

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**

**Construindo interpretações para entrelinhas: cosmologia e
identidade étnica nos textos escritos em português, como
segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé**

Maria Gorete Neto

**Dissertação apresentada ao Departamento de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem
da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial
para a obtenção do Título de Mestre em Lingüística Aplicada,
na área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua
Estrangeira.**

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti (Orientadora) – IEL/UNICAMP

Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher – IEL/UNICAMP

Profa. Dra. Lucia Helena Vitalli Rangel – PUCSP

Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes (suplente) – UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Campinas, 22 de fevereiro de 2005.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL – Unicamp

G667c

Gorete Neto, Maria.
Construindo interpretações para entrelinhas: cosmologia e identidade étnica nos textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé / Maria Gorete Neto.
Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : Marilda do Couto Cavalcanti.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Cosmologia. 2. Identidade étnica. 3. Língua portuguesa. 4. Língua Tapirapé. 5. Ensino. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

(oe/iel)

Palavras-chave em inglês (keywords): indigenous context, cosmology, literacy, written text, social identity.

Área de concentração: Ensino-aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira.

Titulação: Mestrado em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti, Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher, Profa. Dra. Lucia Helena Vitalli Rangel e Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes.

Data da defesa: 22/02/2005.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é compreender, no sentido de construir uma de muitas possíveis interpretações para a produção escolar escrita, em português como segunda língua, de alguns alunos indígenas Tapirapé que vivem no Mato Grosso. O *corpus* da pesquisa está constituído de dois tipos de registros. O primeiro é resultado do trabalho desenvolvido pela professora (e autora da dissertação) na escola indígena e da convivência de três anos (1999-2001) com o povo Tapirapé. Do primeiro tipo de registros constam textos escritos em português pelos alunos de 5ª a 8ª séries, planos de aula e diários de campo. O segundo tipo de registros foi gerado posteriormente à vida na aldeia para complementar os registros do primeiro tipo e consiste de um diário retrospectivo acompanhado de memos e de vinhetas narrativas.

A análise, com inspiração nos procedimentos da pesquisa etnográfica (Erickson, 1986), tem como foco principal os textos dos alunos nos quais busco marcas da cosmologia Tapirapé e da construção de identidade étnica. Entendo cosmologia, a partir de Lallemand (1978) e Lopes da Silva (1994), como a visão de mundo de um povo. Tal visão configura-se num conjunto de crenças e conhecimentos, que abarcam elementos dos mundos ordinário e sobrenatural, os quais permitem interpretar acontecimentos e ponderar decisões no cotidiano. Por sua vez, partindo de Maher (1996), adoto o conceito de identidade étnica como a capacidade que o indígena tem de identificar-se como indígena e como não-indígena o seu interagente.

As marcas pinçadas nos textos dos alunos Tapirapé apontam que a língua portuguesa pode ser um espaço para difusão da cultura indígena assim como para construção da identidade étnica e, por isso, espaço de resistência indígena à cultura majoritária.

ABSTRACT

This work analyze some aspects of indigenous cosmology and indigenous identity constructions presents in texts writing in portuguese as second language by the Tapirapé indigenous learners. The Tapirapé People lives in Mato Grosso, Brazil.

In this research, we have two types of data. One type of data was originated from the Native School of the Tapirapé collected between 1999 through 2001, when the researcher was a portuguese teacher in the Tapirapé School. In this type, we have some texts written in portuguese by students, diary and job planes. The second type of data was constructed after the end of job in the village. In this type we have a retrospective diary, memos and 'vinhetas narrativas'.

The analysis, inspired in ethnographic research (Erickson, 1986), focalize the students texts. The aim is to search signs of cosmology Tapirapé and indigenous identity construction. We comprehend cosmology as a people world vision (Lallemand, 1978; Lopes da Silva, 1994). This vision is composed by knowledges and believes that allow explain events and reflect about quotidian. In other hand, the identity concept (Maher, 1996) is the capacity of indigenous individual that recognise yourself like a indigenous and other people like a no-indigenous.

The analysis indicates indigenous transforming portuguese in a space of resistance to no-indigenous culture.

Maria Gorete Neto



CONSTRUINDO INTERPRETAÇÕES PARA ENTRELINHAS:

Cosmologia e identidade étnica nos textos
escritos em português, como segunda língua,
por alunos indígenas Tapirapé

Para David

AGRADECIMENTOS

Povo Tapirapé, muito obrigada pela acolhida, pelas lições de vida e pela alegria que sempre me encantou.

Alunas e alunos Tapirapé, obrigada pelo muito que me ensinaram, dentro e fora da sala de aula.

Marilda, obrigada pela confiança, pela paciência e por ter orientado esta dissertação sem restringir a minha liberdade.

Meu pai, Joaquim, e minha mãe, Antonia, obrigada pelo amor e por todos os sacrifícios que fizeram para que eu pudesse chegar até aqui.

Meus irmãos: Luiz Carlos, Lucimara e Thales obrigada pelo estímulo.

Meu avô Oscar, obrigada por apoiar incondicionalmente a minha decisão de ir viver no MT e minha tia Luzia, obrigada pelo incentivo aos estudos e pelo apoio financeiro.

Wilmar D'angelis, obrigada por ter sido a ponte entre os Tapirapé e eu.

Terezinha Maher e Elza Doi, obrigada pelas ricas contribuições na qualificação.

Robin Wright, obrigada pela disponibilidade em esclarecer minhas "dúvidas antropológicas".

Genoveva, Odila, Elizabeth, Edith e Ruth, obrigada pelo carinho, pela paciência, pelo companheirismo, por terem compartilhado comigo os conhecimentos de anos sobre os Tapirapé e por abrirem espaço para mim na casa de vocês na aldeia.

Luiz e Eunice, obrigada pelo exemplo de respeito à pedagogia Tapirapé.

Jacqueline, Maria Lúcia e Maria, obrigada pelo apoio na aldeia.

Jackeline, Andrea e Joana D'arc, obrigada pelo apoio e amizade na convivência diária.

Januária, obrigada pela amizade, pelo incentivo e pelas valiosas dicas sobre o texto.

Mãe Dango e comunidade Inzo Musambu Dia Hongolo e meus mestres do Tai Chi Chuan: Paulo e Tânia Saçanaça, obrigada por ajudarem no meu equilíbrio.

Ademilde, Audrei, Ivani, Maristela, Onilda, Samima e Wilma, obrigada pelas contribuições ao meu trabalho durante os seminários.

Companheiras(os)do CIMI, obrigada pelos ensinamentos sobre os povos indígenas.

Lilliana, Ary, Clecio, Kleber, Bia, Juliana e demais colegas da pós-graduação do IEL/UNICAMP, obrigada por compartilhar este processo e pelo incentivo constante.

Fapesp, obrigada por financiar esta pesquisa.

CRÉDITOS DAS IMAGENS

IMAGEM	PÁGINA	CRÉDITO
Mapa 1	15	http://www.geocities.com/geografiaonline/atlas.html
Mapa 2	16	Mapa das terras indígenas no Brasil, Parâmetros em ação: educação escolar indígena, Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação, 2001.
Croqui 1	19	Maria Gorete Neto
Croqui 2	20	Maria Gorete Neto
Foto 1	32	Maria Gorete Neto
Foto 2	34	Maria Gorete Neto
Foto 3	49	Maria Gorete Neto
Foto 4	51	Maria Gorete Neto
Figura 1	88	Eirowytygi Tapirapé
Figura 2	90	Makapi Tapirapé
Figura 3	107	Makarore Tapirapé
Figura 4	109	Tapi'akori Tapirapé

Digitalização das imagens e confecção da capa: Andrea Mendez

Imagem da capa: arte adaptada de motivo das cuias Tapirapé.

ÍNDICE

RESUMO	03
ABSTRACT	04
AGRADECIMENTOS	07
CRÉDITO DAS IMAGENS	08
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: O POVO TAPIRAPÉ ONTEM E HOJE	15
1.1 Um pouco da história do povo Tapirapé.....	15
1.2 A luta pela sobrevivência e pela terra.....	17
1.3 o cenário sociolingüístico: as línguas faladas na aldeia.....	21
1.4 A escola Tapirapé.....	27
CAPÍTULO II: A CONVIVÊNCIA COM OS TAPIRAPÉ	30
2.1 Lembranças da vida nas aldeias.....	30
2.1.1 o início do meu contato com o povo Tapirapé.....	30
2.1.2 A chegada à aldeia e o trabalho.....	36
2.1.3 Mais uma faceta da convivência com os Tapirapé.....	43
2.1.4 A decisão de interromper o trabalho nas aldeias.....	45
2.2 Em busca de uma sistematização dessa convivência de longa duração com os Tapirapé e sua escola.....	46
2.2.1 As aulas de língua portuguesa.....	46
2.2.2 A pesquisa e seu desenho elaborado a posteriori.....	52
2.2.3 Considerações metodológicas.....	53
CAPÍTULO III: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, CULTURA, LETRAMENTO, COSMOLOGIA E IDENTIDADE ÉTNICA	56
3.1 Educação escolar indígena, cultura e ensino de língua portuguesa.....	56
3.2 Apropriação da língua portuguesa e letramento.....	58
3.3 Definindo cosmologia.....	61
3.4 O português escrito e a construção da identidade étnica.....	62
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS TEXTOS DOS ALUNOS TAPIRAPÉ	66
4.1 As características dos textos dos alunos Tapirapé.....	67
4.2. As marcas da cosmologia nos textos.....	72
4.2.1 Apresentação das categorias cosmológicas: o cotidiano Tapirapé nos textos.....	73
4.2.2 O entrecruzamento das categorias cosmológicas nos textos.....	73
4.2.3 Uma releitura das categorias construídas.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

O presente estudo originou-se de minha convivência com o povo Tapirapé em cujas terras, no nordeste do estado do Mato Grosso, fui acolhida por três anos (1999-2001). Durante este período lecionei língua portuguesa, como segunda língua, nas escolas das aldeias e pude conhecer um pouco os Tapirapé, pude tomar contato com a educação escolar indígena e aprender mais sobre a história e lutas dos povos indígenas no Brasil.

Esta história de 500 anos de resistência e luta dos povos indígenas brasileiros têm sido marcada por um lento, complexo e contraditório processo de transformação e apropriação de instrumentos tradicionalmente utilizados pelos não-índios para dominação destes povos. A escola é um destes instrumentos.

Historicamente, sob as bênçãos do Estado, a escola nas aldeias serviu de instrumento para submeter, integrar, homogeneizar os povos indígenas ao mesmo tempo em que favoreceu interesses proselitistas de igrejas várias. A medida em que ignora a cultura, menospreza a identidade étnica¹, desloca a língua e impede a autonomia indígena, a educação escolar anteriormente imposta atende aos interesses dominantes de moldar o indígena para viver na sociedade não-índia estruturada no individualismo, na competição e acumulação de bens, esteios de vida estes opostos aos dos povos indígenas.

Na contramão desta imposição, a resistência indígena manifesta-se silenciosamente quando os indígenas ignoram ou recusam os conteúdos escolares apresentados, na assimilação disfarçada de tais conteúdos ou ainda quando re-significam os mesmos, conforme a cultura deles, para aprendê-los. O malogro da escola colonizadora culmina com a intensificação da luta por uma escola indígena que respeite as pedagogias indígenas, garanta espaço para reprodução/recriação/construção da(s) identidade(s), da língua, das tradições e dos saberes indígenas. Tal esforço por este outro modelo de educação escolar indígena intensifica-se a partir de 1970 e é fruto do trabalho e discussão feitos pelos aliados não-índios, junto aos

¹ Os conceitos de cultura e identidade são abordados posteriormente.

povos indígenas nas aldeias. Atualmente este movimento congrega tanto não-índios quanto indígenas, sempre com o intuito de que estes últimos assumam a liderança desta e de outras lutas relacionadas aos direitos indígenas.

Conquista desta batalha, a Constituição Federal de 1988 supera a perspectiva integracionista e garante juridicamente uma escola indígena específica e diferenciada aos povos indígenas. Apesar de tal avanço, o aparelho burocrático do Estado, que norteia o sistema educacional brasileiro, ainda impede a efetiva participação e controle destas escolas pelos seus verdadeiros donos: os povos indígenas.

Como dito antes, se por um lado há um movimento declarado de cercear a liberdade e autonomia indígena na escola, por outro há um segundo movimento que vai de encontro ao anterior, partindo dos próprios indígenas, no sentido de garantir o seu espaço na instância escolar. É assim que vários povos têm assumido a educação escolar nas aldeias com currículos, calendários e organização que respeitem as suas culturas e com profissionais indígenas atuando neste espaço.

Há uma outra faceta, deste processo de apropriação indígena da educação escolar, que se refere ao estudo, especificamente, da língua portuguesa. Atualmente, é na escola que os indígenas esperam aprender o português e junto com ele aprender sobre e entender melhor o mundo não-índio. Entretanto, para o indígena, aprender esta língua majoritária não significa deixar de lado sua cultura, seu modo de ver o mundo e sua identidade étnica. É sobre este aspecto que incide esta pesquisa.

No meu trabalho como professora de língua portuguesa na escola indígena, observei que os textos escritos nesta língua pelos alunos Tapirapé traziam aspectos relevantes que os distinguiam de um texto produzido por um não-índio. Identificava um “estilo” Tapirapé próprio de escrever. Esta observação não me permitia entender o quê exatamente nos textos eram marcas deste “estilo” e tampouco o significado disto para os Tapirapé. Mas, foi destas inquietações que surgiu a idéia de analisar com mais vagar os textos destes alunos a fim de, também, aprender e entender melhor o mundo Tapirapé.

Deste modo, com inspiração nos procedimentos da pesquisa etnográfica (cf. Erickson, 1984; 1986), examino os textos escritos em língua portuguesa pelos alunos Tapirapé, com o intuito de compreender a sua produção escrita. Focalizarei os aspectos lingüísticos, que surgem nestes textos, construindo uma interpretação para os mesmos. Para atingir este objetivo, norteia este trabalho a seguinte pergunta de pesquisa:

Que relações podem ser estabelecidas entre cosmologia e identidade indígenas na produção escrita, em português como segunda língua, de alguns alunos Tapirapé?

- a) Que características têm esses textos?**
- b) Como a cosmologia indígena aflora (ou não) nos textos?**
- c) Como a identidade étnica deixa (ou não) marcas nos textos?**

Por cosmologia entendo o modo como um povo age, vê, interpreta e significa o mundo, a partir de sua cultura. De acordo com as antropólogas Lallemand (1978) e Lopes da Silva (1994), a cosmologia é produto e meio de reflexão de um povo sobre sua vida, sua história e sua sociedade que, no correr do tempo e em contato com outras cosmologias, pode ser reconstruída. Conforme Lallemand (1978) todas atividades sociais de determinado povo relacionam-se com elementos da cosmologia. Deste modo, nos textos dos alunos, buscarei elementos do cotidiano que apontam para a cosmologia Tapirapé.

Sobre a identidade, ou identidades, assumo que estas não são fixas nem dadas, conforme apontam Moita Lopes (2002), Rajagopalan (2003, 2002/1998) e Hall (2004/1992) e, por isso, são construídas e reconstruídas ininterruptamente ao longo do tempo, sempre em contraste com outras identidades. A identidade étnica, foco deste trabalho, tem estes atributos também, e, conforme indica Maher (1996), refere-se à capacidade que um indígena tem de identificar-se como índio e como não-índio o seu interagente. Adaptando

esta última frase ao contexto que analiso, a identidade étnica refere-se à capacidade que um Tapirapé tem de identificar-se como Tapirapé e como não-Tapirapé o seu interagente. As identidades materializam-se no discurso falado ou escrito. Sendo assim, nos textos dos alunos Tapirapé, focalizarei as marcas da construção da identidade étnica, embora possa haver outras identidades aparecendo nos mesmos.

As definições acima sobre cosmologia e identidade serão mais detalhadas no capítulo 3. Embora não sejam abordados na análise, outros conceitos como cultura e letramento e uma discussão sobre educação escolar indígena são também apresentados neste capítulo. Entendo que estas noções fornecem subsídios que ajudarão na compreensão, interpretação e análise dos textos dos alunos Tapirapé.

Retomando a ordem “1, 2, ...” de apresentação dos capítulos, no primeiro capítulo da dissertação tento relatar, resumidamente, a história Tapirapé de contato com os não-índios e as imensas dificuldades que este contato violento impingiu a este povo. De cerca de 1000 pessoas no início do século XIX, a população Tapirapé caiu para 47 no começo da década de 50. Atualmente, com o apoio das Irmãzinhas de Jesus na área da saúde, esta população teve sensível crescimento chegando ao número atual de 620 pessoas aproximadamente. Um “renascer das cinzas” nos dizeres de Heck e Prezia (1998). Entremedio a luta pela sobrevivência, outras lutas surgiram, dentre elas, a luta pela terra. É neste momento também que ocorre a entrada da escola na vida dos Tapirapé, no contexto da demarcação da área Tapirapé-Karajá. Ainda neste capítulo, falo sobre o cenário sociolinguístico nas aldeias.

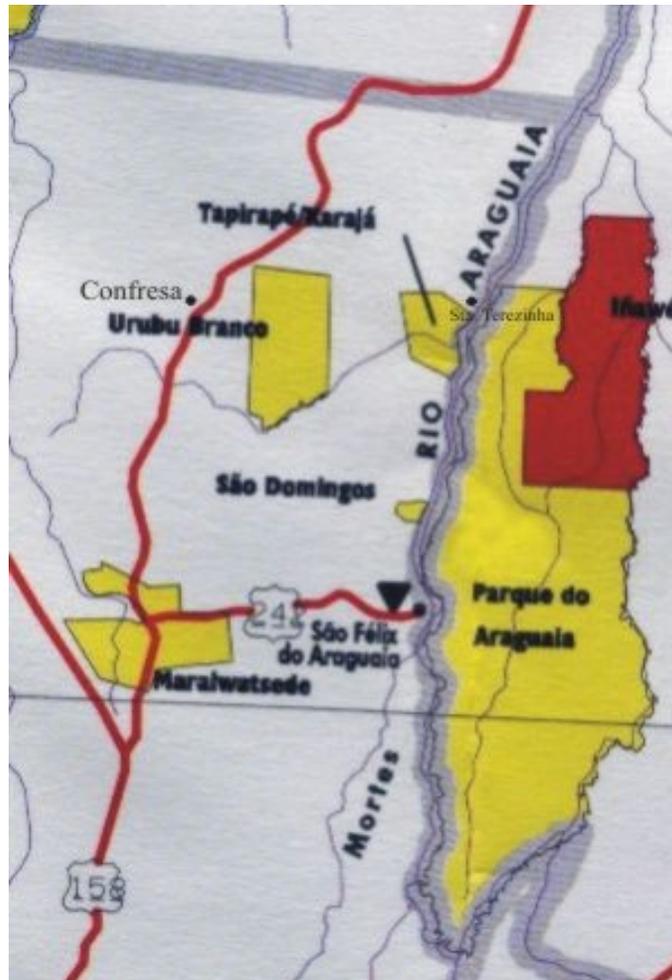
O capítulo 2 tem duas partes. A primeira parte, (2.1), tem um aspecto mais “intimista”, por assim dizer, e para sinalizar isso, mudo a fonte da letra. Nele resgato algumas lembranças da vida na aldeia. Enquanto relato o início do meu contato com os Tapirapé, a chegada à aldeia, o trabalho na escola e aspectos da convivência diária nas aldeias, procuro revelar o

cenário em que os registros foram gerados. A segunda parte, (2.2), é dedicada a mostrar meu olhar retrospectivo sobre a convivência com os Tapirapé, ou seja, procuro esclarecer como a pesquisa foi pensada e organizada após a saída da aldeia. Falo também dos aspectos metodológicos embutidos nesta sistematização *a posteriori* e que aportam a análise.

O quarto capítulo refere-se à apresentação, análise e interpretação dos textos dos alunos Tapirapé. Procuro compreender estes textos e para isto construo uma interpretação para os mesmos. Esta interpretação permite evidenciar as características destes textos, pinçar as marcas da cosmologia assim como as marcas da construção da identidade étnica nos textos.

Segundo relato de antropólogos e historiadores [Baldus (1970), Wagley (1988), Comunidade Tapirapé (1996)], em 1600 os Tapirapé viviam numa região situada entre os rios Tocantins e Xingu. Posteriormente, alocaram-se nas imediações do encontro dos rios Araguaia e Tocantins e aí mantinham relações pacíficas com os povos Karajá do Norte e Kayapó. Vieram em direção ao sul para a atual fronteira do Pará e Mato Grosso, margeando o rio Araguaia, terminando por se instalar definitivamente onde hoje se encontram.

Mapa 2



Alguns fatores desencadearam esta migração. As expedições paulistas cujo objetivo era escravizar índios, isso já em 1800, é um destes fatores. A medida em que fugiam dos paulistas, os Tapirapé foram re-encontrando outros povos indígenas que também fugiam de tais expedições, caso dos Kayapó e dos Karajá. Porém, as relações com estes, que eram até então pacíficas, terminaram em brigas e ataques, de acordo com Comunidade Tapirapé

(1996). Isto originou outro fator que desencadeou o êxodo Tapirapé: o afastamento daqueles povos guerreiros. Por fim, em 1900, aproximadamente 1500 Tapirapé agruparam-se em várias pequenas aldeias nas redondezas da Serra do Urubu Branco.

Do período que vai de 1910 a 1947, os Tapirapé continuaram a sofrer ataques Kayapó e em menor escala dos Karajá. Foi também uma época em que muitos não-índios (missionários, antropólogos, funcionários do SPI², visitantes nacionais e estrangeiros) passaram por Tapi'itãwa, a maior aldeia Tapirapé naquele momento. Este contato com os não-índios trouxe malária, gripe e outras doenças que, associadas aos ataques dos outros povos indígenas já referidos, fez a população Tapirapé cair para menos de cem pessoas, no final da década de 40. Os sobreviventes agruparam-se em uma única aldeia: Tapi'itãwa. Em 1947, eles sofreram o último ataque Kayapó que fez a população diminuir novamente e, desta vez, se dispersar. Este grupo que contava agora só com 47 pessoas foi posteriormente reunido pelo SPI perto do Posto Indígena Heloísa Alberto Torres, na barra do rio Tapirapé, e próximo às aldeias Karajá (cf. Comunidade Tapirapé, 1996).

1.2 A luta pela sobrevivência e pela terra

Dada a iminente extinção do povo Tapirapé, freiras da ordem religiosa católica - Irmãzinhas de Jesus (doravante Irmãzinhas) - passam a conviver com ele a partir de 1952 a fim de lhe dar assistência na área da saúde e reverter este processo. A chegada das Irmãzinhas marca, de fato, o início da recuperação populacional Tapirapé, população esta que conta hoje aproximadamente 620 pessoas, como referi antes. Ao contrário de muitas missões católicas e protestantes, o objetivo da missão das Irmãzinhas é o apoio ao povo e a convivência respeitosa sem doutrinação, conversão, construção de escolas, igrejas ou hospitais na aldeia. Isso ajudou a elevar a auto-estima Tapirapé e contribuiu para

² Serviço de Proteção ao Índio, posteriormente substituído pela Funai (Fundação Nacional do Índio).

“preservar”, de certa forma, sua língua e cultura³. Sobre este assunto, trata Wagley (1988:210)⁴:

“Quando retornei, em 1965, os Tapirapé asseguraram-me que não tinham esquecido seus festivais e cerimônias. As Irmãzinhas de Jesus respeitavam seus costumes e, como é de hábito, estimulavam os índios a organizarem seus festivais de canções, danças mascaradas e cerimoniais marcando ritos de passagem. Elas acreditam, muito corretamente, que tais festivais e cerimônias asseguram aos Tapirapé uma identidade como povo.”

Concomitantemente à luta pela recuperação populacional, havia a luta pela terra. Este embate permeia a vida dos Tapirapé desde 1960 até os dias de hoje. As Irmãzinhas, que ainda vivem com os Tapirapé, acompanham e assessoram este processo. Em meados da década de 50, companhias paulistas de colonização obtiveram licença do governo do Mato Grosso para comprar e vender terras na região do Araguaia. Dentro das terras colocadas à disposição pelo governo, loteadas e vendidas a terceiros, estavam os territórios Karajá e Tapirapé e a atual cidade de Santa Terezinha.

Deu-se um intenso processo de luta pela terra que, se por um lado, contava com a ajuda de entidades civis brasileiras e estrangeiras, com o apoio da igreja católica da Prelazia de São Félix do Araguaia (doravante Prelazia)⁵, por outro lado, contava com a morosidade e falta de vontade política da Funai que evitava desagradar aos poderosos interessados nas terras em questão. Apesar dos contratemplos, os Tapirapé conseguiram, em 1983, a demarcação da Área Indígena Tapirapé/Karajá e sua posterior desintração⁶. Porém, a área tradicional Tapirapé, nas imediações da serra do Urubu Branco, ficou fora destes trâmites.

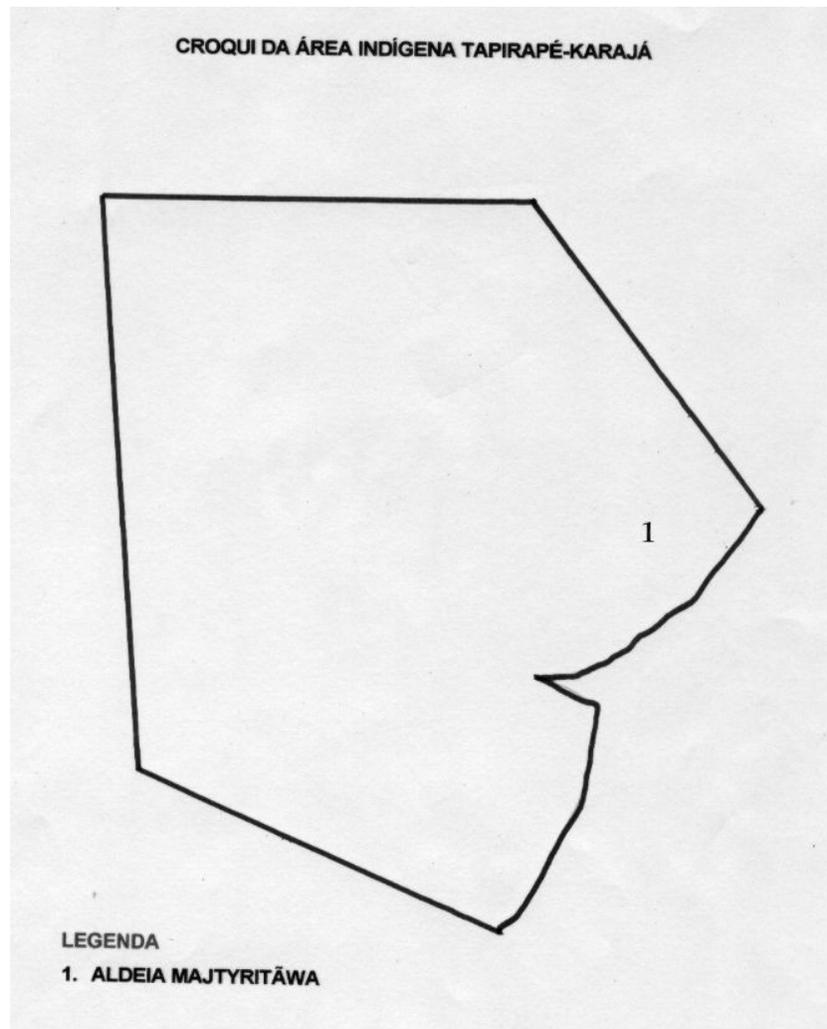
³ Uso “preservar” entre aspas pois entendo que língua e cultura não são estáticas e, por isso, sofrem mudanças no decorrer do tempo, à medida em que outros atores sociais entram em cena.

⁴ Vide também Wagley (1988:66; 268).

⁵ Prelazia é o termo usado na região para diocese.

⁶ ‘Desintração, desintrusar’ são termos que se referem à retirada dos invasores das terras indígenas.

Croqui 1

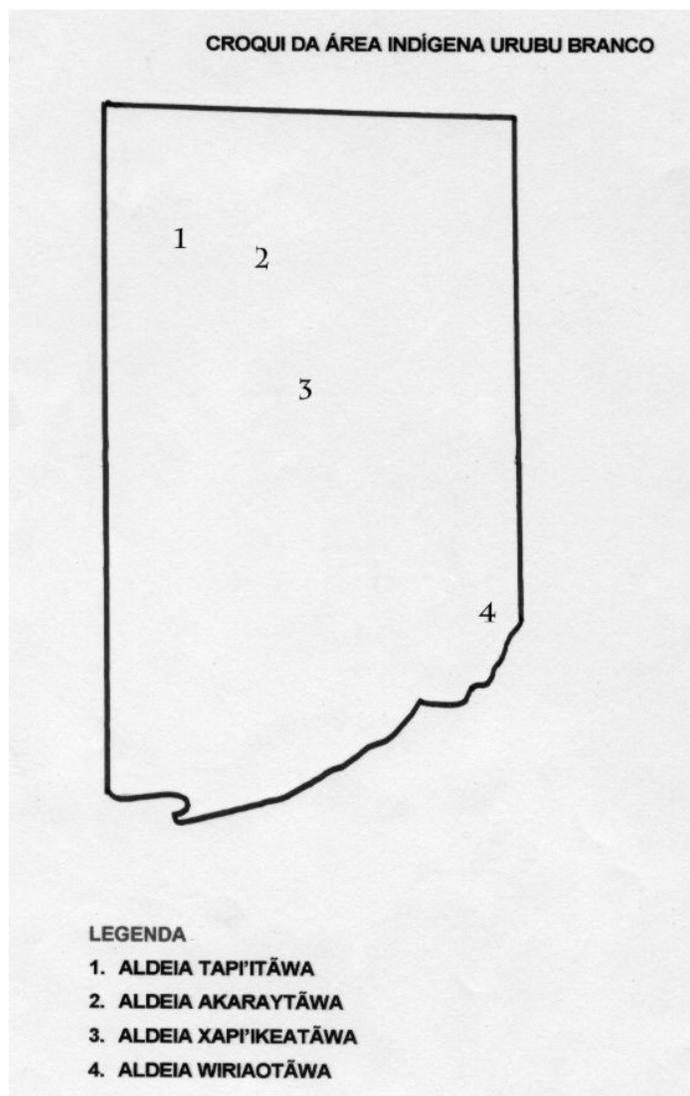


Apesar de viverem na área Tapirapé-Karajá, os Tapirapé nunca deixaram de visitar sua terra tradicional e sempre manifestavam o desejo de retornar para este local, posteriormente denominado área Urubu Branco⁷. Em 1993, assustados com a invasão e o crescente desmatamento implementado pelas fazendas e por uma usina de álcool que destruíram grande parte deste território, algumas famílias decidem voltar para este lugar e ocupam o retiro de uma das fazendas invasoras, construído em cima do local onde ficava a antiga aldeia Tapi'itáwa.

⁷ Comunicação pessoal das Irmãzinhas de Jesus.

A partir deste momento, começou o processo para a demarcação da área Urubu Branco. Novamente, os Tapirapé tiveram que enfrentar a falta de apoio da Funai e os invasores. Mas, em 1999, conseguiram a demarcação de sua área tradicional. Contudo, ela continuava invadida. O dinheiro para a indenização das benfeitorias dos invasores nunca saía. Em 2000, cansados da espera, os Tapirapé expulsaram três grandes fazendas invasoras (Santa Laura, Codebra, Sapeva) e nestes lugares, fizeram aldeias novas: Akara'ytãwa, Wiriaotãwa e Xapi'ikeatãwa, respectivamente.

Croqui 2



Não era tudo. Havia ainda os posseiros e pequenos produtores rurais que invadiam toda a parte norte da área. Esta questão era mais delicada uma vez que envolvia dois grupos

minoritários e excluídos no Brasil: de um lado, os Tapirapé, povo indígena, legítimo dono da terra e, de outro lado, não-índios sem-terra e sem-recursos. Para os políticos de má-fé da região, o problema era um filão eleitoreiro, por isso, alimentavam a situação, emperravam o diálogo, incitavam ao conflito e diziam “garantir a permanência dos invasores na área indígena de qualquer jeito”. Depois de intensa negociação, somente em setembro de 2003, os posseiros foram retirados da área Urubu Branco e parte deles indenizados⁸. Atualmente, os Tapirapé estão imbuídos em organizar aldeias nesta parte da área a fim de fiscalizá-la e impedir uma nova invasão posto que os posseiros expulsos foram abandonados à beira da BR158 (estrada federal que liga o MT ao Pará), ao invés de terem sido alocados em terras que garantissem sua sobrevivência e evitassem posteriores conflitos.⁹

1.3 O cenário sociolingüístico: as línguas faladas na aldeia

Como apontado anteriormente, o povo Tapirapé tem como primeira língua seu próprio idioma: o Tapirapé. No entanto, por força do contato com os não-índios, os Tapirapé falam o português, como segunda língua. Ainda devido a casamentos interétnicos entre os Karajá e os Tapirapé, em algumas famílias encontramos indivíduos que, além das duas línguas já citadas, falam também a língua Karajá.

Com relação à língua portuguesa, nas aldeias Tapirapé há muitos interlocutores não-índios. Muitos destes vivem permanentemente nas aldeias colaborando na luta pela terra, exercendo funções na escola e no posto de saúde, caso das religiosas e dos professores não-índios¹⁰. Outros não-índios trabalham como chefe de posto e motorista da Funai e ainda como vaqueiro, sendo este último contratado pelos Tapirapé. Para o lingüista Paula (2001), a presença destas pessoas nas aldeias é conseqüência da falta de uma política governamental que efetivamente forme e prepare os cidadãos indígenas para assumir as

⁸ Somente alguns posseiros aceitaram a verificação de suas benfeitorias para posterior indenização. Os outros se fiavam no discurso de políticos de má-fé que lhes garantiam a posse da terra indígena.

⁹ De fato, a suspeita dos Tapirapé se concretizou. Em março de 2004, parte dos posseiros, inclusive os que já haviam sido indenizados pelo governo, invadiu novamente a área, tornando a situação ainda mais tensa.

¹⁰ No contexto Tapirapé, é praticamente impossível viabilizar um trabalho na saúde e na educação morando fora da aldeia, dadas as grandes distâncias, a falta de transporte e de recursos financeiros.

funções ocupadas pelos não-índios. No final de 1999, houve um acréscimo destes não-índios (médicos, dentistas, motoristas, enfermeiras) nas aldeias com a implantação pelo governo do DSEI (distrito sanitário de saúde indígena).

Além dessas ocasiões de contato com o português na aldeia, a interação nesta língua também é feita quando os Tapirapé vão às cidades circunvizinhas às áreas Tapirapé para fazer compras, receber saldos, jogar futebol, passear, dentre outras atividades. Acrescenta-se ainda às saídas da aldeia, as ocasiões em que as lideranças vão a São Félix do Araguaia, Cuiabá e Brasília para encontros com políticos, para falar com autoridades diversas, para contatar aliados e outros povos indígenas, para fazer cursos ou para tratar de questões relacionadas aos interesses Tapirapé.

Tudo isto faz com que os Tapirapé sejam obrigados a entender minimamente o português e a achar meios de se fazerem entender pelos não-índios nesta língua posto que o contrário não ocorre. As conseqüências da pressão da língua portuguesa sobre a língua Tapirapé podem ser percebidas no empréstimo de palavras portuguesas ou na mudança de código em meio à fala Tapirapé, principalmente na fala dos adultos (vide Paula, 2001). Por outro lado, as crianças começam a ouvir e a interagir com não-índios desde muito cedo e assim se iniciam na aquisição do português. O aprendizado desta língua se tornará mais intenso na escola, a partir da 4ª série, momento em que os alunos começam a aprender o português escrito¹¹.

Porém, conforme Paula (2001) não é o aprendizado do português como segunda língua que coloca em risco a língua indígena mas o fato de aquela ter grande chance de se tornar a primeira língua das crianças indígenas. Some-se a isto a perda de funções da língua indígena que também contribui para o desaparecimento da mesma. O autor alerta que a manutenção da língua Tapirapé não depende somente do fato de ela ser adquirida como primeira língua pelas crianças. Depende de manter as funções reservadas a esta língua na aldeia e da valorização da mesma pelos seus falantes.

¹¹ Via de regra, neste estágio as crianças aprendem a tradução dos nomes de algumas frutas e de alguns bichos. O trabalho de leitura, compreensão e escrita de textos em português começa a partir da 5ª série.

Contudo, essa investida da língua portuguesa, à medida em que causa preocupações, impele o próprio povo a criar estratégias de resistência à língua majoritária. Uma destas seria a “tapirapeização” das palavras do português ou “adaptação fonológica dos empréstimos da língua portuguesa”, nos dizeres de Paula (2001). Este fenômeno consiste em dar a pronúncia Tapirapé ao vocábulo estrangeiro.

A resistência ao português ainda se manifesta em adaptações sintáticas da língua portuguesa ao padrão da língua Tapirapé. Deste modo, no português Tapirapé pode se encontrar frases como a do exemplo¹² abaixo:

‘Gorete mordeu cachorro’

para dizer “o cachorro mordeu a Gorete”.

Note-se, além da inversão da ordem, a ausência do artigo que não tem correspondente na língua Tapirapé. De acordo com Paula (2001; vide também Leite, 1977), nesta língua predomina o padrão OVS (objeto-verbo-sujeito), assim, em Tapirapé, a frase seria a seguinte:

‘Gorete ao’o xawãra’

Gorete	a	-o’o	xawãra	
Nome	3 ^a p.	morder	cachorro	“o cachorro mordeu a Gorete”

De acordo com Paula (2001), é possível, no entanto, uma maior variação na ordem OVS uma vez que os prefixos antepostos aos verbos transitivos permitem distinguir o sujeito e o objeto. Este mesmo autor aponta ainda outra estratégia de resistência ao português: a re-significação de palavras Tapirapé para denominar coisas novas. Transcrevo abaixo um exemplo de re-significação citado por Paula (2001:28):

¹²Criei este exemplo a partir do citado por Paula (2001:22), a saber, “menino mordeu piranha”.

“Ywyrape

Ywyrã -ãpe

Árvore casca ‘casca de árvore’”

A palavra ‘ywyrape’ re-significada é usada com o sentido de ‘dinheiro’ ou ‘papel’.

Outra estratégia para conter o deslocamento da língua Tapirapé é a criação de neologismos para os empréstimos da língua portuguesa. Este não é um fenômeno recente, segundo Paula (2001), mas, atualmente, ele está em evidência na aldeia, pois, um professor Tapirapé¹³ tem criado palavras novas para vocábulos do português que não têm correspondente na língua Tapirapé. É um trabalho que envolve as crianças e os jovens Tapirapé que, depois de fazerem junto com o professor os neologismos, usam estas palavras efetivamente fora da escola. Assim, tem-se, por exemplo:

tãtoyãra

tato -yãra

tatu meio de transporte, veículo ‘trator’

uma analogia ao animal tatu que revira a terra, como o trator. Vide outro exemplo:

xixinooyãra

xixinoo -yãra

libélula meio de transporte ‘helicóptero’

¹³ O trabalho deste professor foi premiado pela revista Nova Escola em 2003. A equipe da editora da revista foi até a aldeia filmar e documentar o trabalho realizado na escola. Isto aumentou o crédito a este professor, à escola assim como impulsionou o uso dos neologismos criados por ele na aldeia.

Além disso, este mesmo professor Tapirapé tem feito um trabalho com os alunos no qual as crianças perguntam aos mais velhos as palavras e construções da língua Tapirapé em desuso ou que foram substituídas pelo português. É uma ação que tem envolvido toda a comunidade uma vez que os adultos também ficam curiosos para saber o que os estudantes estão aprendendo e o que os velhos estão ensinando. Tal iniciativa tem sido apoiada por toda a comunidade Tapirapé.

É temerário dizer, no entanto, que a língua Tapirapé pode vir a se extinguir. Parece haver uma consciência por parte dos falantes Tapirapé do perigo da língua majoritária e os esforços envidados pelos mesmos são fatores que sustentam a resistência ao português. Outrossim, a história do povo Tapirapé é pródiga em exemplos da capacidade de resistência deste povo. As vicissitudes pelas quais os Tapirapé passaram, que culminou na redução de sua população, não foram suficientes para extinguir a língua Tapirapé e tampouco para determinar o extermínio físico e cultural deste povo¹⁴. Paula (2001) enfatiza, contudo, ser necessário para a manutenção¹⁵ da língua Tapirapé que a mesma continue a representar para este povo um elo de coesão e identidade étnica e que a ela seja reservada funções significativas na organização da vida social Tapirapé.

Com relação à escola Tapirapé, da qual falarei no próximo item, a língua oficial é a língua Tapirapé. Toda a alfabetização é feita nesta língua. As disciplinas ministradas por professores Tapirapé¹⁶ devem utilizar a língua indígena. No início do ano letivo, há um planejamento, com cada professor, dos conteúdos a serem ministrados durante o período. Neste momento, faz-se um levantamento das possibilidades de se trabalhar a realidade Tapirapé a fim de garantir também o uso da língua indígena. A língua portuguesa seria usada apenas nas aulas de português. Isto na prática não ocorre. Em parte pelos motivos já citados anteriormente e em parte porque não há material didático disponível na língua

¹⁴ Sobre o prognóstico da extinção dos Tapirapé, vide Ribeiro, D. (2002/1970); páginas 232 e 344.

¹⁵ Quando uso 'manutenção' não significa que a língua Tapirapé será fossilizada e não sofrerá modificações. Ao contrário, 'manutenção' aqui quer dizer que a língua Tapirapé pode sofrer modificações mas continuará sendo reconhecida como língua Tapirapé pelos seus falantes.

¹⁶ De um total aproximado de 21 professores da escola Tapirapé, 18 são Tapirapé e 03 não-índios, sendo que 02 destes professores não-índios falam a língua Tapirapé fluentemente.

Tapirapé para que seja usado nas aulas¹⁷. Apesar do planejamento inicial, os professores Tapirapé não são obrigados a segui-lo e muitos deles acham mais fácil recorrer aos livros didáticos enviados pelo estado, ao invés de eles mesmos prepararem o material. Isto força o uso do português na sala de aula em disciplinas que normalmente seriam ministradas em língua Tapirapé.

Outra faceta da violência exercida pela língua portuguesa é o grande prestígio conferido ao indivíduo Tapirapé que fala o português. Exemplos desta valorização é o fato de que os caciques recém escolhidos pela comunidade dominam amplamente a língua em questão. Outros cargos considerados de importância na aldeia (motorista, agente de saúde, agente sanitário, dentre outros) também têm sido oferecidos aos bons falantes de português. Junto a isto, conjuga-se a pressão exercida pelos pais dos alunos que querem que seus filhos dominem bem a segunda língua, conforme também observou a lingüista Dias de Paula (2001). Deste modo, o professor Tapirapé vê-se obrigado a mostrar que sabe português e não hesita em fazê-lo na sala de aula. Este fato pode ser ilustrado pelo trecho da vinheta narrativa¹⁸ abaixo:

... precisei de dar uma aula de reposição no sábado de manhã. Quando entrei na sala de aula, fiquei estupefata. O quadro negro estava tomado de língua portuguesa. Eu sabia que na noite anterior a disciplina era a língua tapirapé. O professor organizou um tipo de tabela com sujeito, predicado, adjetivo, advérbio e todas estas nomenclaturas gramaticais que eu não usava no meu trabalho. Para maior gravidade, não eram frases, eram palavras soltas. Resolvi esperar os alunos chegar e assim que a turma entrou para assistir minha aula, apontando o quadro, perguntei qual era a aula que eles tinham tido na noite anterior. O silêncio foi constrangedor mas eu não me movi e esperei a resposta. Os alunos perceberam que eu não tinha gostado da situação e timidamente um deles respondeu que a aula que eles tinham tido era de língua Tapirapé...

(vinheta construída a partir de trecho de diário de 16.10.99)

A vinheta acima reflete como o português é prestigiado na aldeia e revela a preocupação do professor indígena com a aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos Tapirapé, tanto

¹⁷ Na língua Tapirapé há uma cartilha de alfabetização e o livro Xanetawa Parageta que traz alguns mitos em língua Tapirapé e a versão dos mesmos em português. Há uma grande dificuldade em se conseguir verbas do estado para a impressão destes materiais, tanto que há um livro sobre o ciclo de festas Tapirapé feito por um professor Tapirapé, juntamente com seus alunos, que aguarda verba para publicação desde 1998.

¹⁸ No capítulo 2 falei como foram construídas as vinhetas narrativas.

que ele dedicou uma parte de sua aula de língua Tapirapé para tratar do português. Este acontecimento elucidada, sobretudo, as expectativas quanto ao ensino de português na aldeia, ensino este que deve ser ensino da gramática do português, em conformidade com os currículos tradicionais das escolas das cidades.

Reforço que este acontecimento é consequência da pressão externa e do preconceito dos não-índios que vivem nas cidades vizinhas às áreas Tapirapé. Deste modo, muitas cobranças pesam sobre a variante de português falada pelos Tapirapé (que no entender destes não-índios não é um “português bem falado”) e fazem com que os Tapirapé duvidem da qualidade do modelo de escola implantado na aldeia, obviamente diferente daquele implantado nas cidades¹⁹. A postura do professor evidenciada na vinheta é fruto destas cobranças e destaca também uma crítica ao trabalho que eu vinha desenvolvendo com os alunos, uma vez que não tinha por hábito utilizar a gramática como ponto de partida para o ensino do português.

1.4 A escola Tapirapé

A escola Tapirapé surgiu no contexto da demarcação da área Tapirapé-Karajá, no início da década de 70. Os Tapirapé sentiram a necessidade de conhecer mais a linguagem e o “pensamento” dos não-índios para que pudessem lutar pela sua terra que estava sendo invadida por empresas de colonização, como dito antes. Pediram, então, às Irmãzinhas que arrumassem professores para eles. Elas, por sua vez, levaram o pedido à Prelazia que providenciou a vinda de educadores para morar na aldeia e dar início ao processo de escolarização. Desde o início, o trabalho na escola, baseado na pedagogia de Paulo Freire, priorizou o respeito à cultura e o ensino na língua Tapirapé (cf. Paula, 2001; Dias de Paula, 2001).

¹⁹ Dado o estigma contra os indígenas, a opinião dos não-índios (que não vivem na aldeia) sobre a escola Tapirapé parece ser importante para legitimar ou não a mesma. Em 2000, sete professores Tapirapé começaram a cursar o 3º grau indígena na Universidade Estadual do Mato Grosso. Durante o curso, os professores universitários não-índios disseram aos graduandos Tapirapé que a escola deles é referência de boa escola indígena no Brasil. Só a partir deste acontecimento é que os Tapirapé começaram a elogiar sua escola.

Durante muito tempo, a escola Tapirapé foi mantida pela Prelazia a fim de se evitar o controle da mesma pelas secretarias de educação, dos municípios anti-indígenas circunvizinhos à aldeia. No início da década de 80 a escola foi estadualizada. Atualmente, ela atende aproximadamente 200 alunos desde o pré até o ensino médio. As disciplinas constantes no currículo escolar são geografia, história, ciências, matemática, língua Tapirapé, manejo agro-florestal e língua portuguesa. Todas são ministradas por professores indígenas, na língua Tapirapé, exceto a disciplina língua portuguesa, geralmente lecionada por um não-índio. O diretor, o secretário, a merendeira e os demais funcionários são também Tapirapé e indicados pela comunidade, assim como todos os professores. No caso do professor, após a indicação, o candidato começa a estagiar com outro professor mais experiente antes de assumir uma turma, configurando-se a formação em serviço. Quanto aos professores não-índios, estes também são avaliados pela comunidade antes de serem aceitos pela escola.

A escola Tapirapé tenta ser autônoma. Digo tenta, pois, há muitos entraves burocráticos do estado que cerceiam esta autonomia. Dentre estes entraves estão abertura e manejo de contas bancárias diversas para fins variados, preenchimento de papelada burocrática (censos, diários, previsões orçamentárias, notas fiscais, etc), prestações de conta detalhadas das verbas enviadas à escola pelo estado; adequação dos usos destas verbas às normas estaduais pré-estabelecidas, formuladas para as escolas não-índias e estendidas às escolas indígenas. Alia-se a isto tudo, o pressuposto de que os indígenas devem dominar amplamente o português e, no caso, também dominar o jargão escolar, nem sempre acessível a falantes de outra língua.

A comunidade Tapirapé, apoiada pela Constituição Federal de 1988, busca moldar as normas impostas à realidade Tapirapé. Exemplo disso é o uso do dinheiro destinado à compra da merenda. Ao invés de comprar toda a merenda na cidade, prioriza-se a compra de gêneros produzidos na aldeia (peixe, banana, mandioca, caça, etc). Comprovar estes gastos através de notas fiscais é um complicador para esta empreita mas é uma tentativa de minimizar a inserção na aldeia de gêneros alimentícios alienígenas aos hábitos alimentares Tapirapé. Outro exemplo recente deste “moldar de normas” deu-se quando os professores

Tapirapé reivindicaram e começaram a fazer uso de sua língua na confecção dos relatórios de atividades e das avaliações descritivas dos alunos que até então eram elaboradas na língua portuguesa, a fim de facilitar uma suposta fiscalização por parte do estado. Escrevendo na sua língua, os professores melhoraram a qualidade destes textos e ainda sentiram-se valorizados quando viram que poderiam usar a língua Tapirapé para esta finalidade²⁰.

Estas questões e todos os assuntos referentes à escola (organização do calendário, disposição das salas, uso das verbas, distribuição de aulas, problemas entre professores e alunos, prestação de contas, avaliação e escolha de professores, diretores e outros funcionários) são discutidos em reuniões nas quais toda a comunidade Tapirapé participa ativamente, opina e decide o que é melhor para o povo; reuniões que podem levar horas a fio, dias até, numa busca constante de uma escola indígena específica e diferenciada.

²⁰O sistema de avaliação na escola Tapirapé é descritivo e bimestral. Ao invés de notas, descreve-se o processo de aprendizagem do aluno. Além desta avaliação, o professor deve apresentar um relatório descritivo das atividades desenvolvidas durante o bimestre.

CAPÍTULO II

A CONVIVÊNCIA COM OS TAPIRAPÉ

Início este capítulo narrando algumas cenas da convivência com os Tapirapé. A narrativa fugirá ao padrão acadêmico de escrita e, por isso, no item 2.1 uso outro tipo de fonte para a letra. A partir do item 2.2 retomo o padrão de escrita acadêmico e a letra volta à fonte normal. Neste item falarei sobre o desenho da pesquisa e sobre algumas questões metodológicas.

2.1 Lembranças da vida na aldeia

2.1.1 O início do meu contato com o povo Tapirapé

A oportunidade de ir viver com os Tapirapé surgiu em 1998. Neste ano, estava concluindo o curso de graduação em lingüística, na Unicamp. Tinha aprendido um pouco sobre os povos indígenas em algumas disciplinas do curso e através de um trabalho de iniciação científica²¹. Achava a temática indígena interessante, mas faltava a coragem para me embrenhar nela.

Certo dia, um professor me falou de uma proposta de trabalho no Mato Grosso. Havia um povo indígena, o povo Tapirapé, que estava precisando com urgência de uma professora de português e teria que morar na aldeia. Disse a ele que tinha interesse em conhecer mais a oferta e que ela era um desafio para mim, pois, o MT era muito longe de Campinas e o calor lá deveria ser muito! Apenas nessas duas coisas consegui pensar num

²¹“Algumas relações entre letramento, bilingüismo e construção de identidade no contexto escolar indígena: o ponto de vista do professor”, bolsa IC, financiada pela Fapesp, processo nº 98/05096-4, inserida no projeto Vozes na Escola, coordenado pela Profa. Marilda do Couto Cavalcanti.

primeiro momento, o clima e a distância, sem vislumbrar a dimensão do que seria trabalhar com um povo indígena.

O professor me pôs em contato com algumas pessoas que já trabalhavam com os Tapirapé. Conversei primeiramente com uma moça que acabara de sair da aldeia e ela me contou um pouco sobre o trabalho. E foi só. Estava tudo muito nebuloso e parecia que a estória não desenrolava. Fui reclamar ao professor da falta e demora no contato. Ele alertou que era assim mesmo e tentou acalmar minha pressa e afobação. Ainda assim, disse que ligaria para uns amigos e que eu esperasse um pouco. Esses amigos eram os educadores responsáveis pela instalação da escola Tapirapé e que ainda moram na aldeia. Na época, eles estavam em Goiânia o que facilitou as conversas por telefone e depois por e-mail. A partir deste momento, comecei a sentir mais firmeza na proposta e depois de cinco meses de conversa e leitura de alguns trabalhos sobre os Tapirapé, os educadores me propuseram uma visita à aldeia. Fiquei radiante! Mais pela aventura do que por qualquer outra coisa, afinal, era a primeira vez que pisaria num lugar assim!

Encontramo-nos em Goiânia e de lá seguimos ao MT. A viagem parecia não ter mais fim! Calor e poeira infernais já que as estradas desta região são de terra, esburacadas e muitíssimo mal cuidadas. Da janela do ônibus via o desmatamento e as queimadas. Estava tudo cinza! Era o período da seca e o costume local é atear fogo aos pastos e roças de toco. Quase sempre essas queimadas fazem um estrago tremendo, pois, acabam incontrolláveis. Além do prejuízo para a fauna e a flora, muitas pessoas perdem toda a roça, toda a criação, a casa e até a vida. Assim, presenciava quilômetros e quilômetros de cemitérios de florestas já que em muitos lugares sobravam troncos rentes ao chão possibilitando identificar a densa mata que havia ali antes. Vez por outra, encontrávamos caminhões carregados de toras de madeira. Em alguns pontos da beira da estrada, havia também correntões

que, anexados ao trator, serviam para desmatar. Após vendida a madeira, planta-se pastos nestes locais, impossibilitando a rebrota e reconstituição da vegetação original.

Depois de quase 50 horas de viagem, contadas a partir de Campinas, chegamos em uma cidade chamada Confresa, a 35 km de distância da aldeia Tapi'itãwa, no Urubu Branco. Tomamos uma caminhonete fretada e depois de mais ou menos uma hora e meia de viagem, chegamos à aldeia.

Caía um chuvisqueiro. Um dos primeiros depois de uma estiagem de seis meses. A chuva rala, o cheiro da terra molhada e inúmeras crianças Tapirapé brincando, correndo nos terreiros, alegres e sorridentes, compôs a cena de “boas-vindas”, inesquecível para mim! Paramos na residência das Irmãzinhas de Jesus onde ficaríamos hospedadas. Uma moradia igual às outras da aldeia: de adobe, chão batido e coberta de palha.

Foto 1- Casa em construção (Majtyritãwa, 1998)



Em frações de segundo, a casa lotou de gente, principalmente crianças que queriam ver as recém-chegadas. Depois desta acolhida inicial, fomos ao banho. Nada de chuveiro com água quente, já que na aldeia não há energia elétrica, mas, melhor que isto, um lago de águas límpidas e claras que nos permitiam ver os peixinhos ao fundo. Muito reconfortante e revitalizador foi esse banho!

Voltamos para casa e o jantar já estava pronto: arroz, feijão-andu, carne de veado. Depois, a primeira dormida na aldeia! Usavam-se redes ao invés de camas. Pensava eu que não fosse conseguir dormir, tinha medo de cair, achava que não dava para estabelecer movimentos dentro da rede... aquelas “idéiazinhas urbanas”, carregadas de preconceitos. Nada disso aconteceu. Em parte porque o cansaço ajudou a pegar no sono logo e por outro lado, numa região tão quente, é muitíssimo mais confortável dormir na rede do que na cama.

No outro dia, fomos andar pela aldeia uma vez que o objetivo da minha visita era que os Tapirapé me conhecessem e vice-versa. Pude visualizar melhor o espaço. As casas eram dispostas em círculo e no centro a takãra - casa cerimonial ou casa dos homens - feita toda de palha e na qual, já haviam me avisado, só os homens podiam entrar. Ao fundo da aldeia, erguia-se majestosa e imponente a Serra do Urubu Branco.

Casa por casa, os educadores me apresentavam aos Tapirapé, na língua indígena, explicando quem eu era, o que fazia e o que pretendia lá. Alguns Tapirapé falavam em português comigo, em geral os homens. Mas a maioria só me observava. Depois de dois dias nesta aldeia seguimos para a

aldeia Majtyritãwa, a 200 km de distância por via terrestre²², situada na área Tapirapé-Karajá, próxima a cidade de Santa Terezinha.

Foto 2 – Homens dançando no terreiro da Takãra (Tapi'itãwa, 2004)



Era uma aldeia semelhante à outra só que com mais moradores. No lugar da serra, havia o rio Tapirapé e o rio Araguaia, equivalentes em beleza e imponência. Hospedamo-nos na casa dos educadores. A residência já estava fechada havia algum tempo e por isso tinha pó por todos os cantos, casas de cupim e matinhos nascendo no chão. Tivemos que torná-la habitável. Enquanto fazíamos a limpeza, várias crianças se achegaram e sentaram-se no chão, uma “platéia-mirim” que oscilava entre 15 e 20 crianças. Observavam cada gesto meu e comentavam aos cochichos. Não raro os comentários eram seguidos de muitas risadas. O sorriso é uma

²² Em época de seca, leva-se 6 horas aproximadamente para percorrer este trecho de carro. Na época das chuvas, o tempo de viagem é praticamente indeterminado.

característica marcante do povo Tapirapé. Sempre carregam um sorriso cativante no rosto! Têm um bom-humor invejável e uma capacidade inenarrável de rir e zombar de tudo e de todos o que, às vezes, pode desconcertar quem não está acostumado.

A proximidade do rio tornava o local mais quente e propício ao “martírio dos chegantes”, os mosquitos, de variados tipos, dentre eles as muriçocas, transmissoras de malária. Contatos com natureza à parte, o processo nesta aldeia foi como na outra: conversar com os habitantes da aldeia e com os professores, conhecer mais o funcionamento e a história da escola Tapirapé.

Fora organizada uma reunião com os professores para uma conversa comigo. Nesta reunião, falaram de suas expectativas sobre o meu trabalho e eu falei das minhas. Além das aulas, eles queriam também assessoria nos serviços da secretaria. Como era a primeira reunião em que participava como candidata à professora pediram que eu falasse primeiro. Depois de falar sobre mim, esperava a apresentação deles e estava aflita e impaciente com o fato de os professores ficarem conversando em língua Tapirapé por vários longos minutos. Precipitadamente, disparei logo: “você não vão se apresentar?” Seguiu-se um silêncio constrangedor. Explicaram que estavam combinando entre eles como seria a apresentação, quem falaria primeiro, o que iriam falar... Eram as minhas primeiras lições no mundo Tapirapé: não interferir, saber esperar, saber ouvir, saber combinar junto e, principalmente, respeitar o tempo deles que não é imediatista como o nosso.

Entremeio a estas conversas, os Tapirapé me diziam que tínhamos muito a aprender juntos:

“você vai ensinar português para nós mas também vai aprender muito com a gente”

(Xario'i Tapirapé, secretário da escola e cacique de Majtyritāwa).

(Notas de campo: outubro/1998)

Ao fim da reunião, assumi o compromisso de retornar no outro ano para lecionar o português às alunas e alunos Tapirapé de 5^a a 8^a séries, conforme a vontade deles.

2.1.2 A chegada à aldeia e o trabalho

Em 1999, logo após minha formatura, segui rumo à aldeia. Nesta época, escutei muitas frases “estimuladoras” do tipo: “O quê você vai fazer num lugar desses com essa gente?”, “Está fugindo do quê?”, “Enlouqueceu?”, “Que excentricidade!”, “De quê adiantou tanto estudo?”, “Você é muito frágil, não vai agüentar...”. Não dei ouvidos e nem discuti muito, pois, no fundo entendia que estas observações eram frutos do grande preconceito da nossa sociedade em relação aos povos indígenas.

Além do desejo de conviver com os Tapirapé, encarava a ida para a aldeia como uma alternativa ao modelo econômico vigente, ditador de um excessivo consumismo, que impõe aos recém-formados a busca incessante de aquisição de bens (carro, apartamento, etc), em detrimento de aperfeiçoamento humano e às custas de horas escravizantes de trabalho.

De fato, a oportunidade de morar três anos (1999 a 2001) com os Tapirapé proporcionou-me uma aprendizagem multifacetada. Por um lado, o convívio com um povo indígena, de cultura, língua, costumes diferentes faz-me questionar os referenciais apresentados pelo mundo não-índio ocidental-capitalista e, sobretudo, alimentam em mim o anseio por um

mundo menos excludente, mais respeitoso e justo para com os povos indígenas e, por conseguinte, para com todas as outras minorias.

Por outro lado, lá encontrei uma equipe do Conselho Indigenista Missionário (doravante CIMI)²³ que já trabalhava com os povos Tapirapé e Karajá. A convivência com estas pessoas ensinou-me, na concretude do dia-a-dia, a agir no mundo indígena. Estes companheiros forneceram ainda exemplos de atitude e firmeza frente às dificuldades do trabalho indigenista, além de subsídios à reflexão sobre minha prática de trabalho na aldeia²⁴.

Além disso, nesses anos, o contato esporádico com a Prelazia de São Félix do Araguaia me permitiu conhecer um outro tipo de igreja católica, Igreja-Povo, verdadeiramente comprometida com os excluídos. Por fim, a convivência mais próxima com a Mãe-Natureza, além de embevecimento, reforçou em mim a necessidade de luta pela sua preservação bem como aumentou a responsabilidade de congregar outras pessoas para a busca de atitudes concretas que nos levem a um coexistir sem destruir.

Minha chegada definitiva ao MT coincidiu com o fim da época das chuvas, fim do inverno, como dizem na região. A chuva intensa deteriora mais ainda as estradas. Muitos atoleiros, pontes quebradas e várias comunidades isoladas por causa destas condições. Não era difícil constatar que o nordeste do Mato Grosso é uma região esquecida pelas autoridades, e o povo, a grande vítima deste descaso, sofre continuamente pela falta de infra-estrutura básica em todos os sentidos! De outra parte, a natureza estava exuberantemente verde! Muitas flores vistosas, aromas diferentes,

²³ O CIMI é uma organização não-governamental católica que atua junto aos povos indígenas no Brasil.

²⁴ Ao chegar à aldeia, fui incorporada a equipe do Cimi (Equipe Tapirapé-Karajá) formada por dois leigos que trabalham na escola Tapirapé, cinco religiosas da ordem das Irmãs de Jesus que assessoram os Tapirapé na questão da saúde e da terra, duas religiosas que atuavam junto ao povo Karajá e uma leiga que também atuava junto a este último povo.

pássaros alegres e festivos, rios cheios e pequenos lagos e ribeirões que voltaram a correr depois de alimentados pela chuva!

O que se seguiu foi um difícil período de adaptação à nova vida, como era de se esperar. Muitas novidades ao mesmo tempo e muitas preocupações exageradas no mais das vezes. Não tinha experiência de sala-de-aula e isto me angustiava muito. Esforçava-me para entender a realidade Tapirapé, pois, entendia que sem este conhecimento não daria boas aulas. Preocupava-me excessivamente com as “gafes culturais” o que não adiantou de nada porque elas ocorriam mesmo uma vez que o contato entre indivíduos de culturas distintas implica também em conflito. Todavia, bem lentamente, fui descobrindo os caminhos.

Meu horário de trabalho fora organizado de forma que eu ficasse 15 dias em cada aldeia. Após cada período, passava pela cidade a fim de comprar provisões e tomava uma condução rumo à outra aldeia. E assim foi, sucessivamente, durante os três anos em que aí estive. Estas idas e vindas foram de importância vital para que mantivesse contato com todo o povo que, inicialmente, dividia-se em apenas duas aldeias: Tapi'itãwa e Majtyritãwa. Como dito anteriormente, apenas em 2000, eles criaram novas aldeias nas sedes das fazendas invasoras para facilitar a defesa da terra. Contudo, meu trabalho continuou concentrado em Tapi'itãwa e Majtyritãwa.

Já nos primeiros dias desta estada definitiva na aldeia, percebi algo diferente do que tinha visto na minha primeira visita. Havia um certo silêncio, mulheres com cabelos raspados. Tratava-se de um luto pela morte precoce de uma mocinha, ocorrida dias antes de minha chegada. O luto Tapirapé dura três meses e neste período a família chora o seu morto e a aldeia guarda silêncio. Não há festas, nem brincadeiras. Os mortos são enterrados dentro de casa. Para nós, que nos livramos logo de nossos

mortos em cemitérios bem longe de casa, parece absurdo este procedimento. Os Tapirapé me explicaram que não há motivo para enterrar o falecido fora de casa porque ele continua sendo parte da família, mesmo depois de morto. Além disso, se o cemitério está longe das vistas fica difícil cuidar da sepultura para que nenhum bicho mexa nela. Fiquei encantada com a lógica da explicação e, principalmente, com o luto coletivo, solidário, de um povo inteiro, por tão longo tempo!²⁵

Comecei as aulas nas aldeias em meio a este acontecimento e cercada por auspiciosas borboletas amarelas. Centenas delas que aparecem ao abaixar das águas, sinalizando o início da estiagem. Tentava prestar atenção ao dia-a-dia da aldeia (pescaria, caçada, época de colheita de alimentos, fenômenos da natureza) para que pudesse usar o cotidiano como objeto de trabalho nas aulas de português e observava o trabalho dos outros professores. Deste modo, fui contornando minha inexperiência e a falta de material didático específico para ensino de português destinado a falantes de língua indígena. A escola até recebia livros do estado, mas com as nossas visões de mundo. Visões estas da região sudeste! Diga-se de passagem, bem diferente da visão de mundo da região centro-oeste, e muito, mas muito distante da realidade indígena.

Procurava também abordar temas nos quais os Tapirapé precisassem usar, na prática, a língua portuguesa. Desta maneira, lia-se, discutia-se e escrevia-se nas aulas sobre assuntos relacionados à invasão das terras indígenas, ao impacto de obras governamentais; refletia-se sobre o estatuto do índio e assuntos inerentes às políticas públicas relativas aos cidadãos indígenas, dentre outros temas gerais de interesse dos povos indígenas. Para estas discussões, me apoiava em revistas e jornais que tratavam destes assuntos como o jornal Porantim, a revista Mensageiro, o

²⁵ O luto só é quebrado quando o líder religioso vai ao terreiro da casa dos homens e canta exortando a todos que é o momento de parar de chorar. É uma cerimônia denominada pelos Tapirapé de “dar alegria”.

jornal Alvorada²⁶ e outros materiais com os quais tinha contato. A escola não pode estar alheia às questões primordiais de sobrevivência de um povo e as agressões dos não-índios para com os indígenas parecem não ter fim. Dois exemplos concretos desta agressão presenciei enquanto vivi na aldeia.

Os Tapirapé viviam um clima tenso por causa da não conclusão da demarcação da área Urubu Branco e, sobretudo, por causa da invasão da mesma. O conflito, como exposto anteriormente, era alimentado pela morosidade da justiça e por interesses espúrios de políticos de má-fé que instigavam os invasores contra os Tapirapé, dificultando o diálogo e a retirada daquelas pessoas do local. Inúmeras vezes foram enviados, às autoridades competentes, documentos reivindicando agilidade no processo. Incansavelmente as lideranças Tapirapé iam a Cuiabá e Brasília no intuito de resolver pacificamente o problema sem, no entanto, serem atendidas nas suas legítimas reivindicações.

Quando este assunto era trabalhado na aula, a juventude Tapirapé mostrava grande clareza quanto ao problema e muita lucidez nos argumentos para a defesa de sua terra. Mesmo diante de tanta tensão e violência, os Tapirapé nunca agiram com truculência e arrogância. Ao invés disso, muitos estudantes em suas falas e textos, demonstrando a opinião do povo com relação ao assunto, diziam até ter pena de alguns invasores porque estes eram, na sua maioria, gente pobre que estava sendo enganada pelos políticos. Altruísmo que poucas vezes percebi entre os não-índios, mais admirável ainda quando constata-se que terra para os indígenas não significa simplesmente um pedaço de chão, passível de ser explorada para o lucro ou de ser vendida, mas ao contrário, sem preço, pois, eles se sentem como parte desta terra e coexistem respeitosamente com ela.

²⁶ Os dois primeiros são publicações do Cimi e o último, publicação da Prelazia de São Félix do Araguaia.

Outra grande ameaça ao povo Tapirapé, discutida muitas vezes em aula, é a construção da Hidrovia Tocantins-Araguaia. Trata-se de um projeto inserido no programa Avança Brasil, do Governo Federal, que quer fazer dos dois rios um canal para escoamento de soja. Onze povos indígenas (Bororo, Karajá, Karajá do Norte, Javaé, Avá-Canoeiro, Tapirapé, Xavante, Xerente, Apinajé, Krikati e Kraho), além dos ribeirinhos, serão atingidos ao longo da hidrovia. Apesar de terem as suas terras invadidas pela obra, estas pessoas sequer foram consultadas pelos empreendedores²⁷.

Junto com a hidrovia vem uma destruição sem precedentes pela desestruturação do meio social e ambiental adjacentes ao “canal”. Dentre outros impactos ambientais, a dinamitação de pedrais e dragagem para aprofundamento do leito do Araguaia e do Tocantins diminuirá a quantidade de água nas margens destes rios. Isto provocará, a médio e longo prazo, o secamento de lagos e riachos que funcionam como berçários de peixes, tartarugas, pássaros e outros animais.

Além disso, prevê-se também a implantação da monocultura de soja que, à medida que favorece os latifundiários, desemprega e expulsa os pequenos produtores rurais de suas terras, contamina solos, ar e água com agrotóxicos e sementes transgênicas, com a agravante de se sobrepor às matas e aos últimos redutos do cerrado brasileiro, este já em extinção. Uma violência irreversível, de proporções inimagináveis, que culminará no extermínio de espécies vegetais bem como de espécies da fauna aquática e terrestre.

No tocante às terras indígenas, além das conseqüências acima e da invasão que o próprio estado implementa ao impor o projeto, há o risco

²⁷ Vide também os documentos: Declaração dos filhos do rio (CIMIA, 2000) e Relatório da Audiência Popular sobre a Hidrovia Araguaia-Tocantins (CIMIB, 2000).

iminente de invasão destas terras por parte das pessoas que serão atraídas pela construção da hidrovía em busca de emprego. Não se prevê no projeto infra-estrutura para atender esta demanda, nem medidas que evitem o inchaço e ocupação desordenada das cidades circunvizinhas e tampouco outras alternativas de trabalho para estas pessoas, ao término da construção da obra, caso ela seja construída.

Entremeio a fraudes no EIA-RIMA²⁸ (CIMIB, 2000) e recusa à discussão com as comunidades atingidas através de audiências públicas, o discurso oficial, os latifundiários e as multinacionais detentoras das patentes de agrotóxicos e sementes transgênicas apontam o empreendimento como “solução miraculosa” para os problemas da região. Tudo isso contribui para que o sentimento anti-indígena cresça uma vez que os povos indígenas, oponentes à construção da hidrovía, são considerados entraves ao tipo de “progresso e desenvolvimento” apresentado.

Torna-se evidente que a Hidrovía Tocantins-Araguaia, a muito custo embargada por uma liminar passível de ser derrubada a qualquer momento, constitui-se numa ameaça terrível de morte aos indígenas atingidos.

Toda esta luta me animava, acrescentada à grande sede de aprendizagem espelhada nos olhos das alunas e alunos Tapirapé, sempre muito responsáveis, interessados, num esforço contínuo e incansável de resolver as atividades propostas, mesmo que encontrassem dificuldades. Assim, o trabalho foi caminhando ao mesmo tempo em que tentava driblar minha inexperiência como professora, minha ignorância sobre o mundo Tapirapé e os embaraços que me advinham de ambas.

²⁸ EIA-RIMA é o estudo de impactos ambientais e relatório de impactos no meio ambiente.

A falta de experiência em ser professora contribuía para alguns equívocos e, não achava meios, por exemplo, de elaborar exercícios nos quais os alunos exercitassem sua oralidade. Era difícil fazer os aprendizes falar, principalmente as mulheres. Não pelo fato de não saberem o português, mas devido à timidez e outros fatores culturais que muitas vezes eu não alcançava. Havia uma aluna, uma jovem mãe de família, que não “abria a boca” em sala de aula. Quando muito dirigia-se a mim em língua Tapirapé. Um dia passeava pelas casas e cheguei até a casa dela. Espantosamente ela, sorridente, desatou a conversar, em português!, comigo. Naquele momento estávamos sós, sem expectadores. Na aula, ela sentia-se intimidada pela presença dos colegas, principalmente dos colegas homens. Não compreendia que normalmente são eles, e não as mulheres, quem tomam a iniciativa de falar com o estrangeiro e, no caso, eu era a estrangeira.

2.1.3 Mais uma faceta da convivência com os Tapirapé

Conforme o tempo foi passando, fui compreendendo algumas facetas do cotidiano Tapirapé. A partilha é uma delas. De vez em quando, aparecia na minha casa um peixe, uma fruta ou pedaço de caça, na maior parte das vezes levados pelas crianças a pedido das mães e avós. Na aldeia, o costume é sempre dar de comer aos vizinhos mais próximos e aos familiares. Este é um mecanismo de troca uma vez que a pessoa que recebe o presente deverá em algum momento retribuir. Além disso, é considerado feio, e totalmente contra os princípios Tapirapé, acumular bens, principalmente os gêneros alimentícios. Assim, os produtos da roça, a caça, os peixes são divididos. Com relação a este costume, às vezes, surgiam conflitos entre eu e os Tapirapé, pois, nem sempre queria partilhar “tudo”!

Outra faceta da vida Tapirapé é o cuidado especial com a família, centro da vida Tapirapé. E por isso eles não se cansavam de perguntar sobre a minha. Achavam um absurdo o fato de eu “já ter passado da hora de casar”, estar sozinha e longe dos pais, solteira e sem filhos. Isto porque eles consideram triste fazer qualquer coisa sem companhia e, por isso, sempre andam em dupla ou grupo. Por outro lado, o casamento e os filhos significam muito na vida dos homens e mulheres Tapirapé. A vida dos jovens é uma preparação contínua para o matrimônio. De minha parte, tentava explicar, sem convencê-los, que, hoje em dia, na sociedade não-índia é comum mulheres solteiras, sem filhos e longe dos pais.

Estas conversas normalmente ocorriam nos terreiros das casas deles. Eram as boas ocasiões de ficar a par da vida da aldeia. Antes de começar as atividades diárias e à tardezinha, os Tapirapé sempre se reúnem na casa das matriarcas para esse “bate-papo”, sem preocupação com as horas. Nestes momentos, discute-se de tudo, desde fofocas a assuntos mais sérios, num exercício constante de diálogo. Mesmo as crianças não são alijadas deste processo, estão sempre em volta observando, ouvindo e aprendendo com os adultos. É a pedagogia Tapirapé em ação!

As crianças eram minhas eternas companheiras! Estão sempre em “bando” e raramente me deixavam sozinha. Eram, na verdade, os olhos dos pais que, à guisa de cuidado, precisavam saber o que eu andava fazendo e o que acontecia em minha casa! Esse cuidado percebi um sem número de vezes nas visitas, na oferta de alimentos, na simpatia e delicadeza com que me tratavam. Mas ele me ficava mais evidente quando saía com os Tapirapé para alguma caminhada na mata ou pescaria. Eu me sentia, de fato, “à mercê” do cuidado deles nesses passeios. Para quem não conhece, a mata é um labirinto, com os mais variados perigos e eles me orientavam o tempo todo, temendo que algo me acontecesse. Nessas horas eram eles que esperavam “meu tempo”. Andar na mata não é tão fácil como andar no

asfalto e eu atrasava o ritmo de caminhada. Embora pacientes, riam-se de minha lentidão.

Apesar da amizade, do cuidado constante deles para comigo, de tanta gente rodeando o tempo todo e que estava atenta aos mínimos movimentos que pudesse fazer, havia minutos de intensa solidão. Sentia falta de um interlocutor, alguém que compartilhasse a minha língua e as mesmas referências culturais. Às vezes, compensava isso nos encontros com os companheiros de equipe, com as Irmãzinhas, pessoas que sabiam o que estava sentindo, pois, deviam ter passado pela mesma situação. Outras vezes, recorria às cartas para os amigos, refugiava-me em algum livro, distraía-me contemplando o pôr-do-sol, a lua-cheia, o céu magnificamente estrelado ou contando as estrelas-cadentes que são muitas em certa época do ano! Nada que me causasse um sofrimento absurdo! Ao contrário, esses momentos de recolhimento serviam para delimitar a minha identidade não-índia e reforçar o respeito à identidade indígena deles.

2.1.4 A decisão de interromper o trabalho na aldeia

Estes acontecidos e sentimentos que ora compartilho, dentre tantos outros que me ocorreram na vida de aldeia, aumentaram meu comprometimento com a causa indígena e o desejo de contribuir de alguma forma. Trata-se, porém, de compromisso amplo que se estende aos não-índios e à natureza. Não é possível lutar pela terra indígena sem pensar na reforma agrária para os sem-terra. Não dá para lutar contra a injustiça e discriminação infligida aos indígenas sem lutar contra a exclusão das mulheres, dos negros, das crianças, dos idosos, dos portadores de necessidades especiais e dos mais pobres. Mais impossível ainda lutar por um mundo melhor sem resguardar a Natureza de um tipo de progresso falaz e irresponsável que nos arrasta todos à destruição.

O povo Tapirapé me ensinou que a causa indígena reveste-se destas outras causas. Aprendi com eles que o compromisso com a luta pela vida humana, pela natureza, pela justiça e por um mundo mais humanizado constitui-se num alegre, paciente e contínuo aprender. É, sobretudo, compromisso de nós todos, sem exceção, desde as cidades aos mais longínquos rincões e florestas do Brasil. Dentro ou fora da aldeia é possível continuar apoiando a causa indígena.

Pensando nisso tudo, ao fim de 2001, decidi que deveria sair do ambiente da aldeia para refletir, à distância, sobre o trabalho e para estudar um pouco. Decisão dolorosa mas, a meu ver, imprescindível para que eu possa continuar contribuindo e atuando com lucidez no trabalho indigenista.

2.2 Em busca de uma sistematização dessa convivência de longa duração com os Tapirapé e sua escola

Como mencionei anteriormente, a partir de agora focalizarei a pesquisa e seu desenho e algumas questões metodológicas.

2.2.1 As aulas de língua portuguesa

Apesar da pressão da língua portuguesa (vide fatores expostos no capítulo 1 desta dissertação), a língua falada nas aldeias, em todas as casas, é a língua Tapirapé. As crianças são ensinadas na língua Tapirapé e pouco entendem do português, ainda que haja muitos interlocutores não-indígenas na aldeia, como dito anteriormente. Deste modo, muitos alunos de 5ª série (e das séries mais avançadas também) tinham grande dificuldade, quando começavam a estudar esta língua na escola. Nas aulas, estes alunos ficavam em silêncio como se pode perceber no memo abaixo:

Memo 06 / Data: 14-19/04/03 / Referente ao diário 23/03/99

As aulas eram muito silenciosas... quando os alunos falavam, falavam em Tapirapé. Por isso, eu achava que eles não acompanhavam muito. Ficava pensando se eles tinham medo de mim ou coisa parecida. Mas eram as primeiras aulas...

De fato, a situação exposta no memo anterior era bastante comum nas aulas. No caso dos alunos mais novos, pedia a outros alunos com mais facilidade no português que explicassem para eles na língua Tapirapé as atividades que deveriam ser feitas. Aos poucos, tais alunos começavam a compreender melhor o português o que, conseqüentemente, facilitava a feitura das atividades pedidas. Assim, estes aprendizes ficavam “mais à vontade” nas aulas. Entretanto, muitos destes só se dirigiam a mim em língua Tapirapé, principalmente quando perceberam que já entendia um pouco desta língua. Em alguns casos, quando julgava relevante para o aprendizado da oralidade em português, perguntava ao aluno como ele poderia falar a frase em português.

Normalmente, para ministrar as aulas de língua portuguesa, escolhia um texto com construções lexicais e sintáticas mais simples para os alunos de 5ª e 6ª (vide texto B em anexo) e com construções mais complexas para os alunos de 7ª e 8ª (vide texto A em anexo). Deste texto, tirava os pontos a serem trabalhados na gramática e vocabulário e, às vezes, o tema para a produção de textos. O memo a seguir retrata o processo de preparo das minhas aulas:

Memo 16 / Data: 14-19/04/03 / Referente ao diário 19/05/99

A preocupação com os textos sempre era uma constante. Eu entendia que não havia outra maneira de se ensinar o português senão através de textos. Eu sempre preparava as aulas tendo como ponto de partida um texto. Fico pensando agora se esse é o melhor caminho para se ensinar português para indígenas. Na época, eu peguei alguns livros didáticos que a escola recebia e levei para casa a fim de que pudesse preparar as aulas. Não raro eu passava manhãs inteiras folheando estes livros tentando achar algum texto que pudesse usar na aula. Nem sempre eu achava e me sentia frustrada, impotente e desanimada com a falta de recursos. Restava então improvisar textos aproveitando os do livro didático...

Tendo escolhido o texto-base, a aula estruturava-se do seguinte modo: passava o texto no quadro e os alunos copiavam. Depois disto, lia o texto em voz alta e em seguida cada um lia silenciosamente e marcava as palavras que não entendia. Após isto, esclarecia o vocabulário. Em seguida, os alunos liam trechos do texto em voz alta (em geral, eles gostavam desta atividade e pediam para fazê-la). Na seqüência, pedia que me dissessem oralmente o que haviam entendido do texto e, por fim, interpretava o texto e esclarecia as dúvidas. Ao fim de todo o trabalho, tinha a produção de texto. Às vezes, tentava aproveitar o tema do texto trabalhado e pedia que os alunos escrevessem sobre o assunto. Outras, mudava o tema mas sempre tentando aproveitar algum conteúdo ensinado na aula.

Tinha em mente que o ensino de português para falantes de língua indígena é e deveria ser bem diferente daquele ensino de português para falantes de português ou ensino para falantes estrangeiros. Isto porque estes dois últimos contextos têm um referencial cultural comum: o ocidental capitalista, muito diverso do referencial cultural do contexto indígena. Era esta a premissa que orientava, de certa forma, o trabalho que desenvolvia com os alunos Tapirapé.

Foto 3 – Alunos trabalhando na sala de aula (Majtyritãwa, 2001)



A fim de facilitar o aprendizado dos alunos, tentava explorar ao máximo o contexto da aldeia. Este uso da realidade da aldeia, conforme Dias de Paula (2001), é o alicerce do trabalho desenvolvido na escola Tapirapé, desde os seus primórdios na década de 70. Desta maneira, nas minhas aulas, todas as atividades da aldeia, eventos sociais, problemas que os Tapirapé enfrentavam com os não-índios viravam tema de aula:

Memo 08 / Data: 14-19/04/03 / Referente diário 31/03/99

Quando mataram a onça, tinha alguns alunos entre os caçadores. Foi interessante, pois, na aula pedi que me contassem como foi a caçada. Aí, eles exercitaram a oralidade em português e depois, todo mundo escreveu o que tinha escutado. Eu ficava torcendo para que outras ocasiões deste tipo aparecessem porque eu me sentia mais confortável para elaborar os exercícios de escrita e oralidade.

A busca da valorização da realidade e da cultura Tapirapé permitia também que os alunos se mostrassem e mostrassem o seu povo a mim. Isto colaborava para que eu aprendesse sobre os Tapirapé e parece ter colaborado igualmente para que eu conquistasse a confiança dos meus alunos.

De outra parte, os alunos me encantavam com sua responsabilidade, atenção e empenho nas aulas e, sobretudo, pela alegria constante com que conduziam seu aprendizado. Geralmente, eles se saíam muito bem na feitura das atividades. Tinham dificuldades com exercícios de oralidade, como apontam o memo 06, exposto anteriormente, e o próximo memo 24. Além disso, era um pouco complicado ensinar algumas nuances da cultura não-índia, de um lado porque não conhecia a língua Tapirapé e, de outro, porque não sabia como fazer explicações destas questões culturais, em português, que fossem suficientemente claras e que não agredissem os alunos:

Memo 24 / Data: 14-19/04/03 / Referente ao diário 01/09/99

A oralidade era uma coisa que me preocupava muito e eu não via meios de fazê-los falar. Assim é que, certo dia, inventei um exercício de pedir coisas emprestadas. Só que não tem esse costume na aldeia²⁹, já que parece que tudo é de todo mundo. Achei que o exercício ficou um pouco artificial mas pensei que eles deveriam saber que no costume dos não-índios deve-se pedir emprestado e não pegar sem falar. Nem sempre eu trabalhava/me preocupava em ensinar estes detalhes da cultura não-índia... não sabia como fazê-los entender estas nuances.

Se havia problemas com a questão da oralidade, o mesmo não acontecia com a parte escrita: os textos escritos pelos alunos Tapirapé sempre me surpreendiam. Apesar de

²⁹ Wagley (1988:100) trata deste assunto: “Os Tapirapé ainda tomavam emprestado os pertences pessoais uns dos outros com a maior tranqüilidade. Em 1965, minha esposa ficou surpresa quando alguém se apropriou de seu pente e sua escova de cabelos. Um dos líderes da aldeia, entrou serenamente na minha casa, tirou minha espingarda da capa, pediu cartuchos e seguir para a sua roça. Caso não me tivesse devolvido a arma naquela noite eu teria ido à sua casa para recuperá-la. Os sertanejos das vizinhanças têm dificuldade em entender esses costumes que os índios conservam até hoje.”

aprendizes iniciais, escreviam textos longos³⁰, com grande espontaneidade. Era inevitável a comparação com a minha experiência pessoal de aprender outra língua, o inglês, por exemplo. Depois de anos de estudo desta língua, não sou capaz ainda de escrever um parágrafo decentemente. Isto me fazia admirar mais ainda meus alunos que escreviam em português com relativa facilidade:

Memo 12 / Data: 14-19/04/03 / Referente diário 27/04/99

No geral, os alunos escreviam textos longos, principalmente quando se tratava de fatos ocorridos na aldeia (caçada, festa, etc). Fazíamos cartazes com estes textos sempre com o objetivo de que eles olhassem os próprios textos. Com as cartas, como eles têm parentes em outra aldeia, disse que escrevessem para eles, contando as notícias. Foi um jeito de contextualizar carta na vida deles.

**Foto 4 – Cartazes com trabalhos dos alunos em exposição na sala de aula
(Majtyritãwa, 2001)**



³⁰ Verifica-se que os alunos que concluem o primeiro grau na escola Tapirapé apresentam um bom domínio da escrita, tanto na língua Tapirapé como em língua portuguesa (ver também Dias de Paula, 2001).

Se por um lado os trabalhos eram bem escritos, considerando o estágio do aprendizado deles e comparado aos textos dos alunos não-índios das cidades, reiterando aqui que a língua portuguesa é uma segunda língua para os Tapirapé, por outro, identificava um “estilo” Tapirapé próprio de escrever, como referi antes. Foi desta observação inicial que surgiu a idéia de analisar os textos com mais profundidade. Deste modo, com inspiração nos procedimentos da pesquisa etnográfica (cf. Erickson, 1984; 1986), examino nesta dissertação os textos escritos em língua portuguesa pelos alunos Tapirapé, com o intuito de compreender a sua produção escrita.

2.2.2 A pesquisa e seu desenho elaborado *a posteriori*

Durante o período em que estive na aldeia lecionando português aos Tapirapé, meu interesse foi dar as aulas e, por isso, não me preocupei com pesquisa nem coleta de dados, enquanto lingüista aplicada. Isto não impediu que muitas inquietações povoassem a minha cabeça. Algumas delas exponho abaixo, a título de exemplo, num trecho de uma correspondência pessoal minha, escrita após quatro meses em área³¹:

“Menina, esse negócio de dar aulas não é nada fácil. Eu tô aprendendo meio na marra. O português é e não é uma língua estrangeira para esse povo. Aí na hora de preparar as aulas, a cabeça dá um nó: cê não pode preparar o conteúdo como se fosse pra um falante de português mas também não pode considerá-los como aprendizes de português já que eles já sabem um pouco de português. Além disso, ainda tem a preocupação com a língua deles. Eu não canso de me questionar sobre até que ponto ensinando português – uma língua que nós sabemos tende a devorar as outras – não estarei contribuindo para que eles deixem de falar a própria língua... Mas ao mesmo tempo eles precisam do português para o contato com os não-índios... É tudo muito paradoxal! E pra completar ainda tem as teorias da faculdade que ficam borbulhando na cabeça o tempo todo... Não sei aonde vai dar esse questionamento todo mas enfim tem sido interessante!
Estou começando a aprender a língua. Tem sido extremamente lento, porque apesar de viver entre os falantes, tenho pouco tempo para estudar mas acho que aprendendo um pouco da língua vai me ajudar a entender alguns problemas que os

³¹ O destinatário permitiu que eu relesse o texto e usasse o trecho neste trabalho.

alunos têm no português e que eu tenho quase certeza que é por causa da interferência da língua materna...”

(correspondência de 10.06.99)

Como professora iniciante, recém egressa da universidade, as inquietações acima estavam sempre presentes. No entanto, como dito anteriormente, ainda outra questão me chamava a atenção: os textos, em língua portuguesa, escritos pelos alunos e alunas Tapirapé. Neles pareciam despontar características singulares quanto à estrutura textual, quanto ao tipo de português e quanto ao conteúdo que deixava nas entrelinhas marcas do modo Tapirapé de ver e agir no mundo. Esta dissertação é uma tentativa de compreender os textos Tapirapé para confirmar ou não estas impressões.

2.2.3 Considerações metodológicas

A medida em que lecionava, guardei comigo alguns rascunhos de textos dos alunos produzidos em língua portuguesa. Tais textos foram produzidos, em sua maior parte, na sala de aula. O restante os alunos fizeram como exercícios de casa. Não houve um critério pré-determinado para a coleta destes textos uma vez que, como exposto antes, armazenei os rascunhos conforme eram produzidos. Além dos textos, que são o foco principal da análise, os registros compõem-se de notas e diários de campo, de planos de aula, de diário retrospectivo, de memos e de vinhetas narrativas.

Na leitura das notas e diários de campo, dei-me conta de que muitos detalhes das cenas neles contidas não haviam sido suficientemente narradas, uma vez que o objetivo dos mesmos era apenas guardar recordações da minha vida na aldeia. Desta forma, muitos pormenores que um pesquisador teria desenvolvido no diário, após sua coleta de dados, não surgiram nos diários que havia escrito. Foi possível preencher estas lacunas escrevendo o diário retrospectivo. Consoante Erickson (1984) e Cavalcanti (2000), este tipo de diário pode ser escrito após um trabalho de campo em que não havia intenção de se fazer um trabalho de pesquisa. Neste diário, procura-se narrar os fatos lembrados. No caso do diário

retrospectivo que escrevi, procuro narrar e complementar detalhadamente o que já estava arrolado nos diários e nas notas de campo.

A leitura inicial dos textos dos alunos, dos diários e notas de campo e ainda do diário retrospectivo fez surgir mais lembranças da vida de aldeia, intravisiões e reflexões sobre possibilidades de análise futura dos registros. Com a finalidade de estocar, por assim dizer, estas idéias, conforme recomenda Emerson e outros (1995) e, sobretudo, torná-las parte válida dos dados, escrevi memos retrospectivos e analíticos.

Os memos capturam as intravisiões, analíticas e retrospectivas, e as impressões sentidas durante o processo de análise (ver Emerson e outros, 1995; Mason, 1997) e podem retratar elementos que não estão escritos no diário. Este instrumento é importante principalmente porque as intravisiões, sobretudo as analíticas, podem variar a cada nova leitura dos registros. De acordo com Emerson e outros (1995), uma vez registradas nos memos, o pesquisador tem a possibilidade de contrastá-las e rever, modificar ou confirmar interpretações. O memo proporciona, assim, uma constante ampliação de registros posto que sempre é possível redigi-los durante o processo de análise (vide Ely e outros, 1991).

Ainda com a finalidade de ampliar os registros, redigi, a partir da leitura dos diários, algumas vinhetas narrativas. Conforme Cavalcanti (2000:33), tais vinhetas, por sua vez, narram cenas ocorridas durante a vida de aldeia e que não foram registradas nos diários, podendo ou não ser úteis à análise dos dados. As vinhetas procuram “resgatar falas e diálogos como eles aconteceram” e são úteis para ilustrar ou exemplificar “um ponto específico que se quer fazer no relato da pesquisa”.

Feitas estas explicações sobre os registros, definiria esta pesquisa como qualitativa, inspirada na etnografia escolar (vide Erickson, 1984, 1986). O preparo dos registros e a análise propriamente dita traduzem um olhar etnográfico adaptado aos princípios que vêm da etnografia escolar (vide Erickson, 1984, 1986). Apesar de não focalizar microcenas da sala de aula dentro do proposto pelo último autor citado, a geração e análise dos registros, nesta dissertação, cumprem algumas de suas recomendações: participação intensiva e de

largo prazo em um contexto de campo; registro dos acontecimentos no contexto mediante a redação de notas de campo e outros tipos de documentos e, por fim, reflexão analítica sobre os registros gerados.

Ainda de acordo com Erickson (1984; 1986) é importante que o pesquisador se faça as seguintes perguntas durante seu trabalho: O quê está acontecendo aqui? Qual o ponto de vista dos atores envolvidos e quais as implicações disto para os mesmos? Tais questões norteiam esta pesquisa na busca de marcas de construção da identidade étnica e da cosmologia Tapirapé nos textos dos alunos. Isto pode ser uma maneira de captar o ponto de vista Tapirapé sobre a aprendizagem da língua portuguesa. Além disso, os diários de campo revelam também aspectos da convivência diária na aldeia e as expectativas do povo Tapirapé também com relação à escola, complementando o olhar que estou buscando.

CAPÍTULO III

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, CULTURA, LETRAMENTO, COSMOLOGIA E IDENTIDADE ÉTNICA

Para a análise dos textos utilizarei prioritariamente os conceitos de cosmologia e identidade étnica. Entretanto, antes de chegar a estes conceitos quero falar primeiramente da educação escolar indígena, da cultura e do letramento, pois, entendo que estas noções³² fornecem subsídios que ajudarão na compreensão, interpretação e análise dos textos.

3.1. Educação escolar indígena, cultura e ensino da língua portuguesa

A educação escolar indígena configura-se, hoje, em um instrumento de luta importante para os povos indígenas. Ela pode ter múltiplas funções dentro de uma comunidade indígena e uma delas seria valorizar os costumes, a cultura e a língua indígena e impulsionar o uso desta última tanto através da oralidade como através da escrita. Além deste objetivo primeiro, a escola teria a incumbência de proporcionar aos seus alunos e alunas maior conhecimento sobre o mundo dos não-índios, o que supõe aprender a língua portuguesa e conhecer mais a fundo a cultura não-índia.

Embora o português possa ser aprendido no contato com os não-índios, é na escola das aldeias, de preferência uma escola comprometida com as questões indígenas primordiais de sobrevivência, que surge o ensino de língua portuguesa, ora como língua materna, em povos que foram obrigados a deixar de falar sua língua de origem, ora como segunda língua, caso de povos como os Tapirapé que falam a língua indígena.

Em alguns casos, a educação escolar é declaradamente solicitada para atender as necessidades presentes na luta pela terra. Isto significa que a escola não pode estar alheia a

³² Ressalto que todos estes conceitos definidos nesta dissertação passam por uma desconstrução na Antropologia e na Linguística Aplicada. As definições que apresento são as que julgo mais adequadas para a análise que proponho.

estas questões e tampouco é neutra no que diz respeito a elas. Ao contrário, a questão do ensino deve ser pensada junto com a garantia da terra, como afirma o professor indígena Joaquim Maná Kaxinawá:

“O futuro que queremos para nossa escola é a demarcação da terra... porque dentro da terra ensinamos e aprendemos.”
(Amarante e Paula, 2001:06)

Nessas ocasiões, é comum que as lideranças indígenas tenham que viajar a Brasília, conversar com representantes da Funai, do Ministério Público Federal, políticos e outras autoridades e, assim, o domínio do português bem como de conhecimentos básicos da cultura não-índia tornam-se necessários para que as lideranças indígenas e seu povo não sejam ludibriados nos seus direitos.

Além de ser a língua usada para falar com os não-índios, o português, na modalidade escrita, pode servir também para divulgação das formas de resistência e sobrevivência dos povos indígenas, pode ser útil para registro da história destes povos bem como para “fotografar” fases da cultura indígena no decorrer do tempo.

Embora cultura seja um termo “polissêmico e impreciso”, conforme indica a lingüista aplicada Cavalcanti (1999), entendo cultura como a capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia, como também apontam os antropólogos Thomaz (1995) e Tassinari (1995). Seguindo esta premissa, esta última autora (1995:448) explica que a cultura abrange todos os momentos da vida social de um povo,

“desde as atitudes mais espontâneas e que podem até parecer “instintivas”, passando pelos trabalhos rotineiros e a produção material da vida, até as mais elaboradas teorias sobre o universo”.

Ainda de acordo com os antropólogos supracitados, a cultura não é um fenômeno individual. Ao contrário, trata-se de fenômeno construído e compartilhado por indivíduos de um determinado grupo. Consoante Thomaz (1995), cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, dá diferentes significados a coisas e passagens da vida

aparentemente semelhantes. Isto quer dizer que a cultura não é estática. Ela é um processo dinâmico, de re-invenção contínua de tradições e de significados. Dadas estas características, a cultura de um povo pode sofrer mudanças com o avançar do tempo e com o contato com outras culturas. Neste último caso, um povo pode re-significar e/ou re-elaborar aspectos culturais de outros povos a fim de que estes possam ser englobados por sua cultura.

Em se tratando dos povos indígenas, a dinamicidade acima surge como um aspecto de resistência indígena à cultura não-índia. Conforme indica o antropólogo Viveiros de Castro (2002a) ao analisar alguns povos de origem Tupi, a capacidade de re-significar elementos de outras culturas e de re-elaborar continuamente o seu patrimônio cultural a partir dos valores próprios de cada povo mostra que, quando em contato com a sociedade majoritária, os povos indígenas não aceitam passivamente os elementos e valores ocidentais que lhes são impostos. Eles se apropriam e dão significados próprios a tais elementos e valores quando, e somente quando, há possibilidade destes serem adotados em sua cultura, segundo também comenta o antropólogo Thomaz (1995).

É neste sentido que os povos indígenas têm se apropriado da escola, anteriormente imposta nas aldeias pelos não-índios (vide também Barros; 1994), na busca de uma educação escolar indígena que satisfaça aos seus interesses e que respeite as especificidades e as pedagogias indígenas e esta apropriação/re-significação inclui também a língua portuguesa.

3.2. Apropriação da língua portuguesa e letramento

Ao pensar o ensino da língua portuguesa na aldeia pode-se dizer que os povos indígenas têm se apropriado e re-significado esta língua. Tal re-significação e apropriação aparecem em termos de etnicização do português cujas marcas se fazem perceber na oralidade e na escrita. Este apropriar-se da escrita, no caso em português, e o moldá-la conforme os padrões indígenas insere-se na visão de letramento, proposta por Street (1995/1984), adotada nesta dissertação. Segundo esta visão, letramento é o conjunto de várias práticas

sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnologia, em contextos específicos, para fins e usos também específicos.

Para uma melhor compreensão do termo letramento, sintetizo, a partir de Street (1995/1984), de Kleiman (1995) e de Mendes (2001), algumas concepções acerca da escrita. Uma destas é a que assume a escrita como um instrumento tecnológico neutro e superior. Segundo este ponto de vista, a escrita, quando adquirida, traria consigo o desenvolvimento cognitivo e social (Goody, 1977; Goody & Watt, 1977). Ainda nesta linha de pensamento, Havelock (1982, 1995; vide também Mendes, 2001) apesar de apontar a oralidade como “prioridade histórica sobre a cultura escrita” (Mendes, 2001:66), acaba por enfatizar a superioridade desta última, com argumentos dicotômicos e etnocêntricos. Os autores acima apresentados reforçam as vantagens da escrita em detrimento da oralidade e colocam aquela como a chave principal para distinguir moderno e não-moderno, desenvolvido e não-desenvolvido, sociedades primitivas versus sociedades avançadas (vide Kleiman, 1995, baseado em Graff, 1987).

Conforme Mendes (2001), Akinnaso (1981) critica esta visão mitificada da escrita e os benefícios associados a ela. Este autor aponta efeitos negativos da aquisição da escrita para grupos de tradição oral tais como a “destruição da idéia de comunidades locais, de grupos, de relações interpessoais e de culturas tradicionais” (Mendes, 2001:66-67), efeitos estes principalmente visíveis na esfera religiosa.

Além disso, de acordo com Mendes (2001), outro efeito negativo da escrita seria o fato de o texto escrito, na maior parte das vezes, ser um objeto em si, afastado da realidade. Dentre outras coisas, isto tem trazido sérios problemas no ensino/aprendizagem da escrita no contexto escolar. Sabidamente os índices de baixo rendimento escolar que ocasiona também a baixa auto-estima dos estudantes estão associados a pedagogias que não consideram a realidade do aluno, tanto na prática de ensino como no material didático fornecido e, por extensão, nos textos escritos disponibilizados pela escola.

Uma outra abordagem acerca da escrita é a que contesta a dicotomia oral/letrado. Conforme Street (1995/1984), os estudos de Scribner & Cole (1981) questionam a relação entre escrita e desenvolvimento cognitivo e concluem que as capacidades cognitivas supostamente atribuídas à escrita estão mais relacionadas à escolarização que à escrita. De outro lado, Street (1995/1984) diz que Heath (1982, 1983), em seus estudos, ressalva que as práticas discursivas em torno da escrita não estão necessariamente atreladas à escola. Tais práticas podem variar conforme os contextos sócio-culturais específicos em que a escrita está inserida. O letramento começa, a partir de então, a ser visto como um conjunto de práticas sociais (Street, 1995/1984) e o mito do letramento, que associa à escrita o desenvolvimento social, econômico e cognitivo (Graff, 1987, citado por Street, 1995/1984), passa a ser fortemente contestado (vide também Kleiman, 1995; Mendes, 2001).

Street (1995/1984), analisando os trabalhos citados acima, propõe dois modelos para o estudo do letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo de letramento abarca as pesquisas que conferem autonomia, neutralidade, objetividade e desenvolvimento sócio-econômico-cognitivo à escrita. Por sua vez, o modelo ideológico de letramento agrupa os estudos que desmistificam a escrita e que ressaltam a necessidade de compreender os significados sociais inerentes a ela assim como de compreender o contexto em que a mesma se insere.

Conforme referido anteriormente, acredito que esta última definição de letramento é a mais apropriada para focalizar-se processos de apropriação da escrita por povos indígenas. Tal acepção permite analisar e compreender o significado que estes povos têm dado para esta tecnologia assim como o uso e a apropriação que têm feito da mesma e as implicações disto para eles.

No caso deste trabalho, a busca e interpretação das marcas da cosmologia Tapirapé e da identidade étnica nos textos dos alunos, pressupõe que há um apropriar-se da escrita em língua portuguesa pelos Tapirapé, conforme o seu contexto cultural.

3.3 Definindo cosmologia

Entendo a cosmologia como as maneiras próprias que um povo tem de agir, ver, interpretar e significar o mundo, a partir de sua cultura. A cosmologia também pode receber outras denominações: visão de mundo; “teorias de mundo” conforme a antropóloga Lopes da Silva (1994) ou ainda “teorias sobre o universo” de acordo com a antropóloga Tassinari (1995). De acordo com o antropólogo Robin Wright, (comunicação pessoal), o conceito de cultura é mais amplo que o de cosmologia e, portanto, abarca este último. A cosmologia é parte de uma teia de significações e tem desdobramentos no cotidiano de um povo. Logo, pode-se dizer que o cotidiano reflete a cosmologia de um povo.

A fim de melhor esclarecer o conceito de cosmologia, apresento as definições de duas antropólogas Lallemand (1978) e Lopes da Silva (1995), definições estas que nortearão este trabalho.

Parafraseando Lallemand (1978), a cosmologia seria um conjunto de crenças e de conhecimentos, como um saber heterogêneo, que abrange o universo natural e humano. Dentro da cosmologia há uma parte centrada na criação do mundo designada cosmogonia. Esta última expõe sob a forma de mitos as origens dos cosmos e o processo de constituição da sociedade.

A autora diz ainda que a cosmologia, como um todo, apresenta-se como uma exigência de síntese e surge como a pesquisa duma visão totalizante do mundo. Além de uma função redutora, uma vez que isola e dá importância a certos elementos considerados como constitutivos do universo, a cosmologia exerce também função explicativa, pois, ordena e põe em relação o meio natural e os traços culturais do grupo que a produziu.

De acordo com Lallemand (1978:31), as relações entre “a cosmologia e os diversos domínios da vida social e material são particularmente vigorosas”. Todas as atividades, desde as mais banais às de maior importância, “relacionam-se com elementos de pensamento (ou com um sistema de pensamento) que remete à organização do mundo”.

Para complementar o exposto por Lallemand (1978), trago Lopes da Silva (1994). Esta autora afirma que, com relação aos povos indígenas, as teorias ou cosmologias indígenas são produtos e meios de reflexão de um povo sobre sua vida, sua sociedade e sua história. Elas expressam concepções e experiências e constroem-se e reconstróem-se ao longo do tempo, dialogando com as alterações trazidas pelo fluir do tempo, pelo circular em novos espaços, pelo contracenar com novos atores.

Conforme Lopes da Silva (1994), tais teorias de mundo tratam da ordem do mundo e ocupam-se do movimento no mundo, no espaço e no tempo. Neste cenário a humanidade, cujo lugar no mundo é situado pela cosmologia, é apenas mais um personagem em atuação. Ao mesmo tempo, a cosmologia denota concepções que trazem à tona “a interdependência permanente e a reciprocidade constante nas trocas de energias e forças vitais, de conhecimentos, capacidades e habilidades que dão aos personagens a fonte de sua renovação, perpetuação e criatividade” (Lopes da Silva, 1994:75-76). Essas concepções orientam, dão sentido, permitem interpretar acontecimentos e ponderar decisões no cotidiano.

Tendo em vista que a cosmologia abarca elementos do cotidiano, conforme apontado acima por Lallemand (1978) e Lopes da Silva (1994) e corroborado por Robin Wright, na análise dos textos focalizarei os aspectos do cotidiano Tapirapé por entender que tais aspectos também se relacionam com a cosmologia deste povo.

3.4 O português escrito e a construção da identidade étnica

Sintetizando em poucas palavras o que dizem os lingüistas aplicados Moita Lopes (2002) e Maher (1996) a respeito da relação da linguagem escrita com a construção de identidades, diria, baseando-me nestes autores que, enquanto linguagem, a escrita tem a capacidade discursiva de veicular as múltiplas identidades de um indivíduo e/ou grupo. Embora compreenda que há múltiplas identidades aparecendo nos textos dos alunos Tapirapé, neles

focalizo apenas as marcas da construção da identidade étnica. Esta última, no contexto indígena, seria, conforme Maher (1996)³³, a capacidade que um povo indígena tem de identificar seu grupo e seus indivíduos como indígenas e como não-indígenas o(s) seu(s) interagente(s). Adapto esta definição ao contexto que analiso e, deste modo, utilizarei a concepção de identidade étnica como sendo a capacidade que os Tapirapé têm de identificar-se como Tapirapé e como não-Tapirapé os seus interagentes.

Compreendo o conceito de identidade (doravante identidades), a partir de Hall (2004/1992) e Moita Lopes (2002), como um construto plural, histórico, social, dinâmico, contínuo e efervescente, em que o indivíduo, através do discurso falado ou escrito, “pode tornar-se consciente de quem é, ao mesmo tempo em que pode tomar consciência do outro” (Moita Lopes, 2002:30). Segundo estes autores, as identidades sofrem mudanças ao longo do tempo e são constantemente construídas, ajustadas e acomodadas à mudança de estado das coisas, no cenário social, político e ideológico. Estas afirmações também são corroboradas pelo lingüista Rajagopalan (2003; 2002/1998) que caracteriza as identidades como não-fixas, não-dadas mas permanentemente construídas. Tais identidades variam, ainda, em função do movimento de seus sujeitos e dos jogos de poder que se estabelecem entre estes. As identidades, principalmente, não ocorrem sem a participação do outro. Isto quer dizer que a construção das identidades só é possível em oposição a outras identidades.

Especificamente com relação à construção da identidade étnica, assumo com Maher (1996) alguns esclarecimentos. Esta autora reprova a adoção de critérios de raça e cultura para identificar o indígena. Pelo primeiro, características físicas, herdadas geneticamente, tais como tipo de cabelo, cor da pele, etc, seriam suficientes para identificar uma pessoa como pertencente a um determinado grupo étnico. Esse critério de identificação, por assim dizer, é inaplicável. Haja vista os vários povos indígenas nordestinos, dentre outros no Brasil, que sofreram grande mestiçagem, face à violência do contato histórico com o não-índio. Em muitos destes povos podem-se encontrar indivíduos de pele clara e olhos azuis, outros com cabelos crespos e pele negra ou mulata, que são índios, se consideram índios e são aceitos

³³ Maher (1996) afirma que a construção da identidade étnica é da ordem do discurso. Porém, neste trabalho, busco, nos textos, detectar a identidade Tapirapé na materialidade discursiva, ou seja, busco aspectos da escrita em português que podem ser considerados como marcas da identidade Tapirapé.

pelo povo indígena como um dos seus, mas que detêm atributos físicos bem distantes daquele estereótipo de indígena corrente, a saber, o de cabelo preto e liso e de pele morena.

O segundo critério, o de cultura, é tão controverso quanto o primeiro. Tal “critério identificatório” traz de antemão uma polêmica que reside em qual concepção de cultura a se utilizar, já que há várias definições para este termo. Maher (1996) critica a concepção mais utilizada, a estruturalista, que concebe cultura como algo fixo e, de certa maneira, estático. A autora diz que segundo esta visão, um grupo étnico seria definido pela reunião de traços culturais determinados. Em consequência disto

“um índio seria aquele que usa arco e flecha, anda nu, enfeita-se com penas e urucum e fala uma língua indígena, se estas, por exemplo, tivessem sido as dimensões eleitas pelo grupo étnico ao qual pertence como marcas irredutíveis de sua identidade”.

(Maher, 1996:18)

Este critério abre um precedente para que os índios, que vestem roupa, que falam português, que têm celular, que assistem televisão e que têm acesso e/ou se apropriaram das tecnologias não-índias, sejam considerados menos índios ou não sejam considerados efetivamente como índios, já que não possuem os traços culturais fossilizados acima destacados. Para os povos indígenas o critério cultura é pernicioso e serve só e principalmente aos interesses dos anti-índigenas na sua insistente intenção de deslegitimar as lutas destes povos em relação à terra e outros direitos indígenas.

Por tudo isto, parafraseando Maher (1996), não é possível definir etnias, muito menos as indígenas, partindo da noção de cultura. Ainda que componha a etnicidade, elementos como língua, enfeites, religião, dentre outros, são resultados da maneira de existir e de ver o mundo de determinado povo e não elementos definidores de etnia. Assim a cultura perde seu status de critério definidor da identidade indígena porque “a cultura indígena não define o índio, mas ao contrário, porque o indivíduo é índio, a cultura de que ele é portador é definida como sendo indígena” (Maher, 1996:19).

Feitas estas ressalvas, resta dizer que as identidades necessitam de instrumentos para materializarem-se. Um destes instrumentos é a linguagem, oral e escrita. A linguagem, conforme explicitado anteriormente, tem a capacidade discursiva de permitir que os indivíduos construam e mostrem suas identidades. Conforme Maher (1996) e Moita Lopes (2002), o discurso seria o uso da linguagem como uma prática social, que pode estar apresentado em três dimensões: texto (falado e escrito), prática discursiva (processo de produção, distribuição e consumo do texto) e como prática sócio-cultural, sendo a prática discursiva a mediadora entre esta última e o texto.

Deste modo, de acordo com Maher (1996), ao indígena é de fundamental importância a linguagem, enquanto discurso, pelo fato de este ser um instrumento em que ele mostra ao não-índio que é índio. Desta forma, parafraseando Maher (1996) é condição essencial tomar o discurso, ou seja, a linguagem enquanto prática social, para que se possa compreender questões relativas à identidade indígena. Ainda que a língua indígena tenha um papel importante na construção e reprodução da identidade étnica, esta pode ser expressa tanto em língua indígena como em outra língua. Isto é o que permite encontrar nos textos dos alunos Tapirapé, escritos em língua portuguesa como segunda língua, marcas da construção da identidade étnica. Ressalvo que, embora esteja me apoiando neste pressuposto de Maher (1996), qual seja, que a construção da identidade étnica é da ordem do discurso, entendo que a identidade pode também manifestar-se materialmente. Assim, neste trabalho, busco, nos textos, detectar a identidade Tapirapé na materialidade discursiva, ou seja, busco aspectos da escrita em português que podem ser considerados como marcas da identidade Tapirapé.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS TEXTOS DOS ALUNOS TAPIRAPÉ

Este capítulo refere-se à exposição e interpretação dos textos escritos em língua portuguesa pelos alunos Tapirapé. Procuo mostrar e explicar as características destes textos, assim como busco apontar e esclarecer as marcas de cosmologia e as marcas da construção da identidade étnica nestas produções textuais.

Gostaria de reiterar duas considerações já feitas sobre cosmologia e identidade. Nos registros que examino, enfoco os aspectos ordinários da cosmologia. Isto é, evidencio os elementos corriqueiros da vida cotidiana que, em conjunto, remetem à visão de mundo Tapirapé. Estes elementos afloram nos textos quando os alunos retratam as maneiras de o povo Tapirapé lidar com questões do seu dia a dia e o modo como eles lidam consigo mesmos, com o outro, com a natureza.

Com relação à identidade, os textos contém marcas lingüísticas que apontam identidades em fluxo, mormente as do cotidiano: menino/menina; homem/mulher; velho/jovem e ainda indica, em ocasiões específicas (estas analisadas posteriormente), a identidade étnica; principalmente levando-se em conta que a interlocutora/leitora dos alunos Tapirapé era uma professora não-índia. Apesar das múltiplas identidades que surgem nos textos analisados, focalizo na análise somente alguns aspectos construção da identidade étnica.

Dito isto, nas próximas páginas, partindo dos textos dos alunos Tapirapé, traçarei o seguinte percurso: primeiramente, apresento e explico as características gerais dos textos dos alunos Tapirapé. Em segundo lugar, aponto, defino e exemplifico as referidas marcas de cosmologia (doravante categorias cosmológicas) contidas nos textos. Esta apresentação das categorias cosmológicas divide-se em três itens: no primeiro, (4.1), o objetivo é apontar as características dos textos. Na segunda parte da apresentação, item (4.2), o objetivo é

levantar as categorias cosmológicas encontradas nos textos e mostrar que em um único texto várias categorias podem entrecruzar-se. O item (4.3) tem por objetivo aprofundar a explicação das categorias cosmológicas, com aportes de outros pesquisadores da antropologia e da lingüística. Sempre que possível, ilustro esta explicação com os textos dos alunos. Ao contrário do item anterior, em cada texto mostro apenas uma categoria. A discussão sobre a construção da identidade étnica surgirá na medida em que as características gerais dos textos e as categorias cosmológicas serão apresentadas.

Os textos transcritos mantêm o formato original³⁴ tal como foram escritos pelos autores Tapirapé. Quando necessário, para a compreensão do leitor, faço uma edição destes textos, ou de algumas palavras, nas notas de rodapé. A fim de preservar os alunos, os textos aparecem sem a assinatura dos mesmos. A faixa etária dos autores dos textos analisados varia de onze a dezoito anos. Normalmente os alunos chegam à 5ª série com 11 anos e concluem a 6ª, 7ª e 8ª séries com 12, 13 e 14 anos, respectivamente. Geralmente, os alunos cuja faixa etária não “corresponde” à série tal como acabei de expor são de dois tipos: aqueles que já concluíram o primeiro grau e voltam a repetir a 8ª série, por vontade própria, uma vez que na época em que lecionei na aldeia não havia ainda o segundo grau³⁵; ou alunos que interromperam os estudos para se casar e depois retornaram à sala de aula partindo da série em que pararam. Assim, há alunos na 6ª série com 13 anos, por exemplo, e alunos da 8ª, com 18. O contato com o português é também variado. Há famílias, quase sempre as de mais prestígio, em que os pais mantêm intercâmbio mais intenso com falantes do português o que repercute no conhecimento que determinados alunos têm desta língua. Este aspecto, no entanto, não é foco desta análise.

4.1 As características dos textos dos alunos Tapirapé

Nos textos escritos pelos alunos Tapirapé na língua portuguesa, visualiza-se marcas do português Tapirapé falado na aldeia, variedade esta que tem traços do português regional e

³⁴ As datas ao fim dos textos também foram escritas pelos autores e, por isso, não as eliminei e/ou editei.

³⁵ O segundo grau foi implantado na escola Tapirapé em 2004.

da estrutura da língua Tapirapé. Estes fenômenos são percebidos quando os escritores transpõem para os textos escritos em português, por exemplo, a ordem objeto-verbo-sujeito possível dentro da estrutura da língua Tapirapé.

A redação abaixo, que traz algumas destas marcas, foi produzida em sala de aula depois do trabalho com uma poesia. Após o estudo da mesma que incluiu exercícios de compreensão e vocabulário, foi pedido aos alunos que escrevessem um outro texto tentando usar a gíria “grilado”, segundo o significado que aparecia na poesia, a saber, desconfiança, preocupação, apaixonamento. O aluno, da 5ª série, 11 anos, escreveu um texto falando da preocupação do grilo com o pai:

Texto 1

O grilo grilado

O grilo tapesando de pai.
 Ai grilo muito trisi demais.
 Muito grilo tapesando dimas de pai.
 Porque muito grilo tapesando.
 Até que no pesou mais grilo no pai.
 Ai grilo muito animado demais.
 E muito grilo animado, rapaz.
 O grilo no pesou sai, sou animado.
 Data: 14.11.00³⁶

Primeiramente, o aluno associa preocupação com pensamento e tristeza: “O grilo tapesando de pai. Ai grilo muito trisi demais.”. Os Tapirapé quando vêem uma pessoa parada pensando dizem que ela está triste. Logo, o autor associa os sentimentos de tristeza e preocupação com pensamento, conforme a visão do povo dele.

³⁶ O grilo grilado/O grilo está pensando no pai./Aí, o grilo está muito triste demais./ O grilo está pensando muito, demais no pai./Porque o grilo está pensando muito./Até que o grilo não pensou mais no pai./Aí, o grilo ficou muito animado demais./E o grilo está muito animado, rapaz./O grilo não pensou de sair, só animado.

No outro trecho, “Muito grilo tapesando dimas de pai. Porque muito grilo tapesando.”, o autor usa o advérbio de acordo com o que pode ser feito na língua Tapirapé, antes do sujeito, e não como em português, antes ou depois do verbo. Além disso, usa uma construção muito difundida no português regional ‘muito’ e ‘demais’ numa mesma frase, reforçando o sentido do verbo. Na linha que se segue, “Até que no pesou mais grilo no pai.”, o sujeito ‘grilo’ vem depois do verbo, conforme é possível na estrutura da língua Tapirapé. Na próxima frase, “Ai grilo muito animado demais.”, aparentemente falta o verbo estar. No entanto, essa “falta” é também consequência da transposição da língua Tapirapé para a língua portuguesa. Na primeira, uma frase como esta é perfeita, não há necessidade de se colocar o verbo estar (vide explicação no capítulo 1). Por fim, o aluno encerra o texto com uma frase típica da oralidade Tapirapé, e também regional, na qual se coloca o substantivo ‘rapaz’ ao fim da frase: “E muito grilo animado, rapaz. O grilo no pesou sai, sou animado.”

No texto abaixo, de outro aluno de 11 anos, também da 5ª série, o português Tapirapé aparece novamente:

Texto 2

A festa do dia do índio

Festa do tapirape muito nasa aci barracão. Índio esta muito animado. Parece tori sego muito. Banda sego. Tim do satarora gaio sico asero. Conebara peneo. Tapi'itawa tamei peneo. Índio muito joga bola animado. Acianorana muito animada de toca do tetetere.³⁷

Data: 23.05.01

Antes de destacar as marcas do português Tapirapé, esclareço alguns vocábulos que aparecem no texto. ‘Tetetere’ é uma onomatopéia do refrão de uma música baiana que, na

³⁷ A festa do dia do índio/Festa do tapirapé dança muito aqui barracão. Índio está muito animado. Parece tori chegou muito. Banda chegou. Time do Santa Laura ganhou de cinco a zero. Codebra perdeu. Tapi'itawa também perdeu. Índio muito joga bola animado. Águia Dourada muito animada de tocar tetetere.

época, estava na moda. ‘Tori’ é um empréstimo Karajá, usado tanto pelos Tapirapé como pelos Karajá, para designar o não-índio. Este empréstimo é perfeitamente compreendido, e até usado, por parte dos não-índios da região. Na língua Tapirapé, a palavra para não-índio seria ‘maira’. As palavras ‘banda’ e ‘acianorana’ (águia dourada) referem-se à banda de música (banda Águia Dourada) que foi tocar na festa. ‘Satarora’ (Santa Laura) e ‘conebara’ (Codebra) é uma referência ao nome das fazendas invasoras onde foram construídas novas aldeias. Nas conversas entre os Tapirapé, eles usam denominações na língua Tapirapé para estas aldeias (Akara’ytãwa e Wiriaotãwa, respectivamente). Deste modo poderia se dizer que ao empregar ‘tori’ e usar os nomes das fazendas no lugar das palavras em Tapirapé, o aluno mostra à professora que a língua que usa para escrever não é a sua, mas a língua do outro, a língua do não-Tapirapé. Esta atitude é, dentro do que diz Rajagopalan (2003, citado anteriormente), um modo de construir e demarcar a identidade Tapirapé em contraposição à professora não-índia e em contraposição ao outro povo indígena, o Karajá, que vive próximo aos Tapirapé.

Passando às marcas do português Tapirapé, na primeira oração, aparece o verbo “nasa” (dança) antecedido de muito, uso não convencional em português. Porém, em seguida, o autor usa o verbo “sego” (chegou) antes de muito. Na 8ª frase, novamente o ‘muito’ vem à frente do verbo. A 3ª frase ilustra o típico português Tapirapé “parece tori sego muito”. O verbo ‘chegar’, que aparece como ‘sego’, é grafado com ‘s’ conforme o português falado pelos Tapirapé na aldeia.

Além das marcas acima, o texto não tem um final aparente, ou seja, o autor não fecha a redação conforme o padrão textual escolar apresentado pela professora não-índia: introdução, desenvolvimento, conclusão. Isto é um recurso que possibilita continuar a estória a partir da última frase.

Ainda a fim de mostrar o português Tapirapé, apresento o Texto 3 abaixo de uma aluna de 13 anos. Nesta atividade os alunos de 7ª e 8ª séries escreveram uma carta ao presidente da república relatando a invasão da terra deles e pedindo providências. Como as cartas foram enviadas, o processo de elaboração e re-elaboração foi mais longo. Os alunos foram

orientados a evitar marcas “informais” no texto uma vez que o destinatário era uma autoridade. Será observado que tais marcas permanecem mesmo após as correções da professora, evidenciando a solidez do português Tapirapé:

Texto 3

Exmo. Sr.
Fernando Henrique Cardoso
Presidente da República

Aldeia Tapi'itãwa, 16.08.01

Eu sou (...) Tapirapé, estudo na 7ª série.

Olha, meu amigo Fernando Henrique eu estou escrevendo para você organizar a área indígena. Por isso que nós estamos escrevendo para você. Para você tirar posseiros da área indígena. É isso que nós queremos saber com você. Para saber sua opinião.

Aqui na área indígena esta ivadindo o posseiro. Está cortando pau-Brasil. Também estão acanbando com a mata. A funai está falando com ele e ele não quer parar de cortar pau-brasil porque ele está acostumado no área Tapirapé por isso que posseiro não quer parar.

Fernando Henrique você tem que tirar posseiro da nossa área para nós ficar alegre. Nossa terra está estragando por causa do posseiro.

Por isso nos estamos fazendo carta para você Fernando Henrique para você saber como está funcionando no nossa área.

Autora: (...) Tapirapé.

A carta acima começa com o cabeçalho proposto pela professora “Exmo. Sr./Fernando Henrique Cardoso/Presidente da República”. Logo após o cabeçalho e a data, a aluna se apresenta e diz porque está escrevendo, conforme o costume Tapirapé de contextualizar todas as informações:

“Olha meu amigo Fernando Henrique eu estou escrevendo para você organizar o área indígena. Por isso que nós estamos escrevendo para você”.

Note-se que ela usa uma construção aparentemente informal “Olha meu amigo...”. No entanto, é uma maneira Tapirapé de chamar o interlocutor para mais perto e conferir um grau mais íntimo à conversa. Estabelecida a intimidade fica mais fácil fazer o pedido e, por consequência, aumenta a probabilidade de que o mesmo seja satisfeito. Isto remete ao hábito da partilha entre os Tapirapé que nunca negam entre si pedidos. A autora espera, inconscientemente, que a autoridade também não negue o seu pedido.

Por outro lado, observe-se que ela diz duas vezes que é para ‘ele’ que ela está escrevendo. É recorrente nos textos orais em língua Tapirapé este recurso da circularidade, da repetição e o português Tapirapé escrito apresenta também esta característica. Por sua vez, na frase “Aqui no área indígena está ivadindo o posseiro”, aparece o sujeito ‘o posseiro’ depois do verbo, como permitido na estrutura da língua Tapirapé. Finalizando a carta, a aluna chama novamente a autoridade para mais perto através do pronome “você” e explica de novo o motivo da carta: “Por isso nós estamos fazendo carta para você Fernando Henrique para você saber como está funcionando no nossa área”.

Examinando as características dos textos apresentados, pode-se enumerar alguns aspectos do português Tapirapé escrito³⁸: mobilidade sintática flexível (verbo, sujeito, advérbio e adjetivo); circularidade, ou seja, o texto retoma o início e para isto pode repetir idéias; e não-fechamento explícito do texto.

Feito este comentário, passo ao exame das marcas da cosmologia Tapirapé nos textos.

4.2 As marcas da cosmologia nos textos

Neste item, dividido nos subitens 4.2.1; 4.2.2; 4.2.3, continuo a análise dos textos dos alunos e neles busco elucidar e interpretar as marcas da cosmologia Tapirapé.

³⁸ Restrinjo estas afirmações ao português Tapirapé escrito, pois, não analiso neste trabalho a modalidade oral. Contudo, isto não me impede de dizer que tais características podem ser encontradas no português Tapirapé oral.

4.2.1 Apresentação das categorias cosmológicas: o cotidiano Tapirapé nos textos

Além das características inerentes ao português Tapirapé que surgem independentes das outras categorias, os textos descortinam o cotidiano Tapirapé. Ao interpretar os textos, observo que, neste cotidiano retratado, mais que atividades diárias, está embutida a organização social Tapirapé, as atitudes, as crenças, o comportamento que norteiam a vida deste povo e que apontam para a cosmologia Tapirapé. Conforme será visto, em um único texto várias facetas do cotidiano Tapirapé podem manifestar-se simultaneamente. Tais facetas são o que denomino de categorias cosmológicas, conforme apontado anteriormente.

4.2.2 O entrecruzamento das categorias cosmológicas nos textos

Começo a apresentar parte do cotidiano Tapirapé com o texto de uma aluna de 11 anos, da 5ª série, exercício este que foi feito como tarefa de casa. Ela descreve os procedimentos para a Festa do Rapaz³⁹ em que é necessário o trabalho coletivo para que a mesma se realize:

Texto 4

Quando o rapaz quer fazer a festa, o rapaz manda compridar cabelo. Até quando o cabelo fica comprido, aí os homens fala na takãra para fazer a festa do rapaz. O pai do rapaz entrega o rabo de arara para mais velho mandar fazer um capacete.

Depois de fazer tudo, os homens começa pintar o corpo para dança na festa do rapaz. O rapaz também se pinta para usar o capacete. E começa a dançar o primo, e tio e o irmão também dança junto com ele.

O início da festa e 10 hs de dia e vai até pra noite. Termina 6 hs da manhã.

Data: 08.06.99

³⁹ A Festa do Rapaz é o ritual de passagem do homem para a vida adulta. Os preparativos envolvem toda a comunidade por vários meses.

O texto acima aponta o sentimento de coletividade entre os Tapirapé que, segundo minha interpretação, denomino de ‘a vida em comunidade’. Conforme pude observar na minha estadia na aldeia, por um lado, há uma necessidade de sempre estar junto para realizar atividades, sejam elas quais forem, e por outro lado, sempre se tem companhia porque é prazerosa a convivência com os outros. Desta forma, as decisões são tomadas em conjunto, as festas são preparadas coletivamente, o sofrimento e a alegria são compartilhados e todas as outras atividades cotidianas: a pescaria, a caçada, a farinhada, o banho, dentre outras. Além da vida em comunidade conforme indica este trecho:

“Depois de fazer tudo, os homens começa pintar o corpo para dança na festa do rapaz. O rapaz também se pinta para usar o capacete. E começa a dançar o primo, e tio e o irmão também dança junto com ele.”

o texto aponta a divisão de tarefas na aldeia. Note-se que é obrigação do pai do rapaz tomar a iniciativa de organizar a festa, falar com os artesãos para que estes confeccionem os enfeites do rapaz e, de outro lado, é o velho quem cuida do enfeite principal do rapaz: o capacete⁴⁰. Este relacionamento com o mais velho aparece no trabalho acima através desta atribuição: cuidar do artesanato usado nos rituais. Como na sociedade não-índia, a relação com o velho Tapirapé é afetuosa em alguns aspectos e em outros momentos parece ser menos afetiva. Por um lado reconhece-se que o velho é o detentor da sabedoria uma vez que ele conhece os mitos, a seqüência dos rituais e festas, as restrições alimentares, os remédios adequados. No entanto, às vezes o comportamento do velho pode ser criticado e ele pode até não ser muito bem tratado, como será visto posteriormente.

Abaixo, outro aluno de 12 anos, da 6ª série, demonstra, num exercício feito em casa, sua admiração pelo avô: ele é quem sabe conduzir os cantos e as danças rituais e, apesar da idade, não fica cansado devido ao esforço e às longas horas em que fica à frente da “rapaziada” puxando a fila da dança:

⁴⁰ O capacete é um cocar feito com penas de arara e outros pássaros e fibras de taquara. No dia do ritual, ele é atado ao cabelo do rapaz. Segundo os homens mais velhos, o peso deste enfeite causa enorme dor a quem está usando.

Texto 5

A festa do rapaz interesse do pai e da mãe então aquele rapaz espera cabelo crescer e a mãe já é também preparando enfeitar o rapaz e ele faz takara para faze festa do rapaz. Ai rapaz cimfeita para dança. Ai rapaziada cimfeita para dança com rapaz e ele faz uma roda para dança. Aqueli rapaz dança com capacete fica atrais do rapaziada.

Meu vovo sabe canta ele fica no primeiro do rapaziada com flecha na mau aquele rapaz dança com capacete ele fica cançado. E vovo nau fica cançado, etc.

Data: 08.06.99⁴¹

No texto acima, além da relação com os velhos, o autor mostra algumas obrigações do pai e da mãe: organizar a festa de iniciação do filho (Festa do Rapaz) em que o pai deve chamar os outros habitantes da aldeia para construir juntos a casa dos homens - a takãra - e na qual a mãe deve cuidar dos enfeites do rapaz. Além deles, aparece o avô que vai conduzir o cerimonial.

A divisão de tarefas exposta acima também aparece implicitamente no texto abaixo, de outro aluno da 5ª série, de onze anos. O texto foi produzido na sala de aula quando pedi aos alunos que escrevessem sobre as atividades que tinham feito no dia anterior:

Texto 6

Un tem eu fui matar peixenho com flecha. Um tem também pesquei com tucunaré de asou. Ai eu trouxe vinte tucunaré de la eu saiu umzi hora e banhei rápido de dozi horas ai eu vim para casa eu pegei aumoso depois eu vin estudar.

Um tem eu vir um gofinho brincando com outros na praia. Eu estava flechando crumatazinho poriso eu não hia brica com eles.

⁴¹ 'Interesso' (interesse); 'cimfeita' (se enfeita); 'mau' (mão); 'nau' (não).

Um tem eu fui na praia brincar com gofinho. De vouta eu cantei um muzica de tapirapé.
Data: 21.05.99⁴²

O autor do texto 6 descreve as atividades de um garoto Tapirapé: pescar, estudar, brincar. A pescaria com flecha é uma atividade essencialmente masculina que permanece na vida adulta. A mulher pode pescar mas, de anzol, nos pequenos lagos e ribeirões bem próximos à aldeia. Somente o homem é quem pesca de flecha nos rios Araguaia e Tapirapé e nos lagos mais distantes da aldeia. Isto é uma obrigação masculina. Além disso, ao fim do texto o aluno registra orgulho pela música do seu povo: “cantei uma muzica de tapirapé.”. Isto pode se dever ao fato de que muitos jovens Tapirapé aprendem, através do rádio, trechos de música em português e o autor quer mostrar que este não é o seu caso. Neste momento, o aluno marca a sua identidade como indígena, pois, sabe que a sua professora, para quem ele escreve o texto, é uma não-índia. Esta relação com o mundo Tapirapé que se traduz no orgulho da música, das festas e dos costumes também é recorrente no trabalho a seguir de outro aluno da 6ª série, de 13 anos, cujo texto narra os preparativos para a Festa do Rapaz:

Texto 7

Os rapaz enfeitas para dança no terreiro do takara. Os pessoal também enfeitas para dança juntos com rapaz.

Os rapaz danças até de noite e didia e também pessoal juntos com eles dançados. Os rapaz não comi peixe só toma caluji.

Quando acaba de dança pode comer piranha, traira, porque farmal para eles comer tucunaré, jaraqui, tataruga, crumatar.

⁴² Ontem eu fui matar peixinho com flecha. Ontem também pesquei tucunaré com anzol. Ai eu trouxe vinte tucunaré. De lá eu saí onze horas e banhei rápido deu doze horas aí eu vim para casa eu peguei almoço depois eu vim estudar. Ontem eu vi um golfinho brincando com outros na praia. Eu estava flechando crumatazinho por isso eu não ia brincar com eles. Ontem eu fui na praia brincar com golfinho. De volta eu cantei uma música de Tapirapé.

Durante 3 dias acaba a festa do rapaz, o rapaz fica cansado de sono. Os pessoal vai caça porcão para a cara grande, quando os pessoal matam porcão a cara-grande fica alegre.

As caragrandes primeiro grita na casa, depois saís para terreiro da takara, no terreiro dança um poco. Quando acaba de dança eles saís rodado aldeia, e nomeio sai espírito de gayapo, espírito de é muito perigoso.

É nosso costume é importante para nós. Assi não nós esqueci da nosso costume e nossa cuturas é importante para nós.

Data: 08.06.99⁴³

Neste texto 7 o orgulho da cultura mistura-se com a preocupação de que os mais jovens esqueçam a mesma:

“É nosso costume é importante para nós. Assi não nós esqueci da nosso costume e nossa cuturas é importante para nós.”

Ainda nesta redação surgem outros aspectos do cotidiano Tapirapé. Um deles é a alegria relacionada à abundância de comida. A alegria parece ser muito importante na vida Tapirapé e de tão importante a própria palavra ‘alegria’ e seus correlatos aparecem constantemente nos textos dos alunos. A alegria está associada essencialmente à fartura de comida, à festa, à saúde, à vida em comunidade e à terra. A cara-grande⁴⁴, uma entidade mítica que aparece nas festas Tapirapé, alegre-se quando os caçadores trazem muita caça.

Por outro lado, observe-se um aspecto relacionado ao contato com os não-Tapirapé, no caso o povo Kayapó. Acima os Kayapó são associados a um espírito mau “espírito de gayapo, espírito de é muito perigoso.” (espírito de Kayapó, espírito dele é muito perigoso). O povo Kayapó fez várias incursões guerreiras ao território Tapirapé com a finalidade de raptar mulheres e crianças. Eram guerras sangrentas. O último conflito entre estes dois povos no fim da década de 40 contribuiu, juntamente com outros fatores, para a quase extinção do

⁴³ ‘Didia’ (de dia); ‘caluji’ (cauim); ‘farmal’ (faz mal); ‘depoissais’ (depois sai); ‘sais’ (sai); ‘rodado’ (rodando); ‘gayapo’ (Kayapó); ‘assi não’ (senão); ‘cuturas’ (cultura).

povo Tapirapé. O trecho abaixo, do antropólogo Darcy Ribeiro (2002/1970:84), traz uma dimensão deste choque para os Tapirapé:

“Essa extraordinária mobilidade e a mais ativa belicosidade fazem dos Kayapó os índios mais temidos e mais odiados do Brasil. Somente os Xavante chegaram a disputar-lhes essa legenda de ferocidade. Tribos distantes mais de mil quilômetros de suas aldeias, como os Tapirapé e os Karajá, viviam sobressaltadas nas grandes estiagens de cada ano, temendo os ataques Kayapó que costumavam ocorrer nessa ocasião e lhes custavam a aldeia, os roçados, a vida dos homens e o apresamento das mulheres e crianças.”

Este trauma continua marcando o imaginário Tapirapé, mesmo das novas gerações, como pode ser observado no texto 7 acima.

Ainda nesta produção textual, aparece outra faceta da vida Tapirapé: a restrição alimentar. Não são todas as pessoas que se alimentam de todos os alimentos sem restrição. Para cada faixa etária, sexo, situação social, há um tipo de comida específico. O não cumprimento destas restrições alimentares implica em sérias conseqüências como doenças, por exemplo. No trecho:

“Os rapaz não comi peixe só toma caluji. Quando acaba de dança pode comer piranha, traíra, porque farmal para eles comer tucunaré, jaraqui, tataruga, crumatar.”⁴⁵

é explicitada a restrição alimentar do rapaz em iniciação. Durante o ritual o iniciado só toma cauim⁴⁶ e não come outro tipo de comida. E mesmo depois, durante algum tempo, ele só pode comer alguns peixes como, por exemplo, a piranha e a traíra.

⁴⁴ Dentro do ciclo de festas Tapirapé, a Festa da Cara-grande é posterior à Festa do Rapaz. Ela só pode ser feita se houver muita fartura de alimentos na aldeia uma vez que faz parte do ritual a abundância de produtos da roça e muita carne de caça.

⁴⁵ Os rapazes não comem peixe só tomam cauim. Quando acaba de dançar pode comer piranha, traíra, porque faz mal para eles comer tucunaré, jaraqui, tartaruga, crumatá.

⁴⁶ O cauim é uma bebida feita de água e arroz, sendo que este último pode ser substituído por mandioca, milho, amendoim ou outro ingrediente. O cauim Tapirapé é cozido, não é fermentado e pode ser adoçado com mel ou açúcar.

Por fim, o texto 7 traz ainda o aspecto comunitário da vida Tapirapé, exposto nos textos anteriores. Esta faceta traduz-se em passagens como:

“o pessoal também enfeita para dança juntos rapaz”

“Os rapaz dança até de noite e didia e também pessoal juntos com eles dançados.”;

“os pessoal vai caça porcão ...”;

“os pessoal matam porcão...”.

Na seqüência, trago novos textos em que surgem outras facetas do dia-a-dia Tapirapé.

Uma destas facetas é o que estou denominando de lei do pagamento. Dentro da realidade Tapirapé, uma regra de controle social é a lei do pagamento. Esta lei consiste em que se um indivíduo é ofendido por outro, ele deve ser reparado da ofensa. Esse reparo pode ser feito via pagamento em espécie que pode ser em forma de alimento, criação ou outro tipo de bem material. Em casos extremos tal pagamento configura-se em revide no ofensor ou em algum membro de sua família. Deste modo, o bem estar social fica garantido uma vez que os indivíduos, pautando-se na reciprocidade, evitam atritos com o outro a fim de que ele, ou sua família, não sofra conseqüências futuras. O texto 8 a seguir, de um aluno de 12 anos da 6ª série, foi escrito na sala de aula numa atividade em que se deveria escrever sobre o modo de vida de algum bicho. Neste texto, aparece a referida lei em funcionamento:

Texto 8

Sapo e cobra

O sapo está com medo de cobra por isso não dorme bem. A cobra tem fome por isso ela quer matar mesmo. Mas sapo sumiu embaixo da pedra. E sapo fica descansando sem dormir. E cobra ficou brava. E filhote de sapo choraram e cobra chegou para ele. Como cobra ficou brava ela comeu tudo o filhote do sapo.

E sapo ficou choraram por causado filhote dela.

E cobra ficou animado por causa que ela comeu tudo o filhote do sapo. Mas o gavião ficou com fome também. E gavião pegou o cobra e sapo animou também e falo para o gavião graças a deus você pegou mata ela, ela comeu tudo o meu filhote.
Data: 04.10.01

O autor do texto acima conta a estória da cobra que comeu os filhotes do sapo e alegrou-se por tê-los comido:

“Como cobra ficou brava ela comeu tudo o filhote do sapo./E cobra ficou animado por causa que ela comeu tudo o filhote do sapo.”

Note-se ainda neste trecho que a animação da cobra está relacionada à abundância de comida. Ao fim do texto, a cobra é comida pelo gavião e o sapo, por sua vez, fica “animado”, pois, se sente vingado:

“E gavião pegou o cobra e sapo animou também e falo para o gavião graças a deus você pegou mata ela, ela comeu tudo o meu filhote.”.

O texto 8 ilustra a lei do pagamento, como pode ser observado. Além disso, presencia-se a personificação dos animais (posteriormente este assunto será melhor tratado). Estes assumem, como nos mitos, as características humanas e, por isso, agem e têm os mesmos sentimentos e reações que os humanos.

Outra característica muito expressiva dos Tapirapé é o sentimento de partilha. Este povo tem o costume de partilhar os produtos da roça, das caçadas, das pescarias e das coletas na mata. É um procedimento a que subjaz troca e reciprocidade. Tal partilha configura-se como uma estratégia de sobrevivência posto que nem sempre as caças são fartas e nem as roças são produtivas igualmente para todos. A troca de alimento supõe troca de gentileza e cuidado que, em algum momento, será retribuída ao ofertante. No texto 9, de um aluno da 5ª série, de 13 anos, observa-se esta partilha. O trabalho foi feito na sala de aula numa atividade em que foi pedido aos alunos que contassem suas atividades no fim de semana:

Texto 9

Ontem nois fomos pesca no rio Araguaia. Ai nos pecaram uma tartaruga. Atartaruga não come carne do peixe. Ele come palmido e madionca. Tartaruga costa de palmido e madionca. Depois nos pecaram 30 tartaruga. Ai nos estamos felis. Depois nos vimos para casa ai miamai levou para meu tio de manha meu pai levo para santa Terezinha de trator. Ai branco pegar tele. E aci qui nos pegaram atartaruga.
 Data: 21.05.99⁴⁷

No excerto acima, presencia-se uma pescaria de tartaruga, atividade masculina coletiva, coletivo este que se revela pelo pronome ‘nois’ (nós) já na frase inicial

“Ontem nois fomos pesca no rio Araguaia.”.

Se a pesca é coletiva o resultado da mesma não é individual mas coletivo:

“Depois nos pecaram 30 tartaruga. Ai nos estamos felis.”.

A este sentido coletivo subjaz também um sentido de partilha tanto da comida quanto da felicidade de se garantir o sustento. Ao chegar à aldeia, o homem entrega o resultado da pesca para a mulher. Aqui, cumpre destacar a divisão de espaços entre homem e mulher: ao homem está reservado o espaço fora da aldeia: as matas, os rios, a roça e inclusive a cidade. Dentro da aldeia, somente a takãra é o espaço masculino. Todo o resto, notadamente o âmbito interno da aldeia e a casa, é espaço feminino. Nesta divisão de espaços, inclui-se a divisão de tarefas. Por isso, o homem quando chega à aldeia com os alimentos, entrega-os imediatamente à mulher. Ele está entrando no espaço feminino e deve respeitá-lo. A mulher é quem cuidará do preparo dos alimentos. É também a mulher quem partilha os alimentos com os parentes e os vizinhos mais próximos e isto é o que o autor do texto 9 expõe nesta frase: “ai miamai levou para meu tio de manha”.

⁴⁷ Ontem nós fomos pescar no rio Araguaia. Aí nós pegamos uma tartaruga. A tartaruga não come carne de peixe. Ela come palmito e mandioca. Tartaruga gosta de palmito e mandioca. Depois nós pegamos 30 tartarugas. Aí nós estamos felizes. Depois nós viemos para casa aí minha mãe levou para meu tio de manhã. Meu pai levou para Santa Terezinha de trator. Aí branco pega dele. É assim que nós pegamos tartaruga.

Este texto fala ainda sobre a venda de tartaruga para o não-índio em mais uma faceta da relação com os não-Tapirapé:

“meu pai levo para santa Terezinha de trator. Ai branco pegar tele.”,

indicando um lado do contato com o “branco”: o comércio. Em Santa Terezinha, cidade circunvizinha à aldeia, os não-índios apreciam muito a tartaruga e os peixes que os indígenas pescam com flecha. Se há uma oportunidade, os Tapirapé sempre vendem estes produtos aos não-índios e, em contrapartida, compram produtos no comércio da cidade.

Estes textos apresentados até o momento contêm categorias representativas do cotidiano Tapirapé, cotidiano este que, como referido, aponta para a cosmologia Tapirapé. Na tabela abaixo compilo estas categorias levantadas:

Tabela 1

	Categoria cosmológica	Textos de referência
01.	Vida em comunidade	Texto 4; texto 7; texto 9;
02.	Divisão de tarefas	Texto 4; texto 5; texto 6; texto 9;
03.	Relação com os velhos	Texto 4; texto 5;
04.	Relação com o mundo Tapirapé	Texto 6; texto 7;
05.	Alegria	Texto 7;
06.	Relação com os não-tapirapé	Texto 7; texto 9;
07.	Restrição alimentar	Texto 7;
08.	Lei do pagamento	Texto 8;
09.	Personificação dos animais	Texto 8;
10.	Partilha	Texto 9;

4.2.3 Uma releitura das categorias construídas

Retomo, a partir deste ponto, a definição apresentada para as categorias cosmológicas, expostas no item anterior, e compiladas na Tabela 1. Em alguns momentos trago aportes teóricos de antropólogos e outros pesquisadores (Fernandes, 1963; Baldus, 1970; Wagley, 1988; Viveiros de Castro, 2002a; 2002b; Paula, 2001; Dias de Paula, 2001) e exemplifico, sempre que possível, com novos textos dos alunos Tapirapé. Ao contrário da exposição feita anteriormente na qual trazia todas as categorias contidas em um texto, neste momento mostro apenas uma categoria por texto. Segue, então, a explicação de cada uma das categorias cosmológicas, começando pela ‘vida em comunidade’.

A vida em comunidade

Refiro-me à “vida em comunidade” como sendo o hábito Tapirapé de quase sempre se ter uma companhia para fazer todas as atividades, de acordo com o exposto anteriormente. Deste modo, na vida da aldeia pode-se ver grupos de moças indo ao banho, mulheres casadas lavando a roupa juntas, homens saindo para a mata juntos, levas de meninos brincando de caçada ao redor da aldeia e etc. Raramente, vê-se um Tapirapé sozinho. Há um estranhamento por parte dos Tapirapé quando isto acontece, mesmo entre os não-índios, principalmente se for mulher, conforme pode se observar no trecho de meu diário retrospectivo transcrito abaixo:

Diário Retrospectivo 28.04.03 / Referente Diário de Campo 08.09.99

“T.” ficava me sondando sob outros aspectos também. Um dia ela estava na minha casa e perguntou se eu não tinha medo de ficar lá, de dormir sozinha. Eu disse que não, que fechava a casa bem direitinho e que não dava para entrar ninguém. E ela perguntou se ninguém batia na minha porta de noite. Eu dizia que não. Aí ela falava que não podia abrir pois talvez fosse “Kayapó”.

O trecho acima mostra que estar sempre em companhia de alguém é um mecanismo de proteção e segurança à vida dos indivíduos. Os perigos do entorno da aldeia (animais

selvagens, espíritos) são muitos e neles se incluem os ataques Kayapó. Especificamente no caso de uma mulher, a companhia evita também que ela seja assediada sexualmente. O convívio com outras pessoas remonta à organização social Tapirapé. Os antropólogos Wagley (1988) e Baldus (1970) descrevem o modo de vida Tapirapé e nestes relatos falam dos subgrupos Tapirapé: os grupos de festa, ou grupos de comer, as associações pássaros e os parentes.

As associações pássaros exerciam funções econômicas e cerimoniais importantes. À guisa de exemplo, a takãra, casa dos homens ou casa cerimonial, é construída por estas associações. O ingresso nessas associações é feito por descendência patrilinear, ou seja, cada filho geralmente é admitido no grupo do pai embora esta não seja uma regra obrigatória.

Os grupos de festa ou grupos de comer, por sua vez, constituem-se tanto por homens quanto por mulheres Tapirapé. Segundo Wagley (1988), a principal função destes grupos é a distribuição e o consumo de alimentos. Em geral, os homens de cada grupo de comer saem em conjunto para caçar e pescar para a festa. As mulheres do grupo têm a incumbência de preparar estes alimentos. Cada grupo tem um local determinado no terreiro da takãra para fazer estas refeições. Geralmente, o homem filia-se ao grupo do pai e a mulher ao grupo de sua mãe.

Em conseqüência da depopulação Tapirapé, as associações e os grupos de festa foram desorganizados temporariamente. No entanto, com o acréscimo populacional pude observar que estes grupos voltam a atuar plenamente, sendo possível presenciar a atuação dos mesmos, principalmente nas festas.

No que tange à relação de parentesco, o grupo doméstico consiste de uma família extensa matrilocal. Quando uma filha se casa, traz o marido para viver na casa de sua mãe. Somente em casos excepcionais esta regra é quebrada. Assim que o casal alcança o número de três filhos aproximadamente, pode deixar a casa da mãe para viver numa casa feita próxima a da matriarca. O genro deve obrigações ao sogro e aos cunhados, e deve auxiliá-los na roça e

nos demais afazeres masculinos. As mulheres de uma família extensa também se ajudam nos afazeres domésticos. Além disso, a partilha de alimentos é praticamente obrigatória entre parentes o que por um lado garante a sobrevivência e por outro estreita ainda mais as relações de reciprocidade dentro do grupo.

Pode-se dizer deste modo, que a vida social Tapirapé é alicerçada na “vida em comunidade” e isto manifesta-se com grande frequência nos textos analisados. O texto a seguir de um aluno de 12 anos, da 6ª série, explicita esta “vida em comunidade”:

Texto 10

Dia do índio

A festa foi boa.
 O rapaziada daço muito bem. As criança foram felis quando o soasco esta açado. A criança foi também para dança. A rapaziada foi vender chicrete para ganhar diero. Cacique falou para arapaziada para daça todos junto. Quando começa a cata e eseu barracão e cacique falou outra ves para daça otras ves para ajunta. Criança esta ficando no festa para dança no festa.
 Data: 23.05.01⁴⁸

Note-se no texto a ênfase no verbo ajuntar:

‘Cacique falou para arapaziada para daça todos junto. Quando começa a cata e eseu barracão e cacique falou outra ves para daça otras ves para ajunta’.

Ou seja, a festa só fica boa quando todos se juntam para participar. Por sua vez, o texto que segue de outro aluno de 12 anos, da 6ª série, numa outra cena do cotidiano Tapirapé, narra a pescaria feita em conjunto com os irmãos:

⁴⁸ Dia do índio/A festa foi boa. A rapaziada dançou muito bem. As crianças foram felizes quando o churrasco está assado. A criança foi também para dançar. A rapaziada foi vender chiclete para ganhar dinheiro. Cacique falou para a rapaziada para dançar todos juntos. Quando começa a cantar e encheu barracão e cacique falou outra vez para dançar outra vez para ajuntar. Criança esta ficando na festa para dançar na festa.

Texto 11

A história do cari

Nós fomos pescar: eu, minha irmã e meu irmão. Aí, nós levamos anzol e faca. E minha irmã levou um caldeirão. Aí, nós enchemos ele.

O cari não come de dia. Ele come de noite. O cari não come anzol⁴⁹. Então nós pegamos eles com a nossa mão.

Aí, nós voltamos de tarde.

Data: 15.06.00

O texto 11 mostra mais um momento em que se observa a realização conjunta de atividades. A solidão, entendida como falta de convívio social, parece ser tão perniciosa para os Tapirapé que, a seguir, no texto 12, o aluno de 18 anos, da 8ª série, associa doença à solidão:

Texto 12

A saúde é importante para a comunidade

A pessoa quando se alimenta bem e faz uma roça para plantar banana, milho arroz, mandioca, e outras plantas. Além disso, é fazer festa e ficar sempre na alegria, brincar de bola, futebol e ter sempre terra demarcada para pessoa para não faltar outra coisa.

Cuidar da casa, terreiro e não deixar cultura tradicional.

Quando a pessoa fica sempre na casa ficar doente. Por isso a gente não fica só na casa.

Então saúde é uma coisa muito importante para nós.

Data: 17.05.01

Observe-se no trecho: “Quando a pessoa fica sempre na casa ficar doente. Por isso a gente não fica só na casa.” que a saúde é também fruto da convivência social.

⁴⁹ O cari é uma espécie de peixe que se aloja nos barrancos ou nos vãos das pedras. É um peixe que se pega com a mão, por isso, o texto diz que ele não ‘come anzol’.

Como pôde ser examinado anteriormente, a “vida em comunidade” é a fonte da saúde, da segurança e da solidariedade entre os Tapirapé. É uma vida cheia de obrigações para com o outro e por isso mesmo cada um tem o seu papel e deve cumpri-lo visando o benefício do grupo. A diferenciação de papéis e obrigações é o assunto da próxima categoria cosmológica.

A divisão de tarefas

A divisão de tarefas entre os Tapirapé é bem definida. Desta maneira, por exemplo, tudo o que se refere ao âmbito interno da aldeia está relacionado à mulher e, por conseqüência, ao homem fica reservado o espaço fora da aldeia (vide referências anteriores). No entanto, a divisão de tarefas entre homem e mulher não impede que estes façam algumas atividades um do outro, se for o caso, e tampouco impede que eduquem os filhos e tomem decisões em conjunto. Mesmo as crianças Tapirapé, como outras de origem Tupi, desde muito cedo exercitam-se cada qual em suas atividades específicas, em situações copiadas ou extraídas da vida dos adultos (cf. Wagley, 1988; Baldus, 1970, Fernandes, 1963). Exemplo disto é que, abaixo, a aluna de 11 anos, da 5ª série, descreve bem as obrigações femininas e masculinas:

Texto 13

Ontem gorete esta coziado, depois eles balho para fi para sala. Ontem Kaxipa'i fui pesca. Ai Kaxipa'i pegou so tucunaré com piranha. Pawygoo esta lavado aroupa la na beira. Ontem eu farrei a casa e depois eu banhei, e depois eu vei estoda para escola. Ontem eu asou uma tartaruginho para mininada.

Data: 21.05.99⁵⁰

⁵⁰ Ontem Gorete estava cozinhando, depois ela banhou para vir para a sala. Ontem Kaxipa'i foi pescar. Aí Kaxipa'i pegou só tucunaré com piranha. Pawygoo estava lavando a roupa lá na beira. Ontem eu varri a casa e depois eu banhei, e depois eu vim estuda para escola. Ontem eu assei uma tartaruginha para a menina.

A aluna demarca as atividades femininas:

“gorete esta coziado”

“Pawygoo esta lavado aroupa”

“eu farrei a casa”

“eu asou uma tartaruguinho para mininada”

e mostra uma atividade masculina:

“Kaxipa’i fui pesca”.

Figura 1 – Mulher fazendo farinha



Cozinhar, lavar, cuidar da casa e das crianças, buscar água, fazer farinha, são as principais atividades femininas ao passo que as atividades masculinas consistem em caçar, pescar e fazer a roça. Na seqüência, o texto 14, de um aluno de 11 anos da 5ª série, explicita também a divisão de tarefas entre homem e mulher:

Texto 14

O fanio do grilo esta muito chorando por isso o pai do grilo está casando para ele comer também o mai do grilo está chorando porque o filho está moito chorando. O fanio ce comer também. Ai mãe do grilo está fazedo a faria. Aí fanio lo choro mais. aí grilo pensou: se eu não fez a faria o meu fanio moe de chora
Data: 14.11.00⁵¹

Na frase:

“o pai do grilo esta casando para ele comer”

tem-se o serviço do pai: caçar para o filho. No outro trecho:

“ai mãe do grilo está fazendo a faria”

temos a atribuição da mãe: alimentar e cuidar da criança para ela não chorar e fazer comida.

⁵¹ O filho do grilo está chorando muito por isso o pai do grilo esta caçando para ele comer também a mãe do grilo esta chorando porque o filho esta muito chorando. O filho quer comer também. Aí mãe do grilo está fazendo a farinha. Aí filho do grilo não chorou mais. Aí grilo pensou: se eu não fez a farinha o meu filho morre de chorar.

Figura 2 – Homem indo para a roça



Além desta divisão de tarefas entre homem e mulher, há papéis específicos para determinados indivíduos na sociedade Tapirapé. Assim, tem-se o pajé que cuida da saúde de todos e afasta os maus espíritos, sendo que muitas vezes é ele quem mostra o local onde as caçadas terão mais êxitos; tem-se os cantores da festa cuja incumbência é sustentar o canto ritual; tem-se os chefes de cerimoniais que organizam a festa como um todo; tem-se os artesãos que cuidam das máscaras rituais e de outros apetrechos necessários, dentre outras atividades. É, sobretudo, com relação aos rituais e às festas Tapirapé que aparecem as atribuições do velho como será visto a seguir.

A relação com os velhos

Antes de examinar a relação com os velhos, cabe fazer uma pergunta: quem é o velho Tapirapé? Wagley (1988) ao explicar a composição das associações pássaros define como

jovem aquele Tapirapé que tem de 10 a 16 anos; aponta como indivíduos maduros os que têm idade entre 16 e 35 anos e define como mais velhos aqueles que têm entre 35 e 55 anos. É uma categorização de idade que, de certa forma, mantém-se ainda hoje. Pessoas de até 55 anos de idade, aproximadamente, estão ainda ativas na aldeia e participam das decisões. É deste velho ativo que o texto abaixo de um aluno de 12 anos da 6ª série tratará:

Texto 15

Primeiramente o pessoal faz o aruana e tabem faz o criansada para vira rapas ai cabelo de rapas jatá crescendo um pouco.
 Quando fica 1 ano ai rapaziada jata fazendo tudo material de cara grande daqui 1 semana já saindo com outros um que fica mais doido porisso o crianssada fica comedo de eles depois fica mas 1 ano de novo.
 De julho jata tudo matéria deles e jata virtido tamakora e paapy⁵².
 De agosto jatá fazendo o festa de rapas ai o rapais jatá virtido o pena de arara no cabesa e danssa com junto de matéria deles ai o velho fica na frente de pessoal aí o velho fica cantando para eles depois o rapaziado canta equalzinho o criansada canta também e danssa.
 Data: 08.06.99⁵³

No texto acima, o autor mostra o velho que toma conta da música e da dança nos rituais. Note-se que os rapazes e as crianças observam, como é de costume na pedagogia Tapirapé, e copiam o que ele faz. É papel do mais velho ensinar os conhecimentos tradicionais aos mais novos.

⁵² Aruanã é uma festa Tapirapé. Tamakora e paapy são enfeites confeccionados de algodão e tingidos de vermelho, atados aos pulsos e às panturrilhas, respectivamente.

⁵³ Primeiramente o pessoal faz o aruanã e também faz a criançada para vira rapaz. Aí o cabelo do rapaz já está crescendo um pouco. Quando fica um ano aí a rapaziada já está fazendo tudo material da cara-grande. Daqui 1 semana já está saindo com os outros. Um que fica mais doido por isso a criançada fica com medo deles e fica mais um ano de novo. Em julho já está tudo material dele e já está vestido de tamakora e paapy. Em agosto já está fazendo a festa do rapaz. Aí o rapaz já está vestido de pena de arara na cabeça e dança junto com material deles. Aí o velho fica na frente do pessoal. Aí o velho fica cantando para eles e depois a rapaziada canta. Igualzinho a criançada canta e também dança.

No entanto, atualmente, há uma outra classe de velho, aquele que tem mais de 55 anos (doravante idoso) e que pode chegar aos 80 anos ou mais. Esta faixa etária era rara, como pode ser visto neste trecho de Wagley (1988:120):

“Finalmente, chegava o tempo em que os homens velhos renunciavam à condição de membros nas Associações Pássaros. Isso ocorria “quando estavam velhos e magros e já não tinham dentes, devendo triturar sua comida entre duas pedras, sentados numa casa perto de seus parentes. Nunca mais voltavam à takana”. Em 1939-40, já não havia homens que tivessem atingido esse estágio e, mesmo em passado remoto, eles devem ter sido raros.”

O aumento do número de idosos Tapirapé nos dias atuais coincide com o aumento populacional deste povo que por sua vez é fruto do cuidado com a saúde, da garantia da terra e, portanto, de melhores condições de vida para o povo como um todo. Estes idosos são pessoas que necessitam ser cuidadas uma vez que a velhice os impedem de trabalhar e de participar de alguns eventos da vida da aldeia. É a relação com este idoso que os textos abaixo apontarão. Constata-se que há um outro tipo de relacionamento com estas pessoas como indica o texto 16 de um aluno de 13 anos da 7ª série:

Texto 16

O velho

Um velho eu vi que não tem dentadura, por isso que ele não comia a carne, porque tem dente banguela. Ele só comia arroz, macarrão, e feijão, ele não come porque não tem dentadura dele.

- Vovô porque você não tem dentadura, só está banguela?

- Ô neto porque bichinho estragou tudo meu dente por isso meu dente fica banguela, neto!

O velho diz:

- Ô neto porque você comia tudo carne?

- Ô vovô porque você não comemos carne porque seu dente não presta de comer carne, seu dente é banguela, vovô! Por isso nós comemos todos.

O velho foi lá embaixo de uma árvore. O neto dele ficou preocupado do avô dele.

- Cadê nosso avô meninada? Outro menino viu avô dele e falou assim!
 - Um velho sem dentadura eu vi lá embaixo de árvores.
 Data: 08.11.01

O trabalho acima explicita o tratamento dispensado ao idoso na aldeia. Na 3ª e 4ª linhas tem-se o papel do avô na educação do neto - explicar coisas -:

“- Vovô porque você não tem dentadura, só está banguela?
 - Ô neto porque bichinho estragou tudo meu dente por isso meu dente fica banguela, neto!”.

Depois, nas linhas 6 e 7 há o conflito por comida:

“- Ô neto porque você comia tudo carne?
 - Ô vovô porque você não comemos carne porque seu dente não presta de comer carne, seu dente é banguela, vovô! Por isso nós comemos todos.”.

De fato, se a comida está escassa o idoso é o último a comer. Muitas vezes, ele próprio espera que as crianças comam antes dele ou oferece sua comida e seus bens aos mais novos. Isto não impede que o idoso se ofenda com a fala do neto, transcrita acima. Uma das regras de etiqueta Tapirapé é a evitação, ou seja, não há enfrentamento direto. Isto quer dizer que o neto não poderia criticar o avô como o fez. Nas linhas que se seguem, aparece a reação do velho que, ofendido, vai se esconder embaixo das árvores. Ao fim do texto, o neto parece reconhecer o que fez e vai procurar o avô:

“O velho foi lá embaixo de uma árvore. O neto dele ficou preocupado do avô dele.
 - Cadê nosso avô meninada? Outro menino viu avô dele e falou assim!
 - Um velho sem dentadura eu vi lá embaixo de árvores.”

Nos textos a seguir, os autores ressaltam a ignorância dos idosos sobre determinados assuntos, em geral relacionados às “modernidades” trazidas pelos “brancos”:

Texto 17**Dente bonito**

Quando eu arranquei meu dente, ai o doutor falou pra mim assim, agora só tem que cuidar do seu dente. Quando você come, depois tem que escova se você não escova, aí o bichinho fura seu dente, e por isso que dente dói. E também vocês quando você quer dormir tem que escovar primeira e depois você tem que dormir.

Quando a gente fuma também e o fumo estraga o dente também, principalmente, o velho e a velha, e por isso que o velho tem dente feio. E também a velha e o velho não cuida do dente dele, não escova. Então é por isso que o dente do velho e da velha fica feio. E também tem um que quer arrancar o dente dele para botar a chapa.

O doutor fala pra nós também assim: nós temos que cuidar do nosso dente para não ficar sem dente. Então nós temos que cuidar do nosso dente. Então é assim.

Data: 16.08.01

Note-se que, no texto 17 acima, o autor de 15 anos, da 7ª série, critica os velhos pelo hábito do fumo e pela falta de cuidado com os dentes. Tais hábitos, no entanto, são correntes também entre os adultos Tapirapé e entre os jovens. Percebe-se, assim, um maior rigor com relação aos idosos e mais tolerância com relação aos demais e é o que também aponta o texto 18 abaixo:

Texto 18

O dente é importante para cuidar. Quem não cuida o dente dele e fica estragando o dente dele. Depois ele fica estraindo o dente dele até acaba o dente dele. Então ele fica com banguela. Até ele pensa de faze o dentadura dele. O dentadura não fale⁵⁴ para morde carne. Dentadura engana a gente. O dente precisa de cuida mesmo. Quando nós pega a janta, o almoço e cada de comer tem escovar dente para ficar limpo. Quando a criança gosta de come balinha, balinha também estraga o dente da criança. Porque a criança

⁵⁴ 'fale' = vale; 'dete' = dente;

morden balin e fura dente dela. Quando criança não escovar o dente e dete fica doendo, porque ele não cuida bem dente. O velho também não sabe cuida o dente dele. Por isso ele usa só dentadura. E velho não sabe comer com dentadura dele. Ele não sabe escovar o dente dele. Quando o velho que comer, ele tira o dentadura dele para comer com banguela, porque ele costuma de come com banguela dele.

Data: 18.08.01

O texto acima de uma aluna de 18 anos da 7ª série também destaca a ignorância do idoso com relação ao cuidado com o dente. No caso, ele é praticamente considerado como uma criança como entrevê-se no trecho

“Quando criança não escovar o dente e dete fica doendo, porque ele não cuida bem dente. O velho também não sabe cuida o dente dele.”.

Nos textos examinados, observou-se que há duas classes de velho entre os Tapirapé: o velho até 55 anos e o idoso com mais de 55 anos. Evidencia-se, sobretudo, a ambigüidade de tratamento dispensado aos idosos. De certa parte, a juventude exaspera-se com o idoso. Por outro lado, ele (como o velho até 55 anos) também é o detentor do conhecimento das tradições mas já não pode participar intensamente da vida social da aldeia. Ao mesmo tempo o idoso resiste às modernidades trazidas pelo contato com o não-índio, valorizando assim o mundo Tapirapé. Na seqüência, os trabalhos dos alunos mostram como é a relação com o mundo Tapirapé: as festas, a terra, as tradições, o impacto do contato com o não-índio.

A relação com o mundo Tapirapé

Apesar da pressão do contato com os não-índios, os alunos demonstram orgulho da sua cultura e por tudo o que diz respeito ao seu povo. A juventude tem consciência de que esta cultura terá mais chances de resistir se a sua terra for garantida e aqui inclui-se a não-invasão das mesmas. Os jovens são capazes de refletir sobre os impactos trazidos pelo contato com os “brancos”. No texto 19, a aluna da 8ª série, de 14 anos, critica e aponta as desvantagens de a ‘etnia tapirapé’ usar as ‘coisas do branco’:

Texto 19

Falando o dente

Para nós é importante para cuidar o dente para não ficar banguela. Porque o dente dava muito dor quando fica estragando, por isso é muito importante cuidar do dente para não ficar banguela.

O primeiro, os ancestrais não era assim. Eles não usavam as coisas dos brancos, por isso eles não tinha banguela. Ele não sulpa⁵⁵ balinha por isso não era assim.

Agora no futuro, a etnia tapirapé não era assim porque ela usa as coisa dos branco. Todos os etnias usa as coisa dos brancos. E também quase todo não usa o costume deles.

Data: 08.11.01

Em dois momentos a autora contrasta o antes e o depois da mudança de costumes. Em um momento ela afirma:

“O primeiro, os ancestrais não era assim. Eles não usavam as coisas dos brancos, por isso eles não tinha banguela. Ele não sulpa balinha por isso não era assim.” .

Depois, a autora adverte:

“Agora no futuro, a etnia tapirapé não era assim porque ela usa as coisa dos branco. Todos os etnias usa as coisa dos brancos. E também quase todo não usa o costume deles.”.

Este texto evidencia a preocupação e reflexão da jovem com o processo de mudança que tanto o seu povo quanto os outros povos indígenas têm vivenciado.

O próximo texto, de uma aluna de 14 anos, da 7ª série, traz a preocupação dos jovens com a terra indígena:

Texto 20

⁵⁵ ‘Sulpa’ (chupa).

A terra

A terra é mais bom para nós porque a terra é importante para pessoa. A comunidade está lutando ainda sobre a terra. A funai falou assim para a comunidade: vocês querem uma terra demarcada sim: então bom. Porque nós estamos querendo aumentar a floresta para nós, o ave e também animais para pessoa não preocupar, para ficar tranqüilo. A comunidade resolveu tudo da terra. Está querendo fazer a festa bem grande e ficar mais alegre. Ainda posseiro vai ficar na rua, igual sem-terra, e ficar sofrendo e também ficar com raiva do índio. Até a funai arrumar a terra para o posseiro.

Data: 17.05.01

A aluna explica porque é importante a terra para o índio: “A terra é mais bom para nós porque a terra é importante para pessoa.”. Ao contrário da relação que o não-índio tem com a terra – a saber - relação comercial, de exploração para o lucro, o indígena quer a terra por que precisa dela para viver:

“Porque nós estamos querendo aumentar a floresta para nós, o ave e também animais para pessoa não preocupar, para ficar tranqüilo.”.

Observe-se que é da terra que se tira o sustento e é nela que se faz a festa. É esta relação com a terra, baseada na coexistência respeitosa, que permeia a vida Tapirapé como também pode se ver no texto 21 abaixo:

Texto 21

Sobre a terra

A terra é importante para os povos nativos. A terra traz muita coisa para nós tem que ter festa, tem que ter plantação, tem que ter aldeia bem circular. É tudo isso a terra faz para nós. A terra faz todas as coisas bem alegres e bem feliz.

A terra é importante bastante para o povo indígena. Ele traz muita alimentação para sustentar os povos indígenas, também traz a selva para ter animais, aves para ter mais alimentação para os povos nativos. Por isso não pode queimar a selva.

Data: 17.05.01

Além do sustento, o texto 21 de uma aluna da 8ª série, de 14 anos, afirma que a terra é importante, pois, é ela quem traz a alegria: “A terra faz todas as coisas bem alegres e bem feliz.”. Há também neste texto uma preocupação com o cuidado com a terra. A autora alerta que não se pode queimar a floresta:

”A terra é importante bastante para o povo indígena. Ele traz muita alimentação para sustentar os povos indígenas, também traz a selva para ter animais, aves para ter mais alimentação para os povos nativos. Por isso não pode queimar a selva.”

Este cuidado com a terra também deve ser observado pelos não-índios como aponta no texto 22 abaixo, outra aluna da 7ª série, de 14 anos. Segundo a autora, é necessário que não se acabe com a terra, que não seja construída hidrovía, que não se polua a água:

Texto 22

Sobre a terra

A terra é importante para os povos indígenas. Porque os povos indígenas tem que viver bem. Os povos indígenas tem que ter alimentação. Tem que organizar bem os povos indígenas.

A terra é importante para nós. Porque para fazer aldeia e também para fazer roça para a alimentação ficar boa. A terra tem que ser muita mesmo, para fazer aligria e também para fazer a festa.

O cacique tem que falar bem para não acabar a terra e também para falar que não pode passar hidrovía e fazer acabar com todo as terras e também para acabar peixes na água suja.

Quando os caciques falam da hidrovía para não passar no Araguaia senão não tem peixe e também para a terra dele vai ser ruim.

O fazendeiro parece que gasta da terra dele. Os povos indígenas que fala contra a hidrovía para não acabar tipos de bicho e também para não acabar os tipos de peixe.

Data: 17.05.01

Note-se que a autora acima, como os outros jovens Tapirapé, tem a terra como condição essencial para o bem-estar do seu povo:

“A terra é importante para nós. Porque para fazer aldeia e também para fazer roça para a alimentação ficar boa.”.

A aluna demonstra consciência das implicações da invasão das suas terras, seja de fazendeiros, seja de hidrovia, e consciência do que isto significa para eles e para a natureza:

“O cacique tem que falar bem para não acabar a terra e também para falar que não pode passar hidrovia e fazer acabar com todo as terras e também para acabar peixes na água suja.”

Ainda neste texto pode se observar que a terra, no mundo Tapirapé, é uma das fontes de alegria para o povo:

“A terra tem que ser muita mesmo, para fazer aligria e também para fazer a festa”.

É desta alegria, a próxima categoria cosmológica, que será tratado abaixo.

A alegria

A alegria é uma característica Tapirapé. Além disso, este povo é “irreverente e zombador” (Wagley, 1988). Baldus (1970:449) também exalta estas características:

“Todo o ambiente é ternura. Ninguém grita com ninguém e mesmo os cães que ladram na minha passagem são ensinados discretamente a me respeitar. Em toda parte encontro alegria e riso e quando me afasto um pouco da aldeia, escuto alegres gargalhadas ao longe.”

O sorriso, a ternura e a alegria são ainda hoje atributos Tapirapé. Esta última surge nos textos dos alunos sempre associada à festa, à convivência com a terra, ao convívio social, à abundância de comida. Estar animado é estar alegre.

No texto 23 abaixo, de um aluno da 6ª série, de 12 anos, estar com fome é estar triste ou bravo:

Texto 23

Iú
 O iú come peixinho. Ai, fica na lama. Ele come grão que cai no igarapé. Por isso o iú fica gordo. Ele anda na água e anda na lama. Iú pesca assim: fica andando cedinho ai se encontra cai muito.
 O iú anda de qualquer jeito no lago e no igarapé.
 Quando iú fica com fome, aí fica bravo. Quando ele fica de barriga cheia, ele fica animado. O iú é um tipo de traíra, não anda mais.
 Data: 15.06.00

O autor acima associa fome a bravo e ‘barriga cheia’ à animado:

“Quando iú fica com fome, aí fica bravo. Quando ele fica de barriga cheia, ele fica animado.”

No caso, a tristeza seria a falta de alimento. Isto também é o mote do texto 24 de uma aluna da 7ª série, de 13 anos, exposto na seqüência:

Texto 24

O grilo grilado
 O grilo está muito alegre por causa chover para ficar plantando na roça, banana, abacaxi, milho, mandioca, macaxeira e inhame.
 E pensou para chuva, para crencer rápido plantaço da roça. Será que vai crencer rápido para nós pai? Você vai comer munti⁵⁶ de coisa da roça filho.

⁵⁶ ‘Munti’ (monte).

“O pai porque você está triste, só pensando, pai. Filho eu estou pensando só para namorada.

Data: 14.11.00

No texto acima a aluna traz uma cena típica Tapirapé – o agricultor (no caso, o grilo) alegre com a chuva, pois, com ela será possível plantar a roça e colher muitos produtos para alimentar seu filho:

“O grilo está muito alegre por causa chover para ficar plantando na roça, banana, abacaxi, milho, mandioca, macaxeira e inhame.”

“Você vai comer munti de coisa da roça filho.”

Finda a explicação da categoria ‘alegria’, no próximo item, discorrerei sobre a relação com os não-Tapirapé.

A relação com os não-Tapirapé

A relação com os não-Tapirapé abarca o contato com outros grupos indígenas, como já visto anteriormente, e o contato com os não-índios. É deste último que os textos abaixo falarão. O relacionamento dos Tapirapé com os não-índios é, em alguns momentos, pautado no deslumbramento. Tal deslumbre não implica que os indígenas absorvam simplesmente os costumes dos não-índios que se lhes apresentam. Conforme o antropólogo Viveiros de Castro (2002a), quando incorporam no seu mundo algum elemento do mundo não-índio, os indígenas re-significam tal elemento conforme a sua cultura. No caso dos Tapirapé, em alguns momentos há estranhamento aos costumes não-índios. Abaixo, os textos indicam o choque com certos costumes dos “brancos”:

Texto 25

Festa do índio

Festa foi animado e rapaziada foi dançando no barracão. E korapa trouxe refrigerante para vender na festa do índio. E korapa vendeu refrigerante 1,50 e ganho 40 R\$. rapaziada comeu carne de vaca e treinava o time do inamoreo. A festa e boa porque fica animado e cacique falou para o rapaziada:

- Vamos dança rapaziada. Falou o cacique do índio.

As meninas foi brica na festa do tapirapé. Ai Xawarema comprou um zeladinha.

Ai os brancos chegou na festa dos índios. Ai o branco gritou muito. Rapaziada gritou demais. Porquer ganho de bolas. O time Inamoreo perdeu do time do Genivaldo. E Zé bolero matou dois vaca para o índios.

Data: 23.05.01⁵⁷

No texto acima de um aluno da 6ª série, de 13 anos, a observação: “Ai os brancos chegou na festa dos índios. Ai o branco gritou muito.” deve-se ao fato de que, na aldeia, não é comum o tom elevado de voz. A discrição é uma característica Tapirapé (ver também Wagley, 1988; Baldus, 1970). Abaixo, outro autor, da 5ª série, de 11 anos, impressiona-se com o uso de álcool pelos não-índios:

Texto 26

A festa do índio

A festa do índio é muito alegre. E índio esta muito dançado de mais. e bada é aciadorada. O jogo esta animado. O satalalra esta ganhado. Satalalra esta animado. Tapi'itawa esta pededo 5 a 1. Os bracos esta comel ceveja. Os tapi'itawa esta come vaca.

Data: 23.05.01⁵⁸

O autor do texto 26 admoesta: “os bracos esta comel ceveja. Os tapi'itawa esta come vaca.”. O estranhamento do autor origina-se na abstinência de bebidas alcoólicas pelos

⁵⁷ ‘Korapa’, ‘Inamoreo’, ‘Xawarema’ são nomes próprios masculinos Tapirapé. ‘Zé Bolero’ é o nome do vaqueiro. ‘Brica’ (brinca); ‘Zeladinha’ (geladinha, chupe-chupe).

⁵⁸ A festa do índio é muito alegre. E índio está muito dançando demais. E banda é Águia Dourada. O jogo está animado. O Santa Laura está ganhando. Santa Laura está animado. Tapi'itawa está perdendo 5 a 1. Os brancos está comendo cerveja. Os tapi'itawa esta comendo vaca.

Tapirapé. Nem mesmo o cauim Tapirapé é fermentado. O autor do texto faz questão de demarcar esta diferença dos Tapirapé para com os não-índios. Cumpre observar que os não-índios sempre usaram o álcool para ludibriar os indígenas, como também apontam em seus trabalhos Wagley (1988) e Ribeiro (2002/1970), e os Tapirapé parecem ter consciência disto. Observe-se que, mesmo numa festa dentro de uma área indígena, debaixo dos “olhos da Funai”, os não-índios entram com bebida alcoólica. Isto exalta por um lado o descaso com os povos indígenas mas pode indicar que, no caso dos Tapirapé, é a força dos grupos familiares que mantém a coesão do povo e que tem garantido, dentre outras coisas, a abstinência de álcool pelos Tapirapé. São estes laços familiares que também têm “preservado” alguns tabus alimentares tratados na categoria cosmológica a seguir.

A restrição alimentar

As restrições alimentares incidem em sua maior parte sobre o consumo de carne. Tais limites aplicam-se conforme o sexo e a idade das pessoas (vide Wagley, 1988). Por exemplo, a carne de veado pode ser comida pelos adultos do sexo masculino mas é vedada às mulheres, crianças e pais com filhos de colo. Os alimentos podem afetar a saúde e a vida, principalmente das crianças. Muitas vezes, a morte ou doença de um filho, é atribuída à transgressão, pelos pais, de algum tabu alimentar. Há, porém, alimentos como o porcão e o caititu que podem ser ingeridos por pessoas de ambos os sexos e por crianças.

De acordo com Wagley (1988) tais restrições não têm aparentemente nenhuma justificativa lógica ou religiosa. No entanto, os Tapirapé restringem, por exemplo, o consumo do veado por que consideram que este tem um “espírito forte” (Wagley,1988:85).

Atualmente, dada a escassez de caça, causada pelo avanço predatório dos não-índios sobre as matas, e devido à dificuldade de obter-se proteína animal, tem havido um afrouxamento destas restrições alimentares. Toleram-se assim, por exemplo, que a mulher coma carne de veado, anteriormente proibida. Estas mudanças não impedem que as crianças cresçam

sabendo das restrições alimentares e nem que as cumpram na medida do possível como poderá ser visto no texto 27 de uma aluna de 11 anos da 5ª série:

Texto 27

Historia do tatu

O tatu come minhoca porque minhoca é muito gostoso para eles. O tatu come também pequi come também milho por isso tatu esta gordo. O tatu da para come mais mulherada não come tatu so come rapaz. O filho de tatu é muito bonito para nós o tatu come mais pequi e minhoca O tatu é muito bom para cria em casa. O tatu e bicho bonito por isso criançada estava gostado. O tatu dome no buraco. O tatu fica no mado.

Data: 08.06.99⁵⁹

O texto acima menciona a restrição com relação ao tatu que, segundo a autora, só pode ser comido por homem:

“O tatu da para come mais mulherada não come tatu so come rapaz.”

Além de garantir a saúde dos indivíduos Tapirapé, tais restrições, segundo Wagley (1988), exercem também uma função social: a troca de alimentos. Comumente, se o caçador mata algum animal que não pode comer, ele oferece a alguém que possa comê-lo. Posteriormente, haverá o “pagamento” desta comida que foi ofertada, via de regra na forma de doação de outro alimento. É desta partilha que trato a seguir.

A partilha

Segundo Wagley (1988) e Fernandes (1963), a partilha de comida e de bens nos povos de origem Tupi, entre estes o povo Tapirapé, está fundamentada, sobretudo, nos laços de

⁵⁹ ‘Gostoso’ (gostoso), ‘gostado’ (gostando), ‘mado’ (mato), ‘dome’ (dorme).

parentesco. Membros de uma mesma família extensa são interdependentes e têm obrigações uns para com os outros principalmente se há escassez de alimentos. Na sociedade Tupinambá, descrita por Fernandes (1963:141) a partilha de alimentos é um ponto crucial na vida social deste povo:

“O próprio chefe da família podia proceder à repartição do alimento disponível, em porções rigorosamente idênticas. As diferenças para menos geralmente ocorriam em sua própria ração.” “...os laços de solidariedade funcionavam com grande eficiência nos grupos locais, envolvendo cooperação íntima e entreatada econômica entre os vizinhos.”

A partilha configura-se numa estratégia de equilíbrio econômico, na qual se processa a redistribuição dos bens, e representa a garantia de sobrevivência do grupo. Ademais, as relações de reciprocidade são fortalecidas através da partilha uma vez que há o compromisso da retribuição de uma oferta.

Além disso, partilhar confere prestígio. Saber dividir é uma característica altamente valorizada entre os povos de origem Tupi. Os Tapirapé, por exemplo, consideram a avareza, socialmente reprovada, um defeito desonroso (ver também Wagley, 1988; Paula, 2001). É ofensivo inclusive chamar uma pessoa de avarenta. Um indivíduo que não reparte sua comida e seus bens tem grande chance de ter como “pagamento” desta atitude a recusa de algum favor. É desta outra face da partilha, a lei do pagamento ou o revide, que será tratado no próximo seguimento.

A lei do pagamento

A lei do pagamento, ou vingança, não é um atributo exclusivo dos Tapirapé. Segundo Fernandes (1963), entre os Tupinambá, parentes dos Tapirapé, a “vendetta” ou lei do pagamento também imperava. Sobre a punição de um homem Tupinambá pego em adultério diz Fernandes (1963:244):

“Mas, sendo um homem livre, sua punição acarretaria funestas conseqüências. A vendetta seria observada com rigor por seus amigos e parentes, que exigiria do marido ou de sua parentela uma compensação integral e equivalente às ofensas recebidas”.

A vingança, no entanto, tem outra interpretação que foge ao simples revide. Ela não é, de acordo com Viveiros de Castro (2002:233):

“simples fruto do temperamento agressivo dos índios, de sua incapacidade quase patológica de esquecer e perdoar as ofensas passadas; ao contrário, ela era justamente a instituição que produzia a memória”

A vingança, enquanto recurso mnemônico, permite explicar certas atitudes, comportamentos e acontecimentos no mundo indígena. Esta vingança, ou lei do pagamento, é observada entre os Tapirapé. O texto abaixo, de um aluno da 6ª série, de 13 anos, mostra a lei em funcionamento:

Texto 28

Arara amarelo e Gavião

A arara amarelo não está conseguindo dormir, porque arara amarela fica medo do gavião. E arara amarela não está dormindo memo. A arara amarela está dormindo no buraco deles. A arara amarela esta fazendo dois buracos, e bem alta. A arara amarela bobiou para gavião. Ai gavião pegou um filhote da arara amarela. Mais arara amarelo ficou de olho. Aí filho da arara amarelo sobrou só um. Quando filhote de gavião esta crescendo, aí arara amarelo está vendo. Arara amarelo para filhote do gavião:

- Ah! Você está morto gaviãozinho! Porque, porque seu pai matou meu filhote gaviãozinho. Por isso vocês esta morto gaviãozinho.

Data: 04.10.01

O texto acima traz a estória do gavião que comeu um filhote da arara amarela. Esta por sua vez, ficou de espreita e faz o mesmo com o filhote do gavião:

“Ai gavião pegou um filhote da arara amarela. Mais arara amarelo ficou de olho. Aí filho da arara amarelo sobrou só um. Quando filhote de gavião esta crescendo, aí

arara amarelo está vendo. Arara amarelo para filhote do gavião:- Ah! Você está morto gaviãozinho! Porque, porque seu pai matou meu filhote gaviãozinho. Por isso vocês esta morto gaviãozinho.”.

Figura 3 – A arara amarela e o gavião



Desta forma, o aluno estabelece, no seu texto, o equilíbrio das relações entre o gavião e a arara. Observe-se ainda um outro aspecto: as atitudes e as falas do gavião e da arara são as mesmas de um ser humano. Esta “personificação dos animais” é o assunto próximo.

A personificação dos animais

Chamo de personificação dos animais⁶⁰, baseando-me em Viveiros de Castro (2002b), a faculdade que estes têm de assumir a posição de sujeito nos textos dos alunos Tapirapé e, enquanto tal, utilizarem as mesmas categorias e valores que os humanos. Segundo o

⁶⁰ Deve-se considerar que a relação dos índios com a natureza e, no caso, com os animais é uma relação singular e diferente da que o não-índio trava com os mesmos. Deste modo, é temerário dizer que figuras da literatura não-índia, como por exemplo, o ‘lobo mau’ retratam o fenômeno do perspectivismo tal qual está definido nesta dissertação.

antropólogo Viveiros de Castro (2002b:379) esta peculiaridade dos animais é possível, pois, “...sendo gente em seu próprio departamento, os não-humanos vêem as coisas como ‘a gente’ vê.”

Reconhecer que os não-humanos têm as mesmas reações que um ser humano é uma característica do pensamento “ameríndio”, denominada por Viveiros de Castro (2002b) de perspectivismo. Subjaz a esta concepção, quase sempre comum aos povos indígenas, que

“o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos”
(Viveiros de Castro, 2002b:347).

Tais seres são sujeitos e o são não porque estão disfarçados de humanos, ao contrário, são humanos porque são sujeitos. Deste modo, há uma equivalência entre as relações que humanos e não-humanos mantêm entre si.

Levando em consideração as explicações acima, passo aos textos abaixo:

Texto 29

Capivara e onça

A capivara não consegue dormir só de medo de onça. E também onça não consegue dormir, só pensa de pegar capivara.

Eta minha cabeça grande. - eu não conseguia dormi. - Porque eu tenho medo de onça.

E onça está com fome de capivara. - Eta minha boca grande. - Eu não consigo pegar capivara. Para comer.

A onça esta com medo de chuva. A chuva esta salvando capivara, porque capivara está gostando muito da chuva. A capivara quer dormir. E onça está já está para amanhecer só querendo matar capivara. E capivara não quer pegar onça.

Data: 14.06.01

Figura 4 – A onça e a capivara



Perceba-se que no texto 29 acima, de um aluno de 11 anos da 6ª série, há dois sujeitos: a onça e a capivara. Os dois animais têm sentimentos e intenções e, sobretudo, têm a capacidade de expressar tais sentimentos e intenções através da fala, como os humanos. De um lado, a capivara sente medo da onça e não dorme por temê-la:

“Eta minha cabeça grande. – eu não conseguia dormi. – Porque eu tenho medo de onça.”

Por outro, o texto mostra a intenção da onça em matar a capivara para comer:

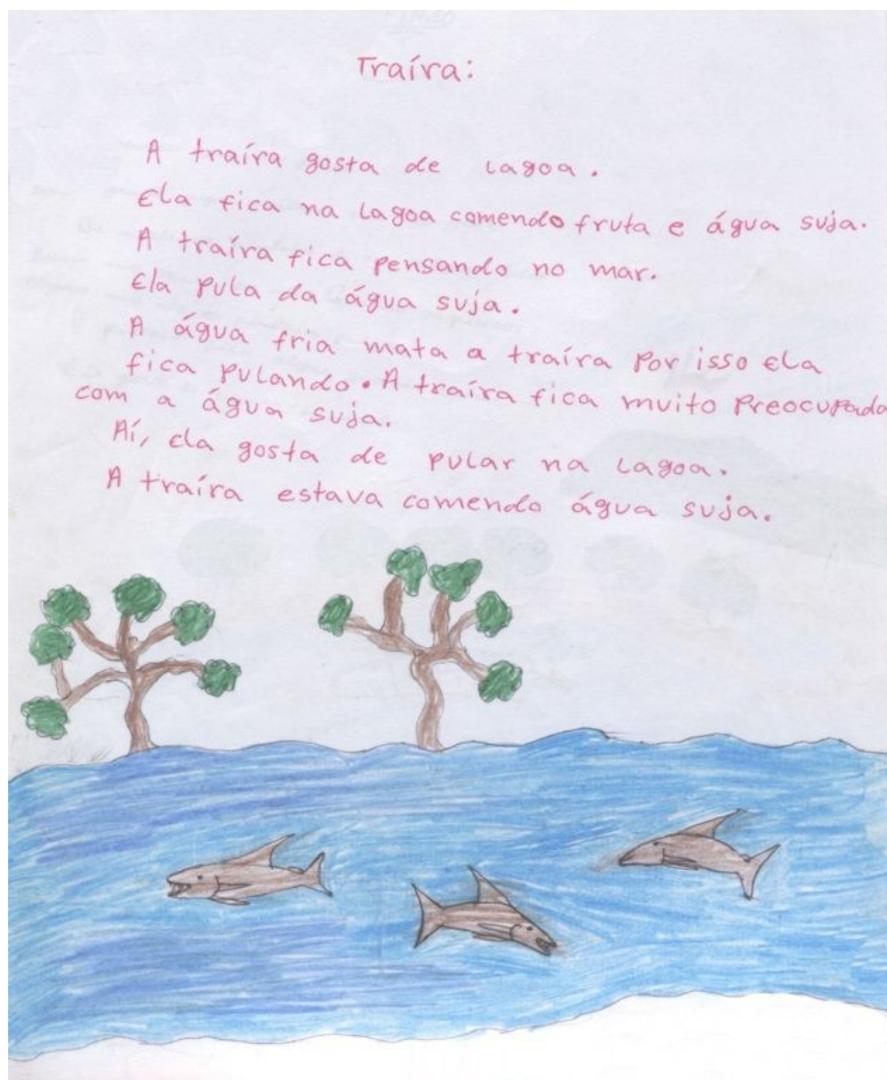
“E onça está com fome de capivara. – Eta minha boca grande. – Eu não consigo pegar capivara. Para comer.”

Por fim, a capivara acaba sendo salva pela chuva, pois, a onça tem medo de chuva:

“A onça esta com medo de chuva. A chuva esta salvando capivara, porque capivara está gostando muito da chuva.”

O outro texto abaixo, de uma aluna da 6ª série, de 12 anos, mostra as reações da traíra:

Texto 30



Note-se no texto acima que há momentos nos quais a traíra tem sentimentos humanos. Ela sonha:

“A traíra fica pensando no mar”

e preocupa-se:

“A traíra fica muito preocupada com a água suja”

Devanear, preocupar-se são características humanas que a autora acima aplica ao peixe. Conforme Viveiros de Castro (2002b), a indiferenciação entre humanos e não-humanos remete aos mitos. Estes seriam estórias do

“tempo em que os homens e os animais ainda não se distinguiam.”.
(Viveiro de Castro, 2002b:354)

Ou ainda segundo este mesmo antropólogo, os mitos também contam como os animais foram perdendo ao longo do tempo certos atributos humanos. A afirmação destacada acima é perfeitamente observada nos mitos Tapirapé. Um destes mitos, denominado “A história do Xakarepera”, trata da travessia do mar pelos Tapirapé. Nele aparecem vários animais: o macaco, o manguari, o tatu, o sabiá, o sapo, a abelha e o jacaré. Tais animais interagem com os Tapirapé e os ajudam na travessia. À guisa de exemplo, transcrevo um trecho do mito em que surgem o Xakarepera (que representa os Tapirapé) e dois animais:

“O Xakarepera encontrou um manguari e falou:
-Ô tio, me engole pois o jacaré está querendo me matar.
Aí o manguari engoliu ele e uns peixinhos.
Pouco tempo se passou e o jacaré chegou e perguntou:
-O homem passou por aqui?
-Não, eu não vi.
-Mas ele veio para cá. Você não engoliu ele?
-O que eu comi foram só uns peixinhos.
-Deixa eu ver.
E o manguari vomitou só os peixinhos.
-Tá bom, disse o jacaré.
Quando o jacaré saiu, ele vomitou o homem que tinha engolido.”
(Comunidade Tapirapé, 1996:49-50)

Note-se que o manguari e o jacaré têm atitudes humanas: astúcia, desconfiança, solidariedade. O jacaré desconfia do manguari enquanto que este mente ao jacaré a fim de

salvar o homem. O Xakarepera, por sua vez, também trava diálogo com o manguari e o chama de “tio” como pode ser observado na segunda linha do trecho transcrito, o que denota um patamar de igualdade entre os bichos e o homem.

Se nos mitos os homens e os animais não se distinguem, isto permite concluir que há uma condição comum entre humanos e animais: a humanidade (vide também Viveiros de Castro, 2002b). Mesmo que os bichos tenham perdido alguns atributos humanos, o pensamento indígena os considera humanos, pois, uma vez tendo sido humanos, os animais continuam a ser humanos, mesmo que de modo não evidente. Isto é o que pôde ser observado nos textos dos alunos Tapirapé quando eles trazem bichinhos com voz e atitudes humanas, para compor a cena de suas estorinhas.

Findas a apresentação, análise e interpretação dos textos Tapirapé nas quais foram examinadas algumas características dos mesmos, assim como, algumas marcas da cosmologia Tapirapé e da construção da identidade étnica, passo às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exemplo de outros povos indígenas brasileiros, a história dos Tapirapé mostra que as vicissitudes pelos quais estes passaram e os conflitos que enfrentam ainda hoje, face ao contato com os não-índios, não foram nem são suficientes para o extermínio físico e cultural deste povo. A resistência Tapirapé tem se manifestado de inúmeras maneiras, dentre estas, na língua indígena falada por todos os indivíduos Tapirapé, na realização dos seus rituais, na manutenção da organização social de acordo com os padrões Tapirapé e na re-significação de elementos da cultura não-índia.

Ao analisar os povos de origem Tupi, Viveiros de Castro (2002a) afirma que estes têm grande abertura para o outro e para o novo. Isto não significa que tais povos assimilem e incorporem tudo o que vem de fora. Ao contrário, tem-se observado um processo de re-significação de elementos exógenos a cultura indígena a fim de que sejam incorporados à mesma. Isto ocorre, segundo Thomaz (1995), se os povos indígenas desejam incorporar tais elementos. É o que pode ser observado entre os Tapirapé, no que diz respeito à educação escolar. Inicialmente, os Tapirapé sentiram-se obrigados a solicitar uma escola na aldeia, entremeio ao processo de luta pela área Tapirapé-Karajá, como foi apontado no primeiro capítulo desta dissertação. Esta escola, no entanto, tem sido moldada pelos mesmos através da organização de currículos e calendários próprios, através do uso da língua indígena, através da atuação de profissionais indígenas na escola e através do uso da realidade Tapirapé na sala de aula, mesmo nas aulas de português como explicitado no capítulo 2. Além disso, todos os assuntos e decisões a serem tomados em relação à escola são discutidos em reuniões das quais participa toda a comunidade.

Este processo de apropriação e re-significação da educação escolar abarca o processo de aprendizagem da língua portuguesa. Consoante ao que foi dito no capítulo 3, a re-significação e a apropriação do português tem se dado em termos de etnicização desta língua cujas marcas são percebidas na oralidade e na escrita dos indígenas. Ao tomar contato, especificamente com as produções escritas dos alunos Tapirapé, em língua

portuguesa, no meu trabalho como professora nas aldeias, percebi que havia marcas desta etnicização nos textos que, na época, denominava “estilo Tapirapé de escrever”. Após a saída da aldeia, interessei-me por investigar o que configuraria esse “estilo”, conforme expus no capítulo 2, através desta pesquisa. Tal pesquisa, cujo desenho foi construído posteriormente, embora focalize os textos dos alunos Tapirapé, e não a sala de aula, inspira-se nos princípios da etnografia escolar (Erickson, 1984; 1986).

Tendo em mãos os textos dos alunos Tapirapé, no decorrer da análise, no capítulo 4, procurei interpretá-los a fim de desvendar as marcas do “estilo” Tapirapé. Em tais textos pude observar um português Tapirapé com traços do português regional e traços da língua Tapirapé (por exemplo, mobilidade sintática flexível). Em alguns destes textos vislumbrou-se um outro tipo de estrutura textual que foge ao modelo “introdução, meio e fim”. Sem uma conclusão aparente, tais textos abrem a possibilidade de se continuar a estória. Talvez isto remeta aos mitos nos quais também há a possibilidade de os contadores incorporarem novos elementos às narrativas. Além disto, há outras características estruturais singulares. Muitos textos usam, por exemplo, o recurso da repetição de frases e idéias o que conota ao texto a circularidade. Estas estratégias são utilizadas nas narrativas orais a fim de facilitar a compreensão do ouvinte e os escritores Tapirapé fazem uso delas para também facilitar a compreensão dos textos pelo leitor.

O português Tapirapé, com algumas de suas características apontadas acima, é uma variedade lingüística que emerge ao lado de outras variedades do português estigmatizadas no Brasil, dentre estas, o português caipira, o português falado por falantes hispânicos, o português surdo. Se há um português Tapirapé, provavelmente haverá o português Kayngang, o português Karajá, dentre outros. Nestes contextos, o ensino de português, como segunda língua, deve facultar ao aluno aprender e estudar sua própria variedade lingüística – no caso, o ‘português índio’ (Maher, 1998) – assim como deve permitir o conhecimento de outras variedades: o português regional ou o português padrão. Subjaz a esta expectativa, um ensino de línguas que incentive a diferença e não a padronização lingüística posto que esta última implica em alçar uma variedade ao status de “língua correta”, em detrimento das outras.

Continuando a interpretação, os textos Tapirapé analisados descortinam o cotidiano Tapirapé. Neste cotidiano, mais que atividades corriqueiras, podem ser vislumbrados aspectos da cosmologia Tapirapé, nesta dissertação denominados de ‘categorias cosmológicas’. A cosmologia, entendida aqui como visão de mundo, abarca também elementos do cotidiano (cf. Lallemand, 1978; Lopes da Silva, 1994). São estes elementos que pinço nos textos e que, de acordo com minha interpretação, são categorias cosmológicas, as quais denomino: vida em comunidade; divisão de tarefas; relação com os velhos; relação com o mundo Tapirapé; alegria; relação com os não-Tapirapé; restrição alimentar; lei do pagamento; personificação dos animais e partilha. Tais categorias abrangem muitos aspectos da relação dos Tapirapé com o outro, com a natureza e o relacionamento entre eles.

Pôde ser observado que tais relações estão pautadas, em grande parte, na relação de troca e reciprocidade. Esta relação é observada entre os indivíduos Tapirapé e o grupo e entre os Tapirapé e a natureza. A ‘vida em comunidade’ é cheia de obrigações pautadas nas relações de troca estabelecidas entre os indivíduos. Compartilhar a presença mútua ao fazer-se atividades várias e compartilhar as opiniões para tomar decisões em conjunto contribuem para o estreitamento das relações sociais. A ‘divisão de tarefas’ também está, de certa forma, amparada na relação de troca e reciprocidade uma vez que cada um deve fazer suas atividades a fim de que o outro também faça a sua parte e fique garantido, assim, o bom funcionamento da vida grupal. Por outro lado, se o indivíduo Tapirapé doa comida, compartilha um bem ou faz uma gentileza, dentro do que foi denominado anteriormente de ‘partilha’, ele receberá algo em troca, na mesma medida. Porém, se ofender alguém, incidirá sobre ele a ‘lei do pagamento’ pela qual a ofensa também será retribuída. Esta lei e a ‘partilha’ estão alicerçados na relação de troca e reciprocidade e garantem, por um lado, a sobrevivência física do grupo e por outro o bom relacionamento social. A ‘restrição alimentar’ também funciona como um mecanismo de troca entre os Tapirapé e a natureza, e também com os espíritos, uma vez que estes é que tomam conta e podem estar nos bichos. Ao cumprir determinada restrição garante-se o bom relacionamento com a natureza e os espíritos que, em retribuição, garantirão a saúde e o bem estar ao indivíduo e/ou grupo. Se

há quebra da mesma, o grupo ou o indivíduo será penalizado com doenças, catástrofes ou mortes.

Esta relação de troca e reciprocidade é, segundo o antropólogo Brandão (1994:21), o esteio da vida indígena que rege tanto a vida dos indivíduos no grupo como as relações destes com a natureza e os espíritos. Conforme este autor, à esta relação de reciprocidade subjaz o considerar a si e ao outro (seja a natureza, seja o ser humano ou os espíritos) como sendo sujeitos dentro de uma teia social. Enquanto sujeitos, natureza, homem e espíritos, podem intercomunicar-se e estabelecer relações de troca entre si:

“Os índios vêem-se no interior de uma trama de relações ativas, intencionais e significativas no mundo da natureza. Isso com a condição de sentir este mundo como alguma coisa não apenas viva, mas vitalmente significativa, ou seja, algo animada e reciprocamente social. Social no sentido de, por exemplo, poder reger-se de acordo com as regras tribais de aliança e parentesco. Um mundo em que o homem se inclui justamente porque pode “trocar” bens, serviços e significados de alguma maneira, tal como as pessoas o fazem, fazendo disso a possibilidade da própria vida social. Neste amplo e generoso campo de permutações, os homens indígenas vêem-se em trocas continuadas com a natureza e, também, em sistemas de trocas entre eles, por meio da natureza. Assim, o mundo em que vivem e o mundo que conseguem imaginar são, ao mesmo tempo, um sujeito de trocas e um contexto de trocas.”

O fato de considerar a natureza como sujeito permite também a ‘personificação dos animais’ visualizada nos textos dos alunos Tapirapé, embora nestes os diálogos tenham aparecido só entre animais. Quero dizer com isto que, se os animais são sujeitos como os humanos, eles podem agir e falar como os homens.

Além destas facetas do cotidiano Tapirapé, que podem ser agrupadas dentro de um aspecto cosmológico maior - a troca e a reciprocidade -, os textos trouxeram outros aspectos que revelam algumas atitudes Tapirapé. A ‘relação com os velhos’ mostra o modo como os

Tapirapé compreendem a velhice. Os textos apontaram, no geral, que há respeito para com os velhos não impedindo, contudo, um certo desconforto com relação aos mais idosos. Na ‘relação com o mundo Tapirapé’ divisou-se um povo orgulhoso de suas festas, de suas músicas, de sua cultura e preocupado com a terra e a natureza. A ‘relação com os não-Tapirapé’ (que inclui a relação com os não-índios e a relação com outros povos indígenas) demonstra conflito. Por um lado, a relação com outros povos indígenas (sobretudo os Kayapó), contida nos textos dos alunos, indica que o trauma, decorrente da violência do contato com este povo no início do século 20, continua marcando a vida e o imaginário Tapirapé. De outro lado, o relacionamento com os não-índios é também pautado no conflito. Ao mesmo tempo em que se admira a cultura do não-índio e que se tenta re-significar alguns elementos desta a fim de que sejam incorporados pela cultura Tapirapé, há um estranhamento com alguns hábitos não-indígenas. Há, por fim, uma atitude tipicamente Tapirapé que é o estado permanente, por assim dizer, de alegria. Apesar de todos os percalços e problemas do dia a dia, os Tapirapé sabem buscar alegria em tudo: na abundância de comida, na convivência em comum, nas festas e rituais, dentre outras coisas.

Na medida em que, tanto as características dos textos como as categorias cosmológicas, vão sendo construídas, recortes da identidade étnica em fluxo também surgem. Em momentos específicos puderam ser observados, na materialidade lingüística dos textos, *flashes* da construção da identidade étnica, identidade esta que em outras situações sociais e face a outros interlocutores poderia ter outras conformações e outros sentidos (cf. Rajagopalan, 2003; Maher, 1996). Um momento ocorreu no texto 2, quando o autor escreveu, no lugar de palavras Tapirapé, um empréstimo da língua Karajá para se referir a não-índio e os nomes das aldeias em português. Uma vez que a leitora era a professora não-índia, o aluno sinaliza à mesma que a língua utilizada para escrever não é a sua e, por isso, ele pode utilizar estes empréstimos. No texto 3 observa-se outro momento de construção da identidade étnica. A aluna escreve ao presidente da república e não evita as marcas, tachadas pela professora não-índia de “informais”. No contexto Tapirapé estas marcas não são informais, pois, não há diferenciação de tratamento entre as autoridades Tapirapé e os demais membros da aldeia (vide Wagley, 1988:130). Ao contrário, a autora deste texto usa estes recursos porque eles conferem intimidade entre os falantes. Se há intimidade fica mais fácil fazer

pedidos e reivindicar seus direitos à autoridade não-índia e aumenta as chances de que tais pedidos não sejam negados, conforme o costume Tapirapé. Na análise do texto 6 também pode ser visualizado outro sinal da identidade étnica em construção. O autor deste texto, sabendo que a professora é uma não-índia, faz questão de dizer que a música que ele canta é em Tapirapé e não em português. O texto 26 também aponta um momento de construção da identidade étnica. Neste texto, o aluno manifesta estranhamento com o uso de álcool pelos não-índios na festa e reforça que os Tapirapé “só comem vaca”.

Desta forma, de um lado, as categorias cosmológicas expostas nos textos apontam para um modo Tapirapé de ver e agir no mundo. Tais aspectos diferenciam os Tapirapé e isto pode auxiliá-los a construir sua identidade étnica frente a outros povos e, principalmente, em contraste com o não-índio. De outro lado, as características aparentes nos textos denotam um português Tapirapé, como apontei anteriormente, diferente do português considerado padrão e de outras variedades desta língua, com uma função identitária. É um português específico, cuja especificidade traz à tona o fato de que os povos indígenas (ampliando aqui o contexto) apropriam-se e moldam a língua portuguesa. A língua majoritária perde, assim, o “status” de “majoritária”, de língua imposta, de língua emprestada e assume como papel principal a construção/reconstrução/veiculação da identidade indígena. Sendo assim, destaco o português Tapirapé como uma possibilidade lingüística e identitária a mais que este povo tem para comunicar-se e reivindicar seus direitos frente aos não-Tapirapé. Enquanto tal, este português não pode ser ignorado nas aulas de língua portuguesa na escola da aldeia e deve ser aceito pelos demais falantes do português .

Isto só será possível se houver uma política lingüística brasileira, ainda inexistente, que contribua para a valorização das várias línguas aqui faladas, dentre elas, as múltiplas variedades do português. Espero que este trabalho possa contribuir nesta discussão e que as interpretações aqui construídas para os textos dos alunos Tapirapé igualmente contribuam para um melhor conhecimento sobre este povo. Certamente, há muito ainda o que se aprender com este povo, e com outros povos indígenas, a respeito de sua visão de mundo, de sua cultura, de sua pedagogia de ensino.

Referências Bibliográficas

Almeida Filho, J. C. P. (org.) (1997) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**; SAPEC, Pontes, Campinas.

Amarante, E. A. e Dias de Paula, E. (2001) ‘Escolas indígenas e projetos de futuro’ O CIMI e a Educação Escolar Indígena in **Textos e Pretextos sobre Educação Indígena** Revista da Articulação Nacional de Educação, ano I, nº 1, págs. 3-17, Conselho Indigenista Missionário, Brasília.

Baldus, H. (1970) **Tapirapé, Tribo Tupi no Brasil Central**, Companhia Editora Nacional, São Paulo.

Barros, M. C. D. M. (1994) ‘Educação Bilíngüe, Lingüística e Missionários’ in **Em aberto**, ano 14, nº 63, jul/set 1994, MEC, Brasília.

Booth, W. C. (2000) **A arte da pesquisa**, Martins Fontes, São Paulo.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2004) **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**, Parábola Editorial, São Paulo.

Brandão, C. R. (1994) **Somos as águas puras**, Papirus, Campinas, SP.

Cavalcanti, M. C. (2000) “Ensino de português: a formação do professor leitor, autor e analista de textos”, **Prepes Virtual**, PUCMG.

_____ (1999) “Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil”, in **D.E.L.T.A.**, vol. 15, nº Especial, págs. 385-417, PUCSP e ABRALIN, São Paulo.

_____ (coord.) (1999) **Vozes na escola: cultura e identidade em cenários sociolinguisticamente complexos (Implicações para a formação de professores em contextos bilíngües e/ou bidialetais)**, projeto apresentado a Fapesp na modalidade Auxílio à Pesquisa; Unicamp, Campinas.

Certeau, M. de (1993) **A cultura no plural**, Papirus, Campinas.

César, A. L. S. (2002) **Lições de abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha**, Tese de doutorado, IEL/Unicamp, Campinas.

CIMI (2000a) Declaração dos filhos dos rios, São Félix do Araguaia, MT.

_____ (2000b) Relatório da Audiência Popular sobre a Hidrovia Araguaia-Tocantins, São Félix do Araguaia, MT.

Comunidade Tapirapé (1996) **Xanetawa Parageta: histórias das nossas aldeias**, MARI/MEC/PNUD, São Paulo/Brasília.

Dias de Paula, E. (2001) **Os Tapirapé e a escrita: indícios de uma relação singular**, Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

_____ (1999) 'A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena' in **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Campinas.

_____ (1997) **Escola Tapirapé: Processo de apropriação de educação escolar por uma sociedade tupi**, Monografia final do curso de Pedagogia apresentada à Universidade Estadual de Mato Grosso.

Elias, N. & Scotson, J. L. (2000) **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro.

Ely, M. & Anzul, M.; Friedman, T.; Garner, D., Steinmetz, A. M. (1991) **Doing qualitative research: circles within circles**, The Falmer Press, London.

Emerson, M.; Fretz, R. & Shaw, L. (1995) **Writing Ethnographic Fieldnotes**, The University of Chicago Press, Chicago & London.

Erickson, F. (1986) “Qualitative Methods in Research on Teaching” in **Handbook of Research on Teaching**, Macmillan Publishing Company, págs. 119-161, London.

_____ (1984) “What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’?” in **Anthropology e Education Quarterly**, vol. 15, págs. 51-66, Michigan.

Fernandes, F. (1963) **Organização Social dos Tupinambá**, Editora Difusão Européia do Livro, São Paulo.

Freitas, D. B. A. P. (2003) **Escola Makuxi: identidades em construção**, Tese de doutorado, Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL/Unicamp.

Geertz, Clifford (1989) **A interpretação das culturas**, LTC Editora S. A., Rio de Janeiro.

Hall, S. (2004/1992) **A identidade cultural na pós-modernidade**, DP&A, Rio de Janeiro.

Hamel, R. E. (1989) “Determinantes Sociolinguísticas de la Educación Indígena Bilingüe” in **Trabalhos de linguística aplicada (14):15-66**, Campinas.

_____ (1995) “Direitos lingüísticos como direitos humanos: debates e perspectivas”, tradução de Gilvan Muller, in **Alteridades 5(10):11-23**.

Heck, E. e Prezia, B. (1998) “O povo Tapirapé: renascendo das cinzas” em **Povos Indígenas: Terra É Vida**, São Paulo, Atual Editora, páginas 63-74.

Jung, N. M. (1997) **Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/português)**, Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas.

Kleiman, A. B. (1995) “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola” in A. B. Kleiman (org.) **Os significados do Letramento**, págs. 13-61, Mercado das Letras, Campinas.

Lallemand, S. (1978) ‘Cosmologia, cosmogonia’ in Auge, M. (org) **A construção do mundo: religião, representações, ideologia**, Martins Fontes, São Paulo.

Laplantine, F. (1987) **Aprender Antropologia**, Editora Brasiliense, São Paulo.

Lavandero, J. (1981) ‘La educación intercultural bilingüe y la eficiclidad regional de las lenguas indígenas’, **Venezuela misionera**, 43(458):409-414.

Leite, Y. (1977) ‘Aspectos da fonologia e morfofonologia Tapirapé’, **Série Lingüística 8**, Museu Nacional, Rio de Janeiro.

_____ & Soares, M. F. e Souza, T. C. (1987) ‘O papel do aluno na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições lingüísticas’, in **Boletim do Museu Nacional**, Nova Série, Antropologia, Rio de Janeiro, 1985, n° 53. Republicado in J. P. Oliveiro Filho (org.) **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**, Rio de Janeiro, UFRJ, Editora Marco Zero.

Lévi-Strauss, C. (1989) **O pensamento selvagem**, Papirus, Campinas. Tradução: Tânia Pellegrini.

Lopes da Silva, A. (1994) “Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução” in Grupioni, L. D. B. (org.) **Índios no Brasil**, Ministério da Educação e do Desporto, págs. 75-82, Brasília.

_____ (1995) “Mito, Razão, História e Sociedade: Inter-Relações nos Universos Sócio-culturais Indígenas” in Lopes da Silva, A. & Grupioni, L. D. B. (orgs.) **A Temática Indígena na Escola – Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus**, págs. 317-337, MEC/MARI/UNESCO, Brasília.

Maher, T. J. M. (1996) **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**, Tese de doutorado, IEL/Unicamp, Campinas.

_____ (1998) ‘Sendo índio em português...’ in Signorini, I. (org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**, Mercado de Letras, Campinas.

Mason, J. (1997) **Qualitative Researching**, London, SAGE Publications.

Mello, H. A. B. (1999) **O falar bilíngüe**, Editora da UFG, Goiânia.

Mendes, J. R. (2001) **Ler, escrever e contar: práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios no Parque Indígena do Xingu**, Tese de doutorado, IEL/Unicamp, Campinas.

Moita Lopes, L. P. (2002) **Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**, Mercado de Letras, Campinas, SP.

Mosonyi, E. E. (1981) ‘Educación intercultural bilingue y autogestión indígena’, **La iglesia en Amazonas**, 8-9:55-61.

Munoz, H. O. (1981) ‘La variabilidad de las lenguas indígenas veyenezuelanas y algunos problemas de planificación linguística’, **Antropologia**, Caracas, 56-3-24.

Paula, L. G. (2001) **Mudanças de código em eventos de fala na língua Tapirapé durante interações entre crianças**, Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística, UFG, Goiânia.

_____ & Dias de Paula, E. (2001) “Xema’eãwa, os jogos de barbante, e a escola Tapirapé”, in **Práticas pedagógicas na escola indígena**, Lopes da Silva, A. & Leal Ferreira, M. K. (orgs.), série Antropologia e Educação, Global Editora, São Paulo.

Pereira, M. C. (1999) **Naquela comunidade rural, os adultos falam “alemão” e “brasileiro”/ Na escola, as crianças aprendem o português. Um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe multisseriada**, Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas.

Rajagopalan, K. (2003) **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**, Parábola Editorial, São Paulo.

_____ (2002/1998) ‘O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?’, **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**, Signorini, I. (org.), Mercado de Letras, São Paulo.

Ribeiro, D. (2002/1970) **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**, Companhia das Letras, São Paulo.

Rodrigues, A. (1986) **Línguas Brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas**, Loyola, São Paulo.

Sena Araújo, W. (1997) **Navegando nas águas do mar sagrado: história, cosmologia e ritual no centro espírita e culto de oração casa de Jesus de luz**, Dissertação de Mestrado, IFCH/Unicamp, Campinas (SP).

Soares, M. F. (1997) 'Duas experiências relacionadas com a escrita em línguas indígenas' in D'angelis, W. e Veiga, J. (orgs.) **Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE-1995**, ALB: Mercado de Letras, Campinas.

Souza, T. C. C (1993) 'A questão discursiva e a elaboração de cartilhas em línguas indígenas' in **Linguística Indígena e Educação na América Latina**, Editora da Unicamp.

_____ e Soares, M. F. (1983) 'Alfabetização Tapirapé: reflexões sobre uma experiência' in **Cadernos de Estudos Linguísticos**, IEL/Unicamp, Campinas.

Spyer, M. (1996) "A questão da Identidade Étnica na Sala de Aula: a Cultura Indígena" in **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**, págs. 162-168, Editora UFMG, Belo Horizonte.

Street, B. V. (1995/1984) **Literacy in theory and practice**, Cambridge University Press.

Tassinari, A. M. I. (2004/1995) 'Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural' in Lopes da Silva, A. & Grupioni, L. D. B. (orgs.) **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus**, MEC/MARI/UNESCO, Brasília.

Thomaz, O. R. (1995) "A Antropologia e o Mundo Contemporâneo: Cultura e Diversidade" in Lopes da Silva, A. & Grupioni, L. D. B. (orgs.) **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus**, págs. 425-441, MEC/MARI/UNESCO, Brasília.

Viveiros de Castro, E. (2002a) 'O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem', in **A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia**, Cosac & Naify, São Paulo.

_____ (2002b) 'Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena', in **A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia**, Cosac & Naify, São Paulo.

_____ (1986) **Araweté os deuses canibais**, capítulos 2 e 4, Jorge Zahar Editora, Rio de Janeiro.

Wagley, C. (1988) **Lágrimas de Boas Vindas – Os Índios Tapirapé do Brasil Central**, Itatiaia/Editora da Universidade de São Paulo, Belo Horizonte.

Widdowson, H. G. (1991) **O Ensino de Línguas Para a Comunicação**; tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho, Editora Pontes, Campinas.

Wright, R. M. (org.) (1999) **Transformando os deuses: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil**, Editora da Unicamp, Campinas (SP).

ANEXOS

TEXTO A**De olho no mico**

Flávio Diegues

Não há no mundo mais do que 300 exemplares do mico-leão-da-cara-preta. Esse macaco só existe em algumas regiões litorâneas paulistas e paranaenses e está ameaçado pelo desmatamento gradual do seu habitat.

Ele sai bem cedo do oco onde dorme e pode começar o dia brincando com os filhotes, atividade à qual os adultos dedicam 5% do seu tempo. Procurar frutas e insetos consome menos de 15% da jornada dos micos.

No peito dele existe uma glândula que, esfregada nos galhos, deixa o cheiro característico do bando. Uma tribo reúne menos de dez animais.

TEXTO B**O Milho**

O milho é um tipo de semente. Ele é muito bom para comer. Dá para comer cozido, assado, dá para fazer cauim, pipoca, dá para comer verde e dá para comer seco. Quando o milho está seco, a gente pila o milho.

Nós plantamos o milho na roça quando começa as chuvas, lá pelo mês de outubro.

Tem vários tipos de milho: o milho amarelo, o milho branco, o milho roxo e o milho preto.

