

NA PONTA DO LÁPIS

Distribuição gratuita

Semear, reflorestar e sonhar o Brasil

Centenas de povos indígenas e suas línguas habitam, cultivam e preservam o território multicultural do nosso país.

ENTREVISTA — Palavras da artista e ativista Daiara Tukano para reflorestar pensamentos.

ESPECIAL — Década Internacional das Línguas Indígenas e um breve panorama do Brasil.

PÁGINA LITERÁRIA — O milho, presente de Makunaimã, na poética de Kamuu Dan Wapichana.

ÓCULOS DE LEITURA — *Presente de Makunaimã*: narrativa e visões dos Macuxi e Wapichana.

DE OLHO NA PRÁTICA — Um acervo de literatura indígena e experiências em sala de aula.

TIRANDO DE LETRA — A construção e as territorialidades da educação indígena no país.



SUMÁRIO



06 ENTREVISTA: DAIARA TUKANO
→ Ideias para reflorestar o mundo
Camila Prado

14 ESPECIAL
→ Um breve panorama das
línguas indígenas do Brasil
Anari Braz Bomfim

22 PÁGINA LITERÁRIA
→ Presente de Macunaimã –
Makunaimã taanii
Kamuu Dan Wapichana

28 ÓCULOS DE LEITURA
→ Um tronco para chamar de nosso
Trudruã Dorrico

32 DE OLHO NA PRÁTICA
→ Lê, para se encontrar no mundo:
a Literatura Indígena na sala de aula
Jeane Almeida Macuxi

38 TIRANDO DE LETRA
→ Educação Escolar Indígena:
Existir para resistir!
Zilma Rosana Acevedo Oliveira



Rios e asas da palavra: mergulhos e sobrevoos em nosso território multilíngue e multicultural

As dimensões continentais do Brasil se espriam por territórios linguísticos e culturais que vão muito além da Língua Portuguesa. Entre os mais de 305 povos indígenas que hoje habitam o país (IBGE, 2012)¹, temos aqui um universo vivo de línguas, literaturas, histórias, geografias, ciências, matemáticas, físicas, metafísicas, entre tantos outros saberes que nos compõem.

Como educadoras e educadores, aprofundamos nossas raízes na prática pedagógica quando ampliamos o nosso repertório acerca da diversidade de etimologias, epistemologias, visões sobre educação, cosmovisões e tantos outros termos e conceitos sobre os quais acadêmicas(os), artistas, escritoras(es) e educadoras(es) indígenas também estão se debruçando.

Para abrir esta edição – como quem abre olhos, ouvidos e todos os sentidos acerca da importância definitiva dessas línguas e saberes não só para a preservação da dimensão multicultural brasileira, mas sobretudo para a luta pelo direito de existência

e permanência dos povos indígenas em seus territórios simbólicos e concretos – nos deparamos com o fragmento precioso de um texto. É como uma metonímia, uma parte dando conta do todo, que sintetiza porque dedicamos esta revista inteiramente a esse assunto:

“Somos muitos povos. Somos muitos seres: pessoas, rios, árvores, nuvens, pedras, bichos que voam, bichos que nadam, bichos que rastejam, montanhas, flores, florestas. Somos muitas memórias – e falamos muitas línguas. Antes da invasão europeia no Brasil, eram faladas mais de 1000 línguas! [...] Mil maneiras de dar nomes aos pássaros, e de falar das cobras que são venenosas e cuja picada pode matar alguém. Enfim, mil jeitos de falar ‘mãe’, ‘pai’, ‘alegria’ e de falar da dor de dente, do espinho na ponta do pé, e da goiaba com bicho. Hoje as línguas dos povos originários são, aproximadamente, 180 em todo o território brasileiro.”

O trecho foi extraído do *Caderno Educativo* elaborado para a exposição *Nhe’ê Porã – Memória e Transformação*, que recentemente esteve em cartaz no Museu da Língua Portuguesa e trouxe um complexo panorama sobre as línguas e culturas indígenas existentes no Brasil. A mostra, bem como o Material Educativo, está disponível na íntegra, gratuitamente, no site: <https://nheepora.mlp.org.br/>.

A curadora dessa exposição é nossa entrevistada da edição 40 de **Na Ponta do Lápis**. Em “Ideias para reflorestar o mundo”, Daiara Tukano, ativista, educadora, artista e comunicadora nos inspira ao contar sobre seu amor verdadeiro pelos livros, sobre línguas que não morrem mas sonham, sobre educação e sobre a economia que deveria reger os caminhos da humanidade: a vida.

Na sequência, Anari Braz Bomfim, membro do grupo pesquisadores Pataxó ATXOHÃ e doutoranda em Antropologia Social pela UFRJ, nos dá “Um Breve panorama das línguas indígenas do Brasil” e fala sobre a Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032), movimento organizado pela UNESCO e protagonizado pelos povos indígenas do mundo, cujo lema é “Nada para nós sem nós”.

Na Página Literária, Kamuu Dan, premiado escritor, ativista-educador e político do povo Wapichana, compartilha a narrativa *Presente de Makunaimã*, cujas linhas poéticas nos levam a refletir acerca da história e da relação com a semente e o cultivo do maziki, o milho. Confrontando com a relação que o homem branco tem com a agricultura, o texto traz à tona a reverência e a integração dos indígenas com a terra, as plantas e os animais.

Doutora em Teoria Literária pela PUC, escritora e curadora da I Mos-

tra de Literatura Indígena no Museu do Índio, Trudruá Dorrico nos convida, em “Um tronco para chamar de nosso”, a um mergulho analítico e poético no texto de Kamuu Dan. Destrincha as questões da substituição de sementes nativas por sementes transgênicas, do agrotóxico e da monocultura, que criam alimentos sem espírito, sem força nem conexão com o sagrado.

Ainda no campo da literatura, a educadora indígena Jeane Almeida da Silva narra suas experiências em “Lê, para se encontrar no mundo: a Literatura Indígena na sala de aula”. Conta de seu percurso para se tornar professora indígena, da atuação na Terra Indígena Raposa Serra do Sol (Normandia-RR), da busca pelas narrativas locais e do trabalho de valorização da identidade por meio de um acervo de livros de escritoras e escritores de sua região.

Para amplificar as temáticas desta edição, Zilma Rosana Acevedo Oliveira, mestrandia em Educação Escolar Indígena pela UEPA, traz “Educação Escolar Indígena: Existir para Resistir”. Em seu artigo, mapeia o processo de legalização e estruturação da Educação Indígena no país e apresenta como exemplo de territorialidade e especificidade o trabalho coletivo de construção político-pedagógica desenvolvido pelas comunidades do Território Etnoeducacional do Rio Negro (AM).

Permeando toda a edição, a arte da ilustradora e “mensagem visual” Aju Paraguassu, que traça suas experimentações entre a poética e o propósito e imprime ainda mais sentido à experiência imersiva que propomos aqui.

Boa leitura!

1. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

Ideias para reflorestar o mundo

POR CAMILA PRADO

Profundo amor pelos livros; mães e pais de afeto; cosmopotências, cosmovisões e visões sobre educação; combate a estereótipos; diversidade e biodiversidade; literaturas e artes; línguas maternas e línguas que sonham... São muitos afluentes a percorrer nesse verdadeiro rio de ideias essenciais para reflorestar o mundo que Daiara Tukano compartilhou conosco. Nesta entrevista, conheça a ativista, artista, educadora, comunicadora indígena e curadora da Exposição *Nhe'ë Porã – Memória e Transformação*, que aconteceu recentemente no Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo.



PALAVRA TEM PODER

Desde tempos imemoriais, a palavra está no foco criadora como de tecer e transformar mundos, sejam virtuais ou materiais ou mistérios. As imagens e os contos dos povos sempre expressam o conjunto entre palavra e ação.

Os indígenas carregam a consciência de que cada palavra é uma flecha lançada para defender sua vida e seus territórios. A partir do protagonismo em diferentes espaços da sociedade, as ações contemporâneas dos povos indígenas no mundo se manifestam em múltiplas linguagens como estratégias de uma luta que abraça a diversidade em defesa da existência.


Cada vez maior, o protagonismo dos povos indígenas tem se definitivamente tornado a palavra, a potência e a força que marcam as relações com as instituições e sociedades durante séculos. E um exemplo vem vindo, vindo cada vez mais forte.

Seja por meio da comunicação, do cinema, do teatro, da literatura, das artes, das ações educacionais e do ativismo, os povos indígenas têm se manifestado no mundo e no Brasil, reivindicando seu lugar e sua voz. Eles têm se organizado e se fortalecido, criando redes e alianças que desafiam a invisibilidade e a marginalização. Eles têm se organizado e se fortalecido, criando redes e alianças que desafiam a invisibilidade e a marginalização.



Ciete Silvério

Daiara Tukano na exposição *Nhe'ë Porã – Memória e Transformação*, no Museu da Língua Portuguesa.



Daiara, sabemos que várias línguas permeiam a sua experiência. Qual você considera sua língua-mãe? Pode-se ter mais de uma mãe?

Nasci em São Paulo. Fiquei na aldeia Balaio (região de São Gabriel da Cachoeira-AM) até os 3 anos de idade. Aprendi a andar e a nadar lá. Mas não sou fluente em Tukano. Tenho mais lembrança da ponta do nariz, do cheiro da paca muquiada da vovó feita na fumaça... Entendo algumas palavras. Dos 3 aos 11 anos de idade, morei na Colômbia, por conta da militância dos meus pais. Meu pai é uma liderança do povo Tukano, do Alto Rio Negro, e minha mãe, antropóloga colombiana. Eles se conheceram nessa luta. Nasci no meio dessa história, em 1982. Tem foto minha bebezinha nas reuniões das lideranças, no colo do Juruna, do Raoni.

Então, comecei a falar em português, aprendi a ler e a escrever em espanhol, e a gramática eu aprendi em francês, porque pré-adolescente fui acompanhar minha mãe no doutorado na França. E aí eu tenho um sotaque estranho, porque todas as três línguas são maternas.

Como nasceu seu amor pelos livros? Que obras marcaram suas primeiras experiências?

Na nossa cultura, todo mundo que cuida é pai e mãe, então tenho vários

pais e mães de afeto. Quando eu era bem pequenininha, tinha um amigo da minha mãe que cumpriu muito essa função. Todo o dia, às 6h da manhã, ele me acordava lendo um livro, ainda na cama, sonolenta. Nessa brincadeira, ele leu *A Odisseia*, *A Ilíada*, *Dom Quixote*, *Cien Años de Soledad* (Cem anos de solidão). Um monte de coisa que captei pela metade, mas ficava viajando nas histórias do Ulisses. O primeiro livro que ele me deu foi o *Alice no País das Maravilhas*, que tenho até hoje. E o primeiro livro grande que ganhei, foi através dele. Ele trabalhava numa das maiores livrarias da América Latina, a Buchholz. Tinha oito andares, era um castelo de livros. Conheci o senhor Buchholz bem velhinho, e um dia ele me deu *A História Sem Fim*, do Michael Landy. É uma história maravilhosa. Era uma edição muito bonita, com letras verdes e vermelhas, porque tem dois mundos. O mundo real era em vermelho e o mundo da fantasia, em verde. Depois mergulhei em uma série de outras coisas – *Senhor dos Anéis*, li todo o Júlio Verne; adoro essas fantasias, ficções e filosofias.

E nesse castelo de livros que foi se construindo em sua vida, como entra a literatura indígena?

Dentro das minhas mães de criação, tem a Ciça Fittipaldi, que é amiga da minha mãe desde antes de eu nascer. Ela foi a primeira ilustradora de livros de mitologia indígena no Brasil; fez

uma série de livrinhos da editora Melhoramentos que eram bem conhecidos. Eu tinha toda a coleção. E também a mamãe é antropóloga. Então nunca me faltaram livros e ela contando essas histórias. Dos livros da Ciça, tem a *Suibida para o Céu*, muito bonito; e inclusive vai ser reeditado agora. A mamãe trabalhava com os Nhambiquara, que estavam em recente contato ainda, e ela convidou a Ciça para ir junto para a aldeia. A partir dali, Ciça dedicou anos de produção artística em volta das narrativas indígenas. Isso marcou o trabalho dela, a estética, a maneira de desenhar, de colocar os corpos, as cores. Isso influenciou uma geração de ilustradores. Cresci vendo os desenhos dela. A Ciça é minha mãe de tinta. Eu dou títulos para minhas mães e pais.

Teve um momento da vida em que você se aproximou mais da cultura do seu povo, não é?

A gente é de um povo “ayahuasqueiro”, inclusive o nome científico da ayahuasca está em língua Tukano. Essas tradições foram muito perseguidas e demonizadas pelos católicos, pelos salesianos. Minha família é uma das poucas que mantiveram o conhecimento. A perseguição às espiritualidades gera muita solidão. Papai sentiu muito isso. Depois, quando os filhos foram crescendo, ele se animou a passar o conhecimento que tinha recebido dos avós. Só que, na nossa tradição, esses conhecimentos são exclusivamente

masculinos. Então eu e minha irmã questionamos: “E aí? Mulher pode, mulher não pode?”. Meus irmãos homens estavam ainda adolescentes e não queriam saber de nada disso. Papai falou assim: “Ué, conhecimento é para todos, recebe quem corre atrás”. Tive a oportunidade de receber uma iniciação tradicional. É todo outro processo educacional. O lugar legítimo de aprendizagem é a cerimônia. Nesse momento, comecei a me envolver com a língua, com *Dahsea ye* (língua Tukano), fui aprendendo com a repetição, fazia estudo toda a semana para me familiarizar com o canto, entender o que estava falando, qual a lógica daquilo que estava acontecendo ali.

Essa iniciação despertou outros aprendizados?

Sim, fui tendo a oportunidade de me aproximar dos amigos do papai, da “cacicada” toda, e de também ser recebida como uma filha. A gente tem essa coisa de que os amigos são irmãos e os filhos de um são filhos de todos. Então, eu tenho muitos pais. O Davi Kopenawa é meu pai, o Ailton Krenak é meu pai, o Biraci Brasil¹ é meu

1. Davi Kopenawa é um escritor, ator, xamã e importante líder político Yanomami; Ailton Krenak é um líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro da etnia Krenak; Biraci Brasil é uma liderança histórica dos Yawanawá, um dos responsáveis pelo renascimento da cultura de seu povo.

pai. São pessoas que me viram bebê e têm esse afeto de querer educar, essa generosidade de compartilhar a sabedoria. Realmente tenho muita sorte porque nasci no meio de uma família erudita. Todos eles são filósofos, escritores, políticos, artistas e namoradores profissionais. Eles têm um monte de história, de causos, são muito divertidos, muito engraçados, umas figuras carismáticas, super oradores, e todos eles compartilham de uma coisa muito bonita que é o exercício da memória.

Em grande parte, é a oralidade que garante que as culturas ancestrais se mantenham vivas. Em que medida ela continua tendo essa força?

Na oralidade, você tem a prática constante. Em todo encontro você vai reafirmar aquela história, fazer com que aquilo se retroalimente, seja um conhecimento vivo, diferente dos conhecimentos que acabam ficando em livros e se tornam referências vazias porque não estão sendo colocadas em prática nenhuma. Para compreender a complexidade da *xawara*, de que o Davi Kopenawa fala em *A Queda do Céu*, por exemplo, você tem que estar pensando nisso o tempo inteiro, não tem como anotar num dicionário. A *xawara* é o diagnóstico da doença espiritual da humanidade que se reflete no capitalismo, na maneira de consumir o mundo em vez de deixá-lo viver. Vai virando uma fumaça que vai deixando as pessoas sem se enxergar mais como parte

de algo muito mais amplo. É um nível muito fino de discussão filosófica, que depende de uma coragem epistemológica de largar mão do grego, do latim, do francês, do português, e querer entender o que é *xawara*, em yanomami.

Acho que a oralidade já mostra, pela nossa existência, pela nossa resistência identitária, a força que ela tem. Acredito que a gente está num momento crítico para incentivar e manter essas práticas vivas, porque a assimilação, esse movimento etnocida, assimilatório, da ciência, da epistemologia branca continua acontecendo. Um pajé, um rezador, um especialista das medicações, geralmente tem pelo menos 30, 40 anos de estudo aprofundado. Do que adianta a gente ter uma pancada de antropólogo, advogado, de médico se a gente não vai ter mais nenhum pajé pela frente?

Em que momento da sua vida você começou a se perceber como artista?

Meu nome é Daiara Hori, e a palavra *Hori* é a mais próxima de arte na nossa língua. *Hori* seria a miração da *ayahuasca*, mas não é apenas uma impressão visual, uma psicodelia. Mais do que visualidade, ela passa por todos os sentidos. É sinestésica, como se fosse uma dimensão de diálogo com o universo. É um choque epistêmico mesmo, porque a gente está falando de sentidos. Sempre fui muito permeada por isso, e eu desenho desde que me entendo por gente.

O mural *Selva Mãe do Rio Menino*, de Daiara Tukano, na empena de um prédio de Belo Horizonte, pintado durante o Cura, festival de arte pública.

O mural *Selva Mãe do Rio Menino*, feito na empena de um prédio de Belo Horizonte, é o maior do mundo feito por uma pessoa indígena. Conte um pouco sobre essa obra.

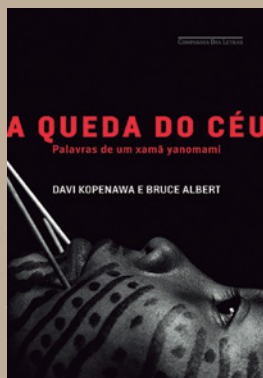
Há muitos desenhos que eu não planejo, não penso. Meu negócio é livre, minha missão é me livrar dos processos. Se for uma coisa que está ao alcance do meu braço, não separo nem cor nem nada. Mas se eu for fazer uma pintura muito grande, geralmente planejo alguma coisa. O alcance de uma empena não é o alcance de um papel. A primeira coisa que perguntei foi: “Quem mora, quem vive nessa rua e vai ter que olhar pra esse desenho todos os dias?” Tem gente que vai acordar todo dia na frente daquele mesmo desenho. Quero que seja algo que possa somar. Então esse desenho foi feito nesta dimensão, na importância desse afeto. E também todas as transversalidades do lugar onde ele está, porque esse prédio foi onde nasceu o Clube da Esquina. E fica na rua Amazonas, que, além do nome, tem as marchas todas que passam por lá. E fica em Minas Gerais... o nome do estado é isso, é Garimpo Generalizado, e pra onde que nos leva esse garimpo? O que ele está destruindo? Qual o sentimento que pode nos ajudar a vencer essa sede eterna dessa cultura que come? Há muitas conexões que ajudaram a construir esse desenho e ele está ali como uma resposta para essas relações. A arte a céu aberto tem muito essa função, pelo menos para mim.

Bruno Figueiredo

Conte um pouco para a gente sobre o conceito de cosmopotência.

Uma cosmovisão em exercício é uma cosmopotência. Por que eu estou falando em cosmopotência, e não em cosmovisão? Porque com nossas ações e pensamentos, a gente cria o universo. Então, coloco a potencialidade em entender o universo dentro de uma outra lógica, que não é a lógica unicamente do dinheiro, da destruição, da tristeza, do consumismo, que não é unicamente essa lógica que faz com que a única coisa globalizada no mundo de fato seja o lixo. Existem outras lógicas de mundo. Existem pelo menos 5 mil lógicas de





Livros citados por Daiara: 1. *Subida pro céu*, Cica Fittipaldi, Melhoramentos, 2010. 2. *Futuro ancestral*, Ailton Krenak, Companhia das Letras, 2022. 3. *A queda do céu*, Davi Kopenawa e Bruce Albert, Companhia das Letras, 2019.

mundo porque são pelo menos 5 mil povos indígenas ao redor do planeta. E mantemos visões vivas, práticas tão potentes que fazem com que em nossos territórios, 82% da biodiversidade do planeta, sejam preservados. Isso depende da nossa visão e da nossa postura no mundo. E isso se passa de diversas formas, inclusive pela arte. É a nossa postura que nos permite ressemear o mundo, reflorestar o mundo ou não.

O que tem para aprender, primeiramente, é se sentir relacionado ao território, se sentir filho, neto, irmão desse rio, dessa terra, desse chão. E querer zelar. Parar de entupir tua mãe, teu irmão, teu avô de lixo. O valor da vida de um ecossistema saudável é muito maior. Isso é a real economia do planeta. A real economia do planeta é vida.

Estamos em um momento com muitas iniciativas de valorização das culturas indígenas...

Essas iniciativas são todas indígenas, que fique bem claro. Tudo isso é apenas produto da luta indígena. É uma exigência nossa, que acaba tendo uma relevância porque o estrago desse modelo é tão evidente que aí de fato a gente fica o dono da razão. Todos os direitos indígenas que existem no Brasil e ao redor do mundo foram construídos por povos indígenas. Nós estamos num momento da sexta maior extinção em massa da história do planeta, maior que a do tempo dos dinossauros. Fazemos parte de uma geração que atingiu radicalmente todo o ciclo de

vida do planeta. Quando se ataca, se destrói nosso saber, nosso povo, nosso território, quando se nega nossa identidade, está se atacando, se negando também toda a possibilidade de preservação dessa biodiversidade que resta.

Então de repente, diante das urgências globais, a gente tem a Década Internacional das Línguas Indígenas (proclamada pela ONU, de 2022 a 2032). É muito importante porque as línguas contêm todos os saberes científicos e filosóficos. Tantas seres, tantas ciências que têm seus nomes e são estudados nessas línguas originárias... É um tesouro que precisa existir dentro da potência de cada cultura.

Um pensador indígena disse que as línguas nunca morrem, mas adormecem e sonham. O que você pensa sobre isso?

Essa afirmação veio de uma conversa entre linguistas na Rádio Yandê, da qual fiz parte, e é do professor Nanblá Gakran, do povo Laklãnõ Xokleng (no Alto Vale do Itajaí-SC). Existe essa coisa do genocídio, do glotocídio, da perseguição das línguas, mas a língua tem uma potência do pensamento. Um pensamento que se move e move tudo que está à volta. É como se cada língua também fosse um sistema de inteligências que continua vibrando ali potente, e que tem essa capacidade de continuar a estar em nós e se manifestar de diversas formas. Nanblá falou que a gente em sonho pode se conectar com as línguas. Existem outras maneiras de se

O QUE TEM PARA APRENDER, PRIMEIRAMENTE, É SE SENTIR RELACIONADO AO TERRITÓRIO, SE SENTIR FILHO, NETO, IRMÃO DESSE RIO, DESSA TERRA, DESSE CHÃO. E QUERER ZELAR. (...) O VALOR DA VIDA DE UM ECOSSISTEMA SAUDÁVEL É MUITO MAIOR. ISSO É A REAL ECONOMIA DO PLANETA. A REAL ECONOMIA DO PLANETA É VIDA.

elaborar pensamentos, são redes mais complexas do que o Ocidente entende. Os linguistas indígenas estão fazendo todo um processo de reestruturar as abordagens sobre as línguas indígenas. Em vez de falar línguas mortas ou extintas, falam de línguas adormecidas, porque existem povos que estão em processo de recuperação das suas línguas. Assim como se retoma terra invadida, também se retoma o território linguístico, o território do pensamento, de expressão e de afirmação da identidade. Nesse sentido, as línguas estão ali constantemente, são permanentes.

Como as escolas devem trabalhar as culturas e línguas indígenas?

Foi um esforço muito grande a gente criar, assinar a lei 11.645, que fala sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história afro-brasileira e indígena, no entanto, existe pouquíssimo material pedagógico de apoio e também não existe formação adequada para os professores nas licenciaturas. No Google você vê como fazer um coarzinho de cartolina, pintar o corpo das crianças, vestir de Papa-Capim. O pessoal não faria isso com qualquer outro grupo. Se fosse o dia do Zumbi dos Palmares, tu ia pegar uma criança e fazer uma *black face*? O primeiro

passo para desconstruir o estereótipo é dizer que não existe um estereótipo possível diante de tamanha diversidade. Nós temos mais de 350 povos indígenas no Brasil, um país continental. Não é todo mundo que se pinta. E tem pinturas, roupas, comidas, cantos, línguas, casas, práticas, saberes e ciências diferentes. Índio não mora tudo em oca. E mais de 40% está em áreas urbanas. Não adianta idealizar. A diferença de um kaiapó para um guarani é a diferença de um alemão para um italiano. Sei que não dá para compreender em tão pouco tempo a cultura do outro, seja indígena ou chinesa. O máximo que a gente pode fazer é tratar a outra cultura com dignidade. Deve haver um compromisso ético. Conhecimento e ciência sem ética resultam numa bomba atômica, que mata milhões de pessoas em um segundo.

Lembrando do nome da exposição, *Nhe'ẽ Porã*, que significa "belas palavras", o que você poderia dizer para inspirar as educadoras e educadores do Brasil?

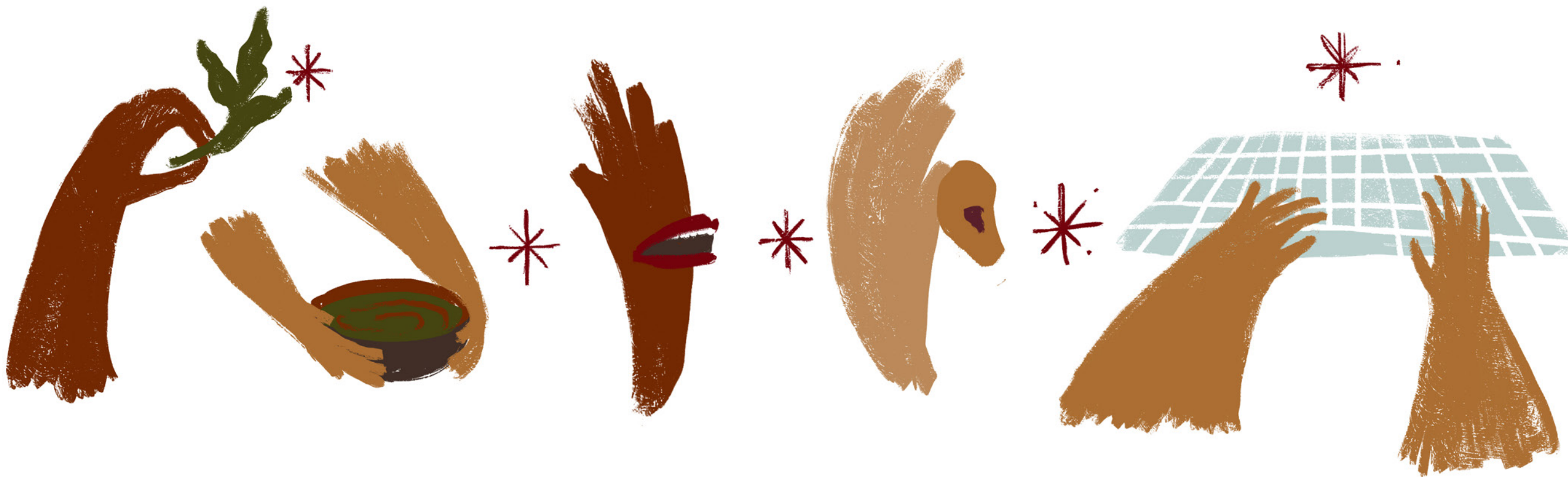
A exposição no Museu da Língua Portuguesa terminou em abril, mas continua online para visita virtual (<https://nheepora.mlp.org.br/>) e tem o material educativo e interativo, com várias atividades interessantes. As boas palavras são palavras verdadeiras. Não vão ser necessariamente palavras de elogio ou suaves, algumas vezes belas palavras podem ser muito fortes e afiadas. Somos sim muito belos, inteligentes e impressionantemente resistentes, mas a nossa realidade é dura, não é uma fantasia. É importante falar sobre isso com as crianças na escola. É importante fazer o exercício de memória, falar da caminhada daqueles que vieram antes de nós, que abriram a trilha para que a gente não precise tropeçar nas mesmas pedras. Vamos continuar andando e procurar fazer da nossa caminhada uma caminhada cada vez mais leve. ● NPL

UM BREVE PANORAMA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS DO BRASIL

ANARI BRAZ BOMFIM

Membro do Grupo Pesquisadores
Pataxó ATXOHÃ

Eu sou Anari, sou do Povo Pataxó, Comunidade Pataxó Coroa Vermelha, localizada no Extremo Sul da Bahia. Atualmente somos cerca de 20.000 Pataxó espalhados por 56 comunidades entre os estados de Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro. Somos da geração de um povo resistente que lutou pela sobrevivência em meio aos impactos do processo da colonização, como a invasão e a exploração pelos primeiros europeus que pisaram em nosso território no litoral Atlântico. A imposição da língua portuguesa como língua dominante trouxe o enfraquecimento da nossa língua ancestral, que aos poucos foi deixando de ser falada, ficando adormecida, restando apenas algumas “línguas” (falantes) que mantinham práticas de usos como forma de resistência. Hoje, o Povo Pataxó é falante do português, mas, graças ao processo de luta da retomada linguística, que vem sendo feito há 23 anos pelo Povo Pataxó no esforço de reaprendizado da língua novamente, o patxohã aos poucos está retornando ao seu lugar. A língua do nosso Povo Pataxó pertence à família Maxacali, tronco Macro-Jê.



Por que falar a língua indígena se no Brasil a língua portuguesa é a língua oficial?

Porque assim como quem tem o direito de falar o português para viver, os Povos Indígenas também têm o direito de falar suas línguas maternas, o direito de recuperá-las. O Brasil nunca foi um país monolíngue, as línguas indígenas sempre existiram e estavam aqui primeiramente. Já houve muitos glotocídios, genocídio de nossos povos, já tentaram e continuam tentando nos silenciar, negar nossa existência e nos invisibilizar. Hoje é uma questão de luta, de garantir que os Povos Indígenas continuem com o direito essencial à vida, à existência e de sobrevivência como qualquer outro falante, seja do português ou de outra língua falada nesse país ou no mundo.

Tratar das línguas indígenas é conhecer a diversidade de cerca de 274 línguas, faladas entre os 305 Povos Indígenas do Brasil (Censo IBGE, 2010), as quais possuem suas grandes riquezas específicas a partir das cosmovisões, cultura dos povos, nas suas relações com outros e nas suas práticas de resistências. Como a língua portuguesa, falada por qualquer cidadã(cidadão) deste país, as línguas indígenas faladas pelos Povos Indígenas devem ser respeitadas nos seus modos de ser, viver e de se comunicar.

O Português não se tornou uma língua oficial por acaso, e muitos desconhecem a própria história. O projeto do colonizador foi pensado e imposto de maneira perversa e excludente, levando à redução de mais de mil línguas indígenas ao longo dos 523 anos, ao massacre de vários povos, o que teve como consequência o glotocídio e o enfraquecimento do uso das línguas entre muitos Povos Indígenas no Brasil, especialmente da região nordeste. Em 1756, o marquês de Pombal implementou a lei do “Diretório dos índios”, obrigando o ensino da língua portuguesa e proibindo o uso das línguas indígenas. Tal política visava integrar os Povos Indígenas à sociedade não indígena, sem respeitar suas línguas e tradições para assegurar o povoamento e a defesa do território para se apossar.

É importante as professoras e os professores trazerem esses aspectos históricos, sociais, econômicos, as memórias das práticas de políticas linguísticas impostas pelo poder dominante desde a colonização até os dias atuais para que as(os) estudantes possam entender o lugar das línguas indígenas na sociedade brasileira e compreender as políticas mais recentes na perspectiva da resistência histórica e na luta dos Povos Indígenas pelo direito às suas especificidades culturais e linguísticas (BOMFIM, 2012).

Junto a todo esse processo de desprestígio das línguas indígenas na sociedade veio a negação da própria identidade, a discriminação e os preconceitos, no entanto, os Povos Indígenas seguem no intenso caminho de lutas, buscando formas de resistências para lidar diante as adversidades.

Depois de intensas lutas do movimento indígena brasileiro, a Constituição Federal de 1988 garantiu aos Povos Indígenas, conforme os artigos 231 e 232, o direito de viverem a partir da sua diversidade étnica e sociocultural, de continuarem falando suas línguas tradicionais, de viverem em seus territórios tradicionais e o direito a um ensino escolar que respeitasse sem negar suas identidades e suas culturas. O artigo 210 assegura “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem”, garantindo que as(os) próprias(os) professoras(es) indígenas ministrem as aulas em suas línguas, valorizando suas práticas e seus conhecimentos tradicionais.

Sempre escutamos: você fala a língua Tupi?

As línguas indígenas foram classificadas e agrupadas pelos estudiosos pelos seguintes troncos e famílias linguística: Tronco Tupi, Tronco Macro-Jê, Família Karib, Família Aruak, Família Pano e ainda nove famílias menores e dez línguas isoladas (BANIWA, 2006). Atualmente, há povos que são falantes monolíngues de suas línguas, outros bilíngues ou multilíngues, outros somente falantes do português, que estamos chamando de

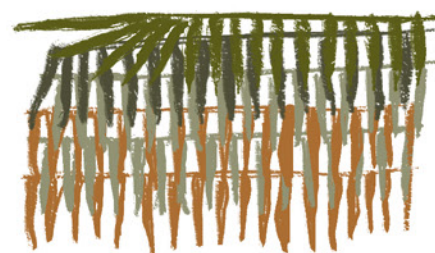




português indígena, e também há línguas de sinais faladas por indígenas surdos. Há Povos que estão recuperando suas línguas em contexto de retomadas, vitalizações e revitalizações. Desse jeito, uma rede de usos multilíngues forma o complexo panorama sociolinguístico dos Povos Indígenas no Brasil. (BOMFIM, 2012). Portanto, não só existem línguas pertencentes ao tronco tupi, como outras línguas indígenas totalmente diferentes desse tronco. O termo “Oca”, do tronco tupi, usado para casa ou moradia das línguas do tupi antigo, que ficou muito conhecido no Brasil, variam entre os povos desse mesmo tronco, como: na língua Kokama (família tupi guarani, tronco Tupi), do Povo Kokama (AM) é “Uka”, em Guarani Mbya (família tupi guarani, tronco tupi) do Povo Guarani mbya (RS) é “Oo”, em Tupi Guarani (família tupi guarani, tronco tupi) do Povo Tupi Guarani (SP) é “oy”. Nas outras línguas de outros troncos e famílias linguísticas diferentes são: na língua Terena (família terena ou tereno, tronco Aruak) do Povo Terena (MS) é “Ovokúti”, em Shāwādwā (família Pano ou Kuĩ) do Povo Shāwādwā (AC) é “pêshê”, em Hunikuĩ (família pano ou kuĩ) do povo Hunikuĩ (AC) é “hiwe”, em Yaathê (tronco Macro-jê) do povo Fulni-ô (PE) é “Seti”, em Patxohã (família maxacali, tronco Macro-jê) do Povo Pataxó (BA) é “kijemi”, na língua Dzubukuá-kipea do Povo Kariri Xokó (AL) (tronco macro-jê) é “erá”, na língua Puri (tronco macro-jê), do povo Puri que estão entre os estados São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais é “Nguara”, entre o Povo Kadiwéu do Mato Grosso do Sul há a língua dos homens e das mulheres – na fala feminina diz “igeeladi” (minha casa) e na fala masculina, “igeladi” (minha casa).

A luta pelo fortalecimento das línguas indígenas e as políticas linguísticas

Nesses últimos anos temos visto a redução de falantes de línguas indígenas entre alguns povos e com a pandemia da covid-19 houve muitas perdas dos guardiões dos saberes tradicionais e de suas línguas, a exemplo dos últimos anciãos falantes Walapiti (MT), Karitiana (RO), Puruborá (RO), entre outros. Conforme informação da pesquisadora indígena da Língua Kokama, Altaci Rubim, só entre os kokama foram a óbito 75 anciões, os quais contribuíam com o projeto local de fortalecimento e vitalização da língua.



NADA
PARA
NÓS
SEM
NÓS

A garantia da demarcação dos territórios indígenas é imprescindível para o fortalecimento das línguas indígenas. Nos últimos anos os ataques contra os Povos Indígenas têm se intensificado perante a política governamental, contrariando a Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito aos Povos Indígenas às terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens. Manter as línguas indígenas é também garantir a proteção dos 1.298 territórios indígenas existentes, especialmente daqueles que ainda estão em processos demarcatórios, os quais chegam a 63% do total, conforme dados do Relatório de Violência contra os Povos Indígenas (2020)¹.

Na luta pela sobrevivência das línguas indígenas, muitos Povos Indígenas têm desenvolvido iniciativas para o fortalecimento e vitalizações de suas línguas por meio de projetos locais e em parcerias com universidades, instituições governamentais e não governamentais. É uma luta constante, por outro lado ao contrário das perdas e extinção das línguas, muitas dessas iniciativas têm contribuído para fortalecer outros caminhos de resistências para retomadas das línguas ancestrais, como tem feito o Povo Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Tuxá Kirir (BA), Kariri Xokó (AL), Puri (SP/RJ/MG), Tupiniquim (ES), entre outros.

Em 2019, a ONU celebrou o Ano Internacional das Línguas Indígenas, no sentido de alertar o mundo sobre a importância da preservação e a promoção das 7 mil línguas indígenas, especialmente daquelas que estão sob risco de “desaparecimento”, o que resultou na elaboração do Plano de Ação Global da Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022-2032). Essa chamada tem como lema “Nada para nós sem nós”, que estabelece como princípio o protagonismo dos Povos Indígenas, a participação efetiva na tomada de decisão, consulta, planejamento e implementação de políticas e ações voltadas para a valorização das línguas indígenas. A partir de então foi feita uma articulação a nível nacional para a mobilização da Década das Línguas Indígenas constituída por um Grupo de Trabalho a Nível Nacional, protagonizada por representantes com participação de indígenas

1. Fonte: Relatório Violência Contra os Povos Indígenas, 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>



acadêmicos ligados a instituições de ensino superior, estudantes de pós-graduação e graduação, professoras(es) indígenas e coletivos indígenas que realizam atividades em suas comunidades para o fortalecimento de suas línguas, além de representantes de instituições parceiras governamentais e não governamentais que atuam com os Povos Indígenas. O GT Nacional é constituído por 3 GTs para tratar dos seguintes contextos linguísticos: línguas indígenas, línguas indígenas de sinais e português indígena. Nesses GTs foram discutidos um Plano de Ação da Década das Línguas Indígenas do Brasil cujo objetivo foi propor ações de políticas linguísticas que leve em consideração as condições sociais, econômicas, ambientais e de saúde dos falantes indígenas e articular com as instituições governamentais para sua implementação e efetivação. Almejamos construir, nessa década, políticas linguísticas que se baseiam nas epistemologias indígenas a partir de como os Povos Indígenas pensam suas línguas, culturas, modos de ser, sentir e dar visibilidade a sociedade envolvente da importância da diversidade e do uso das línguas indígenas para os Povos.

No Brasil ainda não temos uma política linguística ampla no âmbito nacional consolidada para incentivo, valorização e preservação das línguas indígenas. A legislação existente está voltada somente para a valorização das línguas indígenas no âmbito da Educação Escolar Indígena, que foi o mínimo que o Estado teve de reconhecer. Ao mesmo tempo, tem sido uma luta constante a garantia e sua efetivação nas escolas das comunidades indígenas mediante os conflitos das imposições do sistema educacional nacional.

No Brasil as co-oficializações das línguas indígenas só têm acontecido em nível municipal, o que tem sido também uma alternativa para fortalecer a valorização das línguas indígenas, embora seus efeitos positivos e contraditórios. No entanto, isso tem ocorrido em apenas alguns municípios conforme as iniciativas dos Povos Indígenas e apoio de parceiros das instituições. As primeiras línguas co-oficializadas foram Baniwa, Tukano e Nheengatu, no município de São Gabriel da Cachoeira (AM), por meio da Lei nº. 145, de 11 de dezembro de 2002.² Em abril

2. Depois, houve a co-oficialização da língua guarani no município de Tacuru em Mato Grosso do Sul, por meio da Lei nº. 848, de 24 de maio 2010, além do Guarani em Paranhos, Mato Grosso do Sul, ainda em processo de tramitação; o Akwê Xerente no município de Tocantínia (TO), Lei nº 411, de 25 de abril de 2012; Macuxi e Wapichana, no município de Bomfim (RR), por meio da Lei nº 211, de 04 de dezembro de 2014 e no município de Cantã (RR), Lei nº 281/2014, de 25 de março de 2015. É de 18 de setembro 2019 a co-oficialização do Mebêngokre (Kayapó) no município de São Félix do Xingu (PA).

de 2023, o município de Porto Seguro co-oficializou o Patxohã, a língua do Povo Pataxó. A co-oficialização é o reconhecimento de línguas nativas no âmbito dos municípios, no entanto, se não for construir ações e garantia de recurso para o fortalecimento das línguas indígenas, isso não tem muito efeito.

Conclusão

Procurar conhecer a realidade das línguas indígenas, a história dos Povos Indígenas e dar visibilidade dessa diversidade e promovê-la com justiça é contribuir na quebra de barreiras que foram engessadas a partir dos preconceitos, dos estereótipos, da discriminação e das injustiças causadas aos Povos Indígenas ao longo dos anos.

Atualmente há uma luta grandiosa enfrentada pelos Povos Indígenas em pleno século XXI, pois há uma grande tentativa severa de impedir as demarcações dos territórios indígenas, assim como reduzir e explorar especialmente os recursos naturais, como foi o caso recente dos yanomami que estão sendo afetado pelas consequências das invasões do garimpo no seu território, o que impacta também nas línguas indígenas. Promover as políticas voltadas à valorização, manutenção e fortalecimento das línguas indígenas é um ato de justiça, e nesse propósito vamos continuar lutando.

Há várias iniciativas protagonizadas por diversos povos que têm mostrado que, a partir de seus projetos de revitalização, vitalização e processos de retomadas, é possível os povos continuarem resistindo. Valorizar as nossas línguas é honrar aquelas(es) que lutaram por nós e levar em frente aquilo que deixaram em nossas mãos para continuar como forma de resistência. ● NPL

REFERÊNCIAS

- BOMFIM, Anari Braz. **Patxohã: a retomada da língua do povo Pataxó**. Revista Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 13, n.1, jan 2017, p. 303–327. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl>.
- MORELLO, Rosângela. **Língua Guarani: políticas linguísticas e pluricentrismo**. In: Relatório do Grupo de Trabalho da Década das Línguas Indígenas Brasil 2023.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, 2006.

Presente de Makunaimã

KAMUU DAN WAPICHANA

Tradução:
Nilzimara de Souza Lima

Kaimem! Essa história é dedicada ao meu amigo Frederico Magalhães, servidor da Funai aposentado, comprometido com a causa indígena desde sua juventude.

Makunaimã taanii

KAMUU DAN WAPICHANA

Kaimen! Diura'a kutyainhau unminhayda'y Frederico Magalhães ati'u kaydinhayzu KFUNAI ii, kaminkeyta'u dunuzuinhau patuminnaryn di'ik.

Os iribiennau Wapichana tinham muitas coisas valiosas e entre elas estava o maziki.

O milho foi um presente que Makunaimã deixou para nós. Além de cozido e assado, com ele fazemos mingau e bebidas para nossas festas.

Os karaiwenau entraram em nossas aldeias e trouxeram milhos muito bonitos e grandes com espigas bem vistosas.

Quando a comunidade abandonou os milhos que cultivava, o Pajê mais velho se retirou da aldeia e se recusou a receber aquele milho karaíwe.

Foi para bem longe e levou todas as sementes dos milhos nativos que ele guardou. No primeiro plantio, os milhos dos karaiwenau ficaram muito bons.

Mas com o passar dos anos foi deixando de produzir e as espigas já não eram tão bonitas! Tuxaua logo chamou os karaiwenau e falou do problema, mas eles afirmavam que a doença era por causa da terra que era fraca e que tínhamos que colocar mais adubos e venenos para controlar as pragas.

O Tuxaua explicou que a comunidade jamais tinha colocado adubo ou veneno, pois a terra era boa. Os karaiwenau continuaram dizendo que a terra era fraca e que os insetos eram os causadores das doenças e que para resolver tudo isso seria necessário trazer outras variedades de milhos mais resistentes. No entanto, a partir daquele momento, os iribiennau Wapichana teriam que pagar pelo milho.

Descontente com os karaiwenau, o Tuxaua chamou vários pajês pra saber o que estava acontecendo com os milhos. Naquela noite, os pajês fizeram um ritual, bateram folha e chamaram os espíritos do milho pra saber qual era a sua doença. Mas o espírito não veio! Os pajês descobriram que aquele milho não tinha espírito! Desiludidos, eles não sabiam o que fazer.

Apesar da tristeza, notaram que um pajê não estava ali. O Tuxaua perguntou: *Onde está o velho pajê?* E responderam: *continua isolado, bem longe da aldeia.* O Tuxaua organizou um grupo e foi ao encontro do sábio pajê. Depois de dois dias de caminhada na floresta, chegaram ao local. Logo o espanto tomou a todos, pois naquele lugar os milhos do pajê não tinham sido



Iribennau wapichannau dia'a kainha'au da'i iribe laimeakannau dubatau na'ik inhau bi'i kainha'u maziki.

Maziki gryy makunaimã taanii ywa'akanii waynau at! Yryyid, wawarakan, pidiaytan, watuma kududuu na'ik riunii watyzannii watyzapan dun tan naa.

Dayna'a karaiwenau murutan waynau wiiz dia'a, inhau na'akan maziki tyykia'u ykunaynyman, ydary'u na'ik ykadynaa kaimen ytykapkau.

Wiizei wa'akan dun mazikinhau pakaiweapanii, marynau tynarynau su'utinhan wiizei ai na'ik auna yzamatan taury'y maziki karaiwe taaniiaz.

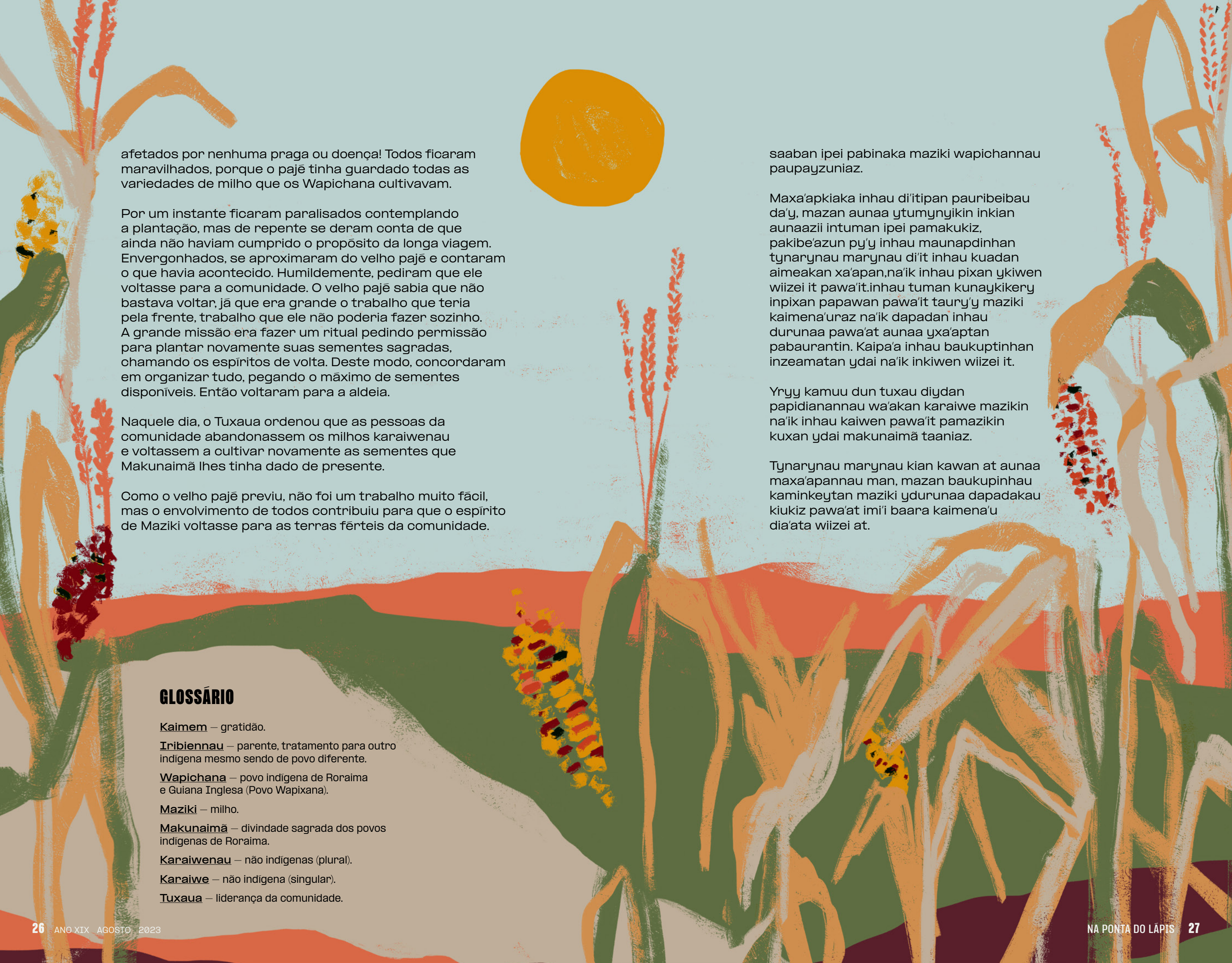
Ymakun mynapu na'ik yna'akan ipei maziki yda suda'uraz ysaabanniaz. Kiwini'u paukau, mazikinhau karaiwe tanniaz kunaynam tyykii ykaimenan.

Mazan wyn dubatan yryynaa yautan na'ik kadynaa aunaanaa ykunaynyman, na'ik tuxau dapadan karaiwenau na'ik ykuadan yuian, mazan karaiwenau kian ykarinhan, amazada mamauzakan idi'u na'ik inhau myydakiz pawa'azii kasarai watakiz iinnau.

Tuxau kuadan wiizer auna na'apainim inhau myydan na'apau, amazada kaimena'u karaiwenau pakawan kian amazada auna ymauzkan, na'ik panaukazinhau tau rinhei na'ik inhau na'akannii pawa'azii pabinaka mazikinhau mauzkainhau, yryyid iribeninhau. wapichannau kawinpenatan nii maziki.

Auna inhau kunaykian karaiwenau tym tuxau, dapadan iribe marynaunau inhau aichapkiz kanam ni'u maziki karaiwenau tanii xa'apnym, gryy aiweaka'an marynaunau kaydinhan, zuichan zi'inaba na'ik inhau dapadan maziki urunaa inaichapkiz xa'apauram rinhei mazan auna durunai wa'atin. Yryy marynaunau aichapan taury'y maziki karaiwe auna ydurunaa nii, karauran auna inhau aichapan na'apam paxa'apinhan, kaxauran.

Inhau tykupan auna marynau nii na'ii, tuxau pixan na'iam marynau tynarynau? Inhau dakutin pakawan izikidinpen, mynapu wiizei ai, tuxau baukuptan paribennau na'ik inhau makun marynau aichapabau kanapu it. Kamuu dayna'an inchi'ikipan kanubau na inkawan na'it tyykii inhau tarian taury'y amazada ii auna panaukaznhau nii na'ii auna baydap marynau mazikin karinhan. Ipei inhau kunaykian, marynau



afetados por nenhuma praga ou doença! Todos ficaram maravilhados, porque o pajê tinha guardado todas as variedades de milho que os Wapichana cultivavam.

Por um instante ficaram paralisados contemplando a plantação, mas de repente se deram conta de que ainda não haviam cumprido o propósito da longa viagem. Envergonhados, se aproximaram do velho pajê e contaram o que havia acontecido. Humildemente, pediram que ele voltasse para a comunidade. O velho pajê sabia que não bastava voltar, já que era grande o trabalho que teria pela frente, trabalho que ele não poderia fazer sozinho. A grande missão era fazer um ritual pedindo permissão para plantar novamente suas sementes sagradas, chamando os espíritos de volta. Deste modo, concordaram em organizar tudo, pegando o máximo de sementes disponíveis. Então voltaram para a aldeia.

Naquele dia, o Tuxaua ordenou que as pessoas da comunidade abandonassem os milhos karaiwenau e voltassem a cultivar novamente as sementes que Makunaimã lhes tinha dado de presente.

Como o velho pajê previu, não foi um trabalho muito fácil, mas o envolvimento de todos contribuiu para que o espírito de Maziki voltasse para as terras férteis da comunidade.

GLOSSÁRIO

Kaimem – gratidão.

Tribiennau – parente, tratamento para outro indígena mesmo sendo de povo diferente.

Wapichana – povo indígena de Roraima e Guiana Inglesa (Povo Wapixana).

Maziki – milho.

Makunaimã – divindade sagrada dos povos indígenas de Roraima.

Karaiwenau – não indígenas (plural).

Karaiwe – não indígena (singular).

Tuxaua – liderança da comunidade.

saaban ipei pabinaka maziki wapichannau paupayzuniaz.

Maxa'apkiaka inhau di'itipan pauribeibau da'y, mazan aunaa ytumynyikin inkian aunaazii intuman ipei pamakukiz, pakibe'azun py'y inhau maunapdinhan tynarynau marynau di'it inhau kuadan aimeakan xa'apan,na'ik inhau pixan ykiwen wiizei it pawa'it.inhau tuman kunaykikery inpixan papawan pawa'it taury'y maziki kaimena'uraz na'ik dapadan inhau durunaa pawa'at aunaa yxa'aptan pabaurantin. Kaipa'a inhau baukuptinhan inzeamatan ydai na'ik inkiwen wiizei it.

Yryy kamuu dun tuxau diydan papidianannau wa'akan karaiwe mazikin na'ik inhau kaiwen pawa'it pamazikin kuxan ydai makunaimã taaniaz.

Tynarynau marynau kian kawan at aunaa maxa'apannau man, mazan baukupinhau kaminkeytan maziki ydurunaa dapadakau kiukiz pawa'at imi'i baara kaimena'u dia'ata wiizei at.

Um tronco para chamar de nosso

TRUDRUÁ DORRICO



Tenho o costume de pedir licença para entrar na cachoeira, no mar, no mato, em todo lugar de floresta e encantamento. Assim, repito o gesto ao entrar nesse território da literatura, para quem sabe semear algumas ideias que compartilhamos em nosso mundo indígena do Circum–Roraima.


Nesse ritual de iniciação me apresento. Sou Trudruá Dorrigo, este é meu verdadeiro nome. Eu tenho outro nome que está no Registro Civil e outros documentos, mas ele é somente um apelido. Nasci em 1990, como conta o calendário gregoriano, que é diferente da noção de tempo de existência do povo Makuxi. Como eu me considero continuidade dos meus antepassados, isso significa que tenho mais que 1,7 ou 2 bilhões de anos, ou mais. Sim, sou uma palavra antiga. Todos nós indígenas somos palavra antiga.

O povo Makuxi localiza-se no Brasil, Guiana e Venezuela. Essa região fronteira, cujos limites foram criados posteriormente à nossa presença e ocupação, é chamada de Circum-Roraima. Além do meu povo, habitam no mesmo território o povo Wapichana, Taurepang, Ingaricó e Patamona, além de outros que habitam na capital, Boa Vista, e nas outras partes do estado de Roraima. A língua do povo Makuxi chama-se Makuusi Maimu. Para nós, Makunaimã é um deus, um avô, o qual é responsável por configurar o mundo como o conhecemos hoje. Por conta da influência do cristianismo católico e evangélico presentes em nosso território, o avô foi por muitas vezes demonizado. Considerando isso, celebra-se Anikê e Insikiran, que fazem parte do panteão divino de nosso povo. Este último é mais citado

e aceito amplamente. Para citar como exemplo, a Universidade Federal de Roraima criou, em 2001, o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena. Como podemos notar, o nome de nosso avô Insikiran está presente, mas não Makunaimã.

As(Os) escritoras(es) que atuam na literatura são Jaider Esbell e Ely Macuxi, que encantaram; Celino Raposo, Joselita Raposo, que venceram recentemente o Concurso Tamoios de Novos Escritores Indígenas (FN-LIJ/UK'A); Sony Ferseck, que além de poeta é editora; e eu, que sou escritora, artista e pesquisadora de literatura indígena no Brasil e em Abya Yala. Há outras(os) escritoras(es) em formação para acessar esta configuração do mercado editorial que é mais uma das facetas de nossa manifestação criativa. No final do ano de 2021, realizei esta curadoria virtual de Literatura Indígena para o Museu do Índio, que pode ser acessada aqui: <https://www.musindioufu.org/mostralliteratura>.

Os escritores Wapichana que conheço são Kamu Dann, autor da obra que vou analisar nesse ensaio; Ian Wapichana, que é poeta e músico; Cristino Wapichana, cuja jornada literária confunde-se com o próprio movimento literário indígena; e Gustavo Caboco, que é artista visual e escritor.



Descrevo esse cenário artístico-literário para anunciar que compartilhamos, o povo Makuxi e Wapichana, território, cosmologia e luta, ainda que sejamos povos diversos entre nós, como mostra a diferença de nossos troncos linguísticos karib e aruak.

A literatura indígena do Circum-Roraima reivindica muitas coisas: o reconhecimento da autoria indígena; a reapropriação política de Makunaimã apropriado pela literatura brasileira; e as nossas matrizes como referência para nosso sistema literário. E é isso que vemos na obra de Kamuu Dan.

Presente de Makunaimã

A obra *Makunaimã taani – Presente de Makunaimã* foi publicada no ano de 2020, pela AUA Editorial, de Brasília. A narrativa de caráter bilíngue foi traduzida pela parenta Nilzimara de Souza Silva, que também é wapichana.

O autor Kamuu Dan Wapichana (Filho do Sol) é artista, político, escritor, mas um dia eu conto mais dessas outras facetas múltiplas que ele desenvolve. Por sua biografia sabemos que nasceu na capital de Boa Vista (RR). Em 2015, participou do Concurso Tamoio para escritores indígenas da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) com o conto *A Árvore dos Sonhos*, sendo premiado em 2º lugar; e com *O Sopro da Vida*, premiado em 1º lugar em 2017. Em 2019, o conto *O sopro da vida* foi publicado pela Editora Expressão Popular.

Um outro tempo

Há pouco tempo não podíamos reivindicar a autoria de nossa cultura-nação como fundamento para nossa expressão literária, pois isso implicava diretamente na negação dela. Esse direito veio com a Constituição Federal, nos artigos 210, 231 e 232, que reconheceram o direito à educação diferenciada, à língua, ao território e à autonomia civil brasileira e indígena.

Por conta da política da integração, que perdurou de 1910 até 1988, a premissa de que arte, literatura e autor não existiam em nossas culturas, tal como no modo ocidental, tornou-se uma barreira para que nós pudéssemos acessar o mercado editorial e cultural brasileiro. A limitação e a implicação racista que isso projetava sobre nossas atuações ignorava, e ainda ignora, o atravessamento de todas as matrizes coloniais de poder, da qual disserta Walter Mignolo (2015) sobre nossas vidas. Isto é, o regime colonial-moderno-ocidental-Estado-nação-língua-portuguesa-geopolítica-territorial afeta diretamente nossa sociedade macuxi e dos povos indígenas do Circum-Roraima, e ainda a religião, linguagem, política, economia, cultura e sociedade de um modo geral.

Nesse sentido, a nossa ausência na literatura brasileira foi e ainda é uma condescendência racial para que nossos conhecimentos filosóficos, cosmológicos fossem apropriados pela identidade brasileira que se expressa na literatura nacional brasileira.

Quando o parente Kamuu Dan publica a obra *Makunaimã taani – Presente de Makunaimã* sem invocar nossas conhecidas histórias no lavrado, ele afirma nossas certezas referenciais, radicadas no umbigo de nosso mundo que deram origem às nossas existências enquanto povos Macuxi e Wapichana: Makunaimã vive.

Um tronco antigo para chamar de nosso

Presente de Makunaimã não traz as aventuras makunaimikas de nossos avós, mas alude e reitera a dimensão cosmológica, espiritual e sagrada de nosso a'moko (avô em macuxi) Makunaimã.

A narrativa em terceira pessoa anuncia que o maziki, milho em língua wapichana, foi um presente de Makunaimã. Esse anúncio demarca o espaço de espiritualidade e nação, que também é diferenciada pela tradução bilíngue.

O oposto de iribienau (parente, em wapichana) é karaiwenau. Em uma tradução literal, seria não Wapichana. Porém, a colonização, em suas urdiduras, configurou outra relação para esta diferenciação. Assim, para o povo Wapichana, o nome karaiwenau significa homem branco, na dimensão identitária e na mentalidade que o Estado-nação Brasil forja ao longo de cinco séculos.

O narrador conta que os karaiwenau entraram nas aldeias com um outro tipo de milho. Esta apresentação da monocultura revela como a própria organização social indígena é afetada pela forma dominante e unívoca de se relacionar com o alimento, com o milho karaíwe, pois o pajé se afasta da comunidade e se recusa a abandonar as sementes sagradas.

O enredo trata de um tema ainda não trabalhado na literatura indígena: o agrotóxico. A partir do enredo entendemos porque o agrotóxico e a monocultura são tão tóxicos para as culturas indígenas. No trecho a seguir lemos:

“Descontente com os karaiwenau, o Tuxaua chamou vários pajés para saber o que estava acontecendo com os milhos. Naquela noite, os pajés fizeram um ritual, bateram folha e chamaram os espíritos do milho para saber qual era a sua doença. Mas o espírito não veio! Os pajés descobriram que aquele milho karaiwenau não tinha espírito! Desiludidos, eles não sabiam o que fazer” (DAN, 2020, s/p).

A substituição de sementes nativas por sementes transgênicas que dependem de agrotóxicos para serem semeadas revela que a monocultura do plantio fere a própria terra e o princípio da coexistência plural que a floresta nos ensina desde sempre. A diversidade de sementes não drena e não contamina o solo, pelo contrário, mantém, com as técnicas ancestrais, sua força.

A narrativa também compartilha outro princípio indígena: todos os alimentos têm espírito. Quando os iribienau apelam ao ritual de bater folha, eles querem saber por que está doente, como curar o espírito. Esse é um dos principais rituais dos povos do Circum-Roraima, bater folha. Quando a(o)pajé (piasan/ piasan'pa) bate folha, ela(e) invoca os antigos vovôs do primeiro tempo, os que sabiam curar, os que mesmo depois do mundo ficar do jeito que conhecemos resolveram ficar plantas para continuar nos cuidando e protegendo. Por isso as plantas são tão importantes para nós.

Já ouvi muitas vezes da minha mãe, minha avó, dos meus parentes acerca do sonho. O sonho enquanto instituição e orientador de nossas vidas. Um dia estava almoçando com Davi Kopenawa, a ko'ko Vanda, a parenta Márcia Mura e o sobrinho do Davi, o Enio. Fazia um tempo que não comia alecrim, por algum trauma, algum dia adoeci e fui tomar uma sopa com alecrim que não caiu bem. Desde esse dia não consegui mais comer alecrim, na carne ou em qualquer lugar. O Davi olhou pra mim e me disse: “Se você não comer essa folha, você não vai sonhar”. Eu comi, óbvio. E sonhei.

É esse o valor que os alimentos têm para nós. Quando eles têm espírito, e nos alimentamos deles, eles conversam com a gente, nos colocam em conexão com quem somos, com a nossa raiz, com a relação que a cidade tenta frequentemente anular pelo consumo, pela linguagem barulhenta da cidade, pelo alimento sem espírito.

Se não sonhamos, adoecemos. Saúde, tenho aprendido, é tudo e toda boa relação com toda a floresta e gentes que nela coabitam. A obra alerta, portanto, via escrita alfabética e língua portuguesa, um princípio antigo da relação direta dos sonhos com a nossa saúde. Compartilhar é um princípio legado por nosso avô. ● NPL

Lê, para se encontrar no mundo: A LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA

JEANE ALMEIDA DA SILVA

Vou começar um pouquinho lá atrás. Porque busco dar às(aos) minhas(meus) alunas(os) algo que não tive ou tive pouco em minha formação estudantil. Nasci e cresci em Boa Vista, capital do estado de Roraima. É assim que começam muitas histórias de nós, indígenas; saímos de nossas comunidades em busca de saúde ou estudo na cidade. Toda minha formação foi em escola pública, tive muitas professoras e muitos professores muito boas(bons), outras(os) nem tanto, e muito da minha vontade de continuar a estudar, após a conclusão do ensino médio, foi pelo exemplo daquelas(es) boas(bons) professoras(es). Apesar de gostar muito de ler, sinto que hoje, como professora, estou tirando muitas das minhas dúvidas, e vejo que isso acontece com diversas(os) colegas. Muita gente tem medo de ensinar Língua Portuguesa, justamente por ter tido dificuldades no ensino/aprendizado nos tempos escolares. Pode parecer mesmo um bicho de sete cabeças, mas eu gosto desse desafio.

Estou na docência há pouco mais de uma década, atuando no município de Normandia, na região da Raposa, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol. No início, como professora seletivada, não tinha escola nem disciplina fixas. Mesmo tendo graduação em Licenciatura Intercultural com habilitação em Comunicação e Artes pela Universidade Federal de Roraima, eu não podia escolher, ia para

onde a necessidade chamava. Essa é a realidade de muitas(os) professoras(es) seletivadas(os). Em agosto de 2022, finalmente fui efetivada como professora de Língua Portuguesa, depois de décadas de lutas pelo Movimento Indígena, em que conquistamos um concurso específico para professoras(es) indígenas no estado de Roraima.

Por que literatura?

Falei outro dia em sala de aula que, quando li na escola *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, eu odiei. Não tinha maturidade leitora. Não sabia qual era o contexto, por que o escritor escreveu aquilo, como foi organizando as personagens. Isso a gente tem que aprender e procurar instigar as(os) alunas(os) a buscar sempre algo mais no texto, aprender a ler nas entrelinhas. Também lhes contei que, quando li *A cartomante*, de Machado de Assis, tive uma mistura de sentimentos: angústia, solidariedade, raiva, incredulidade sobre as ações da car-

tomante! Digo às(aos) alunas(os) que esse é o grande segredo: se identificar com o livro, se revoltar, se apaixonar, entristecer, chorar, rir. Esse é o poder que o livro tem, o livro abre portas e janelas para mundos possíveis. Procuo provocar isso nelas(es). E falo: “olha, para que você fale bem, você tem que ler; para você escrever bem, tem que ler”, porque faltam as palavras para expressar as ideias. Tive um professor que sempre dizia que “as palavras são como roupas, quanto mais você amplia seu vocabulário, mais seu guarda-roupas se diversifica”. E conseguimos isso por meio da leitura.

Por que Literatura Indígena?

Segundo o professor Fábio Almeida de Carvalho (2021, p.144), “a literatura indígena é um fenômeno novo no cenário cultural brasileiro [...] intelectual e pedagógico, bem como na condição de promissor filão editorial, a literatura indígena também já começa a despon-

tar como assunto que circula no âmbito da opinião pública”. É comum vermos as(os) escritoras(es) indígenas usando como sobrenome o nome de sua etnia como marca do pertencimento étnico, e isso, para mim, é legal, pois coloca em evidência os grupos étnicos existentes Brasil a fora e mostra a nossa pluralidade. Daniel Munduruku (2018, p.81) afirma que, apesar da escrita estar apenas recentemente entre as populações indígenas, é a memória a grande guardiã do conhecimento do ser, “a memória é, ao mesmo tempo, passado e presente, que se encontram para atualizar os repertórios e possibilitar novos sentidos [...]”. É preciso escrever as memórias das pessoas mais velhas e apresentá-las às pessoas mais novas utilizando as novas tecnologias para um público antenado nas novas mídias.

Cadê as nossas narrativas?

Eu conheci a Literatura Indígena na universidade de forma materializada; não tive contato antes, não lia. Ouvia muito falar de Makunaima¹, um personagem forte em algumas etnias, principalmente da região conhecida como circum-Roraima, lugar da tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana. Desde que comecei a lecionar, em 2012, tinha essa pergunta “Quem é Makunaima?” Já ouvia sobre ele, sobre o Kanaimé ou rabudo, a Mãe D’Água, a Mãe do Campo, e pensava “Cadê as nossas narrativas? Por que a gente não as lê, apesar de a Lei 11.645/2008 tornar obrigatório o estudo da cultura indígena nas escolas?”. Fui começando a encontrar alguns textos, muitos do professor Devair Fiorotti, que traziam o que é mítico da nossa cultura.

1. Makunaima é a forma usual de se pronunciar pelos roraimenses de modo geral e entre as etnias de Roraima há uma forma própria de se escrever e pronunciar: Makunaimi, na língua Makuxi; Makunaimó, na língua Taurepang e Makunaimã, na língua Wapichana.

Textos teóricos que me ajudaram a ter outro olhar sobre as narrativas indígenas, não apenas como contos infantis, mas como narrativas que apresentam uma cosmovisão de suas populações.

Isso foi me despertando para trabalhar com as narrativas indígenas, mas uma das minhas preocupações era como inseri-las nas aulas. Sei que as(os) estudantes falavam nisso longe dali, contando como se fossem causos quando iam pescar ou fazer roça. Existe ainda um empecilho para que essas histórias estejam na escola e nós, professoras e professores, ainda temos muito a fazer. Falta oportunizar, criar atividades de leitura para que essas narrativas também cheguem até as(os) alunas(os) pela escola. E quanto mais as comunidades indígenas estão próximas de algum centro urbano, mais difícil fica, por conta da influência da televisão, do celular, dos joguinhos e do desinteresse pelas histórias das pessoas mais velhas.

Além dessa questão, há uma sobrecarga de trabalho nas(os) professoras(es), que muitas vezes têm várias turmas e diferentes disciplinas. Fica complicado atuar como professora (professor) pesquisadora(pesquisador) e propor algo diferente nesse contexto. Outro ponto que também merece atenção é que muitas(os) educadoras(es) ainda consideram que a Literatura Indígena é mais voltada ao Ensino Infantil. É importante desmistificar isso e entender que essa narrativa de fundo etiológico, que conta o início do mundo, como surgiram os povos, como o dia se separa da noite, não é só historinha para criança, mas é a forma que esses grupos étnicos tinham para explicar o miraculoso. Antes de os portugueses chegarem, essas histórias estavam fazendo parte da formação daqueles povos. É preciso partilhar isso e fazer com que nossas(os) alunas(os) indígenas se percebam nessas narrativas.

Projeto Jamaxin Cultural

Em 2021, participei de um curso de extensão pelo Núcleo de Ensino a Distância (NEad) da Universidade Federal de Roraima, intitulado Literaturas indígenas: oralidades, línguas e escrita. Conheci um pouco mais sobre textos e sobre autoras e autores indígenas. A partir da interação com as(os) professoras(es) do curso, nasceu o projeto *Jamaxim² Cultural*, com o objetivo de levar obras de escritoras e escritores indígenas às escolas indígenas de Roraima. Esse momento foi muito importante. Eu já tinha vontade de trabalhar com isso, mas para colocar em prática, precisava ter livros. Comecei a fazer um acervo próprio de autoras(es) indígenas, tanto locais quanto de outras regiões do Brasil. Juntei os 12 livros que recebi do projeto com outros que sigo adquirindo. Meu objetivo é montar um acervo maior voltado para a Literatura Indígena Brasileira, principalmente a Literatura Indígena de Roraima.

Apresentação do projeto às(aos) alunas(os)

Ao retornar à escola após a pandemia, apresentei o projeto a duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, com um total de 39 alunos, da Escola Estadual Indígena Índio Marajó, na Comunidade Indígena Guariba, localizada na Terra Indígena Raposa

2. Jamaxim: cestos cargueiros que dispõem de duas alças para carregar às costas, tipo mochila.

3. Encantados é a forma de chamar pessoas falecidas que tomaram outra forma, ou ainda pessoas que desapareceram na mata ou rio; dizem que foram morar em outro lugar não visível.

4. Kanaimé ou rabudo é uma pessoa que ficou tão mau a ponto de matar outro parente por meio de magia. Dizem que o kanaimé/rabudo pode se transformar em outros animais, como porco do mato, morcego, tamanduá, etc. A grafia kanaimé ou canaimé pode ter variações dependendo da região e etnia.

DICAS PARA A SELEÇÃO DE LIVROS

1. Escolha obras de escritoras e escritores de diferentes etnias, principalmente do próprio estado ou região em que as alunas e alunos moram;
2. Apresente as etnias das escritoras e escritores e a forma correta de se pronunciar;
3. Conheça a biografia das autoras e autores para apresentá-la(la);
4. Faça uma leitura prévia das obras e elabore questões norteadoras para registrarem no caderno, ajudando na compreensão do texto (nome da(do) autora(autor) e da obra; do que trata; breve resumo; o que mais chamou a atenção no texto; se fosse a(o) autora(autor), escreveria algo diferente?, etc).

Serra do Sol, em Normandia(RR). Quando perguntei sobre suas experiências com as narrativas indígenas, se sabiam de alguma história, como a dos encantados³ ou a dos kanaimé⁴, ficaram caladas(os), tímidas(os). Mas à medida que fomos distribuindo os livros e falando a respeito, as(os) alunas(os) foram se soltando. “Professora, meu tio contou uma história mais ou menos como essa”, disse um aluno. Alguns até me corrigiam ou apresentavam outra versão das narrativas.

Cantinho da leitura e caderno de notas

Fiz um banner de forma artesanal identificando nosso “cantinho da leitura” para compartilhar as experiências literárias. Cada aluna(o) recebeu um pequeno caderno que ela(e) mesma(o) ornamentava e imprimia sua

MONTANDO O ACERVO

Entre as obras adquiridas pelo Jamaxim Cultural e as particulares, destaco:

RORAIMA

CRISTINO WAPICHANA

- *A oncinha Lili*
- *Sapatos trocados*
- *A cor do dinheiro da vovó*
- *Chuva, gente*

DEVAIR FIOROTTI E BERNALDINA RAMOS

- *Cantos e encantos: Merinã Eremukon*

DEVAIR FIOROTTI E TERÊNCIO

- *Panton Pia: Eremukon do circum–Roraima*

KAMUU DAN WAPICHANA

- *O sopro da vida*
- *Makunaimã taanii – presente de Makunaima*
- *Ivo Sólton Wapichana*
- *O homem velho e a Lua*
- *A origem do Kanaimé*
- *A cobra grande*

SONY FERSEK

- *As mulheres que fazem Wei*
- *Movejo*

TRUDRUÁ/JULIE DORRICO

- *Eu sou macuxi e outras histórias*

OUTRAS LOCALIDADES

AILTON KRENAK – Itabirinha, MG

- *Ideias para adiar o fim do mundo*

AURITA TABAJARA – Ipueiras, CE

- *Pês no mundo coração na aldeia*

DANIEL MUNDURUKU – Belém, PA

- *Meu vô Apolinário – um mergulho no rio da (minha) memória*
- *Crônicas para os jovens*

ELIANE POTIGUARA – Rio de Janeiro, RJ

- *Metade cara, metade máscara*

ELLEN LIMA – Cocal, AL

- *Ixê ygara voltando pra 'y'kũã*

GRAÇA GRAÛNA – São José do Rio Campestre, RN

- *A flor da mata*
- *Fios do tempo – quase haicais*

MÁRCIA WAYANA KAMBEBA – Belém do Solimões, AM

- *O saber ancestral*

marca. Na minha época de estudante, eu encapava meus cadernos – essa é uma memória afetiva tão grande para mim que sempre que possível faço isso com as(os) alunas(os). Quando reencontro algumas alunas e alunos, elas(es) me dizem que guardam esses cadernos até hoje. Eu me emociono porque é uma parte de mim que ficou nelas(es), ficou uma sementinha de uma leitora, de um leitor.

Neste caderno, as(os) estudantes colocaram observações sobre a leitura, criaram seu próprio glossário e responderam a questões norteadoras que os guiavam nas leituras. Em al-

gumas aulas, nós fazíamos uma grande roda para ouvir as(os) colegas e o texto escolhido por elas(es). No final do ano, as(os) alunas(os) ainda usaram o caderno para deixar mensagens umas(uns) às(aos) outras(os). Esta atitude foi muito significativa, pois foi uma forma de incentivá-las(os) a se expressarem por meio da escrita, seja por pequenas mensagens ou poemas.

Títulos que foram sucesso

O livro mais disputado foi o cordel de Ivo⁵ Sólton Wapichana, *A Origem do Kanaimé*. Primeiro por conta da curiosidade em torno do próprio Ka-

naimé, temido por muitas pessoas que, em certos períodos do ano, evitam andar sozinhas, principalmente à noite, com medo de seus ataques. Algumas pessoas dizem que o Kanaimé surgiu entre os Ingaricós, outros entre os Patamonas, e ainda que foram trazidos pelos parentes⁶ do país vizinho, República Cooperativista da Guiana. Outro ponto que atraiu as(os) alunas(os) foi o ritmo, as rimas, tudo era novidade. A maioria não fazia ideia de como ler um cordel; passei alguns vídeos e isso lhes ajudou a ler o cordel, algumas(alguns) alunas(os) até queriam ler mais cordéis. Outro livro muito comentado pelas(os) estudantes foi o *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, de Daniel Munduruku. No início, elas(els) riram do sobrenome do escritor. Expliquei sobre a etnia dele, fiz uma comparação com as etnias locais e perguntei se gostariam que rissem da nossa etnia, e a resposta, é claro, foi não. No livro, as(os) alunas(os) puderam perceber situações que vivenciaram em algum momento da sua vida. Preconceitos arraigados na memória social, como o de a(o) indígena ser preguiçosa(o), suja(o) e até mesmo falar errado, a menina que Daniel gostou e a forma preconceituosa que ele sofreu nos

5. Ivônio assina muitos de seus cordéis como Ivo Sólton Wapichana.

6. Parente não se refere apenas a parente consanguíneo, mas também a outro indígena da mesma etnia.

períodos de escola, todas essas experiências relatadas por Daniel fizeram as(os) alunas(os) perceberem a própria história. As(Os) estudantes gostaram também dos poemas, como os de Márcia Wayana Kambeba, Graça Graúna e Sony Ferseck.

Em média, as alunas(os) leram de dois a três livros, e a maioria escolheu os menos volumosos, o que reflete a dificuldade com a leitura. Mas de lá para cá, percebo que estas(es) alunas(os) do 9º ano, que agora estão na 1ª série do Ensino Médio, deram um salto na competência leitora.

Meu lugar no mundo

Ao lerem as obras, principalmente as(os) escritoras(es) indígenas locais, muitas(os) alunas(os) puderam se reconhecer nas histórias e reconhecer a fala de suas(seus) parentes. Para elas(es), ver a obra de alguém de Roraima impressa era algo quase inacreditável. Isso as(os) encantou, pois muitas(os) ainda traziam o estigma de que a(o) indígena não é boa(bom) com as “palavras”, não teria a formação necessária para se destacar. As leituras do projeto *Jamaxim Cultural* ajudaram a elevar a auto-estima das(os) alunas(os) indígenas, pois elas(es) descobriram que, com um livro na mão, podem experimentar infinitas coisas e não precisam sair de suas comunidades para enxergar novos horizontes. É muito gratificante perceber que as(os) alunas(os) estão cada vez mais abertas(os) à Literatura Indígena. ● NPL

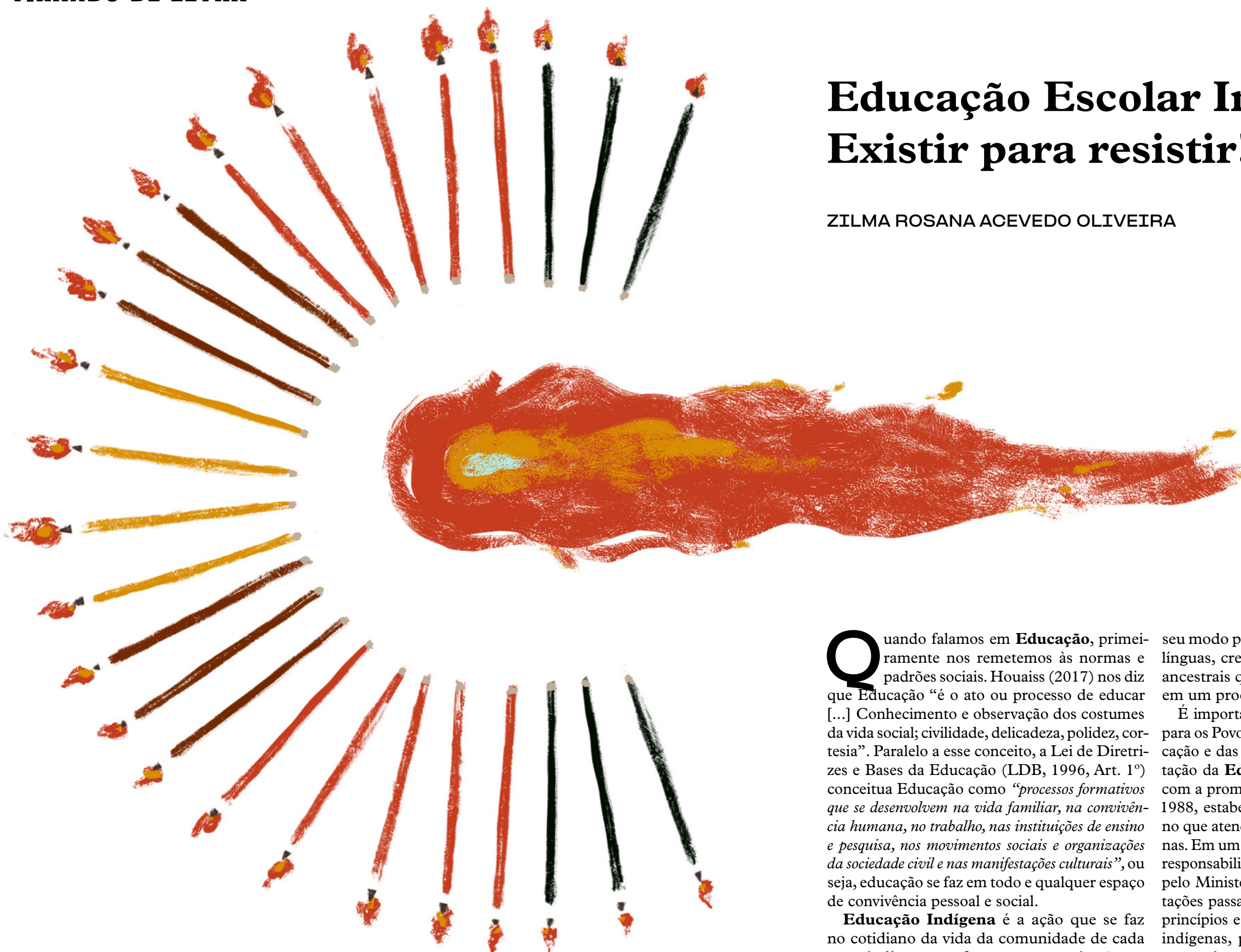
REFERÊNCIAS

CARVALHO, Fábio Almeida de. *Descentralização da vida literária: teoria, crítica e autoria em tempos de diversidade*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Makunaima: Boa Vista, RR: EdUFRR, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura o reencontro da memória. In: DORRISCO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Siqueira; DANNER, Fernando. (Orgs). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

Educação Escolar Indígena: Existir para resistir!

ZILMA ROSANA ACEVEDO OLIVEIRA



Quando falamos em **Educação**, primeiramente nos remetemos às normas e padrões sociais. Houaiss (2017) nos diz que Educação “é o ato ou processo de educar [...] Conhecimento e observação dos costumes da vida social; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia”. Paralelo a esse conceito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996, Art. 1º) conceitua Educação como “*processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*”, ou seja, educação se faz em todo e qualquer espaço de convivência pessoal e social.

Educação Indígena é a ação que se faz no cotidiano da vida da comunidade de cada povo indígena, conforme sua organização social, seus modos e costumes de socialização e convivência diária, por meio do significado de ser e de pertencer ao seu povo, manifestando

seu modo próprio de bem viver a partir de suas línguas, crenças, mitologias e conhecimentos ancestrais que são repassados a suas gerações em um processo natural e contínuo.

É importante formalizar a Educação Escolar para os Povos Indígenas, não nos padrões da educação e das escolas convencionais. A implementação da **Educação Escolar Indígena** advém com a promulgação da Constituição Federal de 1988, estabelecendo a legalidade para um ensino que atenda às necessidades dos Povos Indígenas. Em um primeiro momento sob supervisão e responsabilidade da FUNAI, e a partir de 1991, pelo Ministério da Educação, novas regulamentações passaram a ser constituídas, objetivando princípios e orientando as práticas pedagógicas indígenas, promovendo e construindo instrumentos legais para as propostas pedagógicas com suas identidades educativas, efetivando o ensino bilíngue/multilíngue, inter/multicultural, específico e diferenciado.

Instrumentalizadas, as escolas indígenas passam a ser denominadas “estabelecimentos de ensino, localizadas no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas” (Parecer 14/99, 1999, p.10), sendo-lhes garantidos e assegurados usufruir de todos os direitos para a manutenção do ensino – merenda escolar, transporte, material didático apropriado, infraestrutura e formação de professoras(es) indígenas – devendo o Sistema de Ensino desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para ofertar a educação escolar bilíngue e intercultural aos Povos Indígenas, conforme resguarda o artigo 78 da LDB.

Em 2009, como resultado do diálogo entre o poder público – representado pelo Governo Federal, Estados e Municípios – e os Povos Indígenas e Sociedade Civil, fora promulgado o Decreto n.º 6.861, que versa sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais com a participação dos Povos Indígenas, observando sua territorialidade e especificidade.

Como exemplo de territorialidade e especificidade, trazemos a realidade do Território Etnoeducacional Rio Negro, no Amazonas, que abrange os três municípios ao curso do Rio Negro: Barcelos, Santa Isabel e São Gabriel da Cachoeira, cujas jurisprudências administrativas dos respectivos municípios devem legitimar a oferta da Educação Escolar Indígena, respeitados os níveis e modalidades de ensino das escolas indígenas, atendendo os princípios da educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada, assim como a participação direta dos agentes envolvidos, estabelecendo e construindo coletivamente suas próprias pedagogias junto às comunidades indígenas.

Para atender a este anseio, os projetos políticos pedagógicos devem ser construídos de acordo com a real necessidade da escola e da comunidade, de modo que as ações pedagógicas devem compreender que, “sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades básicas também o seriam, inclusive suas necessidades de aprendizagem” (SHIROMA, 2004, p. 58).

Deste modo, as escolas indígenas pertencentes ao Território Etnoeducacional Rio Negro nos fazem vislumbrar um avanço significativo. Es-

pecificamente no município de São Gabriel da Cachoeira(AM), observamos um Sistema Municipal de Ensino alinhado às necessidades educativas das comunidades indígenas, apontando que os “percursos dos rios” estão sendo desbravados e os avanços a partir dos apontamentos são: Escolas Indígenas legalmente constituídas por meio de decretos municipais, totalizando 215 Escolas Indígenas e 37 salas de extensão, de acordo com o Censo Escolar de 2022, 04 (quatro) Línguas Indígenas co-oficializadas, Baniwa, Nheengatú, Tukano e Yanomami, por meio de lei municipal (Lei n.º 210, de 31 de outubro 2006), Cargo de Professor Indígena legalmente constituído por lei (Lei n.º 135, de 28 de fevereiro de 2020) e Formação de Professoras(es) Indígenas, por meio da oferta do Curso de Magistério Indígena, parceria entre o município e o Estado (SEMED e SEDUC).

CAMINHAR SOZINHO NÃO É OPÇÃO. É PRECISO ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE, UMA PARCERIA ENTRE O MUNICÍPIO, O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL, ALÉM DAS(OS) PRINCIPAIS ATRIZES(ATORES): OS POVOS INDÍGENAS.

A partir desse contexto, compreendemos que o município se dispôs a organizar seu sistema de ensino. No entanto, seria possível efetivar as práticas pedagógicas da escola indígena diferenciada, comunitária, inter/multicultural, bi/multilíngue por meio de uma educação intercultural?

Para responder a esse anseio, podemos dizer que sim, é possível fazer uma educação intercultural. É desafiador, mas é possível; como diz Garcia (2010, p.172), são necessários os “desafios de criar, experimentar, ousar caminhar por caminhos ainda não caminhados, a fazer incursões pelo ainda não conhecido”, ou seja, é necessário desenraizar conceitos e construir novas possibilidades “de” e “e” para construir novos conhecimentos.

Não é fácil, mas quem disse que fazer educação é fácil? Em São Gabriel da Cachoeira, ao longo dos anos, vem melhorando a oferta de vagas e a metodologia de ensino das Escolas Indígenas. Professoras e professores constroem coletivamente, junto com a comunidade indígena, os preceitos, os conteúdos e os direcionamentos do ensino.

Caminhar sozinho não é opção. É preciso envolvimento da comunidade, uma parceria entre o município, o Estado e a sociedade civil, além das(os) principais atrizes(atores): os Povos Indígenas. Com esse logro, surgiu a Matriz de referência para as Escolas Indígenas.

Na Matriz Curricular Intercultural para as Escolas Indígenas, regulamentada pela Resolução n.º 02 de 2014 do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas, as

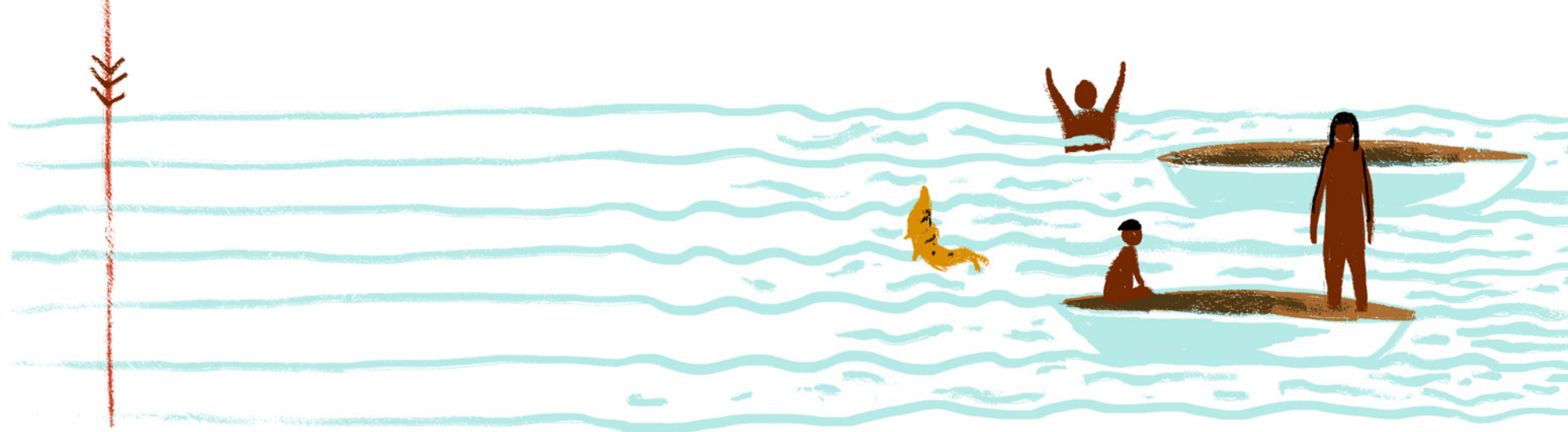
disciplinas ofertadas abraçam os conhecimentos indígenas e os conhecimentos não indígenas, de modo que a(o) estudante tenha em sua formação tanto as práticas específicas e culturais como os conhecimentos universais da escola não indígena.

As Escolas Indígenas que ofertam a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental vão oferecer às(aos) suas(seus) estudantes disciplinas equiparadas em carga horária tanto para o currículo não indígena quanto para o indígena. A mesma carga horária disponibilizada para a disciplina de Língua Portuguesa será disponibilizada para a Língua Indígena, sendo 4 horas para cada componente curricular, de modo que a(o) aluna(o) terá acesso aos conhecimentos da língua indígena, de uso de sua comunidade, como também à língua portuguesa.

Em algumas escolas, como é o caso das escolas Yanomami, a comunidade optou por primeiramente ser ofertado o ensino somente em língua indígena Yanomami. A língua portuguesa é ofertada somente a partir do 3º ano do Ensino Fundamental.

No currículo diferenciado, observa-se que nas áreas das Linguagens também são incorporados componentes como: Arte, Cultura e Mitologia, Práticas Corporais e Esportivas. A língua estrangeira é ministrada a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo a 3ª língua ofertada. Para as áreas de Matemática e Ciências da Natureza, são ministradas as disciplinas de Ciências e Saberes Indígenas e Matemática e Conheci-

FAZER ACONTECER A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA É IR ALÉM DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS CONVENCIONAIS.



mentos Tradicionais ou Etnomatemática. Para as áreas de Humanas, Geografia e História são ofertadas e a elas são acrescidos os Contextos Locais e a Historiografia Indígena.

Cada família linguística tem sua especificidade e aqui nos referimos a quatro famílias distintas: **Aruak** (Baré, Werekena, Baniwa, Koripacos e Tarianos), **Tukano Oriental** (Tukano, Desana, Kubeo, Kotiria, Tuyuka, Pira-tapuya, Miriti-tapuya, Arapaso, Karapanã, Bará, Siriano, Makuna, Barasana (Panenoá)), **Nadahupy** (Hupda, Yuhupde, Dow, Nadöb) e **Yanomami** (Yanomami). Assim, cada escola é pensada dentro da sua particularidade, não somente nas questões pedagógicas, mas também nas questões administrativas – a seleção de professoras(es) deve retratar a representatividade linguística das escolas e o pertencimento comunitário, respeitados os princípios providos em lei para a Educação Escolar Indígena.

É complexo, mas não é impossível. Porém, para efetivar essa prática, é preciso “ousar”, desde a oferta da(o) professor(a) indígena, originária(o) preferencialmente da própria comunidade, falante da língua indígena, para que, deste modo, a criança efetive sua aprendizagem por meio de conhecimentos contextualizados com vivências e experiências locais e globais, ressignificando sua aprendizagem para as distintas sociedades.

Fazer acontecer a Educação Escolar Indígena é ir além dos processos pedagógicos convencionais. As Escolas Indígenas estão a serviço da comunidade e a comunidade, a serviço das escolas.

A escola Eeno Hiepole propõe no seu currículo, além dos componentes já apresentados, projetos curriculares voltados a Educação Financeira (empreendedorismo), onde as(os) alunas(os) aprendem a vender, comprar, trocar e negociar seus produtos com a participação efetiva da comunidade, incentivando e promovendo a sustentabilidade e proporcionando uma aprendizagem diferenciada do uso do capital monetário.

A escola EIBC Pamáali, em seu projeto pedagógico, propõe o ensinamento exploratório por meio da metodologia de ensino via pesquisa e o manuseio de técnicas voltadas para o desenvolvimento comunitário, alinhando as suas atividades pedagógicas ao plano de gestão territorial e ambiental. Embora nos últimos anos tenha tido dificuldade de executar suas atividades, a comunidade e a escola lutam para promover e retomar a validação de sua proposta pedagógica inicial.

A escola Tuyuka Uitapinapona, em seu projeto político pedagógico, versa por uma educação voltada para a sustentabilidade comunitária e participativa, sendo definidas práticas pedagógicas que validam sua autonomia na construção de pedagogias indígenas voltadas para o povo Tuyuka, que vão desde a metodologia do ensino até o manuseio de equipamentos e técnicas para a produção sustentável das comunidades. Para tal feito, parcerias entre instituições governamentais e não governamentais foram efetivadas, de modo a promover a ação mais eficiente junto às comunidades envolvidas.

Desse modo, observamos que estamos rompendo as barreiras das “mesmices”, do “tradicional”, do “sempre foi desse jeito”. Isso é necessário não somente para as Escolas Indígenas, mas também para as escolas não indígenas. É necessário atrever-se a promover um currículo diferenciado, desmistificar conceitos e preconceitos arraigados que valorizam um conhecimento uniforme, homogêneo. Em um país multiétnico, com várias sociedades, a promoção do diferenciado deve ser pauta de discussões para uma mudança significativa em toda a engrenagem da educação.

Passos importantes foram dados, no entanto, a jornada é longa e ainda há muito a ser percorrido, transformado e ressignificado. As Escolas Indígenas já são uma realidade e, sendo “instrumento conceitual de luta” (FERREIRA,

2001), provém garantir e legitimar suas pedagogias diferenciadas. Para isso, há de se validar o específico e o diferenciado sem segregação e exclusão, e com investimentos financeiros disponibilizados por meio das políticas públicas educacionais para sua inclusão e concretização, pois os Povos Indígenas ao promoverem e projetarem seus projetos de ensino visam compreender, atender e envolver não somente os seus conhecimentos culturais e linguísticos, mas também os conhecimentos da sociedade envolvente, para que as(os) suas(seus) alunas(os) possam transitar entre os dois contextos: o do indígena e o do não indígena.

As Escolas Indígenas, ao promoverem um modelo de ensino diferenciado, conseguem efetivar

suas práticas pedagógicas junto aos sistemas de ensino? O planejamento e a autonomia dos povos são respeitados diante dos cenários burocráticos das secretarias de educação e sistemas educacionais? Diante da organização política, cultural e social da comunidade, como estão organizadas as Escolas Indígenas?

Mediante estas indagações problematizadoras, compreendemos que a Educação Escolar Indígena está, todavia, em processo organizacional, porém caminhando; muito já se percorreu, mas ainda há muito a ser percorrido. Precisamos melhorar? Sim, como em todos os campos educacionais da escola pública. A Escola indígena – pública, específica, diferenciada, inter/multicultural, bi/multilingue – existe e resiste! ● NPL

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado Amazonas**, Resolução Nº 02/2014 – CEEI-AM, aprovada em 28.08.2014.

BRASIL. [Constituição (1988)] **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: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena – RCNEI**. Brasília: MEC/SEF. 1998. 339p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB**: que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Escolar Indígena**. Parecer

Nº 14/99, aprovado em 14.09.99. Parecer 14/99. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>.

GARCIA, Regina Leite. Um currículo monocultural numa escola pluricultural – impasses de uma escola que pretende emancipatória. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos et al. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 734p.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

COLABORADORA(ES)

QUEM ILUSTRA



AJU PARAGUASSU

Filha da Chapada Diamantina, neta do Paraguassu, cria de Salvador, Aju Paraguassu é baiana, mensageira visual, ativista da cultura em plena retomada afro-indígena.

Graduada em Desenho Industrial pela Escola de Belas Artes (UFBA, 2011), atua como designer há 16 anos. Se fez diretora de arte em diversas experiências na aliança de poética e propósito.

Ilustrou o livro *Sejamos Todos Feministas*, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi, edição infanto-juvenil da Companhia das Letrinhas (2021). Integrante e fundadora da Editora Tiragem, laboratório da Escola de Belas Artes focada em publicações experimentais desde 2013. Uma dessas publicações é a revista de arte *Miolo*, onde se encontra diretora de arte e curadora agora na sua 4ª edição.

Nos últimos 4 anos vive com intensidade a política na direção de arte da Manifesta Coletiva, responsável pelo Mandato de Maria Marighella, agora Presidenta da Funarte.

Nessas águas, desenho e pintura se apresentam como espaço de escuta das mais velhas, curandeiras, mães de axé e sangue, que guiam o caminho e costuram a medicina originária e diaspórica, manifestando em ebó visual e processual.

ACESSE www.instagram.com/aju.paraguassu

QUEM ESCREVE



ANARI BRAZ BOMFIM

É do Povo Pataxó, Comunidade Pataxó Coroa Vermelha – Santa Cruz Cabrália. Possui graduação em Letras pela UFBA. Mestre em Estudos Étnicos e Africanos pela UFBA. Atualmente é doutoranda em Antropologia Social pela UFRJ, membro do Grupo de Pesquisadores Pataxó – Atxohã há 23 anos e do GT Nacional da Décadas das Línguas Indígenas. Atua principalmente nos seguintes temas: retomada ou revitalização da língua Pataxó, educação escolar indígena, produção de material didático e política linguística.



CAMILA PRADO

É jornalista desde 2001 e atua como editora, repórter e redatora em projetos ligados à educação, cultura, memória e meio ambiente. É colaboradora da revista **Na Ponta do Lápis** desde a edição 28, bem como de outros materiais do programa *Escrevendo o Futuro*.

DAIARA HORI FIGUEROA SAMPAIO

Nasceu em São Paulo, mas está sediada em Brasília (DF). Pertence ao povo indígena Yepá Mahsã, mais conhecido como Tukano, originário do Alto Rio Negro, no Amazonas. É artista, ativista, educadora e comunicadora. Graduada em Artes Visuais e mestra em Direitos Humanos pela Universidade de Brasília (UnB); pesquisa o direito à memória e à verdade dos Povos Indígenas; foi coordenadora da Rádio Yandê, primeira web-rádio indígena do Brasil e ganhadora do prêmio brasileiro de artes visuais PIPA, em 2021.



JEANE ALMEIDA DA SILVA

É professora indígena da etnia Makuxi, atua como professora desde 2012 nas escolas indígenas do estado de Roraima. É graduada em Licenciatura Intercultural – com habilitação em Comunicação e Artes. Possui especialização em Língua Portuguesa e Literatura, é mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), pesquisando sobre o herói mítico Makunaima sob a ótica dos escritores indígenas do circun-Roraima.



KAMUU DAN WAPICHANA

Nasceu na capital Boa Vista (RR), residente no Distrito Federal desde 2007, escritor, contador de histórias, ativista-educador socioambiental popular, premiado três vezes pelo Concurso Tamoio para escritores indígenas com os títulos *A árvore dos sonhos* (2015), *O sopro da vida* (2017) e *A ciranda da roça* (2019). Defensor do meio ambiente, da cultura medicinal tradicional, se dedica ao trabalho de formação continuada para o ambiente escolar com a temática indígena-ambiental em sala de aula, tendo como base a importância da literatura de autorias indígenas.



TRUDRUÁ DORRICO

Pertence ao povo Makuxi. Doutora em Teoria da Literatura pela PUC (RS). É escritora, artista, palestrante e pesquisadora de Literatura Indígena. Venceu em 1º lugar o concurso Tamoios/FNLIJ/UKA de Novos Escritores Indígenas em 2019. Administradora do perfil @leiamulheresindigenas, no Instagram. Curadora da I Mostra de Literatura Indígena no Museu do Índio (UFU). Autora da obra *Eu sou Makuxi* e outras histórias (2019). Curadora do FeCCI – I Festival de Cinema e Cultura Indígena, Brasília (2022). Foi residente no Cité Internationale des Arts (Paris, 2023). Atualmente está no pós-doutorado no Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação Emergentes e em Consolidação PDPG – Pós-Doutorado Estratégico/UFRR (2023-2024).



ZILMA ROSANA ACEVEDO OLIVEIRA

Natural de São Gabriel da Cachoeira, é pedagoga da SEMED, atuando no município desde 2009. A partir de 2021, é responsável pela Assessoria de Educação Escolar Indígena. É mestranda do PPGEI em Educação Escolar Indígena pela UEPA. Trabalha com políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena, acompanhando e assessorando cursos de formação de professores indígenas e discussão de currículos específicos e diferenciados nas escolas indígenas.



1-3, 5, 7, 8. Arquivo pessoal; 4. Dimitre Lucho; 6. Cláudio Modesto.

REVISTA NA PONTA DO LÁPIS

Concepção e coordenação editorial

Giselle Vitor da Rocha
Maria Aparecida Laginestra
Tereza Ruiz

Editora

Giselle Vitor Rocha

Assistente editorial

Patrícia Ferreira

Revisão

Thaís Arruda Ferreira

Edição de arte, projeto gráfico e diagramação

Ana Paula Campos/Estúdio Voador

Ilustrações

Aju Paraguassu

PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO

Cenpec

Diretora Executiva

Beatriz Cortese

Gerente de Programas e Projetos

Maria Guillermina Garcia

Coordenadora de Projeto

Tereza Ruiz

Itaú Social

Superintendente

Patrícia Mota Guedes

Gerente de Desenvolvimentos e Soluções

Sonia Maria Barbosa Dias

Coordenadora

Claudia Maria Micheluci Petri

Analista

Lucas Viana Gregório

Revista na Ponta do Lápiz/Cenpec – Ano 19, n. 40 – São Paulo: Cenpec, 2023.
Até o v. 39, 2022, publicada semestralmente. Em 2023, publicação passa a ser anual.
ISSN impresso 2965-1883.

1. Didática e metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura – Periódicos I. Brasil, Cenpec.

PARCERIA



COORDENAÇÃO
TÉCNICA



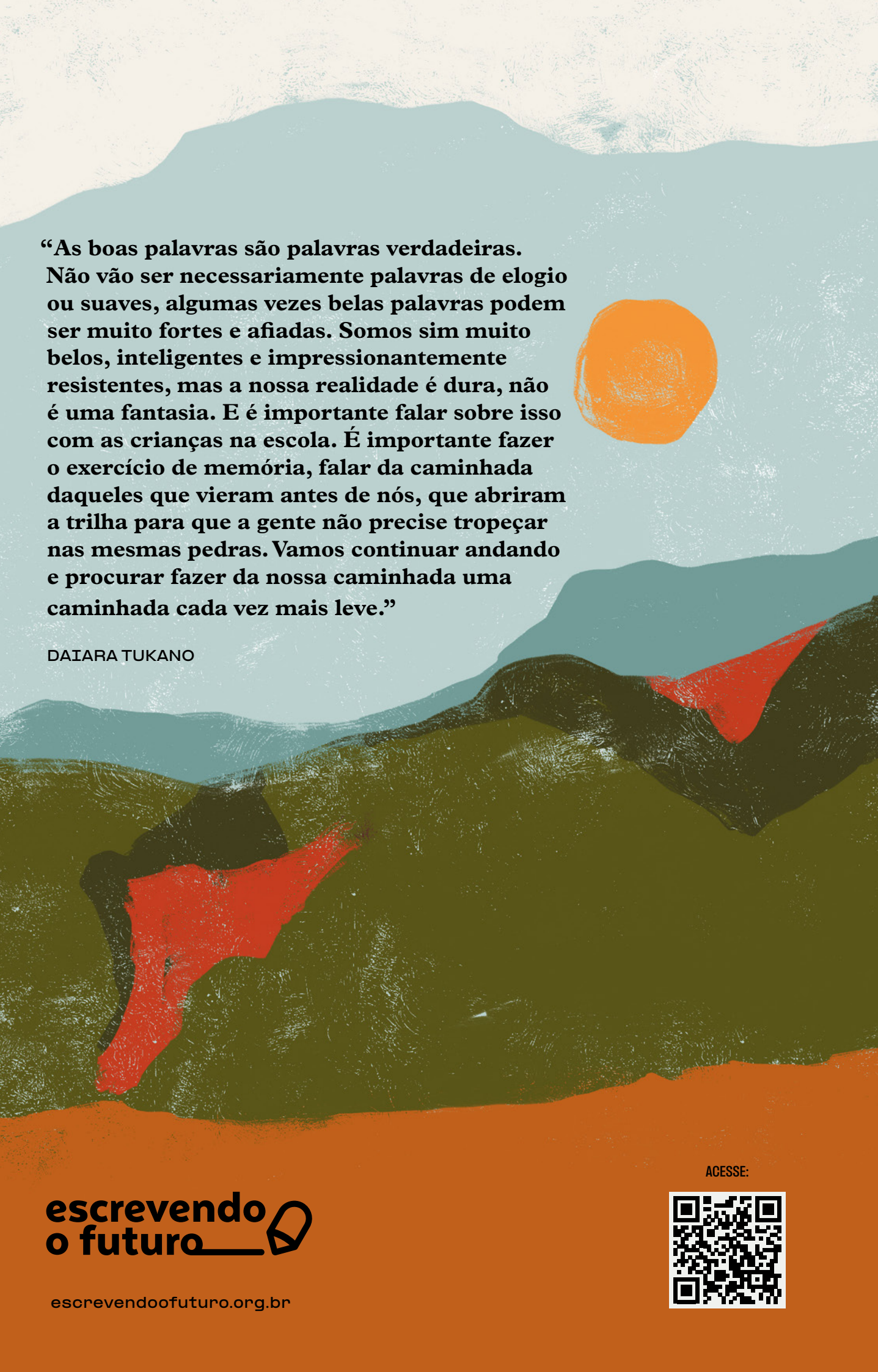
INICIATIVA



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Rua Artur de Azevedo, 289. Cerqueira César São Paulo-SP CEP 05.404-010
Tel 0800-7719310 escrevendofuturo@cenpec.org.br www.escrevendofuturo.org.br



“As boas palavras são palavras verdadeiras. Não vão ser necessariamente palavras de elogio ou suaves, algumas vezes belas palavras podem ser muito fortes e afiadas. Somos sim muito belos, inteligentes e impressionantemente resistentes, mas a nossa realidade é dura, não é uma fantasia. E é importante falar sobre isso com as crianças na escola. É importante fazer o exercício de memória, falar da caminhada daqueles que vieram antes de nós, que abriram a trilha para que a gente não precise tropeçar nas mesmas pedras. Vamos continuar andando e procurar fazer da nossa caminhada uma caminhada cada vez mais leve.”

DAIARA TUKANO

**escrevendo
o futuro** 

escrevendoofuturo.org.br

ACESSE:

