SULEAR EM ABYA YALA

narrativas e contextos indígenas insurgentes no Mercosul

UNISINOS

SULEAR EM ABYA YALA
narrativas e contextos indígenas insurgentes no Mercosul

ORGANIZADOR
Walmir Pereira

PREFÁCIO
Wesley Heleno de Oliveira

REVISÃO LINGUÍSTICA
Cyntia Silva Wessfll

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Ariana Pereira Picolotto

S949 Sulear em Abya Yala : narrativas e contextos indígenas insurgentes no Mercosul [recurso eletrônico] / organizador Walmir Pereira. – São Leopoldo, RS : Ed. UNISINOS, 2022.
1 recurso online.

ISBN 978-65-87983-13-4

1. Cultura indígena. 2. Educação indígena. 3. Etnia. 4. Mercosul. I. Título. II. Pereira, Walmir.

CDU 397(=1-82)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Vanessa Borges Nunes – CRB 10/1556)

INSTITUTO PARA
INOVAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

05 **Autores**

07 **Prefácio**
Wesley Heleno de Oliveira

09 **Introdução**
Walmir Pereira

16 **Capítulo 1**
O BEM VIVER KAINGANG: pensando as ações afirmativas a partir de relatos de uma experiência no ensino superior.

Angélica Domingos

40 **Capítulo 2**
POVOS INDÍGENAS E INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: discussões a partir da experiência de saída de campo.

Bruna Reuse

61 **Capítulo 3**
DOMESTICANDO A ESCOLA: a experiência Kanhgág na aldeia Por Fi Ga

Diego Fernandes Dias Severo

81 **Capítulo 4**
POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: uma reflexão sobre o protagonismo e as dificuldades enfrentadas pelos povos originários exacerbadas pela pandemia de COVID-19

Catiane Steffen e Stephany Jordânia Chagas Oreli

99 Capítulo 5
ENCONTRO DE SABERES NA UFRGS: entre o sentir e o saber
Luana Cruz

121 Capítulo 6
NARRATIVAS INDÍGENAS NO BRASIL: lugares e imaginários de resistência
Daniela Gebelucha

137 Capítulo 7
O ENSINO DA LÍNGUA XOKLENG NO CONTEXTO ESCOLAR DA ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA LAKLÃNÕ
Keli Regina Caxias Popó

164 Capítulo 8
ARTEFATOS ARQUEOLÓGICOS NO TERRITÓRIO LAKLÃNÕ/XOKLENG NO ESTADO DE SANTA CATARINA
Copacãm Tschucambang

189 Capítulo 9
A PRODUÇÃO CONJUNTA DE CONHECIMENTO NO RECONHECIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL INDÍGENA: Rap e jovens Qom em La Plata, Buenos Aires, Argentina
Griselda Laura Aragon

209 Capítulo 10
LA LUCHA POR LA PALABRA DE LA TIERRA
Elisa Loncon

AUTORES

Angelica Domingos

Assistente Social
Mestranda em Políticas Sociasi e Serviço Social UFRGS

Bruna Reuse

Psicóloga Especialista em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela UNISINOS

Copacãm Tschucambang

Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena na UFSC, Assistente Pedagógico e Professor na Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ

Daniela Gebelucha

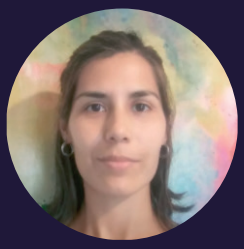
Doutoranda em Letras UFRGS - Integrante do COGIPIT UNISINOS

Diego Severo

Doutor em Antropologia Social UFPEL - Profesor IFT/RS, Campus Alegrete

Elisa Loncon

Doutora en Linguística pela Universidade de Leiden, Holanda. Professora na Universidade de Santiago do Chile (USACH), Referente indígena eleita para Convenção Constitucional do Chile



Griselda Laura Aragon

Doutoranda em Antropologia Social pela UNLP

Keli Regina Caxias

Graduada em Licenciatura Intercultural Indígena pela UFSC, Professora na Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ

Luana Cruz

Especialista em Direitos Humanos e Políticas Públicas UNISINOS, Mestranda em Comunicação UFRGS

Stephany Oreli

Graduanda em Comunicação UNISINOS - Integrante do COGIPIT UNISINOS

Walmir Pereira

Antropólogo, Professor na Escola de Humanidades UNISINOS - Integrante do NEABI e Coordenador COGIPIT UNISINOS

Wesley Heleno de Oliveira

Mestre em Filosofia (FAJE), Professor na Escola de Humanidades UNISINOS, Integrante do Instituto para Inovação em Educação.

PREFÁCIO

É preciso *sulear* nossas ideias de mundo e mesmo de vida aprendendo algo da sabedoria ancestral dos povos indígenas. A lógica ameríndia é distinta da que governa as relações mercantis a qual estamos imersos, aquela está centrada no *bem viver* muito mais do que no viver bem da cultura consumista. A cosmovisão indígena sustenta a integração harmônica das pessoas com todo o meio ambiente com a visão da complementaridade fundamental entre comunidade e o cosmos.

Abya Yala, que compõe o título do livro, resgata a expressão indígena, em língua kuna, que significa "terra madura, viva"[1]. É esse o nome dado pelo povo kuna ao continente que aprendemos no banco escolar a designar por *América*. Uma nova semântica ganha significado potente, sempre includente e não excludente, nos é dada pelas línguas e saberes dos povos *originários*. Faz-nos recordar certa voz: "esta terra tem dono", de guerreiro Sepé; seja dito: um herói da Pátria.

A cosmovisão generosa dos indígenas é capaz de enxergar toda extensão das conexões de tudo com todos. Nada nem ninguém fica separado do mundo. Tudo pulsa vida e exige nossa atitude reverencial de um cultivo cuidadoso da mãe Terra, a *Pacha Mama*. Esta dimensão do cuidado da natureza é marcante nas culturas indígenas, e não por acaso aparece lúcida e criticamente nos textos deste livro. Podemos ler o que escreve a autora kaingang Angélica Domingos – *Ninhpryg*, seu nome indígena – sobre o bem viver de sua etnia, que implica um modo outro de relação com o território, de concepção de trabalho como produção de saberes e valores tradicionais, de e para a coletividade.

Se a nossa pátria é a língua, como disse um desassossegado poeta, isto é igualmente verdadeiro para os distintos povos indígenas, os quais encontram na língua materna o repositório de suas tradições e a ancoragem das crenças. Nesse sentido, milita fortemente a xokleng Keli Regina, ao pesquisar as condições do ensino da língua xokleng no contexto escolar de uma Escola Indígena de Educação Básica; bem como se destaca a apaixonada narrativa autobiográfica da mapuche Elisa Loncon, no Chile, com o ensino e difusão da língua mapudungun. A presença vibrante dessas mulheres transborda nos seus textos e nos permite ser guiadas por suas linhas ao descrever todo percurso realizado, com luta, enfrentando o racismo estrutural contra os povos e culturas indígenas. Recentemente, Elisa Loncon agigantou-se na cena política chilena ao ser eleita presidente da Assembleia Constituinte, responsável por escrever a nova Cons-

[1]ABYA YALA. In: PORTO-GONÇALVES, C. W. Enciclopédia Latino Americana. Disponível em: http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala. Acesso em: 01 jan. 2022.

tituição, que será a Carta Magna das leis do Chile.

Um dos méritos deste livro é evidenciar a pluralidade de autoras e autores, indígenas e não-indígenas, estudiosos, que para além da mera posição defensiva, revelam aos leitores todo esplendor de vida das diferentes etnias: kaingang, charrua, guarani, xokleng/laklãnõ, mapuche; e o engajamento político na buscar pelo exercício pleno de seus direitos. Os textos apresentam os indígenas dotados de um sadio orgulho de suas tradições e modos de vida, sabem reconhecer o protagonismo deles frente às reivindicações políticas por territórios e busca de garantia de direitos, sem descurar reconhecê-los enquanto povos promotores da conversação da biodiversidade natural, condição básica para a subsistência da humanidade.

Sabemos todos que a cultura é viva e evolui dinamicamente, assim são as culturas indígenas. Essas são capazes de evoluir sem perder os traços fundantes de sua identidade. Surpreendemo-nos ao ler o caso de *rappers* indígenas qom de Malvinas, na periferia de La Plata, Argentina. Laura Aragon, autora não-indígena, demonstra como o patrimônio é uma construção social situada. Os jovens indígenas criativamente combina(ra)m elementos tradicionais qom com novos elementos do universo musical afro-estadunidense. Eis que surge o *rap originário*. Os jovens qom revelam-se autênticos *jóvenes raperos*, mestres da letra e verso. É tão instigante quanto os outros textos que compõem o livro, mas por comedimento os confiamos à apreciação dos leitores.

Este livro surgiu da parceria entre Instituto para Inovação em Educação Unisinos e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) Unisinos. Tem como curador e organizador o Prof. Dr. Walmir Pereira, colega da Unisinos de assumida ascendência indígena, integrante do Neabi da instituição e coordenador do Coletivo Grupo de Investigação Povos Indígenas e Transdisciplinaridade (COGIPIT). Os membros do Instituto para Inovação confirmam o apreço pela interculturalidade na Educação, seja na produção de *podcast* com o referente indígena Ailton Krenak[2], seja ao estabelecer diálogos e viabilizar a produção deste livro para fomentar a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Sulear em Abya Yala desvela a pluralidade radical das alteridades indígenas em suas distintas etnicidades, fornece elementos de compreensão que tenciona superar estereótipos antiquados e encoraja uma prática educativa antirracista que reconhece nos povos indígenas belas e potentes formas de vida.

Wesley Heleno de Oliveira

Jesuíta, membro do Instituto para Inovação em Educação
e Coordenador Adjunto NEABI UNISINOS.

[2]PODCAST 53: Edu Voices com Ailton Krenak. São Leopoldo: Unisinos, 25 nov. 2021. Disponível em: https://www.unisinos.br/institutoinovacao/podcast/53-ailton-krenak. Acesso em: 01 jan. 2022.

INTRODUÇÃO

Sulear é preciso... Contextos educacionais, etnográficos e insurgências indígenas no Mercosul.

En el fondo de todo no estoy yo, sino que estamos nosotros".
(Rodolfo Kusch)

Sulear é preciso. Para começo de conversa, sulear é um verbete poético, narrativo e horizonte político emulador da integral potencialidade de *esperançalidade* e criticidade em Abya Yala contemporânea. Em consonância com Telmo Adams (2008)[2], sulear significa construir paradigmas alternativos em que o sul se identifique como ente e agente pertencente ao centro da "reinvenção da emancipação social." Já para a secular perspectiva imaginativa, estética e cultural inovadora atravessada por suleamentos de diferentes ordens discursivas do artista e intelectual uruguaio Joaquín Torres García

> na realidade nosso norte é o sul. Não deve haver norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul. Por isso agora pomos o mapa ao contrário, e então já temos uma justa ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América, desde já, prolongando-se aponta insistentemente para o Sul, nosso Norte. (TORRES-GARCÍA, 1941[3])

Nas diferentes e complementares significações supra delineadas, o movimento de sulea(r)mento expressa o desígnio de atribuição e nominação à perspectiva do sul do mundo como forma de contraposição e desconstrução da lógica (neo)colonialista eurocêntrica dominante, a partir da qual o norte global é apresentado como referência universal(izante).

Entre os povos e coletividades indígenas de Abya Yala o sopro originário de vida terrenal floresce no mundo como existir, pensar, sentir e agir, *práxis* humana instituinte de tessituras e influxos – existências, culturais, espirituais, socioambientais, temporais e espaciais –, em sinergia com a natureza imanente e pluralista. Para essas multíplices perspectivas e cosmovisões originárias ecocêntricas (r)existentes nos territórios ancestrais de Abya Yala, em geral, e em espaços societais contemporâneos do Mercosul, em particular, somos natu-

[1]KUSCH, R. **América profunda**. Buenos Aires: Biblos, 1999.
[2]SULEAR. In: ADAMS, T. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
[3]TORRES-GARCÍA, Joaquín. **Universalismo construtivo**. Buenos Aires: Poseidón, 1941.

reza. Em palavras que asseveram a energia das ideias e das ações indígenas contemporâneas entre nós, e demarcam o fato de que *A vida não é útil*[4], assim como sinalizam que *O amanhã não está à venda*[5]. "Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza, o cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza" (KRENAK, 2019 p. 16/17).[6]

Por outro lado, permanece indispensável o registro segundo o qual ainda hoje, e sobretudo hoje, são os corpos, mentes, vidas e territórios socioambientais ancestrais dos povos, coletividades e pessoas indígenas as instâncias objetivas e subjetivas que vivenciam o nefasto e brutal colonialismo histórico implementado em 1492, bem como seus desdobramentos e continuidades nas relações contemporâneas (neo)coloniais articuladas e praticadas nas diferentes esferas do saber, do ser e do poder em Abya Yala, nuestra América profunda. Já em estreita concordância com a visão de Gersem Baniwa – indígena, antropólogo e professor da Universidade de Brasília (UnB) –, é admissível constatar que "já se foi o tempo em que os estados nacionais podiam ignorar e negar os povos indígenas, que avançaram em seus direitos de cidadania, e que possuem uma nova consciência política da qual não estão dispostos a abrir mão"[7]. Ainda em conformidade com Gersem Baniwa (2009), os povos indígenas

> Querem ser tratados como sujeitos protagonistas e autônomos de seus processos etnopolíticos e de etnodesenvolvimentos. Querem administrar seus etnoterritórios com autonomia, segundo seus projetos históricos e societários. Isso significa dizer que não aceitam mais um estado tutor, autoritário e arrogante. Querem participar da vida nacional e das decisões sobre a vida nacional. Com relação a segmentos sociais historicamente empobrecidos e excluídos, os povos indígenas estão dando a lição clara de que não se pode e não se deve aceitar toda e qualquer forma de política excludente, injusta e autoritária. Neste sentido, a sociedade latino-americana conta com o apoio e a aliança dos povos indígenas na luta contra esses crimes históricos e a favor de uma nova sociedade de povos, culturas, nações, países e estados prósperos, solidários e justos.

Por meio da descrição e análise de casos e situações especificas atinentes aos espaços socioculturais e territoriais mercosulianos, a publicação em tela admite o entendimento segundo o qual experimentamos uma conjuntura em que ações reivindicativas e protagonicas indígenas expressam as lutas pelo reconhecimento jurídico constitucional e político dos direitos, em diversos espaços socioculturais, dos povos, coletividades e pessoas indígenas originárias de Abya Yala. Por outro lado, em termos propriamente do Mercosul, necessário re-

[4]KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.
[5]KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.
[6]KRENAK, A. I**deias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
[7]BANIWA, G. J. L. Os indígenas não são mais atores coadjuvantes: entrevista especial com Gersem Baniwa. **Instituto Humanitas Unisinos (IHU)**, São Leopoldo, 26 jul. 2009. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/24164. Acesso em: 15 fev. 2022.

gistrar que esses reconhecimentos formais recobrem exclusivamente espaços e esferas circunscritos à jurisdição de atuação territorial e geopolítica de cada um dos países integrantes do bloco em tela. Diante deste cenário, em situações e conjunturas históricas específicas, como o caso exemplar dos processos de territorialização dos povos e coletividades Guarani nos demonstra, os povos indígenas historicamente consolida(ra)m inúmeras e potentes redes de apoio e mobilidade, articuladas às esferas transnacionais e internacionais, ancoradas em sólidas relações de parentesco, solidariedade, reciprocidade, alianças políticas e identitárias de natureza intra e interétnica, que extrapolam os espaços sociais e geográficos dos estados nacionais integrantes do Mercosul.

O livro que ora disponibilizamos ao público leitor representa um esforço indutivo e empírico coletivo, a fim de publicizar e pôr em relevo investigações de pesquisadores indígenas e não indígenas, em que sobressai o registro textual e narrativo de distintos contextos, saberes e processos (in)surgentes dos povos e coletividades indígenas originários no âmbito do Mercosul nos campos educacionais, etnográficos, sócio-históricos e antropológicos.

O capítulo de abertura do livro, intitulado **O BEM VIVER KAINGANG: pensando as ações afirmativas a partir de relatos de uma experiência no ensino superior, escrito por** *Ninhpry kaingang* (Angelica Domingos), descreve a trajetória da autora no universo acadêmico e seu processo de ressignificação do mundo a partir de suas experiências de gênero e condição de estudante indígena cotista graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no curso de Serviço Social. Tendo como ponto de partida para escritura do presente artigo seu Trabalho de Conclusão de Curso, com destaque para o bem viver Kaingang e a aprendizagem significativa, *Ninhpry* levanta questionamentos e subsídios que colaboram para ampliação do diálogo e do incontornável debate sobre a política pública de ações afirmativa com os povos e coletivos indígenas no ensino superior brasileiro.

No segundo capítulo, intitulado P**OVOS INDÍGENAS E INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: discussões a partir da experiência de saída de campo**, Bruna Reuse relaciona, a partir de vivência de campo experimentada junto às alteridades indígenas Charrua e Kaingang da Capital gaúcha, a própria trajetória escolar e acadêmica em diálogo com autores e pesquisadores que refletem sobre a problemática indígena e sobre processos educativos. Ancorada em apreensões analíticas de Larrosa Bondia (2002)[8], intelectual que concebe a educação e os processos de ensinagem a partir da experiência e do sentido, com acento às palavras como mecanismos de subjetivação e o sujeito de experiência como território e afetamento, Bruna Reuse desenvolve o artigo a partir de determinados eixos textuais, a saber: a contextualização e implicação do seu lugar de escrita; a abordagem dos aspectos relacionados à linguagem como processo de subjetivação; considerações sobre os ecos do discurso colonizado e colonizador a partir das experiências

[8]LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002

vivenciadas pelo grupo de estudantes que participaram na saída de campo da atividade acadêmica de Povos Indígenas na América Latina Contemporânea; a tematização de alguns estranhamentos no processo de alteridade; e reflexões sobre o direito à diferença e análise de seu processo de educação.

No terceiro capítulo, denominado **DOMESTICANDO A ESCOLA: a experiência *Kanhgág* na aldeia Por Fi Ga**, Diego Severo comparece com uma produção textual que objetiva analisar a forma como os coletivos Kaingang incorporam e organizam a experiência histórica de aparecimento da instituição educação escolar indígena, inserida como objeto de suas relações sociológicas e cosmológicas e em seu clássico sistema social dualista. Baseado no uso da habitual metodologia etnográfica, o artigo do autor busca descrever e interpretar os elementos internos à tradição cultural dos kaingang que proporcionaram uma espécie de "indigenização" da escola, tornando-a presentemente um elemento estratégico a ser disputado no âmbito das relações internas indígenas.

O artigo correspondente ao capítulo 4, **POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: uma reflexão sobre o protagonismo e as dificuldades enfrentadas pelos povos originários exacerbadas pela pandemia de COVID-19**, autoria de Catiani Steffen e Stephany Oreli, com base em dados textuais, imagéticos e socioantropológicos de relatório final da atividade Acadêmica Povos Indígenas na América Latina Contemporânea (PIALC)[9], aborda o protagonismo crescente dos povos e referentes indígenas no Brasil em diferentes esferas da sociedade nacional, em especial na proteção ambiental, as dificuldades enfrentadas pelos povos e coletividades indígenas no contexto sócio-político e cultural brasileiro atual, com realce para violência praticada pelo Estado, amplificada com a eclosão da pandemia de COVID-19, e chama atenção à necessidade de difundir, desde a educação básica, o estudo de atividades similares a PIALC, a fim de avançarmos no processo cotidiano e necessário da desconstrução de estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias vigentes sobre os povos indígenas, contribuindo, assim, para construção de uma sociedade mais justa e menos violenta, pluralista e inclusiva, para além da convivência entre as diferentes culturas e os diferentes conhecimentos e saberes.

No capítulo 5, **ENCONTRO DE SABERES NA UFRGS: entre o sentir e o saber**, Luana Cruz descreve e aborda sua própria experiência de participação na disciplina Encontro de Saberes, ofertada para estudantes de graduação da principal Universidade pública estatal do Rio Grande do Sul. Neste contexto, a autora reflete sobre a vivência discente com o objetivo de compreender a importância da interculturalidade na prática acadêmica, especificamente no que diz respeito ao diálogo de saberes e à valorização dos conhecimentos indígenas e das epistemologias autóctones originárias. Ademais, a autora investe na apreensão da história de implantação e trajetória da disciplina e conclui que a mesma se apresenta como modelo de ação afirmativa expressiva no âmbito

[9]Atividade acadêmica vinculado ao eixo da educação das relações étnico-raciais e culturais, ministradas pelo Professor Walmir Pereira, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos no segundo semestre de 2020.

da universidade, assim como aponta que as perspectivas da decolonialidade e da interculturalidade crítica representam aportes teóricos significativos para entender a experiência como ação fomentadora da educação dos sentidos na prática discente.

No capítulo 6, **NARRATIVAS INDÍGENAS NO BRASIL: LUGARES E IMAGINÁRIOS DE RESISTÊNCIA**, Daniela Gebelucha aborda a significação e a importância das narrativas orais indígenas, apreendidas pela autora como textualidade estético literária que expressa etnosaberes e cosmovisões ancestrais desses povos e coletivos originários presentes em Abya Yala, a partir de referenciais decoloniais e de pensadores escritores indígenas brasileiros como Daniel Munduruku, Graça Graúna e Kaká Werá Jecupé. Em seu artigo, a autora observa a importância do (re)conhecimento e da valorização das poéticas e narrativas indígenas no Brasil contemporâneo, momento singular em que, cada vez mais, a conformação de uma literatura indígena produzida por autores e autoras pertencentes aos povos indígenas surge como configuração e fortalecimento do reconhecimento socio-étnico, cultural e político identitário, especialmente entre os jovens estudantes da educação básica nacional.

Já, no capítulo 7, intitulado **O ENSINO DA LÍNGUA XOKLENG NO CONTEXTO ESCOLAR DA ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA LAKLÃNÕ**, a partir de pesquisa empírica de natureza quali-quantitativa realizada na Escola de Educação Básica Laklãnõ, localizada no interior da Terra Indígena Ibirama Laklãnõ no Alto Vale do Itajaí, alicerçada em levantamento de dados junto aos estudantes, pais e professores indígenas, Keli Regina Caxias Popó tematiza a importância do ensino da língua materna no contexto intra e interétnico vigente. Nesse sentido, a fim de levar a bom termo a compreensão da atual situação linguística dos Laklãnõ Xokleng, a autora lança mão da técnica das rodas de conversas gravadas. Em sua conclusão, a partir de diagnóstico que indica o crescente desuso e a baixa oralidade da língua laklãnõ, a autora elenca vários fatores implicados e impulsionadores no contexto sociolinguístico indígena vigorante: a dramática redução territorial imposta pelos não indígenas ao povo Laklãnõ Xokleng; o aparecimento da escola como instituição capital na consolidação de uma política assimilacionista e integracionista; a presença e influência das igrejas evangélicas, as uniões conjugais interétnicas com não indígenas; a baixa compreensão dos processos de governança interna pelos Laklãnõ Xokleng; a ausência de metodologia específica para trabalhar e fortalecer a língua indígena e, mais recentemente, o aumento exasperado da utilização das tecnologias informacionais no interior da TI Ibirama Laklãnõ.

Por sua vez, no capítulo 8, **ARTEFATOS ARQUEOLÓGICOS NO TERRITÓRIO LAKLÃNÕ/XOKLENG/SC**, Copacãm Tschucambang a partir de sua própria coleção de artefatos líticos arqueológicos, composta por materiais provenientes de períodos históricos e pré-históricos da região do Vale de Itajaí, na TI Ibira-

ma Laklãnõ e entorno do território de ocupação tradicional indígena, procurou identificar e classificar os artefatos líticos, tanto a partir do campo de conhecimento arqueológico, quanto a partir das próprias visões e categorias êmicas dos Laklãnõ Xokleng. Ancorado nesta perspectiva, o autor procurou apreender as múltiplas utilizações desses materiais líticos e as concepções conferidas pelos indígenas aos objetos deste acervo pesquisado, bem como buscou destacar determinadas situações socioculturais em que os artefatos coletados eram utilizados. A partir da conjugação da interlocução com os sábios anciões habitantes da TI e a análise criteriosa da própria coleção de objetos arqueológicos, o autor lançou luz sobre os significados associados e a importância dos objetos líticos para o povo Laklãnõ Xokleng nos períodos pré e pós contato com os não indígenas.

No capítulo nove, intitulado **A PRODUÇÃO CONJUNTA DE CONHECIMENTO NO RECONHECIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL INDÍGENA: Rap e jovens Qom em La Plata, Buenos Aires, Argentina**, Griselda Laura Aragon aborda as potencialidades da "produção conjunta de conhecimento" a partir de etnografia situada realizada com jovens indígenas do povo Qom, os quais produzem rap na periferia da cidade de La Plata (Argentina) desde 2014, como uma contribuição ao reconhecimento dos patrimônios indígenas e ao desenvolvimento de políticas públicas de respeito à diversidade cultural. Na perspectiva da autora, o cenário presentista de reconhecimento dos patrimônios culturais indígenas nos contextos latino-americano, nacional, regional e local comporta avanços significativos, nomeadamente nos marcos legislativos e constitucionais, nas políticas públicas culturais e em diferentes áreas científicas, em particular no campo da Antropologia Social. Não obstante, os avanços apontados permanecem insuficientes, na medida em que as políticas públicas de promoção desses patrimônios socio-étnicos e identitários indígenas deixam de lado determinadas expressões e manifestações culturais que, do ponto de vista essencialista e oficialista hegemônico, são desqualificadas, negadas e/ou sofrem algum tipo de desconsideração. Na conjuntura atual, a investigação em curso da autora demonstra que um desses patrimônios culturais é o "rap originário", manifestação artístico identitária com o qual jovens indígenas do povo Qom expressam suas demandas e críticas à sociedade e deixam uma "mensagem de esperança para outros jovens" ao se apropriar e ressignificar uma parte do hip-hop.

O capítulo que encerra esta publicação, **LA LUCHA POR LA PALABRA DE LA TIERRA**[10], autoria da referente sociocultural e política do povo Mapuche Elisa Loncon, constitui narrativa (auto)biográfica e história de vida potente em que emergem evidências incisivas das formas pelas quais o estado nacional, historicamente e por diferentes artifícios de poder, busca perpetuar a herança da nação chilena única e indivisível, modelar expressão de monoculturalidade, desrespeitadora dos direitos humanos indígenas e secularmente assentada no

[10]Texto originalmente publicado em: MINGO, E. G. (Org.). **Zomo newen**: relatos de vida de mujeres mapuche en su lucha por los derechos indígenas. Santiago: LOM Ediciones, 2017.

machismo estrutural como ideologia de gênero colonial persistente. No artigo em tela, Elisa Loncon distingue a condição de desassistência de políticas públicas educativas emancipatórias a que foram, no passado, e permanecem submetidas, no presente, as línguas indígenas originárias e seus falantes no interior do estado nacional, com destaque à subvalorização das línguas indígenas nos currículos escolares, em particular o mapudungun.

Ao finalizar esta introdução, entendo necessário reiterar o desafio secular e contemporâneo persistente em Abya Yala, de modo geral, e nos estados e sociedades nacionais do Mercosul, em particular, do exercício ativo de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2007)[11] experienciada como *práxis* assentada no reconhecimento da diversidade sócio étnica, linguística e comunitarista ancestral dos povos indígenas originarios.

Ademais, emergem no horizonte societal indígena continental das primeiras décadas deste século XXI potentes movimentos instituintes de insurgências em que caibam muitos outros mundos possíveis. Esses outros mundos com suas cosmovisões milenares, em diálogo e confronto com a ocidentalidade moderna dominante e sua monocultura euro centrada neo colonial, apontam caminhos convergentes para livre determinação dos povos, autonomia política e cultural, autodeterminação e plurinacionalidade, presentemente operantes nos estados nacionais da Bolívia e do Equador, e em vias de concretização nas esferas ambiental, cultural, econômica, jurídica, societal, política no secular estado nacional chileno.

Walmir Pereira

Professor na Escola de Humanidades da UNISINOS,
Integrante do NEABI e Coordenador do COGIPIT.

[11]WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial In El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, 2007.

CAPÍTULO

1 O BEM VIVER KAINGANG: pensando as ações afirmativas a partir de relatos de uma experiência no ensino superior

Angélica Domingos[1]

1 INTRODUÇÃO

Meu nome é *Ninhpryg kaingang*, *kairu krẽ*, mulher mãe, mestranda, pesquisadora, profissional, assistente social. Pertenço ao imenso território Jê meridional kaingang do sul do país, nasci e cresci na terra indígena Votouro, norte do Estado do Rio Grande do Sul. Estar na UFRGS é tempo de muita luta, de dor, mas também de amor, de desafetos e afetos, conhecimento, ensinamento, de nascimento; trazendo o fortalecimento das trajetórias kaingang, junto dos kósin Ga *Krẽ* e *Pazi*, e dos parentes *régre* e *jamré*. Essas vivências e experiências me fizeram mergulhar e refletir sobre o passado, tornando possível o entendimento do presente, nas práticas e vivências kaingang, a partir da relação de família, parentesco, coletividade; ganhando forma e corpo o que chamam de cultura. A universidade me trouxe várias ressignificações sobre o mundo, sobre a vida. Aqui, tive e tenho que resistir e (re)existir para permitir minha existência e a de tantos outros coletivos indígenas que desejam ter suas vidas bem vividas e não sobrevividas, que queiram seus modos de vida respeitados e não difamados. Tive que reinventar minha vida através da minha ancestralidade neste universo que é a universidade, tornando este pedaço de mundo também meu. Queria que ela fosse como Nenga, a qual nós pertencemos e ela também pertence a nós. Mas é muito difícil, pois foi criada para ser a domadora e não permitir ser domada, para ser a formadora e não ser formada por tantos outros conhecimentos, valores, epistemologias, maneiras de ser, ver e viver. Ainda assim creio que consegui domá-la, tornando possível o fortalecimento dos conhecimentos tradicionais, utilizando destes potenciais junto aos conhecimentos advindos dela, na defesa e garantia dos interesses e aspirações indígenas, indigenizando também este universo que é adverso.

Com este pequeno verso de apresentação inicia este trabalho na busca de reflexões, indagações e diálogos da política de ações afirmativas no ensino superior com os coletivos indígenas. Trago neste, assim, partes do meu Trabalho de Conclusão de Curso[1] (TCC), principalmente no que diz respeito ao bem viver kaingang, as experiências de vida acadêmica no ensino superior e a aprendizagem significativa.

É preciso dizer que nós, povos indígenas, buscamos o ensino superior no intuito de trazer contribuições da formação profissional para a materialização da atuação e intermédio entre a sociedade envolvente e os coletivos indígenas, pois não faria sentido uma formação acadêmica em Serviço Social se os saberes apreendidos na Universidade não fossem utilizados para defender os interesses dos indígenas, e se também não trouxéssemos e disseminássemos neste espaço acadêmico os saberes e conhecimentos indígenas.

Neste sentido, as aspirações aqui encontradas serão a descrição coletiva de enfrentamento das condições de vida e marginalização destes coletivos e o fortaleci-

[1]O TCC teve como título: **O BEM VIVER KAINGANG: perspectivas de modos de vida paraconstrução de políticas sociais com os coletivos indígenas**, defendido no Curso de Serviço Social da UFRGS, no ano de 2016.

mento dos conhecimentos originários na capacidade de intervenção, pressão dentro e fora das comunidades indígenas (BRITO, 2015).

Dentre nossos territórios, a aldeia, a cidade, a universidade, narrando e percorrendo as territorialidades kaingang, entre a tentativa de superação das duras marcas deixadas pela colonização, entre a militância no movimento indígena e o simples existir, mas sempre tendo que (re)existir é que me proponho pensar este trabalho, trazendo para o debate a busca necessária pelo diálogo, reflexões e ações junto as ações afirmativas no ensino superior.

Aqui se fará necessária uma imersão na lógica de vida ameríndia, na busca de construções de diálogo, compreensões e entendimento, para que se possa refletir a execução e construir políticas públicas adequadas na garantia do bem viver destes coletivos no ensino superior a partir das ações afirmativas.

1.1 O BEM VIVER KAINGANG: ÊG JUKRE, VIVER PARA SER, TER E FAZER CONHECIMENTO COM O OUTRO

"Muny Ninhpryg, muny In ra" "Vamos Ninhpryg, vamos para casa."

Para iniciarmos este capítulo, é importante ressaltar que trago reflexões enquanto indígena, mulher, mãe, universitária, pertencente ao Coletivo kaingang, e através das interrelações, seja das vivências e experiências vivenciadas desde criança na aldeia, das memórias coletivas kaingang, na relação com os pais, avós, comunidade, com a mata, animais, rios, com outros coletivos indígenas como os Xokleng e Guaranis. Trago também reflexões oriundas das vivências na universidade a partir da relação entre colegas indígenas, com os *fóg* (não indígenas), também através de estudos e leituras, conversas com os kofás/velhos. Todas estas vivências e experiências nos levam a compreender estes modos de vida enquanto um bem viver.

Certamente, as transformações evidenciadas nesta sociedade afetam este modo de vida Kaingang, pois não existe como viver em uma sociedade capitalista e neoliberal sem ser afetado por ela. Por outro lado, a resistência dos modos de vida indígenas prevalece no tempo e espaço da contemporaneidade.

Nesta reflexão que proponho trazer aqui, para além de citações de alguns estudos antropológicos (HEURICH, 2008; BREGALDA; CHAGAS, 2008) e autores indígenas (ROSA, 2015; FREITAS, 2010, BANIWA, 2013; JOFÉJ, 2010), na busca de compreensão teórica e escrita destes modos de vidas tradicionais, também citarei algumas aprendizagens a partir dos meus espaços de sociabilidade enquanto criança, das falas dos kofá/velhos kaingang.

No Brasil, em termos culturais e linguísticos, os coletivos kaingang pertencem ao grupo Jê Meridional, que se constitui um dos mais numerosos coletivos indígenas do país, atualmente calculado em mais de 37 mil pessoas, já no Rio Grande do Sul são

17.231 kaingang (IBGE, 2010). Os territórios marcados pela nossa ancestralidade carregam um valor muito significativo na produção e reprodução de nossas vidas, costumes, culturas, modos de ser e sentir. Tradicionalmente, têm seus territórios transcritos a partir das bacias hidrográficas, tendo sua centralidade e dinâmicas políticas através destes rios e matas. Habitam territórios situados na região Sul e sudeste do Brasil.

> É nesse amplo território que se materializam as memórias, as práticas, as intervenções, a humanidade, identidade e cosmologia do Povo Kaingang, resultado de relações socioambientais, cosmológicas, mito históricas estabelecidas desde milhares de anos antes do presente, as quais produzem o território e tem na mobilidade sua força motriz (ROSA, 2015, p. 27).

No Trabalho de Conclusão de Curso do Kaingang, Douglas Jacinto da Rosa (2015), pode-se constatar que a mobilidade indígena é uma perspectiva como forma de autoidentificação, este movimento se faz a partir das relações de pertencimento com o território e a ancestralidade, a partir dos cosmos, natureza e sobrenatureza.

> Pensar minha territorialidade é, pois, pensar minha mobilidade. A mobilidade a qual me refiro é característica própria e histórica dos Kaingang, e poderia estar sendo contada por inúmeras pessoas como eu. É na mobilidade que se conforma e deforma o território, pulsam as relações de parentesco e sociopolíticas, ligam-se os diferentes grupos locais em uma região e é na mobilidade que se dá a reprodução sociocultural, através da memória dos lugares, da educação indígena e da experiência (ROSA, 2015, p. 31).

Sentimo-nos partes uns dos outros, principalmente a partir da parentela extensa, por isso as várias mobilidades de um espaço para outro, ou seja, em outros coletivos kaingang. É necessário entender que, antes da espoliação dos territórios, antes das delimitações e divisões de terras, já habitam aqui os coletivos indígenas. E estas formas de produção e reprodução social, atualmente, ainda permanecem e se materializam.

> Essa mobilidade reinventa-se em meio às monoculturas, fronteiras das cidades, rodovias e projetos de desenvolvimento, extrapolando os limites das terras indígenas através das festas do dia do índio, bailes, casamentos, velórios, nascimentos, dificuldades materiais, visitas aos parentes, deslocamentos para obtenção de matéria-prima para o artesanato, mobilização política, entre outros. Somam-se ainda, a estes, os deslocamentos ocasionados por desentendimentos, conflitos que resultam na saída de determinada comunidade indígena de pessoas ou grupos familiares inteiros voluntariamente, até as transferências compulsórias de pessoas ou famílias (ROSA, 2015, p. 31).

É notória esta mobilidade em diversos espaços na cidade também, principalmente na venda do artesanato, nas universidades, o que conformam também e ressignificam nossas territorialidades.

Somos coletivos que temos uma relação muito forte com tudo o que está conectado conosco: os espíritos, as árvores, os animais, as pessoas. Tudo está inter-relacionado, interconectado.

> Tais relações sociais não envolvem somente os parentes, nem estão restritas às relações com outros grupos indígenas e tampouco às relações com os não-indígenas. As cosmologias ameríndias mobilizam uma multidão de outros mundos e relações, como, por exemplo, os mundos dos animais, das plantas e das divindades (HEURICH, 2008, p. 79).

Nossos velhos nos falam que até uma planta tem espírito/alma, por isso, quando vamos à mata pegar uma erva para a cura, pedimos a permissão a ela antes de a coletarmos. E que algumas capacidades que adquirimos, nos apropriamos dos animais através do nosso contato com ele, como, por exemplo, quando passamos a mão na teia de aranha, para sermos bons trançadores de cestos, ou como, por exemplo, quando, para aprender a nadar, temos que engolir a bexiga natatória do peixe. Esta relação está além do contato físico, mas é uma relação recíproca valores que formam nossa identidade.

A relação uns com os outros é muito forte, precisamos estar juntos para estarmos bem. Isso se percebe na fala dos kofá/velhos, quando falam que ficamos doentes quando estamos sozinhos, doentes espirituais, doentes na alma. Neste sentido é que vivemos no coletivo através da parentela extensa. Às vezes, me perguntam que diferença existe entre um coletivo indígena e outro coletivo que não seja indígena, como, por exemplo, um grupo denominado coletivo que existe dentro da Universidade. E uma das nossas maiores subjetividades na diferença desta dinâmica é a relação que temos com as florestas, rios, animais, com tudo na mata, pois a autenticidade que se dá nesta lógica é a reciprocidade, respeitamos e dialogamos como se fossem humanos. Isso é o que nos difere enquanto coletivos. Podemos afirmar que isto faz parte de nossa humanidade.

> Dentre estas dinâmicas mencionamos a rede de relações sociais estabelecidas desde a dimensão do "nós", enquanto grupo familiar onde os corpos e objetos kaingang são construídos, mas também as relações estabelecidas com o "outro", seja ele pertencente a outro grupo familiar kaingang, seja nas relações estabelecidas com outros domínios do cosmos, onde natureza e sobrenatureza se imbricam – como, por exemplo, a relação estabelecida na floresta, por ocasião da coleta, quando os Kaingang pedem "licença" ao espírito/tom das plantas antes de colhê-las –, ou, ainda, a relação estabelecida com a alteridade não indígena (BREGALDA; CHAGAS, 2008, p. 58).

Assim, afirmamos que não somos um grupo fechado, como muitos pensam, mas somos abertos a várias outras relações, estabelecemos e nos apropriamos de tudo que seja bom, de tudo que traz respeito, e assim seremos com eles, através do respeito. Principalmente, a partir da lógica de complementariedade[2].

Há sempre um otimismo entre os kaingang, sempre estamos rindo e dando gargalhadas uns com os outros, através de brincadeiras a partir de histórias na oralidade. Estamos sempre reunidos conversando e ouvindo histórias de vidas dos nossos mais kofás/velhos que sempre nos alegram. É nesse sentido que, ao mesmo tempo em que nos divertimos, é que se dão nossas aprendizagens também através da oralidade.

[2]Sobre isso, se dará ênfase, mais adiante, quando falarmos sobre as marcas dualistas kamé e kairu kre.

A alimentação em conjunto é fundamental para estarmos bem, felizes uns com os outros. É como se fosse um ritual.

Na nossa visão não há separação das pessoas nos espaços de vivência, principalmente a de crianças. Trago aqui a relação que temos com nossas crianças, para nós elas devem estar nos espaços onde estamos, pois é a partir destes espaços de experiência que elas adquirem seu aprendizado no cotidiano. Nossas crianças vivem livres, é assim que elas aprendem, desde a irem num lugar sozinhos na comunidade, até pegarem um facão para cortar taquara. Esta é a apropriação do nosso próprio mundo, das nossas próprias aprendizagens. Não as obrigamos a fazerem coisas que elas não queiram. Podemos perceber sua presença em reuniões da comunidade, rodas de chimarrão dos velhos, bailes e festas nas comunidades. Estes também fazem parte dos espaços de sociabilidade, o envolvimento de todas as gerações faz parte dos processos de socialização e transmissão de conhecimentos presentes na educação kaingang (BREGALDA; CHAGAS, 2008).

Com relação a isto, posso trazer um pouco de minha experiência quando criança, pois a partir disso se pode vislumbrar um pouco deste modo de vida na relação com as crianças. Sou pertencente da Terra Indígena Votouro, e a partir deste território, onde também viveram meus ancestrais, é que se deram minhas primeiras aprendizagens, ao que me faça lembrar, os sete anos de idade, sempre estive com minha mãe, pai e irmãs vendendo artesanato nas capitais e cidades do litoral da região sul do país. O preparo dos artesanatos também sempre presenciava na ajuda à minha mãe, e também na busca pela taquara que era quando meu pai também estava presente. Nestas ocasiões também ajudava meu pai a cortar as taquaras, não que fosse ajudá-los de fato, mas praticava aquilo, e não porque eles pediam para fazer, mas porque os observava e queria fazer a mesma coisa, e eles nunca diziam que eu não poderia fazer aquilo, só diziam para ter cuidado.

Lembro que quando saíamos no interior dos matões fechado para coletar taquara, lugares onde quase não iam pessoas, no retorno meu pai chamava pelo meu nome indígena, e convidava para ir embora, segundo meu pai e os mais velhos, era para meu espírito não ficar na floresta, pois além de ter espíritos bons na mata, também havia os ruins. Então ele chamava: "muny Ninhpryg, muny in ra", que significa "vamos Ninhpryg, vamos para casa". Isso era a mesma coisa quando íamos nadar no rio, pois diziam que as águas poderiam levar nosso espírito, então nos chamavam. Aí se pode notar uma das relações que temos com a natureza e sobrenatureza, é um mundo muito complexo, e só quem queira mesmo se aproximar e conhecer-nos, para que a compreensão comece a surgir.

Ao nos mobilizarmos para a cidade, íamos até a rodoviária de Erechim/RS. Levávamos a carga de cestos e balaios de taquara, ficávamos esperando o horário do ônibus. Nestes momentos aproveitávamos para descansar e ficávamos nas sombras das árvores, no gramado, meus pais descansando e eu e minhas irmãs brincando. Logo fazíamos uma fogueira no chão e assávamos carcaça de frango para comer com pão. Lembro-me da fumaça que fazíamos lá e o incômodo que gerava aos não in-

dígenas por isto, mas ficávamos bem e felizes assim. Quando chegávamos à cidade de Florianópolis/SC, nos instalávamos algumas vezes embaixo da ponte, levávamos cobertores e colchonetes para nos aquecermos. As paisagens perto desta ponte eram lindas, tinham plantas e um enorme gramado, que era o espaço onde brincávamos. Quando íamos nestas cidades distantes, era sempre em grupos grandes, com outros parentes, como a família de minha tia, ou os avós. Nestes espaços fazíamos a alimentação no coletivo, com a velha fogueira presente na noite, pois durante o dia saíamos para vender o artesanato. Lembro-me de alguns moradores de rua que ali estavam, e que dividíamos com eles algumas alimentações, e que os mesmos faziam assim, nos davam alguns doces.

Foi nesse espaço-tempo que se deram as minhas primeiras aprendizagens de vida, íamos vender artesanatos junto com meus pais, e a minha tia, seu marido e primos iam para outros bairros. Muitas vezes quando passávamos perto da praia meu pai nos levava nadar, enquanto minha mãe ia oferecer o artesanato nas casas próximas. E brincávamos muito. Na noite, enquanto minha mãe cozinhava, brincávamos no gramado com as plantas. Da minha memória não fugiu até hoje a planta que fechava quando nos encostávamos a ela, conhecida como "Maria Dormideira". Em todos os momentos que acompanhava estes processos, em nenhum momento me sentia ruim, era daquela maneira que estava bem e feliz com meus parentes.

Especificamente, entre os kaingang, nossa cosmologia de vida, o que nos define no mundo enquanto pertencentes a ele, é a divisão de duas marcas patrilineares opostas e complementares *kamé* e *kairu kre,* as quais envolvem tudo no mundo, o sol, a lua, as matas, plantas, animais, pessoas. Aprendemos principalmente desde crianças sobre os casamentos: um *kamé* somente pode se casar com um *kairu* e vice-versa. Pois as mesmas marcas iguais são consideradas rég`re-irmãos e marcas diferentes são consideradas jamré-cunhados, parentesco diferente, o que nos leva trazer a ideia da complementariedade. Segundo essa lógica, que é trazida pelos nossos kujás e mais velhos, desde os tempos imemoráveis kaingang, explicam a vida humana e não humana a partir da complementariedade para que o mundo possa existir em equilíbrio e viver bem. Exemplificando, além de as pessoas terem suas marcas, as plantas, animais, sol, lua, e tudo no mundo também têm suas marcas, ou seja, também são nossos parentes.

Esta dinâmica de vida se materializa na diferença entre as subjetividades de um não indígena, quando, por exemplo, pensadores dizem que o trabalho objetiva o homem, que o trabalho é central na vida do homem. Afinal, aprendemos no Curso de Serviço Social da UFRGS que para Marx o trabalho é: "uma atividade fundamental do homem, pois mediatiza a satisfação de suas necessidades diante da natureza e de outros homens. Pelo trabalho o homem se afirma como ser social, e, portanto, distinto da natureza" (IAMAMOTO, 2001, p. 60).

Para Iamamoto (2001, p. 61), com base na teoria crítica de Marx, trabalho é uma atividade: "que tem uma necessária dimensão ética, como uma atividade direcionada a fins, que tem a ver com valores, com o dever ser, envolvendo uma dimensão

de conhecimento e ético-moral". O trabalho para os indígenas tem um outro sentido, são valores diferentes dos impostos pela sociedade capitalista, que compra a força de trabalho e a energia dos trabalhadores. Só para diferenciar, quem nos objetiva é o outro, a relação uns com os outros, a complementação, seguindo os modos do Jukre kaingang, seja os animais, a floresta, os espíritos advindos delas ou as pessoas e não somente a necessidade de produção material, mas de produção de saberes e valores. Segundo Freitas (2010), o trabalho é sabedoria, é garantia de inserção no espaço sociocultural e é reconhecimento do pertencimento individual e coletivo.

Ressalto aqui a importância do artesanato na relação com os kaingang, desde a matéria de coleta até sua produção. Nas reflexões de Bregalda e Chagas (2008, p. 52), o artesanato é contemporaneamente uma atividade produtiva dos Kaingang, que os permite: "atualizar uma série de relações sociais, culturais, cosmológicas, no fortalecimento de um modelo de organização que procura dar sustentabilidade ao grupo familiar, valorizando a perspectiva de mobilidade espacial".

Nestas andanças quando saímos viajando para venda do artesanato, só lembro de um momento que me senti mal, e acho relevante relatar aqui. Em uma dessas viagens em que estávamos quase no final das vendas, uma assistente social nos abordou, porque estávamos embaixo da ponte. Ela, imediatamente, mandou que meus pais se retirassem daquele espaço, pois senão eu e minhas irmãs iríamos parar no abrigo. Como não tínhamos um lugar de imediato, acabamos sendo levadas para um abrigo. Até hoje lembro que foi um momento muito difícil, separar de minha mãe e pai, mas como estávamos no final de venda meus pais resolveram deixar o resto dos artesanatos com minha tia para irmos embora para a casa no Votouro, pois minha tia ainda tinha mais artesanatos, ela iria ficar e procurar algum lugar para alugar temporariamente. Estas memórias me são fortes até hoje, pois lembro de minha mãe – já falecida – e as nossas vivências quando crianças no aprendizado de vida e resistência kaingang. Nossa resistência nas formas como o capitalismo explora, e nas nossas reinvenções para seguirmos adiante. Para mim, tudo estava bem, mesmo diante de uma certa vulnerabilidade social a qual os *fóg*/não indígenas dizem estarmos expostos, só fiquei mal quando nos separaram da mãe e pai nos levando para o abrigo.

Para isto, pensando algo mais complexo como as políticas públicas, refletindo o que foi trazido, podemos considerar a noção de indígenas crianças, e não de crianças indígenas, pois coloca em contrapartida primeiramente os modos de vida culturais e de sociabilidade indígena, e não o contrário, como nos aponta a Nota Técnica nº 001/2016-SAPIDE/SMDH (2016), escrita pelo Assessor técnico Luiz Fernando Caldas Fagundes:

> Entende a temática em tela, e adere à inversão de termos, de crianças indígenas para indígenas crianças, que se trata de construção para reforçar a identidade cultural das referidas crianças, posicionando-as num jogo semântico estruturado para reforçar a primazia do caráter étnico-cultural sobre o aspecto geracional, não para desprivilegiar o último em detrimento do primeiro, mas para enfatizar a constatação da baixa receptividade da diversidade cultural das crianças nos Direitos Humanos (FAGUNDES, 2016, p. 16).

Nesta lógica, pensamos os direitos culturais e étnicos como primazia na transversalidade de políticas públicas e sociais, principalmente relacionados com o território e territorialidade.

Por outro lado, estar embaixo daquela ponte era uma situação de passagem, de mobilidade, de rito para venda do artesanato Kaingang que marca nossa cultura e resistência nestes objetos construídos coletivamente. Desde a coleta até o manejo, as formas como são trançados até a sua venda nos espaços da cidade, marcam as nossas relações imbricadas em uma conformidade de ações que nos caracterizam enquanto coletivos.

Bregalda e Chagas (2008, p. 53) nos fazem refletir que trabalhar no artesanato utilizando como matéria-prima o cipó – *MrurJykre* – é uma prática.

> Pensar sobre a complexidade das práticas que envolvem a atividade do artesanato implica em levar em conta a noção de 'Mr² rJykre – A cultura do cipó' introduzida no estudo de Freitas (2005). Conforme a autora, este conceito se define a partir dos diferentes espaços ocupados nos circuitos de manejo de coleta, fabricação e comercialização artesanal, articulados a partir de redes de parentesco. O Mr² rJykre refere, pois, 'todo um sistema de sociabilidade relacionado ao domínio de um território específico eco-geográfico e simbólico' (FREITAS, 2005 apud BREGALDA; CHAGAS, 2005, p. 334).

Trazemos esta passagem de Freitas, extraída do texto de Bregalda e Chagas (2008) para ilustrar o quanto nossas relações, sejam elas de apropriação com a natureza, desde o ir para mata, até a coleta do cipó ou taquara, desde o seu preparo, início de trança, até a confecção do artesanato, são intrinsecamente uma relação espiritual que nos dá sentido à vida, à nossa existência. Isto se difere da forma mecânica com que na sociedade envolvente estão alienados a produzirem.

Entretanto, para os nossos modos de vida, ficamos em situação de vulnerabilidade social quando somos separados uns dos outros, quando espoliam, invadem nosso território, terminam com a nossa mata e animais, envenenam a terra e águas, quando não cumprem com aquilo que estão garantidos no papel, e ainda utilizam de todas as formas para modificar nosso direito originário, cláusulas pétreas garantidas na Constituição. Ameaças constantes da sociedade capitalista que impõe normas e regras para o convívio.

É então que relacionamos esta reflexão sobre os modos de bem viver indígena com a construção de uma sociedade justa e que atenda aos reais interesses dos coletivos indígenas e não de minorias da classe dominante.

[3]FREITAS, A. E. C. ***Mrũr Jykre* – a cultura do cipó:** territorialidades Kaingang na margem leste do Lago Guaíba, Porto Alegre, RS. 2005. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS ESPECÍFICAS E DIFERENCIADAS NO ENSINO SUPERIOR: AS AÇÕES AFIRMATIVAS EM DISCUSSÃO

Para termos uma dimensão sobre as abrangências do viver indígena, traremos a noção do direito ao território, pois não há como negar que este é um direito fundamental dos indígenas, e a partir deste fluem, se complementam e se articulam os outros direitos indígenas. De certa forma, para que haja a discussão e garantia de outros, deve-se reiteradamente fazer referência ao território e à territorialidade destes coletivos. O reconhecimento da autonomia e das diferenças dos povos indígenas e a demarcação dos territórios tradicionalmente ocupados passam a ser reconhecidos somente com a Constituição Federal de 1988, a partir de intensas lutas dos coletivos indígenas. Esta continua sendo o embasamento do movimento indígena, a luta pela não retirada desses direitos duramente conquistados, e pela demarcação de terras. Há que se pensar que, com a redução dos territórios e, consequentemente, o desmatamento de áreas indígenas, também não há a garantia plena da vida, saúde, alimentação, educação indígena, espiritualidade, entre outras necessidades da humanidade indígena. Neste sentido, a luta pela terra e reconhecimento dos territórios indígenas já é uma guerra declarada desde a colonização, assim como a luta pela vida, pois sistematicamente a vida dependerá destas conexões de sentidos, relações com o território, a mata, os rios, animais que designam a humanidade e existência destes coletivos.

No entanto, as dinâmicas, as reinvenções e as ressignificações, sempre por meio da atualização de nossas resistências, e continuidade de nossas mobilidades vêm abrangendo para além dos territórios demarcados. Podemos citar, por exemplo, os estudantes que vêm acessando o ensino superior e mesmo os grupos familiares que vêm vivendo na cidade e reivindicando direitos específicos; isso requer também pensar a agenda destes coletivos, em busca de direitos no contexto da cidade.

A política indigenista no país ainda se encontra em construção e a demarcação e reconhecimento dos territórios de terras indígenas é um elemento central para sua constituição. Os processos de Conferência de Política Indigenista no ano de 2015 e, posteriormente, a criação do Conselho Nacional de Política Indigenista com deliberação consultiva, são um marco nos caminhos dos direitos indígenas.

Todas as demais políticas públicas voltadas especificamente aos coletivos indígenas estão em um viés, não de um direito constituído intrinsecamente com o dever do Estado, na ótica das políticas sociais, mas na sua maioria se constituem na dívida histórica que o Brasil deve aos indígenas, no passado de espoliação dos territórios e extermínio destes coletivos. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada sobre o acompanhamento e análise de políticas sociais, nº 27 de 2020:

> política indigenista é entendida como um conjunto de programas de ações governamentais que, ao coordenar atores diversos e formas jurídicas distintas, vincula-as à realização de objetivos sociais pertinentes; nesse caso, conferir efetividade aos direitos dos povos indígenas (IPEA, 2020, p. 161).

É neste processo que se constituem as políticas indigenistas, e a qual aqui nos deteremos centralmente no ensino superior, uma conquista muito recente.

Com relação à educação no ensino superior, meio em que estou inserida atualmente, vivemos mais dificuldades ainda, por se tratar de um espaço fora das nossas comunidades, fora de nosso convívio cotidiano, que ainda lutamos para conquistar enquanto um espaço que também é nosso, onde as pessoas possam nos reconhecer enquanto coletivos, e que, por mais que tenhamos acessado o ensino superior, temos diferenças, diferenças essas que devem ser garantidas e respeitadas. Entendemos que a conquista ao ensino superior foi resultado de intensas lutas dos movimentos negros e indígenas dentro da universidade, das correlações de força, nas quais as universidades ocupadas por nossas lideranças indígenas foram significativas para conseguir garantir este direito.

O acesso dos indígenas às universidades começa a se dar principalmente em licenciaturas nas universidades privadas, na busca pela formação de professores indígenas bilíngues, em parceria com a Funai. Na última década deste século XXI, passamos a ter acesso ao ensino superior em universidades públicas, através do programa ações afirmativas e da Lei de Cotas, n° 12.711 de 2012, buscando ter acesso às demais áreas de conhecimento, principalmente às áreas da saúde.

Particularmente, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a partir de 2008, que passou a oferecer 10 vagas em cursos escolhidos e demandados pelas lideranças indígenas do Estado do Rio Grande do Sul. No entanto, somente em 2012 é instituída a Lei de Cotas, Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual passa a unificar o programa de ações afirmativas, já que outras universidades já possuíam alguns tipos de modelos e critérios para garantir o acesso a diferentes segmentos sociais, como é o caso da UFRGS. Assim, estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, colocando novos desafios para (re)construir espaços de vivência que possibilitem a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas (GARCIA; DOMINGOS; LIMA, 2020, p. 176).

De acordo com Fernandes (2013, p. 141), o termo ação afirmativa

> [...] está associado a um conjunto de políticas sociais públicas que desencadeiam mecanismos de proteção às minorias sociais e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminadas ao longo de sua história, mas que em muitas situações perduram até os dias atuais.

As políticas de ações afirmativas, assim, ao serem instituídas em uma sociedade, objetivam: "igualar a oportunidade através de mecanismos reparadores de discriminação e desigualdade social, de raça, de gênero, de idade, de origem", segundo Castro (*apud* FERNANDES, 2013, p. 248).

Especificamente na UFRGS com relação às ações afirmativas

> haviam duas comissões de acompanhamento dos estudantes que ingressavam pelas políticas afirmativas. A Comissão de Acompanhamento dos alunos do Programa de Ação Afirmativa, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e a Comissão de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas (Capein), ligada à Secretaria de Assuntos Estudantis, e que voltava sua atenção exclusivamente aos estudantes indígenas que ingressavam na Universidade. Por decisão do CONSUN (nº 268/2012), fundiram-se as comissões, instituindo-se a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), órgão de gestão ligado à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica que, por meio da articulação com Unidades e Comissões de Graduação, acompanha os estudantes cotistas (GARCIA, DOMINGOS, LIMA, 2020, p. 177).

Neste sentido, o acesso passa a ser garantido, no entanto a permanência, principalmente a garantia de viver humanamente e culturalmente, é uma das maiores dificuldades no enfrentamento, como todas as demais políticas sociais públicas é um processo de luta e resistência. Um dos exemplos que podemos trazer das grandes dificuldades da permanência é a separação da família, e principalmente dos estudantes que são mães/pais dos seus filhos, há a reivindicação de moradia coletiva em moldes tradicionais, onde possamos manter nossas relações uns com os outros, mantendo nossos rituais, e o envolvimento de nossas crianças umas com as outras. Ademais, as demandas e dificuldades de permanência são inúmeras que extrapolam as necessidades materiais, isto requer pensar que a permanência de estudantes indígenas está além de garantias de subsídios financeiros, de condições socioeconômicas, pois engloba também condições que garantam suas especificidades culturais e modos de vida. Que estão atreladas a ampliação dos espaços de educação da pessoa indígena dentro da instituição de ensino superior, bem como na atenção à saúde da pessoa indígena que, fora do seu território, fica desamparada pela SESAI[4] (GARCIA; DOMINGOS; LIMA, 2020).

Este novo campo de política pública aos coletivos indígenas é inovador e desafiador, permeado de resistências e preconceitos, pois historicamente as universidades públicas brasileiras foram compostas pela elite. No entanto, podemos chamar a atenção e voltarmo-nos a refletir sobre outra forma de viver a educação, que vem surgindo com a presença dos coletivos indígenas nestes espaços. Se por um lado gera resistências, por outro podemos nestes espaços materializar o legado indígena, trazendo para a universidade a discussão da temática indígena, e por meio de outro conhecimento defender a vida. Para além, trazer os conhecimentos indígenas como epistemologias que também explicam e permitem a vida e o mundo através do equilíbrio.

1.3 A EXPERIÊNCIA DE VIDA ACADÊMICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Ao ocupar o espaço da universidade, estamos também nos reafirmando, e lutando para que estes espaços também possam compreender, dialogar e respeitar

[4]A SESAI, Secretaria Especial de Saúde Indígena, é responsável por coordenar e executar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e todo o processo de gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS) no Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2020). No entanto, atendem somente as terras indígenas demarcadas e em processo de demarcação, excluindo os indígenas que moram nas cidades e periferias e mesmo os estudantes indígenas.

nosso movimento, além de pautarmos em sala de aula a questão indígena e dialogar com os conhecimentos de cada área do conhecimento com o jukre/pensamento kaingang. Muitas vezes pensei e até mesmo hoje ouço alguns parentes dizendo: "tenho o desejo de adquirir conhecimento aqui e depois voltar para minha aldeia e aplicar este conhecimento na minha comunidade". Ou até mesmo: "tenho o desejo de ser alguém na vida". Quando na verdade é uma via dupla de estratégias, pois os conhecimentos tradicionais são tão importantes quanto estes que a universidade transmite, pois como nos ensinam os mais velhos através da complementariedade. Na verdade, nos apropriamos destes conhecimentos na defesa de nosso povo e como ser alguém na vida? Se você já é, enquanto kaingang, com toda uma memória de milhares de anos de quem você é com toda uma trajetória e história de resistência. Passei a refletir tudo isso no decorrer desta caminhada.

Ingressei pelo sistema de cotas, pelo Processo Seletivo Específico Indígena no ano de 2010, quando também ingressava a primeira turma de Serviço Social da UFRGS. Isto foi muito importante, pois ali também se construía uma autoimagem e identidade do curso. Foram muitas as dificuldades para chegar até aqui, mas a cada dificuldade encontrada mais a resistência pulsava. Relato brevemente algumas situações, que foram significativas para construção da vida pessoal e profissional e que são partes de minha memória e trajetória enquanto kaingang, mulher mãe, pesquisadora e assistente social. Sendo que esses sentimentos podem ser sentidos ou pensados por vários kaingang, talvez em um espaço ou tempo diferente.

No início foi muito difícil, um novo espaço, totalmente diferente ao meu ambiente, a separação da família, dos parentes, mas com o tempo, mesmo com os mesmos sentimentos até hoje, isto foi amenizando.

Foi uma longa caminhada que percorri no curso de Serviço Social, alguns momentos bons, outros ruins, mas permaneci com muita resistência, e quanto mais era posta a situações que colocavam em dúvida meu modo de vida, seja nas imposições e interrelações com os *fóg*/não indígena, mais forte pulsavam os modos de ser, fazer e aprender, mais me prevalecia enquanto kaingang. Foram muitos os caminhos, processos, e muitas alteridades, outras pessoas que não só as kaingang se envolveram e contribuíram neste processo.

Um dos mais lindos acontecimentos que permeou minha vida e na luta dentro da universidade foi a gravidez e nascimento de minha filha *Ga kre*. Este momento anunciava mais uma vida kaingang enquanto resistência de um povo, mas também a dura luta dentro da universidade, para que a mesma compreendesse que este não era um momento em que estava vulnerável socialmente, mas que me fortaleceria mais ainda na luta pelo reconhecimento dos modos de vida kaingang. Pois ali evidenciava minha vida enquanto kaingang, mulher, estudante e agora mãe. Ali, se contrapunha a

[4]A SESAI, Secretaria Especial de Saúde Indígena, é responsável por coordenar e executar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e todo o processo de gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS) no Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2020). No entanto, atendem somente as terras indígenas demarcadas e em processo de demarcação, excluindo os indígenas que moram nas cidades e periferias e mesmo os estudantes indígenas.

lógica em que a sociedade capitalista e competitiva nos impõe de que primeiro temos que estudar, trabalhar, ter uma carreira para depois pensarmos na possibilidade de ser mãe, quando para nós este é um processo natural, e tão mais que isto, nos ressignifica, enquanto pessoa kaingang, enquanto mulher, enquanto coletividade, que a partir deste momento ensina e revive as práticas kaingang seja em um espaço e tempo diferente das que aprendi.

É perceptível toda esta teia que foi e é construída coletivamente, pela memória do povo kaingang, pelas alteridades vivenciadas e pela resistência de vivências e lógicas de vida, muitas das situações que vivenciei, me fizeram refletir o quanto meus caminhos se refizeram a partir da lógica kaingang.

As mulheres indígenas caminham com seus filhos, como suas mães e avós faziam, mesmo que nas cidades. Para isso convivem com olhares curiosos e críticos, falas que ressaltam a diferença, restrições de estar em alguns espaços. "Podia ter se cuidado, tem vários métodos pra não ter engravidado", "Esta sala não é adequada para crianças", "A casa de estudantes não pode receber crianças, vamos chamar o conselho tutelar se não retirarem as crianças daqui". A experiência na universidade acaba, também, sendo um momento de conviver com falas que expressam uma colonialidade profunda. Essas frases, além de serem extremamente ofensivas, demonstram que, mesmo após 12 anos de políticas afirmativas, ainda há um longo caminho para que se possa compreender as diferentes formas de estar e ocupar este espaço de educação (GARCIA; DOMINGOS; LIMA, 2020, p. 181).

O curso de Serviço Social também me proporcionou olhares diferentes, e, através das alteridades, pode-se construir esta trajetória, que continuará permeando a luta no movimento pelos direitos dos coletivos indígenas.

Algumas ações no curso de Serviço Social contribuíram muito para que pudesse permanecer na universidade, pois as portas para desistirmos da universidade são muitas. Uma das ações foi no primeiro semestre do curso o Seminário "O que é ser índio?". A ideia partiu de alguns colegas, pois existia muitas dúvidas e preconceitos por parte dos colegas, e dificuldades em me relacionar com os mesmos, afinal estava em um espaço sozinha, diferente do meu, como eu pensava, naquele tempo, um espaço que não era meu. A partir deste seminário falei sobre como era ser kaingang dentro de minha comunidade, fora dela e no espaço da universidade. A monitora[5] convidada, que era graduada em Ciências Sociais, naquele momento mestranda e pesquisadora, também falou sobre os coletivos kaingang no Rio Grande do Sul. Para mim, foi de suma importância, pois ali as pessoas abriam espaço para diálogo.

Também outra ação que para mim foi muito significativa, foi a chamada de uma reunião da Comissão de Graduação do Curso de Serviço Social – a Comgradsso, quando estava quase perto do nascimento de Gakre, em 2011, para conversar sobre como faria com as aulas e a universidade dali para frente. Esta proximidade que se

[5]Na UFRGS existe o programa de monitorias para estudantes indígenas ingressantes, o qual através de bolsistas que estão mais adiantados nos referentes cursos dão auxílio nas disciplinas e na jornada de estudos.

deu a partir do diálogo e compreensão do outro foi muito importante e significativo para mim, pois ali percebia o respeito, o afeto e a significância. A partir do momento em que, enquanto kaingang, tenho abertura nos outros, também terei abertura para com outras alteridades.

Em sala de aula, era exatamente assim, vários assuntos permeados de conhecimentos, mas enquanto indígena, só me sentia bem em falar sobre temas relacionados aos coletivos indígenas, e ainda quando os professores perguntavam ou pediam minha opinião para falar. Nesta lógica, nós kaingang, principalmente enquanto jovens, somos ensinados muito mais a ouvir do que falar, esta é a maneira como somos ensinados a partir da oralidade. Isto não quer dizer que não há diálogos e brincadeiras em nossos ensinamentos, muito pelo contrário, é a partir também destes diálogos, a partir de histórias "engraçadas", que se dão nossas sociabilidades.

Outro fato importante para afirmação de minha identidade neste espaço foi a construção de uma "Oca", como espaço de vivências para os coletivos indígenas no ano de 2010. Ao reforçarmos a reivindicação de espaço de Centro Acadêmico no curso de Serviço Social, pois ali também compunha a luta pelo espaço do curso de Serviço Social na universidade, neste mesmo movimento junto com minha turma pensamos em realizar este espaço em conjunto com os estudantes indígenas da UFRGS. Para isto nos reunimos em vários momentos para pensarmos coletivamente com o restante dos estudantes indígenas. Também foi necessário um diálogo com a Comissão de Acesso e Permanência Indígena (CAPEIN), a qual autorizou a construção como um espaço simbólico de espaço tradicional dos estudantes indígenas. Foi então na semana acadêmica integrada nos cursos de Serviço Social, Psicologia e Fonoaudiologia, que passamos a construir a OCA no espaço ao lado do Instituto de Psicologia. Foram precisos vários esforços para sua construção, pois os estudantes indígenas não possuíam condições financeiras para pagar fretes do transporte dos materiais coletados da mata e, mesmo assim, foi uma troca valiosíssima, ao mostrarmos aos colegas não indígenas que ali estavam, como se fazia aquela casa tradicional, bem mais que isso, foi o reviver, e poder voltar depois de muito tempo para a mata e tirar a taquara, as folhas do coqueiro e o capim, pois ali fortalecia minha identidade e dos demais colegas indígenas.

No entanto, esta oca também foi um ato de correlações de força, ao autorizarem sua imediata retirada após o término da semana acadêmica. Estrategicamente utilizamos aquele espaço para colocarmos nossa identidade na universidade. Tivemos vários problemas, pois queriam que a tirássemos a todo modo, mas resistimos. Neste contexto, também, é que pude organizar junto a outros indígenas a Primeira Semana dos Povos na UFRGS, que foi muito importante para o fortalecimento dos estudantes indígenas. Entretanto, o que nos surpreendeu foi que nesta semana foi solicitada a retirada da OCA. Na ocasião, entendíamos que isto poderia ser feito por um projeto de extensão que desse a continuidade, mas como um projeto de extensão eleva tempo a mecanismos da burocrática universidade, não foi possível fazê-lo a tempo, chegando-se às férias. Quando retornamos às aulas, a oca já havia sido derrubada, isto desmotivou muito os estudantes, onde nem o projeto de extensão foi levado adiante.

Figura 1 – Semana Acadêmica Integrada do Serviço Social-Instituto de Psicologia/ UFRGS, OCA

Fonte: Arquivo pessoal (2010).

Figura 2 – OCA construída depois da semana acadêmica integrada, Instituto Psicologia/UFRGS

Fonte: Arquivo pessoal (2010).

Figura 2 – OCA construída depois da semana acadêmica integrada, Instituto Psicologia/UFRGS

Fonte: Arquivo pessoal (2010).

Também a possibilidade de presença de minha filha, em alguns espaços frequentados na universidade e em sala de aula, foi muito importante nesta trajetória, na materialidade de vida, enquanto espaços de sociabilidade kaingang. E mesmo quando encontrava alguns olhares e falas preconceituosas, só aumentavam a pulsação de vida e luta nos espaços protagonizados e através da fala denunciavam as violações que ainda passamos através do racismo e preconceitos. Nestes tempos também, lembro-me da venda de artesanato, atividade a qual também passei a fazer, mesmo estudando, pois a bolsa e benefícios da UFRGS são insuficientes para manter a família. Nestes espaços da Praça da Alfândega e Brique da Redenção, em Porto Alegre, onde acontecem feiras de venda de artesanatos indígenas, ali estava com ela e seus espaços de sociabilidade também se davam ali com seus avós paternos e outras crianças kaingang. Neste sentido, relembro as práticas kaingang vivenciadas com meus pais, a qual repassava agora para minha filha Gakre, além destes nos espaços de venda de artesanato, mas também agora nos espaços da universidade, lugares permeados de regras individualistas e competitivas, burocracias, preconceitos. Mas também um espaço que nós reafirmamos que incomodamos com nossa presença e que ali também continuará a luta pelas nossas vidas, pelo direito de continuarmos ser quem somos.

É notório que neste tempo e espaço diferentes dos da minha infância, as mesmas tramas se reproduzem, neste caso não podia calar-me, era preciso fazer gritar, ecoar, para que meus modos de vida mais uma vez não fossem vistos com menosprezo, ou como se utilizam muito deste termo como vulneráveis. É partir disto que se dão nossa (re)existência. Foram a partir de questionamentos sobre meus modos de viver, quando isso era evidenciado que buscava mais e mais respostas com os meus mais velhos.

Dentre as dificuldades que a partir de agora com uma criança só aumentavam,

foram nossas presenças em vários espaços da universidade sejam no acesso à moradia, ao restaurante universitário, em sala de aula, reuniões, em eventos em outras universidades que em detrimento disto necessitava utilização de veículos da universidade. Desde olhares de reprovação até mesmo de impedimentos de estarmos juntos nestes espaços. Assim, citarei brevemente, algumas das vivencias difíceis, as quais evidenciavam a negação de recepção destes modos de ser e viver.

O processo de estar na universidade já gera olhares negativos e estranhos, imagina estar junto? Seja com nossas crianças, com os mais velhos, com os kujás. Às vezes, a nossa presença gerava fortes desconfortos e constrangimentos. Lembro-me de um dia que resolvi levar a pequena Gakre para o Restaurante Universitário (RU), saíamos de uma reunião do Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas (GAIN), eu e meus colegas indígenas, e como estávamos todos juntos ali resolvemos ir jantar juntos. Chegando lá, fomos barradas(os) pelos seguranças, conversamos com eles, que era uma criança que poderia comer no mesmo prato que a mãe, eles me convidaram a falar com as coordenadoras do RU, que eram nutricionistas, a Gakre veio atrás de mim, elas iriam falar algo e logo que avistaram a pequena disseram: "ah coitadinha, capaz podem comer, ela está com fome". Senti-me muito constrangida, mas fui jantar mesmo assim, pois meus colegas iriam desistir de comer ali se eu saísse. Trouxe esse pequeno relato para pensar o quanto ainda somos vistos como coitados, isso além de nossa reprovação nos espaços, este lugar que nos colocam desde os tempos primórdios do contato, e que ainda se reproduzem. Pois eu não estava naquele lugar pela fome, mas sim para celebrar nosso reencontro com os colegas indígenas, pois a universidade nos priva muito de nossas convivências uns com os outros, base dos nossos modos de vida. Alimentar-se juntos é um ato também de celebração, de rito e, naturalmente, as crianças estão juntas.

Assim, com muitos sentimentos de raiva, indignação sobre as situações que este lugar nos fazia passar, relatei chorando, mas com muita força sobre isso em umas das reuniões do grupo de acompanhamento aos estudantes indígenas da Comissão de Ações Afirmativas (CAF), para que assim pudesse pensar junto a este órgão algo que amenizasse todas as formas de preconceito que somos submetidas. Relatei enunciando a Constituição Federal e outros tratados aos quais o Brasil é signatário da consulta prévia em detrimento de qualquer política pública ofertada aos povos indígenas. No entanto, no decorrer não houve encaminhamento de algo concreto.

Neste mesmo sentido, uma das maiores dificuldades ao adentrar na universidade é a moradia. Um dos auxílios aos estudantes indígenas é a moradia estudantil, benefício este acessado por outros estudantes também de baixa renda. No caso dos estudantes indígenas não é necessário passar por uma avaliação socioeconômica, no entanto não se permite a entrada de crianças junto às suas mães, o que dificulta também a permanência. Já, a nossa presença causa reprovações, seja pelos pequenos encontros dos estudantes indígenas, às gargalhadas, das brincadeiras de nossas crianças ou mesmo a visita de familiares e kujás. Com tudo isto é que uma de nossas maiores reinvindicações pela nossa permanência foi a busca pela casa de estudantes indígenas, um lugar pensado e almejado por estudantes, lideranças indígenas e ku-

jás.

No intuito de podermos viver e praticar nossos modos, nossos valores, de podermos receber nosso kujás para que possam nos fortalecer, orientar nas dificuldades vivenciadas na universidade. E, claro, praticar nossas medicinas tradicionais.

Conjuntamente estudantes indígenas e não indígenas, professores, transformamos a forma de orientação e monitoria aos estudantes indígenas ingressantes no curso de Serviço Social, do dito "acolhimento", para um coletivo, um grupo que pudéssemos compartilhar as nossas reais demandas dentro da universidade, o Grupo de Acolhimento aos estudantes indígenas da UFRGS, e fizemos deste um lugar que realmente pudesse nos acolher de nós para nós, junto com professores e colegas não indígenas. O GAIN, criado em 2015 passou a ser referência para outros estudantes indígenas de outros cursos. A partir deste grupo desenvolvemos, construímos projetos de extensão, projetos de pesquisa. E fortalecemos a luta indígena dentro da universidade por permanência, pela disseminação de nossos conhecimentos, por uma casa de estudantes indígenas.

> O Gain foi constituído por estudantes indígenas do Curso de Serviço Social como uma estratégia de criação de um espaço coletivo de diálogo permanente sobre as necessidades sociais que emergem das experiências vivenciadas por estes coletivos na UFRGS, tais como: dificuldades de diálogo com monitorias ou tutorias, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem referentes à leitura e interpretação de textos, sistematização de conhecimentos, relacionamento em sala de aula, instrumentos de avaliação não diferenciados, entre outros (GAIN, 2016, p. 5).

E um dos mais importantes, que viemos vivenciando através do GAIN é o fortalecimento de nossas potencialidades e protagonismos dentro da universidade e fora dela. Sendo este espaço propício à disseminação e propagação do respeito e diálogo com os modos de vida indígena em outros espaços que não o curso de Serviço Social. Através da demanda dos estudantes indígenas, percebeu-se a importância e resultado do trabalho coletivo e não individualizado, proposta de trabalho que subsidia o Grupo.

Outro fato importante que ocorre compartilhar é a participação dos Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas (ENEI) e EncontrE um dos mais importantes, que viemos vivenciando através do GAIN é o fortalecimento de nossas potencialidades e protagonismos dentro da universidade e fora dela. Sendo este espaço propício à disseminação e propagação do respeito e diálogo com os modos de vida indígena em outros espaços que não o curso de Serviço Social. Através da demanda dos estudantes indígenas, percebeu-se a importância e resultado do trabalho coletivo e não individualizado, proposta de trabalho que subsidia o Grupo.

E um dos mais importantes, que viemos vivenciando através do GAIN é o fortalecimento de nossas potencialidades e protagonismos dentro da universidade e fora dela. Sendo este espaço propício à disseminação e propagação do respeito e diálogo com os modos de vida indígena em outros espaços que não o curso de Serviço Social. Através da demanda dos estudantes indígenas, percebeu-se a importância e resultado do trabalho coletivo e não individualizado, proposta de trabalho que subsidia o Grupo.

Outro fato importante que ocorre compartilhar é a participação dos Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas (ENEI) e Encontros Regionais de estudantes indígenas (EREI-SUL), os quais fortaleceram o movimento indígena dentro e fora da universidade, os processos de produção acadêmica na temática indígena, na apresentação em Grupo de Trabalhos dos mesmos.

Os Regionais de estudantes indígenas (EREI-SUL), os quais fortaleceram o movimento indígena dentro e fora da universidade, os processos de produção acadêmica na temática indígena, na apresentação em Grupo de Trabalhos dos mesmos.

> Nesses eventos, demarcam a sua presença, de suas lideranças, crianças, anciãos aos não indígenas. Que convivem com todos os fluxos de vida que se entrelaçam. Nestes eventos, aprendem em conjunto nos espaços das instituições de ensino superior. Espaço que ensina em um formato individualizado e a partir da apreensão de conteúdos. Nestes eventos, fazem e refazem a instituição de ensino superior enquanto um território indígena na medida em que ele vai se tornando mais um espaço de reencontrar-se, de trocar experiências, de ouvir com atenção, de articular conhecimentos. Nesse movimento, suas formas próprias de aprender, de estar no mundo, de conhecer o mundo. Sua arte, medicinas, práticas e saberes (GARCIA; DOMINGOS; LIMA, 2020, p. 183).

Neste movimento de estar na universidade, também percorre o movimento indígena, fazendo cumprir assim o legado indígena, através da mobilidade entre andanças da aldeia e cidade, idas e vindas. O estar lutando dentro da universidade é movimento indígena, fazer compreender o meu eu ser, e meu eu nós (histórias, narrativas, pensamentos kaingang) é movimento indígena. Assumindo os espaços de fala, nos mais diversos espaços e eventos de Porto Alegre também fizeram parte de minha trajetória, e a interlocução entre as lideranças indígenas, com os mais velhos e kujás detentores de grande sabedoria.

Também o Estágio Curricular e o Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social materializaram o meu anseio em busca de contribuições, trabalhar com as coletividades indígenas, na atuação e construção de conhecimentos, trazendo as aspirações e fazendo concretizar os sonhos dos mais velhos. A busca de espaços de atuação em estágios curriculares do Serviço Social com coletivos indígenas é difícil, no entanto com ajuda de professores, consegui. Isso para mim fez muita diferença, a compreensão dos professores. Foi então que desenvolvi os estágios I, II e III, no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Lomba do Pinheiro, que tem em seu

território de atendimento três comunidades indígenas de três povos diferentes: kaingang, guarani m'bya charrua. Uma complexidade de diferenças, vivências. Foi quando pude discutir a Política Nacional de Assistência Social e o atendimento específico e diferenciados aos povos indígenas, na unidade básica de assistência social, e o conhecimento deste direito nas comunidades indígenas. Aprendi muito nesta vivência, mas acredito que também ensinei, nas formas de entender e respeitar os coletivos indígenas no atendimento. E atender, pisar no território indígena, enquanto estagiária é imensurável sensação, aprendi muito ouvindo as lideranças, aproximando o mais possível de um atendimento adequado e respeitoso com os mesmos.

Todas as vivências trazidas até aqui desde as histórias contadas milenarmente como da complementariedade *kamé* e *kairu kre*, das histórias contadas quando ainda criança, e depois já jovem na universidade através da atualização de nossas práticas ancestrais nos fazem refletir e trazer *Eg jykre*, que traduzido para o português, quer dizer nós/nosso conhecimento, fazer conhecimento é também ser, viver é estar junto ao outro. Na constante transformação junto àquele que é diferente de mim. *Jykre* (o conhecimento, a sabedoria) sempre se faz com mais de um. Com o outro. Nunca sozinho (GARCIA, 2019).

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha intenção em trazer algumas concepções e os relatos é poder dar significado a todas estas experiências vivenciadas na UFRGS, nestes processos de formação que dão sentido a muito do que sou hoje. Mas também refletir a partir destas experiências a política de ações afirmativas, principalmente, no que diz respeito à permanência, através das nossas presenças que tanto incomodam, geram tensões e preconceitos, mas que também geram e possibilitam aprendizados, ensinamentos, afetos e ressignificâncias de vidas e pensamentos.

Assim pensar as ações afirmativas enquanto uma política pública, requer pensar para além de sua criação e aprovação, requer pensar seu monitoramento, seu aperfeiçoamento, e para isso é necessário ouvir, estar atento às reais necessidades e demandas dos indígenas, é necessário se desconstruir de muitos conceitos e preceitos que os processos hegemônicos estabelecem na sociedade.

Desde a luta pela abertura de vagas na UFRGS, uma casa de estudante indígena já era uma pauta trazida pelas lideranças indígenas. Esse espaço deve ser compreendido não apenas como um local de moradia. É um local de ampliação dos espaços de formação da pessoa indígena. Um local que também abrange a reivindicação de atenção à saúde diferenciada (GARCIA; DOMINGOS; LIMA, 2020).

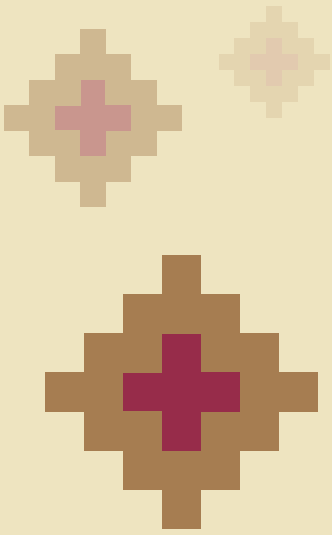
Foram tantos processos, e junto com eles as imensas dificuldades, que não caberiam descrever todas aqui, mas afirmo que foram significativas para fortalecimento coletivo da luta para nosso reconhecimento como coletivos de diferenças que somos dentro da universidade.

Não querendo findar as reflexões e proposições, mas reiterando sua devida continuidade principalmente em tempos de diversos ataques ao ensino superior e em tempos de pandemia de COVID-19, onde a permanência de estudantes indígenas se degradou ainda mais, é que trago passagens de um artigo de mulheres indígenas e não indígenas do livro em que organizei em conjunto com minha orientadora no ano de 2020, já utilizado como bibliografia

> Falar sobre permanência vai muito além de permanecer na universidade, é lutar por espaços que existem dentro e fora da sala de aula. É lutar, é reexistir, é ocupar o espaço da casa de estudante com nossas crianças e permanecer. É ocupar os espaços de ensino, pesquisa e extensão. É falar sobre a presença de escritores indígenas nas bibliografias das diferentes disciplinas. É continuar lutando pela implementação de uma moradia universitária específica para estudantes indígenas, como outras universidades já vem fazendo.
> Nessa caminhada, também começamos a ocupar outros espaços, como as escolas de educação infantil do não indígena. As creches. Mas não para matricular nossas crianças e nos afastar das práticas de aprendizado delas e sim para dizer que nossos filhos devem ser chamados pelo nome em kaingang. Para levar as histórias dos povos indígenas e que aprendemos com os nossos kofás (anciãos em Kaingang) a estes locais, podendo ser usadas nas atividades de contação de história.
> Estamos aqui a falar da permanência em relação ao ensino superior. E, por isso, estamos aqui também a contar que estamos sempre inserindo, adequando, inventando novas possibilidades de permanecer na cidade, de poder ocupar o Parque da Redenção com nossas crianças correndo e trepando nas árvores (GARCIA; DOMINGOS; LIMA, 2020, p. 186-187).

Mas também para poder pegar as medicinas tradicionais que ainda restaram nesse lugar e poder banhar as nossas parentas estudantes que grávidas esperam pela chegada de mais uma vida kaingang.

> A universidade é sim território indígena, a Redenção é sim território indígena, as creches são sim territórios indígenas e podemos, sim, estar nestes espaços, que é, na sua maioria, ocupado pelos fóg (não indígena em Kaingang). Nessa caminhada, deixaremos nosso legado, pois não há como falar de nós indígenas sem nossa presença (GARCIA; DOMINGOS; LIMA, 2020, p. 186-187).



REFERÊNCIAS

BANIWA, G. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia/GO.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena. Brasília, DF: SESAI, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sesai. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: nov. 2021.

BREGALDA, D.; CHAGAS, M. F. A diversidade no artesanato kaingang: um passaporte na cidade? *In:* POVOS indígenas na bacia hidrográfica do Lago Guaíba. Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas. Coordenação de Direitos Humanos. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008.

BRITO, P. Mulheres indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: caminhos entre o ser mães e universitárias. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, 6.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, 3., 2015, Canoas/RS. **Anais** [...]. Canoas/RS: ULBRA, 2015. Disponível em: http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1429237004_ARQUIVO_trabalhocompletoPatriciaBrito-ULBRA.pdf. Acesso em: nov. 2015.

FAGUNDES, L. F. C. As mulheres dos panos Mbyá-Guarani. *In:* PRESENÇA indígena na cidade: reflexões, ações e políticas. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2013.

FAGUNDES, L. F. C. Secretaria Municipal de Direitos Humanos. Secretaria Adjunta dos Povos Indígenas e Direitos Específicos. **Nota técnica nº 001/2016**: SAPIDE/SMDH. Porto Alegre, 20 de janeiro de 2016.

FERNANDES, R. M. C. Educação e desigualdade social: quando as minorias étnicas adentram a Universidade. *In:* ENSINO de Sociologia: diversidade, minorias, intolerância e discriminação social. Porto Alegre: [Evangraf], 2013.

FREITAS, M. I. Educação de jovens e adultos: subsídios para construção de curso de técnicas agrícolas kaingang. *In:* BERGAMASCHI, M. A. (Org.). Pensando a educação Kaingang. Pelotas: UFPEL, 2010.

GARCIA, G. M. **O caminho se faz ao andar**: aprendizagem e educação junto a mulheres indígenas Kaingang. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GARCIA, G. M.; DOMINGOS, A.; LIMA, K. Encontrando formas de pensar em conjunto sobre a educação, a partir de diferentes olhares. *In:* POLÍTICAS indigenistas: contribuições para afirmação e defesa dos direitos indigenistas. Porto Alegre: UFRGS-CEGOV, 2020.

GRUPO DE ACOLHIMENTO AOS ESTUDANTES INDÍGENAS (GAIN). O GAIN: relato de uma experiência no Curso de Serviço Social da UFRGS. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 15., 2016, Olinda. No prelo.

HEURICH, G. O. O primado da relação: aliança, diferença e movimento nas perspectivas indígenas. In: POVOS indígenas na bacia hidrográfica do Lago Guaíba. Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas. Coordenação de Direitos Humanos. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Contagem Populacional**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/governo/2015/04/populacao-indigena-no-brasil-e-de-896-9-mil. Acesso em: mar. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Acompanhamento e análise de políticas sociais** nº 27. Brasília, DF: IPEA, 2020.

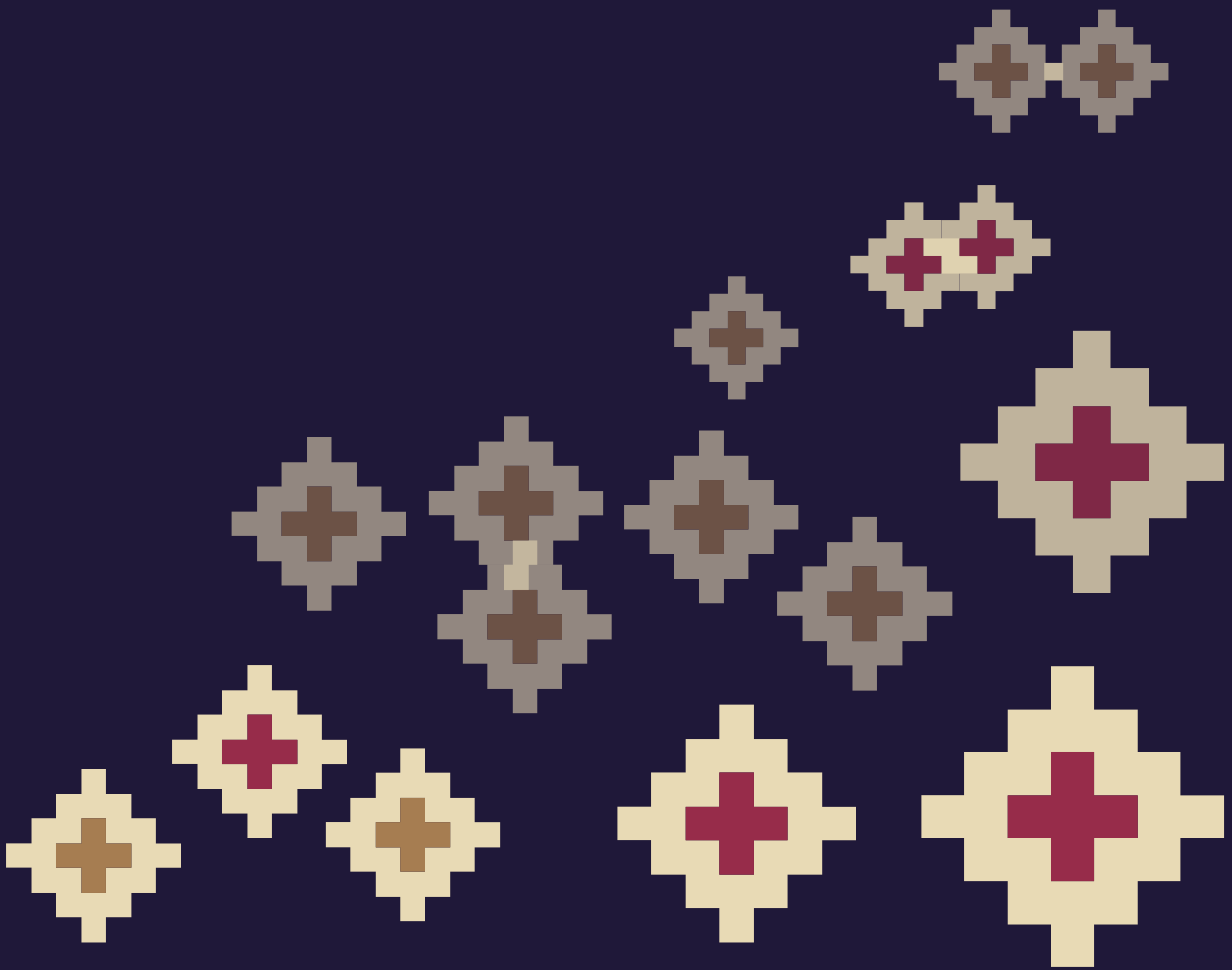
JÓFEJ, L. F. Povos indígenas e o Direito: a Educação no Brasil. *In:* BERGAMASCHI, M. A. (Org.). **Pensando a educação Kaingang**. Pelotas: UFPEL, 2010.

ROSA, D. J. Gestão socioambiental e territorial de terras indígenas sob uma perspectiva Kaingang: um ensaio (auto) etnográfico em Re Kuju – Campo do Meio – Bacia Hidrográfica do Alto Uruguai, atual Estado do Rio Grande do Sul. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Gestão Ambiental) – Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2015.

CAPÍTULO

2 DOMESTICANDO A ESCOLA: a experiência Kanhgág na aldeia Por Fi Ga

Bruna Reuse[1]



1 LUGAR DE FALA/ESCRITA

Inicio a presente escrita expondo o lugar de onde escrevo, lugar este que diz da minha implicação, meu olhar e possibilidade de reflexão. Escrever sobre a problemática indígena, pensando em dimensões que compreendam aspectos educacionais e processos de subjetivação, exige-me rememorar e olhar minha trajetória escolar e interlocução com a problemática indígena. A partir das leituras e vivências que constituem a presente escrita, relembro-me do contato inicial que tive com conteúdos relativos aos povos indígenas. Relembro os livros didáticos que passavam a imagem do indígena numa perspectiva subalterna, enquanto povo de conhecimento inferior, enganado pelos colonizadores. Lembro ainda dos conteúdos quanto à catequização dos indígenas como se fosse sua salvação e, por boa parte da minha trajetória na educação, a compreensão que a mim se apresentava voltava-se a uma ação de benesses do homem branco para com os povos indígenas.

Além dos livros didáticos, lembro do "dia do índio" que era celebrado no ensino fundamental. Ocasião em que se reforçavam representações equivocadas e irreais quanto aos povos indígenas, sem produzir qualquer conhecimento ou experiência que propiciasse alguma aproximação à cultura desses povos.

Outro aspecto que entendo como analisador de um modo de ensino ocidentalizado, e que se fez presente em minha experiência escolar de modo mais intenso, refere-se ao não falar, não ler, não escutar sobre povos indígenas. A problemática indígena sempre apareceu de modo tênue, apenas em alguma aula esporádica ou no dia do índio. E aqui concordo com a perspectiva de Oliveira (2019, p. 100), ao explicitar, a partir de suas vivências, o quanto "[...] a escola contribuiu e contribui para o processo de invisibilização dos indígenas e também para o ideário de um índio genérico [...]". Especialmente após o ensino fundamental, nada vi, ouvi ou li sobre o assunto. Logo, essa temática nunca ressoou como questão entre tantas que me mobilizavam, até o encontro, dentro do curso de psicologia, com a disciplina de Povos Indígenas na América Latina Contemporânea.

Atualmente, sou psicóloga e escrevo a partir da experiência de saída de campo, viabilizada pela disciplina referida acima, realizada no final da graduação. Tal vivência se deu em duas comunidades indígenas de Porto Alegre: Kaingang e Charrua. A primeira possibilitou-me o exercício da escuta, e a tentativa de compreender seu modo de ver e vivenciar o mundo. A segunda propiciou-me elementos experienciais, compartilhando sua culinária e permitindo-nos conhecer seu território. Nessa escrita, além das experiências vivenciadas nas comunidades, uso como dispositivo os encontros e trocas propiciadas em sala de aula junto a pessoas da comunidade indígena, num movimento de descolonização do conhecimento e das formas de pensar a academia.

[1]A saída de campo inspiradora da presente escrita foi realizada em 2018, na atividade acadêmica Povos Indígenas na América Latina Contemporânea, durante a Graduação em Psicologia. Especialista em Direitos Humanos e Políticas Públicas e graduada em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: brunareuse@hotmail.com

Ressalto que minha escrita se dá a partir dessa vivência e das problematizações sobre minha trajetória escolar e acadêmica em diálogo com autores que pensam a problemática indígena e também autores que pensam processos educativos. Com isso, ressalto as possíveis limitações, devido ao contato breve com povos indígenas, mas destaco também as potências desses encontros que produziram afetos, produziram conhecimento, e especialmente, tornaram possível o que Larrosa Bondía (2002) propõe ao pensar a educação a partir da experiência e do sentido, dando ênfase às palavras como mecanismos de subjetivação, que constituem o pensar e possibilitam dar sentido. Dialogo ainda com o autor ao pensar o sujeito de experiência enquanto território de afetamento e, nesse sentido, coloco a presente escrita enquanto construção possível a partir das marcas produzidas nos encontros com as comunidades indígenas.

Entendo também a importância de possibilitar que através da minha escrita, protagonize-se a voz indígena, em interlocução com os conhecimentos construídos nas vivências descritas. Para isso, construo as discussões da presenta escrita por meio de eixos, iniciando pela contextualização do meu lugar de escrita e da minha implicação. Em seguida, lanço algumas reflexões sobre um modo de educação possível a partir da vivência indígena, tomando a vivência de um estudante indígena como dispositivo para pensar a educação e imbricamentos com a subjetividade. No seguimento, abordo aspectos relacionados à linguagem e processos de subjetivação, destacando elementos da cultura das comunidades indígenas visitadas, pensando sobre os modos de linguagem que se enunciam e problematizo a centralidade da leitura e da escrita enquanto modos de aprendizagem. Após, construo algumas considerações sobre os ecos do discurso colonizado e colonizador a partir das vivências do grupo na saída de campo, analisando nosso discurso enquanto emaranhado na colonialidade. No eixo seguinte, exponho alguns estranhamentos na experiência de alteridade, traçando reflexões sobre o direito à diferença. Em sequência, penso no meu processo de educação, colocando minha formação em análise, no eixo "Um desacomodamento do próprio olhar: outras formas de pensar a psicologia e a educação". Por fim, teço algumas considerações finais e desafios aos quais torna-se premente nossa implicação.

2 REFLEXÕES SOBRE UM MODO DE EDUCAÇÃO POSSÍVEL A PARTIR DA VIVÊNCIA INDÍGENA

"Escolhi estudar biologia para ajudar a minha comunidade e ter um olhar da biologia ao que meu pai, que era Kuiã, ensinou sobre as plantas e sobre a natureza."
(Maurício Salvador)

A fala acima ficou marcada em mim pelo sentido que se produziu, e a experiência de Maurício foi inspiração para pensar a presente escrita enquanto uma escrita que passa pelo campo dos afetos, das vivências, da história e da minha formação. Diante da experiência vivida, penso que não me é possível escrever de um ponto de vista apenas descritivo, porque tais vivências imbricam-se num emaranhado de afetos que dispararam reflexões acerca da minha constituição subjetiva e da minha concepção de mundo.

Aqui apresento Maurício Salvador: jovem indígena, filho de Kujà, estudante de biologia, pertencente à comunidade Kaingang, localizada em Porto Alegre. Considero relevante destacar que os Kujàs são líderes espirituais muito respeitados nas comunidades indígenas, sendo conhecedores das florestas, e especialmente dos remédios presentes na natureza, constituindo uma relação íntima com as matas e com o território, conforme os relatos da comunidade indígena visita. Tendo isso em vista, percebe-se que o fato de Maurício ser filho de Kujà marca sua identidade e sua escolha pela biologia.

Maurício narra sua história e a história de seus antepassados de modo vivo, buscando, através da educação, dar continuidade a uma tradição, acomodando os conhecimentos produzidos na universidade na sua narrativa e identidade. Mais do que isso, Maurício mostra-nos como sua busca por conhecimento na universidade está calcada e emaranhada na sua história de vida e na história de vida de seus antepassados, cujo conhecimento sobre a natureza é repassado de geração em geração, bem como os rituais e tradições que permitem a continuidade e a relação como passado, produzindo uma ordem que, sem as tradições, se apagam (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010). Desse modo, a experiência de Maurício nos processos educacionais mostra a marca de uma memória viva, legitimando sua cultura e seu povo. Como diz Maurício: "Biologia sou eu", evidenciando um olhar em que não é possível separar o objeto de estudo de quem o estuda, bem como não é possível pensar uma separação entre natureza e ser humano, ou sociedade. Percebo, na escolha que Maurício faz pela biologia, um modo de vida que produz e constrói sentidos implicados na história e no coletivo a que pertence.

Nesse sentido, Maurício mostra uma educação que foge à lógica mercadológica em que a educação foi colocada, por meio da linguagem da aprendizagem, como refere Biesta (2013). A linguagem da aprendizagem coloca a educação como um produto, e o professor ou instituição de ensino ocupa o papel de provedor desse produto, enquanto o aluno é colocado no papel de consumidor, cujas necessidades devem ser satisfeitas pelo provedor. Desse modo, a aprendizagem é vendida por meio de técnicas e estratégias que fazem a educação ser vista como algo fácil, rápido e prático.

Biesta (2013) problematiza a linguagem mercadológica em que a educação foi colocada, e aponta alguns questionamentos, especialmente quanto a posição em que o aprendente é colocado como sabedor das suas necessidades, quando o papel da educação envolve antes a possibilidade de descobrir as próprias necessidades, olhar para o seu processo de subjetivação, olhar para a inserção daquele sujeito no

seu coletivo e na sociedade. E, nesse processo, a educação passa a ser muito mais do que a aquisição de aprendizagens ou uma resposta às exigências do meio, tornando-se ato político transformador da realidade.

Surge aí uma brecha para pensar em uma outra forma de educação possível: uma educação que faz parte de um modo de vida, que não é alienada e nem alienante, mas produz história, produz subjetividade. Vai além da relação entre teoria e prática, abrangendo a experiência e a possibilidade de dar sentidos (LARROSA BONDÍA, 2002). E, assim, viabiliza-se não apenas a absorção de conteúdos e informações, mas a construção de um fazer e de um modo de pensar que envolve olhar para a educação enquanto marca identitária e mecanismo de subjetivação. Nesse sentido, vislumbra-se uma educação viva, que se constrói a cada encontro, assim como o encontro com Maurício e com as comunidades indígenas.

Em diálogo com as proposições de Biesta (2013), problematiza-se a educação enquanto promotora de inclusão cultural, bem como a participação social. Todavia, o autor pontua que a educação também é colocada a serviço da reprodução de desigualdades e, involuntariamente, é utilizada para garantir a primazia de determinadas tradições em detrimento de outras, demarcando lugares de exclusão.

Exemplo disso também pode ser visto no acesso dos povos indígenas à universidade, que ainda se mostra escasso , como evidencia o número de indígenas que estão na universidade. Uma das políticas de acesso é o PROUNI, sendo destinadas algumas vagas para estudantes negros e indígenas. Todavia, apresentam-se fatores que dificuldade tal acesso às vagas, dentre as quais Paladino e Almeida (2012c, p. 121) apontam, a partir de relatos de estudantes indígenas:

> [...] o desconhecimento das questões burocrático-administrativas que a gestão da bolsa requer; a escassez ou a falta de recursos para o deslocamento até os locais onde acontecem as provas do ENEM; e a dificuldade de realizar uma prova cujo conteúdo não é adequado ao tipo de ensino recebido seja pelos que cursaram o ensino médio na aldeia com uma proposta diferenciada, seja pelos que o cursaram em escolas públicas de cidades pequenas, cuja qualidade de ensino está aquém dos tipos de conhecimentos e das habilidades exigidos pela prova.

Tal aspecto se cristaliza também na porcentagem de bolsas concedidas à estudantes indígenas, sendo apenas 0,19% do total de bolsas, até o ano de 2009.

Ao mesmo tempo, faz-se importante olhar para as demandas dos povos indígenas ao buscarem o ensino superior, sendo essas demandas alianças ao seu modo de vida e objetivos da comunidade. Conforme Paladino e Almeida (2012a), há duas demandas principais, uma delas relacionada à formação para a atuação na educação escolar indígena, buscando aperfeiçoar a experiência de professores nas escolas indígenas da comunidade, bem como atendendo à necessidades dentro da comunidade, como bem retrata Maurício, que alia suas tradições e conhecimentos de Kujà do pai aos conhecimentos produzidos na universidade; a outra demanda refere-se à necessidade de potencializar o movimento indígena, de modo a dialogar políticas e programas, sem a necessidade de intermediadores não indígenas, assumindo o protagonismo e autonomia na defesa dos seus direitos.

Por meio das reflexões que a vivência de Maurício promove, lanço aqui a discussão sobre a educação pensando-a como processo que se desenvolve para além da escola, em diferentes âmbitos sociais e coletivos. Conforme Costa (2019), a educação envolve dimensões históricas, sociais e culturais, evidenciando que nas diferentes culturas produzem-se diversas formas de educar, que pode passar inclusive por instituições e cosmovisões. Ainda pensando a educação sob uma ótica que não se restringe à escola, destaca-se o papel que a educação possui enquanto mecanismo de coletividade e não apenas como metas acadêmicas e retenção de conteúdos.

Com isso, pode-se olhar para o processo que Costa (2019) retrata quanto à educação formal no Brasil com o viés religioso, tomando o indígena enquanto tábula rasa, sobrepondo-se aos saberes e cosmovisão desses povos. Esse processo que faz parte do processo inicial de educação escolar brasileira institui as bases de um modelo escolar em que o conhecimento não se constrói a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos, mas anula-os, estabelecendo marcas divisórias entre dominadores e dominados (COSTA, 2019). Tal processo pode ser entendido como analisador dos modos como se pensa e se faz um modelo educacional ainda na atualidade, baseado em moldes ocidentais que ignoram os processos subjetivos que se produzem nos espaços educativos, por vezes funcionando apenas como propagação e assimilação de informações sem sentido.

Junto a isso, pode-se pensar no desafio que se constitui a educação escolar indígena, uma vez que, historicamente, a educação formal foi reduzida a catequização e, de certo modo, a anulação do saber indígena, relegado a categoria mística (COSTA, 2019). Enquanto rompimento com esse modelo, pensa-se na construção de uma educação pela comunidade indígena, que não se anula pelo saber ocidentalizado, implicando no protagonismo indígena.

Tal problemática inspira a olhar para a educação escolar não indígena, uma vez que também se faz imperativo construir processos educacionais que permitam o protagonismo dos sujeitos que compõem a escola. Trata-se de uma relação com o

saber e com o conhecimento que permita espaço para a voz dos sujeitos, de modo a possibilitar trocas e diálogos, visto que a aprendizagem se constrói por meio da relação com o outro.

3 LINGUAGEM E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Ao longo da saída de campo, vários aspectos culturais chamaram-me a atenção, fazendo-me refletir sobre os processos de subjetivação que se enunciam nas comunidades indígenas. No caso da comunidade Kaingang, os líderes falam sobre seus modos de compreender o mundo, que marcam as relações entre eles e entre os *fóg* (homem branco). Enuncia-se uma lógica de complementaridade, pois conforme é exposto, parte das pessoas possuem a marca *Kamé* (sol), e outra parte a marca *Kanheru* (lua), que implicam em características e modos de ser complementares. Enquanto um é majoritariamente contemplativo e reflexivo, o outro envolve características mais diretivas e de ação. Junto a isso, destaca-se que os casamentos só podem se dar entre as marcas de modo complementar, visto que *Kamés* são considerados parentes entre si, assim como os indígenas da marca *Kanheru*.

Outro aspecto que chama a atenção refere-se à linguagem estabelecida entre os indígenas, de modo que antes de um deles responder a alguma pergunta, realizava-se um momento de conversa entre o grupo de indígenas que estava ali, na sua própria língua. Com isso, evidencia-se também a importância da educação bilíngue, uma vez que um dos aspectos que marca o ser indígena envolve o conhecimento da língua materna. Para isso, destaca-se a importância da educação escolar bilíngue e também a relevância do papel feminino que se foca na educação e transmissão da cultura indígena.

Nesse sentido, faz-se relevante considerar a linguagem enquanto além dos aspectos ortográficos, passando também pelos modos de expressão por meio da cultura, dos mitos e das tradições. Nesse sentido, Tiveron e Bairrão (2017) lançam algumas problematizações quando à educação escolar indígena, expondo a herança colonizadora que a educação indígena carrega, visto que, inicialmente, a proposta das escolas para os povos indígenas consistia em integrar esses povos à cultura ocidental, especialmente através do ensino da religião católica.

Em consonância às problematizações encontradas no estudo de Tiveron e Bairrão (2017), lanço aqui a fala de Marcos Tupã, Coordenador educacional do Centro de Educação e Cultura Indígena da aldeia Krukutu, de modo a dar voz ao que as comunidades indígenas tem percebido e como se pronunciam, destacando-se a premência de uma educação diferenciada que vá além do ensino bilíngue, contemplando as singularidades da cultura indígena e sua identidade:

> É importante sim a aldeia ter uma escola diferenciada e estudar, mas no propósito de ser realmente o que está garantido na Constituição, que é a educação diferenciada. Falam muito que está garantido na Constituição, mas na prática não acontece isso nas aldeias. O sistema educacional às vezes é reconhecido, mas precisa ser mais articulado, mais programado, para que de fato seja uma educação diferenciada, reconhecendo as práticas tradicionais, a cultura, a vivência, o artesanato. Muitas vezes, diz assim: "ensino bilíngue". Aí o que entra às vezes é uma parte da cultura, das danças, mas temos que ainda construir isto para que faça parte da grade curricular. Então, que essa discussão abranja toda a situação mesmo da questão indígena, para que possamos trabalhar juntos e, de fato, futuramente, que se tenha um olhar, um pensamento e um programa que abranja essa situação para as terras indígenas. E que o governo possa garantir não um programa que começa aqui hoje e acaba amanhã, mas que seja um programa permanente, para de fato constituir um programa e abranger toda a situação e toda a discussão que seja tratada e conversada com as lideranças indígenas, com os pajés, com as parteiras, com os professores indígenas. Para que tenham um programa amplo, para de fato respeitar e de fato valorizar os povos indígenas, permanecendo na nossa integridade física e cultural, e também a valorização da identidade que é importante para nós (TUPÃ, 2010, p. 56).

Nesse sentido, Tiveron e Bairrão (2017) e Tupã (2010) concordam ao explicitar que ainda hoje, apesar das garantias por lei quanto aos aspectos à priorização dos aspectos culturais na educação escolar indígena e gestão por parte das comunidades, ainda se verifica um modelo ocidentalizado de ensino:

> Ou seja, mesmo que tenha sido permitido, politicamente, que os povos indígenas criem e gerenciem suas escolas, ainda há uma grande coerção para que estes povos interiorizem práticas educativas e se organizem de modo não correspondente às suas concepções próprias de ensino. Da mesma maneira, pode-se argumentar que o livro, ou melhor, a leitura e a escrita são métodos de ensino e modelos de conservação da cultura alheios aos métodos e modelos de conservação dos povos indígena. Tal constatação não inviabiliza o ensino da escrita e da leitura aos povos indígenas (TIVERON; BAIRRÃO, 2017, p. 214-215).

Corroborando isso, Maréchal e Hermann (2018) expõem as problematizações do líder indígena Ailton Krenak quanto aos movimentos de recolonização dos povos indígenas, inclusive por meio da educação, problematizando a aspiração de extinguir o analfabetismo no Brasil em poucos anos. Nessa exposição Krenak explicita sua preocupação com a recolonização das memórias indígenas diante do imperativo de aprendizagem da leitura e da escrita, relegando toda forma de educação ao ler e escrever, tornando outras formas de educação menos importantes. O perigo reside na "[...] universalização do saber, forçando assim todos os habitantes do Brasil a deixar de lado formas ancestrais de comunicação e relacionalidade [...]" (MARÉCHAL; HERMANN, 2018, p. 358). Junto a isso, percebe-se a hegemonia do saber ocidentalizado que se coloca em jogo, invisibilizando outros saberes e formas de aprendizagem.

Outra faceta do imperativo da leitura e escrita ao se sobrepor aos modos de aprendizagem e transmissão da cultura próprios aos povos indígenas, consiste no:

> [...] risco de transformar a dança, cantos, e artefatos realizados pelos antepassados em representações do passado, ou seja, imagens do passado. Imagens do passado que não implicam o jovem quanto à sua filiação a um passado que ainda hoje vive e se faz presente nele [...] (TIVERON; BAIRRÃO, 2017, p. 232).

Articulando tais exposições à vivência da saída de campo, percebo que também foi possível experienciar um modo de aprender que não se resume à escrita e leitura, especialmente quando na comunidade Charrua nos foram oferecidos comes e bebes típicos, bem como uma caminhada pelo território e natureza. Desse modo, foi possível nos aproximarmos de um modo de vida e da cosmovisão desse povo. Enquanto na comunidade Kaingang houve maior centralidade na oralidade, na comunidade Charrua a centralidade da vivência se deu por meio da experimentação, contato com seu modo de produzir o artesanato, possibilitando compreender seus sentidos.

Considerando agora a oralidade, destaca-se o papel desta nos processos de transmissão das memórias. Aqui vê-se a íntima relação entre a oralidade e memória, sendo esta constantemente evocada e recriada, sendo produzidos sentidos a partir dos mitos e dos ancestrais. Desse modo, verifica-se que a história contada e recriada nas diferentes gerações entre as comunidades indígenas remete mais a uma história que se faz viva no presente, do que uma história focada no registro, na razão, na objetividade, como se evidencia na concepção ocidental sobre a história, em que esta se pretende neutra. Sob o paradigma ocidental, a história busca apreender uma única verdade dos fatos e acontecimentos, enquanto nas comunidades indígenas a história envolve a produção de identificação com o grupo, envolve processos de subjetivação e simbolização que se relacionam à cosmologia indígena, à ancestralidade e à continuidade da cultura (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010).

Com isso, destaca-se também a potência da educação em diálogo com essa concepção de história que se intersecciona com os sentidos da cultura indígena, viabilizando uma história que possibilita a compreensão e a experiência de continuidade no mundo, bem como a relação entre as gerações, e não apenas uma educação compartimentada e fragmentada que impossibilita a construção de um olhar integral para o mundo.

4 ECOS DO DISCURSO COLONIZADO E COLONIZADOR

Relembrando agora a vivência do encontro com as comunidades indígenas, não poderia deixar de mencionar as expectativas que existiam em mim e as que percebi no grupo de colegas. Através dos comentários que ouvia, tanto de familiares como entre colegas, percebia uma certa concepção acerca do ser indígena calcada no que aprendemos sobre esse povo na escola, especialmente no ensino fundamental: "Vamos lá pescar", "Vamos beber água somente na fonte", "Não terá banheiro, somente no mato", além de outras falas que retratam o indígena, por vezes, como uma figura folclórica. Nesse sentido, percebi que houve também um estranhamento quando, ao aproximarmo-nos da comunidade, viu-se que não viviam em ocas, e que havia sinal de internet. Essas reações que percebi nas pessoas a minha volta e que também se estenderam a mim em alguns momentos, fazem-me pensar no quanto criamos uma figura folclórica em relação ao indígena, baseada em concepções retrógradas, anulando as demais possibilidades e formas de vida e de organização que esses povos possuem.

Nesse aspecto, me remeto ao conceito de colonialismo e colonialidade, de modo a esboçar compreensões acerca da figura folclórica do indígena que foi construída e atravessa nossa subjetividade. Conforme Oliveira e Candau (2010), o colonialismo se refere à dominação de um povo sobre outro através de uma relação política e econômica. Assim, o colonialismo se refere, por exemplo, ao período em que os indígenas foram dominados pelos portugueses e espanhóis na sua chegada ao Brasil. Já a colonialidade envolve um processo mais amplo, aparecendo como extensão do colonialismo. Relaciona-se ao processo em que o trabalho, as relações sociais e culturais, os processos de subjetivação e a educação são remetidos a uma cultura/povo dominador. Com isso, as demais culturas e modos de existir passam a ser invisibilizados e subalternizados.

> Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Junto a isso, destaca-se o processo de colonização do saber, uma vez que povos que vivem de modos alternativos ao modelo eurocêntrico, passam as ser inferiorizados e considerados como irracionais e primitivos. Com isso, suas formas de conhecimento e cosmovisões são negadas e desvaloradas, uma vez que toda forma de conhecimento e de cultura é remetida ao que é produzido na Europa (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Ao mesmo tempo, essas cenas, assim como os relatos feitos pelos líderes indígenas da comunidade, que se encontravam ali presentes, fizeram-me pensar no desafio que se constitui aos povos indígenas, na contemporaneidade, preservar sua cultura e suas tradições, sem, ao mesmo tempo, isolar-se do mundo. Talvez esse paradoxo seja ainda maior ao pensar os povos indígenas no contexto urbano. Alio a isso as problematizações realizadas por lideranças indígenas na publicação do conselho regional de psicologia de São Paulo, que abarcou, além das teorias e estudos acadêmicos sobre a problemática indígena, os discursos de lideranças indígenas. Eurico Lourenço Sena, indígena da etnia baniwa, e Anildo Lulu, cacique e professor indígena da etnia terena, explicitam sua preocupação com a continuidade das tradições e culturas mediante a escolarização fora da comunidade e integração de alunos não indígenas:

> Nas comunidades, quando o menino tem uma educação que está totalmente ocidentalizada, então é natural, é normal que comece a adquirir novas culturas, novas formações, novas formas de ser. E quem vai me ajudar a... não é deixar de ser índio, mas fazer essa passagem para uma outra cultura, tentar fazer essa viagem do tipo transitar por duas culturas, quem vai me ajudar a fazer isso? (SENA, 2010, p. 40).

> A gente observa que aqueles que vieram da cidade trouxeram um pouco de problema para a educação dentro da aldeia, porque ele mudou o seu comportamento de fora para dentro da aldeia. Quando o aluno sai fora da aldeia há uma mudança muito grande em relação àqueles que ficaram na aldeia. Então, é uma preocupação muito grande a questão da educação, dessa mudança nesses alunos e o acompanhamento do comportamento das nossas crianças, dos nossos filhos, dentro das salas de aulas (LULU, 2010, p. 83).

Retorno aos aprendizados propiciados por Maurício e sua trajetória de vida que se inter-relaciona com a universidade, tornando possível uma linha de fuga a essas dualidades (preservar as tradições ou a perda da identidade ao inserir-se na cultura ocidentalizada) e ao globalitarismo: Maurício mostra a possibilidade de utilizar os meios e conhecimentos da cultura ocidental de modo a preservar as tradições da sua comunidade. Exemplo disso é sua aproximação da biologia para tornar ainda mais potente a prática enquanto Kujà. O mesmo pode ser pensado quanto ao o uso das tecnologias como possibilidade de proteger o espaço e cultura dos povos indígenas, bem como a viabilização de maior visibilidade para as questões indígenas, sua cultura e suas lutas, possibilitando a construção de redes de apoio.

Neste ponto, entendo a necessidade de aproximarmo-nos do conceito de interculturalidade, entendida não como a justaposição de culturas, mas enquanto pro-

cesso que envolve o reconhecimento sobre a desigualdade que permeia as relações entre essas culturas. Conforme Costa (2019, p. 22),

> [...] interculturalidade não é a soma ou mesmo a colocação lado a lado de duas ou mais culturas, mas o reconhecimento de que nas relações entre duas culturas estarão presentes elementos de desigualdades, normalmente, desenvolvidos em anos de história. E as sociedades ameríndias conhecem bem essa relação assimétrica, pois as culturas indígenas ainda hoje recebem posições subalternizadas em relação às culturas europeias. Portanto, não é novidade que muitos ainda olhem para as comunidades indígenas como se fossem atrasadas e "incivilizadas", e como não civilizadas, necessitam ser protegidas e integradas aos grupos que possuem luz, os civilizados.

Dialogando com o autor, penso na forma como nossas reações enquanto estudantes universitários também expressa essa relação desigual e assimétrica, em que a cultura indígena é subalternizada, perpassando nossa formação escolar e também acadêmica, em que o indígena é visto como não civilizado, havendo a reprodução de diferentes estereótipos. Reflito ainda acerca da importância das vivências e aproximações com os povos indígenas, dando-lhes lugar de fala, a fim de propiciar a desconstrução da figura folclórica que foi construída em nossos processos escolares. A impossibilidade desse lugar de fala é denunciada também por Antonísio Lulu Darã, cacique da comunidade Tekoa Porã, da etnia tupi-guarani, ao explicitar que "Muitas vezes o homem branco fala mais do que o índio e não dá a chance do índio falar o que ele sente, o que ele quer expressar, o tempo é corrido, não é por aí [...]" (2010, p. 61). Mais uma vez, penso sobre o processo de subjetivação calcado na lógica colonial que se impõe ao impossibilitar o lugar de fala ao indígena, mesmo quando a temática indígena é o foco. Mais falamos acerca dos povos indígenas do que lhes permitimos espaços de fala em que os escutamos.

Articulando essa problematização ao apontamento inicial quanto às expectativas do grupo, percebo que uma determinada construção sobre os povos indígenas é colocada em xeque, pois não atende à figura folclórica que foi construída. Aponto, ainda que, por vezes, quando o modo de ser indígena não corresponde ao que é esperado, existe um movimento de questionar o que é ser indígena, podendo-se observar alguns questionamentos quanto à identidade indígena. A partir disso, percebo mais uma vez, nosso olhar colonizador e colonizado: colonizador quando nos colocamos no lugar de ditar modos de ser indígena; e, ao mesmo tempo, colonizado porque as concepções que criamos quanto aos povos indígenas nos são repassadas a partir de um modelo de ensino ocidental e eurocentrado.

Também Bruckmann (2011) aponta para a colonização dos modos de produzir conhecimento, entendendo que o eurocentrismo foi impondo modos de produção de conhecimento, colocando-se como forma superior e desvalidando os demais conhecimentos. Esse processo foi se constituindo principalmente na Modernidade, momento em que àquilo que foge ao instituído pelos padrões eurocêntricos é consi-

derado atrasado, promovendo-se, com isso, a destruição de diversos conhecimentos milenares dos povos originários.

Nesse sentido, destaca-se a centralidade dos mitos e narrativas indígenas, que se fazem presentes através das diferentes gerações. Conforme Maréchal e Hermann (2018), os mitos constituem-se resistência à colonização, visibilizando suas lutas e sua história. Diante disso, reflito sobre a nossa aproximação com o conhecimento transmitido pelos povos indígenas, entendendo a necessidade de despirmo-nos de nossa aspiração de conhecimento científico enquanto superior e verdade absoluta. Ainda nesse sentido, percebo o desafio que se constitui estabelecer uma compreensão alteritária, sem operar uma lógica capturante e categorizante do conhecimento que se diferencia, destacando que o indígena traz uma afetividade/subjetividade que não pode ser capturada por quem lhe é extemporâneo. Voltando à experiência da saída de campo, foi possível perceber que também que o modo de ser indígena que difere das nossas concepções engessadas e ocidentalizadas nos causa estranhamento.

Nesse sentido, cabe-nos o desafio de pensar e viabilizar modos de visibilizar o conhecimento indígena, inclusive por meio da escola e da universidade. Para isso, faz-se necessário olhar para os movimentos colonialistas que se produzem e que marcam nosso processo de subjetivação, obnubilando nosso modo de conceber o conhecimento e as formas de construí-lo, incluindo o modo de fazer e pensar a ciência. Costa (2019, p. 27) ajuda-nos a pensar esse desafio, ao explicitar que:

> [...] interculturalidade não é a soma ou mesmo a colocação lado a lado de duas ou mais culturas, mas o reconhecimento de que nas relações entre duas culturas estarão presentes elementos de desigualdades, normalmente, desenvolvidos em anos de história. E as sociedades ameríndias conhecem bem essa relação assimétrica, pois as culturas indígenas ainda hoje recebem posições subalternizadas em relação às culturas europeias. Portanto, não é novidade que muitos ainda olhem para as comunidades indígenas como se fossem atrasadas e "incivilizadas", e como não civilizadas, necessitam ser protegidas e integradas aos grupos que possuem luz, os civilizados.

5 ESTRANHAMENTOS NA EXPERIÊNCIA DE ALTERIDADE

Diante dessas percepções e também pensando nos discursos que se evocavam antes de conhecer a comunidade, tomo como dispositivo o caso de Teresa Gimenes, da etnia Guarani Mbya, que favorece algumas discussões. Conforme dados do Conselho Indigenista Missionário Regional Sul e Conselho Estadual dos Povos Indígenas do Rio Grande do Sul (2018), o caso ocorreu em abril de 2018, quando Teresa Gimenes estava no parque Farroupilha para vender os artesanatos produzidos pela sua comunidade. Ela estava junto a seus filhos e levavam consigo um macaquinho bugio. Enquanto vendia os artesanatos, uma mulher que passeava com seu cachorro de estimação, entendeu como absurda a situação de haver um macaco ali com as crianças, e denunciou Teresa para a Guarda Municipal, que foi detida e encaminhada

para a Superintendência Regional da Polícia Civil, junto às crianças e ao animalzinho. Ressalta-se que Teresa pouco compreende a língua portuguesa, tornando difícil a sua comunicação e compreensão do que ocorria (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO REGIONAL SUL; CONSELHO ESTADUAL DOS POVOS INDÍGENAS DO RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Penso que se pode tomar esse ocorrido como um analisador de várias questões relativas ao modo como o homem branco, ocidentalizado, se relaciona com os povos indígenas. Ressalta-se que para compreender a situação ocorrida com Teresa faz-se necessário olhar para a cultura e para os sentidos produzidos pelo povo Mbya Guarani, que se diferenciam da perspectiva ocidentalizada, em que há uma separação entre o natural e o sobrenatural e entre o humano e o animal, uma vez que o ser humano ocupa um lugar de centralidade em relação aos animais. Na cosmovisão dos Mbya Guarani, a percepção e a relação com os animais envolvem aspectos espirituais e rituais (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO REGIONAL SUL; CONSELHO ESTADUAL DOS POVOS INDÍGENAS DO RIO GRANDE DO SUL (2018). Conforme Berni,

> A visão indígena é, entretanto, cosmocêntrica. Esse fato tem implicações muito importantes do ponto vista epistemológico, pois promove uma união do sujeito com o objeto, elemento que, como se sabe, encontra-se separado no cientificismo ocidental, mas unido do ponto de vista transdisciplinar. Desta forma, os animais e demais seres sobrenaturais são sujeitos, porque também são humanos (BERNI, 2010, p. 300).

Ressalta-se, assim, que os animais tem uma função na comunidade indígena, que envolve a relação com o ser humanos e são compreendidos como protetores das crianças, o que motiva que ao sair da comunidade, as crianças levem consigo o animalzinho como modo de proteção, como no dia em que Teresa e seus filhos foram ao Parque Farroupilha com o macaquinho (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO REGIONAL SUL; CONSELHO ESTADUAL DOS POVOS INDÍGENAS DO RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Tendo isso em vista, fica evidente o desrespeito ao modo de ser indígena, uma vez que Teresa que pouco compreendia a língua, foi detida, sem entender minimamente o que ocorria, assim como evidenciou-se o olhar colonizador a partir da mulher que passeava com seu cachorrinho, sendo esta a única relação com os animais permitida sob a perspectiva ocidentalizada: a separação entre animais silvestres e de estimação, sendo que estes devem ser mantidos em coleiras. Não foi possível àquela mulher e à Guarda Municipal olhar para a diferença dos modos de compreender e viver dos indígenas, assim como não foi possível oferecer espaço de diálogo e escuta.

Pode-se perceber aqui uma lacuna entre as vivências cotidianas e as garantias aos povos indígenas estabelecidas na Constituição Brasileira de 1988. Dentre esses direitos, destaca-se, no artigo 231, o "[...] direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]" (BRASIL, 2016), e, no artigo 215, é estabelecido que "O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fon-

tes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais" (BRASIL, 2016).

Tais artigos permitem problematizar a efetivação desses direitos, bem como as manifestações das culturas populares que são protegidas. Destaca-se que as manifestações culturais precisam ser incluídas desde a educação infantil, de modo que permitam ao sujeito a compreensão da diferença, assim como a vivência alteritária, pois somente a partir do olhar para os sentidos e modos de vida dos povos indígenas é que se torna possível olhar para esses povos sob uma outra lógica que não a lógica ocidentalizada e colonizada/colonizadora. Olhando para os contextos educacionais na atualidade, pode-se questionar: as manifestações culturais e aproximações da cultura indígena permitem espaço para a experiência alteritária e para a diferença? Ou produzem e engendram o olhar colonizador e ocidentalizado acerca dos povos indígenas?

Voltando para a experiência da saída de campo, olho para a nossa implicação enquanto coletivo, e também para a minha implicação, enquanto aluna no final da graduação, e coloco-me a refletir sobre os modos como temos construído o direito à diferença. E, nesse sentido, coloco-me a pensar nas violências à diversidade cultural que marcamos através do discurso, quando estabelecemos um modo de ser indígena a partir de nossa visão ocidental e, até mesmo, quando menosprezamos seus modos de organização.

Penso que um dos elementos constitutivos de ações como a ocorrida com Teresa, marcada por preconceitos, é reflexo da perspectiva eurocentrada e dos padrões repetidos e reproduzidos através das práticas discursivas. Nesse sentido, entendo que se faz necessário colocar nossos engessamentos em análise, possibilitando enxergar antes a cultura do outro, seu modo de vida, sua cosmovisão, suas formas de pensar e dar sentido ao mundo, não atribuindo rótulos e significados marcados pela nossa visão eurocêntrica. Alio isso ao que Paladino e Almeida (2012b) expõem acerca da interculturalidade, que vai além da relação entre culturas diversas, mas envolve a possibilidade de um outro conhecimento, de um outro fazer político e social. Envolve o processo de descolonização do saber, possibilitando a construção de um saber que não se restringe ao que o mundo ocidental impõe. Penso que, no decorrer da visita, foi possível desenvolver alguns movimentos nessa direção, construindo-se uma abertura ao diálogo, principalmente diante da postura daqueles que nos receberam em sua casa, mostrando-nos seu modo de vida, viabilizando bons encontros com o diferente, com o outro, com a alteridade.

6 UM DESACOMODAMENTO DO PRÓPRIO OLHAR: OUTRAS FORMAS DE PENSAR A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO

Olhando também para os estranhamentos produzidos na vivência da saída de campo, dedico-me a pensar o estranhamento produzido diante da diferença. Deparei-me com esse estranhamento ao ouvir os líderes descrevendo seus modos de or-

ganização, suas tradições e suas crenças. Percebo que os aspectos que me geraram maior estranhamento foram àqueles que, de certo modo, relacionavam-se a feridas da sociedade eurocêntrica ocidental, como o sistema patriarcal. No caso da comunidade Kaingang visitada, o modo de organização envolvendo as relações afetivas e as lideranças mostram algumas características patriarcais. Nesse sentido, os líderes relatam que a mulher tem a missão de repassar para as crianças os ensinamentos e tradições, e ao homem cabem outras funções, como as relativas à liderança. Da mesma forma, chamou-me a atenção que os casamentos se realizam sem um período que pode ser chamado de namoro, e muitas vezes esse casamento é planejado pelos pais, sem haver, necessariamente o desejo do casal. Também se destacou que as moças casam por volta dos 15 ou 16 anos. Ainda causou-me certo estranhamento, o que resolvi aqui nomear de punições para determinados acontecimentos, como separações, ou recusa ao casamento.

Diante disso, destaco o apelo feito pela liderança indígena Anildo Lulu, acerca dos cuidados ao adentrar em uma comunidade indígena:

> Eu sou o cacique da aldeia Terena e queria pedir aos companheiros da Psicologia muito cuidado com o trabalho e a questão de Psicologia quando for trabalhar em aldeia indígena, nas áreas indígenas. Nós temos diversas aldeias, cada aldeia tem a sua etnia que tem a sua cultura, e também tem os seus regimes internos, e muito cuidado (LULU, 2010, p. 81).

Com isso, estendo o apelo de Anildo Lulu ao leitor, atentando para que a experiência desta leitura não se dê de modo universalizante, mas que seja possível compreender que cada comunidade indígena, mesmo que de mesma etnia, apresenta singularidades e modos de organização diversos, que não podem ser homogeneizados.

Ao deparar-me com os estranhamentos que descrevi acima, senti a necessidade de colocar meu processo de educação em psicologia em análise, pois percebi elementos da minha formação em psicologia em conflito com aqueles modos de vida, mobilizando-me a pensar no sofrimento produzido por esses modos de vida e, ainda, mobilizaram-me a pensar em formas de possibilitar a mudança daquela comunidade. Junto a esses pensamentos, coloquei em análise a minha capacidade de olhar para a alteridade. Percebo, então, que ainda estou emaranhada numa visão que se coloca como aquela que conhece o que é melhor, o que é potente, esquecendo-me do sentido que os modos de organização de cada coletivo possuem para aqueles sujeitos e para aquela comunidade.

Com isso, passo a problematizar também o fazer em psicologia. Logo me pergunto: como trabalhar com povos indígenas? Entendo que é um fazer que vai muito além dos manuais de psicopatologia e de avaliação. Talvez seja um fazer que coloca esse conhecimento a se repensar. Isso porque, como discutido na visita, a fase da adolescência, por exemplo, possui um tempo menor, com vivências e elaborações específicas, que não são contempladas pelos manuais de psicologia do desenvolvimento. Nesse sentido, percebo também uma psicologia colonizada, que estabelece padrões hegemônicos e ocidentais sobre a normalidade e a patologia, bem como so-

bre a constituição do sujeito.

A partir do que foi discutido sobre o modo de vida da comunidade Kaingang, percebo que não é possível pensar um fazer psi sem antes conhecer os modos de vida, as tradições e cultura dos sujeitos, evidenciando que estes não podem ser pensados apenas na categoria indivíduo, mas muito antes precisam ser pensados na sua existência coletiva. Sem isso, corre-se o risco de engendrar uma prática normatizadora, que produz ainda mais sofrimento.

No livro lançado pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, *Psicologia e povos indígenas*, são lançadas algumas pistas acerca das dimensões a serem consideradas na abordagem e no cuidado aos povos indígenas, destacando-se a necessidade de considerar sua espiritualidade que não pode ser olhada de modo separado às noções de cura e processos de tratamento, compreendendo a integralidade do sujeito, como expõe a líder indígena Juraci Candido Lima:

> Eu convivi com muitas pessoas de mais idade, então a gente lembra como é importante a cultura, principalmente a espiritualidade nossa dentro da aldeia. Antigamente, nós tínhamos o pajé, o Nhanderu, porque eu não falo pajé, eu falo Nhanderu, o nosso Nhanderu que eu falo é o nosso rezador dentro da aldeia, que é o que curava, fazia remédios, que nem ele falou assim que hoje a gente corre atrás da Funasa, corre... Eu sou uma pessoa que eu tenho uma menina, ela está aqui comigo, a Célia Regina, e na parte da espiritualidade minha, eu curei ela com remédio caseiro, que ela teve uma anemia profunda, a menina tinha dois anos de idade e não governava o pescoço mais, e naqueles tempos do SPI não tinha enfermeiro dentro da aldeia, não tinha ninguém. Então, o que eu fiz? Me apeguei ao Nhanderu, falei: "O Nhanderu que vai ajudar eu" e eu aprendi com meu avô, ele já tinha falecido, eu sei que nessa parte eu tenho fé que eu vou curar ela, aí eu fiz o remédio para ela, ela tomou, e hoje ela está aí, é mãe, tem 5 filhos. Então, por isso que a parte espiritual nossa é muito importante para nós, que a gente carrega no coração, e a gente na idade que eu estou, já vai passando para os outros como é importante a nossa parte espiritual (LIMA, 2010, p. 79).

Lançando também um olhar para a interrelação entre psicologia e educação, vislumbra-se os desafios que se apresentam no contexto educacional, tanto indígena quanto não indígena, de modo que possa contemplar a inclusão da temática indígena de modo adequado e respeitoso. Também nesse contexto se faz necessário olhar para o sofrimento que se produz nos processos sociais e de subjetivação relativos aos povos indígenas, como explicita Antonísio Lulu Darã, cacique da comunidade Tekoa Porã, da etnia tupi-guarani: "O índio ainda no Brasil, não só o índio como o negro também, é discriminado. O índio porque é 'vagabundo', e quando aparece um negro na imagem é porque é 'ladrão'. Isso mexe muito, tanto na parte psicológica dos negros e na parte dos índios também [...]" (DARÃ, 2010, p. 67).

Destaca-se, junto a isso, a necessidade de lançar um olhar para o sofrimento produzido diante dos modos de colonização que atravessam os povos indígenas na atualidade, inclusive os adolescentes e jovens, como expõe Mariano Fernando, liderança indígena da etnia guarani m'bya, acerca do olhar pejorativo para a língua nativa

dos povos indígenas, bem como suas características físicas e modos de vida que não são representados na sociedade, marcando um lugar de exclusão e de falta de pertencimento.

> Eu não vou falar a minha língua, porque não é respeitada, não quero andar com cabelo de índio porque não é respeitado, vou pintar meu cabelo de louro, fazer meu cabelo ondulado para ser respeitado, para viver igual como a sociedade não-índio". Toda essa parte mexe com a mente indígena, por que tem que usar piercing para se tornar igual, para ser respeitado igual eles dentro da sociedade, não precisa disso, entendeu? Só basta respeitar as culturas indígenas, só basta respeitar o que ele é, basta respeitar que ele é índio (FERNANDO, 2010, p. 49).

Da mesma forma, Antonísio Lulu Darã ressalta os cuidados que são necessários aos profissionais da psicologia e da educação ao inserir-se e aproximar-se da cultura indígena, considerando a importância do seu modo de organização, suas crenças e rituais, que envolvem sua subjetividade e identidade:

> Sobre a cultura indígena, seja ela qual for a cultura, dança, rituais, a pajelança, com isso também nós temos que tomar um pouco de cuidado, quando mexer com a parte da cultura indígena, porque vai mexer na parte psicológica dos indígenas. Então, tem que tomar muito cuidado, a gente tem que ver uma forma para não apertar o pajé, não tirar a visão do pajé, senão acaba influenciando. Não que vocês estão errados, acho que a Psicologia tem que analisar a mente do ser humano e ver aquilo que é melhor para ele, é isso. É a mesma coisa de uma criança na escola, o professor não pode ficar batendo em uma tecla só, em uma matéria só, que a parte emocional da criança vai mexer, a parte psicológica da criança vai influenciar muito. Então, eu acho que na parte da cultura também tem que tomar um pouco de cuidado (DARÃ, 2010, p. 65).

Indo para além do olhar psi, percebo que a experiência com a comunidade Kaingang possibilitou um desengessamento e um reterritorialização acerca dos conhecimentos construídos até então em minha formação. Essa experiência foi marcada por grande receptividade daquela comunidade, abrindo-se a contar-nos sobre seus modos de vida, suas tradições, e convidando-nos a retornar. A mesma acolhida recebemos da comunidade charrua, possibilitando-nos experimentar de sua comida e bebida típica, bem como convidando-nos a conhecer seu espaço e sua terra, através de uma pequena trilha. Percebo que o discurso nessa comunidade envolveu muito mais um relato de sobrevivência de um povo já considerado extinto. Nesse momento, foi possível complementar essa experiência alteritária através das vivências e dos sentidos, aproximando-nos da realidade vivida ali.

Por fim, coloco-me a pensar no que a experiência da saída de campo e da aula aberta com Maurício produziram. Penso nessas experiências como expressão da possibilidade de ruptura ao modelo de conhecimento eurocêntrico, mostrando a potência dos diversos conhecimentos, como se discutia na aula aberta e como se pode vivenciar na saída de campo. Tais movimentos vão na direção do que aponta Bruckmann (2011, p. 217), ao elucidar que "Faz-se necessário reelaborar nossa história

fora da visão colonial e criar matrizes teóricas e metodológicas de produção de conhecimento capazes de dar conta da complexidade e densidade da realidade social". Mais uma vez, olho para a minha formação e percebo a fragilidade e a carência desse tipo de experiências no curso de psicologia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões produzidas nesta escrita, observo que a educação é um processo constituinte nos modos de subjetivação, o que se evidencia a partir da da perspectiva indígena, especialmente na vivência relata por Maurício, conforme exposto no início da escrita. Com isso, atento para os modos de educação possíveis, tomando como inspiração a cosmovisão indígena, que não dissocia os modos de produzir conhecimento e os modos de vida do seu coletivo.

Diante disso, percebo que se enunciam alguns desafios, cuja implicação nos cabe. Nesse sentido, ressalto a importância de produzir aproximações entre a comunidade indígena e processos educacionais, possibilitando uma desconstrução de estereotipias acerca do indígena, abrindo espaços potentes para a aprendizagem a partir da narrativa indígena.

Este imperativo também evidencia a necessidade de pensar formas de incluir a interculturalidade nos currículos e nos modos de pensar a educação, enquanto possibilidade de enfrentamento à hegemonia do saber ocidentalizado, de forma que seja possível olhar para o indígena e escutá-lo sob outra lógica, que não a que o coloca em lugar subalternizado. Para isso, é preciso que a construção do direito à diferença se dê desde os anos iniciais do ensino escolar, de modo que se possa construir a experiência da alteridade por meio da educação intercultural, em que os conhecimentos dos povos indígenas possam ser vistos ao longo da experiência escolar, incluindo-se espaços de escuta e protagonismo para as comunidades indígenas e aproximações epistêmicas à cosmovisão indígena.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, dez. 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/263/26319122004.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

BERNI, L. E. V. Ensaio para uma epistemologia trans (disciplinar, cultural e pessoal) na mediação da psicologia em sua aproximação com os povos indígenas. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO (Org.). **Psicologia e povos indígenas**. São Paulo: CRPSP, 2010.

BIESTA, G. Contra a aprendizagem: recuperando uma linguagem para a educação numa era da aprendizagem. *In:* BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRUCKMANN, M. Civilização e modernidade: o movimento indígena na América Latina. **Comunicação & Política**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 215-221, 2011.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO REGIONAL SUL; CONSELHO ESTADUAL DOS POVOS INDÍGENAS DO RIO GRANDE DO SUL. A detenção de Teresa Gimenes Guarani Mbya pela Guarda Municipal de POA e o direito à diferença. *In:* CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Porto Alegre, 2 maio 2018. Disponível em: https://cimi.org.br/2018/05/a-detencao-de-teresa-gimenes-guarani-mbya-pela-guarda-municipal-de-poa-e-o-direito-a-diferenca. Acesso em: 10 out. 2019.

COSTA, F. V. F. Educação escolar indígena: um espaço intercultural em construção. *In:* COSTA, F. V. F.; FRANCO NETO, J. V. (Orgs.). **Educação escolar indígena, interculturalidade e memória**. Araraquara: Letraria, 2019.

DARÃ, A. L. Manifestações de lideranças indígenas. *In:* CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO (Org.). **Psicologia e povos indígenas**. São Paulo: CRPSP, 2010.

FERNANDO, M. Manifestações de lideranças indígenas. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO (Org.). **Psicologia e povos indígenas**. São Paulo: CRPSP, 2010.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 out. 2019.

LIMA, J. C. Manifestações de lideranças indígenas. *In:* CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO (Org.). **Psicologia e povos indígenas**. São Paulo: CRPSP, 2010.

LULU, A. Manifestações de lideranças indígenas. *In:* CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO (Org.). **Psicologia e povos indígenas.** São Paulo: CRPSP, 2010.

MARÉCHAL, C. I.; HERMANN, H. W. O xamanismo kaingang como potência decolonizadora. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 24, n. 51, p. 339-370, maio/ago. 2018. Disponível em: http://journals.openedition.org/horizontes/2314. Acesso em: 10 nov. 2019.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_pedagogia_antirracista_

anticolonial_br.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

OLIVEIRA, M. A. M. Sobre o enredamento com as populações indígenas e a educação escolar indígena entre os Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul. *In:* COSTA, F. V. F.; FRANCO NETO, J. V. (Org.). **Educação escolar indígena, interculturalidade e memória**. Araraquara: Letraria, 2019.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. Avanços nas políticas de reconhecimento da diversidade no Brasil. *In:* PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012a.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. Diversidade e interculturalidade. *In:* PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade:** uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012b.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. O acesso de estudantes indígenas nos cursos regulares da educação universitária e a sua permanência neles. *In:* PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012c.

SENA, E. L. Manifestações de lideranças indígenas. *In:* CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO (Org.). **Psicologia e povos indígenas**. São Paulo: CRPSP, 2010.

TIVERON, J. Dal P.; BAIRRÃO, J. F. M. H. Veinkupri Hã: o ensino Kaingang. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba/MG, v. 7, n. 1, p. 212-237, 2017. Disponível em: http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2217. Acesso em: 02 out. 2019.

TUPÃ, M. Manifestações de lideranças indígenas. *In:* CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO (Org.). **Psicologia e povos indígenas**. São Paulo: CRPSP, 2010.

CAPÍTULO

3 DOMESTICANDO A ESCOLA: a experiência Kanhgág na aldeia Por Fi Ga

Diego Fernandes Dias Severo[1]

1 INTRODUÇÃO: O ESPAÇO DO OUTRO NA CULTURA KANHGÁG

Logo que pensamos sobre os "índios" algumas imagens cristalizadas tendem a rondar "nosso" imaginário, digo, o imaginário ocidental moderno, que, em uma velocidade surpreendente, considera os povos nativos como "verdadeiros" donos do território que constitui o Brasil para "usurpadores" e "falsos índios", que simulam costumes para ludibriar os "pobres" colonos, causando assim a "pobreza da nação". Nessa cristalização e até romantização, o "lugar" dos "índios" é na floresta, vivendo seminus, caçando na densa mata, mantendo relações amistosas entre si, ignorando todo e qualquer aparato ocidental, como televisores, aparelhos de som, celulares, automóveis, aviões, roupas, alimentos industrializados e ignorariam até mesmo a aproximação dos brancos, pois entenderiam nesses a imagem da usurpação, e porque não, dizimação populacional.

Tal processo de assimilação incorpora a alteridade, os "índios", com uma unicidade étnica, e, dessa forma, ignora a diversidade de populações pré-colombianas presentes na América antes do processo colonial. Atualmente, no Brasil, os povos indígenas alcançam quase um milhão de pessoas, divididos em 305 grupos, falando mais de 200 línguas e organizando-se de diferentes formas. Essas populações, especialmente as presentes nas terras baixas da América do Sul, internamente ignoram processos sociais que se aproximam das concepções de "nação", "pátria" e "Estado", sua organização social, baseada nas relações de parentesco, nas relações cosmológicas e de produção da pessoa, se constroem em relação aos "outros" de uma forma particular.

A particularidade de organização está presente nos mecanismos culturais. Populações de matrizes culturais distintas veem o mundo de diversas formas. Arranjos familiares, preferências de casamento, comportamento diante dos mais velhos, formas de se relacionar com os cunhados, com os sogros, modos de tratamento com os filhos, nominação, rituais de apresentação, privação de contato com determinado indivíduo ou mesmo o que se classifica como "modo de ser" individual, está diretamente relacionada com o processo de socialização que o indivíduo teve no grupo, ou seja, parafraseando Émile Durkheim (2011), a sociedade "molda" o indivíduo para que ele seja um reflexo dela.

Esse processo de socialização, como bem aponta a sociologia da educação, nunca é totalizante, outros elementos corroboram para tentarmos compreender a ação individual. Contudo, aqui nos interessa conhecer e delimitar a influência que a cultura, as diversas práticas produzidas em determinada sociedade, produz no indivíduo e em suas relações sociais.

O povo indígena *Kanhgág* está presente, atualmente, nos quatro estados mais ao sul do Brasil (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), junto aos *Xokleng* compõe os Jês Meridionais, matriz linguística e cultural Macro-Jê, que tam-

[1]Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Alegrete. Licenciado em Ciências Sociais pela Unisinos (2011), Mestre em Ciências Sociais pela UFSM (2014) e Doutor em Antropologia pela UFPEL (2020).

bém incluem povos setentrionais, como os *Kayapó, Xikrin, Mebêngôkre, Xavante, Xerente, Apinajé, Xakriabá, Krahô* e outros etnônimos "dentro" dessas nominações. Essa classificação corresponde a similaridades culturais presentes em todos os grupos. Uma das características marcantes da organização Jê é seu sistema de metades, que pode dividir o grupo em dois, ou em vários pares, que determinam o papel que o indivíduo irá ocupar, com quem deve casar, assim como orientam sobre os comportamentos sociais. O sistema de metades, orienta a organização social e também organiza os seres no mundo, em geral seres não-humanos também possuem metades, como o Sol, a Lua, o macaco, a onça pintada, o tamanduá, o que produz no grupo um parentesco para além da "humanidade", pensada em termos estritamente do homem, fazendo com que os indivíduos percebam animais e seres de sua metade como parentes, detentores de determinadas características comuns. Em alguns casos, esse parentesco impõe privações de alimentação.

A organização social *Kanhgág* possui duas metades principais, *Kamé* e *Kanhru*, homens e mulheres possuem, em geral, apenas uma metade, herdada do pai (*jóg*) e deve buscar parceiro para o casamento entre os membros da outra metade, ou seja, todo indivíduo *kamé* deve casar com um *kanhru* (e vice-versa). Esse modelo corresponde as relações ideais, ao casar o homem passa a viver nas proximidades, quando não na casa do sogro (membro da metade oposta), onde aprenderá como se comportar em sua nova condição, assim como servirá ao sogro (*kákre*), o acompanhando na caça, no comércio de artesanatos, nas roças, nas idas à cidade, limpará seu terreno, alimentará seus animais, etc. A mulher, recém-casada, vivendo nas proximidades de sua mãe (da metade oposta à sua), também aprenderá as funções de sua nova condição (VEIGA, 1994; FERNANDES, 2003).

As metades *Kamé* e *Kanhru* possuem aparência e modos de comportamento opostos e complementares. Os Kamé, em contextos rituais, utilizam pinturas contínuas e abertas (*ra téj,* marca comprida), são considerados mais fortes, possuem pés grandes, corpo peludo e redondo, são mais vagarosos e estrategistas. Os *Kanhru*, nos rituais, utilizam pinturas marcadas e fechadas (*ra ror*, marca redonda), são considerados mais fracos, possuem os pés pequenos, corpo liso, são ágeis e impulsivos (NIMUENDAJÚ, 1993 [original de 1913]). Essas características distintas devem aos pares opostos respeito e solidariedade, por isso a união ideal ser entre indivíduos de metades diferentes, casa-se do "outro" lado.

Entre indivíduos do mesmo sexo as relações entre as metades também se pautam no respeito ao outro. Os *jamré*, membros da metade oposta, cunhado em potencial, é proibido o enfrentamento, deve-se a ele um respeito extremo e solidariedade, pois é, em geral, um não parente. Os indivíduos da mesma metade, *regre*, são considerados "irmãos", e a eles a disciplina e o enfrentamento são permitidos. Enquanto entre os *jamré* impera o respeito, entre os *regre* as relações são hierárquicas.

Segundo o *kujá* (xamã) Kagnãg, da Terra Indígena Nonoai, as *ra* (marcas) constituem a lei indígena (*kanhgág*):

> Para criar o povo é outro jeito do não índio. Você pega nas marcas *ra téj* e ra ror, nós temos respeito pela marca. Então se você é meu *jamré*, é *ra ror*, é lista redonda e eu sou lista cumprida, então você é meu *jamré*, então eu tenho um grande respeito por você, só brinco com você, posso até te judiar, assim, falar bobagem contigo, menti para você, brincar. Eu não posso te ofender de jeito nenhum, te quero bem mesmo, você é meu *jamré*. Agora, se é da minha mesma listra não. Se eu falo uma coisinha errada para ele, ele me manda eu calar a boca, me diz: 'tu não sabe nada homem', 'você está me provocando aí', mas é da minha listra. Então ali que é a nossa lei né, de nós se respeitar um o outro. Daí aquela lei da marca passa para tudo quanto é coisa. Um conselho. Eu para aconselhar. Se eu sou um conselheiro eu vou aconselhar os da minha listra, se alguém da minha listra cometeu um erro, a lei manda eu ir lá aconselhar ele. Para que ele não faça mais. Daí eu chego, olho, tudo que eu quiser dizer para ele nós diz: 'onde é que se viu; você têm que criar respeito', mas é da minha listra, agora pro *jambé* eu não posso dizer. Pro *jamré* tem outro. Ele fica ralhando com ele. E eu como sou *jamré* do outro fico escutando, quando eu vi que ele tá ralhando demais com aquele errado, eu posso usar uns argumentos para salvar ele, dizendo: 'não, não *jamré* deixe ele, quem sabe ele já está pronto para pagar, ou ele já pagou na cadeia', 'pegou ele, ele não vai fazer mais", daí ele diz, não *jamré-sĩ* você não faça mais, se você fazer vai ser pior para vocês. Se cuide, tome cuidado', daí eu defendo, mas o próprio parente não, o parente quanto mais ele surra mais ele quer surrar (risos). Então ali é a lei, onde se começa a lei. Então ali passa para tudo, pra casamento, a mesma coisa, não pode casar de uma marca só, tem que ser um de uma marca e outro de outra, no casamento. Se não, a lei não faz. E se quiserem se unir, por livre vontade, só não mexam com a lei, também aqueles ficam sem valor nenhum, ninguém dá o valor que ele tem. Ele fica grande, ele cria estudo, mas uma coisinha, se ele faz um erro e briga com a mulher, e pega de machucar ela, eles levam lá na lei eles pegam os dois: 'vocês são parentes, porque vocês não viram antes, vocês não podem casar um com o outro, agora tá aí vocês errado, vai os dois para a cadeia. Para vocês apreender como existe lei indígena'. A nossa lei é assim, pra respeitar os *jamré*. 'Você tá casado errado homem. Nenhum de vocês tem razão levem os dois'. Daí a polícia pega. Então, tem, pode até casar, mas não serve pra nada. [...] Se eu sou kamé, um conselheiro *kamé* vem me aconselhar na hora do casamento. Daí veio um aconselhar a minha esposa, um *kanhru*, um avô, um tio dela. A listra é muito importante dentro da nossa lei, pra mim ela mexe com tudo: o respeito indígena [...]. O respeito, ali envolve tudo, que se deve respeitar um ao outro. Pra respeitar os mais velhos (KAGNÃG, jul. 2017).

A narrativa apresentada pelo *kujá* Kagnãg, de 98 anos, fornece elementos sobre as relações entre *jamré* e *regre*. Também se percebe a importância das uniões matrimoniais dentro da "lei indígena", ficando aqueles que a desobedecem à margem da sociedade, uma vez que as pessoas podem ficar "grande, ele cria estudo", mas no primeiro *erro*, sua condição não permite a ação da "lei", das autoridades *kanhgág*.

O respeito e a hierarquia atravessam as relações de cunhadio e parentela. Os *regre* possuem a prerrogativa de questionar e disciplinar as ações de seus *regre*, pois o "parente quanto mais ele surra mais ele quer surrar". Brinca-se nas aldeias que quando dois indivíduos da mesma *ra* (metade) se encontram precisam se "provocar", enfrentar, por alguns instantes. Essa prerrogativa de disciplinar apresenta elementos educativos, já que é o *jóg* (pai) que passa a ra para os filhos, ficando a ele a atribuição de suas características. Quando o homem se torna *kákre* (sogro), será *jamré* de seus genros, o que, estruturalmente, impossibilita os genros de questionarem os sogros.

No cotidiano essas características se encontram diluídas, os *jamré* provocam-se com brincadeiras jocosas, mas evitam ofensas graves ou lutas corporais. Os *regre*, sobretudo irmãos, se agridem nas brincadeiras e evitam a todo custo obedecer ou concordar com eles. Para além dessas duas categorias importantes, outra apresenta elementos que abrem a perspectiva ameríndia para o encontro do diferente.

A diferença, como vimos, é procurada e respeitada pelos *kanhgág*, exemplificada no respeito aos *jamré*, a igualdade, de outra forma, é enfrentada e mesmo, indesejada, como os *regre*. O termo *kaiko*, busca classificar aqueles que mesmo *jamré* são parentes de determinados indivíduos. Em uma tradução literal, *kaiko* é parente. A filha do tio materno de ego masculino é sua *jamré* e *kaiko*, não casável. Ambos possuidores de ra distintas têm sua união proibida pela proximidade, dessa forma, a categoria *kaiko* incorpora indivíduos próximos de ra diferentes, adicionando regras de distância para os relacionamentos conjugais.

Segundo o antropólogo Ricardo Cid Fernandes (2003), em pesquisa realizada com os *kanhgág* da Terra Indígena Rio da Várzea, as uniões entre indivíduos próximos produziriam seções dentro do sistema de metades: "quando um *Kamé* casa com uma *Kairu* próxima [...] 'Porque, primo da prima, o senhor fazendo um filho junto com a tua prima, então, já é *Wonhetky* puro. Para dizer prima pura'" (FERNANDES, 2003, p. 75). *Wonhetky*, uma seção da metade *Kamé*, segundo o interlocutor do autor surge das relações de proximidade. Por hipótese, Fernandes sugere que os *Votor*, seção pertencente à *Kanhru*, se origina da relação de um homem *kanhru* com uma mulher *kamé* próxima. A antropóloga, Juracilda Veiga (1994, p. 70), em pesquisa realizada na Terra Indígena Xapecó, sugere uma interpretação a partir da mitologia e da incorporação de estrangeiros, sendo os Votor indivíduos *Xokleng* agregados "por casamento à metade de marca redonda", enquanto os *Wonhetky* teriam correspondência com um grupo *Xokleng*, os *wanyekí*, que em ambos teriam a mesma procedência, seriam os *kurutũ* escravizados[2].

[2]Ver narrativa mitológica sobre a origem dos Kanhgág (BORBA, 1908, p. 20-22).

Segundo Veiga (1994), as seções das metades principais não teriam a obrigação de cumprir as regras de casamento, pois são incorporadas do exterior. Em Fernandes (2003), as seções surgem do descumprimento da regra exogâmica, o casamento do outro lado. De um modo ou outro, o que fica evidente é o movimento que as categorias fazem para incorporar e classificar uma relação que não obedece a exogamia. A partir da categoria *kaiko*, o corpo de parentes se amplia, criando um grupo que deve buscar parceiros em outro. Identificando os indivíduos *kaiko* um ou uma jovem deve procurar um parceiro ou parceira distante. Dessa maneira, a organização social se projeta para o encontro com o outro. No primeiro momento na outra metade, posteriormente em outro grupo.

A partir desses elementos, percebe-se que a cultura *kanhgág* busca e produz diferenças, sendo o outro fundamental para sua organização e relações sociais. Outros grupos também entram nessa lógica. Casamentos interétnicos são comuns, hoje e outrora o contato *kanhgág* com *guaranis*, *xokleng*, brancos têm produzido toda a sorte de uniões, trocas e conflitos. Em geral, os casamentos preferenciais, ideais, são entre *kanhgág*, mas tolera-se outras relações, no caso em que o parceiro é não *kanhgág* os filhos não terão metade, se filhos de outros grupos indígenas serão considerados dessas etnias, se filhos de *fóg* (brancos) serão considerados indianos (pai *fóg* e mãe *kanhgág*). O termo *indiano* surge em contraposição ao *kanhgág pé* (índio puro), que, por sua vez também produz o *misturado* (filhos de *kanhgág* com outra etnia indígena).

Essas classificações buscam ordenar e criar hierarquias entre os grupos *kanhgág*, pois as famílias, *kaiko* próximos tendem a disputar com outras status na chefia e na composição de autoridade e legitimidade nas aldeias. O sentimento de identificação *Kanhgág*, muito similar a organização por linhagem *Nuer* (EVANS-PRITCHARD, 1980 [original de 1978]), identifica-se por oposição de forma relacional: no plano da aldeia, um grupo de *kaiko* irá atribuir superioridade e mesmo maior autoridade e legitimidade a si do que a outro grupo; em relação à outra aldeia, ela irá se compor de unidade e enfrentar a distante; as duas aldeias em relação à outra etnia irá de montar como coesa; e, pode-se projetar, que grupos indígenas, que entre si se opõe, diante do branco irá compor unidade.

Da mesma forma que se fecha em si, o grupo abre-se, pois forma-se a partir do outro. Essa lógica também está presente nas narrativas míticas, que apresentam os mecanismos empregados pelos personagens *kanhgág* para obter o fogo e a música através do roubo do primeiro, obtido da onça, e o aprendizado do segundo, realizado com o tamanduá.

Borba (1908), registra a narrativa de como os *kanhgág* "conseguiram o fogo". O único que o possuía era Min-ârân, que não queria o dar aos *kanhgág*. Fyietô, *kanhru*, para obter o fogo se transformou em gralha branca (*xakxó*) e boiando no rio foi até "onde estavam se banhando a mulher e a filha de *Min-ârân*" (p. 26). A filha de Min-ârân o levou para casa e o colocou para enxugar próximo ao fogo. Fyietô conseguiu pegar um graveto com fogo e "fugiu com ele no bico" (p. 26). Min-ârân o perseguiu e *Fyietô*

entrou em uma fenda de pedra, escapando dos golpes de cacete que levava de Min-âran decidiu lhe dar um soco no rosto e colocar sangue no cacete, de forma a parecer que estava morto. Após alguns minutos "Fyietô sahio da fenda, subio a uma palmeira, tirou desta um ramo secco, accendeo-o no graveto e foi arrastando-o por um campo grande que se incendiou" (p. 27). Min-âran tentou apagar o fogo, mas não conseguiu, triste por outras gentes poderem ter o fogo morreu, o campo "queimou por muitos dias; todas as gentes guardavam fogo e principiaram a açar a carne nelle" (p. 27).

Antes da aventura de *Fyietô*, os *kanhgág* e outros seres comiam carne crua. A narrativa mostra o empenho do personagem, sua transformação em gralha branca (xakxó), a sedução empenhada a filha de Min-âran e o desfecho realizado, o roubo do fogo. O texto mostra a capacidade de tornar-se outro para obter a tecnologia, que de forma egoísta o mantinha em seu grupo e impedia o acesso dos demais, claro na tristeza de Min-âran e sua morte. Em síntese, *Fyietô* se transformou para obter um item escasso e o socializar no grupo, abriu-se para a diferença e a socializou.

O mesmo empenho foi realizado para a obtenção do canto e da dança, mas esses foram apreendidos com seres desconhecidos nas matas, o tamanduá. Borba (1908), registra que nas festas do *kiki*, os *kanhgág* ficavam junto ao fogo, mas sua boca permanecia fechada, pois não sabiam cantar nem dançar, desejavam aprender, "mas não havia quem os ensinasse" (p. 24). Em uma saída à mata, homens *kanhru* encontraram pegadas que pareciam de crianças em uma clareira, contaram aos demais e foram examinar o local no outro dia. No outro dia, se aproximaram do tronco encontrado e viram um pequeno purungo, "que se movia produzindo um som assim: *xi, xi, xi*; as varas que estavam encostadas ao tronco, começaram a mover-se compassadamente, ao mesmo tempo que uma voz débil [...] cantava assim: - *emi no tin rê... ê, ê, ê. Andô chô caê voá á. Há, há, há. Emi no tin rê...*" (p. 25), o grupo compreendeu que eram músicas e as decoraram, passando a utilizar em suas reuniões. Com o tempo fizeram outras músicas e inventaram danças, mas nunca descobriram os mestres de canto e dança. Um kanhru, durante uma expedição de caça, encontrou um tamanduá-mirim (*cacrekin*), ao levantar seu cacete para matá-lo, o animal "ficou de pé de principiou a cantar e dançar as modas que elles tinham aprendido" (p. 26), o tamanduá examinou o cacete para descobrir o sexo do filho do *kanhru*, depois de feito o exame lhe disse "Eu fico com o cacete, teo filho é homem" (p. 26).

As músicas e as danças, segundo a narrativa acima, foram apreendidas na floresta, observando, escutando e se apropriando dos instrumentos produzidos pelo tamanduá, que posteriormente, buscando escapar da morte, prevê o sexo dos filhos dos guerreiros. Esse aprendizado, incorporado às reuniões *kanhgág*, especialmente o *Kiki*, assim como a utilização do fogo, mostram a dinâmica expressa na mitologia indígena. Os mitos, segundo Claude Lévi-Strauss (2011, p. 616), não podem revelar como os homens pensam, mas

> nos ensinam muito sobre as sociedades de que provêm, ajudam a expor os móveis íntimos de seu funcionamento, esclarecem a razão de ser das crenças, costumes e instituições cujo agenciamento parecia incompreensível à primeira vista; finalmente, e sobretudo, permitem extrair certos modos de operação do espírito humano, tão constantes ao longo dos séculos e disseminados de modo tão generalizado por espaços imensos, que se pode considerá-los fundamentais.

A partir da lógica dos mitos, pode-se aprender os "móveis íntimos" do "espírito humano", o modo de operação de suas instituições, costumes e crenças. As narrativas acima estabelecem uma conexão com as metades e o parentesco *kanhgág*, quando os personagens buscam o fogo, do único que o possui, ou incorporam as danças e cantos do tamanduá, estão englobando o conhecimento estrangeiro em seu meio. Da mesma forma, quando a regra de casamento ordena a busca em outra metade, os comportamentos socialmente estabelecidos para aqueles estão sendo assimilados por aquele que o captura e assim é socializado. Sendo tomado, o parceiro é assimilado e desse modo o grupo se arranja de forma a evitar assimilações entre-si e passa a se considerar um todo, os kaiko, não permitindo uniões entre-si, tendo os indivíduos que buscar uniões em outros grupos, tal como a união ideal entre *kamé* e *kanhru*.

Essa assimilação da alteridade não se restringe a lógica das narrativas míticas ou do parentesco, estende-se à organização política e aos demais grupos étnicos. Atualmente é comum, encontrarmos nas cidades bancas de comércio *kanhgág*, além dos tradicionais balaios, que estampam os grafismos das metades, os objetos realizados com cipó, entre eles casinhas de passarinho, brincos, pequenas árvores de natal, cestas em formato de coelho, carrinhos, acha-se facilmente panos, meias, toucas, anéis, bolsas, assim como objetos fabricados por outros grupos indígenas, como as onças zoomorfas dos *guarani*. Em um primeiro momento, pode-se pensar que o estabelecimento desse comportamento responde a diminuição dos territórios nas aldeias, ao empobrecimento e escassez das florestas, a situação de miserabilidade em que se encontram os coletivos indígenas nas cidades. Essa percepção não está incorreta, mas não responde totalmente, pois o modo encontrado pelas pessoas para viver em meio as condições dadas (o contexto de diminuição territorial, derrubada das florestas, empobrecimento, etc.) é específico, o comércio de objetos variados, mas poderiam ser outros, como o trabalho no comércio ou indústrias ou o comércio exclusivo de itens (considerados pelos brancos) como "tradicionais".

A resposta dada pelos *kanhgág* à sua situação, interpretada do ponto de vista ocidental como de empobrecimento, é a continuidade do encontro com a alteridade, é o comércio de itens que percebem uma saída financeira, é a busca de materiais em outros lugares, como nas cidades fronteiriças entre o Brasil e o Uruguai ou em cidades conhecidas pela aquisição de itens "baratos", como São Paulo/SP. Do mesmo modo que os objetos outros, o conhecimento e o saberes ocidentais são cada vez mais procurados, a pressão das autoridades kanhgág pelo estabelecimento de escolas nas aldeias, de contratação de professores e funcionários indígenas, a luta por vagas específicas nas universidades, faz parte de um modo de ação, propriamente *Kanhgág*,

assim como Jê, de relacionar-se com a alteridade, buscando predar a diferença em seu interior.

O estabelecimento desse vínculo com objetos e saberes de outros produz transformações de várias ordens. Comportamentos anteriormente considerados comuns passam a ser questionados por aqueles que ingressam nas universidades ou estabelecem aldeias nas cidades. Novos discursos são acionados pelas lideranças no convencimento das autoridades *fóg* (brancas) para a compreensão sobre as formas de "negociação", sobre a presença de crianças no comércio e até mesmo, aos *fóg* mais românticos, que questionam o uso de aparelhos celulares e veículos para a locomoção, ou até mesmo roupas. Essa nova forma de ação, pode-se pensar em um primeiro momento advém (certamente há mais de 300 anos) do contato com os brancos, porém isso resume ao ocidente o protagonismo da diferença. No encontro *kanhgág* com os *xokleng* ou com os *guarani*, formas de relacionamento eram colocadas em ação, em algumas a guerra baseada na captura de mulheres, em outras no estabelecimento de determinadas alianças. Também não se pode esquecer que o encontro entre grupos kanhgág distantes, da mesma forma, gerava um encontro de diferenças, que exigia negociação entre as partes. Nesse sentido, o outro não "aparece" com o branco, esse é apenas mais um elemento entre os demais *kanhgág*, os *xokleng*, os *guarani*, o tamanduá e outras coletividades.

Em um processo impulsionado por vários fatores, cada vez mais os *kanhgág* têm estabelecido aldeias nas cidades. No Rio Grande do Sul, desde meados de 1980, os *kanhgág* têm frequentado o município de Porto Alegre de forma mais sistemática para o comércio de artesanatos, para residência, motivados por perca territoriais e conflitos políticos (AQUINO, 2008; SALDANHA, 2009). Nos anos 1990 e no início do século XXI, surgem aldeias nos municípios de Porto Alegre/RS, São Leopoldo/RS e Lajeado/RS, os *kanhgág*, em maioria, são oriundos da Terra Indígena Nonoai e buscam, nesses lugares, reestabelecer antigas práticas de socialização que o afastaram do território de nascimento, assim como laços políticos, que ocasionaram sua dispersão.

Na cidade de São Leopoldo/RS, após um longo processo de reivindicação com os agentes públicos, estabelecimento de parcerias entre as demais aldeias e entidades indigenistas é adquirido um terreno de pouco mais de 2 ha (SEVERO, 2015), no bairro Feitoria, que hoje possui mais de 17 ha. Acompanharemos, em linhas gerais, esse percurso na próxima seção.

2 ALDEIA KANHGÁG POR FI GA

Em meados dos anos 1990, algumas famílias *kanhgág*, residentes na Terra Indígena Nonoai, decidem viver no acampamento que formavam de forma sazonal na cidade de São Leopoldo/RS. O objetivo do acampamento era comercializar artesanatos em determinadas épocas do ano, especialmente o Natal e a Páscoa. Devido a divergências políticas as famílias decidem permanecer e constituem um *vãre* (acampamento) de reivindicação territorial, distinto do *vãre* para o comércio.

As motivações para a ida para as cidades são muitas. Recorrendo à busca da lógica *kanhgág* em direção ao outro, devemos compreender que a diferença os atrai, fazendo com que procurem na alteridade o que não percebem em suas relações. Pépo, um dos primeiros residentes na cidade revela alguns elementos dessa escolha

> Em sempre falei: Diego, nós nas áreas o tempo melhor era os tempos atrás, como a vida, tempos atrás, era muito bom, quando nós tinha as matas nativa, tinha caça, bastante fruto pra coleta, pinhão, mel puro e pescaria tinha à vontade. Caça tinha à vontade para sobreviver. Tu não precisava ir atrás, tu tinha, tu tinha como viver dentro da sua aldeia, com suas próprias caças, e como, e hoje não existe mais. Como eu disse, sabe, o índio não é agricultor, o índio é preservador da natureza, aonde que ele vive, é da própria natureza que ele vive. E agora, porque a terra bem dizer não é nossa, nós estamos só preservando, a terra é, a terra, é terra do governo federal. Nós não podemos fazer nada em cima. Se fosse teu tu podia vender um pedaço de terra, fazer um financiamento, fazer um empréstimo no banco pra tu tocar teu trabalho, teus serviços na agricultura, mas nem isso tu tem, tu não faz isso. Assim, sem a ordem da Funai, sem a ordem deles, tu não faz isso aí. Então, como não tem como o índio viver lá dentro, então tem uns índios que saíram, que nem saímos de lá por isso aí, vender nosso artesanato para sobreviver é onde que nós encontramos, aonde que nós estamos agora, né, procurando nossos direitos (PÉPO, 2012 *apud* SEVERO, 2014, p. 61-62).

Pépo aponta inúmeros fatores para deixar a terra indígena. Entre eles a ausência da floresta, fruto dos projetos de colonização das agências indigenistas oficiais (SPI e Funai), em seguida questiona a interação com os projetos agrícolas, visto como uma das únicas saídas para a aquisição de recursos financeiros entre os residentes na terra indígena, e a ausência de financiamentos públicos, o que impede a realização de empréstimos para o investimento nas culturas agrícolas[3].

Outro ponto é o princípio da divisão, no trecho: "não tem como o índio viver lá dentro"; o interlocutor ressalta sua preponderância em relação aos outros, os que ficaram. O "índio" não tem como viver. Quem vive "lá dentro"? Resposta implícita para uma pergunta não realizada: o "não índio". Longe de gerar questionamentos sobre a legitimidade do espaço onde os kanhgág vivem, Pépo situa-se como "mais legítimo", pois vive com os artesanatos.

O primeiro local que se fixaram em São Leopoldo/RS foi na rua Caxias, próximo à rodovia BR-116, nesse primeiro momento, devido ao baixo número de famílias, não reivindicavam território: "O momento não proporcionava a confiança e segurança na reivindicação territorial, percepção que foi crescendo ao longo dos anos, com o conhecimento da história do município e de seus direitos" (SEVERO, 2014, p. 73). Após

[3]Os elementos apontados por Pépo também incomodam os kanhgág da Terra Indígena Nonoai.Atualmente, as lideranças dessa terra indígena têm intensificado o diálogo com membros do legislativo federal na busca da legalização das parcerias agrícolas ou arrendamento aos brancos colonos que vivem nas intermediações da área. Esse movimento tem gerado discordância no cenário kanhgág, pois muitos são contrários, enquanto outros defendem as práticas realizadas em Nonoai há pelo menos 19 anos e em outras áreas (como a Terra Indígena Guarita) desde os anos 1970 (SIMONIAN, 1980). A prática revela uma continuidade com os arrendamentos realizados pelo Serviço de Proteção aos índios, de 1940 a 1967, mas agora são os índios que a regulam, fato que tem proporcionado uma mudança na concepção de propriedade da terra (dados referentes à tese em andamento do autor).

alguns anos, uma companhia de gás e uma ferragem, empresas vizinhas ao local, entraram na Justiça buscando remover o grupo, alegando o perigo de explosão. Com o sucesso da remoção, os kanhgág se deslocaram para um terreno próximo ao Marco Zero, símbolo da colonização alemã no município, naquele momento os interlocutores sabiam do desejo das autoridades: "de os "correr" de volta para as áreas, no entanto o grupo permaneceu por cerca de um ano no local" (p. 74).

Após um ano vivendo nas margens da rodovia, o grupo foi removido para a Avenida Mauá, não demorou muito tempo e um projeto de ampliação da linha do trem os levou para as proximidades da Vila dos Toco

> E daí começou a nos apertar, começou a dar tiro, a policia chegava lá e dava tiro todo o dia, até que pegou na perna de uma mulher uma bala, e onde que, quando nós, as nossas mulheres vinham trazer balaio aqui na rodoviária, quando voltavam com o dinheiro, eles começaram a assaltar ali em cima do dique, por que elas tinham que subir pelo dique, começaram a assaltar a tomar os dinheiro das mulher, e pegamos tudo e voltamos pra BR, em 2000. E em 2001, mês de julho, 25 de julho neste mês começou a dar enchente e transbordar o rio, e daí onde levou todos os nossos pertence, lembra? E daí onde que nós, acampamos... (PÉPO; JEREMIAS, 2012 *apud* SEVERO, 2014, p. 75).

Com a presença constante da violência e o desastre ocorrido com os pertences, as famílias decidem retornar para as margens da rodovia. Na véspera de um grande evento comemorativo da colonização, aos agentes municipais oferecem aos *kanhgág* um terreno na Rua São Domingos. A pressa da prefeitura não materializa o acesso às condições mínimas. A ausência de água, luz e moradia faz com que a pressão do grupo aumente

> Pépo – [...] os vizinhos nos davam água, os primeiro vizinhos aqui eles davam a água pra nós, uma semana, e daí e eles pagavam água e começaram a dar uma mancadinha, tinha que pegar pouca água, porque eles estavam pagando, e aí que nós fizemos o jornal. O Francisco disse: Vamos fazer um jornal. Daí fomos, eles vieram atender, só que aí marcaram o dia e não vieram colocar água. Daí certo dia, quando passou o prazo que eles deram, passou um dia, dois dias, daí onde que eu falei pro Francisco: Olha, vamos fazer outro jornal, vamos colocar as vasilhas nas crianças e fazer um jornal. E onde que foi feito. Nós colocamos as vasilhas nas crianças e no jornal deixamos dito que iríamos pegar água do Rio dos Sinos para as crianças beber. E saiu o jornal e, no outro dia, apareceram e colocaram pra nós a primeira torneira. E nós começamos a fazer a nossa comunidade. O Francisco fez a casinha de madeira dele primeiro, e aqui nós tinha casa de barraco. Daí começaram a dar doação de madeira, essas coisas, um pedaço de madeira e onde fomos construindo, e aonde o pessoal da habitação entrou dizendo que não era para nós fazer casa que era só pra fazer barraco preto, lona. Daí nós começamos a teimar e construir as nossas casinhas, os barraquinho, e começamos a puxar luz, puxamos gato. Antes nós usava só luz a vela, e um dia uma criança quase se queimou, se queimou, e fomos para cima do pessoal da assistência social, e a assistência social fez uma instalação aqui dentro, pros indígenas, e aonde que, que nós tinha que pagar, e daí começamos aquela briga também, e sempre vinha mil e pouco de luz para nós e daí tudo o pessoal tinha que se ajudar a pagar e as vezes uns tinha, outros não tinha, aonde que acabaram cortando também (PÉPO; JEREMIAS, 2012 *apud* SEVERO, 2014, p. 77).

O uso dos meios de comunicação como aliados auxiliaram o processo de visibilidade. Através do uso de imagens que causam comoção, buscaram as melhorias em suas condições, o que em um primeiro momento ocorreu. Nesse cenário, a luz elétrica foi ligada e cabia ao grupo se organizar para pagar a conta. Não havia um *pã'i mág* (cacique) constituído, o que de certa forma não organizava o grupo para fins reivindicativos. As ações passaram a aumentar quando um grande número de famílias passou a habitar o local.

A organização para a manutenção dos benefícios conquistados não se resumia ao território, também incluía brigas com agentes não estatais. Pépo e Jeremias narraram o momento em que foram cortar a luz do acampamento por falta de pagamento, o que incluiu um machado no poste, o rapto dos instrumentos do trabalhador responsável e uma ligação para o prefeito na Holanda:

> Na época que nós não pagamos a luz. Vieram e entraram com o corte, e o pessoal se reuniu, as mulherada, tinha um poste bem aqui, daí o cara da AESul subiu lá em cima, e as mulheradas pegaram, e o Nïgrë pegou o machado, e as mulher se cercaram aqui ele fizeram descer de lá o cara, fizeram ele descer, e daí tomaram a escada, tomaram as coisas e elas queriam amarrar o cara da AESul, e daí ele pegou e escapou. Fizemos o protesto e trancamos aqui. Naquele tempo o prefeito estava para, para, Holanda, e nós tivemos apoio da Brigada, o sargento, tudo, nós tivemos todo o apoio deles, sabe, pra fazer o protesto. Foi às cinco horas. O secretário ligou pro Vanazzi. Ele estava na Holanda. Dizendo que nós estava de protesto que a AESul cortou a luz nossa e as crianças estavam no escuro. [...] Cinturão dele tudo cara, e as mulher tomaram dele. E daí, quando foi cinco e meia, quase seis horas, eles ligaram tudo de volta. Ah, ficaram faceira a indiada. Então foi uma luta, homem, bah.... ele correu até lá aquele poste lá atrás dele, a mulherada, e as vizinha aqui. Aqui os vizinhos aqui de roda também ajudaram nós a fazer protesto também, né. Eles gostavam de nós também, eles ajudaram a fazer protesto. Ah, então foi uma luta... (PÉPO, 2012 *apud* SEVERO, 2014, p. 81).

O uso dos meios de comunicação como aliados auxiliaram o processo de visibilidade. Através do uso de imagens que causam comoção, buscaram as melhorias em suas condições, o que em um primeiro momento ocorreu. Nesse cenário, a luz elétrica foi ligada e cabia ao grupo se organizar para pagar a conta. Não havia um pã'i mág (cacique) constituído, o que de certa forma não organizava o grupo para fins reivindicativos. As ações passaram a aumentar quando um grande número de famílias passou a habitar o local.

A organização para a manutenção dos benefícios conquistados não se resumia ao território, também incluía brigas com agentes não estatais. Pépo e Jeremias narraram o momento em que foram cortar a luz do acampamento por falta de pagamento, o que incluiu um machado no poste, o rapto dos instrumentos do trabalhador responsável e uma ligação para o prefeito na Holanda:

> Na época que nós não pagamos a luz. Vieram e entraram com o corte, e o pessoal se reuniu, as mulherada, tinha um poste bem aqui, daí o cara da AESul subiu lá em cima, e as mulheradas pegaram, e o Nïgrë pegou o machado, e as mulher se cercaram aqui ele fizeram descer de lá o cara, fizeram ele descer, e daí tomaram a escada, tomaram as coisas e elas queriam amarrar o cara da AESul, e daí ele pegou e escapou. Fizemos o protesto e trancamos aqui. Naquele tempo o prefeito estava para, para, Holanda, e nós tivemos apoio da Brigada, o sargento, tudo, nós tivemos todo o apoio deles, sabe, pra fazer o protesto. Foi às cinco horas. O secretário ligou pro Vanazzi. Ele estava na Holanda. Dizendo que nós estava de protesto que a AESul cortou a luz nossa e as crianças estavam no escuro. [...] Cinturão dele tudo cara, e as mulher tomaram dele. E daí, quando foi cinco e meia, quase seis horas, eles ligaram tudo de volta. Ah, ficaram faceira a indiada. Então foi uma luta, homem, bah.... ele correu até lá aquele poste lá atrás dele, a mulherada, e as vizinha aqui. Aqui os vizinhos aqui de roda também ajudaram nós a fazer protesto também, né. Eles gostavam de nós também, eles ajudaram a fazer protesto. Ah, então foi uma luta... (PÉPO, 2012 *apud* SEVERO, 2014, p. 81).

Pépo e Jeremias, nos relatos apresentados, percebem ao longo dos anos melhorias nas condições de vida na cidade. Passaram da vida em um acampamento improvisado para as margens das rodovias e a constante ameaça de remoção, da violência urbana e as enchentes da proximidade com o rio dos Sinos. O casal Kasỹ fej e Garfej, que viviam na Terra Indígena Votouro e mudaram-se para São Leopoldo/RS no início do século XXI, possuem uma outra percepção daquele local

> **Kasÿ fej** – A situação ali, ali era bastante precária...
> **Garfej** – A situação estava feia, meu deus!
> **Kasÿ fej** – Era muito precária a situação, meu deus do céu, eu, a gente estava ali porque a gente estava trabalhando com indígenas, mas a situação que estava, meu deus, não...bah!
> **Garfej** – Começar assim...
> **Kasÿ fej** – Porque ali era tudo misturado, né...
> **Garfej** – Começar assim a vida, chegar assim num lugar, assim começar a vida não é fácil, não. Tu sabe como é que é chegar sem nada num lugar? Só com mochila, e para construir... É, não foi fácil, não, até que a gente arrumou um barraco, um barraco que nem esse aqui. Chegando a noite, hora de dormir, todo mundo tem que pregar as janelas, porta, porque ali tinha muito, muito assalto...
> **Kasÿ fej** – Marginal...
> **Garfej** – Muito assalto que entravam nas casas para roubar, inclusive me roubaram uma TV na hora que eu estava dormindo. Deixei a porta encostada, me descuidei. Então não foi fácil a minha vida. Pra todo mundo não foi fácil...
> **Kasÿ fej** – Favela encostada, né...
> **Garfej** – Favela encostada.
> **Kasÿ fej** – E ali era passagem, e era perigoso nós tá morando ali, então a pressa foi nossa, drogas...
> **Garfej** – Droga, tiro, muito droga... (KASŸ FEJ; GARFEJ, 2012 apud SEVERO, 2014, p. 81-82).

No ano de 2006, o cenário de luta *kanhgág* na região era outro. Algumas aldeias se estabeleciam em Porto Alegre/RS e uma rede de colaboração entre indígenas passou a auxiliar outras mobilizações. Após intensas negociações com a prefeitura e inúmeras tentativas de despejo, os *kanhgág* passaram a acionar mecanismos de captura da alteridade e realizaram momentos de socialização com os candidatos à prefeitura da cidade. Estabeleceram uma parceria com o candidato do Partido dos Trabalhadores, Ary Vannazi, que lhes prometeu um local para a aldeia, caso eleito.

Depois de muita negociação com a Câmara de Vereadores e uma tragédia, que ocasionou a morte de um *kanhgág* que se encostou em um fio de luz desencapado, o grupo, no ano de 2007, entra na área adquirida com recursos municipais, a escolha ocorreu, segundo os interlocutores

> **Jeremias** – Por que acharam mais bonito lá, né, e lá tinha fruta também.
> **Sóreg** – Mais bonito por causa das frutas. Daí o pessoal aceitou aquele lá. Eles queriam que nós aceitassem aqui também...
> **Jeremias** – O pessoal daqui [acampamento na Rua São Domingos] também não queria que nós saísse, os que moravam aqui, só que a gente também queria um lugar mais seguro, para criar as crianças que nós temos e era um perigo, e daí nós insistimos e comecemos a brigar por aquela área, começou a negociar com a aquela área lá, e foi 2007, é 2007 foi, e daí quando fechou negócio, que estava tudo pronto em 2007, ficou tudo acertado a negociação, e daí foi onde a prefeitura comprou essa área, pagou 130 mil reais, e daí dia 27 de dezembro de 2007, eles mandaram buscar a chave na imobiliária. A Dolores estava ainda na habitação. Quando cheguei nove horas lá, a Dolores veio e disse: Olha, seu Sóreg, eu não consegui pegar a chave na imobiliária porque entrou mais um herdeiro. Ela disse, e daí eles tão pedindo mais cinco mil em cima e daí não deu negócio, ela disse. Daí pensei. Disse: Dona, mas não tem como. Ela disse: Deixa que eu vou ligar para o prefeito. Ele estava de reunião com os deputados. Daí ela ligou para ele e contou como é que estava, que entrou mais um herdeiro e que quiseram mais cinco mil reais. Ela me passou o telefone e eu falei direto com o prefeito. Disse: Vanazzi, como é isso aí, tá tudo certo e, quando fui buscar, a chave, por que que mancaram pra mim. Aí ele disse: Mas não é eu que manquei – ele disse –, não, Sóreg, pode ficar tranquilo que eu hoje vou tomar essas providências como prefeito, que o negócio tá tudo certo. Ele disse: No mês que vem eu vou depositar o dinheiro no nome dele. Agora pode deixar comigo, que eu vou entrar com um decreto de desapropriação. Ele disse, e quando ele entrou com o decreto de desapropriação, e que eu peguei o, os advogados das moradia, que são dono das moradias, advogado, dois advogado, me disseram, me deram apoio, né, disseram: Sóreg, vamos fazer assim, nós mesmo pagamos o caminhão pra ti e vamos pegar os teus pertences e vamos enfiar aí dentro dessa casa, vamos quebrar o portão, mas já tinha índio lá dentro já fazendo os barraquinho. E naquele dia, o dono do terreno tinha entrado com liminar, no mesmo dia ele tinha entrado com liminar. Os advogado disse: Não, não tem nada com a liminar e qualquer coisa é com nós. Nós derrubamos – ele disse –, com essa liminar deles, e daí carregaram as minhas coisas, e entramos lá, quebramos o portão, entramos e descarregamos as coisas...
> **Jeremias** – E eu que abri ainda aquela casa lá.
> **Sóreg** – [...] quando descarregamos as coisas aí, daí disseram: Sóreg, vamos para o jornal agora. Daí viemos anunciar no jornal, e fizemos mais um docu-

> mentário, e aonde, daí peguei de volta, daí me levaram de volta, e eu correndo atrás das coisas também, e quando foi quatro e meia pra cinco horas, o assessor do prefeito me ligou, e disse: Oh, Sóreg, pode ficar tranquilo que a área é de vocês, o prefeito entrou com o decreto de desapropriação e, protestando, o advogado do dono da terra lá, dizendo que ele vai entrar com decreto de desapropriação e ele vai depositar 80 mil reais no nome dele e só, se ele quiser é assim, e aí onde que eu, quando foi cinco horas, o advogado do cara lá da terra disse: Não, o homem aceitou o mesmo preço que tinham oferecido. [...] E daí onde tem uma vitória, né, daí o pessoal começaram a limpar em roda lá e de baixo das árvores, enfiamos um gato e começaram a beber e dançar naquela noite. Lá nós tinha ganhado a vitória, então foi uma luta e, no mesmo tempo, uma vitória nossa assim que estamos lá. Agora que nós estamos bem colocado, então me sinto muito alegre, que nós sofremos, mas hoje a comunidade tá bem colocada.
> **Jeremias** – Quando nós chegamos, já pulei lá dentro e já quebrei a porta, e colocamos as coisas dele lá dentro, senão nós iria ficar ainda até agora aí. Se nós não fizéssemos essa pressão, até agora nós estava aí (estávamos de frente para a o local do acampamento na Rua São Domingos). E aí começamos e o pessoal foi tudo no acordo. Já puxamos as coisas. A Prefeitura puxou as coisa nossas... (SÓREG; JEREMIAS, 2012 *apud* SEVERO, 2014, p. 85-86).

A única residência no terreno era uma grande casa azul, naquele momento ocupada pelo então *pã'i mág* (cacique) Pépo. Em 2008, quando estive pela primeira vez no local, os demais residentes estavam construindo suas casas com madeiras doadas, outras eram realizadas com madeiras disponibilizadas pela Funai. As reivindicações não cessavam, pois não havia instalação de água para atender os barracos improvisados e não haviam banheiros para toda a população, que girava entre 60 pessoas em 17 famílias. Alguns projetos, de outra maneira enchiam os *kanhgág* de esperança, entre eles a construção de uma Escola e de um Centro Cultural, no local central da aldeia, também projetavam a manutenção dos serviços de saúde indígena, a construção de um Posto para atendimento. Com a conquista da aldeia, os anseios mudaram de direção, as instituições passam a ser acionadas para o estabelecimento de instituições em seu meio, mas na exigência de que profissionais residentes na aldeia realizem o serviço.

Após mais de dez anos do estabelecimento, a aldeia Por Fi Ga possui mais de 17 ha e aproximadamente 100 residentes, divididos em 57 famílias. Foi construído um grande Centro Cultural, onde são realizadas as festas da comunidade e, de forma improvisada, está funcionando a Escola Estadual de Ensino Fundamental, que por falta de recursos não tem sede. A Escola é uma extensão de outra, nela estudam as crianças do 1º ao 5º ano, nos turnos da manhã e da tarde. Os dois professores são *kanhgág*, Refej é Licenciado em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFRGS, Josme é estudante de Pedagogia na Unisinos. As duas funcionárias, uma merendeira e uma servente também são indígenas. Quase todas as casas são de alvenaria, fruto de um projeto junto a prefeitura municipal realizado em 2009. Existem poucos espaços na aldeia para socialização, o campo de futebol teve que ceder lugar para casas de novos moradores, a área adquirida recentemente (fruto de uma indenização do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes – DNIT) está sendo ocupada

vagarosamente, uma vez que a vegetação impede a construção de estrada de ligação entre a área ocupada em 2007 e os espaços conquistados.

Recentemente, por reivindicação da comunidade e ação protagonizada pelo ex *pã'i mág* Nĩgrẽ, está em funcionamento o posto de saúde e um carro está disponível para atendimento dos moradores da aldeia. Alguns profissionais, como médicos, enfermeiros e odontologistas são *fóg* (brancos), mas os demais como agente de saúde, técnico de enfermagem e motorista são indígenas. Alguns outros postos de emprego são requisitados, para isso os *kanhgág* estão buscando formação universitária ou em cursos profissionalizantes para poderem ocupar esses espaços.

A grande maioria da população vive da produção e comércio de artesanatos. São realizadas feiras constantes na cidade de Canoas/RS, para onde os *kanhgág* se dirigem diariamente de trem ou carro, aqueles que possuem empregos não deixam de produzir seus objetos e adquirir os mais diversos produtos, que incluem meias, toucas, luvas, cachecol entre outros, e saem a vender nos finais de semana nas redondezas da aldeia, ou em cidades mais distantes como Gramado/RS, Ivoti/RS, Dois Irmãos/RS, entre outras. A manutenção do trabalho com os artesanatos e os empregos obtidos mostra uma relação interessante, por mais que atualmente muitos *kanhgág* busquem a formação universitária e os empregos disponíveis na aldeia, pois isso possibilita uma certa estabilidade financeira e estar próximo aos seus parentes, os artesanatos incluem a relação entre os pais e os filhos, as tratativas em torno do aprender e ensinar, a identificação dos objetos nas matas e sua transformação em itens comercializáveis, em outros termos, o trabalho com os objetos faz a ligação dos indígenas com a floresta, e estar nas instituições *fóg*, de seu ponto de vista, não a exclui.

3 A ESCOLA E OS DESAFIOS

A presença de uma instituição que formaliza a educação é longa na experiência dos índios que habitam o Brasil. As missões jesuíticas, os processos de aldeamento, o trabalho compulsório – denominado entre os *kanhgág* de "panelão" - serviram como mecanismos de assimilação dessas populações para os costumes e práticas ocidentais, buscando, ao fim, fazer com que o indivíduo deixasse de se identificar como indígena, passando a ser "brasileiro". Contrário a esse movimento, que remonta há pelo menos 500 anos, os grupos indígenas vêm aumentando com o passar dos anos. Grupos dados como extintos passaram a reivindicar sua identidade, reconquistar territórios e lutar por políticas públicas, mostrando, dessa maneira, que vivendo à margem de um processo organizado para diminuir a influência de seus costumes não havia funcionado.

Um dos contatos institucionais mais marcantes na recente experiência *kanhgág* com os brancos foram as ações do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, extinto e substituído pela Funai em 1967. O SPI, efetivamente passou a atuar no Estado do Rio Grande do Sul na década de 1940, assumindo os trabalhos realizados pelo Serviço Es-

tadual de Proteção aos Índios. As primeiras áreas assumidas foram as terras indígenas Nonoai e Ligeiro. O SPI tinha como missão instituir o autofinanciamento dos Postos e assim institucionalizaram as práticas de arrendamento de terras, realizaram contratos com empresas madeireiras, organizaram roças coletivas entre os índios e instituíram a Escola, na maioria dos casos sob a responsabilidade da esposa do Chefe do Posto.

No passar dos anos a escola passou a ser assumida pela Funai e na década de 1990 para as Secretarias de Educação dos Estados. Essa reivindicação partiu dos acadêmicos e profissionais da educação que atuavam nas escolas naquele momento, pois viam que a Funai não possuía estrutura suficiente para atender as reivindicações e mesmo para dar o suporte pedagógico que necessitavam.

Durante o trabalho de campo realizado para o Trabalho de Conclusão de Curso para a Licenciatura em Ciências Sociais (SEVERO, 2011), passei semanas observando e conversando com crianças, professores, lideranças e demais *kanhgág* que interagiam no ambiente escolar da aldeia Por Fi Ga durante os anos de 2010 e 2011. O professor Refej, atuante há mais de 20 anos na educação escolar aponta elementos sobre a proposta pedagógica da escola, que com o tempo foi transformada

> quando a escola veio pra dentro da aldeia ela prejudicou a cultura, a língua, a proposta pedagógica diferente. Vindo pra uma outra proposta pedagógica diferente e organização diferente, então nesses lado ela prejudicou um pouco, mas com o passar do tempo a gente foi concertando, acertando, entendendo a política dessa instituição e que hoje a gente adéqua essa realidade para a nossa realidade, então agora a gente tá aproveitando ela. As propostas boas né! Trabalhando essas propostas, passando essas oralidades pras escritas, registro e enfim tudo que é bom, que é ligado a uma educação escolar estamos fazendo essa transição, mas muita coisa ainda permanece na oralidade, que não atingimos ainda a escrever, a registrar, muitas oralidades. Por que assim muitas coisas de oralidade a gente não consegue traduzir e escrever ela, porque a língua, a língua a gente muitas vezes não consegue a tradução dele, a linguagem desse povo que tá vinculado a instituição escolar eu acredito que nem todos vão conseguir registrar (REFEJ, 2011 *apud* SEVERO, 2011, p. 76-77).

A crítica de Refej se dirige as posições autoritárias da escola quando essa não era lecionada pelos índios. Prejudicar a cultura, nesse sentido, é elaborar concepções e comportamentos distintos das práticas não escolares, a adaptação, transformação dessa "realidade para a nossa realidade" é estabelecer na escolarização a educação indígena. Ou seja, tornar a escola não um mecanismo de afastamento da realidade sociocultural, um instrumento de mudança, mas de situar a cultura em sua prática.

A escola na aldeia Por Fi Ga mantém a dualidade em vários sentidos. Os dois professores são de metades opostas, Josme é *kanhru* e Refej é *kamé*. Para além da divisão na organização social eles traduzem uma dualidade política faccional, Refej é originário da terra indígena Votouro e está ligado ao grupo que se identifica por Votouro, enquanto Josme nasceu e cresceu na terra indígena Nonoai e está ligado ao grupo que se identifica por Nonoai (SEVERO, 2014). Organizada dessa maneira a

escola entra em acordo com as práticas locais, uma vez que o monopólio de uma das metades ou grupo político nas funções docentes ocasionaria um movimento de contraposição às suas atividades.

Um dos pontos mais controversos no estabelecimento das escolas nas aldeias, especialmente nas aldeias nas cidades, onde os gestores possuem poucas experiências com a diversidade e a cultura indígena é a formação. Em geral, a qualificação profissional é um dos itens primordiais para a docência, essa não é negada pelos índios, mas somente a formação não fornece os elementos necessários para a atividade. A figura do professor, no entendimento *kanhgág*, se distingue da imagem produzida pelos *fóg* (brancos)

> na verdade pra nós não existe professor, na nossa linguagem não existe, mas esse ser inteligente é o respeitado desde parentes assim, ou desde mais velhos por isso que nós interpretamos o mais velho então o "tio" ele tem uma vivencia e um conhecimento para ensinar eu mais novo, vamos dizer né, então vai ser o tio. E é questão de organização né, a pessoa mais velha é o tio, o avô é o livro de história da comunidade então é por aí que a gente vai acolhendo as pessoas pela questão do respeito. Então ser tio é ser o segundo pai, que o segundo pai na escola é o professor, e o tio vem a ser o segundo pai. Então isso pra nós é aceito, porque também pelas marcas tribais né, muitas vezes os alunos chama a gente de irmão que tem a mesma marca minha, e muitas vezes de cunhado né que a menina que é da minha marca contrária ela é minha cunhada (REFEJ, 2011 *apud* SEVERO, 2014, p. 79-80).

Refej estabelece uma ligação do papel do professor com a organização social. Sendo o docente um membro da comunidade, mais velho, possuidor de uma metade cosmológica, estabelece diretamente uma relação de respeito e hierarquia diante dos alunos. Como vimos acima, se *regre* possui a prevalência da disciplina, sobretudo quando mais velho, se *jamré* o respeito e a autoridade diante dos "cunhados", produz uma estabilidade. No entanto, a manifestação de laços relacionais é evitada nas escolas ocidentais. A palavra "tio" não é indicada nas teorias da educação, pois ela vincularia a relação entre professor e aluno ao sentimento familiar. Pela relação cultural, Refej enxerga esse ponto de outra maneira e argumenta sobre a inadequação da relação entre os "brancos"

> E eu tenho visto que nas escolas a professora não aceita ser tia dos alunos né, pra ela é uma ofensa um aluno qualquer chamar ela de tia, ou tio ainda mais quando o aluno é rebelde, aí elas não aceita mesmo. Aí elas diz, não você é isso, você é aquilo, ultrapassa dos limites então não aceito, não pode ser meu sobrinho. Mas nós aceitamos, porque se a criança ultrapassar a gente tem autonomia de disciplinar, eu sou tio, eu sou pai, eu posso disciplinar (REFEJ, 2011 *apud* SEVERO, 2014, p. 80).

O vínculo e a autoridade produzida pelo docente na posição de "parente", *jamré* ou *regre* está relacionado à pessoalidade. Nas aldeias, o direito a um determinado benefício não é desvinculado das ações das pessoas. Por exemplo, caso alguma pessoa cometa atos moralmente condenados ou criminosos, ela não estará relacionada entre as pessoas aptas a lecionar, a ocupar algum cargo público ou receber alguma casa. Esse benefício seria visto como um prêmio para aquele que age fora dos acordos estabelecidos pelo grupo. As ações pessoais, dessa maneira, influem no direcionamento das políticas públicas e mesmo na relação de autoridade dentro da escola.

A gestão cotidiana das escolas também diverge das normativas ocidentais, o material e a alimentação destinadas à escola, conforme as normativas devem ser exclusivas aos alunos, que são a parte interessada e que nela deve ser mantida. De outro modo, os *kanhgág* buscam transformar essa instituição em sua, desse modo, entendem que toda a sua estrutura é da aldeia e para ela deve servir. Inúmeras vezes, quando observava as aulas, nos períodos da manhã e da tarde, fazia a refeição junto aos alunos, professores e funcionários, vez ou outra as lideranças visitavam a escola e ali também se alimentavam. Em outras escolas, as classes, cadeiras e panelas foram instrumentos utilizados em reivindicações e obstruindo estradas.

Esses casos apresentam uma variante forte da domesticação do universo escolar. Tomando a instituição para seus interesses os *kanhgág* produzem uma vinculação entre educação e ensino, que para as sociedades indígenas não está dissociado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, que sintetiza uma experiência de pesquisa de mais de dez anos com a aldeia Por Fi Ga, busquei apresentar a forma *kanhgág* de compreender e dominar a escola. Partindo de um olhar particular para o outro, entende-se que para a cultura kanhgág a diferença está posta a todo momento e nutre seus princípios de sociabilidade, dessa forma, a Escola é desejada, mas domesticada, pois visa atender uma demanda específica, a da incorporação dos conhecimentos *fóg* (brancos) e não tornar os indígenas *fóg*. Esse giro conceitual se distancia das ações impostas pelo Estado brasileiro, especialmente pelas agências indigenistas oficiais, de impor regulações, horários e normas que não fazem sentido para a experiência nativa.

Tomando a Escola como sua, os *kanhgág* levam para a instituição a educação indígena, fazendo a prática misturar escolarização e educação, na medida em que incorpora princípios culturais, sobretudo o sistema de metades, e a regularização de conteúdos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, A. M. de. **Ën ga uyg tóg (“nós conquistamos nossa terra”)**: os Kaingang no litoral do Rio Grande do Sul. 2008. 212 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

BORBA, T. M. **Actualidade indigena**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1908.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EVANS-PRITCHARD, E. E. Os Nuer do Sul do Sudão. *In:* EVANS-PRITCHARD, E. E.; FORTES, M. (Org.). **Sistemas Políticos Africanos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [1940]; 1978.

FERNANDES, R. C. **Política e parentesco entre os Kaingang**: uma análise etnológica. 2003. 288 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LÉVI-STRAUSS, C. **O homem nu**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NIMUENDAJÚ, C. **Etnografia e indigenismo**. Campinas: UNICAMP, 1993.

SALDANHA, J. R. **“Eu não sou de pedra para sempre”**: cosmopolítica e espaço Kaingang no Sul do Brasil meridional. 2009. 208 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SEVERO, D. F. D. “Dentro e fora”: os significados do fazer artesanatos entre os kaingang nas cidades. **Amazônica – Revista de Antropologia**, Belém/PA, v. 7, n. 1, p. 50-72, mar. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/2151. Acesso em: 07 out. 2019.

SEVERO, D. F. D. **Educação indígena em São Leopoldo**: processos educativos formais e não-formais entre os índios Kaingang. 2011. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SEVERO, D. F. D. **Educar, viver, trabalhar**: os significados do fazer os artesanatos entre os Kaingang da ëmã Por Fi Ga. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SIMONIAN, L. **Guarita**: ascensão de uma liderança indígena dominante?. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/%20guarita-ascencao-de-uma-lideranca-indigena-dominante. Acesso em: maio 1980.

VEIGA, J. **Organização social e cosmovisão Kaingang**: uma introdução ao parentesco, casamento e nominação em uma sociedade Jê Meridional.1994. 242 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994.

CAPÍTULO

4 POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: uma reflexão sobre o protagonismo e as dificuldades enfrentadas pelos povos originários exacerbadas pela pandemia da COVID-19

Catiane Steffen[1]

Stephany Jordânia Chagas Oreli[2]

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo caracterizou-se a partir de um relatório final, relativo aos pontos propostos pelo professor Walmir Pereira na disciplina de Povos Indígenas na América Latina Contemporânea. Ao longo do semestre, o docente procurou mostrar o protagonismo dos povos indígenas originários, a fim de desconstruir olhares preconceituosos, às vezes carregados de vitimização, que, quando não menosprezam estes povos, não raro os reduzem a seres que precisam de uma espécie de tutela – como se esses estivessem em uma direção oposta à capacidade dos demais – quando, na verdade, os povos indígenas merecem respeito, valorização, e o sincero agradecimento da sociedade por todo o bem que promovem à coletividade. Muito mais do que isso: eles merecem ser reconhecidos pela atuação nos mais diversos campos do saber – e esferas da vida – como seres que fizeram, fazem e farão a diferença na vida de todos no planeta e, principalmente, na vida do próprio planeta. O Brasil, em sua individualidade, representa significativamente o planeta como um todo, no que diz respeito às agressões ambientais diárias sofridas por este, cujos diferentes biomas estão ameaçados e extremamente agredidos, por políticas de ações pautadas no desenvolvimento moderno, fundado em conceitos capitalistas e mercantis. Caracteriza-se, portanto, em um desenvolvimento definido pela destruição, que não mede esforços para dissociar o homem da natureza, e se mostra cada vez mais propulsor de uma força atuante na direção de naturalizar o ódio, o preconceito, a miséria, a dor e o sofrimento. A sociedade, norteada por esse pensamento, ainda não percebeu que se autodestrói toda vez que destrói o que lhe permite a vida: a natureza.

Os povos indígenas, pelo contrário, entendem a importância da Terra e a consideram sagrada. Nascer da Terra é pertencer à Terra, é estar indissociavelmente conectado a ela. Ao atingir a natureza, o homem agride a si mesmo. Nenhum capital econômico pode superar a força da natureza, que dá inúmeras oportunidades ao homem de agir diferente, e que se vê protegida e abraçada – tal qual uma mãe cuidada por seus filhos – na maneira respeitosa e protetora com que os seus filhos indígenas cuidam e celebram a vida a que ela dá à luz todos os dias com suas bênçãos.

2 POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

A seguir, são apresentadas considerações sobre o protagonismo dos povos indígenas no Brasil, os avanços e as conquistas a serem celebradas e difundidas, assim como a triste realidade da violência a que estão submetidos no país, exacerbadas pela pandemia – que distanciou ainda mais o olhar do Estado para as necessidades dos povos indígenas, negligenciadas desde a chegada dos europeus ao território habitado pelos povos originários. Por fim, são apresentados, brevemente, o bem viver e a inserção desta filosofia dos povos indígenas em Constituições de países latino-americanos, as impressões das autoras acerca dos conteúdos textuais e imagéticos – minis-

[1]Bacharelanda em Direito. E-mail: catianesteffen@gmail.com
[2]Graduanda em Relações Internacionais na UNISINOS. E-mail: stephany.j.c.oreli@gmail.com

trados e trabalhados na atividade acadêmica –, e a avaliação do processo de ensino/aprendizagem desenvolvido na disciplina.

2.1 Protagonismo dos povos e coletividades indígenas no Brasil

O Brasil é um país de dimensão continental. Tamanha extensão territorial torna difícil o controle das fronteiras para se monitorar as ações de grupos criminosos e as exportações ilegais de recursos naturais, que colocam em risco os diferentes biomas e a biota. A falta de investimento no monitoramento, na fiscalização e na punição aos responsáveis pela degradação do meio ambiente, propicia a exploração da natureza de forma predatória, sem a análise sobre a concessão de licença, a imposição de medidas, ou, ainda, a restrição do Poder Público a estas atividades – em função do respectivo impacto e/ou dano ambiental.

Ao mesmo tempo, a negligência – quando não a conduta ativa dos governantes e de suas ditas políticas públicas – acaba por interferir na preservação ambiental, expondo a natureza à exploração desenfreada dos recursos dela. Isto acaba por impactar diretamente na vida dos povos indígenas, que estão ligados de maneira indissociável à natureza, e faz com que o conjunto da fauna e da flora fique extremamente vulnerável à biopirataria.

Ao não impedir ativamente a biopirataria, o Brasil agride a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), ratificada pelo Estado em 1994. Essa Convenção é um tratado da Organização das Nações Unidas (ONU), idealizada na ECO-92, que tem como objetivos a conservação da biodiversidade, a utilização sustentável de seus componentes e a repartição justa e equitativa dos benefícios derivados da utilização dos recursos genéticos, mediante, inclusive, o acesso adequado a estes recursos, e a transferência de tecnologias pertinentes.

O meio ambiente é um direito fundamental, constitucionalmente assegurado em capítulo próprio na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88). Um direito autônomo, transindividual, de 3ª geração. Nos termos do art. 225 da Carta Maior:

> Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (grifo nosso) (BRASIL, 1988).

Na década de 90, o Supremo Tribunal Federal reconheceu em decisão que, pelas próprias características do direito ao meio ambiente – por ser uma condição para qualquer forma de vida, por ser uma condição à dignidade, por ser um pressuposto para toda a humanidade –, ele era um direito fundamental nato. E mais, um direito fundamental autônomo, o que significa que ele não depende de outros direitos fundamentais para existir. Como direito de 3ª geração, entende-se que o direito ao meio ambiente não tem, necessariamente, por principal objeto, o indivíduo, nem nenhuma coletividade determinada, mas, sim, o gênero humano. Portanto, está se pensando em algo mais globalizado.

A parte final do *caput* do art. 225 da CRFB/88, supracitada e grifada, mostra que as presentes e as futuras gerações, ou seja, as gerações que sequer foram concebidas, são beneficiárias desse direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Nessa esteira que vem toda uma estrutura absolutamente inovadora e revolucionária no direito ambiental, no sentido de que os comportamentos (do Poder Público, dos particulares, ou de qualquer pessoa atuando sob a jurisdição estatal) e o desenvolvimento, em todas as esferas, devem ser projetados de maneira compatível com a garantia de um futuro sustentável.

Desse modo, a geração atual deve pensar em desenvolvimentos econômicos e sociais que tenham no seu cerne a compatibilidade com a vida humana no futuro, promovendo tais desenvolvimentos com base no equilíbrio ecológico. Está-se diante de um direito intergeracional, ou seja, que impacta nas outras gerações.

Além disso, os povos indígenas não promovem o dano ambiental. O cuidado que os povos indígenas têm com a Terra faz com que eles entendam que o progresso só é progresso quando a natureza é preservada, pois ela é conditio sine qua non para que a vida exista. Nas palavras do escritor indígena Ailton Krenak (2020, página?), na obra "*O amanhã não está à venda*", que expõe toda a sabedoria dos povos indígenas:

> Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

Na obra "*The Role of Indigenous Peoples in Biodiversity Conservation – The natural but Often Forgotten Partners*" (2008), a autora destaca que aproximadamente 80% das áreas de biodiversidade preservadas na superfície terrestre estão em terras indígenas. Considerando a riqueza da biodiversidade nas terras brasileiras, mostra-se fundamental que os povos indígenas, que são os grandes protetores dos mais diferentes biomas, sejam respeitados e valorizados pelo bem que promovem à coletividade, ao cuidarem dos recursos naturais, que fornecem as condições necessárias para que a vida seja possível na Terra.

A comunidade científica internacional cada vez mais destaca o protagonismo dos povos indígenas na preservação ambiental no Brasil. Neste sentido, destaca Colleen *et al.* (2018)

> O sistema de áreas protegidas terrestres do Brasil é a maior rede terrestre nacional do mundo, com quase 2,5 milhões de km2, contribuindo com metade da área protegida da região da América Latina (UNEP-WCMC e IUCN, 2016a). Trinta e cinco por cento do bioma amazônico, estendendo-se através de oito países, está contido em 3000 territórios de povos indígenas (MARETTI et al., 2014), e os relatórios do governo brasileiro colocam estes territórios como parte de sua rede de áreas protegidas. Muitos pesquisadores consideram que a saúde da biodiversidade amazônica depende da eficácia da gestão de terras indígenas (NAUGHTON TREVES et al., 2005; SHEIL *et al.,* 2015; SCHLEICHER et al., 2017). Desse modo, permitir a governança indígena ajuda a manter a saúde deste sistema, para o benefício das comunidades locais e globais [...].

Esta preciosa contribuição dos povos indígenas na preservação ambiental deriva da filosofia do bem viver, que é uma percepção econômica, social e espiritual que existe em praticamente todos os povos indígenas originários do planeta. O bem viver na concepção indígena tem um significado diferente do *viver bem*, usado na concepção ocidental moderna. Nesta, o foco está no consumo voraz, no acúmulo, na posse, na desqualificação das culturas e dos saberes dos diferentes povos – de suas cosmologias e de suas cosmovisões –, no menosprezo pelas diferenças e na divisão das pessoas em estratos – que aumentam as desigualdades sociais e econômicas. Conforme Krenak (2020)

> A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos.

No bem viver dos povos indígenas – este modo de ser, de estar no mundo – o foco está no ser, não no ter. É uma filosofia que tem preocupação com o presente e com a transcendência. Eles entendem que a natureza nos dá algo de imediato que é para ser usufruído, sentido, experienciado e colocado em movimento, ou seja, uma dádiva que pressupõe o receber-retribuir.

Essa é uma lógica pautada na reciprocidade, na valorização das diferenças, do social e do coletivo, sem implicar na aniquilação da essência do indivíduo. Nos últimos anos, os povos indígenas no Brasil têm conquistado uma importante visibilidade diante da comunidade internacional e a sabedoria dos povos indígenas tem sido levada aos mais diferentes cantos deste mundo.

Destacam-se pela sabedoria, pela difusão das diferentes culturas dos povos indígenas e pela atuação pacífica, os referentes indígenas como Daniel Munduruku (escritor e professor brasileiro), Kaká Werá (escritor, ambientalista e conferencista) e

Sônia Guajajara (coordenadora nacional da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB, que recebeu em 2015 a Ordem do Mérito Cultural). Além dos citados, Ailton Krenak (escritor, filósofo e ambientalista) e Joel Pereira (ou Joel Guarani, líder do povo guarani no Rio Grande do Sul, professor, referência política e cultural, foi candidato a vereador em 2020).

Dentro do território nacional, esses referentes também se destacam pela desconstrução de preconceitos e pela disseminação do conhecimento dos seus povos, que difundem através da sabedoria contida em suas falas. Importante destacar também a deputada federal Joênia Wapichana, primeira mulher indígena a exercer a advocacia no Brasil, advogada do movimento indígena, e voz dos povos indígenas no Brasil e no exterior.

Destaca-se dentre os antepassados, o líder Sepé Tiaraju, um herói nacional, reconhecido oficialmente como *herói guarani missioneiro rio-grandense* pela Lei nº 12.366 do Estado do Rio Grande do Sul e como *Herói da Pátria Brasileira* pela Lei Federal nº 12.032/09. Ele foi um líder do povo guarani nas Missões do Rio Grande do Sul, atuante na resistência desse povo à invasão portuguesa e espanhola, que deu a vida para defender a identidade e as terras dos povos indígenas originários. Terras que não foram descobertas, como aprendemos desde os bancos escolares, mas, sim, invadidas pelos europeus, pois os povos originários já as habitavam.

2.2 Avanços e conquistas dos povos, movimentos sociais, coletivos e pessoas indígenas no Brasil Contempor Neo

Ao longo da história brasileira, o ativismo dos povos indígenas repercutiu no reconhecimento do Estado, e na obrigação deste, perante a comunidade local e internacional, em ter de respeitar acordos e convenções, reconhecendo a importância dos povos indígenas e positivando os direitos destes. Entre os avanços e as conquistas dos povos indígenas originários, destacam-se o reconhecimento de que possuem direito:

a) às terras que tradicionalmente ocupam (Art. 231 CRFB/88; Art. 13-19 Convenção 169 da OIT; Art. 10 e 26 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas – DNUDPI);

b) manterem-se diferentes da sociedade dominante (Art. 231 CRFB/88; Art. 5º Convenção 169 da OIT; Art. 8 e 10 DNUDPI);

c) determinarem livremente sua condição política, e buscarem livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural (Art. 7º Convenção 169 da OIT; Art. 3º e 4º DNUDPI);

d) à consulta antes de o Estado adotar e aplicar medidas legislativas e administrativas que os afetem (Art. 6º Convenção 169 da OIT; Art. 15, 17, 19, 30, 32, 36 e 38 DNUDPI).

Salienta-se também que organismos internacionais, como a Corte Internacional de Direitos Humanos (Corte IDH), têm declarado e reconhecido Estados – que ratificaram o Pacto de San José da Costa Rica – como responsáveis por violações de direitos humanos ao violarem os direitos dos povos indígenas. No caso da Comunidade de Mayagna (Sumo) Awas Tingni Vs. Nicarágua (2001, p. 78), a Corte IDH expressou, referente ao direito à propriedade comunal

> [...] é necessário fazer algumas precisões a respeito do conceito de propriedade nas comunidades indígenas. Entre os indígenas existe uma tradição comunitária sobre uma forma comunal da propriedade coletiva da terra, no sentido de que o pertencimento desta não se centra em um indivíduo, mas no grupo e sua comunidade. Os indígenas pelo fato de sua própria existência têm direito a viver livremente em seus próprios territórios; a relação próxima que os indígenas mantêm com a terra deve de ser reconhecida e compreendida como a base fundamental de suas culturas, sua vida espiritual, sua integridade e sua sobrevivência econômica. Para as comunidades indígenas a relação com a terra não é meramente uma questão de posse e produção, mas sim um elemento material e espiritual do qual devem gozar plenamente, inclusive para preservar seu legado cultural e transmiti-lo às futuras gerações (grifo nosso).

Infelizmente, ainda falta muito a ser reconhecido, e há uma intensa luta para garantir que não se retroceda nestes avanços. No entanto, é inegável que são conquistas a se celebrar e proteger num cenário de opressão, desumanidade e ganância, no qual a pauta dos povos indígenas quase sempre é sobreposta pelos interesses dos grupos hegemônicos dominantes.

2.3 Processos de violência objetiva e subjetiva, as subvalorações, os desrespeitos e o não reconhecimento, de vários setores da sociedade e do estado nação, dos direitos constitucionais dos povos indígenas no Brasil Contemporâneo

Como referido ao longo do trabalho, os povos indígenas são protetores da natureza, e entendem a relação intrínseca de dependência que o ser humano tem desta. Por este motivo, eles são alvos frequentes de grupos criminosos, que reconhecem neles um obstáculo à livre depredação da floresta. Isso potencializa que os povos indígenas sejam alvo de violência objetiva e subjetiva.

Eles estão expostos à violência do Estado de forma objetiva (direta) – perpetrada por meio do aparato estatal (o que inclui os agentes, e até o uso das políticas públicas) – e à violência subjetiva (indireta) – normalmente praticada diretamente por particulares, mas com a permissividade, omissão, negligência, complacência do Estado. A violência subjetiva também se manifesta quando o Estado não oferece um recurso eficiente e eficaz para garantir a tutela dos direitos humanos das supostas vítimas (artigos 8.1 e 25.1 da Convenção Americana de Direitos Humanos).

Conforme relatório da *Human Rights Watch* (2019), referente à extração ilegal de madeira da Amazônia, o desmatamento na Amazônia brasileira é impulsionado por redes criminosas, que usam da violência e da intimidação como ferramentas contra os povos indígenas, sem que o Estado os proteja tampouco proteja a Floresta. Conforme destaca a instituição, os povos indígenas tendem a estar entre os mais ativos no apoio aos esforços de fiscalização destinados a conter o desmatamento. Essa seria uma das razões pelas quais, no período de agosto de 2017 a julho de 2018, apenas 3% de todo o desmatamento na região amazônica do Brasil tinha sido registrado em terras indígenas.

A promoção de preconceitos e de estereótipos negativos sobre os povos indígenas, a desvalorização das diferentes culturas dos povos indígenas e do modo de ser, estar e viver destes, faz com que eles sejam também marginalizados pela sociedade. Hoje, mais do que nunca, os referentes indígenas promovem a desconstrução de falas preconceituosas como forma de afirmar a dignidade que eles têm e como meio de corrigir as distorções sociais históricas que os colocaram à margem das sociedades construídas nos moldes da visão eurocêntrica (monocultural).

Eles mostram que não existe "índio", mas existem indígenas; que não existem "tribos", mas existem povos; e que o indígena que usa eletrônicos, que estuda numa universidade, por exemplo, não é menos indígena por isso do que aqueles que estão inseridos dentro da floresta. Eles mostram que ter acesso aos recursos tecnológicos e aos serviços que os não indígenas dispõem para utilização não é promover uma assimilação cultural (como alguns discursam para tentar naturalizar as políticas de exclusão praticadas contra os povos indígenas).

Nesse sentido, a tecnologia é uma importante ferramenta para o fortalecimento da identidade desses povos, não só para que possam desconstruir preconceitos como também para que eles possam desenvolver a vida em meio às muitas dificuldades que encontram para resistir e para sobreviver em momentos como nos atuais tempos de pandemia.

A concretização das políticas exploratórias de governos focados na destruição da natureza para a promoção e o enriquecimento de alguns poucos encontra uma grande barreira na resistência dos povos indígenas em permitir a agressão à Terra, e, por consequência, à vida de todos, pois um meio ambiente ecologicamente equilibrado é necessidade e condição essencial para que a vida se desenvolva. Por isso, discursos de ódio contra os indígenas, que reduzem o valor da vida dos indivíduos destes povos para tornar aceitável a eliminação destes grupos da sociedade, inclusive pela falta de políticas públicas voltadas a eles, tem sido muito utilizada.

Com a comunicação amplamente difundida de uma ponta a outra do mundo, foi-se o tempo em que a violência estatal contra os povos indígenas não era conhecida. Por isso, em um mundo globalizado, com tantos olhares atraídos ao Brasil pelas manifestações políticas na contramão do desenvolvimento de políticas humanitárias agregadoras, o Estado necessita promover a violência com a chancela do ordena-

mento jurídico.

Para isso, mostra-se imperioso para os grupos hegemônicos criar um cenário que fortaleça a passagem de projetos que atendem aos mais basilares dispositivos constitucionais. Essa tem sido uma das técnicas utilizadas pelo Estado para banalizar a violência aos povos indígenas, para atender aos interesses econômicos de alguns poucos e para encobrir a incapacidade (e a falta de interesse) do Estado em promover políticas públicas prementes.

Nesta sociedade disfuncional que o Estado promove, quanto menos acesso aos diferentes saberes, quanto menos conhecimento é compartilhado e difundido, menos racionalidade e menos pensamento crítico os indivíduos têm para refletir sobre os discursos a que são expostos, e sobre as ações que praticam. A divulgação massiva de conteúdo inverídico e degradante sobre os povos indígenas em substituição à promoção do conhecimento e da valorização das diferentes culturas, propicia a construção de estereótipos e a objetificação da vida.

Em uma sociedade em que as pessoas valem pelo que produzem, a visão não escravagista do bem viver se torna um obstáculo aos que necessitam de indivíduos alienados, desprovidos de senso crítico, moldados para estar a serviço da reprodução do ódio e de preconceitos. Indivíduos que entreguem a tão rápida passagem que é a vida à serviço da consecução dos interesses nocivos de alguns, na elite do poder. Para tanto, promover uma sociedade disfuncional no Brasil tem sido uma das estratégias utilizadas por governantes no país.

A concretização das políticas exploratórias de governos focados na destruição da natureza para a promoção e o enriquecimento de alguns poucos encontra uma grande barreira na resistência dos povos indígenas em permitir a agressão à Terra, e, por consequência, à vida de todos, pois um meio ambiente ecologicamente equilibrado é necessidade e condição essencial para que a vida se desenvolva. Por isso, discursos de ódio contra os indígenas, que reduzem o valor da vida dos indivíduos destes povos para tornar aceitável a eliminação destes grupos da sociedade, inclusive pela falta de políticas públicas voltadas a eles, tem sido muito utilizada.

Com a comunicação amplamente difundida de uma ponta a outra do mundo, foi-se o tempo em que a violência estatal contra os povos indígenas não era conhecida. Por isso, em um mundo globalizado, com tantos olhares atraídos ao Brasil pelas manifestações políticas na contramão do desenvolvimento de políticas humanitárias agregadoras, o Estado necessita promover a violência com a chancela do ordenamento jurídico.

Para isso, mostra-se imperioso para os grupos hegemônicos criar um cenário que fortaleça a passagem de projetos que atendem aos mais basilares dispositivos constitucionais. Essa tem sido uma das técnicas utilizadas pelo Estado para banalizar a violência aos povos indígenas, para atender aos interesses econômicos de alguns poucos e para encobrir a incapacidade (e a falta de interesse) do Estado em promover

políticas públicas prementes.

Nesta sociedade disfuncional que o Estado promove, quanto menos acesso aos diferentes saberes, quanto menos conhecimento é compartilhado e difundido, menos racionalidade e menos pensamento crítico os indivíduos têm para refletir sobre os discursos a que são expostos, e sobre as ações que praticam. A divulgação massiva de conteúdo inverídico e degradante sobre os povos indígenas em substituição à promoção do conhecimento e da valorização das diferentes culturas, propicia a construção de estereótipos e a objetificação da vida.

Em uma sociedade em que as pessoas valem pelo que produzem, a visão não escravagista do bem viver se torna um obstáculo aos que necessitam de indivíduos alienados, desprovidos de senso crítico, moldados para estar a serviço da reprodução do ódio e de preconceitos. Indivíduos que entreguem a tão rápida passagem que é a vida à serviço da consecução dos interesses nocivos de alguns, na elite do poder. Para tanto, promover uma sociedade disfuncional no Brasil tem sido uma das estratégias utilizadas por governantes no país.

Criam-se condições de aceitação presente e futura da prática de agressões cada vez mais lesivas e atentatórias aos direitos humanos, especialmente dos grupos considerados minorias. O extermínio de um povo não é feito apenas fisicamente, pela destruição da vida dos indivíduos, mas também pelo extermínio da cultura, da história, dos saberes, das línguas, das tradições.

Para tanto, alguns setores da sociedade se empenham na divulgação de discursos de ódio, de incitação à violência e ao preconceito. Agem assim para que sejam internalizados conceitos negativos, desde a mais tenra idade, pelos indivíduos, ao ponto de tais conceitos se tornarem tão introjetadas nas pessoas que elas não racionalizem mais sobre o que leem, sobre o que ouvem, sobre o que acreditam e sobre as ações que praticam – sejam ações praticadas como exercício de autonomia pessoal sejam ações praticadas pela ordem, ou pelo incentivo, de terceiros.

Enquanto isso, os interesses de alguns poucos são elevados a bandeiras de luta do Estado, e as chamadas minorias – que deveriam receber um olhar mais apurado deste – passam a ser cada vez mais arremessadas à margem da sociedade. Nesse sentido, por muitas vezes, os protetores da natureza são posicionados à sociedade como indivíduos que impedem o crescimento econômico e a concretização efetiva de políticas públicas. Políticas proferidas em discursos que não raro se prestam a ser uma mera construção teórica, sem planejamento para efetivação prática, a que os governantes utilizam para tentar encobrir a precariedade da atuação do Estado nas políticas públicas e a corresponsabilidade deste nos problemas sociais.

Ao longo do tempo, várias foram as barreiras erguidas para criar um espaço de hegemonia dos interesses de grandes grupos econômicos, de empresários e de latifundiários, no cenário político nacional. Vários projetos tramitaram ao longo do tempo de maneira temerária no Congresso Nacional em uma tentativa de reduzir tanto

quanto possível as condições de sobrevivência dos povos indígenas, e extinguir as diferentes culturas, com o olhar complacente da sociedade.

Algumas dessas barreiras à efetivação dos direitos dos povos indígenas no Brasil, que tramitaram no Congresso Nacional foram: no Poder Executivo, o Parecer N.001/2017/GAB/CGU/AGU, o Corte de Orçamento na Funai, e a transferência das demarcações para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA (MP 870/19). No Poder Judiciário, a Tese do "marco temporal" (Caso Raposa Serra do Sol).

No Poder Legislativo a tramitação de PECs e PLs – contrários às pautas dos movimentos indígenas, como se viu na PEC 215 (sobre a competência para a demarcação das terras indígenas), PL1610/96 (sobre a exploração de recursos minerais das terras indígenas), e o PL6818/2013 (sobre a demarcação de terras indígenas, projeto de lei antidemarcação promovido pela bancada ruralista). Ainda se ressalta o PL490 – fortemente repudiado pelos povos indígenas, através da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

Importante destacar que o PL490 é parte de um pacote de medidas contra os direitos constitucionais dos povos indígenas. O PL490 fragiliza a demarcação das terras indígenas, amplia a possibilidade da exploração predatória dos recursos naturais, e a consequente violência objetiva e subjetiva contra os povos indígenas.

O Brasil, a partir da década de 2000, havia dado os primeiros passos para o aumento das políticas públicas referentes aos povos indígenas. Dentre as quais, eles seriam, de fato, reconhecidos como seres capazes – não necessitantes de tutela – e importantes para a sustentabilidade do país.

Entretanto, o Estado sofreu uma ruptura neste sistema a partir de 2016, assim como em todos os setores referentes à seguridade social e às políticas públicas sociais. Cinco anos depois, os povos indígenas já estão sendo profundamente afetados, seja pela omissão e descaso do governo, seja pelo ataque direto aos seus direitos, como evidenciados no PL490.

2.4 As formas de (r)existências e os modos de vida das pessoas e dos povos indígenas em tempos de pandemia de COVID-19

Os indígenas em tempos de pandemia têm usado a conexão com o transcendental, com o divino, para obter proteção, através da reza, do canto, das ervas medicinais, e do conhecimento dos antepassados. A espiritualidade se mostra muito relevante aos povos indígenas para dar-lhes a força da resistência.

Conforme o referente Joel Pereira comentou em conversa com os alunos da disciplina de PIALC, muitas famílias que sobreviviam contando com os rendimentos da venda do artesanato que produziam tiveram sérias dificuldades em razão das res-

trições sanitárias e do isolamento, necessários para evitar a disseminação e a contaminação pela COVID-19. Por isso, os líderes precisaram se mobilizar para proteger os mais necessitados.

Os idosos indígenas tinham de ser mantidos ao máximo dentro das aldeias, sem contato com os demais, por serem mais vulneráveis. A preservação da vida dos mais antigos da aldeia permite a convivência dos mais jovens com a biblioteca viva de conhecimento dos povos indígenas – como bem referido pelo jovem indígena Kaninary Apurinã, em vídeo do UNICEF ("*Juventude indígena fala sobre o impacto da pandemia em suas comunidades*" do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF). A necessidade de garantir a sobrevivência dos anciãos desses povos, das suas culturas, e ainda garantir um mínimo de condições para a subsistência das famílias foi um grande desafio enfrentado pelos povos indígenas em tempos de pandemia.

As dificuldades também ficaram evidentes no tocante à alfabetização das crianças e dos adolescentes. Conforme o referente indígena Joel Pereira, poucas escolas funcionavam nas aldeias, e apenas algumas contavam com aulas remotas. Noutras, ele precisava levar os trabalhos aos alunos, de casa em casa, entregando as tarefas aos pais, além de enfrentar a dificuldade de acesso a equipamentos e à internet.

O Estado falhou com toda a sociedade civil nas medidas que deveria tomar referente à pandemia da COVID-19, conforme evidenciado no número de vidas perdidas e no atraso para a obtenção das vacinas. O descaso para com os povos indígenas foi ainda maior.

O indígena Kaninary Apurinã relatou as diversas dificuldades que seu povo enfrentou durante a pandemia. Ele salientou que, além de não haver uma contagem representativa do número de óbitos nas comunidades indígenas, os diferentes povos tiveram que lidar, ainda, com a falta de apoio para obter alimentos, medicamentos e produtos de higiene. A maior possibilidade de exposição ao COVID-19 e a potencial disseminação do vírus nas aldeias tornava arriscado para eles sair da aldeia para comprar os mantimentos na cidade.

A falta de informação confiável por parte do Estado dificultou as medidas de proteção contra a contaminação pelo vírus. As lideranças indígenas se viram desamparadas, obrigadas a procurar medidas protetoras por si só, pesquisando nos dados do Ministério da Saúde. Pouca informação lhes era passada através da Fundação Nacional do Índio (Funai), e o que conseguiam de informação era em português, restringindo o entendimento da informação aos indígenas falantes e leitores deste idioma. Como se não bastasse o pouco material e o pouco apoio, eles ainda tiveram de traduzir as informações para o idioma de cada povo, produzindo cartilhas para as comunidades.

Além disso, outro desafio que os povos indígenas enfrentaram durante a pandemia foi a da diminuição do turismo em algumas regiões, que permitia que as mulheres artesãs vendessem as produções. A venda dos artesanatos garantia a sobrevivên-

cia de muitas famílias, e o fechamento das lojas, pelas necessárias medidas restritivas, dificultou a obtenção de rendimentos. Os valores obtidos eram necessários para garantir a sobrevivência em um cenário de políticas governamentais excludentes para os povos indígenas, que ficaram tão à margem da sociedade na pandemia quanto já estavam nos tempos anteriores.

As mulheres indígenas, em vários povos, sem a renda proveniente da venda do artesanato, passaram a produzir máscaras. Primeiro para a comunidade em que estavam inseridas e depois para venda noutros territórios. A forma como essas mulheres indígenas enfrentaram o problema mostra a capacidade delas de se reinventarem por si mesmas, e garantir um mínimo de renda que permitisse a sobrevivência da comunidade no período da pandemia.

Para enfrentar a pandemia da COVID-19 e evitar o desaparecimento de povos indígenas, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) criou o projeto Maracá – Emergência Indígena, a partir do qual eles mantêm uma contagem atualizada dos números de afetados, de vidas perdidas e de povos contaminados. A frente organiza planos, projetos e ações criados a partir da necessidade de acompanhar e de analisar o impacto do vírus sobre os povos indígenas; fornecem insumos e desenvolvem estratégias de enfrentamento específicas e diferenciadas; e ainda resguardam a memória e o conhecimento ameaçado de extinção pelas vidas perdidas dos parentes indígenas (APIB, 2021).

Imagem 1 – Macará: Emergência Indígena

Fonte: Arquivo pessoal (2010).

O projeto, através de materiais online, vídeos, minisséries e *lives*, chama a atenção para as diversas dificuldades enfrentadas atualmente pelos povos indígenas, que não se restringem apenas à pandemia. O desmatamento ilegal segue sendo uma ameaça para os povos indígenas, exigindo que eles estejam sempre se defendendo e denunciando invasões às terras.

O garimpo ilegal também os expõe à violência de pessoas, que os tornam vítimas em potencial de tentativas de homicídio e vítimas de homicídios consumados, uma das estratégias dos agressores da natureza para explorarem clandestinamente os recursos minerais das terras que os povos indígenas ocupam. A líder da APIB, a indígena Sônia Guajajara, em *live* (2020), com a ativista sueca Greta Thumberg, apresentou o Plano de Cura "Maracá – Emergência Indígena" para a jovem, afirmando que: "lutar contra a expansão insustentável do agronegócio, o impacto das grandes mineradoras e hidrelétricas, o garimpo ilegal, o desmatamento e as queimadas não é só uma emergência indígena, como também mundial".

Assim como outros movimentos indígenas na América Latina, o Maracá não somente aponta os problemas, mas também a solução. Há tempos os indígenas salientam a necessidade da proteção e da conservação ambiental para se extrair recursos naturais de forma segura e consciente, sem exceder as taxas de recuperação da natureza.

Eles também demonstram a necessidade de se mudar o sistema econômico atual, pois esse capitalismo excessivamente consumista que se vive nos tempos atuais acabará, no futuro, deixando os indivíduos sem nada. Vê-se, portanto, o compromisso dos povos indígenas com a promoção da sustentabilidade no seu sentido total (não só ecológico) em que o social, o econômico, o ambiental, o político, o cultural e o religioso estão em harmonia.

A Carta da Terra, proposta na Rio-92, representa o ideal defendido pelos povos indígenas para uma sociedade justa, sustentável e pacífica. Estas são ações implementadas pelos povos indígenas de forma prática, começando pela filosofia do bem viver, e depois pelo ativismo, que os faz se manifestarem publicamente, resistir e lutar frente às ações prejudiciais às comunidades indígenas praticadas pelo Estado.

2.5 O bem viver indígena: o exemplo da valorização dos povos indígenas nos textos das constituições de países vizinhos

Em Estados vizinhos, como no Equador e na Bolívia, os representantes políticos construíram textos constitucionais que revolucionam o constitucionalismo moderno e que integram as disposições de direitos, demandas reivindicativas e modos de vida dos povos indígenas. Desse modo, mostram o protagonismo dos povos originários no arco andino, que passaram a ter os valores próprios assegurados e garantidos no ordenamento jurídico pátrio. Ao se alçarem a Estados plurinacionais, esses países diminuem a invisibilidade dos seus muitos povos depois de séculos de hegemonia da

visão eurocêntrica, em uma descolonização do pensamento.

Na Bolívia, por exemplo, a Constituição de 2009 instituiu a garantia da representatividade dos povos indígenas daquele Estado no parlamento e colocou os povos indígenas como protagonistas em todos os planos. Inclusive, com o reconhecimento do direito de família e de propriedade coletiva de cada povo indígena originário.

No Equador, através da Constituição de 2008, também se concretizou a equidade entre os povos indígenas e não indígenas, com a ideia de justiça e respeito à natureza, assim como as ideias de segurança e de soberania alimentar para toda pessoa indígena ou não indígena. A natureza – e os seus diversos elementos como os rios, as matas, os animais – foi alçada a sujeito de direitos na Constituição equatoriana, com disposição normativa acerca do respeito à biodiversidade.

Diferentemente do Brasil, houve participação direta dos povos indígenas na elaboração das Constituições da Bolívia e do Equador. A obrigação da participação de representantes indígenas no parlamento faz com que isso seja direito e garantia, e não um privilégio.

O conhecimento e a cultura dos diferentes povos indígenas permitiram inserir o bem viver indígena dentro das referidas Constituições, revolucionando a forma de se pensar nas garantias constitucionais. Antes focadas exclusivamente no indivíduo, agora passam a tutelar a natureza, como sujeito de direitos na Constituição equatoriana. A natureza que, quando protegida, permite também a proteção da vida humana.
Este processo de transformação, no qual os povos indígenas apareceram para o mundo e para si mesmos – até então tendo passado por séculos de inviabilização – teve forte influência do fortalecimento do movimento social indígena. A história dos povos indígenas na América Latina mostra a participação ativa destes nos movimentos sociais, dialogando com os outros setores não indígenas no campo ocidental, inclusive com as políticas públicas.

Nos Estados da Bolívia e do Equador, o bem viver foi colocado no centro das respectivas Constituições, fazendo surgir o novo constitucionalismo latino-americano. Nesse sentido, há uma direta conexão entre o fortalecimento dos movimentos sociais indígenas nesses países e o movimento de pensar e de conceber a natureza como sujeito de direitos.

Nessas Constituições, os direitos de autonomia, de autodeterminação dos povos originários, estão presentes. Os povos indígenas passam a ser vistos como nacionalidades indígenas que compõem a nacionalidade equatoriana e boliviana. As ideias indígenas passaram a ser enxergadas e difundidas no mundo dentro de um modelo tradicionalmente eurocêntrico de se conceber o Direito. Além de serem estudadas nas universidades dentro e fora do Brasil.

Eles aplicam a justiça, têm os recursos financeiros da administração pública federal para gerenciar seus territórios, inclusive para eleger os seus representantes.

Diferentemente do que acontece no Brasil, onde os indígenas concorrem com não indígenas sem igualdade de condições, e quase não conseguem eleger representantes.

2.6. Avaliação do conjunto dos conteúdos textuais e imagéticos, ministrados e trabalhados na atividade acadêmica, e do processo de ensino aprendizagem

As aulas e os materiais da disciplina foram excelentes para desconstruir diversos erros, expressos através da linguagem – internalizados ao longo da formação estudantil e da inserção social, em um contexto no qual não se promove a valorização dos povos indígenas, nem o protagonismo deles, mas sim o preconceito, a ignorância e a generalização da riqueza cultural dos povos indígenas à miséria da qual alguns deles padecem nos centros urbanos. O contato com diversos indígenas, seja através dos materiais lidos, das entrevistas assistidas, e da própria aula com o referente indígena Joel Guarani, serviram para auxiliar a quebrar a distância existente entre as autoras, não indígenas, para com os indígenas.

As aulas foram motivadoras e ampliaram os horizontes de saberes das autoras, que reconhecem neste trabalho a importância de disciplinas como PIALC não serem optativas, mas obrigatórias em todos os cursos das universidades. Assim como também deveriam ser apresentadas às crianças desde as séries iniciais, proporcionando o desenvolvimento do conhecimento, da inclusão, e do sentimento de pertencimento à uma humanidade que é única.

Isto é estrategicamente fundamental para o desenvolvimento de um Estado cada vez mais comprometido com os valores da promoção de uma sociedade livre, justa e igualitária, como descrito no art. 3º da atual Constituição Federal. Necessário e cada vez mais premente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se, através da atividade acadêmica de Povos Indígenas na América Latina (PIALC), a importância dos povos indígenas na sociedade civil brasileira – mas não somente nela. Além disso, ficou evidente o quanto os feitos indígenas são desconhecidos ou ignorados na história. As suas organizações, as suas mobilizações e as suas reivindicações não são lutas individualistas, mas pautadas pelo bem estar coletivo. Os povos indígenas no Brasil são alvo de ataques e de violências diretas e indiretas, mesmo 521 anos após a invasão lusitana.

Os diferentes povos indígenas em solo brasileiro precisam ser reconhecidos pela sociedade civil como indivíduos capazes, com autonomia e determinação, como lhes foi garantido desde a Constituição Cidadã de 1988. A pandemia do Coronavírus os expôs à ameaça de serem extintos por uma doença de graves proporções. No en-

tanto, mesmo diante de tamanho desafio, eles se organizaram e lutaram pela preservação da vida dos seus povos nas aldeias, enquanto se defendiam dos seus históricos inimigos: os garimpeiros ilegais, o Estado e o modelo desenvolvimentista ocidental brasileiro. Em vista disso, ficou demonstrada a necessidade de aprofundar os estudos e de divulgar conteúdo que apresente à sociedade um pouco mais sobre os povos indígenas, a partir de perspectivas que muitos desconhecem. É preciso dar voz aos líderes indígenas, aos ativistas indígenas, aos jovens indígenas, a todos que vivem os dilemas da proteção ambiental. Em um dos países mais violentos do mundo aos ativistas ambientais, fica evidente a necessidade de se dar espaço a esses movimentos para que um dia consigam ocupar o espaço que merecem na sociedade brasileira, sendo reconhecidos como indivíduos devidamente indígenas e brasileiros.

REFERÊNCIAS

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). **PL 490**. 2021. Disponível em: https://apiboficial.org. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. C MARA DOS DEPUTADOS. COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS E MINORIAS. P**rojeto de Decreto Legislativo 758/2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1741463. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.519 de 16 de março de 1998**. Promulga a Convenção sobre Diversidade Biológica, assinada no Rio de Janeiro, em 05 de junho de 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2519.htm. Acesso em: 27 jun. 2021

CARTA da terra. Rio de Janeiro, [1992]. Disponível em: http://cartadaterrabrasil.com.br/prt/Principios_Carta_da_Terra.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

COLLEEN, C. *et al.* **Quantifying the contribution to biodiversity conservation of protected areas governed by indigenous peoples and local communities**. 2018. Disponível em: https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:864bf9c. Acesso em: 25 jun. 2021.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (Corte IDH). **Sentença do Caso da Comunidade Mayagna (Sumo) Awas Tingni Vs. Nicarágua**. 2001. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec79por.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

COSTA RICA. Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos. **Convenção americana de direitos humanos**.1969. Disponível em: https://www.conjur.com.br/dl/pacto-san-jose-costa-rica.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

FAÇA parte da mudança – *Live* com Sonia Guajajara e Greta Thunberg. São Paulo: Mídia Ninja, 2020. 1 vídeo (39 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8Asenx-zYyM. Acesso em: 25 jun. 2021.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Máfias do ipê – Como a violência e a impunidade impulsionam o desmatamento na Amazônia brasileira**. 2019. Disponível em: https://www.hrw.org/pt/report/2019/09/17/333519. Acesso em: 25 jun. 2021.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAMBERT, N; HOROVITS, M. Exoneração de presidente e corte de verba: Funai está ameaçada de extinção. Correio Braziliense, Brasília, 06 maio 2017. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2017/05/06/interna_politica,593395/exoneracao-de-presidente-e-corte-de-verba-funai-esta-ameacada-de-exti.shtml. Acesso em: 28 jun. 2021.

SOBREVILA, C. **The role of indigenous peoples in biodiversity conservation**: the natural but often forgotten partners. Washigton, DC: The World Bank, 2008. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/995271468177530126/pdf/443000WP0BOX321onservation01PUBLIC1.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

CAPÍTULO

5 ENCONTRO DE SABERES NA UFRGS: entre o sentir e o saber[1]

Luana Cruz

1 INTRODUÇÃO

Minha experiência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) contempla dois tipos de vínculo: estudante e servidora. Ingressei em 2013 no quadro de técnicos administrativos da Universidade e em 2015 no curso de Jornalismo, o qual concluí em 2018. Inevitavelmente, as duas vivências se complementaram, de modo que passei a perceber alguns processos considerando estas diferentes posições e as reflexões produzidas pelas experiências e relações em cada meio.

Deste período como servidora, de 2017 até 2019 atuei na Comissão de Graduação (COMGRAD) de uma unidade acadêmica que contemplava três cursos e cerca de 2.000 estudantes de graduação. Os cursos de graduação têm regras comuns estabelecidas, como ocorre com o processo seletivo, por exemplo. Contudo, todos têm suas particularidades e regimentos específicos através de suas COMGRAD. Creio que é relevante este apontamento, pois falo de um recorte de experiência, com suas características específicas. É importante apontar que sempre haverá nuances entre os cursos, seus docentes e discentes, principalmente em uma universidade de grande porte como a UFRGS. Não abordo este detalhamento pois, para o desenvolvimento deste trabalho, o exemplo tem o intuito apenas de relatar a experiência e suas implicações na motivação da pesquisa.

Nesta ocasião, pude acompanhar (ainda que não diretamente pois apenas observei o encaminhamento administrativo e pedagógico realizado por colegas mais experientes) o início de curso de uma estudante indígena que ingressou pelo Processo Seletivo Específico (PSE) para Ingresso de Estudantes Indígenas. Este processo de seleção disponibiliza anualmente dez vagas suplementares àquelas ofertadas no Concurso Vestibular.

Sobre o PSE, é importante relatar que, no ano de 2007, o Conselho Universitário da UFRGS instituiu seu Programa de Ações Afirmativas, através da Decisão nº 134/2007 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2007). O Programa trata do ingresso por reserva de vagas para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas. Este último grupo é o único que contaria também com um processo diferenciado de ingresso. O documento define, ainda, que as vagas a serem distribuídas serão definidas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), tendo sido ouvidas as comunidades indígenas e as COMGRAD dos cursos demandados. Além disso, institui a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, responsável pelos processos seletivos dos estudantes indígenas e pelo acompanhamento dos discentes ingressantes (UNIVERSIDADE..., 2007).

[1]Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão da Especialização em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em março de 2021. Foi publicado, inicialmente, em 2021 no livro organizado pela turma da especialização citada: CRUZ, L. Encontro de saberes na UFRGS: entre o sentir e o saber. *In:* NEUMANN, C. V.; TOSS, L. (Orgs.). **A transversalidade dos direitos humanos**. Porto Alegre: Fi, 2021.

Neste mesmo ano foi publicada a Portaria nº 2.818/2007, que definia as seguintes representatividades como membros da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn): Secretaria de Assistência Estudantil (coordenação); Vice-Pró-Reitoria de Graduação; Comissão Permanente de Seleção; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; antropólogos e professores pesquisadores de temas envolvendo os povos indígenas (BERGAMASCHI *et al*., 2013). Além destes, também têm participação estudantes indígenas escolhidos pelo grupo. A CAPEIn começou a atuar ainda no segundo semestre de 2007, em contato com lideranças indígenas, representantes de outras universidades e entidades como a Fundação Nacional do Índio (Funai/RS) e o Conselho Estadual de Povos Indígenas (CEPI-RS). A finalidade era construir o processo de ingresso do estudante indígena na UFRGS, bem como meios para sua adaptação e permanência (BERGAMASCHI *et al*., 2013).

Portanto, pude acompanhar algumas das indicações para o acompanhamento destes estudantes, como a relação estabelecida com o professor orientador e a escolha da aluna monitora que acompanharia a ingressante. Nesta ocasião, percebi o esforço, principalmente do docente indicado, em estar próximo da estudante e acompanhá-la, fazendo também a mediação com outros professores. Contudo, passei a perceber que estes esforços tinham limite em outras questões, de viés cultural em sua maioria, e que me fizeram questionar o quanto a instituição estava disposta a compreender o ingresso indígena como uma oportunidade de reflexão sobre seus próprios processos.

Assim, minha primeira opção de abordagem neste trabalho era em torno da análise do PSE para indígenas. Inquietou-me a ausência de um estudo sistemático já tendo se passado os dez primeiros anos de existência ininterrupta deste processo seletivo. A proposta inicial, então, era de avaliar a efetividade do processo considerando ingresso, adaptação, permanência, conclusão, evasão e relevância para as comunidades indígenas. Entretanto, esta análise não se propunha a ignorar as subjetividades, pelo contrário, tinha interesse de compreender como se dá a formação do indígena e quais os prováveis impedimentos para os casos de desistência, por exemplo.

Apesar de continuar acreditando na importância desse registro como estudo acadêmico, o aprofundamento dos estudos no tema me deixou desconfortável com a abordagem de uma análise tão complexa em tempo reduzido. Ademais, acredito que este estudo é necessário e exige que se debruce sobre ele com as possibilidades de acesso a dados e informações da própria instituição. No período de produção deste artigo, a UFRGS encontra-se em trabalho remoto devido à pandemia de Covid-19. Além disso, nos últimos meses uma nova gestão assumiu a Reitoria, uma chapa indicada pelo MEC não eleita em primeiro lugar na lista tríplice, e essa troca de gestão ocasionou diversas mudanças estruturais na universidade. Reconhecer a relevância desta temática foi, neste momento, abdicar dela por não ser possível dar conta da pesquisa que ela requer.

Entretanto, concluindo a especialização em Direitos Humanos e Políticas Públicas, é relevante para mim dar o espaço à questão indígena na educação, pois é

um assunto que atravessa minhas experiências na UFRGS e sobre o qual me sinto responsável por abordar com rigor, no sentido de fazer jus ao respeito à diversidade e culturas destes povos.

Notei que estas observações, inclusive os questionamentos que tive quando acompanhei o caso anteriormente citado da ingressante indígena, deve-se muito a minha vivência como estudante, na qual tive a oportunidade de cursar a disciplina Encontro de Saberes, no primeiro semestre de 2017. A intensidade dessa experiência motivou-me a torná-la objeto deste trabalho, em que se busca compreender a importância da interculturalidade na prática acadêmica, especificamente sob as considerações de epistemologias indígenas.

Para tanto, começo fazendo uma breve retomada histórica sobre o Encontro de Saberes, que é uma iniciativa anterior à disciplina implementada na UFRGS. Na sequência, apresento meu próprio relato de experiência discente, em que procurei expressar as principais lembranças e reflexões produzidas por conta das aulas. Na etapa seguinte, trago considerações a respeito da disciplina, com entrevistas realizadas com o Mestre Vherá Poty e a professora Marília Stein, que integraram a atividade em algumas ocasiões, inclusive a que cursei. Posteriormente, com o aporte de autores como Boaventura de Sousa Santos e Catherine Walsh, traço aproximações entre decolonialidade e interculturalidade no contexto da Encontro de Saberes, bem como a ideia de uma proposta no sentido de educar os sentidos dos participantes da atividade.

2 HISTÓRICO DA DISCIPLINA ENCONTRO DE SABERES

"Não podemos ser Anastácia com a boca vendada, temos que saber e poder falar". (Mestra Maria Elaine Rodrigues Espíndola)

O Encontro de Saberes teve seu início em 2010, na Universidade de Brasília (UnB), onde "[...] mestres de diversas regiões do Brasil atuaram como docentes da disciplina 'Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais', ao lado de professores parceiros de áreas afins (Saúde, Artes Cênicas, Arquitetura e assim por diante) [...]" (ENCONTRO DE SABERES, 2013). A implementação foi resultado de uma parceria da UnB com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Cultura (MinC). A iniciativa da proposta foi do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) e teve o extinto MinC como órgão financiador (ENCONTRO DE SABERES, 2013). O projeto atendia a orientações propostas na Portaria Normativa Interministerial MinC/MEC nº 1 de 4 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007), que tinha como uma de suas diretrizes:

> [...] é necessário fazer algumas precisões a respeito do conceito de propriedade nas comunidades indígenas. Entre os indígenas existe uma tradição comunitária sobre uma forma comunal da propriedade coletiva da terra, no sentido de que o pertencimento desta não se centra em um indivíduo, mas no grupo e sua comu-

> nidade. Os indígenas pelo fato de sua própria existência têm direito a viver livremente em seus próprios territórios; a relação próxima que os indígenas mantêm com a terra deve de ser reconhecida e compreendida como a base fundamental de suas culturas, sua vida espiritual, sua integridade e sua sobrevivência econômica. Para as comunidades indígenas a relação com a terra não é meramente uma questão de posse e produção, mas sim um elemento material e espiritual do qual devem gozar plenamente, inclusive para preservar seu legado cultural e transmiti-lo às futuras gerações (grifo nosso).

Em 2012, a Pontíficia Universidad Javeriana, na Colômbia, aderiu à proposta, incluindo mestres e mestras em uma disciplina obrigatória do Doutorado em Ciências Sociais e Humanas. Já em 2014, o Encontro de Saberes ampliou-se no Brasil, sendo implementado em mais cinco instituições: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) (ENCONTRO DE SABERES, 2013). Até julho de 2019, doze universidades públicas brasileiras já haviam aderido ao Encontro de Saberes, além das já citadas: Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (VIANNA, 2020).

Na UFRGS, a proposta de implementação surgiu através de discussões do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB), segundo Luciana Prass (ENCONTRO, 2018). Ela defende que foi um processo de reflexo da política de cotas, pois o reconhecimento desses outros saberes ajudava a validar a presença dos estudantes cotistas e era uma forma de transformar a universidade. Assim, no segundo semestre de 2016 foi ofertada pela primeira vez a disciplina Encontro de Saberes, contando com os docentes da UFRGS Ana Tettamanzy, Carla Meinerz, Eraclito Pereira, Ingrid Barros, José Otávio Catafesto, Luciana Prass, Marília Stein e Rumi Kubo, dos cursos de Música, Agronomia, Antropologia, Educação, Letras, Museologia, Economia. Eles atuavam como mediadores das aulas, que neste primeiro semestre contaram com a participação dos Mestres Jorge Domingos, Iracema Rah-Teg Nascimento, Maria Elaine Rodrigues Espíndola e Maurício Messa de Oliveira (TETTAMANZY *et al.*, 2016, p. 2).

A ideia de abrir as portas da universidade para estes saberes foi lançada em 2004, em palestra promovida pela Pró-Reitoria de Extensão (PROREXT), intitulada "A Prática da Extensão como uma Ampliação dos Saberes Não-Ocidentais na Universidade." O ministrante foi o Professor José Jorge de Carvalho, que viria a ser idealizador da proposta do Encontro de Saberes. Este evento fomentou a discussão sobre cotas na UFRGS, que ainda não contava com nenhuma implementação neste sentido. Em entrevista à *Revista da Extensão* da UFRGS, Carvalho lembra que, antes de falar sobre cotas, abordou nesta palestra sobre a incapacidade (ou resistência) acadêmica de reconhecer os saberes dos povos tradicionais.

Ao tocar esse tema, abri, também pela primeira vez, o segundo movimento que passamos a desenvolver em 2010 a partir do INCT de Inclusão: o Encontro de Saberes, que pode ser considerado como cotas epistêmicas. Ou seja, propusemos as cotas antirracistas para os jovens negros e indígenas, e as cotas epistêmicas para incluir na docência os mestres e mestras dos saberes tradicionais indígenas, afro-brasileiros, das culturas populares, etc. Visto em retrospectiva, o título escolhido por Fernando Meirelles[2] foi deveras premonitório, pois esbocei a primeira proposta concreta de inclusão dos mestres de saberes não-ocidentais nas universidades somente em dezembro de 2004, após aquele memorável evento na UFRGS (CARVALHO, 2020).

Em artigo no Jornal da Universidade datado de novembro de 2016, assinado pelos oito docentes anfitriões da disciplina (TETTAMANZY *et al.*, 2016), são relatadas algumas das dificuldades e percepções iniciais da implementação desta atividade. Uma das questões era a falta de espaço físico adequado, o que se estendeu pelos próximos semestres. Ainda que se encontrasse a disponibilidade de salas de aula, elas frequentemente não ofereciam uma experiência acolhedora e condizente com os saberes compartilhados. Outro ponto frequentemente abordado são as questões administrativas e burocráticas que engessam as particularidades do Encontro de Saberes. Um exemplo disso é a exigência de vincular a disciplina a um departamento da Universidade, o que desconsidera seu caráter transdisciplinar. A impossibilidade de oficializar um pagamento para os mestres e as mestras, reconhecendo-os como ministrantes da atividade, é outro impasse apontado pelos docentes. Essa formalização é defendida como um justo reconhecimento da importância dos saberes compartilhados. Contudo, as dificuldades não impediram o êxito da disciplina. No primeiro semestre de oferecimento foram cerca de 20 matrículas de estudantes do curso de Música (como eletiva) e 366 solicitações como extracurricular de diversos cursos (TETTAMANZY *et al.*, 2016, p. 2).

Chamada de interdisciplina por Stein *et al.* (2019, p. 5), reforçando sua nomenclatura oficial – disciplina – com seu caráter interdisciplinar, a Encontro de Saberes na UFRGS tem como objetivos:

> [...] promover a educação das relações étnico-raciais; propor modelos de diálogo interepistêmico e intercultural; propiciar modos prático-teóricos de ensino e aprendizagem; contribuir para a elaboração de currículos plurais em uma perspectiva inclusiva, não-dicotômica e crítica; promover a territorialidade dos saberes e fazeres [...] (STEIN *et al.*, 2019, p. 5).

Os encontros são distribuídos em três módulos, sobre os temas Plantas e Espírito, Artes Aplicadas, Alimento e Cura e Sociedades e Cosmovisões, e em cada etapa participa um ou mais mestres e mestras de notório saber. Antes dos módulos, são realizadas de uma a três aulas com os professores anfitriões para uma introdução à proposta da disciplina, bem como indicações teóricas que instiguem os estudantes à reflexão das temáticas abordadas. Quanto à metodologia, "[...] envolve exercícios de

2 Fernando Meirelles era pró-reitor de Extensão da UFRGS nesta ocasião, responsável pelo convite a José Jorge de Carvalho para ministrar a palestra.

observação e análise, trabalhos de campo, registros, práticas, improvisações, performances, intervenções, mapeamentos e leituras de referenciais [...]" (STEIN *et al.*, 2019, p. 5).

Em todos os semestres nos quais foi realizada, a disciplina contou com no mínimo 50 vagas ofertadas e preenchidas, tendo na maioria dos semestres em torno de 70 a 80 estudantes. Até o momento, foi aderida como disciplina eletiva em 53 cursos; como adicional em cinco; e como alternativa em um. Nos últimos semestres, tem realizado os encontros em uma sala do Planetário da UFRGS. Excepcionalmente em 2020/2, não será ofertada por opção dos docentes devido ao ensino remoto e às dificuldades que essa modalidade impõe às atividades[3].

3 O ENCONTRO

Ingressei no curso de Jornalismo da UFRGS no primeiro semestre de 2015, já com algumas disciplinas em aproveitamento do período em que cursava a mesma graduação na Unisinos. Estava iniciando o segundo ano do curso quando soube através de divulgação da universidade sobre esta então nova disciplina. A proposta chamou muito a minha atenção, pelas temáticas, mas principalmente pela possibilidade de ter as aulas ministradas pelos mestres e mestras sobre suas culturas.

No entanto, a primeira dúvida antes de ingressar nesta disciplina foi o transtorno que causaria na minha rotina ter aula em uma tarde de segunda-feira. Afinal, desde 2016 havia dificuldades em reduzir os horários de trabalho em razão do curso[4]. Tentei, porém, uma vaga, sabendo da grande disputa em torno dela - havia chance de não conseguir, tendo feito a minha parte de tentar, o que não me deixaria muito frustrada por conta do horário. Após algumas semanas do início das aulas, fui chamada, pela abertura de novas vagas (havia um grande esforço dos professores em disponibilizar o máximo possível de vagas). Fui, então, ocupar o lugar no qual sempre soube que precisava estar.

O contato inicial foi antes da sala de aula, ao ler no primeiro texto indicado para a disciplina o seguinte excerto de Galeano:

> Em algum lugar do tempo, mais além do tempo, o mundo era cor de cinza. Graças aos índios ishir, que roubaram as cores dos deuses, agora o mundo resplandece; e as cores do mundo ardem nos olhos que as olham. Ticio Escobar acompanhou uma equipe de televisão, que viajou até o Chaco, vinda de muito longe, para filmar cenas da vida cotidiana dos ishir. Uma menina indígena perseguia o diretor da equipe, silenciosa sombra colada ao seu corpo, e olhava fixo a sua cara, muito

[3]A UFRGS interrompeu suas atividades devido à pandemia de Covid-19 dia em março de 2020. O semestre letivo 2020/1 foi retomado no formato de ensino remoto em agosto deste mesmo ano. Portanto, no início de 2021 coletamos a informação de que não haveria oferta da disciplina no semestre 2020/2, que ainda não havia iniciado. Apesar disso, a disciplina voltou a ser ofertada no semestre letivo 2021/1, que iniciou em agosto de 2021.

[4]Os servidores da UFRGS podem pedir redução de horário do regime de 40h para 30h quando matriculados em curso de graduação em período integral. Até o primeiro semestre de 2016, os processos tramitavam normalmente nesse sentido e eram autorizados mediante assinatura de documento firmando o compromisso de compensação dos horários, caso solicitado ou necessário. A partir do segundo semestre de 2016 a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas passou a fazer outra interpretação legal e exigir a compensação das 10h na própria semana corrente.

> de perto, como querendo meter-se em seus estranhos olhos azuis. O diretor recorreu aos bons ofícios de Ticio, que conhecia a menina e entendia a sua língua. Ela confessou:
> — Eu quero saber de que cor o senhor vê as coisas.
> — Da mesma que você – sorriu o diretor.
> — E como é que o senhor sabe de que cor eu vejo as coisas?
> (GALEANO, 2011, p. 158).

Parece uma reflexão óbvia e justamente por isso fiquei tão chocada comigo mesma por nunca a ter feito antes. Quem me disse que eu sei o que o outro vê? Quem legitima a minha verdade? Essas dúvidas geraram a certeza do tanto que eu precisava aprender. E foi proveitosa a primeira aula da qual participei (a última aula expositiva antes da chegada dos mestres), ainda que estivesse um pouco deslocada por não ter frequentado as primeiras. Não eram assuntos que eu desconhecia, não era um ambiente com o qual não estivesse acostumada, nem pessoas com as quais não me identificava de algum modo, mas não me senti integrada de imediato. Como eu estaria se todas essas premissas fossem positivas, se tudo fosse desconhecido ou diferente para mim? Será que eu persistiria?

Uma semana depois eu almoçava no Restaurante Universitário (RU) antes da aula em que finalmente conheceríamos a primeira mestra. Foi ali, por qualquer gatilho mental que não recordo mais, que pensei sobre o que eu representava simplesmente por estar ali. Eu – branca, classe média, heterossexual, universitária – ali, parada, era uma opressora. A única condição que me deixava sair dessa posição era ser mulher, mas, ainda assim, em comparação à mulher negra, ou pobre, ou em qualquer condição de maior vulnerabilidade, eu ainda oprimo pelo simples fato de estar ali. Olhei em volta e ninguém me observava. Que alívio e que angústia! O almoço acabou e eu, que se não houvesse uma opção a R$1,30 para comer ainda assim não passaria fome, precisava levantar dali e fazer algo para compensar a realidade que acabara de perceber.

Na tarde daquela segunda-feira, conhecemos os mestres Elaine e Paraquedas. A mestra griô Elaine iniciou com silêncio, olhando a todos que se encontravam em roda aguardando a sua fala. (Eu não sabia o que era griô, nem muito bem o que era mocambo, nem quase nada do que viria a aprender. Eu nunca procurei saber. Eu colecionava outra série de situações que me sensibilizavam. Mesmo assim, eu nunca procurei saber.) A mestra Elaine disse "Olá" e eu chorei. Ela explicou que gostava de começar com "Olá", pois este simples cumprimento retomava todo o caminho percorrido por todos os seus antepassados até chegar àquele momento. Ela é da quinta geração de mulheres pós-abolição. Contou, com a voz calma de quem aprendeu a narrar a vida, um pouco da sua história. Não poderia ser de outra forma, como ela mesma defende, pois a oralidade é o modo como são preservadas as memórias de seu povo.

Mestra Elaine trouxe o passado, mas também trouxe o presente. Ela carrega no olhar todos os tempos da história, inclusive a esperança no futuro. Aos acadêmicos de ouvidos atentos, sugeria que contribuíssem também escrevendo, pois a cultura oral não é devidamente reconhecida nas universidades. Falou da sua vida, da sua família e, semanas depois, também caminhou com a turma pelo Museu do Percurso

do Negro no centro de Porto Alegre. Do Tambor ao Painel Afrobrasileiro, os passos ganharam outro significado, sentido e cor. E no Bará do Mercado, ela compartilhou o hábito de sua crença: nunca se deve sair pela mesma porta que se entrou ali, pois isso representaria levar de volta todos os saberes que carregamos ao entrar. E o propósito deve ser nunca sair do mesmo jeito que se entrou. Eu já não sabia mais se estava entendendo seus costumes ou o sentido que deveria perceber para a vida por estar ali.

Algumas semanas depois, cantando os versos "É a Dona Sirley, que veio de Pelotas para contar histórias..." recebemos a mestra griô Sirley, que já havia estado presente entre nós através de uma música do mestre Paraquedas. Detalhista como ela só, planejou sua recepção sugerindo que cantássemos para recebê-la. Antes de contar suas histórias, pediu que todos dessem as mãos para trocar energias e depois aplaudimos, como homenagem a nossos antepassados. Dona Sirley veio, principalmente, ensinar que as respostas não estão prontas dentro dos livros, são feitas costuras para que elas sejam construídas. Então ela estava disposta a costurar conosco. Guiou toda a montagem de um estandarte da disciplina. Muito dele ela já trouxe pronto e o que não estava feito ela explicou detalhadamente como deveria ficar. Mãos habilidosas e exigentes as da Dona Sirley. Seu olhar não perdia a atenção do trabalho nem das pessoas. Fui ajudá-la e ela quis saber meu nome. "Luana... sabia que teu nome é de origem africana? É sim..." Ela foi interrompida por outro chamado quando ia me contar desta origem. Eu não sabia. Eu nunca procurei saber. Encerrando sua participação, ela resolveu deixar como presente fuxicos, com uma marchinha composta por ela.

Figura 1 – Estandarte feito com a Mestra Sirley

Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Figura 1 – Estandarte feito com a Mestra Sirley

Fonte: Arquivo pessoal (2017).

As primeiras experiências com os mestres e as mestras griôs foram intensas e cheias de aprendizados, mas acredito que também foram um preparo para o que viria. Pareceram uma transição, já que muitas referências culturais eram reconhecidas por nós, estudantes. Neste momento, já não lembrava como era a sensação do primeiro dia, a turma era enorme, mas parecia que todos nós, colegas e professores, nos conhecíamos e esperávamos por aquele momento da semana. As aulas ocorriam em diferentes lugares, geralmente em salas da Faculdade de Educação (FACED) ou prédios anexos da Reitoria.

O próximo módulo da disciplina trazia mestres de saberes indígenas. Os encontros com o mestre Vherá Poty são os mais difíceis de descrever. As danças, os instrumentos, as informações foram todos muito interessantes, porém foi na palavra que ele trouxe sua maior contribuição. Ouvir Vherá Poty falar era um exercício que nossos ouvidos inquietos não estão acostumados a praticar. Não temos o mesmo ritmo, não olhamos para o tempo da mesma forma. Era preciso abstrair as horas para estar ali. Chegava um momento em que o lugar também não parecia mais o ideal, cada vez mais tudo parecia estranho e artificial.

Vherá Poty contou que seu avô pedia que tivessem cuidado com a cidade grande, pois ela era como um espelho que podia tirar-lhes a visão do real. A cidade

brilha tanto que as coisas parecem ser o que não são. “Na cidade as pessoas não são pessoas, o que as torna pessoas é um papel.” Ele explicou que um guarani não faz coisas nas quais não veja um sentido.

Ele ensinou a turma a dançar e levou alguns instrumentos usados na aldeia. Um dia, todos fizeram uma apresentação breve, em roda, tentando a aproximação do que seria uma prática comum caso nós estivéssemos visitando Vherá Poty. Além do nome, cada um falou sobre as origens étnicas de sua família. Eu não sabia. Eu nunca quis saber. Mas, nesse caso, já não me importava tanto.

Eu ouvi nas descrições dele o que eu sinto e que me faz muitas vezes estar em um lugar distante deste brilho da cidade. Uma busca por este lugar na terra que tenha terra e que eu seja parte dela. Passei anos construindo conceitos e buscando respostas que Vherá Poty sempre teve. Em guarani, ele explicou, a palavra “cultura” não existe. Ele a traduz por “vida”. Estranho para nós, que de olhos ofuscados pelas luzes da cidade, temos cada vez menos vida. Ouvir Vherá Poty foi como quebrar o espelho e perguntar: o que estou fazendo aqui afinal? Qual o sentido do que eu faço todos os dias?

Figura 3 – Vherá ensinando os estudantes a dançar

Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Em um destes encontros, cada um de nós fez um relato de si, do que sentia. Eu rememorei de forma breve minha sensação antes da aula que antecedeu o primeiro encontro com a mestra Elaine. Eu me sentia, sim, responsável. E acredito que essa vi-

vência serviu para ajudar a compreender como pode se dar essa responsabilidade. Os caminhos que posso indicar e os questionamentos que posso produzir, a fim de que a universidade perceba, um dia, a educação como um encontro de saberes, de todos os saberes.

Em um destes encontros, cada um de nós fez um relato de si, do que sentia. Eu rememorei de forma breve minha sensação antes da aula que antecedeu o primeiro encontro com a mestra Elaine. Eu me sentia, sim, responsável. E acredito que essa vivência serviu para ajudar a compreender como pode se dar essa responsabilidade. Os caminhos que posso indicar e os questionamentos que posso produzir, a fim de que a universidade perceba, um dia, a educação como um encontro de saberes, de todos os saberes.

Figura 4 – Professores presentes no último encontro da disciplina, no mezanino do Museu da UFRGS

Fonte: Arquivo pessoal (2017).

4 OS SABERES

Após o meu relato pessoal sobre as percepções da disciplina, considero importante trazer também as considerações de professores que tiveram ou têm participação. Para isso, entrevistei a professora Marília Stein e o mestre Vherá Poty.

Marília Stein fala como professora vinculada ao Departamento de Música da

UFRGS desde 2011, com mestrado em educação musical e doutorado em etnomusicologia; desde 2006/2007, tem experiência intensa de aprendizagem com os Mbyá-guarani, através de outras atividades; é mãe de dois meninos adolescentes. Ela lembra que no final de 2015 começaram a fazer reuniões transdisciplinares para idealizar e pensar o processo de realização da disciplina. Concorda com José Jorge Carvalho (CARVALHO, 2020), chama iniciativas como a Encontro de Saberes de cotas epistêmicas. E ressalta a importância disso, pois, o Instituto de Artes, por exemplo, unidade em que atua, tem pouquíssimos professores negros e nenhum indígena; realidade que se reproduz em toda UFRGS.

Ela explica que a disciplina teve um acolhimento muito grande, tanto de colegas como de estudantes. Porém, ainda estão em processo de reconhecimento do notório saber dos mestres, para que tenham reconhecimento de fato, certificação e o pagamento adequado. Esse é um movimento também de validação institucional da docência compartilhada da disciplina. Stein entende que o tema precisa ser ampliado, que a discussão precisa ser compreendida além de uma disciplina das relações étnico raciais, mas, sim, fortalecendo essa ideia e fazendo com que seja uma ação permanente e ativa em tudo. Contudo, reconhece que algumas dificuldades têm origem na própria característica da universidade, que é grande, tradicional, eurocentrada.

Entre os docentes, Stein diz que se sentem:

> [...] muito honrados com a disposição dos jovens e das jovens de se colocar nesse novo processo de formação humana que transcende o disciplinar, que ouve e experiencia essas formas de ensinar e aprender que são muito diversas e ao mesmo tempo nos marcam profundamente [...] (STEIN, 2020).

Em entrevista à UFRGS TV em 2018, a professora Ana Tettamanzy disse que muitos estudantes procuravam a Encontro de Saberes para "se salvar" de tantas coisas que faziam e estudavam que pareciam não ter sentido nem relevância (ENCONTRO, 2018). Stein (2020) corrobora com essa ideia ao lembrar um comentário recorrente entre os estudantes: de que todas as disciplinas da UFRGS poderiam ser como a Encontro de Saberes. Ela acredita que esse movimento em que os estudantes levam as experiências para suas vidas, para fora da universidade, ajuda a "[...] retomar nossas próprias memórias nos permite contar outra história do Brasil, destas terras ameríndias [...]" (STEIN, 2020).

A gente é as memórias que a gente tem dos nossos antepassados. E quando algumas dessas memórias são tolhidas, são invisibilizadas, são reprimidas, é como se todos nós tivéssemos muito a remediar dentro de nós; desse racismo, dessas imagens que não estão nítidas, porque a história, e muitas instâncias da sociedade, não nos permitem ver e nos alegrar por tantas outras partes da nossa identidade (STEIN, 2020).

Vherá Poty brinca que quando são feitos esses encontros, na verdade, eles se tornam grandes desencontros, porque são modelos diferentes do que se entende por chegar em um lugar e falar.

É um desafio. O horário incomoda muita. O relógio é muito sem vida e as pessoas ficam presas a uma contagem regressiva. Se pudesse desconsiderar esse tempo seria melhor, porque assim a gente consegue se conectar, se concentrar, assim a gente faz as nossas rodas nas aldeias. Tem momentos que a gente precisa se preparar psicologicamente, espiritualmente, para poder estar amanhã disponível, bem concentrado, para uma roda de conversa que vai abordar coisas tão delicadas muitas vezes (VHERÁ POTY, 2021).

Apesar das diferenças, Vherá diz que sempre tentam respeitar as condições do outro, mas o oposto não acontece muito. Ele explica que as diferenças culturais são muito grandes e exigem esforço para compreensão. A dificuldade das pessoas da cidade em dialogar sempre gerou um certo desconforto para ele. "Quando a gente começa a gostar de falar as pessoas começam a bater no relógio 'olha o tempo, olha o tempo' e isso sempre gera muito desconforto porque a palavra é prioridade e não o tempo." (VHERÁ POTY, 2021).

Perguntei a Vherá o que ele mudaria se pudesse escolher um formato para a disciplina Encontro de Saberes. Ele respondeu que a primeira coisa, sem dúvida, seria desconsiderar o relógio: não ter o tempo como o grande dono da aprendizagem e troca de experiências. Ele ressalta que entre indígenas e não-indígenas só o contato em si já é um grande desafio e que esses encontros são pensados pelas instituições, logo, por maior que seja a boa vontade e empenho, sempre haverá dificuldades a serem enfrentadas. Outra questão que ele aborda é a forma como algumas pessoas chegam, com muita curiosidade e pouco conhecimento, pois seria importante que as pessoas que vivem na cidade tenham uma noção básica dos povos envolvidos antes de conversar.

Vherá lembrou de experiências na universidade de forma mais ampla, buscando questões que também o intrigavam. Contou que por volta de 2005 desconhecia o fato de que algumas pessoas dentro da universidade se negavam a abordar de certos assuntos com eles pois não tinham a formação específica ou não era seu campo de estudo, alegavam que precisariam terminar alguma etapa de estudo para poderem falar. "E a gente se perguntava, como assim precisa terminar alguma coisa para ter conhecimento de outra? Porque o conhecimento, a capacidade e o direito de questionar são de todo mundo, não tem que ter alguém superior ao outro. Até hoje não entendo muito bem isso [...]" (VHERÁ POTY, 2021). Ele acredita que a forma de atuação da academia, sua estrutura política, é a causa disso. "A gente olhava para os alunos e às vezes parecia que estavam super limitados para trazer questões e não deveria ser assim, pelo menos não para nós [...]" (VHERÁ POTY, 2021).

Segundo Vherá, a proposta de realizar atividades na universidade foi aceita porque eles acreditam que pouco a pouco vão poder contribuir. Também é um canal para dialogar com pessoas da universidade, do estado, do município. Porém, muitas vezes esbarram na estrutura capitalista, que ele define como violenta contra o seu próprio povo. Essa violência faz com que se preocupe com os muitos indígenas universitários, que correm o grande risco de se perder no mundo capitalista. "Conheço

vários que já estão perdidos, falam sobre isso [questão indígena], mas de forma vazia [...]" (VHERÁ POTY, 2021). Entretanto, muitos outros permanecem querendo defender seu povo. Ele diz que vale a pena ser representante, não porque se possa representar todos os indígenas, mas em alguns momentos necessários representar seu povo. Não poderia ser um representante legal, no sentido de substituir o coletivo, pois "[...] isso tira totalmente essa postura natural de liderança, porque a liderança não é um representante, ele é um porta-voz [...]" (VHERÁ POTY, 2021).

Atualmente, Vherá Poty está vivendo na aldeia Tekoa Marangatu, no município de Imaruí, em Santa Catarina. Não tem mais participado da disciplina Encontro de Saberes, mas continua atuante em defesa dos direitos indígenas:

> A cidade nunca se preocupou em nos compreender, enquanto a gente sempre tentou entender para sobreviver. A gente se adaptou sempre, desde o princípio da invasão, e se não fosse assim o nosso povo teria se exterminado. A gente tem uma prática espiritual, cultural, até hoje muito forte. No atual século 21, a gente está adaptado a esse sistema capitalista, porque o princípio da estrutura política da cidade é o capitalismo. A gente entende isso e hoje o nosso maior desafio é se adaptar. Isso é diferente de fazer parte, a gente não faz parte, a gente simplesmente se adapta a essa realidade (VHERÁ POTY, 2021).

5 PERSPECTIVAS DO ENCONTRO DE SABERES: EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

A partir dos relatos, é possível traçar considerações à luz de algumas perspectivas teóricas que contemplam o tema. Encontra-se na decolonialidade e na interculturalidade abordagens que dialogam com a proposta da disciplina Encontro de Saberes. E, além desses conceitos, explora-se a ideia de a atividade atuar como uma estimuladora da educação dos sentidos dos participantes.

Inicialmente, aponta-se a disciplina como uma proposta decolonial. Segundo Quijano (2013, não paginado), "[...] a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista." Sua origem teria se dado a partir da América e é sustentada pela "[...] imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal [...]" (QUIJANO, 2013, não paginado).

[5]ZIZEK, S. Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. *In:* JAMESON, F.; ZIZEK, S. Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo. Barcelona: Paidós, 1998.

A Encontro de Saberes provoca o enfrentamento dessa lógica, através de uma proposta empírica que se aproxima do conceito de ecologia de saberes, de Boaventura de Sousa Santos (2019). Essa concepção nega a possibilidade de uma epistemologia geral e defende que existem diversos saberes que devem ser reconhecidos. Isso afasta a ideia da crença na ciência como forma única de conhecimento e legitima a pluralidade epistemológica. Além disso, pode-se associar o conceito das metodologias empregadas na disciplina, tendo em vista que "[...] é próprio da natureza da ecologia de saberes constituir-se através de perguntas constantes e respostas incompletas[...]" (SANTOS, 2013a, não paginado). Dessa forma, complementam-se na proposta de capacitar para perceber de forma mais abrangente o que é conhecido e desconhecido, também prevenindo de que o que não sabemos é nossa própria ignorância e não ignorância em si (SANTOS, 2013a, não paginado).

Em artigo construído por integrantes da Encontro de Saberes, encontra-se a referência às epistemologias do Sul, que além de defender a diversidade epistemológica, sustenta a necessidade de espaços em possam ser afirmados esses conhecimentos (KUBO *et al*., 2020). Nesse sentido, a disciplina apresenta-se associada também a Santos (2019) de que é necessário, primeiramente, educar os educadores a identificar a diversidade no conhecimento. Andreola (2007) comenta que costuma apresentar em suas aula e palestras o seguinte questionamento:

> Se nós, professores ou professoras, educadores ou educadoras, não aprendermos a dizer, de maneira autônoma, nossa palavra, e nos tornarmos apenas repetidores das palavras dos outros, mesmo se autores ou mestres dos mais abalizados, como saberemos ajudar nossos educandos a dizerem a sua palavra, condição básica de cidadania? Se nossas universidades, instituições às quais cabe, como uma de suas tarefas primordiais, a formação dos educadores das novas gerações, continuarem sendo "universidades de mentira", enquanto agências de importação do pensamento, da palavra, do "verbo", das teorias, dos paradigmas produzidos no autodenominado "centro", quem educará nossos educadores e educadoras para a autonomia do pensamento, da palavra e da ação? (ANDREOLA, 2007, p. 68).

Neste trecho, o autor refere Darcy Ribeiro, em sua conhecida defesa de que:

> [...] o Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como problema (RIBEIRO, 1986, p. 5).

Portanto, pode-se considerar um movimento de suma importância a presença de uma disciplina que, em poucos semestres, passou a estar presente em cada vez mais currículos acadêmicos da universidade. E que, ao promover os encontros e dar espaço à voz de saberes não-hegemônicos, pensa o Brasil como problema.

Conforme Andreola (2007, p. 63), o surgimento de "[...] um pensamento latino-americano, significando um novo paradigma científico, representa [...] uma diferença radical com relação ao colonialismo histórico". Na medida em que provoca a ressigni-

ficação de nossas identidades através da reflexão pela vivência, a disciplina contribui com a formação deste pensamento (que não tem a intenção de ser único, mas sim de reconhecer a pluralidade) através do estímulo à presença real da interculturalidade no ensino superior.

Como explica Santos (2013b, não paginado), "[...] não há muito a esperar da interculturalidade que é hoje defendida por muita gente no ocidente se ela não partir da recuperação de uma experiência originária de interculturalidade [...]". Isso converge com o pressuposto de que não há como pensar a interculturalidade sem pensar a decolonialidade (WALSH, 2009). E o conjunto modernidade-colonialidade, que sempre operou dentro da ordem capitalista, hoje esconde-se no "discurso (neo)liberal multiculturalista" (WALSH, 2009, p. 2). Essa lógica multicultural faz o movimento de incorporação das diferenças, de modo a neutralizá-las e esvaziá-las de significado, tornando-se mais uma estratégia de dominação (ZIZEK, 1998[5] *apud* WALSH, 2009).

É necessária especial atenção a essa problemática, que tem ganho espaço cada vez maior no governo atual, com a falácia de "integrar o indígena à sociedade", assim abrindo caminhos para a retirada de direitos. Esta não é uma novidade política no Brasil, foi também já muito defendida no período da Ditadura Militar, e mostra profunda falta de conhecimento sobre culturas que têm em seus territórios a base para suas existências. Essa proposta, que se assenta sobre uma duvidosa ideia de nação, sobre um Brasil inventado, como defende Krenak (AS GUERRAS, 2019), alia-se ao multiculturalismo que só alimenta o sistema capitalista-exploratório.

Da mesma forma, a universidade precisa de especial cuidado para que não siga este projeto. Para tanto, é necessário pensar no ingresso de estudantes e demais integrantes da comunidade acadêmica com a percepção de que é um espaço de direito em que se espera que contribuam para a construção do conhecimento ativamente. E para construir, é preciso que seus saberes, seus costumes, suas culturas e suas origens sejam reconhecidos e acolhidos.

Portanto, toma-se como relação com a disciplina Encontro de Saberes a ideia de interculturalidade crítica de Walsh (2009), que se propõe a questionar o modelo social vigente. Ela tem suas origens nos movimentos sociais, não no Estado nem na academia, e isso acentua seu sentido contra hegemônico. Também dá conta das esferas do saber e do ser, preocupando-se com a subalternização e exclusão ontológica e epistêmica (WALSH, 2009). Ademais, a autora sugere que atue como uma "pedagogia decolonial", que:

> [...] se entende além do sistema educacional, do ensino e transmissão de conhecimento, e como processo e prática sociopolítico produtivo e transformador baseado nas realidades, subjetividades, histórias e lutas do povo, vivido em um mundo governado pela estrutura colonial [...] (WALSH, 2009, p. 13, tradução nossa).

[5]ZIZEK, S. Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. *In:* JAMESON, F.; ZIZEK, S. **Estudios culturales**: reflexiones sobre el multiculturalismo. Barcelona: Paidós, 1998.

Esta (ou estas) pedagogia(s) pode ser construída em diversos lugares – nas casas, nas comunidades, nas ruas – e conduz à transformação social, comprometida com a alteridade (WALSH, 2009).

Sacavino (2016) defende que para a efetivação de uma educação que possa ser entendida como decolonial e intercultural é preciso

> [...] considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento e da cultura universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante[...] (SACAVINO, 2016, p. 191).

Contudo, concordando com Cusicanqui (2010) de que não pode haver discurso e teoria decoloniais sem uma prática decolonial, é proposta a reflexão sobre como a disciplina Encontro de Saberes faria essa atuação, dentre outras formas, através de uma espécie de educação dos sentidos.

Em artigo que discute a disciplina (ou interdisciplina, como é nomeada pelos autores) e sua potência como experiência intercultural, Nogueira, Doebber e Stein (2018, p. 220) explicam que ela provoca:

> [...] a produção de conhecimento passando por vivências sensoriais corporais, de memória, história, dança, ritmo, medicinais, territorializadas e georreferenciadas, na medida em que a academia vai até as comunidades e estas adentram os muros da universidade.

Estas vivências são frequentemente referidas nas narrativas dos participantes, como também o fiz em meu relato. E é interessante pensar como essas experiências marcam com poder a memória, o que enfrenta certo preconceito acadêmico que algumas pessoas têm pela atividade. Obviamente que estes casos também carregam preconceitos de outras ordens, contudo, é algo a ser observado que a disciplina tenha a capacidade de provocar tanta procura e entusiasmo. Pode-se supor que produz maior interesse pelo sentido que os estudantes encontram nessas vivências, ou, como citou Tettamanzy (ENCONTRO, 2018), por ser um modo de salvar-se. Talvez esta salvação seja em âmbitos mais abrangentes, seja um incômodo que persiste em um sistema que não parece responder aos anseios de vida e que, infelizmente, é reproduzido (inclusive pelos próprios estudantes) na universidade.

Acredito que um dos aspectos que explicam o êxito da experiência Encontro de Saberes está justamente em ter na grade curricular (cujo nome já parece tolher a liberdade) uma possibilidade de estar realmente presente, com o corpo em um espaço de compartilhamento e sentir-se parte de um coletivo. O conhecimento construído

[6]Considerando que este termo já é conhecido em estudos de outras áreas do saber, como a Pedagogia e a Arte, entre outras, é importante destacar que não há aqui a pretensão de cunhar novos conceitos através dessa expressão, que aqui não tem o objetivo de significar-se enquanto teoria.

é compartilhado, apresentado, dividido, e fortalece o valor das individualidades sem disputa, mas como reconhecidamente importantes. Isso se dá de forma orgânica, os mestres e as mestras têm formas diferentes de abordagem e de guiar os encontros, e o fazem com liberdade e espontaneidade.

A oralidade é um ponto central da disciplina, o que se relaciona diretamente com as culturas estudadas. Porém, é preciso aprender a ouvir, pois não se resume a simplesmente falar, mas transmitir. Para ouvir, é necessário oferecer tempo, atenção, interesse, sensibilidade. Como também era oferecer os olhos e as mãos ao trabalho detalhista da mestra Sirley. Os encontros provocam uma série de sensações e emoções que reforçam nossa percepção de presença (de si e do outro).

Certamente, ainda haverá muito o que se produzir a respeito da Encontro de Saberes na UFRGS. Ela representa uma etapa fundamental na construção universidade mais plural e "de verdade", como defendia Darcy Ribeiro. E ela só será de verdade quando cumprir sua trajetória de reconhecimento dos diversos saberes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observar alguns dos marcos nas políticas afirmativas que buscam a inclusão de negros e indígenas no ensino superior, com o distanciamento temporal que já nos é permitido, possibilita algumas considerações. Primeiramente, o fato de perceber o avanço na recepção das cotas, que se dá também pela própria presença de estudantes cotistas e das medidas impulsionadas por estes ao longo dos anos para melhorar os processos e a adaptação. Juntamente a isso, reconhecer que essa não é uma ação totalmente estabelecida, no sentido de que está em constante transformação em busca de melhorias. O tensionamento provocado pela tradição eurocentrada e elitista da universidade e as novas realidades trazidas por estes estudantes provocam a instituição a adequar-se à realidade que a cerca (e a sustenta).

Outra questão relevante é a ligação necessária entre as cotas que dão conta do ingresso (e ações afirmativas afins) e as cotas epistêmicas (CARVALHO, 2020), como é o exemplo da disciplina Encontro de Saberes. Ações como essa são essenciais para o reconhecimento da diversidade de culturas e saberes que formam nossas identidades. No âmbito da experiência pessoal, gosto de ilustrar dizendo que até podemos entrar brancos e brancas na Encontro de Saberes, mas não é assim que saímos. Como relembrou a professora Marília Stein em seu relato, é um espaço de redescoberta das origens dos próprios participantes.

Essa experiência autorreflexiva pode também ser considerada como um processo metodológico intrínseco às epistemologias e cosmovisões envolvidas no Encontro de Saberes. Deparamo-nos neste ponto com a questão levantada pelas professoras Marília Stein e Ana Tettamanzy sobre as perspectivas dos estudantes matriculados e as vivências dos que cursam a disciplina. É um espaço de busca por um respiro, uma alternativa a uma experiência acadêmica, que faz questionar o sentido das próprias

escolhas em atuações sociais e pessoais. A disciplina obtém sucesso nesse sentido na medida em que provoca encontros (com o outro) e reencontros (consigo, com suas origens, com respostas a questões de cunho pessoal ou filosófico que pareciam não ser atendidas pela rotina a que estavam atrelados). Assim, o contato com esses saberes já produz um novo modo de performar a vivência na academia, desafiando a espontaneidade dos estudantes em permitir-se entender como um indivíduo, mas também parte de um coletivo.

Essas reflexões provocam questões comuns, que entendo serem centrais, mas também as mais negadas em todo esse processo: o quanto a presença dos saberes ameríndios coloca à prova a cultura ocidental e eurocentrada de possuir os pilares da razão? Como estudantes buscam alguma fuga em outras cosmovisões para encontrar sentido em seus fazeres e saberes? Por que uma disciplina acadêmica em que os estudantes se sentem contemplados em seus propósitos assume um caráter de exceção nos currículos acadêmicos?

Uma das críticas feitas ao sistema de cotas mora no fato de que os estudantes adentram a universidade sem que essa faça movimentos em sua direção. As ações afirmativas, sem jamais diminuir ou negar sua relevância, ainda buscam que os estudantes se adaptem, porém, sem pensar que a instituição que os recebe também pode - e deveria - adaptar-se.

A disciplina Encontro de Saberes produz um movimento diferenciado em relação ao ingresso dos estudantes. Coloca o indígena no papel de compartilhador dos conhecimentos (no contexto ocidental, talvez detentor ou produtor de conhecimentos seria mais apropriado, mas seria injusto nomeá-los com essas percepções limitadas de como se dá o saber). O que experiências como o Encontro de Saberes nos ensina é que a universidade, em sua comunidade acadêmica, também necessita do reconhecimento de outros saberes, de pensar o ensino e suas práticas para quem ele acontece, no lugar em que acontece.

Infelizmente, o paradigma da razão ocidental rejeita essas possibilidades, com a defesa de uma ideia binária do que seria a produção de conhecimento. Por isso a importância de aproximações como decolonialidade e interculturalidade para vislumbrar caminhos possíveis. Não há possibilidade de construção e reconhecimento real dos saberes sem um movimento estrutural de mudança.

Acredito que essas ações, que na universidade se dão também com frequência na extensão, serão as fomentadoras das transformações, da garantia do direito à educação de forma plena por todas e todos. E que aqueles e aquelas que, como eu, tiveram a oportunidade de vivenciar, manterão na memória alguma semente desta experiência de sentir, de existir, de ser e, talvez, de resistir e lutar por e com todos os saberes que nos foram negados.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, B. A. A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 29, p. 45-72, jul./dez. 2007.

AS GUERRAS da conquista. *In:* GUERRAS do Brasil.doc. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Laís Bodanzky e Buriti Filmes. Coprodução: EBC e TV Brasil. São Paulo: Buriti Filmes, 2019. Episódio 1 (26 min). Disponível em: https://www.netflix.com/search?q=guerras&jbv=81091385. Acesso em: 26 out. 2019.

BERGAMASCHI, M. A. et al. (Org.). **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência da UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial MinC/MEC nº 1 de 4 de outubro de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 215, p. 8, 8 nov. 2007.

CARVALHO, J. J. Entrevista com José Jorge de Carvalho. [Entrevista cedida a] Vicente Fonseca. **Revista da Extensão**, Porto Alegre, n. 20, p. 4-9, jul. 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/revext/article/view/108178. Acesso em: 10 jan. 2021.

CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakax utxiwa**: uma reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

ENCONTRO DE SABERES. Página do Tumblr. [2013]. Disponível em: https://encontrodesaberes.tumblr.com. Acesso em: 21 dez. 2020.

ENCONTRO de saberes: conhecendo a UFRGS. Porto Alegre: UFRGS TV, 2018. 1 vídeo (19 min). Disponível em: https://youtu.be/FUpgsKbANpo. Acesso em: 21 dez. 2020.

GALEANO, E. **Bocas do tempo**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

KUBO, R. R. *et al*. Nhembo'é mboraí: ensinamentos cosmo-sônicos Guarani na interdisciplina Encontro de Saberes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Movimento: Revista de Educação, Niterói**, v. 7, n. 13, p. 323-351, 2020.

NOGUEIRA, F.; DOEBBER, M.; STEIN, M. A (inter)disciplina Encontro de Saberes na UFRGS como experiência intercultural: novas (mas seculares) vozes que se anunciam na universidade brasileira. *In:* MATO, D. (Coord.). **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina.** Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes. Buenos Aires: UNTREF, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2013.

RIBEIRO, D. **Universidade para quê?** Brasília, DF: UNB, 1986.

SACAVINO, S. B. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, V. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação outra? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

SANTOS, B. S. Ecologia de saberes. [Entrevista cedida a] Ana Paula Acauan. **Revista PUCRS**, Porto Alegre, n. 190, p. 36-37, jul./set. 2019.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:* SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2013a.

SANTOS, B. S. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2013b.

STEIN, M. R. A. *et al.* A interdisciplina Encontro de Saberes/UFRGS como proposta investigativa-metodológica. *In:* REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA (REACT): DIVERSIDADE CONTAMINADA, 7., 2019, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2019.

STEIN, M. R. A. **Mensagem recebida por videochamada**. [Entrevista cedida a] Luana Cruz. Arquivo audiovisual. Porto Alegre, 21 jan. 2020.

TETTAMANZY, A. L. L. *et al.* Encontro de Saberes na UFRGS: em busca da comunidade perdida. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 196, p. 2, nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. Decisão n° 134/2007. Porto Alegre, 2007. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/145263. Acesso em: 18 dez. 2020.

VHERÁ POTY. **Chamada recebida por telefone**. [Entrevista cedida a] Luana Cruz. Arquivo de áudio. Porto Alegre, 6 jan. 2021.

VIANNA, L. C. R. O projeto Encontro de Saberes: educação patrimonial e inclusão epistêmica. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, DF, v. 7, n. 3, p. 202-207, ago. 2020.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3, 2009. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=di9ixOJob3xjBuscxZPZhgoEsplxlhlzBvSzkDZvGWP. Acesso em: 12 jan. 2021.

CAPÍTULO

6 NARRATIVAS INDÍGENAS NO BRASIL: lugares e imaginários de resistência

Daniela Gebelucha[1]

1 VOZES INSURGENTES: IMAGINÁRIOS E LUGARES DE RESISTÊNCIA

No Brasil, desde o século XVI, pouco se conhece e se discorre sobre a literatura indígena e suas características. Nas últimas décadas, o tema vem sendo abordado por escritores e intelectuais indígenas, que vêm buscando espaço diante da literatura nacional, e por pesquisadores que almejam conhecer sobre a história, os mitos primeiros, as narrativas de contatos e as produções estéticas que os povos ameríndios estão (re)produzindo em diferentes suportes. Refletir sobre o que pode ser compreendido como literaturas e produções estéticas indígenas, na conjuntura da contemporaneidade, requer uma mudança de paradigma, a qual instaure nos sujeitos não indígenas uma nova postura diante da literatura canônica, que atravessa aspectos da oralidade e escrita.

Neste artigo, intitulado *Narrativas indígenas no Brasil: lugares e imaginários de resistência*, apresenta-se um breve recorte de duas pesquisas realizadas anteriormente sobre as narrativas indígenas guarani no Brasil que sulearam reflexões discorridas neste estudo. Uma dessas pesquisas foi a monografia intitulada *Nos (des)caminhos da literatura indígena guarani no Rio Grande do Sul: narrando ou escrevendo* (GEBELUCHA, 2016), que constitui uma reflexão sobre as narrativas indígenas guarani transmitidas pela oralidade, destacando o contexto de genocídio dos Guarani ao sul do Brasil e a imposição da língua portuguesa como aspectos que impactaram diretamente as coletividades indígenas. Destaca-se que os narradores e intelectuais guarani (anciões, professores, líderes espirituais e políticos) desempenharam um papel significativo para a manutenção da cultura milenar, mediante à atualização de conhecimentos e histórias que são transmitidas para seus descendentes. Na monografia relacionada destacam-se aspectos importantes da oralidade, presente nos ensinamentos, nos conselhos e nas narrativas, como um marco referencial para a manutenção da tradição ameríndia.

Outra pesquisa referenciada neste artigo é a dissertação de mestrado intitulada *Narrativas míticas Guarani no Brasil: das belas palavras às experienciações míticas – vozes de resistência dos Guarani contemporâneos* (GEBELUCHA, 2019) que trata sobre as produções literárias e estéticas indígenas contemporâneas das coletividades guaranis no Brasil, como também problematiza e reflete os aspectos das narrativas míticas, tendo em vista discussões sobre a disparidade entre o poder neocolonial e reflexões/críticas que em termos de descolonização do pensamento ocidental propõe olhares, (re)leituras e posturas outras.

Dessa forma, ao refletir sobre aspectos das narrativas indígenas no Brasil é ne-

[1]Professora na rede pública, mestra em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutoranda em Letras (UFRGS).
[2]Menciono "literaturas indígenas" no plural ao invés do singular para me referir às múltiplas abordagens e perspectivas literárias contidas nessa produção.

cessário compreender, basicamente, os aspectos socioculturais e identitários que marcaram a história dos povos originários na América Latina e a importância desses coletivos para a manutenção da cultura, das línguas e das tradições, tão significativas para a sociedade envolvente. Assim, ao se referir à América Latina e aos povos ameríndios que a habitam, mencionam-se as diversas atrocidades que foram cometidas e evidenciadas com o marco colonial. Este evento colonial que dizimou povos inteiros, aniquilou línguas, provocou diásporas e permitiu que o território fosse manchado com sangue de seus habitantes nativos, reflete nas histórias, narrativas e corpos de povos que sofreram e sofrem um passado de dor e sofrimento, mas que precisam encontrar maneiras de sobreviver e resistir para que suas descendências e culturas não desapareçam. Neste sentido, o pensador camaronês Achille Mbembe[3] (2014) propôs reflexões em a *Crítica da razão negra* inferindo que as lógicas de autoctenização dos colonos foi triunfal para as expansões dos impérios europeus e assentiu a formação de Estados racistas, exterminando povos inteiros na América com o desenvolvimento das técnicas, com as conquistas militares, o comércio e a propagação da fé. Assim, a consciência histórica e espacial (MBEMBE, 2014) em relação ao Planeta esbarra nas circunstâncias que tiveram seu início no século XV e se estenderam ao século XIX, evidenciando, em suma, uma de suas principais consequências, a exploração e divisão integral da Terra.

Neste sentido, os pensadores Shohat e Stam (2006) que pesquisam perspectivas decoloniais a partir da América Latina contribuem para fazer uma leitura sobre as situações de exploração que se remetem ao século XV e sobre as experiências que este marco sanguinário provocou. Shohat e Stam (2006) fazem uma crítica à imagem eurocêntrica, composta de construções fictícias que foram sendo cristalizadas e, que, com a política do poder, fizeram surgir configurações geográficas que permitiram a criação de limites. Diante disso, a América Latina não pode ser vista unicamente como o nome que foi cunhado pelos franceses, no século XIX, mas precisa ser compreendida como lugares híbridos, em que povos europeus, africanos e indígenas convivem simultaneamente. Entretanto, precisa ser revisitada esta visão do imaginário eurocêntrico, que pressupõe que as ciências e as tecnologias são ocidentais e que o refinamento da "mente" esteja relacionado com o ocidental ao passo que a matéria bruta do "corpo" está relacionada com o que não é ocidental (SHOHAT; STAM, 2006). Acerca disso, o colonialismo, mesmo que uma forma distante de controlar os recursos, gerou consequências adjacentes como a exploração territorial, a destruição de povos e culturas locais, a escravização de negros e indígenas e a ascensão do racismo tanto em territórios colonizados como na própria Europa. Shohat e Stam (2006) referem que, embora o controle colonial direto tenha chegado ao fim, parte ainda vive à mercê do neocolonialismo compreendido por uma conjuntura militar e política que permite o controle indireto sobre a economia dependente do capital estrangeiro e das elites locais. Essa dominação austera apresenta como efeitos a pobreza, a fome crescente, a paralisação das dívidas externas e a opressão política interna. Aliada ao racismo, produto do colonialismo, a cultura colonial europeia construiu em sua ontologia o

[3]Achille Mbembe é um historiador camaronês, pensador pós-colonial e cientista político; estudou na França na década de 1980, foi professor na África (África do Sul, Senegal) e Estados Unidos. Atualmente, é professor no Wits Institute for Social and Economic Research (Universidade de Witwatersrand, África do Sul). Suas teorias têm influências de Frantz Fanon e Michel Foucault.

imaginário de superioridade em relação às culturas colonizadas, constituindo a justificação das barbáries opressoras e esquizofrênicas em relação aos povos africanos e indígenas, calcificados como inferiores.

Ao refletir sobre o decolonial precisa-se, então, pensar na insurgência, nas vozes, nas narrativas, nos modos de vida que se originam a partir da terra e que geram um pensamento que não é o do império, assim as teorias decoloniais surgem como uma discussão outra que também reforça a ideia de que, quem está resistindo a conjuntura instaurada são os povos locais, que as insurgências e as resistências são formas de mostrar que estes povos estão aqui, resistindo as diferentes formas de poder. Para Catherine Walsh (2009), a perspectiva decolonial propõe um encorajamento que perfaz uma postura de luta e visibilidade de povos e lugares propondo atitudes outras diante da colonialidade. Assim, as narrativas indígenas que resistem no tempo-espaço e que vão se atualizando, se revigoram nas vozes – palavras – dos pajés, líderes espirituais e políticos, narradores, escritores e intelectuais indígenas que vão buscando nas fissuras, maneiras de (re)existir e (res)significar os mitos e a existência dessas coletividades. Desta forma, essas vozes – palavras – que proferidas entre um silêncio, um grito, um pedido, um lamento, uma manifestação, um poema, um canto, uma narrativa, um mito de origem, estão carregadas de sentido ancestral e o não indígena precisa apreender a significar, já que não se trata unicamente de uma voz, mas de um clamor coletivo que profere a historicidade, a cosmovisão e a ontologia de povos que possuem culturas e tradições milenares que atravessaram gerações, e surgem, no contemporâneo, como uma insurgência de sentidos que nos permite refletir e tornar presente em questionamentos, posicionamentos e reflexões a importância do altero de cada um. Ressalta-se a relevância das narrativas indígenas, a fim de proporcionar olhares outros para desmistificar conceitos que foram cristalizados pelo sistema referenciado.

2 A VOZ-PRÁXIS NAS LITERATURAS INDÍGENAS NO BRASIL: DAS RASURAS À AUTORIA

"[...] nós nos unimos para lutar
Por saúde, educação e o fortalecimento
De nossa cultura".
(POPYGUA, 2017, p. 58).

A partir da década de 1990 (DORRICO, 2018), alguns acontecimentos relacionados à questão das literaturas indígenas no Brasil representaram marcos importantes relacionados aos movimentos de ativismo político-cultural, encorajamento e engajamento de minorias sociais que se moveram para assumir seu protagonismo perante a sociedade. As produções estéticas e literárias desses povos tornaram-se uma espécie de autoafirmação e expressões identitárias que passaram a criticar a conjuntura social estabelecida. Neste sentido, a literatura indígena tem um papel fundamental, pois

[4]Julie Dorrico – Doutoranda em Teoria Literária pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

é através dela que escritores e intelectuais indígenas contribuem com publicações sobre as realidades enfrentadas por seus povos, realizando relatos autobiográficos e testemunhais sobre as vivências e as dificuldades encontradas. Ao final da década de 1970, emerge o Movimento Indígena Brasileiro, que passou a divulgar as lutas dos indígenas no país relacionadas às situações vivenciadas nas comunidades e ao desgoverno dos militares que dinamizava projetos desenvolvimentistas implicados na desterritorialização e confinamento, quando não na morte dos povos originários.

> [...] o Movimento Indígena brasileiro teve por meta assumir uma voz-práxis pública, política e cultural direta, sem mediações, dita de modo autoral, dos povos, lideranças e intelectuais indígenas por si mesmos e desde si mesmos, como reação à tutela tecnocrática promovida sobre eles por instituições públicas (como o SPI e a FUNAI) e privadas (entidades religiosas católicas e evangélicas), a literatura indígena que se desenvolve e se consolida a partir da década de 1990 teve por meta a fundação de uma posição estética, epistemológica e política autoral dos escritores indígenas acerca dos próprios indígenas, a partir da constatação, por eles, de que o imaginário, o simbolismo em torno aos indígenas era basicamente construído de modo caricato, folclórico, teatralizado e extemporâneo, fundamentalmente como uma herança de nossa colonização eurocêntrica continuada por uma modernização conservadora [...]. (DANNER F; DORRICO; DANNER, 2018, p. 317).

Acerca disso, este movimento de indígenas percebeu que os povos, os líderes e intelectuais indígenas precisavam assumir a postura de sujeito/protagonista de história. Os escritores indígenas sentiram a necessidade de escrever e reconstruir a imagem dos povos indígenas sob a perspectiva ameríndia. A literatura indígena (DANNER F.; DORRICO; DANNER, 2018) funda uma voz-*práxis* autoral mediante a autobiografia, o testemunho e a memória dos oprimidos/minorias. Esta voz que tem seu fundamento no ativismo, na militância e no engajamento vincula-se à esfera pública, política e cultural, almejando o enraizamento nestes planos. Desta forma, esta voz recusa as perspectivas tecnicistas, é geradora de uma perspectiva crítica e social, de resistência e luta, e possibilita que todos possam participar diante da sua singularidade e autoria. A voz-*práxis* tem na literatura a autoexpressão dos sujeitos invisibilizados e oprimidos, pois critica a desapropriação dos territórios tradicionais, a descaracterização das subjetividades ameríndias e, amparada na valorização dos conhecimentos tradicionais e do sujeito, passa a ter seus discursos publicados a partir da década de 1990:

> O sentido da literatura indígena, desse modo, é aquele que busca reafirmar a alteridade, problematizar e em muitos sentidos superar as formas de domínio sofisticadas perpetradas pela modernidade, seja no âmbito religioso, econômico, social ou estético, seja na forma do colonialismo ou da colonialidade (DANNER F.; DORRICO; DANNER, 2018, p. 320).

Esta voz-*práxis* possibilita que o próprio indígena fale, assuma posições, divulgue sua subjetividade por diferentes meios e transmita a sua situação em relação aos contextos vivenciados. A partir deste movimento de valorização da literatura indígena é que as vozes que são narradas apresentam a possibilidade de serem ouvidas.

> [...] A literatura indígena é instrumento político porque, em verdade, seu objetivo é a politização da condição indígena, bem como a justificação teórico-normativa de sua causa, inclusive em termos de fomento de suas especificidades normativas, epistemológicas, políticas, antropológicas e culturais. Ela permite, ainda nas palavras deste intelectual e escritor indígena, o desenvolvimento e a consolidação da *cidadania indígena*, que é a condição para o enfrentamento, a crítica e a transformação dessa situação de marginalização e de violência vividas pelos povos indígenas [...] (DANNER F.; DORRICO; DANNER, 2018, p. 334).

O domínio da segunda língua, no caso dos ameríndios, a Língua Portuguesa, favorece e impulsiona o engajamento e o ativismo junto à sociedade, tendo a escrita e a própria literatura um papel sociopolítico nas sociedades indígenas.

De acordo com o escritor indígena Ely Ribeiro de Souza[7](2018):

> Antes símbolo da colonização civilizatória, a escrita tornou-se um instrumento importante, na medida em que possibilitou aos povos indígenas estabelecerem diálogos e entendimentos com o poder público, por meio de produção de documentos reivindicatórios para a melhoria das políticas públicas hoje oferecidas – sobretudo na saúde e na educação, mas também na demarcação, homologação do território, segurança alimentar em nossas terras. Essa produção constitui-se numa literatura – poesia-*práxis* – usada para confrontar e reagir às ações regionais: grileiros, mineradores, pecuaristas invasores de seus territórios. Uma literatura que tem possibilitado atualização de nossos códigos culturais, construindo novas compreensões e novos enredos, possibilitando a presença de muitos de nossos jovens nos três níveis de ensino, desenvolvendo pesquisas, dissertações e teses sobre nossas culturas, revelando a riqueza de nossas tradições, filosofias e ciências que orientam nosso estar no mundo; literatura essa que apresenta uma cultura indígena viva, perene, criadora, transformadora e impulsionadora para os novos desafios que o mundo hoje impõe aos povos indígenas (SOUZA, 2018, p. 51-52).

Por conseguinte, este instrumento que permite que o ameríndio se comunique com órgãos governamentais, pesquise e escreva suas histórias, tendo um papel significativo nas diversas literaturas indígenas, pois, além de ser protagonista de suas histórias, também possibilita fazer com que narre as suas versões dos fatos e crie epistemologias a partir da riqueza cultural existente junto aos seus povos. Souza (2018) destaca a abordagem da escrita e da literatura a partir de três momentos: a literatura produzida nas aldeias através da formação de professores indígenas, a escrita produzida em centros acadêmicos (buscando soluções para perguntas) e a l*iteratura indígena* ou *Literatura Nativa* voltada para o mercado editorial.

As narrações dos velhos e professores indígenas nas aldeias, as ações afirmativas, as publicações de escritores são significativas para o movimento literário indígena para disseminar a importância do registro, das trocas de experiências, da elaboração de documentos reivindicatórios e de manifestação política em torno do território e de direitos. Além disso, possibilitam que o indígena seja o protagonista, o narrador, o escritor de suas próprias histórias e conte suas versões dos fatos. Souza (2018) refere

[7]Escritor indígena da etnia Macuxi. É autor do livro: SOUZA, E. R. **Ipaty**: o curumim da selva. São Paulo: Paulinas, 2011.

que a escrita precisa ser refletida. Ela possibilita o registro de acontecimentos e saberes em torno das aldeias, salientando a importância de ouvir os anciões, os velhos e os pajés da aldeia, pois eles possuem sabedorias ancestrais relacionadas às plantas medicinais, ao cultivo das sementes, que podem morrer com eles se não forem repassadas para as próximas gerações.

Ao referir-se à literatura indígena, Souza (2018) infere que ao seu modo e nos seus mundos, os diferentes povos indígenas sempre escreveram através de ilustrações, grafismos, monumentos, instrumentos, artes rupestres, vestígios arqueológicos e que, na contemporaneidade, são atualizados em forma de cultura material e espiritual:

> Dessa forma, é oportuno afirmar que nós, os indígenas, fazemos parte da contemporaneidade do Brasil. Somos antigos, mas também modernos. Estamos em todo o território brasileiro, participamos da elaboração das leis, elegemos candidatos e, como a maioria dos brasileiros sofremos com os efeitos de uma economia desestabilizada e conflitos políticos, com educação e saúde sem qualidade e, mais do que ninguém, padecemos com os desequilíbrios ambientais produzidos pelas intervenções economicistas e desenvolvimentistas em nossas terras (SOUZA, 2018, p. 56).

De acordo com Dorrico (2018), as vozes dos narradores que passaram a ser registradas em forma de escrita alfabética, em suporte impresso, encontram na literatura indígena "[...] o lugar para a enunciação da expressão indígena e para reafirmação do caráter de resistência [...]" (DORRICO, 2018, p. 227), sendo a autoria indígena uma possibilidade de protagonismo em diferentes segmentos da vida, desde as artes à política, comportando uma multiplicidade de autores e vozes, de temáticas, de resistência, de criatividade e de ancestralidade.

> Sem mediações que procurem ofuscar sua palavra, a voz indígena busca descatequizar o pensamento "branco" acerca das invenções sobre si mantidas pela academia e pela literatura. Além disso, neste espaço literário os indígenas também podem mostrar a potência estética de suas tradições, às vezes traduzidas para a bidimensionalidade do papel, às vezes citadas nos livros e mantidas entre si no seio de seus costumes. A publicização de sua voz vem de modo criativo enunciar a tradição ancestral, denunciar a violência histórica, ou criar ficções a partir das experiências de vida e costumes dos escritores. O fato é que, desde seu lugar de fala, a ancestralidade indígena, esses sujeitos alertam para a histórica opressão de suas poéticas, pela falta de reconhecimento de tudo o que foi legado para a sociedade ocidental, a recusa canônica das expressões indígenas e sua correlação com matrizes ocidentais (DORRICO, 2018, p. 253).

O Movimento Indígena Brasileiro possibilitou o encorajamento e o engajamento de muitos indígenas a se tornarem protagonistas de suas histórias e a assumirem seus lugares de fala. Sabe-se, pois, que, neste sentido, o caminho e as lutas continuam, e que há muito a ser feito em relação às literaturas indígenas e ao sistema de educação instituído.

3 DO POÉTICO PRIMORDIAL À PROFUNDIDADE FILOSÓFICA DAS NARRATIVAS INDÍGENAS

As narrativas indígenas constituem parte significativa da história e da memória dos povos originários do Brasil. Elas são apresentadas, na contemporaneidade, por diferentes meios, seja por intermédio de uma história narrada em uma manhã na aldeia ou mediante a uma obra literária que pode ser lida, apreciada ou assistida por meio de materiais visuais e audiovisuais que, além da narração, contemplam a performance dos narradores, artistas e músicos, em uma dialógica da manifestação da linguagem em sintonia com o som, corpo e movimento.

Muitas narrativas indígenas são passadas de geração para geração pela oralidade e, recentemente, por meios tecnológicos, como por exemplo, os mitos originários que permeiam o cotidiano dos coletivos, e que mantêm, pela palavra, etnosaberes milenares e que, por vezes, vão sendo atualizados diante de interferências outras. Desta forma, é necessário perceber o mito como uma narrativa em movimento, não somente como algo fixo e estável. A prática da oralidade constitui o ponto central das narrativas originárias, por representar uma continuidade da tradição ancestral de narrar, por e na palavra, as histórias de seus antepassados, rememorando costumes, tradições, crenças e histórias de contato. Nesse sentido, há no Brasil muitos indígenas de diferentes etnias que lutam pela busca do reconhecimento e da valorização dessas tradições, assim como o lugar de enunciação, através da literatura que ultrapassa as linhas escritas das obras literárias.

Entre os indígenas que buscam por intermédio do fazer literário a valorização do lugar de enunciação, destaca-se Daniel Munduruku (2005) que menciona a valorosa significação da oralidade para a manutenção das histórias, narrativas e mitos dos seus antepassados. Diante das diversas publicações realizadas pelo escritor, em um de seus livros intitulado *Os filhos do sangue do céu: e outras histórias indígenas de origem* (2005), Munduruku ressalta quão significativas são as narrativas para seu povo:

> As histórias que aqui reconto são verdadeiras. Mas não trazem consigo a verdade ocidental, verdade linear, em que tudo tem que ser devidamente dividido em partes para se chegar ao final com uma verdade mental. A verdade destas histórias está numa leitura circular, sem divisão entre sagrado e profano e sem uma leitura mental. São histórias que devem ser lidas com o coração, pois ele sabe de onde vem a Verdade que mora na origem de tudo e do Todo (MUNDURUKU, 2005, p. 9-10).

Neste movimento de afirmação identitária em que a oralidade se transforma em escrita e emprega o sistema gráfico para sua representação, essas narrativas constituem uma forma política para ultrapassar fronteiras outras. Para tanto é preciso deixar-se tocar pela poética da narrativa e pela sensibilização que há no ser altero de cada um para que sejam compreendidas como a verdade de cada povo indígena, sem ter que ser unicamente e tão somente uma transposição ocidental.

Além do movimento de valorização das literaturas indígenas, que em suas histórias (re)memoram seus mitos, costumes e crenças, ao perceber o tempo passado, estabelece-se no presente a importância dessas narrativas para os descendentes desses povos no futuro. Desta forma, em entrevista à *Revista do Instituto Humanitas Unisinos* (IHU On-line), o escritor indígena Daniel Munduruku (2018a, p. 21) afirma que a literatura indígena é uma realidade que vem encontrando alguns espaços e que teve uma abertura com a Constituição de 1988, que garantiu o direito dos indígenas de viver as suas tradições e cultura, e permitiu assim que os indígenas pudessem viver e participar um pouco mais da construção histórica do Brasil.

Munduruku (2018a, p. 21-22) ressalta que os povos indígenas têm tido grande importância no cuidado e manutenção da natureza com a ideia de pertencimento, já que a cultura do economicismo desenfreado vem a destruindo. Além dos direitos garantidos por lei, surgiram lutas pela educação diferenciada, saúde, cotas em universidades e reflexões sobre a ideologia dominante com a inclusão obrigatória da temática da cultura indígena nos currículos escolares com a Lei n° 11.645 de 10 de março de 2008, obrigando o Estado a providenciar materiais que viessem suprir a demanda. A literatura indígena, então, passa a ganhar um espaço real, pois as instituições de ensino não tinham materiais para trabalhar sobre a temática e cumprir a obrigatoriedade. "Neste sentido é que esta literatura se estabeleceu como uma voz, como um grito, como um suspiro de resistência. É assim que vejo contribuindo para diminuir o preconceito contra nossos povos ancestrais." (MUNDURUKU, 2018a, p. 22).

Graça Graúna (2013), pesquisadora e escritora indígena, refere que ao se tratar de literatura indígena no Brasil, as definições e conceitos esbarram em um preconceito literário que mascara polêmicas doutrinais. No cânone, essa literatura sequer aparece, ela está à margem e, poucos se dão conta de sua existência. Mesmo com a falta de reconhecimento, a autora afirma que as vozes dos indígenas não se calam, eles continuam a falar e a escrever. Graúna (2013) refere personalidades significativas da literatura indígena contemporânea: Eliane Potiguara, Daniel Munduruku, Renê Kithãulu, Yaguarê Yamã, Brígido Ibanhes, Darlene Taukane e Olívio Jekupé. Esses indígenas trabalham em prol da construção desse outro mundo possível. Um mundo em que a literatura indígena seja respeitada e reconhecida diante da sociedade brasileira.

Segundo Graúna (2013), os textos literários de autoria indígena tratam de problemas e perspectivas que tocam a identidade e a cultura indígena, pois o espaço da literatura indígena torna-se um lugar de outro mundo possível. Visto que a construção desse novo mundo se confronta com questões de identidade que devem ser dialogadas, esclarecidas e confrontadas com os textos de não indígenas.

Neste sentido, ao tratar da história literária é preciso superar a historiografia oficial que não leva em conta a participação social e de autoria dos indígenas, que com o processo de subalternização silenciou vozes e respiros. Essa busca pela autonomia literária parte da compreensão de elementos exteriores (língua e estrutura de escrita) e espaços que possibilitam que essas vozes sejam audíveis. Para Graúna (2013, p. 15): "A literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos mais de 500 anos de colonização [...]".

Adentrando a tantas violências simbólicas, desde a catequização até a escolarização, alguns coletivos optaram por utilizar à escrita e outras ferramentas tecnológicas. Dessa forma, as vozes que foram sendo silenciadas, e que aos poucos vão encontrando um lugar de fala/escuta, surgem como um respiro a tantas atrocidades sofridas durante esses séculos de colonização.

Segundo Munduruku (2018a, p. 22), além das coletividades indígenas serem fiéis à sua cosmovisão e à sua ancestralidade, estão atualizando suas participações, utilizando diversos recursos que chama como "inventividade humana" para promover a valorização da cultura e de suas tradições, sendo a escrita, o vídeo e equipamentos tecnológicos formas que possibilitam – através da música, arte e literaturas – a resistência cultural na contemporaneidade.

No artigo *Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: o reencontro da memória*, Munduruku (2018b) afirma que a escrita é uma conquista dos povos indígenas que habitam o Brasil desde tempos que podem ser considerados imemoráveis, considerando que os conhecimentos ancestrais eram priorizados pelo som da palavra proferida, constituindo-se um exercício memorial para guardar a tradição e conservar as histórias.

A memória histórica que se perpetuou milenarmente abrigou elementos da tradição e cultura das etnias ameríndias pela oralidade e que foi sendo violada com a intromissão dos invasores e "Muitos dos atingidos pela gana destruidora tiveram que ocultar-se sob outras identidades para serem confundidos com os desvalidos da sorte e assim sobreviver [...]" (MUNDURUKU, 2018b, p. 82.), disfarçados de sem-terra, sem-teto, sem-história, sem humanidade, tendo que subsistir sob outra condição, que é a dos sem memórias. Alguns indígenas que se camuflaram na sociedade permitiram que narrativas e mitos sobrevivessem ao longo dos séculos.

> Esses povos – uns e outros – estão vivos. Suas memórias ancestrais ainda estão fortes, mas ainda têm de enfrentar uma realidade mais dura que a de seus antepassados. Uma realidade que precisa ser entendida e enfrentada. Não mais com um enfrentamento bélico, mas através do domínio da tecnologia da cidade. Ela é tão fundamental para a sobrevivência física quanto para a manutenção da memória ancestral (MUNDURUKU, 2018b p. 82).

A técnica a que Munduruku (2018b) se refere é a escrita, que deve ser utilizada pelo indígena como uma ferramenta de resistência política, possibilitando transformar a memória em identidade e de reafirmar "[...] o ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro." (MUNDURUKU, 2018b, p. 83). Enquanto palavra escrita, as literaturas indígenas têm papel fundamental que é o de (re)encontro cultural, social, político, mítico e filosófico do indígena com as narrativas originárias, posto que este (re)encontro também ocorre com o não indígena que em um contato primeiro, colonial, não necessariamente teve condições de uma leitura digna do ameríndio latino. O (re)encontro do ameríndio com a palavra registrada deve ser percebido como uma possibilidade de complementação memorial, pois, ao dominar uma nova tecnologia, neste caso, a escrita, se remete ao passado, ao presente e ao futuro. Inclusive, entende-se que pensar a literatura indígena é movimentar a memória passada, se movimentar em um tempo que a nega, em um espaço em que os povos que vivem nele também são negados. Assim, utilizando a escrita como uma forma de afirmação da oralidade e de manifestação política de resistência e diálogo intercultural no presente, remete-se à memória futura de povos que ao ser registrada possibilita que as vozes do passado ecoem no futuro.

4 DA BELEZA DA POÉTICA DAS NARRATIVAS INDÍGENAS AO PENSAMENTO FILOSÓFICO

Muitos escritores indígenas que estão se destacando, na contemporaneidade, desempenham papéis fundamentais nas aldeias e nos espaços urbanos em que vivem. Nas temáticas abordadas em seus escritos, temas como a importância da vida, do território e da biodiversidade são recorrentes e essenciais para a sustentabilidade planetária. Além disso, é perceptível que o engajamento literário também surge como denúncia ao preconceito e à brutalidade sofrida pelos povos originários.

Esse engajamento literário é observado na obra e vida da escritora Eliane Potiguara (2004) que, em seu livro *Metade cara, metade máscara*, em forma poética, denuncia as atrocidades cometidas pelo colonizador ao seu povo, às mulheres e à natureza, clamando pela vida em plenitude:

> **[...] Brasil, o que faço com a minha cara de índia?**
> **Não sou violência**
> **Ou estupro**
> **Eu sou história**
> **Eu sou cunhã Barriga brasileira Ventre sagrado Povo brasileiro Ventre que gerou**
> **O povo brasileiro**
> **Hoje está só...**
> **A barriga da mãe fecunda**
> **E os cânticos que outrora cantavam**
> **Hoje são gritos de guerra**
> **Contra o massacre imundo (POTIGUARA, 2004, p. 34-35).**

Nesta poética, Potiguara (2004) clama as dores pelas barbáries daqueles que tornaram a terra infecunda, a mulher doente e a mãe triste por não ter alimento saudável para alimentar seus filhos. Os gritos que ecoam são de guerra – visto que a tentativa é de que eles sejam inteligíveis, contra os massacres, as injustiças e a dor que seu povo viveu. O escrito de Potiguara é um cântico poético acerca da violência contra a terra – ventre sagrado de fecundação e sustentabilidade das gerações.

Enquanto a poesia toma a letra de Potiguara, a crítica literária de Graça Graúna (2013), do povo guajajara, refere que, apesar das intromissões dos valores dominantes no Brasil, o jeito de ser e de viver dos povos indígenas vence o tempo, e a literatura oral é uma prova dessa resistência, pois é por intermédio dela que a cultura e os saberes ameríndios continuam sendo transmitidos de geração para geração nas coletividades. Graúna (2013) ainda ressalta que mesmo com a falta de reconhecimento das narrativas indígenas, as vozes continuam a resistir ao espaço-tempo, clamando por mais humanidade e respeito ao altero de cada um.

A poetisa e geógrafa Márcia Wayna Kambeba – povo Kambeba – que publicou a obra *O lugar do saber ancestral* (2021) refere em sua poética a importância da biodiversidade para subsistência planetária, exprimindo a opressão vivida pelos povos indígenas:

Não pense que invadi seu habitar,
Que cheguei sem avisar,
E que vim para incomodar
Por não ser igual a você.

Não, eu sou filha da floresta,
Cheguei cedo para essa festa,
De encanto e amor.
E o senhor?
Entrou no salão desafinando a orquestra.

Quebrou o maracá de cabaça,
Fez engenho e cachaça,
Trouxe gripe e muito mal.

Mexeu com a cor do universo,
Até o clima se alterou. E o progresso?
Só sei que para meu verde mundo ainda regresso.
(KAMBEBA, 2021, p. 38).

Em sua poética, Kambeba (2021) apresenta temáticas emergentes vivenciadas pelas comunidades indígenas e que retratam aspectos relacionados com o colonialismo e a invasão dos corpos, imaginários e territórios. Através de sua poesia, Kambeba (2021) canta a memória, a história e denuncia as atrocidades vividas pelas coletividades no decorrer dos séculos de silenciamento e violência.

É perceptível também que os textos literários de autoria indígena referem a necessidade de refletir sobre os problemas e perspectivas que perpassam a identidade e a cultura, sendo a literatura uma possibilidade de tornar esse outro mundo possível. É preciso que, cada vez mais, as questões de identidade sejam dialogadas, esclarecidas e confrontadas com os textos de não indígenas sobre o que foi construído sob uma ótica cristalizada com a colonização e sendo reproduzido ao longo dos séculos.

Conforme Munduruku (2018a, p. 22-23), a literatura passa por convicções de quem a produz, de quem a escreve, sendo um meio de força política quando se trata de um compromisso ético e estético com a sociedade. Constatando que nem toda a literatura canônica tem este compromisso social, ressalta também que percebe que a literatura indígena se aproxima desse olhar atento ao coletivo/social. Ademais, é imprescindível que os jovens escritores indígenas se atentem para as questões estéticas, apresentando a realidade e a possibilitando a transformação cultural com formato ético.

Na obra *Oré awé roiru'a ma: Todas as vezes que dissemos adeus: Whenever we said goodbye*, o escritor Kaká Werá Jecupé (2002) refere a importância das palavras diante dos diversos imaginários indígenas como um ato profícuo de vida e sabedoria:

> [...] Aqui de onde estamos, dentro do coração, somos guardiões da Mãe Terra. Que já não suporta tanta ignorância. Sua pele haverá de se arrepiar e sacudir o mal, seu ventre haverá de vomitar. E nós estamos aqui somente pelo Mboraí, o Grande Amor, dispostos a ajudar a esses que se dizem civilizados. Escreva. É chegado o tempo. Os grandes tupis retornam à terra. As velhas almas, as palavras primeiras, retornam à Terra. As velhas almas, as palavras primeiras, retornam para semear esse chão da antiga sabedoria que os tempos guardaram na secreta memória da Terra. A sabedoria desses povos primeiros, os que se adornam com o arco-íris, é necessária para a sobrevivência da Mãe. Da grande provedora. Embora semente, és uma alma velha; espalhe nossas palavras assim como em outros cantos parentes de antiga linguagem estão semeando, pela luta, o ato da vida. Escreva o que já está escrito; é chegado o tempo (JECUPÉ, 2002, p. 93).

Enquanto tradição e inovação, ressalta-se a importância da palavra como uma maneira de rememorar as palavras primeiras em um ato de resistência sociocultural e identitária. É a palavra que guarda a história e a memória que, desde a simbologia à filosofia, é o respiro e a continuidade dos saberes ancestrais presentes nos imaginários dos povos originários na luta pelo reconhecimento de suas narrativas. Na obra, Jecupé (2002), que foi consagrado junto aos guarani em São Paulo, refere a importância da ancestralidade e da história milenar dos guarani para a continuidade cultural dos lugares e imaginários que abarcam aspectos culturais e identitários.

> Eu sou Kaka Werá Jecupé, um txucarramãe que percorre o caminho do Sol, de acordo com a pintura do urucum escrita nesse corpo que guarda a história milenar do nosso povo, desde os Tubaguaçus primeiros, desde os Coroados primeiros, os primeiros Tupinambás – os adornados da plumagem do arco íris em cintilantes cocares, os que desde sempre desenham e talham as douradas flechas dos raios de Tupã – pelos tempos, luas e luas. Fui nomeado pelos guaranis da aldeia Krukutu e da aldeia Morro da Saudade, em São Paulo; consagrado por um velho pajé ao redor de uma fogueira, ao redor de cantos sagrados no Opy, a casa de rezas. Ao redor das estrelas de uma noite que foi tecida na quarta lua do ano da semente entonada amarela, de acordo dom o calendário dos ancestrais (JECUPÉ, 2002, p. 15).

Em meio aos cantos sagrados na opy numa noite estrelada – observando a astrologia conforme o calendário ancestral –, o velho pajé consagra Kaká Werá na cidade. Diante deste conhecer e adornado pela plumagem simbólica primordial, Jecupé organizou a obra *O trovão e o vento: um caminho de evolução pelo xaminsmo tupi-guarani* que além dos mitos originais, que são apresentados na obra *Ayvu Rapyta: textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá*, de León Cadogan (1959), inserindo os cânticos do fogo sagrado que, por sua vez, remetem ao fogo físico, ao fogo da luz e ao fogo do espírito (JECUPÉ, 2016) – fogo trino, que faz com que as palavras lidas/proferidas diante da chama aqueçam o coração de quem as lê/escuta/fala.

Em 1959, León Cadogan, inalado por tal fragrância, fez surgir – junto a indígenas e dirigentes espirituais Mbyá – como na noite originária, um novo amanhecer para a etnologia e a literatura indígena paraguaia e latina com a publicação de *Ayvu rapyta: textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá*, no Boletim 227 – Antropologia nº 5 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Brasil, a publicação foi possível graças a Egon Schaden (MELIÀ, 1992). A tradução dos textos míticos dos Mbyá-Guarani do Guairá começou na década de 1940, em que, após atravessar um conjunto colonial de desgraças, apagamentos, esquecimento e silenciamento, já não havendo quase vozes e ecos da antiga tradição guarani, ressurgia uma nova terra, um novo suspiro, um novo alento, a palavra guarani, Ayvu Rapyta (O fundamento da linguagem humana), que se tornou um clássico de expressão da literatura guarani. Foi publicada a segunda edição em 1992, em Assunção, sob a organização de Melià (1992), visto que Cadogan havia falecido em 1973, sendo a terceira versão editada em 1997, reimpressa da segunda versão. Na nota preliminar da obra, Egon Shaden infere que, além de textos míticos, a obra possui ensinamentos religiosos sem modificações e influências cristãs. Ao se referir ao prefácio de León Cadogan, Schaden – reconta aspectos de quando Cadogan foi iniciado na tradição, após ter liberado um membro da aldeia que se encontrava preso em Villarrica. Foi, então, que Cadogan conheceu os ensinamentos secretos – "[...] ñe'e porã tenonde, las primeras hermosas palavras [...]" (MELIÀ, 1992, p. 12) –, palavras que foram ditadas a ele pelos indígenas da aldeia. Pensamentos místicos e filosóficos atravessados pelo amor sincero do Guarani permitiram que, mesmo transcorridos milênios, a essência mítica se conservasse, bifurcando-se por diversos locais (CADOGAN, 1959). Estes Mbyá viviam em pequenos coletivos do departamento de Guairá, Yuty ao Sul e San Joaquín ao Norte. Suas histórias se dividem em categorias comuns (acessíveis a quem quer conhecê-las) e

sagradas (ñe'e o ayvu porã tenonde – as primeiras belas palavras). A poética presente na obra é como um desabrochar primeiro da flor, ao se autocriar emana o perfume tornando-se essência Primeira da criação, reveladora do poder milenar e ancestral. As palavras formosas (MELIÀ, 1992) são repletas de sentido mítico e filosófico, por revelar em sua centralidade o valor da ancestralidade dos Guarani. Compreende-se o quão valorosa a palavra primeira é para as literaturas ameríndias, por ecoar em seu sentido singular e, também, plural, as vozes dos povos das matas, dos grandes caminhadores, as narrativas dos anciãos, os cânticos das crianças, as músicas dos jovens, os ensinamentos das mães, pais e avós.

Esses autores e protagonistas buscam o fortalecimento e reconhecimento cultural utilizando desde a performance da narração de um mito na sua aldeia até a publicação de histórias narradas em forma de livros, audiovisuais e obras musicais. Munduruku (2018a, p. 22) afirma que é necessário o surgimento de novos escritores indígenas que mostrem suas culturas, pois ainda há muito a ser dito, refletido e há um longo caminho a ser percorrido. Sendo esta uma perspectiva para os jovens indígenas ocuparem os espaços possíveis, quebrarem paradigmas estabelecidos ao longo do processo civilizatório e buscarem nas fissuras uma possibilidade de encontro com o lugar de enunciação.

Assim, as criações multimodais tornam-se importantes, pois além de contemplar tecnologias como a escrita, som e performance, podem possibilitar a interação do nativo nos diferentes espaços (do social ao acadêmico), a fim de que, através das simbologias, textualidades, ilustrações, musicalidades e performance, o não indígena passe a compreender a cosmologia, a ontologia e as dimensões que envolvem a espiritualidade traduzida nas práticas sociais, desde cantos, danças, mitos, narrativas, imagens e textualidades acadêmicas.

Precisa ser removida a máscara que encobriu um processo civilizatório que manchou mãos, povos e a terra brasileira, "ventre sagrado" que Potiguara (2004) canta em seu texto poético. É preciso desmistificar os conceitos preestabelecidos que foram se calcificando no decorrer do tempo-espaço e entender que eles deixaram marcas e feridas, sendo necessário olhar para estes corpos, memórias, territórios e territorialidades que estão desfigurados num movimento de (des)construção, aceitação e (re)conhecimento. O cântico poético e político de Potiguara (2004) parece fazer este movimento de mostrar a desfiguração de seu povo pós-colonização. Entretanto, este sangue que um dia jorrou nos corpos e territórios continua escoando, porém sutilmente, mascarado e velado numa sociedade que destitui a humanidade destes povos à medida que não os reconhece diante das diferenças socioculturais, de seus territórios tradicionais e de suas territorialidades.

[3]Achille Mbembe é um historiador camaronês, pensador pós-colonial e cientista político; estudou na França na década de 1980, foi professor na África (África do Sul, Senegal) e Estados Unidos. Atualmente, é professor no Wits Institute for Social and Economic Research (Universidade de Witwatersrand, África do Sul). Suas teorias têm influências de Frantz Fanon e Michel Foucault.

REFERÊNCIAS

CADOGAN, L. **Ayvu rapyta**: textos míticos de los Mbyá: Guaraní del Guairá. 3. ed. Asunción, Paraguay: Fundación León Cadogan; CEADUC; CEPAG, 1992.

DANNER, F. L.; DORRICO, J.; DANNER, F. Literatura indígena como descatequização da mente, crítica da cultura e reorientação do olhar: sobre a voz-práxis estético-política das minorias. *In:* DORRICO, J. *et al.* **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

DORRICO, J. Vozes da literatura brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. *In:* DORRICO, J. *et al.* **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

GEBELUCHA, D. **Narrativas míticas Guarani no Brasil**: das belas palavras às experienciações míticas: vozes de resistência dos Guarani contemporâneos. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GEBELUCHA, D. Nos (des)caminhos da literatura indígena guarani no Rio Grande do Sul: narrando ou escrevendo... 2016. Monografia (Graduação em Letras) – Unidade Acadêmica de Graduação em Licenciatura em Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em: https://ged.unisinos.br/DocuWare/Platform/WebClient/Client/Viewer?orgId=1. Acesso em: 08 set. 2021.

GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

JECUPÉ, K. W. **Oré awé roiru'a ma**: todas as vezes que dissemos adeus: whenever we said goodbye. São Paulo: Trion, 2002.

KAMBEBA, M. W. **O lugar do saber ancestral**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MUNDURUKU, D. A existência para além do economicismo destrutivo e desenfreado. [Entrevista concedida a] Ricardo Machado e Julie Dorrico. **Revista Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 527, 27 ago. 2018a. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/581945-a-existencia-para-alem-do-economicismo-destrutivo-e-desenfreado-entrevista-especial-com-daniel-munduruku. Acesso em: 28 jan. 2021.

MUNDURUKU, D. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: o reencontro da memória. *In:* DORRICO, J. *et al.* **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018b.

MUNDURUKU, D. **Os filhos do sangue do céu**: e outras histórias indígenas de origem. São Paulo: Landy, 2005.

POPYGUA, T. V. T. **A terra uma só**: Yvyrupa. São Paulo: Hedra, 2017.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. 3. ed. São Paulo: E.P.V.; EDUSP, 1974.

SHOHAT, E.; STAM, R. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOUZA, E. R. Literatura indígena e direitos autorais. In: DORRICO, J. *et al.* L**iteratura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedade**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito, Ecuador: UASB-Abya-Yala, 2009. Disponível em: http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wpcontent/uploads/2012/01/Intercultur alidad-estado-y-sociedad.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021.

CAPÍTULO

7 O ENSINO DA LÍNGUA XOKLENG NO CONTEXTO ESCOLAR DA ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA LAKLÃNÕ

ÊN BÁG TÕ EIEB LAKLÃNÕ KI VAÑHVÊ TÕ XOKLENG KI ÓG ZE PÓPALAG GE JÓ

Keli Regina Caxias Popó[1]

1 INTRODUÇÃO

Sou Keli Regina Caxias Popó, nasci no dia 22 de setembro de 1980, na Terra Indígena Laklãnõ, Aldeia Figueira, lugar onde vivo até hoje. Quando nasci, meus avós me adotaram, fui registrada no nome deles. Sou biologicamente filha de mãe solteira, fato comum durante a década de setenta e oitenta, pois muitas jovens Laklãnõ acabavam se envolvendo com os operários que trabalhavam na construção da Barragem Norte: algumas se casavam com estes não indígenas e outras eram abandonadas grávidas pelos parceiros.

Tive uma infância muito boa dentro da Terra Indígena (TI), brincava livremente, aproveitei a minha vida de criança, mas tinha algo que sempre me angustiava, pois, apesar de todo carinho e amor que recebia de meus pais adotivos, não era suficiente para compensar a vontade de conhecer meu pai biológico.

Durante a extração de madeira nativa na (TI), a situação financeira da minha família era boa, assim como as de outras famílias, mas com o fim da extração no início dos anos noventa, iniciou uma época em que muitas famílias começaram a passar por uma situação de miséria na qual muitos não tinham o que comer. Minha família era grande, um total de sete irmãos, pois além dos filhos solteiros, os que se casavam acabavam morando junto com meus pais, trazendo também os seus filhos, uma situação comum na sociedade Laklãnõ. Então, como era uma família grande e esta não tinha uma renda fixa, o pouco que se ganhava era para sustentar todos da casa e não era suficiente. Passávamos por grandes necessidades, e isso serviu de incentivo para que eu não desistisse de meus estudos, além de estar sempre ouvindo de meu pai e do meu irmão Josué (Kito) que tinha que estudar.

Em 1987 entrei na primeira série, na Escola Duque de Caxias, localizada na Aldeia Sede, no outro lado do rio. Eu e outros alunos cruzávamos o rio de canoa, e os mais velhos sempre acabavam cuidando dos menores. Durante o período em que estudei do primeiro ano ao terceiro, não sei quantas vezes troquei de escola, pois quando íamos para a Escola Duque de Caxias tínhamos que cruzar o rio de canoa e como todos nós éramos crianças nossos pais tinham medo que acontecesse um afogamento. Já na escola Brasílio Priprá, localizada na Aldeia Coqueiro, percorríamos um trajeto de seis quilômetros e quando a fome batia, podíamos saciar a nossa fome com as frutas nativas (gabiroba, ingá, cortiça, goiaba, laranjas...).

O meu primeiro contato com a língua Laklãnõ em ambiente escolar foi quando estava na terceira série, na Escola Duque de Caxias, lembro-me que eram dois professores, Paulo Kuita e Divo Iaquá Cuzung. Em casa não tinha muito contato com a Língua Laklãnõ e não aprendi a falar, mesmo tendo em casa uma mãe falante fluente que só falava quando recebia a visita de parentes ou pessoas que também falavam.

[1]Dona de casa, mãe, professora e pesquisadora acadêmica.

Quando passei para a quinta série, comecei a estudar em uma escola não indígena, na época não tinha merenda escolar e a escola vendia sanduíches e quem tinha dinheiro comprava. Muitos de nós indígenas, que estudávamos ali, não tínhamos nem roupas e calçados para ir à escola, e o pior momento era quando o inverno chegava. Acordávamos às 3h30 da madrugada para nos arrumar e ir para a escola, o transporte passava por volta das 4h15 para nos pegar, íamos então até a localidade da Barra Dollmann e esperávamos até às 6h30 o ônibus que então nos levaria até a Escola José Clemente Pereira, na cidade de José Boiteux. Todo ano a nossa situação melhorava e até eu terminar a oitava série já estava melhor, pois o transporte já passava em frente de casa em um horário melhor.

Depois que terminei o Ensino Fundamental comecei a estudar à noite, para cursar o Ensino Médio, na mesma escola. Como sempre, eu e alguns colegas com a mesma faixa etária, hoje amigos e colegas de trabalho, fomos pioneiros e tínhamos que enfrentar várias dificuldades, caminhávamos uns 15 km até a Barra Dollmann, saíamos de casa às 16h e chegávamos em casa novamente à 1h da manhã. Algumas vezes pegávamos carona, levávamos junto uma garrafa de café e algumas fatias de pão para comer no caminho de volta para casa. Muitas vezes sentíamos fome e frio pelo caminho, mas não desistimos.

Quando completei meus dezoito anos, fui morar na cidade de Blumenau, pois havia me *juntado* com Copacãm Tschucambang, meu atual marido.

No ano de 1999 continuei a estudar, cursando então o último ano do ensino médio e logo engravidei do nosso primeiro filho. Quis desistir, era o último ano, então ele propôs que voltássemos à TI, onde no segundo semestre retornei a estudar na escola que sempre estudei, concluindo o ensino médio.

Depois que terminei o Ensino Médio fiquei por alguns anos sem estudar, durante esse momento tive meu segundo filho, uma menina. Durante esse período em que moramos na TI Laklãnõ a nossa situação financeira não era boa.

Em 2002 voltamos a morar em Blumenau, onde permanecemos durante dois anos. Eu trabalhava de atendente num estabelecimento comercial e deixava meus filhos na casa de parentes. Meu marido também trabalhava de vigilante, e após algum tempo ele ficou desempregado e falou do seu interesse em voltar à aldeia, pois segundo ele, lá seria mais fácil criarmos nossos filhos e continuarmos o estudo.

Então, em 2004 estávamos de volta à TI Laklãnõ, logo que voltei, uns dois meses depois, as aulas das turmas multisseriadas começaram na Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ, e logo que iniciou as aulas foram selecionadas pessoas para preencher o quadro de professores, então consegui uma vaga como professora de inglês, uma indicação do meu pai, que na época era cacique. Eu tinha experiência somente como aluna e tive que me empenhar muito, pois sabia que tinha que ser cada vez melhor.

Em 2005 iniciei o Curso de Letras (Português/Inglês) na Universidade Regional de Blumenau (FURB), mas encontrei muitas dificuldades, não pedagogicamente, mas no deslocamento da aldeia até a cidade de Blumenau, então acabei desistindo. No ano seguinte, ingressei em outra universidade particular, UNIASSELVI, no curso de Letras (Português/Espanhol), sendo que em 2008, apesar das dificuldades, conclui. Nesse período já estava com quatro filhos.

Continuei trabalhando na EIEB Laklãnõ, e consegui também uma vaga na Escola Estadual Professor João Bonnelli, uma escola não indígena localizada na Barra Dollmann próxima à TI Laklãnõ, ali tinha como colegas de trabalho professores não indígenas que também haviam sido meus professores, desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Nesta escola estudavam algumas crianças indígenas, e durante o tempo que trabalhei lá podia perceber o preconceito contra elas, então me questionava por que estas crianças permaneciam ali se dentro da TI havia uma escola indígena somente para eles.

Em 2010, prestei o vestibular para a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da UFSC, e consegui me classificar. Eram quarenta vagas, e eu consegui a última vaga. Não sou falante da língua indígena Laklãnõ, como mencionei anteriormente, então encontrei muita dificuldade na prova, mas me dediquei muito em estudar, para as questões, pois sabia que ali era a minha chance, e tive um ótimo desempenho. No inicio tive dúvidas sobre se faria ou não essa licenciatura, pois já tinha uma formação superior, mas então pensei que seria muito importante para meu aprendizado, pois estaria estudando especificamente sobre a cultura do meu povo. Quando iniciei, pensei em entrar só porque iria garantir minha vaga na escola, pois era um curso específico para a educação indígena e me daria uma melhor classificação na escolha de vaga.

Hoje posso dizer que não me arrependo de ter ingressado neste curso, inicialmente meu interesse era para garantir a minha vaga na escola, mas hoje estou consciente que aprendi muito mais sobre a cultura do meu povo e passei a valorizá-la mais ainda.

Durante os quatro anos no curso encontrei muitas dificuldades, pois meu marido e eu ingressamos e, como tínhamos dois filhos pequenos, tínhamos que levá-los à aula junto, e nos deparamos com uma situação que nem a coordenação do curso havia pensado, pois segundo as informações somente seria permitida crianças que amamentavam. Depois de algumas discussões com a coordenação do curso tivemos êxito e conseguimos mantê-los conosco e além disso permitiram termos uma pessoa (cuidadora) que cuidaria deles enquanto estudávamos. Apesar das dificuldades financeiras no inicio, conseguimos seguir tranquilamente. Mais tarde fomos todos privilegiados com bolsas para nos manter na universidade.

A minha maior dificuldade em prosseguir e concluir este curso foi em 2014, após uma etapa na UFSC, em março, grávida já do meu sexto filho. Voltei para casa no sábado e logo na segunda-feira, voltando à rotina escolar, no final da tarde do dia

31 de março, senti que não estava bem e sentia fortes dores que não eram normais. Pensei no início que era o cansaço do dia, mas infelizmente meu filho estava querendo nascer antes do tempo. Fui para o hospital e, apesar de todos os procedimentos médicos, não consegui segurá-lo dentro de mim, e ele nasceu às 07h02, do dia 01 de abril de 2014, pesando 1,060kg e medindo 37 cm, mas com uma força gigante para sobreviver. No período em que ele ficou no hospital eu precisava estar com ele, pois ele necessitava do meu leite, mas principalmente da minha presença e carinho.

Com sete dias de vida, os médicos me disseram que ele tinha sopro no coração, e precisaria fazer uma cirurgia, porque segundo eles, o canal (uma veia que leva o sangue para o coração) era muito aberto, jogava sangue para os pulmões e não seria resolvido com medicamentos. Nesse momento senti muito medo, porque ele era tão pequeninho, mas acreditei que iria dar certo. "Ele precisa, pois nunca conseguirá respirar sozinho, só com a ajuda do respirador automático e não ganhará peso", diziam os médicos, e isso me cortava o coração. Dois dias antes da cirurgia ele teve uma parada respiratória, e quase nos deixou. Tudo o que não era para acontecer, pois ele precisava estar bem para aguentar a cirurgia, mas foi forte e com apenas vinte e nove dias de vida a cirurgia foi realizada e, como disse o médico, "foi um sucesso". Foram uns intensos setenta e quatro dias no hospital, dos quais cinquenta e oito foram na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) com ele entubado, dias de angustia, medo, choro e esperança.

Durante este período, as aulas da Licenciatura Indígena na UFSC aconteceram em maio e eu estava totalmente desligada do que estava acontecendo no curso, pois naquele momento a prioridade era o bem estar do meu filho. Sempre tive a convicção de que ele ficaria bem e ainda iríamos juntos para o curso. No dia 12 de junho, ele venceu, saiu muito bem do hospital, mas após três meses foi internado com pneumonia, fiquei mais quatro dias com ele no hospital. E logo no mês de novembro, período em que estávamos na UFSC, das três semanas de aula, duas semanas ele novamente ficou internado no Hospital Universitário (HU) com problemas respiratórios (bronquiolite). Esses meses foram os meses em que precisávamos fazer no curso o nosso projeto de TCC e começar o trabalho de pesquisa para o TCC final.

Apesar das muitas dificuldades durante estes quatro anos, em vários momentos pensei em desistir me sentindo fraca diante dos episódios que a vida me reservava, buscava forças em primeiro lugar em Deus e hoje, a minha inspiração de força e coragem é o meu bebê (Kuka Geliardi Caxias Tschucambang) que foi um guerreiro que lutou pela sua vida, e me incentivo para eu continuar a lutar por meus objetivos.

2 ESCOLA COMO AGENTE PROPAGADOR DE CONHECIMENTOS E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE LAKÃNÕ XOKLENG

Após o contato do povo Laklãnõ com os não indígenas, a interação entre ambos foi inevitável e necessária. Mas o contexto civilizatório eurocêntrico prevaleceu sobre a cultura do povo indígena Laklãnõ, ocorrendo assim muitas perdas para este grupo étnico.

Mais tarde, consciente da necessidade de preservar seus costumes, histórias e língua, a fim de fortalecer sua identidade, o povo Laklãnõ viu na escola um agente de estimulação e propagação do conhecimento cultural, servindo ela então como um eixo central que tem como princípio possibilitar à criança aprender mais sobre sua cultura e língua.

Este movimento de fortalecimento cultural na escola iniciou no final da década de oitenta por meio do ensino da língua indígena Laklãnõ e durante essa década foi fortalecido pelo professor Nambla Gakran, juntamente com outros professores que atuavam nas escolas multisseriadas da TI. Nesta época as escolas na comunidade atendiam apenas alunos do primeiro ao quarto ano, e quem quisesse prosseguir os seus estudos saia da TI para frequentar as escolas não indígenas, e consequentemente acabava sendo reprimido, pois não falava mais a própria língua e também sofria muito preconceito. A comunidade reivindicava junto ao Governo Estadual a construção de uma escola dentro da TI Laklãnõ, que pudesse atender alunos do Ensino Fundamental ao Médio. Então, no ano de 2000, iniciou a construção dessa nova escola, então denominada Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ, localizada na Aldeia Palmeirinha, na TI Laklãnõ.

É sobre o ensino da língua Laklãnõ nesta escola, especificamente na turma do oitavo ano da EIEB Laklanõ, que trata esta pesquisa, levantando dados sobre a atual situação do ensino da língua, ouvindo opiniões de alunos, pais e professores sobre o ensino da língua Laklãnõ no contexto escolar.

3 O POVO LAKLÃNÕ

Neste trabalho faço referência ao meu Povo Xokleng também como Laklãnõ ou Xokleng/Laklanõ, devido a uma retomada das histórias de suas origens, que revelam que no período anterior ao contato com a cultura não indígena, Laklanõ era o nome pelo qual este povo se reconhecia diante dos demais povos indígenas com quem mantinha relações políticas e territoriais. Após a Pacificação[2], o Povo recebeu várias denominações, mas reconheceu como ideal o termo "Xokleng", sugerido pelo pesquisador e antropólogo, Silvio Coelho dos Santos, o qual incorporamos como indi-

[2]Pacificação é o termo usado para se referir ao primeiro contato amistoso dos indígenas Laklãnõ com Eduardo de Lima e Silva Hoerhan, funcionário do Serviço de Proteção aos Índios, no dia 22 de setembro de 1914.

cador de nossa identidade externa, usado em nossas lutas políticas junto à sociedade envolvente, os órgãos governamentais e não governamentais e os meios de comunicação. Com o passar do tempo o povo entrou em consenso de autodenominar-se Laklãnõ, que numa tradução mais adequada significa "Povo do sol". Ao longo do tempo, esse nome tem ganhado espaço político interno e externo através da política de manutenção da nossa língua materna, dos nossos usos e costumes tradicionais, motivos pelos quais, decidimos dar esse nome para a nossa Escola.

Este povo vivia num vasto território que abrangia o planalto e o litoral sul do Brasil, possivelmente de Porto Alegre (RS) até os campos de Curitiba e Guarapuava no Estado do Paraná e o centro-leste do Estado de Santa Catarina com exceção da orla marítima (GAKRAN, 2005).

Segundo Santos (1973), vários pesquisadores tentaram, a partir de suas interpretações, dar nomes variados para este povo e dentre eles destacam-se bugres, botocudos do Sul, Aweikoma, Xokleng, Xokrén, Kaingang de Santa Catarina e Aweikoma-Kaingang, sendo os dois últimos considerados porque os Laklãnõ e os Kaingang falam línguas muito parecidas entre si.

Mas para demonstrar que esses dois povos são distintos entre si e que, portanto, não são pertencentes ao mesmo povo, o americano Julys Henry (1935) dá uma abertura para um novo pensamento quando diz que há diferenças culturais e linguísticas entre eles. O autor inicia dizendo que ambos podem ter pertencido a um mesmo povo, mas que suas metades se fissionaram em um determinado momento de sua existência, dando origem assim a dois povos diferentes com culturas e línguas distintas.

Até recentemente, os Laklãnõ eram conhecidos apenas no estado de Santa Catarina. Recentemente também outros grupos começaram a se declarar pertencentes a esse povo e lutam para ganhar o reconhecimento dos Laklãnõ da TI Laklãnõ. Todos os membros do Povo Laklãnõ que conhecem sua história sabem que possivelmente haja remanescentes deles em outros lugares, pois antes do contato com a cultura não indígena, o povo era de grande mobilidade territorial e era comum as famílias se dividirem pelo seu território tradicional em busca de aventuras e alimento. Por isso quando ouvem alguém dizendo que, por exemplo, tem Laklãnõ no Rio Grande do Sul, a gente acredita que pode ser verdade.

A TI Laklãnõ está situada na região do Alto Vale do Itajaí, precisamente entre os municípios de José Boiteux, Vitor Meireles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis, no Estado de Santa Catarina. A organização social do povo na atualidade pode ser considerada como uma mesclagem do tradicional com a cultura não indígena, devido o contato com Eduardo Hoerhan a partir do ano de 1914.

Politicamente a TI está dividida em oito aldeias, sendo elas Toldo, Coqueiro, Figueira, Palmeirinha, Barragem, Pavão, Sede e Bugio. Cada aldeia tem um Cacique Regional que administra, representa e reivindica benefícios de interesse de sua comu-

nidade. Além deles, existe o Cacique Presidente, que representa a TI como um todo diante das autoridades, os meios de comunicação e a sociedade envolvente, defendendo os direitos da comunidade e reivindicando benefícios para toda a TI.

A política interna da TI Laklãnõ é regulamentada por um Regimento Interno que determina a organização das eleições a cada quatro anos, com direito a uma reeleição para os ocupantes desses cargos. O Regimento Interno Laklãnõ prevê que as eleições devem ser organizadas por um Juiz Eleitoral, nomeado pelo Cacique Presidente e votado pelos Caciques Regionais, o qual recebe uma portaria emitida e assinada por todos os Caciques, lhe dando autonomia para a elaboração e execução de todo o processo eleitoral. O mesmo regimento diz que os cargos de caciques são voluntários, ou seja, não recebem pagamento para o exercício dessas funções, assim como todas as funções de liderança Laklãnõ.

As moradias geralmente são organizadas por grupos familiares (famílias extensas) que moram todos próximos uns dos outros, sogros, genros, filhos, e são identificados pelo sobrenome da família. Como exemplo destaco os Caxias, os Camlem, os Namblá, os Patté, os Criri, os Priprá, os Monconã, entre outros.

A alimentação é baseada em alimento industrializado comprado diretamente nos mercados das cidades vizinhas à TI, sendo o centro de José Boiteux o mais frequentado tanto para negócios, como para os atendimentos de saúde, devido ao fato do Polo Base do SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena) ser sediado nesta cidade. Muitos ainda praticam a pesca e alguns ainda caçam para alimentação, mas essa última prática, aos poucos, está deixando de fazer parte do dia a dia do povo Laklãnõ.

Ao longo do processo de contato, muitos aspectos culturais Laklãnõ foram deixados de lado e isso tem reflexo direto na forma como as pessoas se constituem. Com a chegada da primeira escola e o ensino da língua portuguesa, a língua tradicional do povo foi aos poucos sendo esquecida e deixando de ser a língua materna em muitas famílias. O casamento de membros do povo com Kaingang e principalmente com pessoas não indígenas elevou muito rapidamente o índice de não falantes em poucas décadas, pois segundo Santos (1973, p. 257) os Xokleng foram levados a criar uma espécie de "ideal de branqueamento".

Outra observação que faço a respeito da diminuição do número de falantes da língua Laklãnõ é o fato da entrada da igreja evangélica na TI. Considero importante falar sobre a interferência da igreja na diminuição dos falantes da língua, porque tradicionalmente os Laklãnõ são muito religiosos e sua tradição é crer nos espíritos da natureza. Acredita-se que cada ser da natureza possui um espírito e que cada pessoa ao nascer recebe um protetor (espírito) que o acompanhará até o final de sua vida, protegendo-a, ensinando a ela o seu caráter e guiando-a em seu caminho. Quando vem a igreja, os deuses Laklãnõ são satanizados de forma muito radical e os rituais sagrados aos espíritos são interrompidos e com isso ir à igreja passa a ser mais importante do que aprender com os mais velhos a ritualidade, a musicalidade, a dança e ou-

tros elementos dos rituais. Em consequência disso, o português passa a se tornar mais importante que o Laklãnõ, para poder ler e compreender a Bíblia Sagrada e também os cultos e as pregações realizados todos em língua portuguesa.

O aparecimento da tecnologia não indígena na TI também se constitui em um dos fundamentos para a diminuição do número de falantes da língua Laklãnõ. A televisão, com todas as programações em língua portuguesa, as músicas sertanejas, o rádio, os aparelho celulares e por último o computador e a internet, especificamente as redes sociais se tornaram fortes instrumentos dessa diminuição dos falantes do Laklãnõ. Segue uma foto de alunas da EIEB, fazendo uso do celular durante o recreio.

Fotografia 1 – Alunas da EIEB Laklãnõ fazendo uso do celular durante o recreio

Fonte: Acervo da autora (2014).

A pergunta que me faço hoje é: Como fazer bom uso desses instrumentos tão necessários na atualidade, sem que eles se tornem prejudiciais para a extinção da língua Laklãnõ? Porque, assim como nossos antepassados se encantaram com o ferro, a ponto de protagonizarem vários assaltos em busca do poderoso metal cortante que deu uma superioridade aos Laklãnõ nas guerras, as nossas gerações atuais se encantaram com essas novas tecnologias e isso de certa forma tem afastado uns dos outros, tornando o uso oral da língua pouco importante socialmente falando, fazendo a língua escrita mais importante para todos, principalmente a escrita da língua portuguesa nestes veículos de comunicação.

Uma língua, quando perde sua importância social, a tendência é de que ela em poucos anos seja extinta. A perda da importância social de uma língua se dá quando em contato com outras línguas dominantes vê a perda gradativa de seus falantes. Quando uma geração deixa de falar a língua dos seus ancestrais significa sair de suas raízes tradicionais para adotar uma nova identidade e isso de maneira nenhuma a torna mais importante que as gerações anteriores.

Como as famílias formam pequenas vilas porque moram próximos uns dos outros em um sistema de famílias extensas, durante as pesquisas, passei a observar e analisar e vi que há duas classes de famílias Laklãnõ, no que se refere ao uso da língua indígena. Das sete famílias mencionadas anteriormente, por exemplo, duas falam diariamente a língua Laklãnõ: Os Camlem e os Monconã. Na família Namblá, por exemplo, a metade é falante do Laklãnõ e a outra metade já não é mais falante por pertencerem à geração atual.

Esta é a situação atual da língua Laklãnõ que, do meu ponto de vista, corre um sério risco de extinção devido a tudo isso que destaquei. Penso que uma política linguística bem pensada e elaborada se faz necessário para contribuir na reafirmação e manutenção desta língua que é o símbolo de uma cultura milenar e muito importante para a formação da cultura brasileira. Este texto se constitui num primeiro ensaio que pode servir como base para se pensar numa proposta linguística na TI Laklãnõ na tentativa de contribuir para a manutenção da língua tradicional do meu povo.

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL

Segundo Silva (2006, p. 381-382), citando Rocha (2003), o princípio da escola, segundo os relatórios do Ministério da Integração, de 1942, era a transformação dos indígenas em não indígenas, por isso a desvalorização das culturas e das línguas indígenas foram os principais alvos dessa instituição integracionista e a aprendizagem de técnicas agrícolas, o civismo e a higiene faziam parte do currículo, pois eram considerados importantes requisitos para a civilização daquela época.

A autora menciona que no relatório consta o desinteresse de muitos pais por esta escola tradicional da época (a que transformava índios em não índios) e suas crí-

ticas, o que levou o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) a repensar o modelo da escola indígena com uma visão um pouco mais voltada para a realidade das comunidades indígenas, que funcionava nas chamadas Casas do Índio, mas que não deu certo porque mantinha os princípios integracionistas, perdurando assim a escola da civilização.

Mais adiante, ainda segundo Silva (2006, p. 382), a escola indígena na década de 1960 tomou o princípio desenvolvimentista e por isso tinha o objetivo de formar os alunos como pequenos produtores rurais, o que de maneira alguma fugia dos princípios integracionistas.

A autora menciona que a partir do ano de 1972, a Fundação Nacional do Índio (Funai) adotou uma nova política de educação escolar indígena através da Portaria nº 75/N, de 6 de julho de 1972, que prescrevia os seguintes termos para a educação dos indígenas:

> **a**) A educação dos grupos indígenas com problema de barreira linguística será sempre bilíngue;
> **b**) Só será empregada a língua nacional aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas como estruturação suplementar (BRASIL, 1972 *apud* SILVA, 2006, p. 383).

Ao analisarmos o Estatuto do Índio, instituído através da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, podemos perceber que os princípios dessa política permaneceram na lei, o que indica que esta legislação foi criada com base nesse pensamento, digo os artigos que tratam a respeito da educação escolar indígena:

> **Art.48**- Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país.
> **Art.49**- A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira (BRASIL, 1973 *apud* SILVA, 2006, p. 383).

A Constituição Federativa do Brasil, editada e aprovada pelo Congresso Nacional no ano de 1988, deu uma abertura muito importante à discussão de um novo modelo de educação escolar em terras indígenas. Ao reconhecer aos povos indígenas as suas organizações sociais, as suas línguas, crenças e tradições indígenas, além das terras tradicionalmente ocupadas por eles, obrigando à União demarcá-las e fazer respeitar todos os seus bens patrimoniais, em seu artigo 231, a constituição sela uma nova era na vida das sociedades indígenas do Brasil.

Em se tratando de educação escolar, vejamos o que diz o Artigo 210, na íntegra:

> **Art. 210.** Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
> **§ 1º** - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

> § 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, não paginado).

Com estas garantias, muitos professores indígenas iniciaram um grande processo de reestruturação do modelo de suas escolas pelo Brasil inteiro, onde a imposição do modelo tradicional tinha atingido as populações a ponto de dizimar muitas línguas indígenas, através da famosa política governamental de integração à cultura nacional.

O fato é que nem todos os povos indígenas conseguiram atingir ainda aquilo que procuram, que é construir um modelo próprio para as suas escolas, e isso pode estar ligado ao pensamento de que o fato da escola ser uma instituição muito recente em muitas terras indígenas pode estar dificultando essa construção.

5 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA LAKLÃNÕ

Após o contato do povo Laklãnõ com os não indígenas, a escola passou a ser uma das primeiras e principais reivindicações dos Laklãnõ, pois naquele momento passou a ser importante aprender a falar e escrever na língua portuguesa. Neste sentido, na década de 1940, os próprios Laklãnõ constroem a sua primeira escola, que passou a ser chamada de Escola Getúlio Vargas.

Mais tarde, conscientes da necessidade de preservar seus costumes, histórias e língua, a fim de fortalecer sua identidade, o povo Laklãnõ viu na escola um agente de estimulação e propagação do conhecimento cultural, servindo ela então como um eixo central que tem como principio possibilitar a criança aprender mais sobre sua cultura e língua.

Este movimento de fortalecimento cultural na escola iniciou no final da década de oitenta por meio do ensino da língua indígena Laklãnõ, porém não obteve bons resultados, pois não foi bem aceito por alguns pais, que não estavam conscientes da importância de saber a língua, e outros pais que desvalorizavam os professores por ser indígenas. Mais tarde, no ano de 1994, o ensino de língua Laklãnõ é retomado pelo professor Namblá Gakran, juntamente com outros professores que atuavam nas escolas multisseriadas, os quais mais tarde ingressaram no magistério diferenciado bilíngue, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação, em julho de 1999, com objetivo de formar professores bilíngues, para atuarem nas escolas indígenas nas séries iniciais.

Fotografia 2 – Alunos na sala de aula com ancião falando sobre os jogos e brincadeiras tradicionais Laklãnõ

Fonte: Acervo da autora (2014).

Fotografia 3 – Alunos no pátio da escola interagindo entre eles, em dia de visita de alunos não indígenas

Fonte: Acervo da autora (2014).

Na época, as escolas na comunidade atendiam apenas alunos do primeiro ao quarto ano, e os adolescentes que prosseguiam os seus estudos saiam da TI para frequentar as escolas não indígenas, e na visão da comunidade eles estavam perdendo seus costumes e a própria língua. Preocupados com isso, surgiu a ideia da construção de uma escola que pudesse atender alunos do ensino fundamental ao médio. De modo que no ano de 2000 dá-se início à construção dessa nova escola, então denominada Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ, vinculada à rede estadual de ensino. Ela está localizada na Aldeia Palmeirinha.

No dia 04 de agosto de 2004, iniciam-se as aulas, conforme o Decreto nº 1.211, de 16 de dezembro de 2003, e o Parecer nº 191/2001/SED, aprovado em 21 de novembro de 2003. O fundador foi o próprio Povo Laklãnõ. A escola oferece um espaço para o pré-escolar, que é mantido pela Prefeitura Municipal de José Boiteux e Vitor Meireles; oferece também o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e Ensino Médio. Estão matriculados aproximadamente 450 alunos (dados coletados na secretaria da escola) que procedem das aldeias Sede, Pavão, Barragem, Palmeirinha, Figueira, Coqueiro e Toldo.

A estrutura física da Escola Laklãnõ (ver foto abaixo) é em forma de um sol, que simboliza os Laklãnõ. Conta com uma sala para direção, uma para secretaria, uma para as atividades dos professores, uma sala para a coordenação da cultura e língua Xokleng, uma sala para materiais de educação física, uma sala de laboratório de informática, uma sala de matemática, a Sala de Apoio ao Estudante com Deficiência (SAED) , uma biblioteca, uma cozinha, seis banheiros, nove salas de aula que possuem quadro negro, carteiras, mesas e cadeiras e um armário para o professor regente com boas condições de uso. Algumas salas estão com janelas e vidros quebrados, as paredes com pintura apagada e riscada.

Fotografia 3 – Alunos no pátio da escola interagindo entre eles, em dia de visita de alunos não indígenas

Fonte: Acervo da EIEB Laklãnõ.

A área de lazer dos alunos é o próprio espaço físico da escola, que não possui refeitório, jardim nem horta. A Escola também possui uma Casa de Memória em forma de estrela e um ginásio de esporte em forma de um tatu, ambos se encontram em péssimas condições de uso.

Para os trabalhos realizados na escola conta-se com um quadro de trinta professores, entre estes o diretor e o diretor adjunto e o assistente técnico administrativo, todos indígenas, os quais possuem diferentes níveis de formação: nove com curso superior, quinze graduandos, sendo que destes quinze, três estão concluindo a segunda graduação, treze têm formação de magistério diferenciado e os demais têm ensino médio. Do conjunto de professores, cinco são efetivos e os demais admitidos em caráter temporário (ACT). Ressalto também o corpo de professores do pré-escolar, constituído por três professoras com nível médio. Para os demais serviços, a escola conta com quatro funcionários sendo duas merendeiras, dois agentes de serviços gerais e quatro vigias.

O atual diretor chama-se Aristides Faustino Criri Neto e sua gestão é democrática de acordo com as determinações e combinações da liderança e professores. Todos os cargos da direção, inclusive dos demais profissionais da educação escolar indígena, são de responsabilidade da liderança que os indica, seguindo os critérios previstos pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 282, de 22 de novembro de 2005, na parte que trata dos recursos humanos. A biblioteca da escola funciona sem bibliotecário e, por isso, os livros continuam sem catalogação, o que dificulta os trabalhos de pesquisa com os alunos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é um documento que está em processo de construção pela comunidade escolar, professores e lideranças, mas não há previsão de conclusão, visto que o modelo de escola que a comunidade pretende constituir ainda não está bem definido em virtude das dificuldades de compreensão das Secretarias de Educação, Municipal e Estadual, no que tange ao direito de uma educação escolar específica e diferenciada, garantida pela legislação educacional brasileira, a qual prevê, dentre outros, transporte, calendário diferenciado e assim por diante.

Podemos dizer que a relação entre professores e alunos é muito agradável, isso porque, de modo geral, o Povo Laklãnõ é muito familiarizado entre si. Em consequência disso, vemos também que os nossos alunos são todos amigos entre si e com os demais funcionários desta instituição. Entre os funcionários e a direção, a relação é de companheirismo e coletividade. Como bem falamos anteriormente, há uma democracia na escola, tanto da direção para com os funcionários, quanto de nós para com eles. Estamos em constante diálogo e isso tem tornado o ambiente de trabalho agradável e até o momento, todas as decisões são tomadas em conjunto.

A comunidade sempre participa dos eventos promovidos pela escola, porém fora de festividades a presença de pais só se dá quando estes têm que responder a alguns questionamentos da escola ou para resolver problemas sobre seus filhos, isto

último, com pouca frequência. A comunidade precisa da escola, tanto quanto esta precisa da comunidade, mas essa relação ainda precisa ser definitivamente construída, para que o ensino-aprendizagem seja de qualidade e atenda as necessidades pendentes.

A frequência dos alunos depende do transporte escolar. Quando chove o ônibus não tem condições de transitar e por isso as aulas imediatamente são canceladas e ninguém perde porque sempre fazemos recuperação desses dias perdidos durante as promoções de eventos em períodos diferentes daqueles de cada série. Mas existem casos de alunos que, embora matriculados, faltam sempre. Os motivos são diversos, por exemplo, pais poucos instruídos e outros que pensam tradicionalmente e defendem que os filhos aprendem em casa. O número de aprovações de alunos, anualmente, é sempre positivo.

A nossa escola ainda não está adaptada para receber alunos com necessidades especiais, mas os materiais para adaptação já estão disponíveis, o que falta é a capacitação dos profissionais que deve acontecer o mais depressa possível, porque já temos demanda. Não porque os nossos professores não sejam formados, porque a maioria já é licenciada e orientada para atender essa demanda, o problema é só falta de formação continuada.

Quanto aos conhecimentos tradicionais, há vinte anos, aproximadamente, o professor Namblá Gakran retomou um trabalho de recuperação e manutenção dos costumes, crenças, tradições e principalmente da língua Laklãnõ nas escolas e isto é seguido por nós professores e acadêmicos, que buscamos sempre inserir em nossos planejamentos os conhecimentos tradicionais, como a medicina tradicional, a culinária, a música, as historias levando também aos nossos alunos os sábios da comunidade que compartilham os seus conhecimentos.

6 CONVERSAS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A seguir estão expostas subseções que relatam a pesquisa.

6.1 Sobre o dia a dia dos alunos

Quando elaborei o projeto desta pesquisa primeiramente veio em minha cabeça desenvolvê-lo com algumas turmas, porém vi que ficaria difícil e escolhi uma turma que já estava nas séries finais. Decidi que as minhas observações e conversas aconteceriam apenas com o oitavo ano, porque encontraria dificuldade de estar conversando com todos os alunos da escola, devido ao curto prazo da pesquisa. Assim poderia analisar como estava a situação do uso da língua Laklãnõ, no contexto escolar.

O meu interesse foi despertado a partir de um trabalho de tempo comunidade feito durante o curso de Licenciatura Indígena Intercultural da UFSC, no qual, através de dados levantados com alunos do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensi-

no médio, observamos que no ensino aplicado na escola indígena Laklãnõ havia uma grande dificuldade na aprendizagem quanto à oralidade da língua Laklãnõ, desenvolvendo aptidões apenas em uma boa leitura e escrita da língua, porém, o que os alunos ouviam e escreviam não era entendido por eles. No referido trabalho fizemos um entnomapeamento da oralidade da língua Laklãnõ nas aldeias, em que, através de algumas respostas dos alunos da EIEB Laklãnõ, buscamos refletir sobre os métodos de ensino e aprendizagem da língua indígena e os locais onde os alunos tinham mais contato com a língua. Segundo as respostas obtidas, em primeiro lugar destaca-se a casa dos avós, depois a escola, a casa quando os pais recebem visitas de parentes, e alguns só ouviam a lingua Laklãnõ quando saiam em locais públicos como postinho, igreja. Nesta pesquisa elaboramos algumas perguntas em questionários. Segue abaixo os tópicos das perguntas e os resultados numéricos das respostas:

		6° ano	7° ano	8ª série	1ª série	2ª série	3ª série	Total
Número de alunos entrevistados		22	19	43	23	19	10	136
Nome indígena	Sim	19	13	33	18	19	12	5
	Não	3	6	10	5	7	5	36
Aldeias	Figueira	8	5	10	3	6	1	33
	Coqueiro	4	2	5	7	3	4	25
	Palmeirinha	4	2	5	7	7	3	47
	Sede	5	1	10	5	1	1	23
	Barragem	1	1	0	1	2	1	6
	Pavão	0	0	1	0	0	0	1
	Toldo			1				1
Aluno indígena	Sim	22	19	39	22	19	9	139
	Não	0	0	4	1	0	1	6
Língua Laklãnõ	Entende/fala/escreve	8	5	11	12	10	2	47
	Escreve/lê, mas não entende a língua Laklãnõ	6	7	16	6	5	7	47
	Não fala/não entende	2	4	4	4	3	-	18
	Só entende oralmente	6	3	12	1	1	1	24

Pais indígenas	**Mãe**	6	7	14	7	3	1	38
	Pai	2	2	4	-	4	3	15
	Os dois	14	9	24	15	12	6	80
	Nenhum	0	1	1	1	0	-	3
Pais falantes fluentes na língua laklãnõ	**Sim**	11	8	31	17	11	9	87
	Não	11	11	12	6	8	1	49
Quem fala mais a língua laklãnõ em sua casa	**Mãe**	7	6	13	5	3	1	35
	Pai	2	5	10	1	5	3	26
	Os dois	11	6	8	11	8	5	49
	Nenhum	2	2	12	6	3	1	26

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi um trabalho simples, mas que levou a pensar mais sobre o assunto da língua Laklãnõ.

Durante as observações no meu estágio e na elaboração do trabalho de conclusão de curso com a turma do oitavo ano, pude perceber dificuldades em usar a língua Laklãnõ no ambiente escolar, mesmo tendo na sala de aula pessoas falantes fluentes e professores ensinando-os.

A partir desta turma, a minha finalidade era buscar compreender algumas questões sobre o uso da língua no contexto escolar, que embora esteja sendo aplicado há alguns anos, com um forte discurso de conscientização e fortalecimento da cultura e língua, percebia-se que ainda havia uma necessidade de compreender o porquê de ainda haver resistência de algumas crianças, mesmo sendo falantes, de usarem a língua Laklãnõ no contexto escolar, assim como de compreender o porquê de outras crianças, apesar do seu interesse, não conseguirem aprender a falar a língua.

Os alunos do oitavo ano têm em média de 13 a15 anos de idade, moram todos na TI Laklãnõ, especificamente em seis aldeias: Aldeia Toldo, Aldeia Coqueiro, Aldeia Figueira, Aldeia Palmeirinha, Aldeia Barragem e Aldeia Sede.

Uns moram em aldeias umas distante das outras, e isso dificulta as visitas. Apesar de fazerem parte de um mesmo povo, morarem na mesma terra, cada aldeia tem a sua especificidade, características diferentes no seu modo de vida. A maioria destes jovens frequentam as igrejas evangélicas, por fazerem parte de grupos de cânticos ou coreografia. Os que não frequentam a igreja, atividade geralmente dos meninos, vão jogar bola no "campinho da Barragem", localizado na Aldeia Barragem, ou jogar no ginásio de esporte, na Aldeia Palmeirinha, mesmo estando este em péssimo estado de

uso.

A turma é composta por 21 alunos, dos quais onze são meninos e dez meninas, onde nem todos são "Laklãnõ puro". Alguns são filhos de Laklãnõ com não indígenas e também há uma menina que é mistura de Laklãnõ e Guarani, a qual se auto identifica como Laklãnõ.

A turma não segue uma regra geral de como se organizar na sala de aula, uns sentam em fila, outros sentam em duplas ou grupos. Também pude perceber que os meninos e meninas ficam sempre separados, num canto as meninas e no outro os meninos, porém conversam, brincam e se ajudam nos trabalhos quando solicitado. Eles interagem de maneira respeitosa entre si, com os professores, direção e outros funcionários da escola. Gostam de brincar bastante, contam piadas e imitam até mesmo alguns professores, descontraindo assim o ambiente da sala de aula.

Poucos alunos são falantes, e percebi que alguns destes têm certa resistência quanto à oralidade da língua Laklãnõ em sala de aula. Já o interesse e desempenho dos outros alunos não falantes da língua era melhor quando participavam das atividades propostas pelo professor da disciplina com relação à língua Laklãnõ e artes indígenas.

Durante os intervalos de aula eles têm o hábito de circular nos corredores da escola, geralmente em duas ou três pessoas, ouvindo músicas no celular, com ou sem os fones no ouvido, durante os momentos que circulava para observá-los não ouvi conversas na língua indígena.

Este encantamento pelos meios de comunicação mudou a rotina dos jovens na TI Laklãnõ. A tecnologia não indígena, principalmente o celular, mesmo não tendo cobertura de nenhuma operadora em nossa TI, tornou-se o objeto mais cobiçado por estes jovens, pois facilita o acesso da internet Wifi, que é compartilhada na escola e com os vizinhos que têm. Atualmente, o uso excessivo das redes sociais faz com que os jovens não tenham mais um relacionamento direto com seus amigos e familiares, dificilmente frequentam as casas uns dos outros, e acabam se comunicando mais virtualmente. Destaco principalmente que muitos desses jovens não frequentam mais diariamente as casas dos avós, os quais são a nossa referência nos conhecimentos tradicionais e linguísticos.

6.2 Da conversa com os alunos

Para realizar as conversas junto com os alunos, pedi permissão à professora de língua Laklãnõ do oitavo ano. Ela autorizou que eu participasse de uma aula e uma manhã do mês de setembro de 2014, fui conversar com os alunos. Fiz uma gravação durante a conversa e aqui transcrevo partes dessa gravação. Perguntei a eles o que pensavam a respeito da língua Laklãnõ na escola, como gostariam que fosse o ensino da língua Xokleng na escola, e se eles, enquanto falantes da língua, a usavam para comunicar-se na sala de aula ou na escola.

As respostas não foram dadas rapidamente, os alunos estavam bastante tímidos, foi difícil eles começarem a falar, tive que perguntar novamente. Senti que eles estavam incomodados, com medo de falar, perguntaram se estava gravando, respondi que sim, mas que só eu teria acesso às nossas conversas e que os nomes deles não seriam colocados nem expostos no trabalho.

No início a proposta feita para eles era que quem quisesse poderia começar falar, mas permaneceram calados e logo em seguida tive que nominalmente solicitar as opiniões de alguns alunos.

Então perguntei à aluna F.D.U.R[3] se era falante da língua Laklãnõ, ela balança a cabeça, respondendo que não. Perguntei então a ela desde que série tinha começado a estudar a língua Laklãnõ. Ela diz "Desde a primeira série... ele [o professor] escrevia no quadro e preparava som, como era o som delas [das letras], e pra mim aprender ele colocava a tradução.". Perguntei a ela como é ensinado hoje, ela estudando agora no oitavo ano. Ela diz "Normal, igual às outras aulas.".

Pergunto para eles se já estavam mesmo oito anos estudando a língua Laklãnõ, eles confirmam que sim, então pedi para eles me responderem se da maneira como está sendo ensinada a língua Laklãnõ na escola está bom. O aluno S.O. responde "mais ou menos, todo ano a mesma coisa, escrever no quadro".

A aluna L.P.V. diz "Eu aprendi... falo alguma coisa.", no momento em que L.P.V. responde, a turma dá uma gargalhada e pedi para que ela falasse na Língua Laklãnõ, ela diz ter vergonha porque eles começam a rir dela, pergunto como é a escrita dela na língua, se ela escreve bem, ela balança a cabeça dizendo que não.

Retomo a pergunta de como é ensinada a lingua Laklãnõ na escola, se os professores de outras disciplinas falam com eles na língua. O aluno T.B.N. diz que "Só o professor de Artes indígena fala, de vez em quando, a professora [...] também.". Ele diz que aula deveria ser "[...] com mais palavras com tradução, daí era mais fácil traduzir músicas como da Paula Fernandes [...]" enquanto isso toda a turma ri da opinião do colega.

Espero por um momento e eles ficam quietos e faço uma observação dizendo que sabia que ali na turma existiam pessoas falantes fluentes da língua Laklãnõ e cito os nomes deles, onde a turma ajuda a listar. Pergunto se eles falam em casa, respondem que sim, então pergunto como é na escola, em que língua falam. A aluna C.H. diz que: "Falo em português, às vezes nós falamos em Laklãnõ, quando estamos juntas.". Ela refere-se a outra amiga que é falante da língua. O colega T.B.N. diz "É mentira! Só na frente dos brancos, porque elas querem falar mal deles, daí elas falam índio!" A aluna C.H. nega essa afirmação. Então pergunto se ela quando está com as amigas falantes da língua Laklãnõ conversa também com aquelas que não sabem falar. Ela responde dizendo "às vezes".

[3]Para evitar à exposição dos participantes, no texto incluem-se apenas iniciais fictícias.

Pergunto novamente aos alunos como que eles gostariam que fosse a aula de língua Laklãnõ. O aluno Z.G.J. diz "dez minutos", pergunto por que ele não gosta da aula de Laklãnõ e Z.G.J. responde dizendo "Não! eu gosto, é importante estudar!". Questiono outra aluna, K.M.P., o que ela sabe da Língua Laklãnõ, se ela sabe falar em Laklãnõ. Ela diz que sabe, que se lembra de umas palavras na Língua Laklãnõ, peço exemplos de algumas que ela conhece, mas não me responde.

Outra aluna também foi questionada, N.T. Pergunto se ela conseguiria falar ou até mesmo entender os colegas que falam fluentemente a Língua Laklãnõ. Ela responde que "não entende", digo para ela que se eu colocasse no quadro algumas palavras em Laklãnõ, o que ela iria fazer? Ela diz: "Ficaria olhando porque eu não sei traduzir, não sei o significado.". Logo é interrompida, criticada e questionada pela colega R.B., falante fluente da Língua Laklãnõ, dizendo que "Não precisava exagerar tanto... como tu consegue traduzir o que a professora dá?".

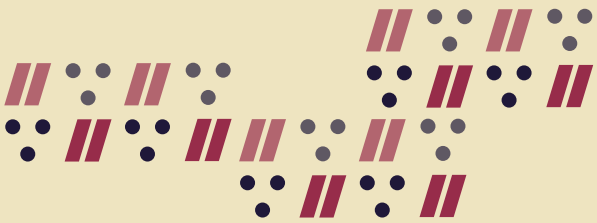
Até este momento ainda não tinha conseguido a resposta sobre como eles gostariam que fosse o ensino de língua Laklãnõ, instigava eles a falar, perguntando para alguns, mas não obtinha sucesso.

Perguntei para o aluno B.D. se ele sabia falar a Língua Xokleng, diz que não, pergunto se em todo o tempo em que estudou ali o que ele aprendeu e como poderia ser as aulas, ele diz: "Aprendi bem pouquinho... eu não sei, porque os dois professor vêm aqui e passa as frases no quadro como um atrativo, se ele falasse com a gente era bom.". Pergunto ao aluno T.B.N. o que ele acha sobre a situação de alguns falantes da língua Xokleng, tanto ele como outros falam apenas o idioma em casa, mas na escola isso não acontece. Ele responde "Porque aqui ninguém fala, as pessoas não têm interesse de aprender.". Neste momento os colegas respondem, dizendo "Como não?", revoltam-se pela afirmação de T.B.N. de que eles não têm interesse em aprender a língua Laklãnõ.

T.B.N. continua dizendo "Porque se vocês tivessem interesse de aprender em oito anos eles já teriam aprendido." Z.G.J. diz "Ensina nós então!" e T.B.N. responde para o colega "Se aprende escutando.".

6.3 Conversas com os professores da EIEB Laklãnõ

No mesmo dia que conversei com os alunos do oitavo ano, me reuni com três professores da escola: um assistente técnico, um professor efetivo e o coordenador



de língua da escola. Conversei com eles no pátio da escola, numa conversa informal, da qual fiz uma gravação. O coordenador de língua se uniu à conversa quando ela já tinha começado.

O professor G.T. inicia falando da dificuldade em trabalhar, porque tem que dar uma nota para os alunos das séries iniciais, na disciplina de Artes indígenas que tem na grade curricular, e que segundo ele: "[...] não tem nada o que fazer aí... ou eu tento buscar uma coisa que é do nível deles, do tamanho deles, talvez? [o professor refere-se aos conteúdos que o professor aplica para a turma]. Hoje só jogo a nota, tem que jogar uma nota [no sistema].".

Pergunto se essas notas ele estava dando para os alunos dos anos iniciais e ele confirma dizendo "Sim, tem nove disciplinas, língua Materna e Artes indígenas, que o professor tem que dar [nota], viu [...]". O professor G.T. refere-se a que ele mesmo ter que dar uma nota para os alunos das séries iniciais na disciplina de artes indígenas, porque essa disciplina, segundo ele, não é trabalhada com os alunos pelo professor regente. Como o professor não trabalha a disciplina, ele acaba não dando nota ao aluno, e o assistente é quem acaba dando ("jogando") a nota no sistema.

O professor V.M. sugere que:

> [...] tinha que ter um professor pra aquele ali [para artes diferenciadas], ele lá! [local específico para disciplina de artes indígenas ou casa do ancião]. Então, a gente leva a turma lá. E as crianças ficam observando, aí eles aprendem, tentam fazer, praticar. Eu não consigo tirar ele da sala pra fazer aquilo ali [trabalhos de arte indígena Laklãnõ], ou leva as coisas e deixa na sala ali, não dá!".

O professor também diz que "[...] as lideranças têm que colocar só um professor de língua do sexto ano ao terceiro do ensino médio, e nas séries iniciais começar com um professor desde a primeira e ele ir até no quinto ano, assim ele vai acompanhando o processo linguístico do aluno".

O professor G.T. cita como exemplo os "velhos" quando trazidos para a sala de aula, então fala como exemplo a anciã Dona Laura Patté, que, segundo ele, "[...] ela tem muita história boa, se de manhã é frio pra ela, traz o sexto ano de tarde, aí é mais quente, ela vem e conta pra eles estas histórias... porque o ruim é o horário.".

O professor V.M. também ressalta que "[...] o projeto era este, levar as crianças até aos anciões, mas não está preparado [...]". O professor V.M. quer dizer que embora seja um plano dos professores fazer esse trabalho com as crianças, nós na escola ainda não temos um projeto político pedagógico próprio da escola que garanta isso. Só tem um projeto político pedagógico padrão elaborado pela Secretaria de Educação do Estado e disponível online no sistema do Estado.

Continuando a conversa, o professor G.T. diz que o que seria ideal é que "[...] toda semana vai uma turma na casa de um ancião, ou caso contrário [ou o ancião vai pra escola], e assim vai indo... pra aprender!... porque do jeito que está não dá... não sei quando que nós vamos alcançar o nosso diferenciado, isso é o problema [...]". Ele também fala sobre a responsabilidade do professor de língua Laklãnõ: "Só ele fica com esta responsabilidade de ensinar a língua na escola.".

Segundo o professor V.M.:

> [...] o professor encontra dificuldade porque, de 1º ao 5º ano, o professor tem que dar todas as disciplinas e o que acontece é que os pais só cobram, se ele não sabe ler em português, eles vêm cobrar! Eles não vê que a gente tem que ensinar eles na Língua também... a nossa escola... a escola está pra isso, só que atrapalha [...].

Ele diz também que "[...] só a fala, só conversando assim com ele [aluno], só falando, porque a escrita ele se atrapalha, porque ensinando as duas coisas [língua portuguesa e língua Laklãnõ] atrapalha [...]".

Naquele momento da conversa, fomos interrompidos pelo Coordenador da língua Laklãnõ da escola, S.J.P., que logo também entrou no assunto. Compartilhei com ele também a minha preocupação e falei do meu projeto.

O professor S.J.P. fala "[...] eu iniciei dando aula de Laklãnõ, e eles estavam acostumado a forma de trabalhar, e daí depois entrou outra professora [...]". S.J.P. ressalta também que foi substituir a professora do Ensino Médio, pois em certo dia teriam ido no período da tarde para a escola e ele constatou que:

> [...] o primeiro ano do Ensino Médio, que veio à tarde, eles não sabem nada! E tem índio puro nosso!... Aí eu peguei a história da pacificação, eu traduzi, fiz as correções, então depois fiz um ditado do primeiro parágrafo com umas cinco linhas. Depois que fiz o ditado, eu escrevi tudo novamente no quadro pra eles lerem, *me ve kág nã ta vẽ* [não sabe nada de uma vez / ou não sabe mesmo!] [...].

Preocupado com tal situação, S.J.P. tem conversado sobre isso com outros professores e diz: "[...] não sei se eu faço um relatório e mando para a secretaria, dizendo que a língua Laklãnõ na escola não adianta!?... porque não está tendo valor [...]". O professor também diz

> [...] nós temos que sentar junto a partir do ano que vem, temos que pegar os caciques e nós como professores vamos mostrar a nossa preocupação... então vamos dizer nada de botar um professor tal [...], pra dar aula nas séries iniciais, dá outra disciplina, o que quiser! Mas lá do pré-escolar tem que dar aula professores com o magistério (Magistério Diferenciado Bilíngue), porque precisa ser um professor [falante da língua] desde os anos iniciais, vamos ocupar eles e vamos exigir dessa gente, pois são todas índias puras que estão ali no pré-escolar, e não fala com as crianças na língua... porque pra mim não interessa escrever, você tem que falar [...].

6.4 Conversas com os pais

Em conversa com alguns pais que têm mais envolvimento com a educação escolar, no mês de dezembro, perguntei qual era a visão deles quanto ao ensino de língua Laklãnõ na escola. Então fiz um relato escrito sobre o que eles pensavam, que incluo a seguir.

A entrevistada H.T.S. diz:

> Na minha opinião e visão em relação à língua na escola, está em decadência no ensino que precisava fazer uma política de ensino na escola hoje. Hoje na escola existe vários professores bilíngue, que precisava que estes professores se sente incentivado na aprendizagem dos alunos. Outra que o ensino deveria ser incentivado desde o pré-escolar.

O pai S.B. diz:

> A língua na escola ela está desvalorizada, ela só está no projeto. Quando o professor entra na sala de aula pra passar a matéria de língua Laklãnõ só faz a escrita. Deveria ter um outro método de ensinar, em forma de falar repetidamente em vez de ficar escrevendo no quadro e traduzindo, porque os alunos já estão cansados disso. A língua também está se perdendo porque só é ensinada dentro da sala de aula pelos próprios professores que são indígenas, mas na escola não fala, a influência da língua portuguesa é muito forte.

7 REPENSANDO O BILINGUISMO NA ESCOLA LAKLANÕ

Se compararmos como se forma uma pessoa Laklãnõ (ou de qualquer outro povo indígena) e a escola, por exemplo, notaremos muitas contradições, pois partindo apenas das concepções de espaço de ensino e aprendizagem tradicional, onde o limite quem define é a própria criança, me parece impossível imaginar uma escola indígena na estrutura de um prédio, quando começamos a pensar que sua estrutura é de uma sala de aula, carteiras enfileiradas, um quadro negro/branco, uma porta apenas e algumas janelas, horário limitado, nota, chamada e tudo mais.

Vem-me à memória este questionamento como e o quê fazer agora? Pude ao longo da pesquisa expor uma visão das razões do desuso da língua Laklãnõ e da baixa oralidade, como, por exemplo, a redução da TI ou a chegada da escola que por um tempo foi veiculo para uma política integracionista e assimilacionista. Com o princípio desenvolvimentista, camuflava-se igualmente o integracionismo. Mais tarde a escola bilíngue se estabeleceu como uma instituição com base nos processos de ensino e aprendizagem próprios para va-

lorizar a pedagogia tradicional, que tem sido um grande desafio para todos os professores, principalmente quando se fala do tradicional *Sistema Estatal* que reprime muitas práticas pedagógicas específicas nas escolas indígenas. Destaco também a presença de Igrejas Evangélicas, os casamentos interétnicos, onde no tempo da construção da Barragem Norte as jovens sentiam vergonha de falar o idioma. E atualmente a tecnologia que pode estar sendo o veículo da falta de comunicação entre os jovens (na língua indígena ou em português).

Durante a pesquisa pude perceber a repressão nos depoimentos angustiantes dos professores da escola Laklãnõ quando falam sobre a atual situação à qual são submetidos quando tentam trabalhar com os anciões da comunidade, pois têm que obedecer o horário e espaços limitados. Existe também um problema relacionado às críticas e a não participação efetiva dos pais quanto ao ensino da língua Laklãnõ a partir de casa e às dificuldades de compreensão do sistema governamental interno Laklãnõ, que precisa colocar, principalmente nos anos inicias, nas áreas de conhecimentos tradicionais ou da língua, professores falantes fluentes, conscientes da responsabilidade do uso da língua no contexto escolar.

As colocações dos alunos e pais reforçam o que todos sabemos: que é preciso um projeto de ensino da língua Laklãnõ, com a criação de um método específico, aplicado desde a pré-escola. O ensino bilíngue deve ser repensado pelos professores, pois não está respondendo às expectativas. O que vem ocorrendo na escola Laklãnõ conforme as falas dos entrevistados é que o ensino está baseado na leitura, escrita e tradução de textos, não acontecendo assim à oralidade da língua no ambiente escolar. Mesmo tendo falantes fluentes na sala de aula, uma parcela dos alunos continua sem a oralidade. Fica claro a falta de um método específico para trabalhar o ensino da língua. A pré-escola é um ambiente novo na escola. Não faz parte da cultura Laklãnõ deixar seus filhos pequenos na escola. Então, se é preciso seguir a lei, por que não fazê-la construindo uma pré-escola nos moldes da cultura Laklãnõ?

Esse espaço pode vir a ser um preparador da oralidade da língua indígena. Mesmo as crianças que não tem o hábito de falar com seus pais na língua indígena em casa, terão a oportunidade de desenvolver a oralidade na escola. Dessa forma, ao ingressarem no Ensino Fundamental, os alunos terão um conhecimento amplo da língua Laklãnõ internalizado, facilitando a sua aprendizagem da escrita.

Durante os quatro anos no curso da Licenciatura Intercultural Indígena na UFSC, discutindo e analisando com colegas e professores os processos de ensino em nossas escolas quanto ao fortalecimento do ensino da língua e cul-

tura, é perceptível (assim como nas falas dos entrevistados) que há um conflito de responsabilidades entre escola-pais-caciques.

Quando falo destes conflitos refiro-me à responsabilidade da escola. Neste sentido, espera-se que os pais se responsabilizem também da aprendizagem dos filhos, incentivando-os quanto à importância de se aprender a língua e ensinando a partir de casa a língua indígena. Cito a responsabilidade dos pais porque, segundo os professores, a família pensa que é a escola que faz este papel de repassar os conhecimentos tradicionais. Na questão dos caciques, refiro-me às políticas muitas vezes feitas em cima de cargos na escola, colocando muitas vezes pessoas não habilitadas para a devida área de conhecimento, e à falta de autonomia da direção escolar para distribuição e seleção de professores.

Percebo que é preciso haver um consenso entre as partes, compreender que precisa ser repensada a educação escolar indígena Laklãnõ com planejamentos linguísticos, discutindo o processo da língua. Porém, todos estes projetos não devem ser restritos à escola, deve ser uma campanha que envolva toda a comunidade.

Acredito que se não houver esta conscientização em relação à perda gradativa da língua e consenso entre as partes envolvidas (pais-alunos-professores-liderança indígena) em poucas décadas a língua Laklãnõ pode deixar de ser falada pelo povo Laklãnõ, um prejuízo cultural para futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 43/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 03 mar. 2015.

GAKRAN, N. **Estudo da morfossintaxe da língua Laklãnõ (Xokleng) Jê**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

HENRY, J. A. Kangang text. **Internacional Journal of American Linguistics**, [New York], v. 8, n. 3-4., Aug. 1935.

SANTOS, S. C. **Índios e brancos no sul do Brasil**: a dramática experiência dos Xokleng. Florianópolis: Edeme, 1973.

SILVA, M. S. P. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. **Signótica**, v. 18, n. 2. p. 381-395, 2006.

CAPÍTULO

8 ARTEFATOS ARQUEOLÓGICOS NO TERRITÓRIO LAKLÃNÕ/XOKLENG NO ESTADO DE SANTA CATARINA[1]

Copacãm Tschucambang[2]

1 BREVE HISTÓRICO DO POVO LAKLÃNÕ/XOKLENG

No passado os Xokleng se dividiam em vários subgrupos, entre eles *Ágdjin, Glókózy tõ pléj, Kózy klã nõ e Laklãnõ*[3]. Atualmente se reconhece apenas Laklãnõ/Xokleng. Conhecedores do "ciclo da natureza", nosso povo entendia onde podiam explorar e em que época deveriam fazê-lo, pois tinham alta mobilidade dentro do território de ocupação.

Conforme o tempo de caça e coleta estavam em um determinado lugar, assim se reencontravam para fazer seus rituais; como casamentos, purificação das viúvas, perfuração do lábio inferior dos meninos, tatuagem de identificação na perna esquerda das meninas, ou ainda para fazer as trocas de novos conhecimentos com outros grupos do mesmo povo. Existiam pontos de referência para povo se localizar, desta forma dominavam um extenso território. Segundo Santos (1973) e Lavina (1994), o território tradicional Xokleng, se estendia do Rio Grande do Sul ao Paraná, mas poderia ir muito além.

Antes da chegada dos colonos europeus em Santa Catarina, precisamente no Vale do Itajaí, a base de alimentação do povo Laklãnõ/Xokleng era composta principalmente da caça de animais silvestres, pinhão, frutas nativas e mel. Depois, com a chegada dos não indígenas que passaram a ocupar grande parte do território e empreender ataques e perseguições, os Laklãnõ/Xokleng deixaram de fazer muitas dessas atividades, consideradas fundamentais para a sua alimentação e o seu modo de vida. Mesmo sofrendo sucessivos ataques e perseguições armadas pelos não indígenas, o povo Laklãnõ/Xokleng empreendeu forte resistência, contra-atacou os não indígenas e buscou se manter dentro do seu território tradicional. Neste sentido, este grupo conseguiu sobreviver até a chamada "pacificação", que ocorreu em 22 de setembro de 1914, pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

Após o contato, o povo Laklãnõ/Xokleng sofreu muitas perdas, principalmente pelas imposições do SPI, que condenava as práticas da nossa cultura, costumes, tradições, crenças, e conhecimentos tradicionais. O SPI e suas escolas, assim como as missões religiosas, fizeram com que fossem substituídos os remédios e a alimentação tradicional por industrializados, desconsiderando os conhecimentos milenares de nosso povo e condenou sua crença e o uso das pinturas corporais, que definiam a linhagem das famílias e a forma de se organizar. Devido a essas interferências sobre as crenças e o modo de vida, o povo Laklãnõ/Xokleng aos poucos foi deixando seus

[1]O presente artigo está baseado no Trabalho de Conclusão de Curso do autor, publicado originalmente na coletânea "Ações e saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco: pesquisas da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica", organizada por Evelyn Schuler Zea, Juliana Salles Machado e Maria Dorothea Post Darella (2020).

[2]Graduado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no curso Licenciatura Intercultural Indígena. Atualmente, atua como professor efetivo da Escola Indígena Educação Básica Laklãnõ, aldeia Palmeirinha, Município de Boiteux/SC. E-mail: copa03txu@gmail.com.

[3]Sobre os nomes dos subgrupos, há várias versões dentre os sábios. Para uma maior discussão sobre este tema seria necessária uma pesquisa mais aprofundada.

costumes, coletividade e outras práticas tradicionais do povo.

Além disso, muitas vidas se perderam por contaminações de doenças desconhecidas pelo povo, sem falar da perda do seu território tradicional, aonde se encontravam todos os conhecimentos, sendo confinados em um só local.

Na década de 1920 o governo do Estado de Santa Catarina "reservou" uma pequena área, reduzindo seu imenso território a uma pequena área de ocupação. Contudo, esse território já reduzido foi ainda mais uma vez diminuído, pois na década de 1950 o governo do Estado de Santa Catarina mais uma vez tomou parte da "reserva" que havia destinado aos Laklãnõ/Xokleng, deixando-os com apenas 14 mil hectares. Se não bastasse, na década de 1970 o Governo Federal construiu uma barragem de contenção de cheias na divisa da Terra Indígena, sem que nenhuma consulta fosse feita ao povo até hoje, nenhum estudo de impacto ambiental e social foi feito. Este empreendimento trouxe mais prejuízo ao povo Laklãnõ/Xokleng, que mais uma vez viu seu território ser diminuído, encobrindo áreas onde o povo fazia pequenas lavouras, coletava ervas medicinas e outros tipos de plantas usadas na confecção de artesanatos, além dos lugares sagrados na memória do povo. Tomada pelas águas, a comunidade foi obrigada a deixar o local e fazer suas casas próximas às encostas, que não são apropriadas para moradia. Muitas promessas de indenização foram feitas, mas até a data de hoje o povo Laklãnõ/Xokleng ainda espera sem ser atendido.

Atualmente a Terra Indígena está dividida em oito aldeias: Sede, Pavão, Barragem, Palmeirinha, Figueira, Coqueiro, Toldo, Bugio e Taquaty, esta última, uma aldeia guarani.

A história do povo Laklãnõ/Xokleng e o processo de "pacificação" que sofreu no início do século XX foram escritos e analisados por muitos pesquisadores não indígenas (SANTOS, 1973). Mas, poucas vezes essas histórias escritas por não indígenas chegaram até o povo Laklãnõ/Xokleng. Para reverter essa forma de retratar a história da "pacificação", pesquisei com pessoas da própria comunidade, a partir do ponto de vista dos próprios Laklãnõ/Xokleng.

Através da pesquisa entre anciões e anciãs da comunidade, consegui entender mais a história Laklãnõ/Xokleng e transmitir para as pessoas como este povo vivia e vive na região, atualmente denominada Terra Indígena Laklãnõ/Xokleng, abrangendo os municípios de Vitor Meireles, José Boiteux, Doutor Pedrinho e Itaiópolis, no Estado de Santa Catarina.

Com isto pretendo registrar uma parte da história, oportunizando a juventude a conhecer melhor a sua própria história, fortalecendo assim a identidade Laklãnõ/Xokleng. Pretendo mostrar novas formas de pensar sobre o nosso povo, pois a comunidade comenta que as histórias registradas pelos pesquisadores não indígenas, tem uma forma de expressão diferente, talvez porque as pessoas da comunidade que foram pesquisadas na época não entendiam e não falavam bem a língua portuguesa, portanto podem ter tido uma interpretação equivocada das perguntas dos pesqui-

sadores. Mesmo sem entender direito, há palavras que só tem explicação na língua materna Laklãnõ/Xokleng. Da mesma forma, esta falta de compreensão pode estar relacionada há uma incompreensão dos próprios pesquisadores, que não são falantes fluentes da língua Laklãnõ/Xokleng.

2 A COLEÇÃO DE ARTEFATOS ARQUEOLÓGICOS COPACÃM TSCHUCAMBANG

Nesta seção apresentarei os materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng no passado que compõem a coleção arqueológica Copacãm Tschucambang. A coleção será descrita abaixo conjuntamente com os dados de coleta e os relatos dos episódios de doação. Estas informações são importantes pois nos revelam sobre as distintas visões que os não indígenas e os indígenas tem sobre estes mesmos objetos. Para tanto, os dados serão apresentados da seguinte forma: entrevista/doação; a descrição dos objetos (elaborada conjuntamente com Lucas Bueno); os dados de coleta; relatos e a imagem dos materiais líticos.

2.1 Entrevista doação

Fotografia 1 – Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng no passado, Coleção arqueológica Copacãm Tschucambang

Fonte: Acervo Copacãm Tschucambang.

2.1.1 Descrição dos objetos

A identificação e classificação dos artefatos foram realizadas a partir de atribuições de categorias arqueológicas feitas junto ao Prof. Dr. Lucas Bueno, pesquisa de campo junto aos anciões indígenas e baseadas em consulta aos estudos e pesquisas de diversos autores (BARCELOS, PARELLADA, CAMPOS; 2011; CORTELETTI, 2013; LOCH, 2003; MACHADO, 2013 e ROHR, 1967).

Este conjunto é composto por 6 artefatos, todos da mesma matéria prima – basalto e apresenta artefatos polidos e brutos, sendo os brutos aqueles que apresentam transformações decorrentes do uso. Para descrição das peças faremos uma numeração de 1 a 6, da esquerda para direita:

- **a) artefato 1:** artefato constitui um seixo de basalto de forma arredondada, com faces laterais relativamente planas e paralelas e extremidades pouco pronunciadas. Há marcas de uso nas duas extremidades do seixo e nas duas faces laterais. Nas extremidades as marcas são pontuais e arredondadas, ocupando principalmente a pontas dessas extremidades. Nas faces laterais as marcas tendem a ser retilíneas. A forma e a distribuição das marcas de uso indicam uma utilização do artefato como percutor, tanto para o lascamento unipolar, quanto bipolar;

- **b) artefato 2:** artefato sobre basalto de formato irregular, com marcas de polimento em áreas determinadas e com a definição de um pequeno gume polido. Grande parte da superfície do artefato encontra-se recoberta, em ambos os lados, por pátina de característica ferruginoso, provavelmente decorrente de contato com óxido de ferro. As marcas de polimento são visíveis, principalmente na parte do artefato relativa à produção do gume. O gume é pequeno, fino ligeiramente arredondado. Este gume não apresenta robustez suficiente para utilização em ações que demandam a aplicação de muita força, principalmente em matérias mais duras. O artefato deve ter sido utilizado para cortar ou cavar, trabalhando matérias primas mais moles e menos resistentes;

- **c) artefato 3:** artefato sobre basalto com marcas intensas de polimento. O artefato tem seção piramidal e formato triangular na sua parte proximal e apresenta uma concavidade intensa no bordo lateral esquerdo em sua parte distal. Esta concavidade apresenta sinais intensos de polimento. Devido a forma do artefato e as características das marcas de transformação podemos dividir o artefato entre parte passiva e ativa. A parte ativa corresponderia à parte com seção piramidal e triangular, na qual há a definição de uma ponta robusta. A parte passiva corresponderia à parte onde há a definição de uma concavidade, destinada facilitar o encabamento do artefato. Essas características indicam uma utilização em ações que envolvem a aplicação de força e precisão, como por exemplo, atividades de perfuração;

- **d) artefato 4:** artefato sobre plaqueta de basalto, com sinais de polimento e picoteamento. O polimento predomina em uma das faces e envolve principalmente a definição de um gume ligeiramente rasante. Este gume não é totalmente simétrico, pois há diferenças na intensidade de polimento das duas faces do suporte. A parte passiva apresenta marcas de picoteamento definindo uma superfície plana. Artefato utilizado em atividades que envolvem a aplicação de força e percussão, como por exemplo, marcas e cortes de árvores;

- **e) artefato 5:** artefato sobre basalto de formato alongado com superfície intensamente coberta por pátina, possivelmente decorrente do contato com solo rico em ferro. Há sinais de polimento para produção de uma ponta ou bico, bem robusto em uma das extremidades do suporte;

- **f) artefato 6:** artefato de formato alongado sobre rocha ígnea. Há picoteamento nas duas extremidades, sendo uma mais fina e outra com definição de área mais extensa e plana. Na extremidade plana há uma maior intensidade de marcas de uso. Artefato normalmente conhecido como mão de pilão, utilizado para macerar e processar diversos tipos de materiais, como coquinhos, pinhão e outros frutos.

2.1.2 Dados da coleta

Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng no passado (Fotografia 1) cedidos pelo não indígena conhecido como Zezinho ou piolho de cobra, morador da localidade de Serra da Abelha – município de Vitor Meireles/SC. Segundo Zezinho, todos foram encontrados em um só lugar há aproximadamente 7 a 8 anos atrás em uma escavação feita por uma máquina que preparava o chão de casa, próximo da casa dele.

2.1.3 Relato

Aldeia Figueira, 23 de fevereiro de 2013.

A doação desse conjunto de artefatos que hoje compõem a coleção arqueológica Copacãm Tschucambang aconteceu em um domingo à tarde na casa do o seu V. Leandro na aldeia Figueira. Em uma roda de conversa com o não indígena Sr. Vivaldo Leandro de 42 anos, casado com a indígena Sra. R. C. C. e acompanhados pelo irmão dele o Sr. Osvaldo Leandro de 38 anos além de mais algumas pessoas presentes. Neste momento comentamos sobre a cultura do nosso povo Laklãnõ/Xokleng, quando o seu O. Leandro e V. Leandro falaram que tinham algumas flechas de índios. Seu V. Leandro falou que tinha duas pontas de flechas guardadas na caixa de ferramentas. Foi buscar a caixa de ferramentas que estava dentro de casa e a trouxe, mas as duas estavam com as pontas quebradas, perguntei se ele podia doá-las para eu zer os meus

trabalhos da faculdade, ele concordou e falou que conhecia um agricultor que teria alguns objetos que eram para os índios fazerem aquelas flechas, na localidade de Serra da Abelha no município de Vitor Meireles/SC. Este local estava aproximadamente 30km da casa dele. Perguntei se quando tivesse tempo ele poderia acompanhar-me até a casa deste agricultor e ele se prontificou a ir lá na mesma hora. Seguimos juntos até a aldeia Coqueiro, chegando lá encontramos o agricultor em casa, conhecido por Zezinho ou piolho de cobra. Fomos recebidos por ele, ocasião em que seu V. Leandro me apresentou e falou que eu era o cacique. No momento fiquei preocupado que não iria conseguir informações, muito menos os materiais, devido aquela localidade estar em disputa judicial para redemarcação da TI.

Durante nossa conversa, ao falar sobre a safra de fumo ele mencionou os materiais líticos. Perguntei como que eram estes materiais e se ele poderia me mostrar. Inicialmente ele ficou com jeito de quem não queria, mas quando falei que eu tinha interesse em ver e registra-los para a minha pesquisa se ele permitisse, ele falou que tinha algumas coisas que havia achado. Achou alguns objetos embaixo da casa e outros em cima da chaminé da estufa de fumo. Juntou-os e colocou-os em cima da mesa de amarrar fumo. Peguei uma peça por vez para olhar, enquanto ele falava que eram coisas da natureza. Ele se perguntava como poderiam parar ali, a um metro em meio de baixo da terra? Que homem não teria como deixar ali. Era o seu jeito de dizer que não eram coisas dos nossos ancestrais, já que percebeu em algum momento de minha fala que eram coisas que pertenciam ao nosso povo. Preocupado com sua reação comentei que algumas pessoas falam que estes objetos são coisas que caiem do raio da chuva, com o que ele concordou, quando fiquei mais tranquilo.

Novamente observei os artefatos arqueológicos, mas só identifiquei a mão de pilão, mas tinha certeza que eles pertenciam ao povo Laklãnõ/Xokleng pelo fato de eu conhecer a história do meu povo. Em época de coleta de pinhão apenas os nossos ancestrais atuavam nesta localidade. Passaram-se mais de três (3h), eu e o seu V. Leandro falamos de nossa vontade de sair, quando perguntei aonde ele havia encontrado os objetos e ele, se sentindo mais à vontade, me convidou para mostrar o local para nós. Falou que há uns 7 a 8 anos atrás havia contratado uma máquina para preparar o chão de sua casa quando encontrou os artefatos. Perguntei se eu poderia filmar ou fotografar e ele concordou, mas falou que não tinha interesse em vendê-los, já que uma de suas irmãs tinha pedido para usa-los para fazer uma pesquisa na universidade.

Voltando até o local onde ele colocou as peças à disposição, pensei que teria que levar estas coisas e assim pedi os objetos falando que não tinham valor comercial, mas para pesquisa dos meus trabalhos da faculdade tinham grande valor. Ele deu um sorriso e falou "vou te emprestar, pois nem para minha irmã eu não emprestei, mas pra ti eu vou emprestar", o que me deu alivio e alegria. Falei de meu interesse em voltar outra vez se ele permitisse, quando ele me respondeu: "pode vir". Perguntei se poderia mencionar seu nome e ele concor-

dou. Seu Zezinho, falou que conhecia algumas cavernas (taipa) com vestígios de pessoas que teriam morado nos locais. Seu V. Leandro falou que conhecia um senhor chamado de Ivo Bossi, que morava na proximidade de Serra da Abelha, que teria algumas coisas que poderiam ser pontas de flechas. Também mencionou que ele conhecia alguém que possuía uma ponta de flecha ainda com um pedaço de madeira, possivelmente um fragmento do cabo.

Antes de sair prometi que iria cuidar bem dos matérias, por que eles tinham significado para mim, assim como para ele. Ficando mais tranquilo, ele falou que tinha outras coisas que ele não havia encontrado, mas que depois iria procurar. Seu Zezinho falou que caia muito raio próximo a casa dele e queria me mostrar onde tinham caído, tentamos ir ver, mas não chegamos ao local, ele só apontou sua direção. Ao retornarmos a aldeia o irmão do seu V. Leandro e o seu Osvaldo Leandro que haviam ficado esperando na aldeia Coqueiro, voltaram conosco. Quando seu O. Leandro viu os objetos falou que ele tinha umas flechas também, mas na casa dele na cidade de Witmarsun/SC. Também o seu V. Leandro, falou que havia lembrado que conhecia alguém nesta mesma cidade que tinha umas flechas. Perguntei se ele poderia ir junto comigo na casa desta pessoa e ele concordou.

2.2 Entrevista/Doação 2

Fotografia 2 – Pontas de flecha da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang

Fonte: Acervo Copacãm Tschucambang.

2.2.1 Descrição dos objetos

Para descrição das peças deste conjunto faremos uma numeração de 1 a 2, da esquerda para direita:

- **a) artefato 4:** artefato em quartzo leitoso branco, com lascamento bifacial. Para o lascamento foram utilizadas as técnicas de percussão e pressão. O perfil é irregular e o artefato está fragmentado na parte distal. Corpo de formato triangular, pedúnculo de base côncava, possui apenas uma aleta no bordo esquerdo, formada por retoque definindo uma reentrância. Devido às irregularidades identificadas na morfologia do artefato sua performance como projétil estaria prejudicada. A quebra na parte distal deve ter ocorrido durante o lascamento – seja para fabricação, seja para reavivamento do gume. Assim, o artefato pode ter sido utilizado, mas a quebra não é decorrente do uso;

- **b) artefato 5:** artefato em sílex cinza escuro, com lascamento bifacial pelas técnicas de percussão direta e pressão. O perfil é irregular e o artefato está fragmentado na parte distal. Os bordos laterais são retilíneos e o corpo da peça tende a ser triangular, embora seja difícil definir em função da quebra na parte distal. O pedúnculo do artefato é côncavo e as aletas pouco pronunciadas, mas definidas por retoques definindo reentrância. Devido a suas características formais o artefato deve apresentar restrições quanto ao seu desempenho como projétil. Assim como a primeira a quebra identificada na parte distal deve ter sido produzida durante o lascamento – de produção ou reavivagem.

2.2.2 Dados de coleta

As pontas de projetil de material lítico (pontas de flechas) da Figura 2 foram cedidas por um não indígena, Sr. Vivaldo Leandro, de 42 anos, casado com uma indígena, Sra. R. C. C. Eles são moradores da aldeia Figueira da Terra Indígena Laklãnõ no município de Vitor Meireles/SC. Segundo ele, elas foram encontradas há muito tempo na localidade de Serra da Abelha – Município de Vitor Meireles/SC.

2.3 Entrevista/Doação 3

Fotografia 3 – Pontas de flecha da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang

Fonte: Acervo Copacãm Tschucambang.

2.2.1 Descrição dos objetos

Para descrição das peças faremos uma numeração de 1 a 3, da esquerda para direita:

- **a) artefato 1:** artefato em sílex cinza, bifacial, produzido por lascamento direto e por pressão. O artefato não está fragmentado. Perfil regular, com pequena variação na parte proximal. Bordos lineares, paralelos, parte distal convexa e proximal também convexa, definindo uma morfologia geral da peça elíptica. Na parte proximal direita há retoques envolventes definido uma reentrância que marca a parte passiva do artefato, possivelmente um pedúnculo. A parte proximal esquerda apresenta um bordo mais abrupto, com ângulo próximo a 90 graus. O artefato pode representar um estágio do processo de produção de pontas de artefatos bifaciais, como os demais artefatos que compõem a coleção. O fato de não ter sido terminado como uma ponta, não implica no seu descarte ou na sua não utilização. O artefato adquiriu outra funcionalidade, com um gume denticulado definido e possivelmente utilizado;

- **b) artefato 2:** artefato em sílex cinza claro, bifacial, produzido pela técnica de lascamento direto e por pressão. O perfil é regular, bordos laterais retilíneos e concorrentes. Bordo distal fragmentado, mas com retiradas na parte fragmentada após a quebra. Corpo com forma possivelmente triangular. Pedúnculo linear, com aletas bem definidas em ambos os bordos, de formato linear, definindo extremidades triangulares. Suas características formais indicam um bom desempenho enquanto projétil, com quebra possivelmente decorrente do uso. Há um retoque após a quebra, indicando uma tentativa de reaproveitamento do artefato para o mesmo uso ou não;

- **c) artefato 3:** artefato em sílex marrom escuro, bifacial, com lascamento direto e por pressão. Perfil muito regular, bordos retilíneos e corpo triangular. Artefato inteiro. Para confecção da ponta identificamos no bordo esquerdo uma pequena retirada a partir da ponta, possivelmente feito por percussão indireta (conhecido como "golpe de buril"). Pedúnculo linear, com aletas bem definidas e também lineares. Características formais indicam um desempenho ótimo enquanto projétil.

2.3.2 Dados de coleta

As pontas de projeteis de material lítico (pontas de flechas) da Figura 3 foram cedidas pelo Sr. Osvaldo Leandro, de 38 anos, morador da cidade de Witmarsun/SC. Segundo ele, elas foram encontradas há 8 anos atrás na localidade de Varaneira no município Rio do Campo, próximo de Witmarsun e Vitor Meireles.

2.3.3 Relato

Dia 20 de abril de 2013.

Nesta data estávamos em festa na Aldeia Figueira, comemorando o dia nacional do Índio, que seria no dia 19 de abril. Durante a comemoração Sr. Osvaldo Leandro, morador da cidade de Witmarsun/SC me chamou e disse: "eu trouxe algumas coisas pra você ver" e tirou três (3) pontas de projetil líticas do bolso da calça (Fotografia 3) Perguntei aonde ele havia encontrado, e ele me contou que há uns 8 anos atrás havia encontrado-as no Rio do Campo, na localidade de Varaneira (Rio do Campo é um município que fica próximo de Witmarsun e Vitor Meireles), e completou "eu tinha mais". Perguntei o que ele iria fazer com isso e o seu O. Leandro me disse que havia feito um colar com um destes daqui (no caso, o projetil que estava mais inteiro). Perguntei se ele poderia ceder para os meus trabalhos da faculdade, com o que o seu O. Leandro concordou dizendo "sim, se servir e depois você me devolve". Naquele momento eu estava ajudando no atendimento da festa, portanto não tive muito tempo para conseguir mais informações.

3 ENTREVISTAS COM OS ANCIÕES

No passado o povo tinha os anciões como referência pelo fato de eles terem todos os conhecimentos de vida e sobrevivência nas matas, mas após a tal da "pacificação" isto foi sendo esquecido aos poucos. Atualmente temos poucos anciões para nos dar orientações e entre os que existem, poucas pessoas da comunidade os tem como referência. O Sr. Alfredo Paté é um ancião da comunidade Laklãnõ/Xokleng, de 81 anos que as pessoas da comunidade têm muito respeito, mas ele não é consultado com frequência, fazendo com que muitas informações importantes sejam desperdiçadas. Tanto Sr. Alfredo Paté, quanto Sr. Paté Vãjēky Paté Filho são filhos de Vãjēky Paté, um dos anciões da comunidade Laklãnõ/Xokleng, que no passado a comunidade tinha como referência.

Neste capítulo irei apresentar as entrevistas realizadas com os anciões da comunidade da T.I., sendo primeiro a entrevista realizada com seu Alfredo Paté e em seguida com seu Paté Vãjēky Paté Filho. Neste capítulo apresentaremos os materiais líticos a partir das categorias nativas Laklãnõ/Xokleng, buscando as possíveis utilizações destes artefatos líticos e suas matérias-primas. Nos questionamos para que serviam e em que ocasiões eram utilizados os artefatos arqueológicos coletados, buscando documentar os nomes nativos, as histórias, os seus significados associados e a sua importância.

3.1 Sr. Alfredo Paté

No dia 23 de agosto de 2014, entrevistei com Sr. Alfredo Paté, ancião da comunidade Laklãnõ, de 81 anos.

Esta entrevista aconteceu na casa dele na aldeia Bugio. Nesse dia levei o Sr. Alfredo Paté para a aldeia Bugio e na viagem ele começou a contar histórias do povo e mostrou onde eram algumas das antigas aldeias antes da "pacificação". Também contou que o *Nãdjavy*, líder daquele grupo, morava naquele local. Indicou onde era a antiga divisa da T.I. Havíamos combinado uns dias antes na aldeia Barragem que seu A. Paté iria fazer a análise dos artefatos arqueológicos. No caminho para o Bugio, quando julguei ser o momento certo, falei: "lembras das pedras que falei para você, eu tenho elas comigo, você quer dar olhada?". Quando seu A. Paté respondeu: "sim, quando chegar lá em casa eu quero ver".

Ao chegar à casa do seu A. Paté, ele me convidou para entrar, já limpando a mesa da cozinha e falou para sua esposa: "ele trouxe umas pedras para mostrar para mim". Sentamos, coloquei os artefatos arqueológicos em cima da mesa. Primeiro ele pegou a mão de pilão e disse: "*Kló* é feito de *kózy tánh*", ou seja, a matéria prima que é feita a mão de pilão (*Kló*) é a pedra verde (*kózy tánh*). A Sra. Tereza Paté, esposa do seu A. Paté estava preparando almoço e se aproximou e pegou a mão de pilão e disse

“é bonito/lindo, dava de vê que foi usado para moer as coisas e é bonito/lindo”. Seu A. Paté então perguntou: “você que vender?”, quando eu falei que não. Quando ele falou que gostaria de ter com ele. Neste momento contei que os artefatos arqueológicos foram encontrados na localidade de Serra da Abelha, município de Vitor Meireles/SC e que um colono havia encontrado em uma escavação de máquina.

Cito a fala de Seu A. Paté sobre os objetos apresentados, que foi contado usando termos do idioma da língua materna e do português. Para uma melhor compreensão apresento sua fala em português utilizando apenas alguns termos em Xokleng:

Se eu não tiver enganado o *kló* [mão de pilão] é da sua mãe [no caso minha vó materna]. *Ki vyn nũ mũ* [reconheci]. Naquela localidade eles iam coletar pinhão, onde ela possivelmente levou para macetar. Eu vi o seu pai [no caso meu avô] macetando pinhão e carne de anta. O *kló* é da mãe dela da Kagzy, mãe da *Txatag*, isso pertencia desde o tempo que eles viviam na mata, antes da “pacificação”, a *Txatag* tinha um cuidado, não deixava seus filhos pegar com medo de eles quebrar. Também o *kózy tõ bég* [machado de pedra] que eles faz *pug* [que é colocado cabo] para cortar a madeira para tirar mel, que tem outro que são mais grande [pegou o mão de pilão outra vez e disse:] é da mãe dela [referiu-se do artefato].

Também é machado, os machado gastam normal, por que é feito afiação, quando tem muito uso, aí quando está bem gasto eles deixava de usar. Quando é feito afiação se usa na água [referiu-se do artefato 2 da Fotografia 1].

Esta é usada para alisar as panelas, tanto dentro e por fora [referindo-se ao alisamento das panelas de argila, tanto das faces externas como internas, com o artefato 1 da Fotografia 1].

Ha vã [admiração, são esses mesmos] é coisa deles [se referindo ao povo Xokleng]. Este é outro, *mã* [entendeu/escutou]? *Bég* [machado], *ha vã, ha gég vã* [são mesmo, este são mesmo]. Essas coisas que foram pegado são mesmo, este é um dos machados. *ẽ tõ pug ti kũ*, [quando é colocado cabo] é furado a madeira [referiu-se do artefato 3 da Fotografia 1], aí é usado este tipo de machado [referindo-se de artefato 4 da Fotografia 1] e feito *pé tyg* [o momento da extração do mel].

Dizem que eles afiava, de certo que este é de afiar, este, é chamado de *kózy tánh* [pedra verde – sua matéria prima]. Aí é afiado com pedra a pedra. [referindo-se do artefato 5 da Fotografia 1].

Kló [novamente referiu-se à mão de pilão da Figura 4 acima] este eles molda com a própria pedra, com pedra eles arruma para moer as coisas. Isso há muito tempo, quem sabe é da mãe da *Kagzy*.

De certo da falecida Kudin. A água cobriu [referindo-se à mão de pilão]. A mãe da Lica. Eu vi o dela era preto puro diamante. Era preto. Tinha dois. Se procurar, é ali no Gambá [ponto de referência na TI]. Se queimar a samambaia e lavrar, a samambaia queimar e escavar vai pegar aonde ela morava. Tão lá, por que a Lica, a filha dela, não usava. Aonde ela não deu valor. Ela tinha dois, um era maior assim [fez através do gesto com a mão, comparando a mão de pilão que estava analisando]. Era comprido, curto tamanho desse, era bem preto. Se eu soubesse o valor hoje em dia teria comprado dela, teria guardado, como dizem os brancos era puro diamante, aí era preto, diz ela um brilhava às vezes, o menor brilhava diz ela.

Era moradia dela, era aonde eles morava, quando ela faleceu, ela morava lá, ela

morreu na água [afogada] sem guardar as coisas dela. Com certeza ficou ali, ninguém pegou, se ela tivesse ficado doente até morrer, *dé ũ vũ un kũ vim tẽ* [algo tinha guardado] mas ela morreu na água, aí as coisa dela jogara fora, abandonara as coisas dela. Eu sei aonde ela morava se queimar e lavrar. Não fora embora tão lá.

Aonde era moradia do Nãdjavy, aonde mostrei pra você, ali na ponte que passamos. Embaixo tem pedras que eles usavam na preparação do *mõg*[4], as pedras que era queimadas tão dentro da água. Aí quando eu preparei para eles o *mõg*, eu fui pegar pedra, as mesmas pedras, perguntei a mim mesmo, como que estas pedras elas estão queimadas, estava em um monte só dentro da água, estava dentro da água aonde eles deixaram, trouxe as mesma. Aí usei aqui no preparo do *mõg*, queimei para usar, queimei para esquentar o *mõg*. Aí depois que foi tomado, guardei tudo em um monte só, falei vocês fica aqui. No próximo ano que vem vou usar vocês, viu? Não foge daqui! Quando preparamos outra vez, não se encontrava mais. Falei para a Nena e a Tónh: aqui eu deixei, aqui nas raízes das taquaras. Procuramos nem se quer um pedacinho não tinha mais. Mas não era, é que uns encantados, os ancestrais morava ali e queimava. Era encantados. De certo os fora embora de volta. De certo *dé pã vã, ã tã te* [é uma coisa estranha/outra coisa]. Como estou falando para você é coisa estranha, só os branco pode vê, essas coisas velhas são encantados. Aí você tem contigo coisas de muita importância. Se eu visse o lugar, afirmaria com toda certeza são esse mesmo. Como diz, eles morava lá no *zág djol* [local onde tem bastante araucárias] perto de *pli pã tól tá óg nõ dẽ kég ke mũ* [nome de um local de referencia na paisagem onde foram encontrados os objetos arqueológicos]. *Tá a nõ te zi nẽ kég ke mũ* [lá sua mãe morava, no caso ele se refere a minha vó]. Quando eles aí buscar pinhão, ela levavam as coisas dela. Também a falecida Kula, lá próxima da morada do Batxa como diz, no *zág djol ki, ki zi tũ ti nõdẽ* [nas áreas de araucária, ou pinheirais, estão às coisas dela]. De certo as coisas tão lá ou talvez ela trouxe junto. Eles moravam lá quando o *Jãggál* ["pacificador", Eduardo] vendeu as terras deles. Eles saíram de lá. Tiveram que sair de lá. De certo trouxera, mas às vezes a sua mãe esqueceu. [Neste momento, perguntei "Como ficou lá?" - questionando se após a "pacificação" o povo continuara usando estes objetos, quando ele respondeu:]

Deixaram por que o *Jãggál* deu machado de verdade e facão. Aí deixaram e guardaram. Aí este daqui ficou lá, *ũ ẽ txõ vég mũ* [já havia visto, se referindo do mão de pilão], *ũ kũ* máquina *ti ja ti*... [ele se lamentou que a máquina deixou uma marca na mão de pilão e quase a quebrou].

[Neste momento eu falei que há mais de trinta anos a minha vó tinha uma mão de pilão que era menor do que a que ele estava analisando e que se eu encontrasse a mão de pilão da minha vó, eu iria reconhecê-la. À esta observação, respondeu seu A. Paté:]

Aonde ela morava, se escavar vai encontrar. Também onde a Kula morava, aonde a veia Agló morava, tem ali. Com certeza, *ki vũ ta nõdẽ* [tão ali], ali aonde sua mãe [minha vó], no outro lado do ribeirão ela morava (*ãggló*). Se você me levar lá, mostro, aponto o local ali ela morava, todinho para você, escavar até achar. Este daqui é outro. O preto ela deixava, o preto. Levava este daqui [mão de pilão que ele estava analisando], *zág to mũ kũ ẽ mõ bó tẽ kég ke mũ* [quando vão ao pinhão, aí eles levavam]. Eles usavam, colocava no balaio, balaio. *kló* [mão de pilão] e *kléj* [pilão] era pequeno. Aí era levado junto no balaio nas costas. Também em Bonsucesso [localidade próxima da aldeia Bugio] tem. Pode dizer que é da tua vó, da Kagzy, provavelmente da mãe dela.

[4]Mõg é uma bebida tradicional do povo Lakãnõ-Xokleng, feito principalmente de mel e xaxim, além de outras coisas da natureza.

Quando apresentei as pontas de projétil de material lítico ao Sr. Alfredo Paté, a primeira a ser analisada foi a de material de quartzo o artefato 1 da Fotografia 2. Seu A. Paté analisou e disse: "este é flecha de pedra, esse é flecha, é primeira deles" [referindo-se ao povo Laklãnõ/Xokleng].

A segunda a ser analisada pelo seu A. Paté, foi a de material sílex o artefato 1 da Fotografia 2. Seu A. Paté pegou olhou e disse: "por que está quebrada?" [fez a pergunta a si mesmo]. "Antigamente encontrei um desse, estava enterrada, ai coloquei cabo, quando as coisas não tinha muitos valores, só aquela vendi por 50, só um desse, um desse". [não informou o ano que encontrou e vendeu].

A terceira a ser analisada pelo seu A. Paté, foi a de material sílex o artefato 1 da Fotografia 3. Seu A. Paté pegou e disse: "esse é um desses também, mas não está pronto".

A quarta a ser analisada pelo seu A. Paté foi a de material sílex, o artefato 2 da Fotografia 3. Seu A. Paté, pegou e disse: "este quebrou o pé, este quebrou a ponta".

A quinta a ser analisada pelo seu A. Paté, foi a de material sílex o artefato 3 da Fotografia 3. Seu A. Paté pegou a disse assim: "o que encontrei é assim, mas era menor, mas mesmo assim quando as coisa não tinha muito valor vendi, só aquela vendi por 50. Peguei na estrada que desce para Vigante [localidade que pertence o município de José Boiteux/SC], quando estávamos tirando palmitos". Ele chamou a sua esposa, a Dona Tereza, para ver, ela disse: "ah é flecha". Seu A. Paté disse para ela: "ele trouxe junto com outras quebradas". Dona Tereza: "uh é muito bonito/lindo". Perguntei a ele para qual tipo de bichos ela era usada e Seu A. Paté respondeu: "com este eles matavam anta, bugio, porco do mato, também usa para se defender de seus inimigos, mata ser humano, brancos". Segundo seu A. Paté, um tigre atacou o Klónh (Kóvi), no momento que ele estava fazendo uma lança para si mesmo e ele saiu atrás do tigre e atingiu o tigre sem ter feito a ponta e afiado a lança, onde a lança não penetrou no tigre, imediatamente pediu para a ãggló (esposa de Kóvi), kló (mão de pilão) para afiar a lança dele.

3.1 Sr. Paté Vanheky Paté Filho

Aldeia Figueira, dia 19 de maio de 2013.
Entrevista com o Sr. Paté Vanheky Paté Filho, ancião da comunidade Laklãnõ, que não quis informar a sua idade.

Cito a fala de Seu P.V. Paté, sobre os objetos apresentados. Esta entrevista foi contada usando termos do idioma da língua materna e do português. Para uma melhor compreensão apresento sua fala em português (tradução minha) utilizando apenas alguns termos em Laklãnõ/Xokleng.

Esteve na minha casa na Aldeia Figueira da Terra indígena Laklãnõ, seu P.V. Paté vendendo salgadinho e doces, e, na oportunidade convidei a entrar e falamos

sobre a história do nosso povo. Comentei sobre os artefatos arqueológicos e apresentei a ele, vendo os artefatos arqueológicos, relembrou de nomes dos materiais que seu pai e os avós haviam repassado, onde comentei o local da coleta. Ele afirma que é do nosso povo pelo fato de conhecer a história dos Laklãnõ/Xokleng.

> [...] a matéria-prima desta pedra é *kózy tánh*, que é utilizada quente para alisar a panela de cerâmica-*pénky* e também é utilizada quente no mõg [para fermentar a bebida feita de mel com a mistura de outras coisas da natureza.
>
> Este é de raspar materiais, usado para cortar e na perfuração, com nome de do *ke ken*
> Machadinha de mão também é utilizada para partir madeira, com nome de *bég*
>
> Este é *kló* [mão de pilão]. [Referiu-se ao material lítico da figura-04 acima].
>
> Outro é utilizado para cortar carne e coisa mais mole com nome de *konh* ko
>
> *Este tó do ja*" [este é flecha da chuva]. Eles usava, mas não era feito por eles, são coisa que caía do raio da chuva [Referiu-se a ponta de projétil de material lítico da Figura 2 e 3].

4 conclusão

Este trabalho foi realizado a partir da pesquisa de materiais arqueológicos coletados nas mediações do vale de Itajaí, na T.I. Laklãnõ e entorno. Busquei combinar a realização de uma classificação dos artefatos líticos arqueológicos da coleção Copacãm Tschucambang feitas no laboratório da Universidade Federal de Santa Catarina, junto com o Prof. Dr. Lucas Bueno, com informações dos anciões Laklãnõ/Xokleng da TI. Meu intuito foi realizar uma comparação entre a visão e o saber dos anciões e os dados vindos da disciplina arqueológica.

Busquei a partir da realização deste trabalho, obter informações orais acerca da localização da coleta dos materiais líticos, assim como informações importantes para o nosso povo, conforme apresentado pelos anciões da T.I., tais como: os nomes nativos, histórias e significados associados, para que serviam e em que ocasiões eram utilizados os artefatos arqueológicos no passado.

Conforme mencionado anteriormente, a alta mobilidade atribuída ao passado de nosso povo estava relacionado ao nosso entendimento de "ciclo da natureza", que estava atrelado a forma de caminhar dentro de nosso território de ocupação. De acordo com as informações dos anciões da comunidade, a localidade de Serra da Abelha no município de Vitor Meireles/SC, aonde foram encontrados os artefatos arqueológicos pelo não indígena seu Zezinho em uma escavação de máquina, é um dos locais onde o povo Laklãnõ/Xokleng ocupava em época de coleta de pinhão, antes da chamada "pacificação", mas também depois do contato. Estes artefatos podem ter sido deixados intencionalmente ou não e, a partir das informações obtidas, não há como definir há quanto tempo e porque estes artefatos arqueológicos deixaram de ser usados. Com acesso ao metal, após a chamada "pacificação", só a mão de pilão era utilizada pelo povo Laklãnõ/Xokleng até a década 1980 e 1990. Se os artefatos de material lítico foram deixados com intenção de retornar, isto não aconteceu, provavelmente devido a algum impedimento não previsto pelo povo Laklãnõ/Xokleng. De

acordo com seu A. Paté, o povo sabia onde uma família do mesmo grupo morava ou morou dentro do território de ocupação: "Quando eles iam buscar pinhão, ela levava as coisas dela, também a falecida Kula, lá próxima da morada do *Batxa* com diz, no *zág djol ki, ki zi tũ ti nõdẽ* [no pinheiral estão as coisas dela]".

Desta maneira se deslocavam de um lugar para outro em época de caça e coleta, às vezes deixando alguns dos seus objetos no local, por exemplo a mão de pilão e outros, pois sabiam que iriam retornar, como no caso da Kula que seu A. Paté menciona e que pode ser encontrado na mesma localidade onde seu Zezinho encontrou os artefatos arqueológicos. Desta forma exploravam um extenso território, pois conheciam o "ciclo da natureza".

Fotografia 4 – Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang

Fonte: Acervo Copacãm Tschucambang.

Este artefato de material lítico da Fotografia 4, segundo seu A. Paté, sua esposa Dona Tereza e P.V. Paté, é chamado *kló* (mão de pilão) e é feito de *kózy tánh* (é feito pedra verde, a matéria prima). No passado antes do tal da "pacificação" estes instrumentos eram indispensáveis, pois eram usados no pilão para moer os seus alimentos no dia a dia. Eles eram era tão importantes que eram passados de geração em geração. Segundo se A. Paté, eles eram uma das coisas que as mulheres mais tinham cuidado.

Segundo seu A. Paté, *kló* (mão de pilão) da figura acima é da minha vó Txatag. Ele reconheceu, pois eles iam na localidade que foram encontrados na época de co-

leta de pinhões, aonde possivelmente ela levou para macetar pinhão. Seu A. Paté viu o meu avô macetando pinhão e carne de anta na localidade onde foram encontrados os artefatos arqueológicos. O *kló* é da mãe dela da Kagzy, mãe da Txatag, isso a pertencia desde o tempo que eles viviam na mata, antes da "pacificação". A Txatag tinha um cuidado, não deixava seus filhos pegarem com medo de eles quebrassem.

De acordo com as informações dos anciões da comunidade Laklãnõ/Xokleng, a mão de pilão tinha outra utilidade, também utilizado para afiar material de corte ou de metal. Segundo seu A. Paté e P.V. Paté, *kló* eram utilizados para afiar matérias de corte.

Segundo seu A. Paté, um tigre atacou o *Klónh (Kóvi)*, no momento que ele estava fazendo uma lança para si mesmo, e, ele saiu atrás do tigre e atingiu o tigre sem ter feito a ponta e afiado a lança, onde a lança não penetrou no tigre, imediatamente pediu para a Angló (esposa de *Kóvi*), *kló* (mão de pilão) para afiar a lança dele.

Na década de 1980, vivenciei a minha falecida vó Txatag utilizando uma mão de pilão. Ela usava o pilão para moer os seguintes alimentos: carne de animais silvestres, carne de aves silvestres, carne de animais domésticos, milho, amendoim, pinhão, e ainda outros. Às vezes, usava para afiar a faca e tesoura dela. Desta forma, de acordo com os costumes e tradições do Laklãnõ/Xokleng, a mão de pilão no passado era muito importante no modo de vida do povo, por esta razão era passado de geração em geração.

Fotografia 5 – Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang

Fonte: Acervo Copacãm Tschucambang.

O artefato de material lítico da Fotografia 5, segundo seu A. Paté e P.V. Paté, é chamado de *bég* (machado), e nele era colocado um cabo para cortar madeira para tirar mel. No passado mel era um dos alimentos mais consumidos no dia a dia do povo Laklãnõ/Xokleng. Portanto o machado era importante na vida do povo.

Fotografia 6 – Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng da coleção arqueológica Copacãm TschucambangTschucambang

Fonte: Acervo Copacãm Tschucambang.

O artefato de material lítico da Fotografia 6, segundo seu A. Paté, é outro machado, que está bem gasto. Ele também é utilizado na extração do mel. De acordo com as informações dele, os artefatos de materiais líticos são afiados na água e ele se gasta tanto quanto um metal. Desta maneira, quando os machados estão bem gastos, não são mais utilizados e são deixados em um deposito no lugar aonde o povo morava.

De acordo as informações do seu P.V. Paté, o artefato da Fotografia 6 é utilizado para cortar carne e alguma coisa mais mole, mas com o nome de *konh ko*.

Neste sentido conforme as informações do seu A. Paté, os artefatos arqueológicos não são jogados fora ou abandonados em qualquer lugar. A necessidade fez com que a utilização no dia a dia, marcasse a importância de cada um dos artefatos arqueológicos, onde cada um tem a sua importância e seu significado para o povo Laklãnõ/Xokleng.

Fotografia 7 – Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang

Fonte: Acervo Copacãm Tschucambang.

O artefato de material lítico da Fotografia 7, segundo seu A. Paté e P.V. Paté, é chamado *kózy tánh* (pedra verde, a matéria prima). De acordo com suas informações este artefato arqueológico de material lítico é utilizado pelo povo Lãklãnõ/Xokleng quente para alisar a panela de argila (*pénky*), e também aquecido no fogo para fazer a fermentação da bebida (Mõg) feita de mel com outras misturas.

Fotografia 7 – Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang

Fonte: Acervo Copacãm Tschucambang.

Fotografia 8 – Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang

Fonte: Acervo Copacãm Tschucambang.

O artefato de material lítico da Fotografia 8, segundo seu A. Paté é outro *bég* (machado) é usado para raspar e furar madeira. De acordo com as informações do seu A. Paté existem vários tipos de machados, este era utilizado primeiro para perfurar a madeira e outros para concluir o serviço.

Da mesma forma, segundo o seu P.V. Paté, este artefato arqueológico de material lítico da Fotografia 8 é de perfuração e para afiar materiais de uso para corte e perfuração, mas com o nome de do *ke ken*.

Fotografia 8 – Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang

Fonte: Acervo Copacãm Tschucambang.

O artefato de material lítico da Fotografia 9, segundo seu A. Paté, é utilizado para afiar outro material lítico usado pelo povo, com o nome de *kózy tánh* (que é sua matéria prima), portanto tinha a sua importância, pois sem um material de afiar não tinha como utilizar da maneira que gostaria, ou seja, usar com precisão.

Fotografia 10 – Pontas de flecha da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang

Fonte: Acervo Copacãm Tschucambang.

A ponta de projétil de material lítico da Fotografia 10, segundo seu A. Paté, Dona. Tereza e seu P.V. Paté, é uma ponta de flecha que o povo Laklãnõ/Xokleng usava no passado. De acordo as informações do seu A. Paté no passado o povo as utilizava para caçar e matar bichos, por exemplo, a anta, o bugio, o porco do mato e outros, mas também usavam para se defender de seus inimigos.

A ponta de flecha de material lítico, seu P.V. Paté afirma que era utilizada pelo povo Laklãnõ/Xokleng, mas não era produzida pelo povo, já que segundo ele, elas são coisas que caíam do raio da chuva, com nome de *tó do ja*.

Fotografia 10 – Pontas de flecha da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang

Fonte: Acervo Copacãm Tschucambang.

A Fotografia 11 foi cedida pelo não indígena Zezinho ou piolho de cobra e indica os materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng. Da forma que tratou, deixado de lado, não parecia ter significado ou muita importância para ele, já a forma que os anciões da T.I. trataram os materiais me pareceu demonstrar seu significado e importância atribuída.

A identificação e classificação dos artefatos, as atribuições de categorias arqueológicas e o esclarecimento das categorias nativas Laklãnõ/Xokleng, foram importantes para entender que estes artefatos são do uso do povo Laklãnõ/Xokleng. Isto pois o lugar onde foram encontrados são lugares que o povo vivia antes da chamada "pacificação", mas mesmo pós-contato o povo continua frequentando o lugar que antes fazia parte de seu território tradicional. A resistência dos Laklãnõ/Xokleng para manter a alta mobilidade dentro do seu território foi enfraquecendo devido à ocupa-

ção de não indígenas no território tradicional, o que ocorreu antes e pós-contato, pois eles sabiam a época certa de explorar a região, fazendo uma forma de rodízio dos locais percorridos. Visitei algumas coleções etnográficas e/ou arqueológicas ao longo de minha pesquisa, tais como: Museu da UFSC, Museu Catarinense de Florianópolis, Museu São Bonifácio, Laboratório de Arqueologia da Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (em Criciúma), Museu Municipal Eduardo de Lima e Silva Hoerhann (de Ibirama) e Museu Júlio de Castilhos de Porto Alegre. Estas visitas, junto com a história contada oralmente pelos anciões, foram fundamentais para entender por onde o povo Laklãnõ/Xokleng andava, pois nestas coleções, consegui identificar alguns artefatos que são referências étnicas e identitárias Laklãnõ/Xokleng.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. H. F.; PARELLADA, C. I.; CAMPOS, J. B. **Arqueologia no sul do Brasil**. Criciúma, SC: EdiUnesc, 2011.

CORTELETTI, R. **Projeto arqueológico Alto Canoas-Paraca**: um estudo da presença Jê no planalto Catarinense. 2013. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LAVINA, R. **Os Xokleng de Santa Catarina**: uma etnohistória e sugestões para os arqueólogos. 1994. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1994.

LOCH, S. Arquiteturas Jê no Sul: para uma antropologia do espaço Xokleng. *In:* SEMINÁRIO ARQUITETURA E CONCEITO, 1., 2003, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MACHADO, J. S. História(s) indígena(s) e a prática arqueológica colaborativa. **Revista de Arqueologia**, Pelotas, RS, v. 26, n. 1, p. 72-85, 2013.

ROHR, J. A. O sítio arqueológico de Alfredo Wagner. **Pesquisas**, São Leopoldo, n. 17, 1967.

SANTOS, S. C. **Índios e brancos no sul do Brasil**: a dramática experiência dos Xokleng. Florianópolis: Edeme, 1973.

ZEA, E. S.; MACHADO, J. L.; DARELLA, M. D. P. (Orgs.). **Ações e saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco**: pesquisas da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: Ed. do Bosque, 2020.

REFERÊNCIAS TRADICIONAIS

Sr. Alfredo Paté, ancião da comunidade Laklãnõ/Xokleng.
Sr. Paté Vanheky Paté Filho, ancião da comunidade Laklãnõ/Xokleng.
Dona Tereza Paté, anciã da comunidade Laklãnõ/Xokleng.

CAPÍTULO

9

A PRODUÇÃO CONJUNTA DE CONHECIMENTO NO RECONHECIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL INDÍGENA: Rap e jovens qom em La Plata, Buenos Aires, Argentina

LA PRODUCCIÓN CONJUNTA DE CONOCIMIENTO EN EL RECONOCIMIENTO DE LOS PATRIMONIOS CULTURALES INDÍGENAS: Rap y jóvenes qom en La Plata, Buenos Aires, Argentina

Griselda Laura Aragon

1 INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica desde las décadas de 1970/80 la temática patrimonial vinculada a pueblos indígenas ha adquirido una gran relevancia en distintas esferas. En la esfera legislativa se puede señalar por ejemplo que organismos como Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han alcanzado un rol preponderante.

En Argentina los avances a nivel legislativo en relación a los patrimonios indígenas tuvieron como punto de inflexión la reforma constitucional de 1994 ya que la misma implicó:

> Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano (Constitución de la Nación Argentina, Artículo 75, Inciso 17, 1994, p. 33).

Por otra parte, en nuestro país los aportes académicos en torno al patrimonio han indagado en diversas líneas temáticas: arqueología y restos humanos, turismo, producciones artesanales, producciones musicales, derechos indígenas y políticas patrimoniales, entre otras. Estas últimas temáticas han sido también abordadas desde el Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS)[1] del que soy integrante (PEREIRA; TAMAGNO, 2012; MAIDANA; PEREIRA; IBÁÑEZ CASELLI, 2019). Pero, más allá de los avances, el reconocimiento de los patrimonios indígenas aún no es pleno y son muchas las limitaciones en cuanto a su valoración como parte de los patrimonios nacional, provinciales y locales. Esta es una de las cuestiones que me encuentro indagando en el desarrollo de mi tesis doctoral y a la que pretendo aportar: la comprensión y valoración del patrimonio del Pueblo Qom en el contexto de las ciudades en que actualmente habitan las familias / comunidades / organizaciones pertenecientes a este pueblo. Me centro particularmente en la ciudad de La Plata – concebida desde su fundación como blanca y europea – donde la discriminación y el racismo han conducido a la negación y desconocimiento de las presencias indígenas en la ciudad. O bien, a un reconocimiento limitado de las mismas sin valorar sus saberes / conocimientos y sus formas organizativas. En este sentido me encuentro analizando el rap que se practica en una comunidad qom del barrio Malvinas de La Plata, en el que entiendo se expresa o emerge el patrimonio de su pueblo. Mi trabajo se desarrolla junto a jóvenes indígenas de género masculino que se apropian de esta expresión musical de raíces afroamericanas.

En este trabajo presento las potencialidades de la "producción conjunta de conocimiento" como un aporte al reconocimiento pleno de los patrimonios indígenas y al desarrollo de políticas públicas en este sentido a partir del trabajo que llevo adelante

[1]Laboratorio dependiente de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

junto a jóvenes indígenas qom que hacen rap en las afueras de la ciudad de La Plata. Para ello en primer lugar, presento algunas consideraciones sobre el patrimonio en referencia a los pueblos indígenas. Luego, introduzco la noción de "producción conjunta de conocimiento" y describo el proceso de producción de conocimiento que vengo realizando junto a jóvenes raperos qom desde 2014. Dicha forma de producir conocimiento permite, tal como lo señalo en tercer lugar, comprender su rap originario no sólo en relación a sus demandas y sus críticas a la sociedad de la que forman parte, sino también en vínculo con conocimientos, utopías y valores transmitidos de generación en generación. Señalo entonces que su música y sus letras no son sólo un "retrato" del barrio en que viven o un "*mensaje de esperanza para otros jóvenes*". En ellas hablan de sus sueños, de "sus raíces", del Chaco, de su identidad indígena, en suma, de aquello que viven y sienten como propio, que forma parte del universo en que se ha desarrollado su vida, que valoran como parte de su identidad indígena qom y que, por consiguiente, puede ser comprendido como parte de su patrimonio.

2 ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PATRIMONIO

Al hablar de patrimonio, cabe mencionar que existe en la actualidad un consenso generalizado en la concepción del mismo como construcción social situada histórica y culturalmente (ROTMAN, 2010). Dicha noción, coincidiendo en lo señalado por Rotman, cuando se aparta de la sociedad occidental y refiere a pueblos indígenas "[...] podrá estar dotada de contenidos específicos, ser objeto de atribución de distintos significados y generar diversas representaciones [...]" (ROTMAN, 2010, p. 19).

Al hablar de patrimonio nos referimos también a un campo atravesado por relaciones de poder, desigualdad y conflicto (ROSAS MANTECÓN, 1998; ROTMAN, 1999, 2015; CRESPO, 2013) en el que los sectores hegemónicos han tenido históricamente autoridad para seleccionar aquellos repertorios considerados dignos de ser patrimonializados, conservados y difundidos, mientras que sectores subalternos, como los colectivos indígenas, no han tenido participación en este proceso, del cual sus manifestaciones culturales han sido por largo tiempo excluidas. Sin embargo, en las últimas décadas, tal como lo señala Crespo (2013), se pasó de una política cultural centrada en la asimilación de la diferencia étnica por parte de los Estados nación a otra que reconoce la diversidad y legisla una serie de derechos indígenas. Se han ampliado los referentes patrimoniales seleccionados, se ha promovido su recuperación y puesta en valor y se elaboraron programas en base a la noción de diversidad cultural y a la agenda indígena y sus reclamos – dirigidos tanto a instituciones estatales como a la academia (CRESPO, 2013). En el caso de Argentina, se pueden mencionar al menos tres hechos significativos que han apuntado al reconocimiento de la diversidad, de los derechos de los pueblos indígenas y de su agencia en el terreno patrimonial. En

[2]Coloco en bastardilla entrecomillada las denominaciones que los jóvenes qom de La Plata dan a sus propias prácticas.
[3]Existe una extensa bibliografía que da cuenta de cómo durante el siglo XIX y parte del siglo XX los Estados Nación de América Latina constituyeron patrimonios nacionales / oficiales con desigual participación por parte de distintos grupos. Se pueden mencionar los trabajos de Rosas Mantecón(1998), García Canclini (1987, 1993), Bonfil Batalla (1989, 1997), Florescano (1993), entre otros.

primer lugar, la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) en 1985 a través de la Ley nº 23.302. En segundo lugar, la reforma constitucional de 1994, que incorporó los derechos indígenas a la carta magna. La misma reconoce en su Artículo 75 Inciso 17 la preexistencia étnica y cultural de estos pueblos y garantiza el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural, el reconocimiento de la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan y la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; también reconoce en su Artículo 41 la obligación del Estado de proveer a la preservación del patrimonio natural y cultural. En tercer lugar, la ratificación de nuestro país de las Convenciones de la UNESCO aplicables al patrimonio cultural. Todo ello se tradujo en avances – aunque escasos e insuficientes – en el reconocimiento de los patrimonios indígenas.

Estamos actualmente, tal como lo señalan Hernández López, Rotman y González de Castells (2010), ante un cambio en la visión dominante sobre el patrimonio: de ser un acervo a ser considerado una construcción no conflictiva a una constantemente contestada, producto del juego de fuerzas entre distintos agentes sociales; de ser algo exclusivamente tangible a considerarse también lo inmaterial; del aislamiento de las manifestaciones culturales a la consideración de la conexión con sus creadores y contextos de producción. Cambios que a la vez se articulan conflictivamente con una valoración económica de las distintas expresiones culturales y con la dimensión turística. Consideramos que la antropología en este escenario actual tiene mucho por aportar en la valoración de las producciones materiales y simbólicas de sociedades no occidentales y clases subalternas o en palabras de Rotman (2015) en una reflexión teórica, metodológica y política que permita sustentar y viabilizar la capacidad analítica de la categoría patrimonio, asegurar su capacidad como estrategia y recurso de confrontación, de demandas, de sectores sociales que disputan por su reconocimiento y legitimación. Este trabajo pretende aportar en ese sentido.

3 LA PRODUCCIÓN CONJUNTA DE CONOCIMIENTO JUNTO A JÓVENES QOM RAPEROS

La "producción conjunta de conocimiento" (TAMAGNO, 2001; TAMAGNO *et al.*, 2005) es una forma de producir conocimiento que en el LIAS se viene desarrollando desde el año 1986, a partir del trabajo con referentes del pueblo qom en el conurbano bonaerense primero y junto a referentes de otros pueblos después. En el año 2011 me incorporé a dicha trayectoria de investigación a través de un programa de pasantías de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo – siendo aun estudiante de la Licenciatura en Antropología – y desde 2017 me desempeño como becaria doctoral de la Universidad Nacional de La Plata. El presente trabajo se apoya en los avances generados desde el LIAS, en particular desde la línea de investigación "Identidad, etnicidad, interculturalidad. Indígenas en ciudad" dirigida por la Dra. Liliana Tamagno, y en los avances que he realizado como becaria doctoral.

Fotografía 1 – Encuentro en el LIAS con jóvenes raperos qom, La Plata

Fuente: Archivo LIAS (2018).

Varios señalamientos se pueden realizar sobre esta forma de producción de conocimiento que iré ejemplificando con aquella realizada concretamente junto a jóvenes qom.

En primer lugar, la producción conjunta de conocimiento tiene su fundamento epistemológico:

> [...] en los planteos de Adam Schaff (1974) cuando pone énfasis en la dialéctica sujeto cognoscente-objeto de investigación, en el sentido de que ambos tienen independencia objetiva e interactúan dinámicamente en el proceso de producción de conocimiento [...] (TAMAGNO *et al.*, 2005, p. 211).

Así esta forma de producir conocimiento, por un lado, reconoce a los sujetos con los que trabajamos como "interlocutores" junto a los cuales generamos conocimiento (BARTOLOMÉ, 2003) rompiendo con la clásica relación disciplinar antropológica investigador-investigado o investigador-informante que consideró a los indígenas como "objetos de investigación" o "informantes" a los que se estudiaba y que daban información. Y, por otro lado, se sustenta en un enfoque interepistémico que parte de la premisa de que "[...] no hay saber universal, sino que existen muchas configuraciones del conocimiento vinculadas a diversas condiciones de producción y, por lo tanto, que el intercambio y la colaboración entre diferentes formas de saber son imprescindibles [...]" (MAIDANA, 2019, p. 257). Así, en el trabajo realizado junto a los

jóvenes raperos qom – que implicó en primer lugar conceptualizar la "juventud"[4] – estos han sido considerados en términos de interlocutores. Cabe aclarar en este punto que, considerar a los jóvenes como interlocutores válidos ha implicado al interior de la disciplina antropológica una ruptura con "*vicios*" de la antropología clásica llegados hasta nuestros días donde "[...] el indígena de los textos etnológicos casi siempre ha sido un hombre adulto... Pero hablar de lo indígena ha significado hablar muy poco de los niños indios...; el discurso tampoco ha involucrado a los adolescentes y jóvenes [...]" (ACEVEDO, 1986, p. 7-8 *apud* FEIXA, 1996, p. 14). En palabras de Feixa (1996, p. 15): "La ciencia del hombre no solo ha sido etnocéntrica y androcéntrica, sino que también ha sido *adultocéntrica*". En este mismo sentido, Maritza Urteaga (2008) ha señalado la doble marginación que se construye al quitar la antropología interés al sujeto niño/niña-jóven: la de la cultura étnica sobre sus niños/as y jóvenes y la del antropólogo/a que al seleccionar ciertos eventos como importantes y desechar otros, invisibiliza y/o trivializa a dicho sujeto en el registro antropológico. Desde el LIAS, tanto en el trabajo realizado por Samprón (2011, 2014) – quien fuera integrante del laboratorio – junto a jóvenes que hacen rap como en el trabajo que me encuentro realizando, consideramos a los jóvenes en su presente y como sujetos activos, reflexivos y críticos y no solo como pasivos receptores de las enseñanzas de sus mayores. En otras palabras, como agentes sociales que participan y otorgan sentidos a los procesos en los que están involucrados. Así pensar a los jóvenes qom que hacen rap y trabajar junto a ellos "[...] implica no sólo tener en cuenta las múltiples trasposiciones de edad, etnia, clase, género, religión, etc., sino también pensar a este grupo como parte de la historia del pueblo al que pertenecen [...]" (MAIDANA; COLANGELO; TAMAGNO, 2013, p. 136).

En segundo lugar, la producción conjunta de conocimiento surge a partir del diálogo con la academia y con el campo, es decir, con la bibliografía antropológica y con los referentes qom, lo que implica necesariamente, comprender la teoría y la práctica como inescindibles o inseparables (TAMAGNO et al., 2005; ARAGON, VOSCOBOINIK, 2021). Siendo integrante del LIAS, me encuentro trabajando junto a jóvenes que hacen rap en una comunidad qom de La Plata desde el año 2014. Como parte del trabajo final de una materia de la Licenciatura en Antropología de la FCNyM – UNLP, realicé en dicho año junto a uno de los jóvenes raperos de la comunidad, un corto documental que llevó el nombre de la banda de rap "MLV CREW" de la que el mismo formaba parte. Las incursiones de los jóvenes en el rap datan del 2009 año en que conocieron esta expresión musical en una iglesia y a través de otros jóvenes que allí lo practicaban. Esos fueron los inicios de la banda MLV CREW:

> La banda empezó en 2009 yendo a la iglesia con un grupo de chicos a un barrio que se llama los Hornos. Había una iglesia y bueno se juntaban todos los chicos para hacer música ahí. Beat Box que es sonido con la boca y a mí me gustó eso, el sonido con la boca, y empezamos a ir seguido a la iglesia con C, G y mis her-

[4]Rosana Reguillo (2013) señala que la edad adquiere distintas valoraciones en diferentes sociedades y en el seno de una misma sociedad al no agotarse en el referente biológico. Así es posible, o más bien necesario, considerar que el concepto de juventud es heterogéneo y referirnos entonces a las "culturas juveniles" (REGUILLO, 2013) – dada la multiplicidad diacrónica y sincrónica en los modos de ser joven – o a las "juventudes" en plural (CHAVES, 2005) – al considerar atravesamientos de clase, étnicos, de género.

[5]Cabe señalar que en distintos momentos los jóvenes me han señalado diferentes fechas asociadas a experiencias individuales que consideran significativas sobre sus inicios en el rap e incluso otras fechas relativas al nacimiento de la banda.

> manos. L también estaba. Estaban todos. Un chico me enseñó cómo es lo básico del beat box y primero eran dos ritmos y uno, dos y uno [Hace el sonido para mostrarlo]. Bueno aprendí eso primero y yendo yendo a la iglesia con todos los chicos en bicicleta... primero empezamos a escuchar a los chicos que se juntaban ahí todos en ronda y estaba muy bueno y me re gustó y ahí me atrapé con el rap y lo fui conociendo de a poco y hasta ahora sigo con las mismas ganas de hacer rap (Fragmento corto documental MLV CREW, 2014).

MLV CREW es una abreviatura de Malvinas – el nombre del barrio de los jóvenes – y CREW es club, club de rap, club de sueños discutidos y pensados (SAMPRÓN, 2014) o bien – o a la vez – una sigla que significa "Maestros de Letra y Verso" según me lo señalaran jóvenes de la banda en una entrevista realizada más recientemente. Desde el año 2017, año en que obtuve la beca para la realización del doctorado, el trabajo de campo con algunos jóvenes se tornó más intensivo y orientado a indagar en el rap, en la historia de conformación de la banda y en las trayectorias individuales, en las características de la música que hacen y que ellos mismos denominan como "*rap originario*" y en las letras que escriben. He realizado trabajo de campo junto a los jóvenes en la comunidad donde llevé a cabo entrevistas abiertas y tomé registros de audio y he asistido a algunas de sus presentaciones en distintos espacios en los que realicé observación objetivación participante (en términos de Bourdieu) y tomé registros fotográficos y notas de campo. También las jornadas académicas organizadas desde el LIAS en la FCNyM y distintos congresos – entre ellos el II Congreso Internacional de Pueblos indígenas de América Latina realizado en la Universidad Nacional de La Pampa en 2016 – de los que algunos jóvenes participaron rapeando y contando sobre su "*arte*" han constituido espacios de observación. He formado parte asimismo de la audiencia del programa radial religioso realizado por algunos jóvenes en una radio local de La Plata durante el año 2019 – año en que se emitió el programa – y de diversos programas radiales de los que han participado. También he sistematizado sus letras de rap muchas de las cuales cabe destacar se encuentran disponibles online. En este punto quiero destacar que el hecho de que sus canciones sean subidas a distintas redes sociales (Youtube y Facebook principalmente) que los jóvenes utilizan me ha posibilitado "copiarlas" o bien descargar los videos o los audios y luego conversar sobre dicho material con ellos. Fue necesario entonces en el desarrollo de mis tareas, considerar las múltiples tecnologías digitales y redes que los jóvenes utilizan. Así, mi trabajo alternó entre lo *in situ y lo online*[6], es decir, entre lo presencial y lo digital de manera interrelacionada (RAMOS MANCILLA, 2015) y ha implicado:

> [...] sumergirme en la vida cotidiana de las personas en los lugares físicos, pero también sumergirme en los ambientes digitales donde las personas también se sumergen. De tal manera que, el sitio de campo fue una combinación de compromiso con la tradición antropológica junto con las recientes incursiones, también desde la antropología, pero, a lo digital (RAMOS MANCILLA, 2015, p. 56).

Cabe destacar que el trabajo *online* comenzó luego del trabajo in situ, es decir luego de tener el consentimiento de los jóvenes para trabajar junto a ellos, y que implicó en ocasiones ser vista y tratada como antropóloga y en otras como "amiga" virtual o "seguidora". Así tuvo lugar el "diálogo con el campo" que fue puesto en relación con la teoría antropológica relativa al patrimonio.

[6]Etnografía digital, etnografía en/a través de internet, etnografía conectiva, etnografía de la red, ciber-etnografía, entre otros, han sido términos ampliamente difundidos dentro de lo que se ha denominado "etnografía virtual" a partir de la década de 1990 y principios de este siglo.

Fotografía 2 – Comunidad *Nam Qom*, La Plata

Fuente: Archivo LIAS (2016).

En tercer lugar, la producción conjunta de conocimiento tiene lugar en condiciones concretas. No solo entran en juego las condiciones académicas – el estado que han alcanzado las reflexiones teóricas en torno a los patrimonios indígenas en mi caso – y las condiciones laborales del propio investigador/a sino también las condiciones de vida de nuestros interlocutores, sus demandas, sus requerimientos, sus intereses que deben ser tenidos en cuenta entendiendo que muchas veces este trabajo conjunto solo es posible a partir de la confianza que la amistad genera (BARTOLOMÉ, 2003). En 1991 las primeras familias de la comunidad – que serían también las primeras familias qom en llegar a La Plata – se instalaron en lo que para ese entonces era un gran campo sin calles trazadas, sin servicios de luz, cloacas, gas y sin vecinos y que se convirtió en ese proceso en el Barrio Malvinas. Se trataba de un barrio que nació como producto de un loteo llevado a cabo por el Programa Social y Familiar de Tierras de la Provincia de Buenos Aires PROTIERRA, y a través del cual 36 familias qom obtuvieron tras un largo proceso de lucha por tierra / territorio y vivienda 36 lotes para vivir juntas y de manera colectivo comunitaria – proceso detallado en Tamagno (2001) y en Maidana *et al.* (2020). Treinta años después el barrio se encuentra densamente poblado por familias qom y criollas cuyos principales ingresos económicos provienen en muchos casos de trabajos informales, el empleo en cooperativas y planes sociales. Las calles son de tierra y algunas están asfaltadas, las viviendas son en su mayoría precarias resaltando entre ellas las de la comunidad a la que pertenecen los jóvenes por su calidad constructiva. Servicios como gas y cloacas siguen ausentes y el acceso a internet es deficiente. También en el barrio circulan distintos tipos de drogas o "*vicios*" y como lo señalara un referente qom de una comunidad vecina a la de los

jóvenes, "Hay que cuidar la casa para que no te entren. Casa que ven medio vacía se te meten y después ¿cómo los sacas?". Y es en este contexto concreto que los jóvenes – que nacieron en el seno de las 36 primeras familias en llegar al barrio – se han criado, conocieron el rap, se han convertido en raperos, viven su patrimonio y en el que se insertan mis reflexiones. La producción de conocimiento conjunto nos permite en este contexto lo que Favret-Saada ha denominado "ser afectado" por el campo (ZAPATA; GENOVESI, 2013). Es decir, ser afectados/as por aquello que transcurre en el trabajo junto a la gente, conmovernos por la realidad que viven e involucrarnos en ella. En cuanto a los requerimientos de los jóvenes durante el trabajo con ellos, uno fue el de conseguir espacios para tocar y mostrar su "arte". Así, conjugando dicho pedido con el desarrollo de nuestras actividades académicas, fue que por ejemplo en 2019 organizamos y dictamos junto a un joven rapero dos "*Talleres de rap originario*" [7] en el Liceo Víctor Mercante de La Plata.

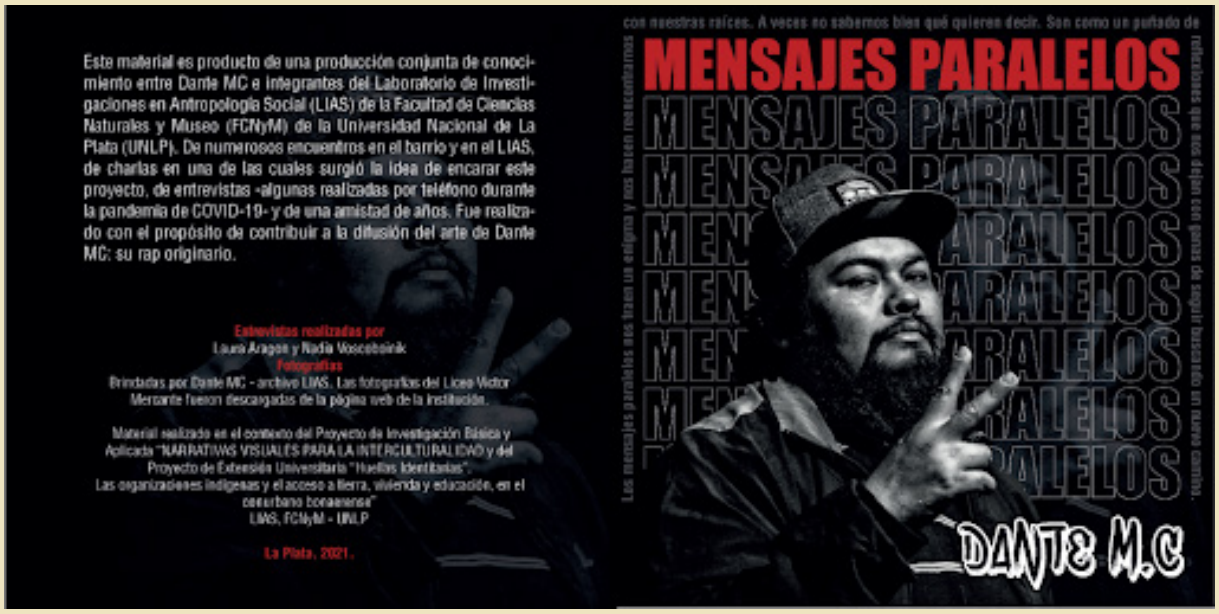
Fotografía 3 – Taller de rap en el Liceo Víctor Mercante, La Plata

Fuente: Liceo Víctor Mercante (2019).

También en distintos momentos he recibido pedidos de subir videos a Youtube o compartirlos en mi Facebook, de leer algunas letras y poesías sobre las que me han pedido mi opinión y de descargar bases de rap y trap de uso libre. Quiero mencionar también que actualmente estamos trabajando junto a un joven rapero de la comunidad en la realización de un folleto para difundir su arte así como el diseño de arte de tapa de su primer CD llamado *Mensajes paralelos* y copias del mismo.

[7]Estos talleres fueron realizados – junto a otros de artesanía qom y de lengua a cargo de otros/as referentes indígenas – en el marco de la XVI Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología en la que desde el LIAS venimos participando desde hace varios años.

Fotografía 4 – Tapa y contratapa de folleto realizado junto a Dante MC, La Plata



Fuente: Archivo LIAS (2021).

4 PATRIMONIO Y RAP ORIGINARIO

Los patrimonios culturales no oficiales son aquellos que los Estados en cualquiera de sus niveles – nacional, provincial o local – no reconocen como parte del patrimonio oficial / estatal y a los que Llorenç Prats (1997) refiere como repertorios patrimoniales no activados, es decir, son aquellos patrimonios que no han sido seleccionados por los estados para representar a una nación, una provincia o una localidad, por ejemplo. Cada uno de estos patrimonios o repertorios patrimoniales pueden definirse como un patrimonio dinámico o "patrimonio vivo" (RATIER, 1988; GALLOIS, 2006) conformado por elementos tradicionales, pero sobre todo por elementos nuevos y compartidos fruto de intercambios históricos y actuales con otros grupos que no reconocen fronteras. Se trata, siguiendo a Ratier (1988), de la cultura vigente, en movimiento, transformada y transformante, del conjunto de relaciones sociales y sus productos.

El rap practicado por distintos colectivos indígenas en el continente recibe la denominación o – más precisamente – la autodenominación de "*rap originario*": término tomado de las voces de los propios sujetos para nombrar a un rap que realizan en general jóvenes indígenas y que conjuga elementos indígenas y no indígenas[8].

Y es este tipo de rap el que practican los jóvenes qom de La Plata. Los jóvenes se apropian de una expresión musical que proviene de Estados Unidos pero cuyos orígenes se remontan a África, descargan pistas de uso libre de internet y sobre ellas rapean canciones que ellos mismo escriben o bien improvisan.

[8]En nuestro país se han realizado distintos aportes desde la disciplina antropológica en el análisis del "rap originario". Caben mencionar, entre los trabajos que abordan el rap que realizan los jóvenes del pueblo qom, el análisis de Samprón (2011, 2014), Maidana *et al.* (2014), Haddad (2018), Haddad et al. (2019), entre otros.

Trabajar junto a los jóvenes me ha permitido observar que, por un lado, toman elementos de la ciudad y del barrio donde se desarrolla su vida y donde nació su rap y que, por otro lado, el legado de lucha de sus padres y su pueblo – por tierra/territorio y vivienda, para estar juntos y vivir en comunidad, para que no se pierdan su identidad indígena y sus costumbres en la ciudad – al que parecieran estar ajenos, es retomado por ellos.

En cuanto al primer punto, en el rap que realizan los jóvenes el barrio aparece constantemente. En sus presentaciones mencionan que son de Malvinas: "una entreveración entre criollos y aborígenes que conviven en el mismo ambiente" según lo definiera uno de los jóvenes. En sus canciones el barrio es considerado "cuna de talentos", el "nido favorito de cualquier individuo", el lugar donde están los amigos, la familia y la comunidad que los apoya y empuja a ir hacia adelante dado que son "la mano extendida que ayudarán para que puedas avanzar cruzar los charcos del barrio". Lugar de pertenencia, pero también del que "algunos quieren salir" y al que siempre se regresa. Algunos de los jóvenes muestran un compromiso con el barrio participando con su rap de festivales que allí se hacen o de diversas actividades que tienen lugar en bachilleratos populares. Además, el trabajo junto a ellos me ha permitido observar que buscan que su música trascienda sus fronteras y llegue a otros barrios y lugares. Lo logran a través de invitaciones de conocidos y del boca en boca, participando de encuentros de rap en centros culturales, en facultades, en festivales o actividades realizadas en otros barrios a beneficio de comedores y ollas populares y en programas de radio y televisivos. Como uno de ellos mencionara en una entrevista: "Nos conocen por otra gente que les cuenta que allá en el barrio hay unos pibes que cantan. De una invitación sale otra invitación y así va en cadena por los barrios. Nos preguntan si nosotros llevamos la pista y ellos ponen el audio."

También algunos rapean en marchas y movilizaciones, en las columnas del movimiento social del que forman parte:

> **D: Vos sabes que el otro día estaba mirando un video que había grabado en un piquete viste porque soy militante (se ríe) y vos sabes que estaba rapeando, improvisando y también había bardeado a Vidal. Algo así, dije unas rimas para esa mujer y toda la gente me miraba y se reía como diciendo este chico está diciendo la verdad. Y es una ayuda, un apoyo más digamos. (...)**
> **L: ¿Es el movimiento evita?**
> **D: Si, nosotros somos peronistas.**
> **L: ¿Y te gusta cantar cuando hay marchas?**
> **D: Si, porque hay mucha gente. Se llena de gente, se viraliza mas tu rap. Tu música, lo que haces.**
> **L: ¿Y ahí soles improvisar?**
> **D: Si ahí siempre me llaman para improvisar algo. Me largan algunos puntos de lo que quieren que hable. Esa vuelta estaban hablando de eso. De la presidencia, del país que va para atrás y de la educación ¿viste? Que estaba mal en la escuela publica y en la escuela privada. Y hable de esos dos temas no mas improvisando. Esta en Facebook el video. Creo que fue hace dos años, en 2018.**
> **(JOVEN RAPERO, fragmento entrevista 2020).**

Por otro lado, el barrio es también objeto de reflexión y críticas por distintas problemáticas sociales que lo afectan: los "*vicios*" que circulan en él – y en los que muchos amigos se han perdido – y el gatillo fácil. He podido observar que en sus poemas publicados en Facebook mencionan por ejemplo que "*los fines de semana amigos ebrios tambalean por ese camino de perdición*" o bien que hablan en sus letras de rap de "aspirar" pegamento, del consumo de drogas y de la violencia que no solo está entre las calles de "*la gran ciudad de diagonales*" sino también en el barrio materializada en violencia de género. Coloco a modo de ejemplo una letra de la banda:

Fragmento "Antes de ser"

Suena otro cartucho, otro borracho muerto por culpa de un rumor injusto
Son finales bruscos
Chicos más perdidos que un turco en la neblina
Ese porro mezclado con cocaína
Solo otra historia entre tantas en la memoria de Argentina
En este suelo que conozco
Amigos de la infancia que por momentos desconozco
Tanta pena, tanta hambre, tanto ocio
Pibes de quince años con cara de veinticinco y dificultades en los bronquios
Cada vez menos defensas en la sangre
Y cada vez más solos
Cada vez más sordos
(MLV CREW, 2013, nuestro resaltado).

También la violencia doméstica, las maternidades tempranas y la discriminación que el pueblo qom ha sufrido históricamente y la comunidad tanto dentro como fuera del barrio pero que en la actualidad ellos no sienten tan fuertemente son objeto de reflexión. Este último tema aparece recurrentemente en muchas letras pero sobre todo en "Soy" (MLV CREW, 2015) sobre la que he conversado con su autor:

> Ahí yo quería resaltar viste [...] que había mucha discriminación. Viste que yo te dije que son momentos que uno va pasando en la vida, **y en ese momento había mucha discriminación, va, desde antes ya éramos discriminados. Te trataban mal algunas personas del barrio con palabras malas. Tratándonos de cosas que no somos. Cosas que no hicimos. Nosotros no tenemos la culpa de que pasen muchas cosas y por ahí nos culpaban de cosas que pasaban en el barrio**. Yo lo sentía así y por eso lo escribí así. Y ahora no siento tanta discriminación yo creo que capaz uno escribe y se expresa, y después lo escucha alguien y se corre la voz. La palabra corre por todos lados y así se ve que no somos lo que se cuenta. Yo no puedo discriminar a alguien que no conozco personalmente, que no conozco su vida (JOVEN RAPERO, fragmento de entrevista 2019, nuestro resaltado).

Así, en sus letras de rap y en los poemas que escriben los jóvenes de este club de rap del barrio Malvinas, estos jóvenes que son maestros de la letra, del verso y de las rimas o "*poetas urbanos*" como algunos suelen presentarse, no riman por rimar. Tal como lo señalara un joven rapero a estudiantes del Liceo en uno de los talleres de rap dictados en 2019 "*en nuestras letras siempre buscamos dejar un mensaje*". En un ejercicio donde este rapero mostraba como suelen practicar la improvisación en el barrio, pedimos a los/as estudiantes que dijeran palabras que les vinieran a la mente y las anotamos en un pizarrón: presidente – música – cultura – energía – origen – magia – nostalgia – comunidad – wiphala – presente – sociedad. Luego entre todos/as pensamos los versos y también los escribimos:

Señor presidente usted no ve el presente que antes el origen daba magia y ahora da nostalgia.

Improvisar versos se presentó como un desafío para los/as estudiantes quienes se centraron sobre todo en que las palabras rimaran, pero no en el sentido que se iba construyendo a través de las mismas. Ese es también el desafío de los jóvenes raperos quienes en sus letras buscan sobrepasar el plano de las reflexiones, críticas y demandas y "*dejar un mensaje positivo*" a la gente en general y también de "*esperanza*" para otros jóvenes. Para ejemplificar coloco un fragmento de la entrevista realizada a un joven en un programa radial:

> **Locutora:** ¿Y cuál es más o menos la ideología de tus letras? La temática...
> **Rapero:** Y... nace de incentivar a otros digamos, de que como que está caído, como que no encuentra sentido a la vida pero siempre hay una solución ¿no? Para nosotros, para todos. Que sea la música que te puede salvar ¿no? En este caso fue la música que me ayudó a mí a salir adelante y expresar lo que fui viviendo, todo ese proceso y lo hice rap, canción y ese contenido llevan las letras que escribo (Entrevista a joven rapero, FM 94.1 Altavoz. Fecha: 08 feb. 2020).

En cuanto al segundo punto, el legado de lucha y organización de sus padres y de su pueblo es retomado por los jóvenes. Me refiero, como mencioné anteriormente, a un legado de incansable trabajo por tierra/territorio y vivienda, a su historia de destierro y migración forzada desde Chaco a la ciudad de La Plata, a la organización colectiva comunitaria que les permitió estar juntos y vivir en comunidad en esta ciudad teniendo actualmente el título de propiedad comunitaria. Pero lo retoman a su manera: a través de la música y lo transforman en letras de rap que se constituyen a su vez en una nueva herramienta y forma de lucha. Es su forma de valorarlo y reivindicarlo. En palabras de Samprón:

> Desde el Chaco originario hasta la periferia platense, ha llegado el legado de lucha. Los jóvenes indígenas urbanos lo toman. Esa lucha es la de ellos. Solo que quieren vivir la experiencia de otra migración. Migrar de lo univoco de la tradición a la multiplicidad presente en la ciudad. Migrar de forma expresiva. Y migrar, lo saben por sus mayores, es buscar, salir y ser sujetos de aquello que les pasó. De eso que les sigue pasando y de lo que quizá les pase por primera vez (SAMPRÓN, 2014, p. 84).

Aquellas luchas que encarnaron sus padres, se convierten en letras como "A fuerza de voluntad" (MLV Crew) donde los jóvenes las señalan como "el pasado pesado de nuestra historia / Que nunca fue pisado ni olvidado":

> Y "A fuerza de voluntad" surgió con mi colega G. en una de esas...Yo me había ido al Chaco en 2009 y como que me atrapó las costumbres de la gente. Viviendo en la ciudad y estando en el campo obvio que es muy diferente [...] Yo no sé hablar en la idioma pero entiendo algunas palabras. Lo más básico. Y nada... me atrapó todo eso y como que traje información del Chaco y lo lancé a la mesa para que opinen los chicos y surgió el tema "A fuerza de voluntad" para hablar de nuestras raíces, de nuestra gente, de nuestra gente toba que somos de Resistencia [...] serán cosas que nos dejaron nuestros ancestros hace mucho tiempo [...]" (MLV CREW, 2014).

Los jóvenes reconocen también el trabajo colectivo comunitario. Para ejemplificar retomo el fragmento de un poema publicado en el Facebook de un rapero con fecha el 15 de marzo del 2020: "Brindo por todas las madres que luchan día a día / Cocinando en comedores comunitarios / Para alimentar a todos los chicos del barrio." Se alude aquí específicamente a la labor de las mujeres qom que cocinan en el comedor de la comunidad brindando alimentos no solo a niños y adultos mayores de la comunidad sino también del barrio – tarea que se ha incrementado en el contexto de la pandemia COVID-19 entregando más raciones de comida.

Fotografía 5 – Mural de la Comunidad Nam Qom, La Plata

Fuente: Archivo LIAS (2017).

También son herederos de un legado identitario que viven día a día y lo hacen canción. Así, por ejemplo, a través de sus letras reafirman su pertenencia étnica y su identidad indígena cuando se reconocen como "*descendientes aborígenes*" o cuando aluden a "*nuestra cultura qom*", "*mi gente toba*", "*mi raíz indígena*", "*mi cultura qom leek*", "*todos los míos*". En este mismo sentido coloco el fragmento de un poema compartido en Facebook por uno de los jóvenes:

Somos humildes artistas educados
Por unos padres de primera
Que marcaron
Toda nuestra trayectoria
En mi corazón todavía bombea
El sacrificio y lucha de mi gente
Son nuestros orígenes eso nos define bien
(28 de mayo de 2020).

La frase "Nuestras raíces no se ven por la tierra que nos tiran pero resisten y viven para resurgir" pensada por los jóvenes para ser colocada en un mural realizado en la comunidad va en este mismo sentido. Los jóvenes se reafirman en los saberes que les han trasmitido sus mayores relacionados con la importancia de la familia, de valorar la palabra y los consejos de las madres y padres sobre no consumir drogas o "pegamento", "sucios vicios" o cajas de vino, de tener presentes a aquellos que ya no están. Valores como la humildad, el respeto y ser buena persona:

> Un fragmento dice *Somos esa huella ancestral, camino que marcaron nuestros abuelos*. Se refiere a lo que somos, lo que son nuestras raíces. Las artesanías, la idioma y la persona, que somos personas humildes y venimos de un lugar muy precario de allá de Chaco. Pero de todo eso aprendimos a ser buenas personas, a ser humildes... va quizá ya nacimos humildes y eso lo aprendimos de nuestros padres y nuestros abuelos que ya de chiquito te inculcan eso. Ser humilde es ser buena persona con otra gente, asociarte con otra gente que no conozcas y tratarlo igual, que no haya discriminación más allá de que sea lo que sea hay que tratarlos a todos por igual. Eso quiere decir la letra. Y yo lo que aprendí de mis padres es eso. Aprendí la artesanía, la idioma y ser humilde, ser buena persona (JOVEN RAPERO, fragmento de entrevista 2019).

En cuanto a la valoración y concepción de la familia un joven nos ha mencionado que hablar de "*los míos*" o de la familia no solo es hablar de aquellos a quienes estamos unidos por lazos de sangre sino que incluyen a todos los que los rodean: sus hermanos, padres, hermanos de la iglesia, la gente del barrio. También la potencia de la oralidad a través de la cual sus mayores les han trasmitido estos saberes está presente. Después de todo el rap es oralidad.

Así trabajar desde la producción conjunta de conocimiento me ha permitido observar que en el "*rap originario*" ya sea en sus letras o en sus improvisaciones así como en poemas, junto con elementos de la ciudad y del barrio, con críticas, reflexio-

nes y mensajes positivos aparecen las artesanías, las costumbres y la espiritualidad propias del pueblo qom. Aparecen la lengua – que los jóvenes no hablan pero comprenden y que en ocasiones utilizan en algunos versos –, el Chaco al que algunos han ido solo en ocasiones, el monte, valores como la humildad y el respeto, el pensarse como parte de un conjunto – la comunidad pero también el barrio y el pueblo qom – y la organización colectiva y comunitaria. Esos saberes y prácticas que han heredado son retomados y valorados por los jóvenes y por lo tanto puede decirse que constituyen su patrimonio. Parte del patrimonio de su pueblo. Es, en palabras de Lilia Tamagno (2014), la herencia material y simbólica propia del pasado de un pueblo, mantenida hasta la actualidad y transmitida a las generaciones presentes y futuras; son los saberes acumulados a lo largo de trayectorias abonadas en la lucha y el dolor, pero también en la dignidad que con frecuencias guía las resistencias. Es "eso que está ahí", que nos causa preocupación, que nos da nostalgia, que nos motiva a luchar porque creemos que "eso" vale la pena para un colectivo; y es "eso" a lo que la propia gente no se refiere en términos de patrimonio[9]. Es a lo que Bonfil Batalla (1997, p. 26) refiere como "nuestro": "Conocemos mejor lo que es más nuestro y por eso lo apreciamos. 'Nuestro', no en el sentido jurídico de propiedad, sino porque forma parte del universo más próximo en el que se ha desarrollado nuestra vida". "Nuestro" es lo que manejamos material o simbólicamente y de lo que echamos mano a diario para vivir. "Eso que está ahí" y que es "nuestro" para los jóvenes son los conocimientos antes mencionados que les trasmitieron sus mayores, son las artesanías, vivir en comunidad. Pero como antes mencionamos, "eso" no es estático, sino que es un patrimonio vivo y vivido día a día y en el caso de los jóvenes en forma de "*rap originario*".

Quiero finalmente señalar que el trabajo desarrollado junto a los jóvenes raperos me permite reafirmar aquello señalado por Walmir Pereira (2009, 2013) respecto de que el patrimonio es – además de saberes – aquellos deseos, utopías y sueños de los que los pueblos indígenas son portadores y a los que denomina como "patrimonio cultural de referencia" de cada pueblo:

> El patrimonio cultural de un pueblo o sociedad indígena puede presentarse como signo de la identidad, constituyéndose en un mapa – especie de recetario de orden cultural –, fundamento del autorreconocimiento e identificación como grupo étnico histórico y socialmente constituido (PEREIRA, 2009, p. 81).

Son entonces esos deseos de tener un pedacito de tierra para vivir todos juntos de sus mayores como aquellos propios de "*salir adelante*" y de poder vivir de la música que hacen.

[9]Desarrollo conceptual realizado por Monika Therrien en la Clase 1 del curso virtual, abierto y gratuito "Patrimonio Cultural" (2020). Organizado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

5 CONSIDERACIONES FINALES

A modo de consideraciones finales quiero remarcar que el patrimonio oficial / estatal impone restricciones respecto de aquello que es reconocido como patrimonio de una nación, de una provincia o de una ciudad. En tanto patrimonio dominante deja por fuera otras expresiones patrimoniales, las subalternas, las no hegemónicas, entre ellas las de los pueblos indígenas y si bien los avances a nivel legislativo, de políticas públicas y académico han contribuido a que estos patrimonios sean reconocidos y visibilizados, los esfuerzos aún siguen siendo insuficientes.

Trabajar junto a jóvenes indígenas qom que hacen rap en las afueras de la ciudad de La Plata considerándolos interlocutores y valorando sus propios conocimientos así como sus prácticas y sus sueños me ha permitido observar que hay distintos saberes (en torno a la lengua, a las artesanías, a la valoración de la familia, a la vida en comunidad, a reconocerse como indígenas) que han heredado, que valoran como propios, como necesarios para su vida y como parte de su identidad y que por ello pueden ser considerados como parte de su patrimonio. Se trata de un patrimonio que es colectivo y cambia en el tiempo – no en un tiempo cronológico sino social – es decir, es dinámico y se transforma en la medida en que el colectivo lo hace. Un patrimonio heredado y a la vez vivido cotidianamente que no admite divisiones entre lo material y lo simbólico dado que en el universo de las personas esas dimensiones están integradas. Un patrimonio que tiene a la memoria y la identidad qom como pilares y que no es reconocido como parte del patrimonio oficial / estatal.

Por último quiero destacar que la producción conjunta de conocimiento puede aportar a reconocer los patrimonios indígenas al permitir en términos de Gallois (2006) y Van Velthem (2017) reconocer y valorar las elecciones, reformulaciones y resignificaciones creativas de los saberes ancestrales en los nuevos contextos en que viven, siendo que estos cambios se producen de manera dinámica y articulada con los cambios que acontecen en el contexto social, político y económico, el medio y sus redes de relaciones. Ello debe ser tenido en cuenta en el desarrollo de políticas públicas que apunten al reconocimiento y valoración de la pluralidad de patrimonios existentes y que dejen de ser ajenas a las vivencias y realidades de las comunidades indígenas.

REFERÊNCIAS

ARAGON, G. L.; VOSCOBOINIK, N. Prólogo. *In:* CARDOZO, O. H. **Un monte de ladrillos**: narrativas y derivas de un qom en la ciudad. La Plata, Argentina: Malisia Editorial, 2021.

ARGENTINA. Constitución de la Nación. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2016 [1994]. Disponible em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebolsillo_01_constitucion_nacion_argentina.pdf. Acesso em: 07 dic. 2022.

BARTOLOMÉ, M. A. En defensa de la etnografía: el papel contemporáneo de la investigación intercultural. **Revista de Antropología**, Madrid, España, v. 12, p. 199-222, 2003.

BONFIL BATALLA, G. Identidad nacional y patrimonio cultural: los conflictos ocultos y las convergencias. *In:* CEBALLOS, R. (Coord.). **Antropología y políticas culturales**: patrimonio e identidad. Buenos Aires: Departamento Nacional de Antropología y Folklore, 1989.

BONFIL BATALLA, G. Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados. In: FLORESCANO, E. (Coord.). **El patrimonio nacional de México**. Ciudad de México: FCE; Conaculta, 1997.

CHAVES, M. Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. **Última década**, Valparaíso, Chile, v. 13. n. 23, p. 9-32, 2005.

CRESPO, C. (Comp.). **Tramas de la diversidad**: patrimonio y pueblos originarios. Buenos Aires: Antropofagia, 2013.

FEIXA, C. Antropología de las edades. *In:* PRAT, J.; MARTÍNEZ, A. (Eds.). **Ensayos de antropología cultural**: homenaje a Claudio Esteva-Fabregat. Barcelona, España: Editorial Ariel, 1996.

FLORESCANO, E. (Comp.). **El patrimonio cultural de México**. Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Fondo de Cultura Económica, 1993.

GALLOIS, D. T. (Org.). **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas**: exemplos no Amapá e norte do Pará. São Paulo: Iepé, 2006.

GARCÍA CANCLINI, N. ¿Quiénes usan el patrimonio? Políticas culturales y participación social. **Antropología - Revista Interdisciplinaria del INAH**, Ciudad de México, v. 15, p. 11-24, 1987.

GARCÍA CANCLINI, N. Los usos sociales del patrimonio cultural. *In:* FLORESCANO, E. (Comp.). **El patrimonio cultural de México**. Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Fondo de Cultura Económica, 1993.

HADDAD, M. H. El "rap originario" como práctica cultural entre jóvenes y niños qom. **Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano**, Buenos Aires, v. 27, n. 1, p. 17-31, 2018.

HADDAD, M. H. *et al.* Experiencias musicales juveniles: las prácticas musicales religiosas y el rap entre jóvenes toba/qom y mbyá guaraní. In: HECHT, A. C.; GARCÍA PALACIOS, M.; ENRIZ, N. (Comp.). **Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina**. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2019.

HERNÁNDEZ LÓPEZ, J. J.; ROTMAN, M. B.; GONZÁLEZ DE CASTELLS, A. N. (Eds.). **Patrimonio y cultura en América Latina**: nuevas vinculaciones con el estado, el mercado y el turismo y sus perspectivas actuales. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, 2010.

MAIDANA C. A. La necesidad de conocimiento y reconocimiento plural: los pueblos indígenas en la provincia de Buenos Aires, Argentina. **Antropologías del Sur**, Santiago de Chile, v. 6, n. 11, p. 249-262, 2019.

MAIDANA, C. A. *et al.* El arte de la palabra y la lucha de las familias qom (tobas) de la ciudad de La Plata. *In:* TAMAGNO, L.; MAFFIA, M. M. (Coord.). **Indígenas, africanos y afrodescendientes en la Argentina**: convergencias, divergencias y desafíos. Buenos Aires: Biblos, 2014.

MAIDANA, C. A. et al. El lugar de los QOM (TOBA) en Buenos Aires. In: ARQA Argentina. [Bueno Aires], 29 jun. 2020. Disponível em: https://arqa.com/actualidad/colaboraciones/el-lugar-de-los-qom-toba-en-buenos-aires.html. Acesso em: 01 dic. 2021.

MAIDANA, C. A.; COLANGELO, M. A.; TAMAGNO, L. Ser indígena y ser joven: entre la etnicidad y la clase. **Desacatos - Revista de Ciencias Sociales**, Ciudad de México, v. 42, p. 131-144, sept. 2013.

MAIDANA, C. A.; PEREIRA, W.; IBÁÑEZ CASELLI, M. A. **Derechos indígenas y patrimonio cultural**: la transnacionalización de las demandas. La Plata: EDULP, 2019.

MLV CREW (2014). **Corto documental realizado por Laura Aragón**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1I-2xu4OYnfKFRfdjlVR_1rUzTxZbjqIT/view?usp=sharing. Acesso em: 01 dic. 2021.

PEREIRA, W. S. Patrimônio cultural e memória social das missões jesuíticas-guarani–ruínas de São Miguel: ação patrimonial e identidade ameríndia na região platina da América do Sul. **Sures**, Foz do Iguaçu, PR, v. 1, n. 2., p. 40-58, 2013.

PEREIRA, W. S. **Patrimônio cultural e nova história indígena nas terras baixas da América do Sul**: os Guarani MBYA entre Clio, Cronos e Mnemosine. 2009. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

PEREIRA, W.; TAMAGNO, L. (Orgs.). **Patrimônio cultural e povos indígenas**: experiências contemporâneas latino-americanas. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

PRATS, L. Antropología y patrimonio. Barcelona, España: Editorial Ariel, 1997.

RAMOS MANCILLA, O. Metodología. *In:* RAMOS MANCILLA, O. I**nternet y pueblos indígenas de la Sierra Norte de Puebla, México.** Tesis (Doctorat en Estudis Avançats en Antropologia Social) – Facultat de Geografia i Història, Universitat de Barcelona, Barcelona, España, 2015.

RATIER, H. E. Indios, gauchos y migrantes internos en la conformación de nuestro patrimonio social. **Índice para el Análisis de Nuestro Tiempo**, n. 1, p. 26-51. nov. 1988.

REGUILLO, R. **Culturas juveniles**: formas políticas del desencanto. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013.

ROSAS MANTECÓN, A. Presentación. **Alteridades**, Ciudad de México, v. 8, n. 16, p. 3-9, 1998.

ROTMAN, M. B. El patrimonio de pueblos mapuches de Neuquén desde las perspectivas de sus habitantes, de las instituciones estatales y del mercado. *In:* HERNÁNDEZ LÓPEZ, J. J.; ROTMAN, M. B.; GONZÁLEZ DE CASTELLS, A. N. (Eds.). **Patrimonio y cultura en América Latina**: nuevas vinculaciones con el estado, el mercado y el turismo y sus perspectivas actuales. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, 2010.

ROTMAN, M. B. El reconocimiento de la diversidad en la configuración del patrimonio cultural: cuando las artesanías peticionan legitimidad. *In:* PAZ, E.; TORRICO, J. (Comp.). Patrimonio cultural y Museología. Santiago de Compostela: FAAEE, 1999.

ROTMAN, M. B. Procesos patrimoniales: redefiniciones, dinámica y tensiones en la

contemporaneidad. **QueHaceres**, Buenos Aires, n. 2, p. 11-26, 2015.

SAMPRÓN, A. Bailando en la calle: el rap en una "comunidad" indígena. *In:* TAMAGNO, L.; MAFFIA, M. M. (Coord.). **Indígenas, africanos y afrodescendientes en la Argentina**: convergencias, divergencias y desafíos. Buenos Aires: Biblos, 2014.

SAMPRÓN, A. El uso de la "antropología compartida": una investigación con jóvenes indígenas urbanos. *In:* REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR "CULTURAS, ENCUENTROS Y DESIGUALDADES", Curitiba, 2011.
TALLER de *rap* en el Liceo Victor Mercante, La Plata. 2019. 1 fotografia. Disponível em: http://www.lvm.unlp.edu.ar/articulo/2019/9/20/comunidad_qom_en_el_liceo. Acesso em: 20 nov. 2021.

TAMAGNO, L. E. et al. Testigos y protagonistas: un proceso de construcción de conocimiento conjunto con vecinos Qom: una forma de hacer investigación y extensión universitaria. **Revista Argentina de Sociología**, v. 3, n. 5, p. 206-222, 2005.

TAMAGNO, L. E. Indígenas en la ciudad: organización política en contextos de tensión entre patrimonio cultural y políticas públicas. In: TAMAGNO, L.; MAFFIA, M. M. (Coord.). **Indígenas, africanos y afrodescendientes en la Argentina**. Buenos Aires: Biblos, 2014.

TAMAGNO, L. E. **Nam qom hueta'a na doqshi lma'**: los tobas en la casa del hombre blanco: identidad, memoria y utopía. La Plata: Editorial Al Margen, 2001.

URTEAGA, M. Jóvenes e indios en el México contemporáneo.
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Colombia, v. 6, n. 2, p. 667-708, 2008.

VAN VELTHEM, L.H. Patrimônios culturais indígenas. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasil, n. 35, p. 227-244, 2017.

ZAPATA, L.; GENOVESI, M. Jeanne Favret-Saada: "ser afectado" como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico. **Avá: Revista de Antropología**, Misiones, Argentina, n. 23, p. 49-67, 2013.

CAPÍTULO

10 LA LUCHA POR LA PALABRA DE LA TIERRA

Elisa Loncon

1 INFANCIA EN MALLECO

Soy Elisa Loncon, trabajo en la Universidad de Santiago y soy académica del Departamento de Educación. Además, soy coordinadora de la Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile. Soy nacida en una comunidad mapuche que se llama Lefweluan («donde corren los guanacos»), ubicada en la provincia de Malleco. Soy hablante bilingüe de cuna porque nací en un hogar bilingüe, donde ya se hablaba español y *mapudungun*. Después, con el paso del tiempo, me fui a estudiar inglés y soy profesora de inglés también, pero no ejerzo haciendo clases de inglés, sino que trabajo en educación aquí en la universidad y también en la educación intercultural bilingüe, promoviendo la enseñanza del *mapudungun*.

Nací en una comunidad pequeña ubicada a ocho kilómetros de la ciudad de Traiguén. Estudié en el colegio de la comunidad hasta cuarto básico y en quinto me tuve que ir a la ciudad porque el colegio ya no tenía niveles escolares más altos. Entonces me fui a estudiar a la Escuela de Niñas de Traiguén, que era una escuela pública considerada de buen rendimiento académico. Después de eso hice la enseñanza media en el Liceo de Niñas de Traiguén también. Yo había entrado muy chica a la escuela porque éramos muchos hermanos y era una cuestión de necesidad, era muy inquieta. Somos siete hermanos, yo soy la del medio; éramos muy seguidos, por eso a los cinco años me mandaron a la escuela. Sin hacer kinder ni nada empecé a estudiar. Me mandaron para entretenerme y yo seguí pasando de curso en curso. Este hecho hizo que yo saliera muy joven de la universidad. Tenía veintidós años cuando terminé la carrera de profesora de inglés.

Pasé mi infancia en una casa grande, en el seno de una familia numerosa. A veces llegábamos a ser catorce personas porque vivíamos el papá, la mamá, mis hermanos, mi abuela materna, la tía materna y dos primos. Mi papá recibía en la casa a otros niños que no tenían padres; y por otro lado, otros familiares que también andaban en la comunidad sin tierras o sin trabajo se quedaban con nosotros.

Mi comunidad fue duramente golpeada por la ocupación militar después de 1883. Cuando acabó la guerra en La Araucanía, se perdieron las tierras de la comunidad y la pobreza se instaló con fuerza. También la discriminación la tuvimos que vivir, porque en el lugar más importante de nuestra comunidad se instaló un vertedero donde llevaban toda la basura de la ciudad a nuestras tierras. En aquella época, la dificultad de la sobrevivencia era absoluta y había que trabajar desde pequeños. A nosotros nos tocó trabajar; de hecho, no conocimos familia en la que no trabajaran todos, incluyendo niños; todos tenían que salir para buscar sustento para su familia. Vivimos una vida bastante comunitaria. Era una convivencia colaborativa en la familia, porque todos teníamos tareas que cumplir desde pequeños tuvimos muchas responsabilidades. Cuando el campo ya no daba para mantenernos, porque era muy poca y muy mala la tierra, mi papá empezó a trabajar como maestro de muebles. Aprendió el oficio de mueblista, se instaló en la ciudad y hacía ventanas, mesas y muebles en madera. La poca tierra que tenía la trabajaba mi mamá y nosotros ayudábamos. Esa

fue la manera que encontraron para criarnos a siete niños; fue maratónica su vida.

Mi papá estaba en la ciudad de lunes a sábado y los domingos ibaal campo a reunirse con la comunidad. Cuando nosotros empezamos a ir a las escuelas de la ciudad, nos quedábamos en el taller de mi papá a alojar. Él dividió el taller y montó una habitación donde había cocina y tenía unas camas. Si no alcanzábamos a tomar la micro para volver al campo, nos quedábamos a alojar con él y nosotros mismos nos preparábamos los alimentos mientras él trabajaba la madera. Fue una manera muy bonita de crecer también para mí, porque mi papá me enseñó mucho sobre la madera. Yo tengo una relación muy bonita con la madera desde entonces; me transmite mucha ternura, por su olor y sus formas. Mi papá era una persona relajada: cuando trabajaba siempre estaba cantando, ¡cantando!... nunca se sentía el estrés de la vida con él.

Nosotros aprendimos el *mapudungun* en la casa. Mi abuela hablaba, mi padre hablaba, mi madre hablaba y la tía hablaba. Los tíos que llegaban a visitar también hablaban. Había un tío que llegaba, que era el contador de cuentos de la comunidad, un *epewtufe*, y él pasaba meses en nuestra casa. No tenía casi tierras, por eso estuvo mucho tiempo trabajando en Santiago y después se regresó y se fue a instalar un tiempo en mi casa. Por eso pasaba mucho tiempo con nosotros y nos entretenía mucho contándonos cuentos de la cultura mapuche.

Nosotros crecimos en un ambiente de bilingüismo. Mi mamá ya había ido a la escuela; alcanzó a estudiar hasta tercero básico en su comunidad en Quetrahue. Su padre la envió a la escuela a ella porque era la mayor, pero la sacó cuando alcanzó el tercer grado, porque su padre le dijo que era necesario que se saliera ya que había que educar a los niños más chicos, que eran hombres. El abuelo materno sacó de la escuela a las dos hijas mayores y trabajó con ellas para educar a los hijos menores que eran hombres. En su concepción, era lo correcto, porque las hijas le ayudaban en el trabajo. Mi mamá alcanzó hasta tercero. Por lo menos ya sabía leer y escribir cuando se casó con mi papá. Su padre, mi abuelo, trabajaba arrendando tierras, y como no tenía medios, hizo que sus hijas trabajaran como si fueran sus empleadas. Él arrendaba tierras a los vecinos, trabajaba en los fundos para después repartir sus ganancias con el patrón; estas eran antiguas tierras mapuche e iba allá con las hijas a trabajar; sus hijas trabajaban duro y descalzas, era una vida muy dura.

Mi mamá se casó con mi papá, que también había tenido una vida dura de niño y de joven. Nacimos nosotros, el primer hijo hombre, luego cinco mujeres y el último hombre. Mi papá había vivido todo un proceso de humillación desde niño en los fundos. Salió a trabajar de su casa cuando tenía nueve años y así conoció la humillación y la discriminación. Conoció el no tener dónde dormir y conoció lo que era comer en un tarro. Vivió experiencias muy duras, y en su dureza de vida, desde su experiencia, él dijo que si podía, si algún día tenía familia, él iba a educar a sus hijos pasara lo que pasara.

2 ORGULLO MAPUCHE EN TIEMPOS DIFÍCILES

Ser mapuche era para mi familia algo importante, porque tanto mi papá como mi mamá venían de familias que lucharon siempre por las tierras y la dignidad mapuche. El abuelo materno y el bisabuelo paterno tuvieron roles ancestrales importantes en nuestro territorio. Mi papá nunca fue a la escuela, aprendió a leer a los diecisiete años en el fundo, gracias a que un campesino le enseñó. Después, él se preocupó de estudiar por su cuenta y era una persona muy libre, yo creo que debido a que no conoció la humillación de la escuela porque no fue. Tampoco conoció la humillación de la Iglesia, porque mi abuela y mi abuelo nunca creyeron en eso, y así es como él desarrolló un pensamiento muy libre. Empezó a estudiar, compró libros y después aprendió a escribir. Tenía una máquina de escribir, donde escribía los casos de problemas de tierras de la gente. Hasta llegó a organizar sindicatos en el campo. Él nunca asumió la derrota, nunca se dio por vencido frente a todas las humillaciones que ocurrían entonces. Mi padre venía de una familia que luchó contra la ocupación territorial: la familia Loncomil. Los Loncomil nunca se rindieron y entonces a nosotros nos inculcaron eso de que nuestros antepasados nunca se rindieron. Nos enseñaron que nunca nos teníamos que rendir frente a ninguna situación.

Para nosotros, ser mapuche significaba tener orgullo, tener dignidad, tener esfuerzo, tener idioma, tener historias y tener cuentos. Era y es todo eso. Nos dieron una vida muy mapuche en esa casa grande a la que venía el tío a contar las historias de nuestro pueblo. Ahí había mucha riqueza. Desde chiquititos nos avisaron que íbamos a tener problemas porque nos iban a decir «indios» y nos enseñaron a defendernos con razones, porque no éramos indios. Nos enseñaron que había sido una equivocación histórica, porque los españoles pensaron que habían llegado a la India, pero no era así. Mi papá nunca fue a la escuela, pero él se preocupó de enseñarnos eso.

No todas las familias de la comunidad eran como la nuestra. Mi familia fue la que más tradición guardó. Había otras familias tradicionales como la nuestra, pero a ellos los venció el vino. La ocupación militar de la tierra también trajo la instalación del alcohol consumido en pipas; yo no las vi, pero mi papá nos contaba cómo llegó el alcohol a las ceremonias. Iban los nuevos dueños de las tierras, los chilenos o los alemanes, y les instalaban las pipas de vino a la gente. Así fue como la gente se alcoholizó. En mi comunidad había gente que se alcoholizó, y a algunos, por el alcohol se les quemó la casa y perdieron todo. Fue una situación muy triste. Bebían hombres, mujeres... familias completas que al final terminaron yéndose de la comunidad y emigraron a Santiago, en busca de un mejor destino.

Lo que yo viví fue una mezcla de tradición, por un lado, y pérdida de la cultura por otro. Conocí la cultura mapuche, porque a mi casa llegaba gente de todos lados. Mi papá hacía reuniones y explicaba la historia de la comunidad y los organizaba. Las otras familias no pudieron educar a sus hijos, terminaron la escuelita del campo y no pudieron llevarlos a la escuela de la ciudad, por falta de recursos económicos. Creo que el alcohol se instaló en nuestra comunidad porque era una comunidad que sin-

tió mucho perder la guerra. Ellos eran aliados de Quilapán y les golpeó muy duro la ocupación de sus tierras. Mi bisabuelo llegó hasta Temuco para defender la ciudad cuando los Coñoepan pusieron bandera blanca el 1883 en señal de rendición, según la historia oral de mi zona. Tanto como mi abuelo guerrearon contra los chilenos en 1883. Después de aquello, los abuelos sintieron la derrota en el cuerpo, y como eran familias de tradiciones y eran autoridades ancestrales, quedaron responsables del tema de las ceremonias e iban de ceremonia a ceremonia. Así pasaban meses, y mientras andaban en la ceremonia, dejaban a sus dos hijos, mi padre y mi tía con otro abuelo que los cuidaba.

Los niños se quedaban cuidando los animales y la familia deshecha. Yo no conocí a mi abuelo, porque murió de una enfermedad al pulmón muy joven. Yo, pensando desde ahora, imagino el dolor que tuvo que sentir mi papá, que siempre decía que nunca iba a dejar solos a los hijos. Él logró cambiar su destino, porque su destino era igual ser borracho también; pero él, en esa soledad de su infancia, después de sentir todo ese dolor, decidió que no iba a hacer eso con sus hijos. Así fue como empezó a estudiar, leer y se llenó de sueños. No sólo él fue un hombre muy valiente, también lo fue mi mamá, aunque tuvo una historia diferente. Mi mamá entró en diálogo rápidamente con la sociedad chilena, porque la familia de mi mamá entró en la religión; se hicieron evangélicos y ella iba todos los domingos a la reunión evangélica. Llegaron misioneros de Estados Unidos en los años sesenta y fueron ellos los gringos, los que trajeron la religión evangélica a las comunidades mapuche.

La familia de mi mamá vivía cerca de la familia italiana de Capitán Pastene. Mi abuelo materno, que se había quedado sin tierras, arrendaba tierras de otros para trabajarlas, y además aprendió a faenar cerdos, como los italianos. Al mismo tiempo que trabajaba las tierras, engordaba los cerdos, los mataba y sacaba manteca, queso, paté, embutidos... Ellos sobrevivieron en el contacto con el «otro» y aprendieron su manera de vivir. Cuando mi mamá llegó a la comunidad mía y empezó a criar los hijos sufrió la pobreza económica. En la comunidad las mujeres no salían a vender verduras a la ciudad, y mi mamá dice que fue tanta su desesperanza que se lanzó a vender verduras en la ciudad. Fue en un momento que los niños estaban sin comida, en la pobreza absoluta que trajo el haber perdido las tierras. Mi mamá fue de las primeras que cultivaron las hortalizas en la comunidad y salían a venderlas a las zonas urbanas; ahora vas a Traiguén y todas las señoras están vendiendo. Nosotros cuando niños también salíamos a vender verduras, leche, queso, huevos y de todo lo que pudiera dar la tierra y los animales. El fin de semana tomábamos el canasto e íbamos con la mamá a vender y nos distribuíamos las tareas. Así fue como en mi familia pudimos vencer la situación de pobreza, pero en la comunidad no todos lo pudieron hacer.

Nuestras comunidades pasaron procesos de transformación bastante fuertes. Muchos de los hijos de la familia salimos de las comunidades a las ciudades; de hecho, algunos llegaron hasta Arica. Se produjo cierto desarraigo, porque salimos cuando éramos muy jóvenes. Cuando nosotros éramos niños, las cosas no eran como ahora, la información llegaba a la comunidad poco a poco. Por ejemplo, unos tíos nuestros habían estado cultivando arroz en Parral y después llegaban contando co-

sas. Recuerdo que, siendo yo muy chica, llegó contando un tío sobre Violeta Parra. Nosotros no teníamos televisión ni nada, pero nos informábamos igual del mundo en la comunidad. Éramos una familia informada, una familia luchadora, que estaba atenta a lo que pasaba. Había una radio y así sabíamos lo que pasaba en tiempos de la Unidad Popular. Cuando éramos niños, escuchábamos todos los discursos. En ese tiempo sí había política, y aunque tuviéramos siete u ocho años, sabíamos de las disputas de los partidos, los gobiernos, y los seguíamos por sus discursos.

Recuerdo aquellos ratos en los que escuchábamos la radio. Hubo un verano que me dieron la misión de cuidar los gansos y los chanchos. Había que sacarlos a pastar y vigilar que no entraran a la huerta ni al sembrado. Yo llevaba siempre un tejido o algo para bordar, para estar haciendo algo más que estar con los animales, porque a mí me gustaba mucho bordar y tejer. A la hora del almuerzo había que encerrar a los cerdos y uno tenía que ir a la casa a almorzar. Mi mamá tenía la comida lista y nos sentábamos a escuchar las noticias. Mientras almorzaba escuchaba las noticias, descansaba y de nuevo después a volver a sacar a los gansos, porque después nosotros los vendíamos y con eso teníamos para los gastos. Teníamos una vida muy planificada y ordenada.

Después, cuando acabé la educación media, me fui al liceo de niñas en Traiguén, porque en ese tiempo estaban separados los hombres de las mujeres y, por tanto, había dos liceos. Yo vivía durante la semana en la casa de mi papá, en ese tallercito donde había un lugar para quedarnos, porque el liceo era de tiempo completo y no podía viajar todos los días al campo. Yo siempre estaba en un curso A, que eran los más elitistas, tenían los mejores rendimientos y los alumnos de menos edad y mejor nivel económico. Yo no llegaba por el nivel económico al A, sino que encajaba por mi edad y porque mi rendimiento no era malo, pero en el curso A no tenía muchas amigas, tuve una sola amiga. En ese liceo, además de mí había otra niña mapuche, pero que alcanzó sólo hasta segundo medio; cuando yo terminé el cuarto medio, era la única alumna mapuche. Tuve una adolescencia muy distinta a la de mis compañeras, porque yo tenía responsabilidades distintas a las de ellos: sabía que tenía que terminar el día viernes y me iba a trabajar al campo, y si era necesario, había que salir el sábado a vender las verduras. Esa vida no la tenían las otras chicas y por eso yo me autoexcluía. Mi mundo no era el de ellas: ellas hablaban de cosas donde yo no entraba a la conversación, porque yo no encajaba ni vivía como ellas. Por otro lado, yo siempre supe que todo eso era transitorio y tenía una meta: quería estudiar en la universidad.

Me gustaba estudiar y sobre todo conocer cosas nuevas. Me encantaba la literatura y la historia, y en general todas las humanidades. Era muy solitaria y concentrada en mi mundo; entonces el tiempo que tenía lo dedicaba a estudiar. En mi familia era lo normal, porque todos mis hermanos tenían un adicional en términos académicos. Mi hermano mayor, por ejemplo, no terminó la enseñanza media y se fue a trabajar a Argentina, pero le encantaba la poesía, hacía obras de teatro y era alguien que pensaba más de lo habitual. Cuando mi papá iba a la escuela, a las reuniones del centro de padres donde le daban la evaluación de sus hijos, mi papá siempre terminaba llorando de emoción. Se emocionaba mucho porque él decía que nunca pisó un aula. Para

él fue su desafío educarnos. Él nos proyectó, y como él no fue a la escuela, fue a través de nosotros.

3 DISCRIMINACIÓN Y BRECHAS. LOS SUEÑOS A VECES SE CUMPLEN

El liceo en Traiguén era un liceo de provincia, y en las zonas rurales se ve que las brechas son fuertes. Muy pocos estudiantes campesinos llegaban a la universidad, pero yo me propuse, en segundo medio, ir a la universidad, algo que me parecía un gran reto. Un hijo adoptivo de mi padre que vivió en la casa, que ya era adulto y trabajaba como campesino, me dijo: «ya, yo te voy a ayudar». Él tampoco había acabado la educación básica, porque era huérfano de ambos padres. En un diario nacional salía una colección de cartillas para prepararse para dar la Prueba de Aptitud Académica y él fue comprando semanalmente el diario para que yo pudiera desarrollar los ejercicios y prepararme para la prueba. Él me ayudó mucho, porque lo que es apoyo directo de mis profesores nunca tuve. Sí tenía el estímulo indirecto de los profesores con mis notas, pero que un profesor cercano me haya dicho «Elisa, tú eres buena alumna» o «Elisa, tú te puedes ir a la universidad», eso nunca me lo dijeron.

Una vez, por casualidad, cuando estábamos en la sala de clase, escuché a una profesora que estaba conversando con un grupito de alumnas y decía: «sí, la Elisa queda para la universidad». No me lo dijo a mí, se lo dijo a ellas, pero yo lo escuché desde el otro lado y me dio confianza para seguir adelante.

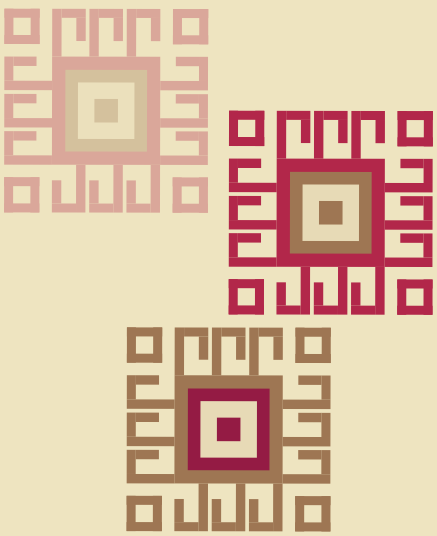
Me fui a estudiar a Temuco, que queda a ochenta kilómetros de Traiguén. Cuando me fui a la universidad, me fui con dos compañeras de la escuela; una era una chica de origen italiano y la otra que era de origen alemán. Ellas ya conocían más mundo, porque como habían sido atletas, salían mucho a hacer competiciones. Ellas también sacaron puntaje para ir a la universidad y me propusieron que viajáramos las tres a Temuco para inscribirnos y nos fuimos a dedo. Ellas tenían amigos en Temuco, así que nos inscribimos en la universidad y después en la noche sus amigos nos invitaron al cine, vimos *El Expreso de Medianoche* y luego fuimos a una fiesta en una casa. Para mí era un mundo completamente distinto al mío; nunca había andado a dedo, no solía ir al cine ni ir a fiestas en la ciudad. En el liceo siempre había sentido la discriminación muy fuerte, y como era adolescente y tenía conciencia de ello, me dolía más.

Cuando adolescente, me hubiera gustado no haber nacido mapuche. Me preguntaba por qué no podía ser como las otras chicas que tenían un mejor pasar, con sus necesidades básicas resueltas, tener un lugar donde dormir, tener la comida diaria... Ellas estaban en su mundo, y aunque comprendía y no tenía rollos, a veces pensaba: «pucha, ¿por qué a mí me tocó esto?». Me preguntaba por qué había tenido que ocultar tantas cosas, por qué no hablé mi lengua en la enseñanza media, por qué no jugué con ellas. Fui acumulando avances en el rendimiento académico, pero también fui contando las situaciones de discriminación que tuve que pasar; situaciones en las

que fui tratada de india, cuestiones muy fuertes que nadie reparó, porque se vivían con total normalidad.

Siempre me pareció terrible que nos consideraran como pueblo casi sin condición humana, ¿por qué?, ¿por qué se dijeron tantas cosas sobre nosotros que no tenían que ver con la realidad?, ¿por qué teníamos que nosotros sufrir tanta pobreza si nosotros veníamos de un pueblo que siempre fue dueño de esas tierras?, ¿por qué teníamos que sufrir tanto si en el fondo teníamos la capacidad intelectiva súper instalada? Nosotros hemos sido objeto de todas las injusticias y, quizá eso igual les pasó a los campesinos o a los más pobres, no sé, lo que sé es que a nosotros nos costó mucho la vida. Cuando era joven, tenía cierta rabia con mi papá, porque él recibía dinero si vendía una mesa, si vendía algo y a veces no vendía nada... cuando no vendía nada no había comida. Yo tenía un tío que trabajaba en la fábrica de muebles y tenía dinero, salario mensual, y yo decía: ¿por qué mi papá no trabaja como él? Así no estaríamos pasando tanta pobreza, y me daba una rabia absoluta, pero me contenía. Nunca le dije nada, pero ahora que ya pasó todo, yo creo que, si papá no lo hubiera hecho así, no sería lo que soy, lo que realmente somos.

El tema de saber quién eres desde pequeño te lleva a estar siempre diciéndolo, porque siempre tienen una idea equivocada tuya. Siempre existió la idea de que nosotros éramos borrachos y que éramos flojos; yo desde pequeña, como te decía, tuve que sobreponerme a eso y aclarar que no era así, entonces siempre hubo un desafío. Lo que yo viví en mi familia respecto al ser mapuche, era una «escuela paralela», porque la escuela a la que asistimos no afirmó en nosotros que fuéramos mapuche y que ser mapuche era algo valioso. Eso nunca lo dijeron ellos. Entonces nosotros lo fuimos haciendo de manera paralela, siempre continué haciendo esa escuela paralela, y todo el trabajo que he hecho ha seguido esa lógica, paralelo al sistema.



4 UNIVERSIDAD, MILITANCIA EN AD-MAPU Y CREACIÓN DEL CTT

Mi paso por la universidad en Temuco fue interesante porque me tocó estudiar en plena dictadura. Estudié en una época en que había que pagar hasta el último centavo. Yo pagué todo, sin ninguna beca y sin ninguna ayuda. Sin embargo, siempre he estudiado lo que deseaba, a pesar de que me decían que no había ninguna posibilidad de hacerlo. Yo he aprendido la resiliencia en mi familia y ya la tengo en el cuerpo. Aprendí a alcanzar lo imposible.

Llegué a la universidad y me fui a vivir a un hogar de estudiantes indígenas. Era un hogar que creó Salvador Allende y quedó de su época. Era un hogar mixto en el que había desde alumnos de básica hasta universitarios. A nivel universitario, eran más hombres que mujeres, pero había muchas mujeres que estudiaban la Educación Media. Éramos todos mapuche y en ese hogar yo empecé a hablar *mapudungun* de nuevo. Los chicos hablaban, las niñas hablaban y en el patio empezamos a hablar libremente, a cantar y a reír nuevamente. Fue como reconstituirme. Me di cuenta de que no estaba sola y de que había más gente como yo. Era un mundo hermoso.

Fue entonces cuando empecé en la militancia. ¿Cómo fue que empecé? No es que un día pensara: «desde hoy día voy a militar», sino que desde que nací tuve que defenderme, políticamente, ideológicamente y a nivel personal. Lo que pasa es que las circunstancias se dieron. Me fui a Temuco a la universidad y había más chicos como yo, que teníamos necesidad de decir quiénes éramos. Y en ese «¿quiénes somos?» no entrábamos en la mirada negativa, sino que queríamos construir una plataforma para pensar cómo nosotros veíamos a nuestro pueblo y nuestra cultura. Éramos bien, bien idealistas entonces. Teníamos tanta necesidad de generar cohesión, que se formó un grupo de estudiantes universitarios indígenas y empezamos a reflexionar sobre nuestra situación como pueblo.

Cuando tenía diecisiete años, escribí mi primer artículo para la revista que creamos entre ese grupo de estudiantes. La escribíamos entre todos, la fotocopiábamos y se la vendíamos a los profesores. Los años de universidad fueron muy movidos; de hecho, tuve amonestaciones porque participé en una protesta muy grande que hubo el 1983. Llegó luego una carta a mi casa firmada por el rector en la que explicaba a mi padre que su hija estaba participando en movilizaciones políticas y que en la próxima amonestación sería expulsada de la universidad. Mi papá era relajado, y como él toda la vida se metió en política, entendía esa dimensión de mí. Ahora me pregunto cómo mis padres confiaron tanto en mí. No lo sé, pero confiaron absolutamente.

Después entré en la organización mapuche de aquel tiempo, *AdMapu* y empecé a participar en el grupo de teatro.

Hacíamos teatro en *mapudungun* y salíamos a las comunidades a hacer obras de teatro en las que llevábamos la problemática del Pueblo mapuche: la división de las tierras, la dictadura, la pobreza... Todo lo interpretábamos en *mapudungun* y así íbamos haciendo una recuperación de la tradición oral de los cuentos mapuche. En las comunidades se emocionaban mucho porque los ancianos pensaban que la lucha del idioma ya estaba perdida entre los jóvenes; al vernos a nosotros tan jóvenes e interpretando esas obras, se decían; ¿qué ven nuestros ojos? Así nos transmitían a nosotros esa emoción, pero también la esperanza de la continuidad y nuestro compromiso fue cada vez mayor.

Aquello fue una escuela política para nosotros y asumimos la lucha contra la dictadura como si fuera pan de cada día. Aunque la represión era muy dura, nosotros no teníamos miedo, porque estábamos unidos.

La manera que teníamos de luchar era militando; formabas parte de un grupo que te cuidaba, que te protegía y que te indicaba el camino. Nos autoformábamos y nos íbamos apoyando mutuamente. Participé plenamente del proceso de la lucha contra la dictadura, pero con el paso del tiempo me retiré del partido político en el que militaba, porque no sólo resultábamos muy radicales en ese partido, sino que además éramos mapuche. De repente, no teníamos mucho que hacer en el partido y no nos mandábamos los discursos de Lenin y de Marx. Estábamos en la lucha mapuche y sólo participábamos en ese partido instrumentalmente. Mas tarde, participé del grupo que se separó del Ad Mapu. Ad Mapu era una organización indígena que luchaba contra la dictadura y la causa mapuche estaba hegemonizada por los partidos políticos de izquierda, el MIR (Movimiento de Izquierda Revolucionaria), el Partido Comunista y los socialistas. Yo estaba en el grupo de los socialistas. Durante mucho tiempo estuvimos pensando cómo sacar adelante la organización, porque estábamos siendo atomizados; nos vimos fragmentados completamente por la derecha, por la izquierda de los miristas, por los socialistas y por los comunistas. El grupo de teatro con el que salíamos a hacer teatro en *mapudungun* nos hizo encontrarnos con las comunidades, y de repente nos encontramos que estábamos haciendo política con las comunidades en *mapudungun*, y así fue como nos liberamos de los partidos.

Nosotros aprendimos de la revolución nicaragüense, en la que finalmente los indígenas lograron una autonomía territorial; que la lucha indígena no era lucha de clases, sino que era una lucha por la autonomía política e ideológica. Nos dimos cuenta de que teníamos que reponernos y salir de la lógica de los partidos tradicionales. Así que empezamos a construir nuevos proyectos, pero basándonos en la confianza y la complicidad que habíamos desarrollado en los años de militancia en común. Seguimos construyendo, seguimos conversando y seguimos avanzando; nos fuimos de la organización del Ad Mapu y así fue como dejamos completamente la militancia partidaria y empezamos otro camino.

En 1989 llegó de visita a Chile el rey de España y nosotros formamos una Coordinadora de Pueblos Indígenas para tener una postura autónoma frente a la celebración de los quinientos años de la conquista de América. Cuando llegó el rey Juan

Carlos I de visita, nosotros ya teníamos una posición autónoma y clara. Se reunió en Valdivia con las autoridades y nosotros hicimos una movilización grande y ahí nos convocamos nosotros a seguir avanzando en el crecimiento autonomista. A nivel de todo el continente se dio un posicionamiento fuerte del discurso indígena, del que nosotros participamos. Nos dimos cuenta, más que nunca, de la situación de pérdida y de retroceso en la que estábamos, así que el desafío para nosotros era continuar con la revitalización del idioma, la recuperación territorial, entre otras cosas.

Cuando nos salimos de Ad Mapu, primero formamos la Comisión contra el V Centenario y después creamos el *Awkiñ Wallmapu Gvlam*, el Consejo de Todas las Tierras. El Consejo de Todas las Tierras era una organización tradicionalista mapuche que reivindicaba las tierras, la organización tradicional y el idioma. En esa época estaba vigente el acuerdo de Nueva Imperial, que se había pactado con la llegada de la democracia con el presidente Aylwin. Se reunieron los partidos políticos para tomar una postura respecto a los pueblos indígenas y elaborar una propuesta de Ley Indígena. Nosotros fuimos críticos de la Ley Indígena porque no reconocía los derechos como pueblo ni preveía la ratificación del Convenio 169. Nosotros no queríamos ser subordinados de los partidos políticos, y por eso formamos el Consejo de Todas las Tierras.

Con el Consejo de Todas las Tierras hicimos el Tribunal Mapuche, que era una instancia de reflexión política que usaba la memoria oral para explicar cómo los pueblos indígenas habían ido perdiendo los derechos territoriales, culturales y lingüísticos. Yo llevé, cuando fui parte del Consejo de Todas las Tierras, el tema de la lengua y de la biodiversidad porque era muy relevante frenar la pérdida de la lengua que se estaba dando y tomar conciencia de la visión del mundo mapuche basada en el respeto por la naturaleza. Así empezamos una tarea de recuperación que empezó con una recopilación de la memoria oral. Todo ese trabajo yo lo dirigía y enseñaba a los compañeros cómo trabajar la memoria oral, cómo levantar la información y cómo sistematizarla. Éramos gente joven que salíamos a las comunidades a recoger las historias de cómo se perdieron las tierras y de cómo fue el dolor de la gente. Esas historias se convertían en casos que presentamos al tribunal mapuche, constituido por autoridades originarias y que nos permitían generar toda una reflexión respecto al derecho territorial, el derecho lingüístico y de conocimiento propio. En el primer tribunal mapuche presenté un caso sobre el *Ixofij Mogen*, la biodiversidad en la cultura mapuche. Más tarde Elicura Chihuailaf, el poeta, trabajó el tema y lo publicó en *Recado confidencial a los chilenos*. Hicimos mucho trabajo con los ancianos; nos encontrábamos con ancianos mapuche hablantes y entonces todas las reuniones eran en *mapudungun*. Eran encuentros intensos y profundos, que a una le exigían mayores competencias en la lengua mapuche, lo cual resultó ser un hermoso desafío.

En 1991, se abrió el debate de la necesidad de escoger la bandera mapuche. Empezaron paralelamente dos procesos: uno de creación de la bandera y el otro de recolección de datos de la memoria oral sobre la propiedad de la tierra y cómo avanzó su usurpación. Hicimos un trabajo documental de recuperación de títulos de merced, que daba cuenta de la cantidad de tierras otorgadas a los mapuches, y con la memo-

ria oral reconstruíamos cuántas usurpaciones se habían dado. En esa época empezaron las recuperaciones simbólicas de las tierras. En el año 1992, creamos la bandera mapuche, que se llamó la *Wenufoye*. En el año 93 fue procesada la organización por asociación ilícita, por considerar ilícita la bandera y la organización tradicional. En 1994, yo me salí de la organización y me puse a trabajar más en proyectos educativos que tenían que ver con la promoción de la lengua.

5 DESPERTAR Y CONCIENCIA DEL VALOR DEL MAPUDUNGUN

Desde 1994 empecé a trabajar en proyectos de educación, trabajando para las comunidades, enseñando la lengua y haciendo textos para niños. La lengua se estaba perdiendo por desplazamiento, porque el castellano le fue ganando terreno debido al tema de discriminación. Se instaló en las comunidades que el idioma mapuche no era válido, que era un idioma del pasado y que el idioma no servía. Por otro lado, el genocidio que se aplicó con la guerra, es decir, esta manera de matar no sólo quemando las casas de la gente, sino también matándolos de hambre y con el alcohol, generó un desprestigio del pueblo mapuche. Desde entonces ha habido un desprestigio de todo lo que significaba ser indígena; no tenía valor ser indígena. La escuela siempre fue en castellano, la escuela siempre no consideró y no respetó ningún derecho lingüístico. Se instaló el castellano y los chicos que tenían que ir a la escuela tenían que sufrir ahí lo que significaba no saber hablar la lengua en la que estudiaban y ser castigados por hablar su propia lengua.

Yo estudié inglés porque no tenía muy clara mi vocación en términos académicos. Sabía que tenía mayores competencias para cuestiones humanísticas y me hubiera gustado haber estudiado historia, pero cuando postulé, no quedé debido a que me faltó el puntaje que exigía la carrera. En mi vida y desde chica jugaba y me divertía con las lenguas; para mí no era una tranca no hablar otro idioma; al contrario, sentía que lo podía hacer, era como una intuición. Cuando llegué a la entrevista en la universidad, mis profesores me lo confirmaron. Me preguntaron: «¿tú sabes *mapudungun*?». Cuando yo les dije que sí, me dijeron que era la segunda María Catrileo, una brillante académica de entonces que también había pasado por la misma universidad y con los mismos profesores.

Estudié cinco años inglés y en esos años estudié fonética, fonología, gramática, literatura inglesa, lenguaje y comunicación. Al estudiar inglés tuve que aprender de la cultura anglófona y eso me hizo darme cuenta de que yo tenía mi propia lengua; yo me preguntaba, ¿y cuándo vamos a estudiar mi lengua? Una vez, cuando estaba en cuarto año de universidad, había que hacer un trabajo en competencia oral de inglés. El encargo era hablar de Chile, y yo le dije a la profesora que hablaría de los mapuche. En aquel trabajo, mi profesora se dio cuenta de lo posicionada que estaba, y después ella misma me apoyó en mi camino y me fue presentando gente de la UNESCO para trabajar con ellos. Cuando terminé los años de facultad, en 1986, era muy complejo encontrar trabajo. Yo sólo encontré algunas horas, y además si te contrataban en los municipios, tenías que firmar un documento diciendo que no ibas a alterar una situ-

ación institucional del gobierno. Así que yo no lo hice. Busqué trabajo y no encontré mucho; sólo encontré reemplazos.

En 1985 yo había hecho una tesis en la universidad sobre comparación de dos tipos de frases, una mapuche y otra de inglés, y ya había entrado en el análisis lingüístico. Había empezado a trabajar levantando una información de diagnóstico en las comunidades sobre el aprendizaje y el estado de la lengua. Trabajé muy de cerca con Anselmo Raguileo, y la profesora que tuve en la universidad ya me había presentado gente de la UNESCO, lo que me ayudó a hacer redes. Me acuerdo que mis nuevos conocidos me recomendaron libros de lecturas. Así conocí a Esteban Mosonyi, que era uno de los sociolingüistas indigenistas de la época, una eminencia sobre temas indígenas. Para mí, eran lecturas iluminadas y me servían mucho para yo pensar en panoramas de la lengua indígena. Seguimos trabajando el teatro y yo seguí la investigación casi a nivel individual, aunque trabajando con otros colectivos; trabajé con Anselmo Raguileo, que tenía una propuesta de alfabeto, y con él empezamos a escribir y a presentar ponencias sobre los avances lingüísticos que estábamos haciendo.

En 1986, junto a Anselmo Raguileo y otra compañera armamos un proyecto de revitalización lingüística del *mapudungun*, que fue aprobado y financiado por una ONG Europea, pero lo perdimos.

Nosotras propusimos trabajar con las comunidades afiliadas al Ad Mapu, pero el intermediario de la ONG no lo aceptó; el tipo actuó como si fuera su trabajo e invitó a trabajar a otra gente que ni siquiera hablaba la lengua. El dinero de revitalización lingüística se usó en cualquier cosa, menos en el *mapudungun*. Así este intermediario acabó con el sueño de entonces de revitalizar el idioma. Debo reconocer que nunca había sentido tanto dolor por la pérdida de algo que veníamos construyendo de mucho tiempo atrás, y nos significó muchas cosas perder eso. Don Anselmo Raguileo terminó sus últimos años en la pobreza, enfermo y muy solo, cuando pudo habernos nutrido de saberes. Hoy pienso que si hubiéramos seguido con ese trabajo en los años ochenta, tendríamos el mapudungun unificado y tendríamos una lengua más posicionada con sus hablantes.

6 TRABAJO DE REVITALIZACIÓN EN LOS AÑOS NOVENTA

Años más tarde, me surgió la posibilidad de irme por un curso a Holanda y me fui y seguí trabajando en esta línea, porque además yo era hablante. Mi estancia en Holanda fue muy interesante, porque fui a un curso de derechos humanos. Allí nos juntamos personas de diecisiete países de todo el mundo que tenían problemas de situaciones de derechos humanos. Era muy interesante, porque nosotros íbamos cada uno inserto en sus procesos y descubrimos que estábamos todos en el mismo punto, en luchas similares; todos prácticamente dábamos la vida por lo que pensábamos, éramos todos muy idealistas. Ese primer viaje fue un descubrimiento en términos de que yo sentí lo mucho que valíamos nosotros, nuestras causas, nuestras luchas y nuestras reflexiones, porque éramos como la continuación de la lucha de nuestros

pueblos.

A la vuelta de mi estancia en Holanda, continué en proyectos relacionados con la lengua, pero en esos años era muy difícil mantenerse, porque no había fondos para nada. Todavía me pregunto cómo hacíamos para vivir, pero fue un tiempo donde había mucha entrega nuestra, y en realidad el cómo vivir lo resolvíamos colectivamente. Fue una linda etapa. Me dedicaba a dar clases de mapudungun en Chol Chol y seguía trabajando el tema de la lengua.

En 1991 comencé a trabajar formalmente para la Cooperación Italiana. Yo trabajaba voluntariamente en el Consejo de Todas las Tierras, y en eso me buscó la gente de la cooperación italiana porque querían trabajar con comunidades mapuche. Yo los invitaba a las comunidades, y como estaba muy involucrada y tenía formación, fui convocada a trabajar con ellos. Primero fui a una entrevista y les dije que yo era militante de una organización y que mi objetivo era siempre la búsqueda de la revitalización del idioma, así como la enseñanza de la lengua. Les dije que para mí era irrenunciable la organización, y que si ellos querían trabajar conmigo así yo aceptaba feliz. Yo no pensé que podía resultar, pero resultó y me dieron el trabajo. Recuerdo que con el primer pago que recibí, me compré mi vestimenta mapuche y mi joyería mapuche, compré hasta una medalla. Y ya con eso era feliz.

En 1992, me encontré con un antropólogo que había conocido cuando estaba saliendo de la universidad en el año 1986, Francesco Chiodi. Él conocía mi trabajo, así que me propuso trabajar juntos en investigación y hacer clases en la universidad sobre revitalización lingüística. Empezamos en la Universidad Católica de Temuco un curso colegiado y paralelamente empezamos a hacer investigación. De nuestra primera investigación resultó el libro, que publicamos en 1995: *Por una nueva política del lenguaje*. Después seguimos avanzando con Francesco y en 1999 sacamos un nuevo libro, *Crear nuevas palabras*, que es como expandir los recursos lexicales del *mapudungun*. En este proceso de trabajo académico al que me invitó Francesco, me ayudó en cuanto a apoyo académico y pude presentar mis trabajos académicos en ponencias, en seminarios y en congresos, aunque en alguna ocasión tuve algún problema, porque era muy arriesgada en mis planteamientos y mis posturas.

Durante ese periodo, trabajé con la Cooperación Italiana, la cual se había instalado en Temuco mediante convenio con la Universidad de La Frontera y el Servicio Regional de Salud. Creamos un proyecto de desarrollo sostenible para el sector de Maquehue, que aglutinaba a más de ochenta comunidades mapuche. Yo estaba a cargo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Creamos una escuela comunitaria que era dirigida por la organización social, como siempre lo habíamos soñado. La organización social era dueña de la escuela y ellos construyeron la escuela con mucho trabajo colectivo. Una de las primeras actividades con las que comenzamos la experiencia de Educación Intercultural Bilingüe fue un encuentro de poesía mapuche. Para el encuentro, los profesores llevaron a los chicos a investigar sobre la oralidad y los chicos recogieron oralidad de sus comunidades; recogieron los cuentos, los *epew*, y después escribieron cuentos y poesías vinculados a sus investigaciones.

Se recogieron todos esos textos y después se hizo un libro; se publicó un texto muy bonito con el trabajo de los niños y luego cuando se publicó se le entregó a cada niño. Lo triste es que como en la comunidad había mucha evangelización, algunos niños, trajeron los textos rayados y tachados por los padres, en los que decían que esos eran textos del demonio. Aquel proyecto no pudo prosperar, porque la cristianización y la colonización de los padres era completamente ajena a un proyecto educativo bilingüe intercultural.

7 NUEVOS TIEMPOS, MATERNIDAD Y MIGRACIÓN

Cuando entró en vigencia en 1993 la Ley Indígena, en las universidades se crearon programas para formación de profesores para implementar la interculturalidad reconocida en la nueva ley. En la Universidad Católica de Temuco empezaron a formarse los primeros profesores bilingües, especialistas en interculturalidad, aunque no en la lengua. Siempre faltaron especialistas en lengua que los formaran, así que bastaba con que fueran hablantes de la lengua para ingresar a la carrera. Aquel proceso generó mucho trabajo y hubo una cierta efervescencia con el tema de la lengua. El Consejo de Todas las Tierras tuvo una postura fuerte contra el gobierno de la Concertación por su corte colonialista y de tutelaje de los pueblos indígenas.

En este tiempo se creó el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera. Me convocaron a presentarme para trabajar como académica y yo fui, pues el trabajo académico para mí es importante. Pienso que me aceptaron porque yo era una persona estratégica, por el hecho de tener un pie en las organizaciones mapuche. También inicié mi vida familiar, me embaracé. Un día me despidieron del trabajo, aun embarazada: los derechos humanos no contaron para mí. Me fui, con mi pareja de entonces, a la casa y allá formamos una pequeña consultora y empezamos a trabajar proyectos de educación bilingüe juntos.

En 1995 tuvimos a nuestra hija y seguimos trabajando en educación bilingüe. Trabajamos para el Ministerio de Educación, para escuelas, para CONADI y para el CPEIP. Preparamos cursos de estrategias para la enseñanza del idioma; el Ministerio de Educación nos dio un registro y con esa inscripción ofrecíamos los cursos a los colegios, así los profesores que tomaban ese curso recibían certificación del CPEIP. También hicimos un proyecto general sobre cómo gestionar la educación intercultural bilingüe con trabajo a nivel nacional, y de aquello sacamos un libro llamado *Construyendo una Educación Intercultural Bilingüe para el pueblo mapuche.*

Después, hicimos un proyecto para Arauco y escribimos varios textos educativos: *Pichi Achawall* y *Arauco Epew*, entre otros. Años más tarde realizamos otro proyecto para Alto Bío Bío y luego trabajamos otro texto de cuentos *pehuenches*. Hicimos muchos trabajos sobre conocimiento tradicional y las directrices con elementos metodológicos para la enseñanza del idioma. Durante cinco años tuvimos un periodo muy productivo, pero en 1999 nos dimos cuenta de que a ambos nos gustaba la investigación y que no podíamos seguir haciendo cursos toda la vida, porque era una

situación inestable y, además, no teníamos una institución que nos apoyase para hacer nuestras investigaciones.

El año 2001 me fui en familia a México. Yo me fui sin proyecto académico me llevé muchos libritos ya listos para enseñar y un currículum para buscar trabajo. En México, en el 2001, justo estaba toda la reforma educativa por la presión que había ejercido el Movimiento Zapatista y toda la efervescencia social que había traído. Se necesitaban personas con mi experiencia y mi perfil, y por eso encontré trabajo pronto. En esa época la educación bilingüe en México estaba tomando cuerpo y yo ya tenía un trabajo hecho en las comunidades que sirvió mucho para el caso de México. Mi trabajo era formar a profesionales que estaban trabajando en la Secretaría de Educación Pública y que salían a las comunidades a hacer consultas de conocimiento y valores de los pueblos indígenas de México.

Después me inscribí en un programa de postgrado para estudiar lingüística en la Universidad Autónoma Metropolitana. En esta misma universidad, Enrique Hamel, un reconocido sociolingüista, me invitó a ser parte de un equipo de otra investigación para el sector Puerépecha, una lengua que está en el Estado de México. Entonces yo trabajaba y estudiaba, por eso me demoré mucho en mis estudios. En ese marco escribí cuatro textos más y seguí investigando. A finales de 2006 pude acabar mis estudios. La experiencia mexicana fue enriquecedora; yo allá nunca fui discriminada, más bien siempre fui muy valorada en términos académicos y en mi trabajo. Mi equipo de México estaba formado por gente sensible que ya venía de vuelta con todo el proceso de reivindicación de derechos de los pueblos indigenas.

8 APRENDIZAJES Y APUESTAS SOBRE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

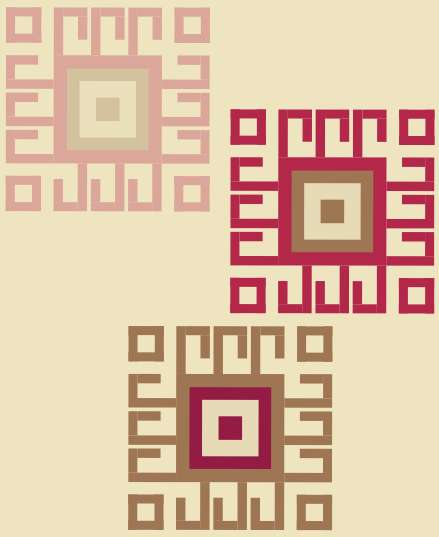
Acá en Chile, lo que más me impresionó de Santiago fue el racismo. Mi llegada a Santiago fue muy compleja. No conocía a la gente y fui haciendo redes y juntándome con la gente de las poblaciones, pero me costó mucho encajar en equipos de profesionales. Intenté formar un equipo de trabajo profesional con no indígenas para presentar proyectos y tuve experiencias bien feas. Hasta una vez se llegó a cuestionar si yo había falsificado mi currículum. Creo que es una cuestión de racismo absoluto; me decían que tenía um «currículum abultado»: no podían creer que ese fuera mi currículum. El racismo invalida tus capacidades humanas.

Pero yo seguía produciendo. El primer año en Santiago me dediqué a elaborar un libro a partir de mi tesis de maestría. En ese tiempo salió el proyecto de Ley General de Educación, lo revisé y mi sorpresa fue grande cuando veo que no dice nada de lenguas indígenas. Yo venía de México, de trabajar todo el tiempo por las lenguas indígenas allá, y llego acá y no pasa nada, así que busqué gente y empecé a organizar, a convocar a otras personas que estaban en la misma línea, con las que podía empezar a trabajar el tema de la lengua indígena y planificar la incidencia en la nueva ley. Así surgió, en 2007, la Red de Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile.

Paralelamente, cuando estaba organizando la red, una organización mapuche de La Pintana me ubicó y me dice ¿sabes? tenemos una organización donde hay varios educadores que quieren enseñar lengua, pero no saben la estrategia de cómo enseñar la lengua. Así que me fui a trabajar con ellos en La Pintana. También trabajé en la elaboración de unos micro, programas radiales, invitada por una amiga que tenía un programa de radio, en Radio La Vanguardia, en Cañete, así que estuve trabajando en generar aquellos programas radiofónicos para la promoción del mapudungun.

En 2008 me convocó el ministro de Educación para trabajar en el programa de EIB. Yo me presenté y me aceptaron. Estaban preparando los programas de enseñanza del idioma; habían licitado la enseñanza del idioma en la Universidad Católica, pero no habían avanzado porque no había una metodología de cómo hacerlo. No tenían una mirada metodológica de cómo encauzar la enseñanza del idioma, y por eso me propusieron hacer esa consultoría. Estuve trabajando para el Ministerio de Educación durante ocho meses; me asignaron un computador, una oficina y empecé a escribir, a escribir, a escribir, y sin insumos, porque ellos habían recogido insumos anteriormente, pero no me los pasaron porque no los consideraron relevantes. Trabajé sin parar con todo el bagaje que tenía de mi trabajo anterior, y en ocho meses escribí cuatro programas de enseñanza del mapudungun.

En ese periodo, se abrió un llamado a concurso público donde necesitaban profesores para el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago (USACH), y aunque yo no tenía muchas esperanzas, me presenté y fui aceptada. En 2009 me vine a trabajar a la USACH para apoyar el programa del doctorado de Ciencias de la Educación con Mención Intercultural, que se estaba levantando en la universidad. Aquí empecé a relacionarme con el nuevo profesorado, encontré una institución que te da el nombre y con eso ya puedes operar. En 2009, empecé a hablar como Elisa Loncon, de la Universidad de Santiago, y de repente se empezó a empoderar mi nombre.



9 RED DE LENGUAS INDÍGENAS DE CHILE

Con el fin de hacer incidencia para la protección y educación en las lenguas indígenas, empezamos a convocar a diferentes pueblos indígenas en Santiago, generamos una propuesta de trabajo y creamos la Red EIB Chile en 2007. La red es una instancia de personas indígenas, de diferentes pueblos indígenas, pertenecientes a la sociedad civil que nos organizamos para demandar los derechos lingüísticos en la legislación educativa de Chile y de la sociedad, y para avanzar de manera conjunta en la enseñanza de la lengua originaria. En 2010 iba a tener lugar el Bicentenario y estaba previsto en el programa de la celebración un congreso de la Real Academia de la Lengua Española en Santiago. Desde nuestra Red decidimos hacer nuestro propio Congreso paralelo y lo convocamos para 2010. Teníamos que celebrarlo en marzo de 2010, pero vino el terremoto y se cancelaron los dos congresos. Sin embargo, el Congreso de las Lenguas Indígenas decidimos posponerlo y celebrarlo en julio, y así lo hicimos. El congreso de la Real Academia nunca se hizo.

En ese primer congreso resolvimos tres cosas importantes: uno, posicionarnos con el tema de los derechos lingüísticos como derecho humano; segundo, que la gente entienda la dimensión humana que tiene el lenguaje y que si tú no tienes la posibilidad de hablar tu lengua, se te niega tu creatividad y tu construcción humana; y, tercero, lo más importante para revitalizar las lenguas indígenas es la lealtad lingüística. Nos parecía importante posicionar estos tres temas de debate, y por otro lado decidimos hacer un proyecto de ley de derechos lingüísticos para defender las lenguas. Los jóvenes se dieron cuenta de que el debate sobre los derechos lingüísticos no estaba instalado acá en Chile y que se estaba haciendo educación intercultural bilingüe basada en las prácticas culturales y no en la lengua. Hasta ahora hemos hecho tres congresos, hicimos una serie sobre lenguas indígenas, un conjunto de videos de promoción social de los idiomas, tenemos el proyecto de ley en el Congreso y seguimos trabajando en el tema de la enseñanza. Paralelamente, se han generado otros grupos de revitalización lingüística. Por ejemplo, el *Kom Kimapuduguayi Waria Mew*, que son urbanos de acá de Santiago con quienes compartimos materiales y metodologías de enseñanza.

El trabajo de promoción de la lengua es importante, porque la lengua registra la cultura tradicional, y si quieres conocer la historia y los saberes tradicionales, tienes que trabajar con la lengua de manera insoslayable; toda la reflexión y toda la memoria está en la lengua, entonces no hay otra alternativa que trabajar en la lengua. Tenemos problemas todavía con la estandarización del idioma *mapudungun* porque hay tres maneras de escribirlo distintas y faltan recursos económicos para socializar la importancia de la producción de la lectura y de la escritura. Hay sólo un 12% de hablantes, y por eso tenemos fuertes demandas a nivel de la política lingüística. Por otro lado, la realidad del *mapudungun* en la ciudad es bastante precaria, aunque hay hablantes. La sorpresa linda que me he llevado es que hay hablantes que tienen más de setenta años que han hecho todo un trabajo de revitalización lingüística, tanto en los hogares como en la sociedad en general.

10 EL FUTURO DEL MAPUDUNGUN

El lugar del *mapudungun* en las reivindicaciones del pueblo mapuche está empezando a ser destacado. Hoy hay una conciencia más fuerte en las organizaciones sociales que tienen un vínculo con los adultos, aquellas que todavía escuchan a los mayores, como es el caso de Galvarino, donde están las autoridades originarias liderando el proceso. Sin embargo, en lugares donde están muy activos en la recuperación de tierras, como en Ercilla, todavía no aflora la lengua. No aflora la lengua porque la gente está recuperando la tierra, pero no el idioma, y no lo ha puesto en el discurso. Yo creo que ahí hay un divorcio entre el joven impetuoso y el saber del anciano que queda, y el de las mujeres que queda subsumido. Acá en la ciudad tiene fuerza también porque estamos con la colonización muy fuerte.

El futuro inmediato de nuestra lengua no me preocupa, porque no creo que el *mapudungun* vaya a desaparecer, porque es un elemento constituyente de la identidad. Estamos haciendo un trabajo que está teniendo resultados, y aunque son pocos, tenemos neohablantes, tenemos gente que está dedicada a la enseñanza y que está también reivindicando espacios epistémicos para que las universidades cambien e incorporen otras lógicas y asuman cómo funciona el conocimiento y la sociedad mapuche. Creo que hay un cierto avance porque el indígena ha sacado la voz con mayor formación académica. Está el caso que a mí me toca por ejemplo y que les toca a varios más.

Yo he sido perseverante, y entre las metas que yo quiero alcanzar en la vida es que se enseñe el *mapudungun* en la universidad y que se formen profesores para que enseñen los idiomas indígenas, porque ya se puede incorporar el idioma a la sociedad. Hoy, en el caso del *mapudungun*, muchos lo hemos levantado, lo hemos prestigiado y ya no es una lucha que se detenga. Ocupar los espacios implica también que las universidades se ocupen de enseñar estos idiomas que son originarios. Yo creo que vamos a llegar en el futuro; pero tenemos que formar especialistas, tenemos que formar lingüistas, tenemos que formar metodólogos, y así la historia será distinta.

Las mujeres tenemos mucho que complementar al hombre en términos de la lucha. La lucha del pueblo mapuche siempre ha aparecido como la lucha de hombres, al menos lo que ha narrado es que los grandes líderes siempre fueron hombres y que las mujeres nos fuimos quedando de lado, pero no es cierto. Las mujeres están enseñando idioma, las mujeres están reivindicando comidas tradicionales, trabajos tradicionales y la medicina ancestral. Las mujeres han hecho y hacen un trabajo de hormiga de mujeres. Por otro lado, yo creo que hay que posicionar a la mujer indígena triplemente discriminada, por ser mujer, por ser indígena, y por ser económicamente pobres. Hemos tenido que luchar con el estigma de la sociedad. Si hemos alcanzado metas personales, ello se debe a nuestra perseverancia y a que hemos resistido la discriminación.

Nosotros tenemos que luchar contra los estigmas que nos impone la sociedad, pero por otro lado la cultura mapuche es muy generosa en cuanto al rol de la mujer. Yo me he encontrado con cuentos hermosos donde las protagonistas son mujeres, en los que las mujeres tienen el poder del agua, de los ríos, de la montaña o del mar. Siempre cuando trabajo con mujeres las hago reflexionar sobre el punto ¿cómo hemos llegado a un aminoramiento social donde el único rol que tenemos es de empleadas, frente a ese rol tradicional donde las mujeres tienen belleza, tienen creatividad, tienen generosidad y tienen fuerza? En ese sentido una mujer indígena tiene la misión de fortalecer su propia búsqueda identitaria y reivindicarse en su rol fuerte que tiene en la cultura, e ir más allá de los roles que te ha dado la sociedad chilena.

SULEAR EM ABYA YALA

narrativas e contextos indígenas insurgentes no Mercosul

UNISINOS