em “O Pensamento Selvagem”, que chama a atenção para o fato de que muitos erros e confusões poderiam ter sido evitados – alguns dos quais só muito recentemente retificados – se o colonizador tivesse confiado no saber indígena e nas taxonomias indígenas em lugar de improvisar outras não tão adequadas.

O desaparecimento nos últimos quinhentos anos de mais de mil línguas indígenas no Brasil significou uma queima de arquivo, um apagamento da memória, cujos estragos podem ser ainda minimizados. Como observa Darell Posey, “com a extinção de cada grupo indígena,

9. Taxonomia: sistema de classificação.

o mundo perde milhares de anos de conhecimento sobre a vida e a adaptação a ecossistemas tropicais” (DARREL, 1986, p. 23).

Mas existe ainda o saber armazenado na memória que continua circulando ainda hoje, de pai para filho, através da tradição oral veiculada na maioria das 180 línguas indígenas que existem atualmente. O conhecimento que delas temos é ainda muito pequeno, mas sua importância para a história pode ser medida pela fala de um índio Wapixana num curso de História da Amazônia, ocorrida no mesmo ano da chuva em *Itaorna*, no Rio de Janeiro, e do envenenamento com mandioca em Porto Alegre.

Foi em janeiro de 1985. Demos um curso para um grupo de sessenta índios Makuxi, Wapixana, Ingaricó e Taurepang, em Boa Vista, Roraima. No curso, quase todos eles contaram o que sabiam de sua história desde os primeiros contatos com o branco no século XVIII. Demonstraram ser bons narradores e conhecedores dos fatos, com boa memória. No entanto, o wapixana Clóvis Ambrósio ficou isolado por desconhecer a técnica de narração e os fatos históricos relatados por seus colegas. Educado em Boa Vista com brasileiros, retornou adulto à aldeia. Portanto, não havia aprendido a língua do seu grupo e tinha perdido a possibilidade de se comunicar com os velhos que não falam português. Por isso, sem poder conhecer o saber dos velhos, ele perdeu um pouco da memória. Refletindo com eles sobre esta situação, dissemos que a gente só pode sair de um lugar para o outro, no espaço amazônico, se tivermos uma canoa. Da mesma forma, para sair do tempo presente para o passado, necessitamos da língua. Foi então que o wapixana Clóvis compreendeu com lucidez a importância da língua para sua identidade e sua memória, quando perguntou “Quer dizer que a língua é a canoa do tempo?”.

Os Guarani só podem se deslocar do tempo presente para o passado porque conservam a canoa do tempo, que é a língua Guarani.

Referências

- FREIRE, José Ribamar Bessa. É remo, é clava, é voz de guerreiro. **Revista de Comunicação**. Ano 4, n. 15. Rio de Janeiro: Agora Comunicação Integrada p. 30, 1988.
- CHERNELLA, Janet M.: Os cultivares de mandioca na área do Uaupés (Tukano) In: **Suma Etnológica Brasileira**. Edição atualizada do Handbook of South América Indians. Berta G. Ribeiro (Coord.) Etnobiologia. Petrópolis: Vozes, v. 1, p. 151-158, 1986.
- DARREL, Posey A. **Etnobiologia**: teoria e prática. In: Suma Etnológica Brasileira. Petrópolis: Vozes, t. 1, op. cit. p. 28, 1986.
- HAMPATÉ BÁ, A. A tradição viva. **História Geral da África**. São Paulo: Ática-Unesco, v. I, p. 181. 1980.
- LATHRAP, Donald W.: **O Alto Amazonas**. Southampton: The Camelot Press Ltd. 1970.
- LE GOFF, Jacques: Memória. **Enciclopédia Einaudi**. Memória – História. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, v. I. p. 11-50, 1984.
- MONIOT, Henri. A história dos povos sem história. In: **História**: novos problemas. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1979.
- RIBEIRO, Berta G. **Os índios das águas pretas**. São Paulo: Livraria Cultura Editora, 1980.
- RIBEIRO, Berta G. (Coord.): Suma Etnológica Brasileira. **Etnobiologia**. Petrópolis: Vozes, 1986. t. 1
- VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. **História Geral da África**. Metodologia e Pré-História da África. São Paulo: Ática-Unesco, 1980.

Os Kaingang no Paraná: aspectos históricos e culturais

Kimiye Tommasino¹ (LAEE-UEM) kimiye@sercomtel.com.br

Resumo

Este artigo apresenta algumas especificidades da organização social dos Kaingang, uma sociedade Jê meridional que foi submetida entre a segunda metade do século XIX e início do XX. O objetivo é mostrar que, apesar de viverem de forma aparentemente semelhante à da população nacional, eles mantiveram seus próprios sistemas simbólicos e organização social.

Palavras chave: Sociedade Kaingang, Organização Social Kaingang, Mudança Cultural.

1. Apresentação geral e síntese histórica

Quando se fala sobre a constituição multiétnica e multicultural do Paraná, a referência é sobre os imigrantes europeus e asiáticos e seus descendentes, ficando, quase sempre sem serem mencionados os grupos indígenas e afrodescendentes. Há mais de uma década pesquisadores e educadores vêm apontando a necessidade de uma revisão dos livros didáticos contaminados de ideologias etnocêntricas e racistas.

Neste artigo, apresento algumas características da sociedade Kaingang, uma das maiores etnias indígenas do país. Divulgar informações científicas sobre a cultura desse povo pode contribuir, também, para romper com a discriminação e o preconceito social.

1.1. A conquista dos Kaingang e seus territórios

No Paraná, a conquista dos Campos Gerais, territórios de vários grupos indígenas, principalmente da etnia Kaingang, pelo governo imperial, teve início em 1770. Apesar da ocupação sucessiva das terras do chamado “sertão” e “campos gerais” por várias etnias, nessa época, os Kaingang estavam estabelecidos mais densamente nas principais bacias do atual estado do Paraná. No entanto, a resistência Kaingang foi tão intensa que o governo imperial levou mais de 100 anos para efetivar a conquista dos territórios denominados *Koran-bang-rê* (atual Guarapuava), *Kreie-bang-rê* (atual Palmas) e outros campos ao Sul, Oeste e Norte.

O primeiro grupo entregou suas armas e aceitou viver no aldeamento fundado pelo governo em 1862, na região de Guarapuava. A partir desse primeiro centro de ocupação branca, outros foram sendo ocupados nas bacias do Ivaí, Piquiri, Tibagi e Iguaçu. Essa conquista continuou em direção ao sul, nas bacias dos atuais estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Na bacia do Tibagi, o primeiro grupo aceitou viver em aldeamento em 1869. Os últimos grupos Kaingang no estado, que ainda viviam livres nas bacias dos rios Laranjinha e Cinzas, foram conquistados em 1930.

É preciso registrar que os Kaingang resistiram bravamente contra a invasão e ocupação de seus territórios. Mota diz que “as terras que foram doadas em léguas aos fazendeiros tiveram de ser conquistados dos índios palmo a palmo”. Sua pesquisa informa que “os Kaingang não assistiram passivamente à ocupação de seus territórios: refugiaram-se em campos e matas distantes das vilas, de onde partiam para o ataque e, mesmo aldeados, continuavam suas incursões contra os brancos” (1994, p. 258).

1. Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP).

1.2. Quem são? Quantos são? Como vivem?

Os Kaingang falam a língua Kaingang, do tronco macro-Jê, da família Jê. Os Kaingang, como os demais Jê, foram conhecidos na literatura do período colonial como *Tapuias* e assim aparecem nos livros didáticos. Os Kaingang, junto com os Xokleng, constituem os Jê do Sul ou Jê meridionais.

Os Kaingang são estimados entre 25 e 30 mil pessoas e vivem em mais de 30 Terras Indígenas espalhadas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No Paraná estima-se entre oito e dez mil pessoas, distribuídos em onze Terras Indígenas.

Terra Indígena é uma categoria jurídica que designa uma área de terra delimitada pelo estado para usufruto das sociedades indígenas. Antes do contato com o homem branco, viviam nas terras altas dos mesmos estados onde estão, mas possuíam extensos territórios de caça, pesca e coleta onde mantinham relações interculturais com outros grupos étnicos.

A história dos Kaingang, anterior à chegada dos brancos, registra contatos com Guaraní, Xokleng, Xetá e, possivelmente, outras etnias extintas. De povos autônomos, tornaram-se dependentes e expropriados dos seus territórios de subsistência, foram confinados em minúsculas áreas de terra delimitadas e administradas pelo estado. As terras delimitadas não apenas impossibilitaram a sobrevivência de acordo com seus modelos tradicionais de economia baseada na caça e coleta, como também era objetivo das políticas indigenistas transformá-los em “trabalhadores nacionais”, isto é, trabalhadores submetidos ao sistema de mercado que denominamos capitalista.

No início do século XX, o estado praticou o esbulho da maior parte dos territórios Kaingang através de vários decretos que criaram os “Postos Indígenas”. Com a intensificação da colonização do interior, em 1945 e 1949, os governos federal e estadual praticaram novos esbulhos, a fim de liberar e entregar terras para os colonos. A redução territorial, a devastação das matas e a degradação do solo, pela nova forma de ocupação da terra, trouxeram como consequência o desaparecimento dos recursos materiais que garantiam a sobrevivência das famílias indígenas. Cada vez mais, a dependência ao sistema capitalista foi-se tornando a única alternativa de sobrevivência. A economia Kaingang hoje depende da combinação das roças familiares com a venda de artesanato, trabalho assalariado (temporário ou fixo) e programas sociais de governo. A aposentadoria da população idosa pela Previdência rural beneficiou centenas de famílias que têm nessa instituição sua única fonte de renda.

A demanda, hoje, das comunidades Kaingang é pelo aumento da terra. Aquela de que dispõem não comporta a população que triplicou e até quadruplicou depois da redução de 1945 e 1949.

2. Algumas especificidades socioculturais dos Kaingang

Este item tem como objetivo, a apresentação de algumas especificidades socioculturais Kaingang. Procurei, neste texto por demais sintético, mostrar a cultura Kaingang tanto na sua racionalidade interna quanto na sua complexidade e, para isso, utilizei as contribuições mais recentes de pesquisadores que estudaram os Kaingang.

2.1. Definindo alguns conceitos: cultura, etnocentrismo, relativização

Antes de iniciar a apresentação de algumas especificidades socioculturais do povo Kaingang, quero deixar explicitados alguns conceitos antropológicos para que os leitores possam adotá-los em substituição aos fornecidos pelo senso comum.

Cultura - É um conceito que designa o conjunto complexo de códigos simbólicos que asseguram a ação coletiva de um grupo. Cada sociedade elabora um conjunto de regras de interpretação da realidade que permite a atribuição de sentido ao mundo natural e social. Portanto, cada cultura possui uma racionalidade interna e se constitui como sistema. A nossa cultura é apenas uma entre milhares de outras modalidades de se colocar no mundo (VELHO & CASTRO, 1978). Por ser um produto histórico, a cultura se transforma ao longo do tempo, é um processo permanente de invenção e ressignificação.

Etnocentrismo - Consiste em adotar a própria cultura como referência para conhecer e/ou julgar as demais. Apesar de ser um mecanismo universal da humanidade, nas sociedades que compreendem a diferença cultural em termos de desigualdade essa atitude pode gerar discriminações e interferências indesejáveis e ilegítimas.

Relativização - Diferente da postura etnocêntrica, é um conceito que indica o esforço de compreender a significação do pensamento e ação do “outro” nos termos da cultura do “outro”. A relativização é o procedimento antropológico por excelência.

2.2. Sobre a concepção de território e territorialidade

Segundo Ramos (1986), para as sociedades indígenas, a terra é muito mais que simples meio de subsistência. Ela representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento. Caracteriza-se não apenas como recurso natural, mas como recurso sociocultural.

Território Kaingang – *Gá* – é um conceito que denota, não apenas o espaço físico onde vivem, mas está relacionado ao mito e à cosmologia. O mito do dilúvio expressa, em linguagem metafórica, a origem da sociabilidade Kaingang: a lógica da complementaridade entre metades, a sociabilidade com os “outros” e, ainda, a territorialidade com a qual os Kaingang se identificam. Se tomarmos como referência a geografia da terra mítica, podemos perceber com clareza a associação desta com as terras de planalto que é o *habitat* desse povo. Além da serra mítica, os rios correm do leste para o oeste e deságuam no rio Paraná, ou seja, o mito refere-se ao território onde habitavam e habitam os Kaingang.

Território Kaingang é também o espaço onde habitam os espíritos de seus ancestrais e outros seres sobrenaturais. É onde estão enterrados os seus mortos e onde os vivos têm os seus umbigos enterrados. No ritual do *Kiki* (ritual dos mortos) os espíritos dos mortos voltam à terra para comungar com os parentes vivos. A concepção Kaingang de território ganha, assim, uma dimensão sócio-político-cosmológica. Pode-se afirmar que os Kaingang dependem, na construção da identidade, dessa relação mitológica com seu território (TOMMAZINO, 2000).

2.3. Aspectos fundamentais da organização social Kaingang

Na cosmologia Kaingang, o universo humano, natural e sobrenatural é classificado simbolicamente em duas metades: *Kamé* e *Kairu*. Esse dualismo expressa-se na mitologia, nos rituais, nas noções sobre pessoa e construção do corpo e nas relações sociais cotidianas. As regras sociais definem as relações entre metades pelo princípio da reciprocidade e da hierarquia entre categorias sociais. Vejamos como isso se dá na prática: a metade *kamé* troca pessoas, objetos e serviços com a metade *kairu* e vice-versa. Por exemplo, homem *kamé* casa com mulher *kairu* e homem *kairu* com mulher *kamé*; no ritual dos mortos as categorias sociais de uma metade (rezadores, dançarinas, músicos) prestam serviços cerimoniais à outra metade, e assim por diante.

A regra de filiação ou descendência na sociedade Kaingang é patrilinear², ou seja, filhos e filhas de um casal pertencem à metade do pai. A regra de residência é matrilocal³: ao se casar, o genro vai morar na casa do sogro e a ele ficará hierarquicamente subordinado. Mesmo vivendo em habitação própria, como é costume atual, o genro permanece vinculado ao grupo doméstico chefiado pelo sogro.

O grupo doméstico constitui a unidade de troca da sociabilidade Kaingang. A troca matrimonial, ao combinar descendência patrilinear com residência matrilocal, produz, logicamente, uma sociabilidade diferenciada entre homens e mulheres, vale dizer, a reciprocidade masculina dá-se por afinidade (entre cunhados) e a feminina por consangüinidade (entre irmãs).

Os casamentos produzem, na sociedade Kaingang, o entrelaçamento entre parentesco e política, através das regras de direitos e obrigações que constituem a rede de sociabilidade das famílias envolvidas. O casamento configura um acordo entre famílias, e a rede de alianças assim constituída conecta grupos domésticos de uma mesma aldeia, de várias aldeias de uma bacia ou de várias bacias. Por exemplo, as famílias Kaingang que vivem distribuídas nas cinco Terras Indígenas da bacia do Tibagi constituem uma rede de sociabilidade historicamente sedimentada por laços de consangüinidade e afinidade.

2.4. Organização política

Uma característica da cultura Kaingang é a centralidade do político. Pode-se dizer que a vida social Kaingang se manifesta por uma gramática política, diferente, por exemplo, dos Guarani, cujo discurso é religioso. Isto significa que, na cultura Kaingang, o religioso está oculto no político e, na cultura Guarani, é o político que está oculto no religioso. Essa é uma diferença importante para compreender por que diferentes povos indígenas produziram respostas distintas diante do mesmo contexto de dominação colonial.

Fernandes (2003) afirma que a sociedade Kaingang apresentava, no passado, sua estrutura social dividida em dois tipos de autoridade: o *Põi* e o *Kuiã*. O *Põi* era uma categoria que fundia autoridade e prestígio político-religioso. Até 1930-40 esses *Põi* atuavam tanto no contexto interno (como “cabeça” do ritual do *Kiki* e outras atividades) quanto no externo (nas negociações políticas com o governo dos *Fóg*/brancos). Nas décadas seguintes foram perdendo espaço de atuação com a fundação dos postos indígenas e a chegada de chefes de posto brancos, que se apropriaram das funções “externas” do cacique. Por outro lado, os rituais Kaingang, principalmente do *Kiki*, passaram a ser proibidos pelos chefes de posto, colocando os *Põi* à margem do novo contexto. De qualquer maneira é importante ressaltar que o *Põi*, ao organizar o *Kiki*, expressava o esforço de uma comunidade em representar seu controle sobre um território e as redes sociais nele estabelecidas.

O *Kuiã* é o termo que designa o xamã Kaingang. Ele é o negociador espiritual, especialista em cura, e seu poder está diretamente relacionado com o poder de seus guias espirituais. Ao longo do tempo, a categoria *Kuiã* foi-se transformando e incorporando especialistas como *curador*, *benzedeira*, *remedieira*, *erveiro* (Idem). Muito perseguidos pelos chefes de posto, hoje os *Kuiã* atuam de forma bastante discreta e quase invisível aos olhos de estrangeiros.

2. Em nossa sociedade a descendência é bilinear, conta-se o parentesco tanto pelo lado paterno quanto materno. Em outras sociedades a descendência pode ser unilinear, isto é, patrilinear ou matrilinear: considera-se a filiação apenas pelo lado do pai ou da mãe.
3. É a regra que, em todas as sociedades, determina o lugar em que se vai estabelecer um casal recém-casado. Em algumas a regra é matrilocal (também chamada uxorilocal) como na sociedade kaingang – o casal vai residir no grupo do pai da esposa; patrilocal quando a residência se dá junto ao grupo do pai do marido; e neolocal, quando a regra é o estabelecimento numa nova casa, como em nossa sociedade.

Atualmente, o poder político Kaingang dentro das Terras Indígenas está estruturado na figura do *cacique* e sua *liderança*. Desde a década de 1990, as comunidades Kaingang escolhem o *cacique* e membros da *liderança* através de eleições. Internamente, o *cacique*, junto com a *liderança*, tem a prerrogativa do planejamento e organização dos trabalhos comunitários, de controle social interno e, externamente, de representação nas instituições públicas municipais, estaduais ou federais (Ibidem).

Há, ainda, uma nova instituição indígena surgida no Paraná há mais ou menos vinte anos: o Conselho Indígena Estadual do Paraná (Região Norte) e o Conselho Indígena Regional de Guarapuava, cada qual constituído por presidente e vice-presidente eleitos e formados por todos os caciques das Terras Indígenas de cada região correspondente. A pauta de discussões que tem mobilizado as autoridades indígenas é bastante extensa: demandas por aumento das terras, discussões sobre educação intercultural de melhor qualidade, políticas de saúde indígena, programas para a erradicação do alcoolismo, alternativas econômicas que promovam a auto-sustentabilidade e respeitem a organização própria dos Kaingang, discussão sobre a indenizações por impactos de barragens e linhas de transmissão, entre outros. Nesses conselhos, os Kaingang são parceiros dos Guarani, Xokleng e Xetá.

Referências bibliográficas

FERNANDES, Ricardo Cid. **Política e parentesco entre os Kaingang: uma análise etnológica**. São Paulo: PPGAS-USP. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia Social).

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang**. A história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá: EDUEM, 1994.

RAMOS, Alcida R. **Sociedades indígenas**. São Paulo: Ática, 1986.

TOMMASINO, Kimiye. Território e territorialidade Kaingang. Resistência cultural e historicidade de um grupo Jê. In: MOTA, L. T. et al. (Orgs.) **Uri e Wáxi**. Estudos interdisciplinares dos Kaingang. Londrina: EDUEL, 2 000.

VELHO, Gilberto; CASTRO, Eduardo Viveiros de. O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. In: **Artefato**. Rio de Janeiro: Ano I, N. 1, Janeiro de 1978.

Os Xetá

Carmen Lucia da Silva¹ (UFMT) momonka@terra.com.br

Resumo

Pensar a descendência entre os povos indígenas a partir do viés biológico é algo superado na antropologia desde a década de 1930. Ao contrário da previsão “apocalíptica” disseminada pela mídia através de reportagens sensacionalísticas que destacam o eminente fim dos Xetá, atualmente, à comunidade de sobreviventes Xetá soma um total de 86 pessoas, 23 famílias, que, alheias a suas vontades vivem dispersas em áreas indígenas Kaingang, ou Guarani no Estado de Santa Catarina e Paraná, ou em núcleos urbanos paranaenses e no Estado de São Paulo. Diferente de outros povos indígenas brasileiros, estes vivem como inquilinos ou agregados, longe de seu território imemorial tradicional e impedidos de compartilhar os códigos de sua cultura, língua, organização social, política e econômica, adormecidos até 1996 e revitalizados na memória de quatro sobreviventes mais velhos, três homens e uma mulher.

Palavras-chave: Xetá, Memória, Território.

No Paraná, os Xetá, da família lingüística Tupi-guarani foi o último povo autóctone a estabelecer contato com a sociedade nacional. Habitantes originais da região noroeste, ao longo da margem esquerda do Ivaí e seus tributários², o grupo, na década de 1940, teve seu espaço invadido pelas frentes colonizadoras, vindas do norte paranaense, em busca de terras férteis para plantação de café. É exatamente nesse período que se intensificou as notícias de sua presença nesta região, até então relativamente protegida das frentes colonizadoras e interesses do governo.

No início da década de 1950, o Governo do Paraná, visando promover o desenvolvimento do Estado a qualquer preço, implementou projetos de ocupação dos “espaços vazios”³ e das terras indígenas, incluindo aquelas já tituladas e doadas aos povos indígenas territorializados no Estado.

Caçadores e coletores, os Xetá são também conhecidos na literatura etnográfica e histórica como Aré, Yvaparé, Botocudo, Setá e Héta, através dos escritos de Elliot (1868), Keller (1986), Borba (1904), Bigg-Wither (1974), Kozák (1981), entre outros, que tratam de sua presença na região do século XIX ao XX, períodos estes cobertos pela memória histórica dos sobreviventes⁴ mais velhos do grupo.

No século XX, a primeira aproximação de um pequeno grupo familiar patrilateral⁵ de uma propriedade sobreposta à parte de seu território de caça e coleta, ocorreu em seis de dezembro de 1954, quando um grupo formado por seis pessoas do sexo masculino (três adultos e três jovens) aproximou-se dos moradores da fazenda Santa Rosa, situada no município de Ivaté/PR. A propriedade em questão pertencia ao deputado estadual Antônio Lustosa de Oliveira e era cuidada por Antônio Lustosa de Freitas, que nela habitava com seus familiares.

1. Profª Dra., Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT.

2. Córrego 215, Indoivaí, Córrego das Antas, onde atualmente estão as cidades de Umuarama, Ivaté, Cruzeiro do Oeste, Icaraima, Douradina, entre outras.

3. Sobre a concepção e ações sobre mencionados espaços, ver MOTA (1994).

4. Em especial os mais velhos, Tucanambá José Paraná, 61; Coein Manhaai Nhaguakã (71) e José Luciano da Silva (Tikuein, 55 anos), falecido em dezembro de 2005.

5. Patrilateral: relativo à instituição, segundo a qual, pelo casamento, é a mulher obrigada a seguir o marido, passando a morar no local onde ele mora.

Silva (1998) registra um conjunto de narrativas desse encontro, sob a ótica de um dos sobreviventes que participou do contato, apresentando também a versão dos moradores da fazenda. Nas falas de ambos os lados destacam-se os “estranhamentos” entre as partes, as iniciativas e os conflitos desencadeados internamente no grupo quando um membro mais jovem de uma família extensa decidiu aproximar-se da fazenda Santa Rosa.

Do período dessa primeira aproximação até o extermínio da sociedade Xetá decorreram aproximadamente 10 anos, até que em fevereiro de 1964 morreu Adjatukã (o irmão mais jovem, membro do grupo dos seis que fizeram o contato com os moradores da fazenda Santa Rosa), o único chefe de uma pequena família nuclear que ainda habitava um acampamento, num espaço reduzidíssimo no interior do território imemorial do grupo. Com a sua morte, a esposa e seus dois filhos se dispersaram. Os meninos foram levados para trabalhar numa fazenda da Companhia de Imigração e colonização (COBRIMCO), implantada no espaço de uma grande aldeia do grupo local de seu pai⁶. A mulher, após um longo período de perambulação, ficou doente, vindo a falecer em 1966, num hospital de Umuarama/PR.

Com a dissolução desse único grupo doméstico que ainda resistia no habitat tradicional, somada às atrocidades e ações arbitrárias praticadas contra o grupo,⁷ os Xetá foram varridos de suas terras, que foram esbulhadas pelas Cias Colonizadoras e as fazendas de gado que se expandiram do oeste e norte do Estado. Aqueles que resistiam foram dispersos e, a sociedade Xetá desapareceu do seu território tradicional, vitimada pelo desrespeito à diversidade cultural, pelo descaso e inoperância do órgão indigenista, pelo oportunismo e omissão dos projetos governamentais.

Ao contrário da previsão “apocalíptica” disseminada pela mídia através de reportagens sensacionalísticas que destacam o eminente fim dos Xetá - contabilizando e reconhecendo como Xetá apenas aqueles que sobreviveram ao genocídio e epistemicídio que atingiu a sociedade na Serra dos Dourados - atualmente, a comunidade de sobreviventes Xetá, soma um total de 86 pessoas, 23 famílias que, alheias à suas vontades, vivem dispersas em áreas indígenas (Kaingang ou Guarani) no Estado de Santa Catarina e Paraná, ou em núcleos urbanos paranaenses ou paulistas.

Diferente de outros povos indígenas brasileiros, os Xetá vivem como inquilinos ou agregados, longe de seu território imemorial tradicional, impedidos de compartilhar os códigos de sua cultura, língua, organização social, política e econômica, adormecidos até 1996 e revitalizados na memória de quatro sobreviventes mais velhos, três homens e uma mulher. Todos, jovens e velhos Xetá, se identificam e são reconhecidos como tal.

Da população total, oito deles (três mulheres e cinco homens⁸) viveram de perto as tragédias que atingiram seu povo e a si próprios, dois deles são falantes ativos da língua materna⁹, classificada como pertencente à família lingüística Tupi-guarani, do subgrupo 1 (RODRIGUES, 1978, p. 7-11). Inclui-se, nesse grupo de falantes, uma mulher (Ã de 55 anos) que, embora compreenda e traduza o que ouve, observa que não consegue comunicar-se na língua materna. Ambos são reconhecidos pelos demais como guardiões da memória Xetá e alimentam o desejo de um dia poderem retornar ao seu território de origem e revitalizar a sua língua e cultura.

6. Esta propriedade, conhecida como Fazenda São Francisco, ainda hoje existe no seio do território tradicional Xetá, no atual município de Ivaté/PR.

7. Estupros, envenenamentos, transferência de famílias para outras áreas indígenas no Estado do Paraná, roubos de crianças, dispersão de famílias inteiras que eram colocadas sobre caminhões das Companhias Colonizadoras e soltas a esmo em locais desconhecidos até hoje.

8. Atualmente 04 homens.

9. Até 18 de dezembro de 2005, além dos dois falantes Tuca e Kuein, havia também Tikuein Nhangoray, que recebeu dos não-índios o nome de José Luciano da Silva, que tinha aproximadamente 55 anos na época de sua morte.

Ao contrário do que os registros dos órgãos oficiais apresentam, a população Xetá não se restringe a apenas cinco pessoas, como era apresentado no Censo da FUNAI, até o ano de 1996, e tampouco estão restritos a sete pessoas, conforme registros atuais divulgados pela mídia, que insiste em restringir a população Xetá apenas aos adultos mais velhos. Por essas fontes, os remanescentes Xetá estão congelados no tempo, crianças e jovens, eternos fadados ao desaparecimento enquanto etnia.

Tais afirmações desconsideram que os Xetá - ainda que invisíveis etnicamente ao longo de quarenta anos, dispersos, afastados de seu território tradicional e impedidos de praticar sua cultura - constituíram famílias, de modo que hoje existe um contingente populacional formado por adultos, jovens e crianças, como em qualquer outra sociedade.

A idealização de casamentos entre Xetá por parte de indigenistas, considerando a situação em que vivem, não foi possível, pois os Xetá sobreviventes estão dispersos por razões alheias à sua vontade. A alternativa de resistência e sobrevivência que lhes restou foram os casamentos interétnicos entre Xetá e não-índios, entre Xetá e Kaingang, ou entre Xetá e Guarani. Tal alternativa não pode ser encarada como provocadora de extermínio e desaparecimento por completo da etnia. Pelo contrário, ela demonstra que, ao constituir família, os sobreviventes Xetá encontram um mecanismo de resistência ao fim trágico a que foi exposto o seu povo.

Ainda que sob outras bases culturais e modelos de socialização (nem por isto menos legítimo), os casamentos interétnicos foram a alternativa que lhes possibilitou perpetuarem-se no tempo para não serem varridos por completo do cenário paranaense, mantendo a sua identidade étnica.

Pensar a descendência entre os povos indígenas a partir do viés biológico é algo superado na antropologia desde a década de 1930. Os povos atualizam e reinterpretam regras tradicionais a partir dos processos históricos que experienciam, e os Xetá também têm o seu próprio modo de se auto-reconhecer, de reconhecer o igual e excluir aqueles que adotam. Quem define se uma criança, jovem, ou adulto é Xetá são eles. Filhos, inclusive os adotivos, e netos são considerados e se consideram Xetá.

A regra de descendência tradicional Xetá é patrilinear, ou seja, ela é repassada pela linhagem paterna. Atualmente, em função das condições em que vivem, essa regra foi reinterpretada e aqueles filhos de mulheres Xetá com não-Xetá também são considerados Xetá e se identificam enquanto tal. De modo que hoje é possível observar tanto os filhos de homens como de mulheres Xetá se identificando e sendo identificados como membros do grupo de remanescentes.

Diferentes soluções foram elaboradas pelos Xetá na mitologia do grupo para dar conta da existência e supremacia dos brancos ao longo dos processos históricos vivenciados por essa sociedade. Da destruição do seu povo e do seu habitat tradicional os Xetá falam no conjunto de narrativas que fazem sobre o contato. Deste conjunto de memórias narradas, não lhes escapa a figura dos brancos que também têm um lugar na cosmologia do grupo, que elaborou uma explicação para o seu surgimento e atos. Um testemunho dessa consciência histórica pode facilmente ser constatado nas memórias narradas sobre o contato, as violências sofridas e todas as suas conseqüências na vida desse povo.

Além dessa história, eles trazem em suas memórias lembranças de diferentes narrativas míticas que tratam da cosmologia do grupo, a criação do mundo, das coisas e da humanidade Xetá. Uma série delas pode ser buscada em Silva (1998 e 2003). Atualmente, os Xetá vêm reivindicando seus direitos à terra, educação, saúde e melhoria de condições de vida junto ao Estado Brasileiro que os manteve invisíveis ao longo de quarenta anos. É legítimo que lhes seja garantido todos esses direitos, cabendo a eles, a agência de seu presente e futuro.

Referências

BIGG-WITHER, Thomas P. **Novo caminho no Brasil meridional**: Província do Paraná. Rio de Janeiro: J. Olympio, v. 162, 1974.

BORBA, Telêmaco. Observações sobre os indígenas do Estado do Paraná. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v. VII, p. 53-62, 1904.

ELLIOT, John Henrique. Resumo do itinerário de uma viagem exploradora pelos rios Verde, Itararé, Paranapanema e seus afluentes, pelo Paraná, Ivahy e sertões adjacentes, empreendida por ordem do Exmo. Barão de Antonina. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v.10, p. 17-42, 1869.

MOTA, Lucio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá: Eduem, 1994.

KOZAK, Vladimir. Os índios Héta: peixe em lagoa seca. **Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense**, Curitiba, Vol. XXXVIII, p. 11-120, 1981.

RODRIGUES, Aryan D. A Língua dos índios Xetá como dialeto Guarani. Separata de: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, São Paulo, n.1, p. 7-11, 1978.

SILVA, Carmen Lucia. **Sobreviventes do Extermínio**: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá. Florianópolis, 1998. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). PPGAS/UFSC.

SILVA, Carmen Lucia. **Em busca da sociedade Perdida**: O trabalho da memória Xetá. Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Antropologia Social). PPGA/UnB.

Alguns Xetá hoje e ontem



Foto: Carmen Lucia da Silva – Ano 2001

José Luciano da Silva (Tikuein Nhagoray)
Extraindo resina de jatobá.



Foto: Carmen Lucia da Silva – 2001

Claudemir Xetá e família – TI São Jerônimo da Serra/PR



Foto: Carmen Lucia da Silva – 2001

Ã (Maria Rosa Xetá – Moko), Sebastião e Arigã (seus filhos)
TI Marrecas – Município de Turvo.



Foto: Carmen L. Silva.

Tiguá, sua filha Indianara e o Neto Wiliam.
Umuarama – 2001



Foto: Carmen L. Silva – 2001

Kuein (Coen) e Tuca – Ao fundo Rio Ivaí



Foto: Carmen I. Silva – 2002.

Tuca e os filhos: José, Indioara e Indiamara.



Foto: Vladimir Kozák
Acervo: MAE/UFRP

Grupo local de Nhengo – Córrego 215 – Fevereiro de 1956



Foto: Vladimir Kozák
– Novembro de 1955.

Eirakã (Arigã ou Arikã), seus filhos, a menina no colo é Tigua (Ana Maria), Kuein, duas esposas de Eirakã.
– Córrego 215 – Ivaté/PR

Da cosmologia à sociologia: algumas notas sobre a criança Guarani

Lilianny Rodriguez Barreto dos Passos¹ (SEED/DEF/CEEI)
liliannyrodriguez@yahoo.com.br

Resumo

Compreendendo que a cosmologia nos permite refletir acerca das estruturas sociais Tupi, neste artigo, articulando elementos inerentes a esses universos complementares, busco apontar, por meio de dados bibliográficos, algumas notas sobre a infância indígena Guarani, seus processos de ensino-aprendizado, assim como o lugar ocupado pela criança nesse universo sociocultural específico.

Palavras chave: Infância, Guarani, Educação.

O povo Guarani na bibliografia etnológica

O povo Guarani pertence ao tronco lingüístico Tupi, e foi dividido a partir de diferenciações dialetais, sistema de crenças e práticas religiosas por Schaden (1954) em três subgrupos: Guarani-Nhandeva, Guarani-Kaiowá e Guarani-Mbya. Atualmente, somam aproximadamente 25 mil pessoas no Brasil (BRAND, 1997), habitando os estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul. Também são encontrados em países como Paraguai, Argentina, Bolívia e Uruguai. Esse grupo mantém um intenso contato com a sociedade não-indígena desde o século XVI, estando presente na literatura etnológica desde esse período. Dessa maneira, sobre os Guarani temos uma das maiores bibliografias do continente sul-americano. Essa bibliografia esteve voltada principalmente para análises de seu universo cosmológico, sua religiosidade, assim como, estudos de seus processos de “aculturação” a partir do contato com a sociedade não-indígena. Contudo, mesmo sendo submetidos ao intenso contato ao longo desses séculos, e embora busquem dominar os códigos, recursos e conhecimentos não-indígenas, os Guarani reelaboram constantemente as situações que lhes são impostas a partir de seus próprios esquemas culturais. É o que observamos quando buscamos compreender as relações que mantêm com suas crianças e seus métodos de ensino-aprendizagem.

Os estudos a respeito da infância indígena no Brasil são relativamente recentes. Embora os antropólogos reconheçam que seus trabalhos são permeados constantemente pela presença das crianças, por meio de breve análise da literatura das ciências sociais, observamos que existe uma lacuna nas pesquisas voltadas ao tema. Nesse sentido, a infância e a criança Guarani, como objeto específico de estudo, foram pouco analisadas.

Na bibliografia disponível, de uma maneira geral, as abordagens teóricas estiveram voltadas para a análise da infância indígena como um estágio em que as crianças se preparam para a vida adulta.

Contudo, os limites dessa perspectiva nos impedem de perceber o lugar ocupado pelas crianças nas esferas cosmológicas e nas redes de sociabilidade indígena.

1. Professora de História da rede estadual de ensino do Paraná. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A duplicidade da alma, nascimento e batismo entre os Guarani

A alma Guarani é caracterizada pela duplicidade². Uma *palavra-alma* divina - *nhe'ë*, é enviada pelos deuses protetores à família do bebê. Essa alma existia anteriormente ao nascimento e vivia junto a *Nbanderu*³. Entre os Guarani, “quando está por nascer um ser que alegrará os que levam a insígnia da masculinidade, o emblema da feminilidade, é enviado à terra uma *palavra-alma* para que encarne, diz o primeiro pai, aos verdadeiros pais das *palavras-almas* de seus filhos” (CADOGAN, 1959, p. 39). Nesse sentido, essa alma está diretamente relacionada ao universo cosmológico Guarani. É formada também por uma alma social, que passa a ser construída a partir da concepção e cotidianamente a partir da sociabilidade terrena. Essa segunda alma está ligada à alma-animal, relacionada aos impulsos e simbolicamente representada pelo jaguar⁴. Para Fausto (2005), no contexto contemporâneo, através do intenso contato com o cristianismo, a cosmologia Guarani nega a presença do jaguar como mecanismo de reprodução social, e acentua a constituição da pessoa e do coletivo indígena através da alma divina. Dessa maneira, compreende-se que desde a gestação, como também nos primeiros meses após o nascimento, os pais devem cuidar para que a alma divina não abandone este mundo e volte para o mundo de origem entre os deuses. Dessa maneira, os pais seguem inúmeras prescrições rituais, tabus alimentares e regras de conduta, evitando e reprovando comportamentos agressivos e mesquinhos, procedimentos que se estendem a qualquer co-residente materno (MELLO, 2006, p. 146).

É somente quando o bebê começa a andar e a pronunciar as primeiras palavras, que se estabelece o vínculo da palavra-alma com o mundo humano. Esses fatos significam que a alma divina se fixou na criança, marcando o início da infância entre os Guarani. Esse momento parece ser ideal para o ritual de nomeação, quando os pais procuram o xamã – rezador Guarani, que entra em contato com *Nbanderu* para identificar a procedência da palavra-alma. O nome adquire entre os Guarani um significado cosmológico, se remete aos parentes de outros mundos da palavra-alma, tem um caráter divino e deve ser respeitado e reservado ao uso do ambiente ritual e familiar. Através do contato com a sociedade não-indígena, os Guarani passaram a receber também um nome em português, que utilizam em suas relações sociais externas, sendo que no convívio cotidiano é muito comum também o uso de apelidos.

A criança Guarani e seus processos de ensino-aprendizagem

Dependendo do lugar de origem da palavra-alma, a criança poderá ser um grande xamã, liderança política, caçador ou agricultor. Para os Guarani, os conhecimentos e os saberes são transmitidos por *Nbanderu* à palavra-alma, anteriormente à vida terrena, já que ela habitava o universo dos deuses, ou seja, a criança ao nascer possui conhecimentos reconhecidamente divinos. Dessa maneira, compreende-se - como destaca Schaden (1954), que a criança Guarani se desenvolve de uma maneira livre e independente, havendo respeito dos pais e da sociedade pela autonomia infantil. O processo educativo da criança Guarani não é permeado por métodos de repressão, sendo que os cuidados que lhe são dispensados estão voltados ao seu crescimento e bem-estar físico. A infância é o período em que as crianças são cercadas de grande cuidado, afeto e carinho pelos pais, como também, por outras crianças mais velhas. Menezes (2005), durante sua pesquisa de campo entre os Guarani, observou o cuidado dos irmãos mais velhos em relação às crianças menores, e escreve: “Presenciei uma cena da irmã, de 12 anos, lavando o seu irmão de um ano, na qual suas mãos deslizavam com suavidade, contornando o

2. Entre os Guarani-Nhandeva: *ayyucué* que representa a palavra-alma, e *acyiguá* (Nimuendaju, 1987:33) que representa a alma social.

3. O primeiro pai, grande criador Guarani.

4. Compreendida a partir da perspectiva do xamanismo, a figura do jaguar permeia as cosmologias ameríndias, em que os xamãs mais poderosos possuem como espírito auxiliar a figura do jaguar.

corpo que, facilitado pelo sabão, tornava o acariciamento da irmã um gesto de extrema beleza harmonizando com a expressão prazerosa do seu rosto. O ato de dar banho engrandecia-se enquanto uma expressão de amor e cuidado” (MENEZES, 2005, p. 3).

O povo Guarani possui seus métodos próprios de aprendizado e de transmissão de conhecimentos. Além do conhecimento divino, valorizam também os conhecimentos individuais experimentados ao longo da vida. Os mais velhos, seres potencialmente divinos, são dotados de maior sabedoria e ocupam um espaço central na transmissão dos conhecimentos, fazendo circular o *nbe'e porã* – as belas palavras, entre os parentes, orientando as condutas moralmente aceitas em sociedade. A oralidade é a forma de transmissão de saberes mais valorizada entre os Guarani, a partir da qual são repassadas as narrativas de eventos míticos, história dos antepassados e suas experiências pessoais. Aprendem conversando, as falas são discretas, mansas, e podem ocorrer na *Opy* – *casa de reza* Guarani. Pissolato (2006) aponta um momento de aconselhamento dirigido especialmente às crianças no *Opy*, denominado *omonguenta kÿringue* – “aconselhar crianças” (idem, p. 278), em que velhos, adultos e até mesmo jovens podem falar, isto é, cabe à sociedade o processo de socialização das crianças.

Pissolato nos fornece também uma definição da ciência Guarani: “compreende sempre o que se escuta por si dos deuses e o que aconselham entre si os humanos” (2006, p. 280). Dessa breve análise, podemos concluir que, assim como a alma, a educação e os saberes Guarani articulam dois universos complementares. Um universo cosmológico, de origem da palavra-alma e seu aprendizado entre os deuses, saberes que se estendem através do nascimento à sua vida social terrena. Nas palavras dos xamãs, os conhecimentos que unem homens e deuses são reproduzidos e socializados no interior da *Opy*. É um universo sociológico, de aprendizado através de experiências individuais, e que também é socializado entre os homens.

A crianças e as redes de sociabilidade Guarani

Em suas pesquisas entre os Guarani-Kaiowá no Mato Grosso do Sul, Pereira (1999) identifica que, entre esse subgrupo, é muito comum uma diferenciação social entre crianças legítimas e adotivas - estas últimas classificadas de *guacho*⁵. Há também uma diferenciação entre crianças filhos de lideranças importantes, grandes xamãs ou de professores (estas requerem mais cuidados), e crianças de famílias com *status* inferior. Ou seja, as relações familiares, na qual estão inseridas as crianças, definem sua posição social, assim como, seus processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Pereira, em média, um Guarani-Kaiowá casa quatro vezes ao longo da vida. Quando os casamentos são desfeitos, é comum que os laços entre pais e filhos sejam rompidos, e as crianças são entregues a familiares próximos, sendo, preferencialmente, adotadas pelos avós ou tias. Entre os Guarani-Kaiowá, o *status* da criança no interior da parentela⁶ é definido a partir dos laços de parentesco. Quando adotadas por um grupo de parentes próximos (como pelos avós), e por famílias com *status* social elevado, essas crianças recebem uma educação voltada à posição de prestígio, que, provavelmente, também ocuparão no futuro. Elas não são criadas como *guachos*, sendo que viagens, reuniões políticas e a escolarização fazem parte do seu cotidiano. Contudo, nem sempre a adoção ocorre entre os parentes preferenciais, e Pereira observa que, quanto mais distante o parentesco, ocorre uma série de distribuição de tarefas e atitudes comportamentais que definem o *status* inferior do *guacho*. É comum, no ambiente familiar, encontrá-los praticando atividades domésticas, recebendo uma educação rígida, as-

5. Termo hispânico – filho adotivo. (PEREIRA, 2002; p. 169)

6. A parentela Guarani-Kaiowá, o *te' yi*, são unidades de residência que reúnem um número variável de fogos familiares. Constituídas por laços de co-residência, consangüinidade, afinidade, alianças políticas e religiosas. Organizadas em torno de um líder político, o cabeça de parentela -*hi'u*, geralmente representado por um homem de idade avançada, com muitos filhos e netos.

sim como, geralmente, não freqüentam a escola. Dessa maneira, compreende-se que o *status* da criança, definido a partir de seus laços de parentesco, orienta os conhecimentos lhe são transmitidos.

Pereira destaca que “o empenho pessoal, a demonstração – e o reconhecimento social – de capacidades especiais, proporcionam a superação da condição de inferioridade atribuída ao *guacho* puro. Isso permite ascender a níveis de honorabilidade mais altos” (PEREIRA, 1999, p. 180). Por outro lado, “quando o *guacho* não recebe uma educação correta – entenda-se “rígida” – pode ficar revoltado e se tornar o pior tipo de delinqüente, não respeita ninguém” (PEREIRA, 1999, p. 181). Para Pereira, o frágil vínculo social do *guacho* com a parentela que o adotou, o torna suscetível ao rompimento dos laços sociais. Para os Guarani-Kaiowá, não possuir parentes significa estar “solto” no universo social, impedindo que os mecanismos de coerção social inerentes à parentela possam atuar. Nessa situação, o *guacho* torna-se alvo preferencial das acusações de roubo, feitiçaria e alcoolismo.

Para além da hierarquia entre crianças legítimas e adotadas, como também do tratamento, transmissão de conhecimentos e representações dispensados aos *guachos*, Pereira procura demonstrar que, através da circulação de crianças adotadas, pode-se estabelecer redes de alianças entre as parentelas Guarani - principalmente entre as parentelas de maior prestígio. Entende-se que alianças entre as parentelas Guarani está diretamente relacionada à reciprocidade no campo político, econômico e religioso. Nesse contexto, as alianças podem significar também trocas de conhecimentos e saberes. Por outro lado, como citado anteriormente, o frágil vínculo do *guacho* com a parentela que o adotou, e a possibilidade do retornar ao seu grupo de consangüíneos, pode ativar a reciprocidade no campo negativo, marcado pela rivalidade entre parentelas. Nesse sentido, entre reciprocidades e rivalidades, entende-se que as crianças Guarani ocupam um espaço privilegiado na reprodução da sociabilidade Guarani.

Referências

- BRAND, Antonio. **O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani**: os difíceis caminhos da palavra. Porto Alegre: 1997. Tese (Doutorado em História) – PUC.
- CADOGAN, León. **Ayvu Rapyta** - textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá. Asunción: Fundación León Cadogan, Ceaduc/Cepag. 1959.
- FAUSTO, Carlos. Se Deus fosse Jaguar: canibalismo e cristianismo entre os Guarani (Séculos XVI-XX). **MANA**, Rio de Janeiro, v. 11-12, p. 385-418, 2005.
- FERREIRA, Mariana K. Leal. Divina Abundância: fome, miséria e a Terra-Sem-Mal das crianças Guarani. In: SILVA, A. L.; MACEDO, Ana Vera da S.; NUNES, Ângela (Orgs.) **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.
- MELLO, Flávia Cristina. **Aetchá Nhandekuary Karai Retarã**: entre deuses e animais: os seres humanos e seus parentes. Xamanismo, Parentesco e Transformacionismo entre os Chiripa e Mbyá Guarani. Florianópolis: 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – UFSC.
- MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. **A vivência da infância Guarani**: movimentos educativos para uma formação “culturalmente natureza”. In: Reunião Antropologia Mercosul, Montevideo - UY, 14-16 nov. 2005. Anais: Universidad de La República, 2005.
- NIMUENDAJU, Curt. **As lendas de criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapokuva-Guarani**. São Paulo: Hucitec-Edusp, 1987.

PEREIRA, Levi Marques. **Organização social e parentesco Kaiowá**. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UNICAMP.

PEREIRA, Levi Marques. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: SILVA, A. L.; MACEDO, Ana Vera da S; NUNES, Ângela (Orgs.) **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global. 2002.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. **A duração da pessoa**: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS/MN.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: EDUSP, 1954.

Língua Guarani: fala e escrita

Ruth Maria Fonini Monserrat¹ (UFRJ) monserruth@alternex.com.br

Resumo

Desde 2003 venho participando como docente em encontros e cursos com professores Guarani, para o estudo de questões relacionadas a sua língua, na escola e fora dela. Três de tais encontros, realizados em Santa Catarina, foram etapas do Curso de Formação de Professores Guarani das Regiões Sul e Sudeste. Outros, com distintas motivações, foram realizados no Paraná, Espírito Santo e Rio de Janeiro. O presente trabalho constitui uma breve síntese dos temas e questões tratados nessas distintas ocasiões e mais pormenorizadamente expostos nos relatórios de atividades relativos a cada um deles.

Palavras-chave: Língua Oral, Língua Escrita, Guarani.

Há diferenças na língua Guarani falada em diferentes lugares e diferenças também na escrita de palavras que são faladas da mesma maneira. Isso é uma coisa natural, que acontece em todas as línguas. O motivo pelo qual em Guarani se escreve de forma diferente, palavras que são faladas da mesma forma, é que os especialistas (ou, por vezes, alguém não especialista da comunidade), quando analisavam o Guarani falado numa determinada região e propunham um alfabeto para sua escrita, não se preocupavam em saber se já havia outro alfabeto em uso nas demais regiões.

Cada um fez a escrita que considerava a melhor, individualmente. Chamou-se a atenção, no entanto, para o fato de que, ao se tentar criar um alfabeto, por vezes o conhecimento do português pode atrapalhar: a pessoa pensa que não pode usar uma letra que já existe em português, mas tem som diferente (como acontece com a letra j, por exemplo, que se pronuncia de maneira diferente em português e em Guarani). Mas não se deve ficar com medo de usar uma letra em Guarani que tem som diferente em Português, porque cada língua tem regras próprias de pronunciar as letras do seu alfabeto, e quem quiser aprender a pronunciar direito as letras e as palavras de uma língua, precisa estudar suas regras de pronúncia primeiro.

O importante é compreender que as diferentes formas, usadas em regiões diferentes, estão todas certas e não umas erradas e outras certas. Talvez, algum dia, os Guarani queiram fazer a unificação escrita de sua língua, mas, por enquanto, é melhor que cada um fique com seu modo de escrever e, ao mesmo tempo, aprenda o modo dos outros, para poder entender a escrita Guarani em qualquer lugar onde estiver.

Durante as atividades realizadas nas distintas ocasiões em que se reuniram os professores Guarani (e outros membros das comunidades, quando houve a oportunidade), como era mais cômodo adotar uma escrita só, foi escolhida a mais utilizada – aquela que é usada em todos os estados envolvidos, com exceção do Espírito Santo. No caso dos encontros realizados neste último estado, usou-se o alfabeto vigente na região.

Há algumas regras gerais, sobre como escrever em Guarani, que valem para as duas principais escritas em uso, e também sobre como separar os elementos da frase (o que se escreve junto e o que se escreve em separado). Quando há pronúncias diferentes, por outro lado, cada um deve escrever como fala. Mas, atenção, há certas palavras que têm importante significado cultural, como *ayvu* e, neste caso, deverão conservar o v, mesmo que na fala rápida ele pareça sumir.

A questão do registro escrito de empréstimos merece ser tratada com vagar, para se poderem assimilarem as várias modalidades de empréstimo e as possíveis soluções para sua escrita. O problema é que, na fala corrente, há um número bastante expressivo de palavras e expressões do português, adaptadas, em certa medida, à fonética e à gramática Guarani.

1. Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ). Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ).

O professor Algemiro explicou que todas as línguas tomam emprestadas palavras de outras, que isso é uma coisa normal, e que as línguas não correm o risco de desaparecer só por causa dos empréstimos. Ao contrário, eles podem significar um enriquecimento para a língua que os absorve. Mas isso não quer dizer que a gente deve ir pegando qualquer coisa, sem pesquisar se tem uma palavra ou modo de dizer a mesma coisa na língua própria, em vez de ir logo usando a palavra estrangeira. Agora, se uma palavra já pegou na fala das pessoas, ela não vai desaparecer assim, de repente, ela vai ficar como mais um sinônimo para a forma tradicional, mais antiga. E, além disso, tem aqueles objetos ou situações novas que não existiam antes na cultura, como relógio, escola, arroz, etc. Nesse caso, não adianta ficar procurando sinônimos na língua própria.

Do ponto de vista da escrita, o problema todo está em que, quando uma palavra é emprestada de outra língua, ela tem de se “ajeitar” não só à pronúncia, mas também ao modo de escrever da língua que a está tomando emprestada. Por isso é que algumas palavras aparecidas nos textos estão perfeitas em guarani, como *jakuira* (emprestado de cuidar), porque o guarani não tem nem o som nem a letra *d* sozinha entre duas vogais, só *dj* ou *nd*. A mesma coisa acontece com *oxervi* (de servir), porque na fala dos grupos participantes no curso não há nem o som nem a letra *s* como na palavra servir. E da mesma forma, a palavra *okambia* (do espanhol *cambiar*). Para encontrar as soluções mais adequadas para a escrita, é preciso antes estudar bem cada caso em particular. Esse trabalho de pesquisa deve ser feito nas aldeias, junto com os mais velhos e com toda a comunidade, para ver se além dos empréstimos podem-se descobrir sinônimos mais tradicionais para eles na própria língua.

Quanto à escola, como bem disse o professor guarani Algemiro numa das etapas, “as crianças devem aprender a escrever primeiro em guarani, e o professor tem então que produzir e dispor de textos em guarani sem mistura com o português”. Mas para poder fazer isso, ele tem que investigar as palavras de *nhande ayvu* (nossa língua). Por exemplo, a palavra *pytã* significa ‘vermelho’; então, se a criança não conhece a expressão tradicional *xe pytã’i* ‘meu filhinho’, vai pensar que significa ‘meu vermelhinho’. Por isso ele critica as cartilhas que só apresentam palavras isoladas. Percebeu-se que persiste certa confusão, tanto entre os professores índios como entre os não-índios, sobre o que significa alfabetizar-se.

Resumidamente falando, alfabetizar-se seria desenvolver a capacidade de entender (falar, ler) tudo o que se escreve e de escrever tudo o que se fala. Mas, como muitos já sabem, esse “tudo” só pode ser realmente “tudo” quando a língua da alfabetização é a materna. Todo o conhecimento que advém depois, com a aprendizagem da escrita (e fala, e leitura) de outras línguas, é uma mera transposição secundária do “estalo” inicial, ou seja, da descoberta da relação entre fala e escrita.

Em decorrência do desconhecimento disso, costuma ocorrer um ou outro destes dois equívocos: a) o de acreditar que se pode alfabetizar de verdade numa língua que não é a materna do educando, e b) o de acreditar que se pode alfabetizar concomitantemente em duas línguas (ou de que a alfabetização pode ser feita mais de uma vez, primeiro numa língua e depois de novo, em outra). Por isso é tão importante saber que há maneiras diferentes - metodologias específicas - para cada situação.

A questão prática que se coloca, então, é a da necessidade de haver materiais escritos em boa quantidade, em vários níveis e para diferentes públicos: para crianças no estágio de alfabetização e pós-alfabetização; para a alfabetização de adultos; para leitura nas etapas seguintes do estudo na escola; para leitura pelos adultos na comunidade; para troca com materiais de outras comunidades indígenas (neste caso, precisa ter também a tradução em português). É proveitoso examinar livros e outros materiais didáticos de outros povos, produzidos em geral por professores durante etapas não presenciais dos seus cursos de formação, “não para copiar deles, mas para se ter novas idéias, ao ver como podem variar os conteúdos e a maneira de fazer os livros”.

Em etapa ulterior do curso de formação, além da retomada da questão sobre escritas Guarani diferentes, foram trabalhadas as seguintes questões: o alfabeto Guarani e sua comparação com o do Português; revisão e correção dos textos produzidos pelos professores cursistas; estudo inicial dos tipos de palavras em Guarani: substantivos, verbos, pronomes, adjetivos, posposições, afixos (prefixos e sufixos); levantamento das posposições; jogos de formação de palavras a partir de letras escolhidas; organização de dicionários; coleta de palavras (com vistas ao dicionário) referentes a objetos observados ao redor da casa; apresentação de charadas em guarani; reflexão sobre a importância da língua oral e a possibilidade de sua exploração na escola através de representações teatrais.

Sobre a feitura de um desejado dicionário bilíngüe Guarani-Português, os professores levantaram a questão de que ele deveria conter não apenas nomes de objetos, mas também os verbos. E aí surgiu um problema, que vale também para os nomes possuídos: o que colocar no dicionário, só a raiz, ou uma das formas conjugadas ou possuídas? Ficou decidido, finalmente, que, no caso do verbo, entraria só a raiz, sem os prefixos de pessoa, para evitar que uma letra no dicionário ficasse muito sobrecarregada, se fosse escolhida uma das formas conjugadas. Por exemplo, se um verbo sempre entrasse com a forma da terceira pessoa, que é *o-*, o dicionário ficaria com muitas palavras na letra *o*. Então, é melhor entrar só, digamos, *karu* (raiz de ‘comer’) ou, *japo* (raiz de ‘fazer’), etc. Já no caso dos nomes, há uma forma geral de terceira pessoa, quando se trata de seres humanos, então é essa forma que vai entrar. Além desses, há outros nomes possuídos que se escrevem com um *h* no começo, e isso também indica que se trata da terceira pessoa; por exemplo: *hexa* ‘olho (dele)’. Então, é essa forma que vai entrar no dicionário.

Em outra etapa, retomou-se o estudo da gramática Guarani, partindo da consideração da categoria central de “pessoa”, expressa na língua por marcadores pessoais de ordem diversa, que funcionam ora como pronomes pessoais independentes, ora como pronomes possessivos, ou ainda como prefixos verbais. Centrando-nos, depois, na estrutura interna do verbo, analisamos os prefixos verbais subjetivos, que indicam o sujeito da oração, e os objetivos que, no verbo transitivo, indicam o objeto da ação. Vimos também as diversas formas dos marcadores subjetivos no modo Imperativo, além do Indicativo. Descobrimos ainda os prefixos derivativos verbais, e o sufixo “nome de paciente”. Ampliamos, a par disso, o material lexical que vem sendo coletado desde a primeira etapa do curso para o dicionário. Para tanto, foi bastante produtivo o resultado da atividade lúdica de encontrar palavras a partir de um número limitado de letras selecionadas do alfabeto Guarani, no chamado Jogo de Palavras.

Finalmente, no curso realizado neste ano no Espírito Santo, foi retomada, uma vez mais, a questão das relações entre língua oral e língua escrita e do papel das duas modalidades da língua, na comunidade e na escola, quando o povo está realmente decidido a não perder esse elemento tão importante de sua identidade cultural. Enfatizamos que uma língua só pode se salvar do desaparecimento se ela for “falada”, mas falada por todas as gerações e não apenas pelos mais velhos. Os Guarani sempre souberam fazer isso, ao longo dos quase 500 anos de contato com os não-índios. Mas agora já existem algumas aldeias em que aparentemente a língua materna guarani está sendo abandonada, em favor do Português. Isso deve servir de alerta para todos.

Quanto à língua escrita, ela é importante na escola, e também fora dela, circulando na comunidade local e entre as inúmeras aldeias do povo Guarani espalhadas pelo Brasil e por outros países da América do Sul. A escrita permite registrar as histórias e os acontecimentos do presente e do passado que interessam ao povo, bem como, num nível mais avançado de domínio da escrita, fazer a síntese entre os conhecimentos tradicionais e os novos, oriundos do contato com a cultura dominante – em particular, aqueles que são veiculados através da

escola. Mas não se pense que basta a língua escrita para salvar uma língua; isso dificilmente aconteceu na história e dificilmente acontecerá agora.

Sobre o trabalho dirigido à revitalização de uma língua indígena, foi salientado que o papel da escola é limitado, embora importante. Na verdade, salvar uma língua do desaparecimento só pode ser alcançado se houver desejo e esforço da comunidade como um todo no sentido de manter a língua viva – ou seja, se ela for utilizada ativamente na comunicação cotidiana, não só entre os adultos, mas principalmente com as novas gerações. E quanto à escola, a língua indígena, tanto como meio de instrução de todas (ou quase todas) as disciplinas, quanto como objeto de estudo e de ensino – oral e escrito – tem de permear todo o processo escolar, e não apenas as duas ou três primeiras séries, como tem sido a prática.

Os trabalhos nessa última etapa se iniciaram com a abordagem do alfabeto guarani e das regras de ortografia e de separação de elementos na escrita da língua. Algumas dessas regras já haviam sido discutidas em etapas anteriores do curso de Santa Catarina, mas não estavam bem firmes e sedimentadas na prática – nem para os que lá estiveram, e muito menos para os que estavam sendo apresentados a elas somente agora. Além disso, há algumas peculiaridades da escrita Guarani no Espírito Santo devido a certas diferenças entre o alfabeto lá utilizado e o usado nos demais estados do Sul e Sudeste do Brasil. A fim de fixar na prática as regras adotadas para a separação de elementos na escrita, foram feitos basicamente dois tipos de exercícios: a) exame (individual ou coletivo) de vários textos de um livro de matemática disponível na aldeia, buscando identificar exemplos em que aparece um ou outro elemento tratado nas regras; b) criação escrita (individual) de uma ou duas frases contendo os elementos tratados nas regras, frases que depois eram transcritas e analisadas coletivamente na lousa. As duas atividades se revelaram muito produtivas. Foi a partir do exame das palavras coletadas nas várias rodadas do jogo de formação de palavras com letras previamente escolhidas que introduzimos as noções sobre o que é verbo, nome, adjetivo na língua Guarani. Depois voltamos aos textos (os mesmos já estudados, ou outros diferentes), para fazer exercícios de identificação neles do que era verbo.

Naturalmente, é ínfimo ainda o que pôde ser abordado até agora – nesta e nas precedentes etapas de estudos da língua Guarani – sobre a estrutura gramatical da língua. Mesmo assim, é justo reconhecer que foram sempre muito proveitosos os momentos em que se pôde trabalhar coletivamente sobre essa questão. Em etapas subseqüentes, que terão imperiosamente de acontecer, poderemos aprofundar juntos o que já iniciamos e investigar novos aspectos por enquanto ainda não abordados da gramática dessa bela língua.

Apontamentos sobre a língua Kaingang no Paraná

Ludoviko dos Santos¹ (UEL) lilukabi@uel.br

Resumo

Neste trabalho pretendemos explicitar um movimento inter-relacionado que pensamos caminhar na direção da valorização das línguas indígenas do Paraná. Em três frentes diferentes se dá este movimento: ações da CUIA; ações dos professores bilingües e ações do Estado. Acreditamos que essas ações constituem-se na semente de uma política para as línguas indígenas no Paraná.

Palavras-chave: Política Lingüística, Kaingang, Educação Escolar Indígena.

Vários foram os pesquisadores que se preocuparam, por motivos diversos, com o registro da língua Kaingang. Um dos trabalhos de maior fôlego foi o de Frei Mansueto B. de Val Floriana, que organizou uma gramática (FLORIANA, 1918) e um dicionário (FLORIANA, 1920) do Kaingang. A este, seguiram-se vários outros devidamente compilados na Bibliografia das Língua Macro-jê (D'ANGELIS, CUNHA, RODRIGUES, 2002). Ou seja, apesar de haver trabalhos sobre a língua Kaingang há quase cem anos, não existe no estado do Paraná, assim como nos demais estados do Brasil, uma política que fortaleça o uso de línguas indígenas. Como aconteceu com povos indígenas em outros estados brasileiros, também no Paraná, os Kaingang foram impedidos, em épocas passadas, de falar sua própria língua, parte de uma estratégia utilizada na guerra contra os índios Kaingang.

Apesar disso, a língua Kaingang resistiu e é falada em todas as Terras Indígenas Kaingang no Paraná. Isso aconteceu porque, ao contrário dos outros elementos que fazem a cultura de um povo, a língua não pode ser queimada, quebrada, roubada ou impedida completamente. Por ser isto evidente, ou seja, casas tradicionais podem ser queimadas, danças, pinturas podem ser proibidas, mas a língua não pode ser arrancada da mente das pessoas, o movimento contra as línguas indígenas é velado, insidioso e alicerçado na indiferença com os destinos das línguas autóctones. A sociedade nacional conta com o lento extermínio das línguas indígenas.

Entretanto, no estado do Paraná, há um movimento em três frentes diferentes, mas inter-relacionadas, que dão início ao fortalecimento das línguas indígenas no Paraná e que, certamente, constituirão a base para uma política lingüística eficaz.

1. A CUIA

Em 2001, a Lei Estadual 13.134 instituiu a entrada de indígenas nos cursos superiores das universidades estaduais. Logo em 2002, na UNICENTRO, realizou-se o primeiro vestibular dirigido exclusivamente à população indígena no Paraná, organizado por um grupo de professores das universidades estaduais do Paraná. Em 2003, o vestibular ocorreu na UEL e, em 2004, na UNIOESTE. Neste ano, desencadeou-se a normatização da lei com a criação da CUIA – Comissão Universidade para os Índios – formada pelo grupo de professores das universidades estaduais e por professores da Universidade Federal do Paraná, que solicitou participação no grupo. Em 2005, o vestibular indígena aconteceu na UEM e, em 2006, na UEPG.

Desse modo, atualmente, a CUIA se responsabiliza pelo processo de seleção e acompanhamento dos estudantes índios na graduação. Entretanto, não apenas pela realização do vestibular indígena se responsabiliza a CUIA. Passos importantes foram dados pelos membros do grupo que vão em direção ao fortalecimento das línguas indígenas no Paraná.

1. Professor da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutor em lingüística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Um deles já ocorreu no vestibular de 2006, ocasião na qual os candidatos puderam optar (além do inglês e espanhol) pelas línguas Kaingang e Guarani. Apesar de, aproximadamente, 50% dos candidatos Kaingang terem escolhido sua língua no vestibular, isso é de menor importância quando se coloca o valor social de as línguas indígenas constarem como opção no vestibular. Ou, como o coloca Monserrat, "... a língua indígena escrita é ainda uma utopia, um desafio, na melhor das hipóteses um processo em construção. E um processo que, para ter alguma perspectiva de êxito, não pode ficar confinado exclusivamente à escola." (2006, p. 137).

Assim, a posição da CUIA tem, basicamente, duas conseqüências: em primeiro, o lugar de prestígio do Kaingang e Guarani por poderem ser escolhidas no vestibular; e em segundo, o reforço para que a língua indígena não tenha interrompido seu ensino nas escolas, uma vez que, agora, tornaram-se línguas presentes no vestibular. Ao lado desta iniciativa, a CUIA é responsável por projeto intitulado "Diagnóstico Sócio-educacional/Linguístico das Terras Indígenas no Paraná"² que prevê realizar um levantamento diagnóstico da situação educacional e linguística dos povos indígenas no Paraná. Uma vez concluída tal pesquisa será possível estabelecer uma política linguística para as línguas indígenas no Paraná e, além disso, em conseqüência das informações educacionais levantadas, teremos informações adequadas para atender à demanda pela formação superior para professores indígenas.

2. Os Professores Bilíngües

Há consciência, entre os membros de comunidades indígenas no Paraná, que a língua é um elemento importante da constituição da identidade. A comprovação disso pode ser vista nas falas de índios coletadas por Pereira (2000) quando perguntados sobre o que é ser Kaingang:

"É falar nossa língua, a única coisa que restou para nós..." "...É manter o costume da língua..."
"...Só a nossa língua pode manter a gente unido, ..." "..."Eu preservo minha língua para ser identificado como Kaingang..." "... eles querem nossas terras que é o que nós temos além da nossa língua de mais importante..." "...Os nossos costumes praticamente já se perderam todos através desses anos e o que restou de mais importante foi a nossa língua." "...somos diferentes por causa de nossa língua..."

Então, se partíssemos dessas falas, certamente diríamos que a língua é algo importante e deve ser mantida na escola. No entanto, por mais paradoxal que seja, as comunidades não consideram o ensino da língua indígena na escola como algo importante, uma vez que "fora do espaço restrito da comunidade, a língua indígena carece de ressonância, de valor funcional" (CHIODI, op. cit MONTSERRAT, 2006, p. 145). A fala de uma professora bilíngüe ilustra bem a situação: "...eles (a comunidade indígena) discutem com a gente (professores bilíngües) que não querem que a criança vá para a escola para aprender a língua indígena porque essa ele já sabe, aprende em casa, querem que ela aprenda o português para aprender a se virar na cidade" (PEREIRA, 2000, p. 76)

Desse modo, os professores bilíngües defrontam-se com a situação de, ao mesmo tempo, atender aos anseios da comunidade, ou seja, preparar os alunos para enfrentar a sociedade nacional (com a exclusão da língua indígena da escola), e, por outro lado, lutar pela manutenção da língua indígena na escola, uma vez que, como professores, sabem que o Kaingang na escola faz parte de uma estratégia de sobrevivência e fortalecimento dessa língua indígena. A tarefa difícil dos professores está bem resumida na seguinte fala de um homem Kaingang: "Então, hoje eu penso que um bom Kaingang tem que saber ler e escrever as duas línguas, para saber viver no seu mundo e saber entender o do outro" (PEREIRA, 2000, p. 77).

2. O projeto é coordenado por Ludoviko dos Santos, foi aprovado pelo MEC/PROLIND e já conta com recursos financeiros liberados para sua execução. Estão envolvidos pesquisadores de quase todas as universidades estaduais, bem como professores bilíngües Kaingang e Guarani.

À primeira vista parece um problema insolúvel. No entanto, os professores bilíngües encontraram uma solução que foi explicitada durante o Curso de Magistério Kaingang, em Faxinal do Céu, no qual estavam presentes professores de 11 das 18 escolas Kaingang. Aproveitando a oportunidade de haver representantes de quase todas as escolas Kaingang, discutimos sobre as práticas de ensino de Português e Kaingang. Inicialmente, percebemos certa relutância em explicitar as práticas adotadas: creditamos isso ao receio natural de apresentar uma prática a nós, professores ministrantes do Curso de Magistério, que as colocaríamos em discussão.

Passados os primeiros relatos, pudemos constatar, com agradável surpresa, que uma prática pedagógica foi adotada pelos professores para dar conta da língua Kaingang na escola, ou seja, em todas as onze escolas, o Kaingang e o Português estão sendo ensinados ao mesmo tempo. Nas escolas em que o Kaingang é língua materna, o Português é levado à sala de aula concomitantemente ao ensino da língua indígena e vice-versa.

Este procedimento não acontece de forma desorganizada. Pelo contrário, os professores entendem a responsabilidade de se ensinar adequadamente a língua portuguesa, bem como a língua Kaingang. Várias técnicas são utilizadas: contar histórias em uma língua e depois em outra, palavras e frases em ambas as línguas e outras técnicas desenvolvidas por cada professor que se depara com a dificuldade das duas línguas. Este tipo de ensino que está sendo feito pelos professores bilíngües é uma clara reação ao impasse nas comunidades indígenas sobre o ensino da língua indígena.

Colocados diante do problema de saberem a importância da língua indígena e, ao mesmo tempo, a postura das comunidades em atribuírem maior valor ao ensino do português, uma vez que é língua funcional, os professores bilíngües tornaram-se sujeitos do processo e escolheram um caminho que dá valor a ambas as línguas. Ou seja, os professores conseguiram atender às duas posições claramente expressas nas seguintes falas de mulheres da comunidade Kaingang: “Ser Kaingang é falar a língua Kaingang, preservar a minha linguagem para ser conhecida como Kaingang.” “Eu ensino eles (meus filhos) a falarem o Kaingang, mas eles também têm que aprender a falar o português senão como vão viver sem serem enganados?” (Idem, p. 80 e 81).

A posição dos professores bilíngües se deve ao respeito às suas comunidades que têm uma visão claramente pragmática de que o relacionamento com a sociedade nacional se dá por meio da língua portuguesa. Constatação evidente de quem não vê as Terras Indígenas como ilhas ou guetos. Ainda uma outra fala de uma professora Kaingang ilustra bem os alicerces da postura adotada pelos professores bilíngües:

“É fácil falar para preservar a cultura, mas que cultura? Eu acho que a gente pode resolver as coisas do nosso jeito isso é nossa cultura, sem ninguém para dizer faça isso ou aquilo, orientar é bom, porque muita coisa a gente não sabe como fazer, se a terra não produz, nossa sabedoria é pouca para fazer ela dar, precisa do branco para ajudar mas não para dizer faz assim ou assado, temos que achar nosso jeito.” (Ibidem, p. 76)

Desse modo, os professores bilíngües acharam o jeito deles que deve ser apoiado por aqueles envolvidos com a questão indígena, principalmente os profissionais envolvidos diretamente com a escola. Por outro lado, se não bastasse estar socialmente correta a atitude dos professores, diversos pesquisadores defendem a idéia do uso da língua materna para o ensino da segunda língua, como o fazem, na prática, os professores bilíngües. Podemos citar, resumidamente, os seguintes pesquisadores: Appel, R. & Muysken, P., Cristovão, V. L. L., Durão, A. B. A. B., Eldridge, J., Scweers Jr., Selinker, L., Tang, J., Turnbull, M. & Arnett, K. e Cantarotti, Aline.

3. O Estado

Durante muitos anos as iniciativas do Núcleo de Educação Indígena - Paraná (NEI-PR) não surtiram efeitos duradouros para as comunidades indígenas neste Estado. No entanto, a partir de 2005, com o início dos trabalhos da equipe³ coordenada pela professora Cristina Cremonese, duas ações fundamentais foram tomadas: a primeira delas, uma antiga reivindicação, foi a implantação do Curso de Magistério Específico para professores Kaingang. Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, o curso já teve, neste ano de 2006, duas de suas cinco etapas desenvolvidas. Entre as várias disciplinas do Curso, duas estão voltadas especificamente para a língua Kaingang: Alfabetização Kaingang e Língua Kaingang, que acontecem em todas as etapas do curso, uma clara preocupação da Coordenação da Educação Escolar Indígena, no desenvolvimento de estratégias de fortalecimento da língua.

Ao lado disso, uma segunda ação caminha também em direção ao fortalecimento do Kaingang. Desde o início de 2006, os professores contratados pelo Estado para lecionarem em escolas indígenas devem, prioritariamente, falar a língua Kaingang, assim como aconteceu com as vagas para ingressar no Curso de Magistério. Apenas a disseminação da notícia de que o Estado passou a contratar professores e auxiliares de serviços gerais que, prioritariamente, falassem a língua indígena, levou falantes passivos da língua (aqueles que entendem mas não falam o Kaingang), como nos foi relatado por professores no Curso de Magistério Kaingang, a se interessarem e procurarem os professores e os homens mais velhos para pôr em prática a língua. Assim, o que se percebe é que as duas principais ações da atual Coordenação Escolar Indígena estão francamente voltadas para a maximização do estatuto das principais línguas⁴ no Paraná: o Kaingang e o Guarani⁵.

Esses três movimentos: da CUIA, dos professores bilíngües e da Coordenação da Educação Escolar Indígena estão interligados e caminham na mesma direção: atender aos “dois pré-requisitos...necessários para que uma língua minoritária tenha possibilidade real de sobrevivência: que ela tenha um lugar na sociedade maior e que desempenhe um papel funcional na sociedade que a utiliza como língua vernácula” (MONTSERRAT, 2006, p. 140). Por iniciativa da CUIA e da Coordenação da Educação Escolar Indígena há um esforço para concretizar iniciativas que atendam ao primeiro requisito e, ao segundo requisito, certamente é o anseio das comunidades indígenas no Paraná, reforçado pelo trabalho dos professores bilíngües.

Referências

APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. Alternancia Lingüística y Mezcla de Códigos. In: **Bilingüismo y Contacto de Lenguas**. Madrid: Ariel Lingüística, 1996.

CANTAROTTI, Aline. **O Papel da Língua em Sala de Aula de Língua Estrangeira**. Londrina, 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O Uso de L1 no Ensino de L2. **Revista Intercâmbio**. São Paulo: PUC-LAEL.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha ; CUNHA, Carla Maria ; RODRIGUES, Aryon Dall'igna . **Bibliografia das Línguas Macro-Jê**. 1. ed. Campinas: UNICAMP, 2002.

3. A equipe é composta pelas professoras: Cristina Cremonese (Coordenadora da Educação Escolar Indígena), Izodara T. B. De George, Lilianny R. B. dos Passos e Raquel Marschner. A Coordenação da Educação Escolar Indígena está alocada no Departamento de Ensino Fundamental, sob a chefia da professora Fátima Ikiko Yokohama.
4. No Paraná existem alguns remanescentes Xetá (Família Tupi-guarani) e algumas famílias Xocling (Família Jê).
5. As mesmas ações desenvolvidas para os professores Kaingang são também desenvolvidas para os professores Guarani.

- DURÃO, Adja Baldino Amorim Barbieri. **La Interlengua**. Madrid: Arco/Libros, 2006 (no prelo).
- ELDRIDGE, J. Code-switching in a Turkish secondary school. In: **ELT Journal**, v.50. Oxford University Press, 1996.
- FLORIANA, Frei Mansueto B. de Val. Ensaio de Grammatica Kainjgang. **Revista do Museu Paulista**. São Paulo, 1918.
- FLORIANA, Frei Mansueto B. de Val. **Diccionarios Kainjgang–Portuguez e Portuguez–Kainjgang**. Curitiba: Museu Paranaense, 1920.
- HARBORD, JOHN. The use of the mother tongue in the classroom. **ELT Journal**, v. 46, 1992.
- MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e Planejamento Lingüístico nas Sociedades indígenas do Brasil Hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, Luis D. B. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2006.
- PEREIRA, Magali Cecili Surjus. **Política de Identidade: um estudo de caso com Kaingang**. Londrina: Ed. da Universidade Estadual de Londrina, 2000.
- SCHWEERS Jr, C. William. Using L1 in the L2 Classroom. In: **English Teaching Forum**, v. 41, 2003.
- TANG, Jifeng. Using L1 in the English Classroom. In: **English Teaching Forum**, v. 40, 2002.
- TURNBULL, Malcolm & ARNETT, Katy. Teachers'Uses of The Target and First Languages in Second and Foreign Language Classrooms. In: **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 22, 2002.

Dom João VI e os Kaingang: da morte ao esquecimento dos índios do Sul do Brasil

Ricardo Cid Fernandes¹ (UFPR) rucid2@hotmail.com

Resumo

Ainda são relativamente poucos os estudos sobre os índios do Sul do Brasil, razão mais do que suficiente para que se volte ao assunto. No texto a seguir, abordaremos alguns aspectos da riqueza cultural Kaingang, num contraponto com a determinação da Carta Régia de D. João VI, que desumaniza os índios do Sul do Brasil. Para aqueles que já acompanharam o ritual do kiki, fica clara a seriedade com que tratam o assunto. Eles têm muito a nos ensinar. Seus mortos são celebrados, não esquecidos. Quem já participou de um kiki sabe que o maior medo do Kaingang não é a morte, mas o esquecimento. D. João VI certamente não sabia da existência do culto aos mortos entre os Kaingang, quando retirou-lhes a humanidade. Mal sabia ele que isso não seria possível, pois os mortos também são Kaingang e, como tais, continuariam a lutar pela terra e pela vida no mato.

Palavras-chave: Kaingang, Kiki, Resignificação.

D. João VI, na Carta Régia de 5 de novembro de 1808², suspendeu a “humanidade” dos índios do Sul do Brasil³. As palavras do monarca atravessaram tempo e espaço; cruzaram os campos e as matas de araucárias que cobriam o planalto; tornaram-se mais que palavras nos atos de violência que dominaram os processos de contato. Entretanto, as palavras de D. João VI só estão alcançando significado pleno no final do século XX.

A humanidade retirada dos índios do sul cumpriu o deprimente itinerário desterritorialização – confinamento – esquecimento. Com certeza, aqueles que trabalham direta ou indiretamente com as comunidades indígenas do Sul do Brasil sentirão o peso desta afirmação. Afinal, trata-se de aproximadamente vinte e cinco mil índios espalhados por cinquenta e uma áreas indígenas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul⁴. O esquecimento, porém, não retira a humanidade dos índios por extingui-los, mas por torná-los pouco interessantes, por torná-los não-índios ao olhar urbano. Com isso perdemos a oportunidade de incorporar aspectos singulares da cultura de grupos que conheceram “nossos” territórios muito antes da chegada do homem branco. Perdemos porque deixamos de nos impressionar com o outro. Pensemos nos Kaingang. A devolução da humanidade a esses índios, ou a criação de um espaço em nossa memória para a cultura Kaingang, poderia significar o conhecimento de histórias sobre a araucária, o pinhão, a saracura, o bugio, a seca da taquara, o pau do cotai. Perdemos histórias fantásticas e, conseqüentemente, perdemos a capacidade de refletir – com este “conhecimento primitivo” – sobre conceitos importantes para a nossa cultura.

1. Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP).

2. “Sendo-me presente o quasi total abandono, em que se achão os campos geraes de Curitiba e os de Guarapuava, assim como todos os terrenos que desaguam no Paraná e formam do outro lado as cabeceiras do Uruguay (...) infestados pelos Índios denominados Bugres, que matam cruelmente todos os fazendeiros e proprietários (...) e fazendo-se cada vez mais evidente que não há meio algum de civilisar povos bárbaros, (...) sou servido por estes e outros justos motivos que hora fazem suspender os efeitos de humanidade que com elles tinha mandado praticar ordeno-vos: deveis considerar como principiada a guerra contra esses barbaros Índios (...)” Carta Régia de 5 de novembro de 1808.

3. A humanidade dos índios foi contestada também pela ciência do século XIX. O antropólogo Físico Blumenbach afirmou que os botucudos – provavelmente os Xokleng de Santa Catarina – estavam a meio caminho entre o orangotango e o homem.

4. Distribuídos pelas áreas indígenas do Sul do Brasil vivem índios Kaingang, Xokleng e Guarani, os oito remanescentes do Xetá – grupo Tupi descoberto na década de quarenta – vivem dispersos em meio às outras etnias.

O esquecimento também ocorre no interior dos próprios grupos indígenas. Muitos já não falam as línguas nativas, e a tradição deixou de ser o parâmetro privilegiado de comportamento. Eles, que um dia guerrearam por seus territórios e que, com o tempo, passaram a reivindicar junto ao Estado seus direitos a porções reservadas de terras, hoje lutam também para serem índios, ao menos para serem considerados índios – índios no mundo dos brancos. De alguma forma, eles sabem que se o itinerário histórico desterritorialização – confinamento – esquecimento for completado, eles desaparecerão, sabem que dependem de sua indianidade para garantir a posse da terra. Eles sabem que a realização plena do projeto de D. João VI depende da incapacidade nativa de pensar a própria cultura e de garantir a sobrevivência da tradição.

Voltar-se para a cultura indígena, para as culturas indígenas, é muito mais do que apreciar objetos, narrar experiências ou colecionar sons e imagens singulares. Refletir sobre a realidade indígena atual, além de contribuir para a relativização de nossa própria experiência histórica e social, implica reconhecer que a cultura indígena é também uma reelaboração de um processo político do qual somos parte integrante.

Pelo convívio com os Kaingang é possível perceber que as atividades cotidianas estão marcadas por distintivos étnicos, pequenos atos que indicam a filiação cultural: o tipo de agricultura, a caça, a cestaria, o respeito pelas crianças, a perambulação entre as áreas indígenas, a existência de pequenas *casas de fogo* atrás da casa principal onde geralmente vivem os mais velhos. Mas é na atividade religiosa que encontramos o centro da cultura tradicional Kaingang.

A religiosidade “primitiva” sempre instigou os brancos. A inconstância da alma indígena frente às investidas missionárias confundia e ainda confunde os observadores. Por um lado, os índios não resistiam à integração de símbolos do cristianismo. Por outro, demonstravam uma capacidade sem igual de ressignificação e apropriação de elementos da religiosidade branca a suas concepções cosmológicas. Ainda hoje é comum ouvir histórias da primeira missa rezada na terra: uma fusão de História e mitologia. De certa forma, a experiência histórica que reuniu os conquistadores portugueses e os índios pataxó em 1500 foi fundida aos mitos de origem de diversos grupos indígenas.

Os Kaingang não são exceção, pois como outros grupos indígenas conviveram com a atuação de missionários. Certa vez um Kaingang do Posto Indígena Xaçupé (SC) me contou partes do mito do Dilúvio. A narrativa do índio Fokãe ilustra bem essa fusão processada no campo da religião. Fokãe⁵ contou que

“José – pai do menino Jesus – era carpinteiro e garrou a fazer barco. Daí vieram os outros e perguntaram: Pra que fazer barco? José respondeu que ia vir uma grande chuva, quando as mulheres estivessem lavando roupa no rio. Os outros riram. Mas ele continuou a fazer o barco. Quando veio a chuva o barco estava pronto e ele chamou todos os bichinhos pra se salvar do dilúvio.”

A versão de Fokãe não é apenas uma variação da história da Arca de Noé, conforme preservada tradição cristã. Trata-se também de uma variação sobre um tema tradicional da cultura Kaingang. Os Kaingang também possuem um mito que trata do tema do dilúvio e do ressurgimento da vida na terra. Esse mito foi coletado por Telêmaco Borba no final do século XIX e publicado pela primeira vez em 1882. No mito original, os Kaingang sobrevivem ao dilúvio com o auxílio das saracuras.

As alterações na vida religiosa dos Kaingang não se limitam à reelaboração de narrativas. As práticas religiosas sofreram mudanças significativas ao longo deste século. Os ritos de nomeação⁶, por exemplo, praticamente desapareceram. Além das limitações impostas pelo processo de contato, a introdução de igrejas evangélicas – os *crentes*, como são conhecidos – nas áreas indígenas contribuiu para esse processo de desetnificação.

5. Vicente Fokãe Fernandes é um líder religioso Kaingang, de aproximadamente oitenta anos, que vive no Posto Indígena Xaçupé, no oeste catarinense.

6. Para muitos grupos indígenas, a criança só adquire personalidade social quando recebe o nome, geralmente após um ano do nascimento, no momento em que começa a andar.

Apesar disso, os Kaingang, ou melhor, alguns Kaingang preservam aspectos tradicionais em suas atividades religiosas. O ritual do *kiki* – o culto aos mortos entre os Kaingang – foi apontado por muitos autores do século XIX e inícios do século XX como o centro da religião Kaingang. Esse ritual, apesar de D. João VI, ainda é realizado por um grupo Kaingang do Posto Indígena Xapecó, no oeste de Santa Catarina.

Os Kaingang, cuja população atual é estimada em vinte mil indivíduos, pertencem à família lingüística Macro-Jê. A essa família pertencem diversos grupos indígenas habitantes do Centro e Centro-Norte brasileiro – os Xavante, os Kayapó, os Bororó, os Timbira, dentre outros. Estudos etno-lingüísticos indicam que as línguas da família Jê e Macro-Jê são mais diversificadas internamente do que as línguas da família românica – essa é uma indicação de que tais línguas se separaram há muito tempo. Os Jê meridionais – os Kaingang e os Xokleng – teriam se separado há aproximadamente três mil anos, quando iniciaram um processo migratório do Planalto Central brasileiro para as terras altas do sul do Brasil (URBAN, 1992). As razões e os detalhes desses movimentos migratórios são hoje inacessíveis ao pesquisador. Estudos arqueológicos tentam colecionar as peças desse quebra-cabeça histórico, ou pré-histórico.

As sociedades indígenas que compõem a família lingüística Jê e Macro-Jê apresentam algumas características comuns também no que diz respeito à organização social. Estudos antropológicos das décadas de 1960 e 1970 demonstraram que esses índios se organizam de uma forma dualista. O dualismo Jê consiste na divisão da sociedade em metades, tradicionalmente metades exogâmicas – isto é, membros de uma metade deveriam casar com membros da metade oposta. Nessa sociedade dualista, as concepções cosmológicas também são duais. Os seres do universo têm seus duplos, com os quais se complementam e formam a totalidade do cosmos: Sol e Lua, dia e noite, seco e úmido, redondo e reto... Os antropólogos denominam essa forma de organização dual do pensamento de “oposições complementares”. A hipótese dos especialistas é que tal dualismo constitui um elemento organizador fundamental de toda a sociedade e cultura dos Jê.

Com a presença do homem branco, esse dualismo ganhou novas formas – entre os Kayapó, por exemplo, as aldeias que eram tradicionalmente circulares, divididas por caminhos que demarcavam a fronteira entre as metades, assumiram a forma de rua com casas em cada lado; a divisão entre as metades se ajustou à mudança, sendo estabelecido que cada lado da rua deveria conter membros da mesma metade.

Os Kaingang são Jê e também apresentam uma organização dual modificada pela longa história de contato. Hoje em dia, os Kaingang não mais reconhecem o princípio da exogamia entre as metades. Muitos nem mesmo sabem à qual metade pertencem. Mesmo assim, no campo da mitologia e das práticas rituais o dualismo está presente. O ritual do *kiki* é um momento privilegiado para a observação do sistema dualista Kaingang em operação.

O ritual do *kiki*, também chamado de culto aos mortos Kaingang, é celebrado todos os anos entre os meses de março e junho no Posto Indígena Xapecó. O ritual é organizado quando as famílias dos mortos pedem para que seja realizado o *kiki*, que só ocorre quando há um morto de cada metade aos quais se quer prestar cerimônia. O dualismo começa a ser redesenhado na comunidade Kaingang de Xapecó.

Uma vez definida a realização do *kiki*, é preciso reunir os rezadores, homens que conhecem as rezas – diz a mitologia que os Kaingang aprenderam essas rezas com os passarinhos e com os bichos do mato. Os rezadores, assim como os mortos, devem pertencer às duas metades – os Kaingang chamam as metades de *kamé* e *kairu* – ambos heróis mitológicos que sobreviveram ao grande dilúvio do princípio dos tempos.

Os rezadores se reúnem para o primeiro fogo – duas fogueiras, uma *kamé* e outra *kairu* – e passam a noite conversando, cantando, bebendo, tocando instrumentos tradicionais, como o *xykxy* – chocalho de porongo com grãos de milho – e os *turus* – cornetas de taquara. Durante todo o ritual, os participantes têm suas faces pintadas com a marca da metade à qual pertencem: três pontos para os *kairus* e três riscos para os *kamés*.

Ao amanhecer, escolhem um pinheiro (araucária) para ser derrubado. O pinheiro pertence à metade *kamé* e, portanto, é necessário que o rezador *kairu* reze para apaziguar e enfraquecer o espírito do pinheiro. O pinheiro será o *kōkéi*, o recipiente do *kiki*, bebida fermentada composta de água e mel.

Uma vez derrubado, o pinheiro é posicionado segundo a orientação leste-oeste. O leste é *kamé* e o oeste é *kairu*. Antes que o pinheiro seja transportado para o local onde será realizado o ritual, os rezadores iniciam suas rezas: *kamé* da extremidade leste até a metade do pinheiro e os *kairu* da extremidade oeste até a metade. Rezam para o pinheiro como se este fosse um defunto com a cabeça voltada para o nascente e os pés para o poente – a mesma posição dos corpos nas sepulturas.

Terminado esse trabalho, os rezadores mais uma vez se reúnem e passam a noite ao redor das fogueiras – o segundo fogo – desta vez duas fogueiras para cada metade.

O pinheiro, então, será posicionado na praça de dança e tem início a confecção do cocho – *kōkéi*. *Kamés* escavam de um lado, *kairus* de outro.

Geralmente, o *kōkéi* tem capacidade para cerca de quatrocentos litros de *kiki* (aproximadamente setenta quilos de mel e trezentos litros de água). Cumprida essa fase inicial, o *kiki* repousará por aproximadamente quarenta e cinco dias, tempo necessário para a fermentação da bebida.

No dia estabelecido, os rezadores se reúnem para o terceiro fogo: três fogueiras para cada metade. Esta é a noite mais importante do ritual, da qual participam convidados de outras aldeias. Segundo a tradição, que hoje em dia é pouco respeitada: “Durante essa noite, até mesmo as crianças pequenas devem ser retiradas da cama e trazidas, às costas do pai, para a praça de dança. Como é nessa noite que os espíritos dos mortos vêm à aldeia, o único lugar seguro para os vivos é junto aos fogos onde estão os rezadores.” (VEIGA, 1994)

Ao amanhecer, os rezadores de cada metade, seguidos dos demais participantes, dirigem-se à casa dos familiares do morto para o qual se está realizando o *kiki*. Os *kamés* visitam os familiares do morto *kairu* e vice-versa. Na casa dos familiares, eles pegam a cruz que irão levar ao cemitério (A cruz é um elemento do sincretismo com a religião católica – não se sabe qual elemento da cultura tradicional Kaingang ela substitui). Dirigem-se ao cemitério onde irão rezar mais uma vez e substituir a cruz da sepultura. Terminada esta fase, já próximo do meio-dia, todos retornam para a praça de dança e desta vez *kamés* e *kairus* irão se misturar. O dualismo encontra a complementaridade com a abertura do cocho e a distribuição da bebida, o *kiki*. Todos bebem, cantam, dançam até que todo o *kiki* seja consumido e, por fim, possam virar o cocho e encerrar o ritual.

Mesmo simplificada, essa descrição do ritual do *kiki* desafia a caracterização dos Kaingang como povo aculturado, desafia o esquecimento. A riqueza de detalhes e a complexidade de cada fase do ritual indica que o *kiki* é a expressão de uma cultura que utiliza mecanismo nativos para produzir significados nativos capazes de instrumentalizar sua relação com o mundo dos mortos. O mundo dos vivos também ganha significado com o *kiki*. Não apenas um significado religioso ou cosmológico, mas um significado étnico, étnico-político.

Além do caráter religioso, o *kiki* é um esforço para tornar visível a identidade étnica para os brancos e para os próprios Kaingang. Mesmo dentro do Posto Indígena Xapecó, o *kiki* sofre com o esquecimento com a desumanização atribuída à vida indígena.

Nesse Posto, vivem cerca de cinco mil índios e não-índios. Poucos falam a língua Kaingang, e portanto, não podem acompanhar integralmente o ritual. Com isso, o ritual é percebido por alguns como *coisa dos velhos*. Alguns condenam a realização do *kiki*, especialmente os *crentes*, por entenderem que essa é uma celebração católica (os *crentes* vinculam o *kiki* com a Igreja Católica, pois, além dos elementos de sincretismo com símbolos do catolicismo, este ritual foi revitalizado na década de 1970 com a ajuda do Conselho Indigenista Missionário).

Os organizadores do *kiki* percebem o distanciamento existente entre o ritual, seus objetivos e a percepção dos participantes. Mesmo assim, insistem em levar adiante a difícil tarefa de realizar um ritual tão complexo e dispendioso – lembremos que o ritual requer alimentos em abundância, pois durante as noites dos fogos, os participantes são alimentados com um caldo quente e pão, além de garapa. Para eles, o ritual é um símbolo da cultura Kaingang, uma oportunidade para reunir velhos e jovens em torno de um tema Kaingang garantindo, assim, a sobrevivência de sua cultura.

Os rezadores e organizadores são todos velhos, que viveram o processo de perda de terras, de extinção de suas riquezas naturais – fauna e flora – e de exploração da mão-de-obra indígena nas lavouras da vizinhança. Alguns desses Kaingang experimentaram em suas vidas a passagem da *vida no mato* para a vida controlada pelas possibilidades do mundo dos brancos. Outros já nasceram dentro de áreas demarcadas pelo Serviço de Proteção ao Índio, mas ouviram de seus pais as histórias sobre os tempos de liberdade. Para eles, o ritual do *kiki* é uma tradição Kaingang que não pode deixar de existir, pois no momento em que os índios deixarem de ser índios eles perdem a terra.

Nos últimos anos o *kiki* tem sido realizado em data próxima ao Dia do Índio. Em 1997, foi realizado no dia 13 de abril. Os organizadores foram claros quanto à definição desta data: “para não confundir com o Dia do Índio”. A proximidade com a comemoração do Dia do Índio reforça o caráter étnico-político do ritual, afinal o Dia do Índio é coisa de índio para branco, e o *kiki* é coisa de índios para índio.

Para aqueles que já acompanharam o ritual do *kiki*, fica claro que os Kaingang possuem uma riqueza cultural injustamente desprestigiada. A seriedade com que tratam o assunto é banhada pela alegria de sentir seus mortos junto aos antepassados. Eles têm muito a nos ensinar. Seus mortos são celebrados, não esquecidos. Quem já participou de um *kiki* sabe que o maior medo do Kaingang não é a morte, mas o esquecimento. D. João VI certamente não sabia da existência do culto aos mortos entre os Kaingang, quando retirou-lhes a humanidade. Mal sabia ele que isso não seria possível, pois os mortos também são Kaingang e, como tais, continuariam a lutar pela terra e pela vida no mato. Hoje, nós podemos conhecer o *kiki*, podemos aprender com a maneira Kaingang de encarar o mundo dos mortos e dos vivos. Mas o esquecimento parece ser maior do que a riqueza cultural desses índios, que nem mesmo consideramos índios. Parece que neste fim de século (XX) ainda estamos do lado de D. João VI.

Referências

URBAN, Greg. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. In: **História dos índios do Brasil**. CUNHA, Manoela Carneiro da (Org.). São Paulo: Ed. Schwarcz, 1992

VEIGA, Juracilda. **Organização social e cosmovisão Kaingang**: uma introdução ao parentesco, casamento e nomenclatura em uma sociedade Jê meridional. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UNICAMP.

O comércio de artesanato dos Guaranis¹ da Ilha da Cotinga: trocas de significados com os não-índios

Zélia Maria Bonamigo² – zeliabonamigo@terra.com.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar brevemente a demanda dos Guaranis pelas trocas com os não-índios, que envolvem a venda de artesanato, a aquisição de bens industrializados, a procura por dinheiro e por direitos indígenas³.

Palavras-chave: Índios Guaranis, economia, trocas.

1. O contexto da economia Guarani

Os índios Guaranis pertencem à família lingüística Tupi-Guarani. Embora muito já se tenha escrito sobre eles, há ainda muito a se aprender, especialmente a respeito de sua economia. Depois de percorrer diversas de suas aldeias, nos anos 50, Egon Schaden (1962) observou a existência de diferenças dialetais. Então, classificou, no Brasil, os Guaranis em três grupos: Kaiova ou Kaivá, Nhandéva (Apapokúva) e Mbya. Mbya significa muita gente num só lugar.

Os Kaiovas se concentram em diversas aldeias do Mato Grosso do Sul e do Paraguai e uma família viveu alguns anos no litoral do Espírito Santo. Os Nhandevas marcam presença no Posto Indígena de Araribá, no interior do Estado de São Paulo, e em várias aldeias no Mato Grosso do Sul, no Paraguai, e, no litoral paulista, nas aldeias do Rio Silveira, Itariri e Bananal. Os Mbyas são encontrados no leste do Paraguai, no norte da Argentina, no Uruguai, no interior dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Localizam-se também no litoral, junto à Mata Atlântica, dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Existem ainda agrupamentos de Mbyas no Maranhão, na reserva Guajajara, no Tocantins, em Xambioá, e no Posto Indígena Xerente, em Tocantínia. (LADEIRA, 2001)

Parto da realidade da aldeia *Pindoty*, situada na ilha da Cotinga, em Paranaguá-PR. *Pindoty* significa local de muitos coqueiros. Os Mbya-Guaranis que habitam a ilha nos dias de hoje são parentes daqueles que ali chegaram na década de 1970. Desde que os conheci, em 2003, a comunidade apresentou composição entre 86 e 40 habitantes. Essa oscilação do número de pessoas deve-se ao dinamismo de suas relações com as outras comunidades. Suas viagens de visitas a parentes, de conhecimento de outras famílias e de atendimento a pedidos de caciques e pajés de outras aldeias ocasionam freqüente mobilidade e diferentes configurações da população local.

Para compreender o significado de sua economia, torna-se importante conhecer um pouco de sua cosmologia. Nesta existem aspectos fundamentais, como o *nimongarai*, ritual do batismo, o *nbandereko*, que significa “nosso jeito de viver”, o *potirõ* ou mutirão, que dá condições para a prática da reciprocidade, e o *tekoa*, que definem como “nosso habitat”, a aldeia. O ritual de nominação é a cerimônia mais importante para os Mbya-Guaranis, mas como o propósito deste artigo refere-se às trocas entre índios e não-índios pelo artesanato, este tema não será tratado neste momento. Entende-se aqui o comércio como trocas, por condizer melhor com os significados das negociações dos Mbyas.

1. A decisão de escrever o nome do grupo indígena no plural está de acordo com a comunidade Mbya-Guarani, representada pelo professor Dionísio, procedimento adotado também na minha dissertação de mestrado.
2. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), jornalista, membro do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná e escreve para o jornal *O Estado do Paraná*.
3. O texto se fundamenta na minha dissertação de mestrado, defendida em maio de 2006, com o título: A economia dos Mbya-Guaranis: troca entre homens e entre deuses e homens na ilha da Cotinga em Paranaguá-PR.

2. Nhandereko, mborayu e Nhanderu

O *nhandereko* envolve toda sua vida, suas normas internas sobre os mais diversos aspectos: convívio diário, alimentos, educação, parentesco, rituais e suas relações com as pessoas que não fazem parte de sua comunidade, como os lojistas, os turistas, as Organizações Não-Governamentais, as Instituições Federais e Estaduais, entre outros.

O *mborayu* é traduzido como amor ou, como exemplificou Nilo, o cacique da aldeia: “é dar o que tem, é não ter orgulho de ser o que a gente é.” Está relacionado com o mutirão ou *potirô*. Este, define as condições de sua reciprocidade. Segundo os pesquisadores Melià e Temple (2004, p. 29 e 73), a economia de reciprocidade se manifesta através do *orojopói* = damo-nos coisas e convidamo-nos a comer. Como isso ocorre na prática?

Nhanderu significa para os Mbyas a divindade. *Nhanderu Tenonde* é traduzido por Nosso Pai Original. A ele recorrem quando alguém está com qualquer tipo de dificuldade. Ele se manifesta pelo pajé e aconselha que aqueles que pedem sua ajuda pratiquem o *jopoi* (o alimentar-se) ou a forma de reciprocidade Guarani pela qual abrem as mãos *joo meme* (um com outro).

Isto quer dizer o seguinte: caso alguém esteja com pouco alimento em sua casa, solicita a ajuda de seu vizinho. Caso este não tenha o bastante para ajudar, e se isso acontece também com os demais, o cacique providencia o necessário. Quem recebe, retribuirá quando tiver. As trocas entre as famílias ou entre as pessoas não envolvem somente alimentos, mas também visitas e presentes.

Para eles, não têm a mesma importância os Estados do Brasil, como têm para os não-índios, porque têm sua própria organização inter-aldeias. Nenhuma comunidade vive isolada, mas está em constante comunicação com as demais. Realizam, através de sua rede de parentesco, uma constante atualização de seu “jeito de ser”.

É comum se ouvir dizer que os Mbya-Guaranis não são apegados às terras onde vivem e que desafiam qualquer plano dos não-índios que os querem ver estabilizados nas aldeias. Pelo contrário, existe uma lógica em sua mobilidade, como me explicou o cacique *Nilo*: “Nós dependemos muito de outras comunidades. Sendo Guarani é assim. Se alguma pessoa pedir para eu fazer conselho lá na outra aldeia, então tem que ir. Nós somos assim. Sempre unidos. Lá de São Paulo, do Rio de Janeiro. Por isso nós andamos muito, e outra pessoa como o não-índio nos considera andarilhos, mas não é assim, é nosso costume”.

A compreensão do sentido do seu comércio de artesanato passa pela compreensão do significado específico de duas categorias nativas: *atividade* e *trabalho*. Eles distinguem o que é característico das tradições, as atividades, e o que faz parte da sua relação com os não-índios, o trabalho.

Segundo o professor Guarani Dionísio, as atividades se referem ao plantio familiar ou comunitário, o fazer artesanato para uso interno, as reuniões junto do fogo, durante as refeições, as reuniões comunitárias nas quais discutem seus assuntos e, especialmente, as reuniões de oração na Casa de Reza onde se reúnem periodicamente para rezar. Em resumo, *atividade* é quase tudo o que não gera renda.

Por outro lado, é considerado “trabalho” tudo o que não faz parte das tradições, como fazer artesanato para vender, participar de reuniões promovidas por Organizações Não Governamentais (ONGs), como o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), em cursos e seminários, e o comércio com os não-índios, entre outros.

Dessa explicação do professor Dionísio, se entende que o artesanato para venda ou troca com os não-índios é considerado trabalho, algo que surge depois que os frutos das matas diminuíram, que desapareceram os animais de caça, pela caça clandestina, que morreram muitos peixes devido à poluição das águas. Esses elementos, adicionados às dificuldades advindas de uma parte do terreno da ilha considerada pouco produtiva para plantio, por ser arenosa, impedem os Mbya-Guaranis a uma demanda maior de venda de artesanato, um comércio carregado dos sentidos das trocas.

3. As trocas de significados pelo artesanato

Na economia Mbya-Guarani da ilha da Cotinga, o cacique Nilo estima o artesanato em 20% da renda total da aldeia. O artesanato envolve a confecção de cestos, miniaturas de animais, peneiras, abanos, chocalhos, lanças, pau-de-chuva, balaios de diversos tamanhos e feitios, colares, braceletes, brincos e a confecção de seu CD.

Com quem eles trocam seu artesanato? Neste artigo não referirei às trocas com ONGs e instituições estaduais ou federais, pois o texto ficaria muito extenso. Indico três outras modalidades de trocas, por serem mais freqüentes: com os lojistas; com as famílias, de casa em casa e com os turistas, tanto em Paranaguá quanto na própria ilha.

A venda de artesanato aos lojistas de Paranaguá não é preferida por eles. Os lojistas pagam pouco pelo artesanato, o que os deixa insatisfeitos por verem seu trabalho não-reconhecido. Esta troca ocorre mais freqüentemente quando precisam adquirir alimentos ou outros produtos em momentos de emergência. A venda de porta em porta dá melhor resultado do que a venda nas lojas; é planejada com antecedência e diversificada em modelos, tamanhos e cores. Quase sempre vendem tudo o que levam.

A modalidade preferida é a venda para os turistas, tanto em Paranaguá quanto aos visitantes na ilha. Existe maior liberdade de estabelecimento de preços e de negociação com os turistas. Segundo o cacique Nilo, eles preferem vender o artesanato para os turistas, pois se, por exemplo, vendem a arte em madeira por R\$ 7,00, as flechas por R\$ 8,00, os balaios por R\$ 10,00 a R\$ 15,00 dependendo do tamanho, venderiam nas lojas por R\$ 4,00 a R\$ 5,00.

Uma das tarefas mais exigentes para a confecção do artesanato é a obtenção da matéria-prima, a taquara, a madeira, as sementes, entre outros, porque estão cada dia mais difíceis de serem encontrados na mata. A confecção é tarefa dos adultos e adolescentes. Nota-se que os adolescentes, além de reproduzir o que aprendem com os adultos, compõem facilmente novas criações, conforme o interesse dos turistas. Depois de pronto o artesanato, uma outra dificuldade encontrada é seu transporte para o continente, pois cabem poucos exemplares nas duas barcas pequenas que têm à disposição. Mesmo assim, realizam o planejado com a coordenação do cacique da aldeia.

No artesanato, estão incluídas também as cópias do CD *Cânticos Eternos Guarani - Mborá'i Marae'y Guarani*, gravado por eles junto com outros grupos Guaranis do Paraná, em dezembro de 2002, trabalho realizado pelo Instituto *Nbemboete* Guarani. A gravação e a venda das cópias não constituem uma atividade, na conotação dada pelo professor Dionísio, mas um trabalho.

Em geral, os Guaranis aceitam convites para apresentar *shows* em instituições educacionais, mas, como refere o professor Dionísio, algumas pessoas os chamam para mostrá-los como pessoas exóticas. Mesmo assim, eles aceitam, e se apropriam “conscientemente” desses momentos. Eles se apossam da modalidade utilizada pelos artistas não-índios de se apresentarem em *shows*, cantam e vendem seu CD, que fala das suas tradições. Isso lembra a questão comentada pelo professor e antropólogo Marshall Sahlins (1997) a respeito dos povos da Nova Guiné. Eles reverteram os impulsos comerciais suscitados por um capitalismo invasivo em fortalecimento dos conceitos indígenas. Com isso, quero enfatizar que os Mbya-Guaranis criam os valores de sua economia de acordo com seu “jeito de ser”, reinterpretado constantemente no interior da aldeia e conforme os contatos com os não-índios fora da aldeia.

4. Preço e dinheiro

Na tradição Guarani não havia circulação de dinheiro. Trocavam-se antes, alimentos, roupas, visitas, presentes, gentilezas, orações, convites e festas, como se continua fazendo até hoje. Com o tempo, examinaram que nas trocas com os não-índios era preciso estabelecer preços. Ora, fazer preço sai da produção restrita aos valores de uso e da reciprocidade comunitária e impõe-se como lógica do mercado, como referem os pesquisadores Jonathan Parry e Maurice Bloch (1989, p. 4). O que eles fazem então? Fazem seu preço e dão seu sentido ao dinheiro moderno, apropriando-o aos seus propósitos sociais em lugar de estarem sujeitos à lógica do mercado.

Por exemplo, se confeccionar o artesanato para venda é uma obrigação imposta pela sociedade não-índia, eles não a aceitam passivamente. O artesanato/trabalho para venda, atendendo à lógica capitalista, torna-se mercadoria. Mais, torna-se dom/mercadoria, como também defende o antropólogo Marcel Mauss (1924), pois a “cultura” Mbya-Guarani vai junto com a mercadoria. Ao trocar, o Mbya dá algo de si. Ao comprar o artesanato, os compradores adquirem mais que balaios, abanos e miniaturas. Eles recebem também o dom da arte Mbya. Ou seja, como explica o antropólogo Marcos Lanna: “Ao aceitar, o recebedor aceita algo do doador. Ele deixa, ainda que momentaneamente, de ser um outro; a dádiva aproxima-os, torna-os semelhantes.”

5. Há outros significados nas trocas

Chamo a atenção para o fato de que, ao contrário do que se poderia pensar ao se ver os Mbya-Guaranis, que se apresentam tão externamente parecidos com os não-índios em sua forma de vestir e tão calmos diante dos que não pertencem à categoria Mbya, vão agilizando planos que sempre incluem os “outros” através de alianças. Elegem aqueles que lhes provam confiança e se afastam daqueles que não lhes demonstram continuidade nas relações. Em outras palavras, quero dizer que eles desenvolvem um olhar estratégico a respeito dos pesquisadores, como eu própria experimentei. Após lhes relatar minha intenção de realizar minha pesquisa de mestrado sobre sua economia, eles não só aceitaram como também se tornaram parceiros.

Ao comprar ou trocar os objetos produzidos pelos não-índios, estes itens são inseridos em sua circulação de parentesco e de reciprocidade. Entre os Guaranis, os objetos ocidentais utilizados com apreço por homens e mulheres, jovens e crianças são tênis, relógios de pulso, TV portátil à luz solar, calças jeans, rádio portátil, entre outros. As jovens compram saias coloridas, calças compridas, óculos de sol, brincos, anéis e batons. Além de comprar ou trocar objetos na cidade, os Mbya-Guaranis buscam também a garantia de poder usufruir dos direitos dos não-índios, através do registro de nascimento das crianças, da possibilidade de estudar nas escolas da cidade e nas faculdades.

O consumo do que é trocado ou comprado (alimentos, roupas, etc.) é uma troca de significados, como é destacado pelo sociólogo francês, Jean Baudrillard (1991): “Não há consumo por causa de uma necessidade objetiva de consumir (...). Há uma produção social, um sistema de troca, de materiais diferenciados, de um código de significados e valores constituídos. A funcionalidade dos bens vem depois.” Com isto quero dizer que não é a necessidade que impulsiona a troca, mas a troca de significados entre eles e os não-índios. Dar e receber não são somente trocas materiais, mas comunicações entre as pessoas.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. **A Sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BONAMIGO, Zélia Maria. **A economia dos Mbya-Guaranis**: troca entre homens e entre deuses e homens na ilha da Cotinga em Paranaguá-PR. Curitiba, 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UFPR.

LADEIRA, Maria Inês. **Espaço geográfico Guarani-Mbya**: significado, constituição e uso. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado) – FFCL/USP.

LANNA, Marcos. **Nota sobre Marcel Mauss e o ensaio sobre a dádiva**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n14/a10n.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2005.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUS, M. **Sociologia e Antropologia**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MELIÀ, Bartomeu; TEMPLE, Dominique. **El don, la venganza y otras formas de economia guarani**. Assunción del Paraguay, 2004.

PARRY, Jonathan; BLOCH, Maurice. **Money and the morality of exchange**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I). **Mana**, v. 3, n. 1, p.41-73, 1997.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte II). **Mana**, v. 3, n. 2, p. 103-150, 1997.



Foto: Zélia Maria Bonamigo

Rosalina confeccionando artesanato na frente de sua casa (Ilha da Cotinga, 2006)



Foto: Zélia Maria Bonamigo

Mbya-Guaranis mostram exemplares dos produtos que comercializam com uma loja no centro de Paranaguá (Paranaguá, 2003).

Sugestões Para Pesquisa

AFONSO, Germano. Etnoastronomia dal Brasile. **Le Stelle**, Roma, n. 19, p. 84 - 86, 2004.

AFONSO, Germano. Mitos e estações no céu Tupi-Guarani. **Scientific American Brasil**, Edição Especial, Etnoastronomia. Rio de Janeiro : Duetto Editorial, p. 46-55, 2006.

AFONSO, Germano. Relações afro-brasileiras. **Scientific American Brasil**, Edição Especial, Etnoastronomia. Rio de Janeiro : Duetto Editorial, p. 72-79, 2006.

ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita. (orgs.) **Pacificando o branco**: cosmologias do contato no norte-amazônico. São Paulo : UNESP, 2002.

ALBISETTI, Cesar; VENTURELLI Angelo. **Enciclopédia Bororo**. Campo Grande: Publicação do Museu Regional Dom Bosco. 1962, 1969, 1976. v.3.

ALMEIDA, Ledson Kurtz. **Dinâmica religiosa entre os Kaingang do Posto Indígena Xaçepó/SC**. Florianópolis, 1998. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/UFSC.

AMBROSETTI, Juan. Los índios Kaingang de San Pedro (Misiones). **Revista del Jardim Zoológico de Buenos Aires, Buenos Aires**, n. 2, 1894.

APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. São Paulo : Cortez, 2000.

ASSIS, Valéria Soares. **Uma contribuição para o estudo da sociabilidade mbya-guarani através da circulação dos objetos**. Porto Alegre : UFRGS, 2002.

ASSIS, Valéria de; Ivori José. Análise sobre as populações Guarani contemporâneas: demografia, espacialidade e questões. **Revista de Índias**, Madrid, v. 64, n. 230, 2004.

AZEVEDO, Fernando (org.). A antropologia e a sociologia no Brasil. In: **As Ciências no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro : UFRJ, v. 2, p. 409-461, 1994.

BALDUS, Herbert. O conceito de tempo entre os índios do Brasil. **Revista do Arquivo Municipal de São Paulo**, São Paulo, n. 71, p. 87-94, 1940.

BALDUS, Herbert. **Ensaio de etnologia brasileira**. São Paulo : Companhia Editora Nacional - 1979.

BATES, Henry Walter. **O naturalista no Rio Amazonas**. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1944, v.2.

BELUZZO, Ana Maria de Moraes; AMOROSO, Marta Rosa; SEVCENKO, Nicolau.; PICCOLI, Valéria. **Do contato ao confronto**: a conquista de Guarapuava no século XVIII. São Paulo : BNP - Paribas, 2003.

BECKER, Itala Irene Basile. O índio Kaingáng no Rio Grande do Sul. **Pesquisas Antropologia**, São Leopoldo, Instituto Anchieta de Pesquisas, n.29, 1976.

BOLETIM DO INSTITUTO HISTÓRICO E ETNOGRÁFICO PARANAENSE. Curitiba, v. 32, 1976.

BOLETIM DO INSTITUTO HISTÓRICO E ETNOGRÁFICO PARANAENSE. Estado actual da conquista de Guarapuava no fim do ano de 1821. São Paulo.

Boletim Informativo MEC/SECAD. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> acesso em: out. 2006.

BORBA, Telêmaco. **Actualidade indígena:** breves notícias sobre os índios Caingangues, conhecidos pela denominação de coroados, habitam no território compreendido entre os Rios Tibagi e Uruguai. Curitiba: Paranaense, 1908.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 14 de 14 de setembro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, p.1, 5 out. 1988.

BRASIL. **Convenção n. 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho)** Sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais. Brasília: OIT, 2004.

BRASIL. Decreto n. 26 de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 2487, 04 fev.1991.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez.1996.

BRASIL. Lei n.10172 de 09 de janeiro de 2001. Plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 01, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 10406 de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, p.1, 11 jan. 2002.

BRASIL. Lei n. 3071, de 01 de janeiro de 1916 – **Código Civil**. Rio de Janeiro, 01 jan. 1916.

BRASIL. Medida Provisória n. 1911-8 de 29 de julho de 1999. Altera dispositivos da lei n. 9649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da presidência da república e dos ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 jul. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino**. Brasília : MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília : SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: SECAD, 2005.

BRASIL. Portaria Interministerial MJ E MEC n. 559 de 16 de abril de 1991. Sobre a educação escolar para as populações indígenas. **Diário Oficial da União, Brasília**, p.1, 17 abr. 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Resolução n. 002 de 07 de abril de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília, p. 31, 07 abr. 1998.

BRASIL. Resolução n. 003/99. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, p. 58, 10 nov. 1999.

CARDIM, Fernão. **Tratados da terra e gente do Brasil**. São Paulo : EDUSP, 1980.

CASAL, Manuel Aires de. **Corografia brasílica ou relação histórico-geográfica do reino do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1976.

CASTRO, Eduardo Batalha Viveiros de. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In: CASTRO, Eduardo Batalha Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem** – e outros ensaios de antropologia. São Paulo : Cosac & Naify. p. 183- 264. 2002

CICCARONE, Celeste. **Drama e sensibilidade**: migração, xamanismo e mulheres Mbya Guarani. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - PUC.

CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o estado**. São Paulo : Cosac & Naify, 2003.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem Mal**: o profetismo tupi-guarani. São Paulo : Brasiliense, 1978.

COLBACCHINI, Antonio; ALBISETTI, Cesar. **Os Bororos Orientais**. São Paulo : Nacional, 1942.

CORRÊA, Roseli Alvarenga. **A educação matemática na formação de professores indígenas**: os professores Ticuna do Alto Solimões. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP.

COUDREAU, Henri. **Viagem ao Tapajós**. São Paulo : EDUSP, 1977.

CRÉPEAU, Robert. Le chamane croit-il vraiment à ses manipulations et à leurs fondement intellectuels? **Recherches Amérindiennes au Québec**, Montreal, v.7, n.3, 1997a.

CRÉPEAU, Robert. Les Kaingang dans le contexte des études gé et Bororo. **Anthropologie et Sociétés**, v. 21, n.2/3, 1997b.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. São Paulo : Brasiliense, p. 97-108, 1987.

D' ABBEVILLE, Claude. **História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e terras circunvizinhas**. São Paulo : EDUSP, 1975.

D'ANGELIS, Wilmar. **Toldo Chimbangue**: história e luta em Santa Catarina. Xanxerê : Cimi/Regional Sul, 1984.

D'ANGELIS, Wilmar; FOKÃE, Vicente Fernandes. Toldo Imbú. **Série Documento**, Chapecó : UNOESC, 1994.

DARELLA, Dorothea Post. **Ore roipota yvy porã. "Nós queremos terra boa"**: territorialização Guarani no litoral de Santa Catarina-Brasil. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - PUC.

ENRIZ, Noelia. Niños de la etnografía Mbyá-Guarani. In: Reunião de Antropologia do Mercosul, 6., Montevideu, Uy, 16-18 nov. 2005. **Anais**: Universidad de la República. Montevideu, 2005.

FAUSTO, Carlos. **Inimigos fiéis**: história, guerra e xamanismo na Amazônia. São Paulo : EDUSP, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Organização social dos Tupinambá**. 2. ed. São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1963.

FERNANDES, Loureiro. Os Caingangues de Palmas. **Arquivos do Museu Paranaense**, Curitiba, v.1, 1941.

FERNANDES, Ricardo Cid; ALMEIDA, Ledson Kurtz; SACCHI, Angela Célia. **Casa e ritual**: um estudo sobre os papéis de gênero na construção da sociabilidade Kaingang. Disponível em: <http://www.naya.org.ar/articulos/etnias03.htm>. Argentina, 2000. Acesso: em nov. 2006.

FERNANDES, Ricardo Cid; Rodriguez, K. **Índios urbanos**: uma extensão da organização social Kaingang. In: Relatório de Impacto da Duplicação da BR 101 Trecho Palhoça/SC - Osório/RS : CTI/ SP, MU/UFSC e FUNAI/Curitiba, 2000.

FERNANDES, Ricardo Cid. **Autoridade política kaingang**: um estudo sobre a construção da legitimidade política entre os Kaingang de Palmas/Paraná. Florianópolis, 1998. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/ UFSC.

FERNANDES, Ricardo Cid. Authority and legitimacy of the Kaingang caciques. **Yumtzilob Tijdschrift Over de America's**, Rotterdam, n.11, 1999.

GALVÃO, Eduardo. **Diários de Campo**. Rio de Janeiro : UFRJ, 1996.

GARLET, Ivori. ASSIS, Valéria de. Diagnóstico da população Mbya-Guarani no sul do Brasil. **Cadernos do COMIN**, São Leopoldo : Comim, n.7, 1998.

HELM, Cecília. **Povos indígenas da Bacia do Tibagi** - Kaingang e Guarani – e os projetos das usinas hidrelétricas Cebolão e São Jerônimo. Cnia/Copel, 1998.

IBGE. **Mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju**. Brasília : Ministério da Educação, 2002.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. Mitos e lendas dos índios Taulipáng e Arekuná. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v. 7, p. 9-202, 1953.

LADEIRA, Maria Inês. **Os índios Guarani/Mbya e o complexo lagunar estuarino de Iguape-Paranaguá**. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/docs/iguape.pdf>. Acesso em: nov. 2006.

LAROQUE, J. **Repensando a antropologia**. São Paulo : Perspectiva, 1974.

LAROQUE, J. **Liderança Kaingang no século XIX**. Instituto Anchieta de Pesquisas. São Leopoldo, 2000.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas : Papyrus, 1989.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido**. Mitológicas I. São Paulo : Cosac & Naify, 2004.

LIMA, Carlos De Souza. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis : Vozes, 1995.

LIMA, Francisco das Chagas. Memória sobre o descobrimento e colônia de Guarapuava. **Revista Trimestral do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 4, n. 13, 1842.

MABILDE, Pierre François Alphonse Booth. **Apontamentos sobre os selvagens da nação coroados dos matos da Província do Rio Grande do Sul**: 1836-1866. São Paulo: Ibrasa, 1983.

MACEDO, Francisco Ribeiro de Azevedo. **Conquista pacífica de Guarapuava**. Curitiba : Grupo Editor Renascimento do Paraná, 1951.

MAGALHÃES, Couto de. **O selvagem**. São Paulo : EDUSP, 1975.

MATO GROSSO. **Relatório do Programa de formação de professores índios para o Magistério** - Projeto Tucum 1995. Cuiabá, 1995.

MELIÁ, Batolomeu. Invenção e construção do Guarani. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 86, p. 57-6, 1 nov/dez, 1992.

MONTEIRO, John Manuel. Tupis, tapuias e a história de São Paulo: revisitando a velha questão Guaianá. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n.34, 1992.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. O que é ensino bilíngüe: a metodologia da gramática contrastiva. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, p.14, jul./set., 1994.

MOREIRA NETO, Carlos. **A política indigenista brasileira durante o século XIX**. Rio Claro, 1971. Tese (Doutorado).

MOTTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá : EDUEM, 1994.

MOTTA, Lúcio Tadeu. **O aço, a cruz e a terra**: índios e brancos no Paraná provincial (1853-1889). Assis, 1998. Tese (Doutorado em história) - UNESP.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Etnografia e indigenismo**: sobre os Kaingang os Ofaié-Xavante e os índios do Pará. Campinas : Unicamp, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em nível médio na modalidade normal**. Curitiba, SEED/SUED, 2005.

PARANÁ. **Relatório de exploração do Ivaý, Paraná e Barras do Invinhema por José Francisco Keller**: aldeamento do Paranapanema. Extrato de Relatório encaminhado ao ministro e secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, em 22 de julho de 1865. [Curitiba]: [S.N.], 1866.

PARELLADA, Claudia Inês. **Um tesouro herdado**: os vestígios arqueológicos da cidade colonial espanhola de Villa Rica del Espiritu Santo/ Fênix - PR. Curitiba, 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/UFPR.

PEREIRA, Maria Aparecida da. **Guarani e Kaingag no Paraná**: um estudo de relações intertribais. Brasília, 1975. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UnB.

SALINHS, Marshal. Cosmologias do capitalismo: o setor trans-pacífico mundial. In: **Anais Reunião de Antropologia**, 16., Campinas, 1988. Campinas : ABA, 1998. p. 47-105.

SAHLINS, Marshal. **Ilhas de história**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1990.

SANTOS, Silvio C. **A integração do índio na sociedade regional**: a função dos postos indígenas em Santa Catarina. Florianópolis : EDUFSC, 1970.

SANTOS, Silvio C. **Estudo etnográfico da usina hidrelétrica Machadinho**. Florianópolis, 1998.

SCHADEN, Egon. Vida religiosa e mitologia Kaingang. A origem do homem. O mito do dilúvio e outros mitos. **Revista Panorama Cultura Geral**, São Paulo, v.5, n. 45, 1956.

SCHADEN, Egon. **A etnologia no Brasil**. São Paulo : EDUSP, 1980. p. 239-271.

SEEGER , Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. (Org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro : Marco Zero, 1979. p.1-30.

SILVA, Carmen Lucia. Fragmentos de uma cultura: os Xetá. In: Reunião de Antropologia do Mercosul, 1., Tramandaí, RS, 12-15 set. 1995. **Anais**, Porto Alegre : UFRGS, 1995.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da ; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na Escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 3 ed. São Paulo : Global, 2000.

SPIX, Johann Baptist Von. **Viagem pelo Brasil**: 1817-1820/Spix e Martius. São Paulo : EDUSP, 1981.

STADEN, Hans. **Dois viagens ao Brasil**. Belo Horizonte : Itatiaia, 1974.

STEINEN, Karl Von Den. Entre os aborígenes do Brasil Central. **Revista do Arquivo Municipal de São Paulo**, São Paulo, n. 34-58, 1940.

TAUNAY, Alfredo. Os índios Caingangos. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, 1888.

TAUNAY, Alfredo. **Entre nosso índios**. São Paulo : Melhoramentos, 1931.

TESCHAUER, S.J.C. Os Caingang ou Coroados no Rio Grande do Sul. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, v.3, n.3, 1927.

TOMMASINO, Kimiye. **A História dos Kaingang da Bacia do Tibagi**: uma sociedade Jê Meridional em movimento. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - USP.

TOMMASINO, Kimiye. **Relatório de identificação das famílias Kaingang residentes na cidade de Chapecó**, 1998.

VEIGA, Juracilda. Revisão bibliográfica crítica sobre organização social. **Cadernos do Ceon**, Chapecó, v. 6, n.8, 1992.

VEIGA, Juracilda. **Cosmologia e organização social Kaingang**. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Unicamp.

Sites:

www.socioambiental.org

www.trabalhoindigenista.org.br

www.portalkaingang.org

www.mec.gov.br

www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

www.funai.gov.br

www.elianepotiguara.org.br

www.scielo.br

www.coiab.com.br

www.museudoindio.org.br

www.culturaguarani.hpg.ig.com.br

