

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Maria José Ribeiro de Sá

**Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na
Aldeia Juçaral**

Belém – PA

2014

Maria José Ribeiro de Sá

**Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na
Aldeia Juçaral**

**Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação
no Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará.**

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Silva.

Belém – PA

2014

**Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA**

Sá, Maria José Ribeiro de

Saberes culturais Tentehar e educação escolar indígena na Aldeia Juçaral. /
Maria José Ribeiro de Sá. Belém, 2014.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém,
2014.

Orientador: Maria das Graças Silva

1. Índios – Educação. 2. Prática de ensino. 3. Índios – Vida e costumes sociais. I.
Silva, Maria das Graças (Orientador). II. Título.

CDD: 21 ed.371.9700981

Maria José Ribeiro de Sá

Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.
Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Silva.

Data da Defesa: __ / __ / ____

Banca Examinadora

_____ – Orientadora
Profa. Dra. Maria das Graças Silva
Doutora em Planejamento Urbano e Regional – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

_____ – Membro Externo
Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel
Doutora em Ciências Sociais – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

_____ – Membro Interno
Profa. Dra. Maria Betânia Albuquerque
Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

“Aos meus **PAIS** (*in memoriam*), que ao longo da vida esqueceram de si, para dar aos filhos e filhas a oportunidade que não tiveram.

Aos **Tentehar** da Terra Indígena Araribóia, em especial da Aldeia Juçaral, com a expectativa de que este trabalho possa contribuir para a visibilidade social e epistêmica dos seus saberes culturais e promover de fato um diálogo intercultural, capaz de evidenciar a riqueza sociocultural dos saberes tradicionais”.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo equilíbrio e a sabedoria necessária para superar os obstáculos, as dificuldades e conseguir concluir este estudo.

A minha **mãe** (*in memoriam*), por toda dedicação, amor incondicional reservado a mim e aos meus filhos, até os últimos momentos de sua vida.

A minha irmã *Luzia*, que na minha ausência é uma mãe dedicada aos meus filhos.

Aos meus filhos *Georgea Sophia, Sócrates, Tales e Piero* pela compreensão e as incompreensões as minhas muitas ausências.

Ao amigo *Cleidson Pereira Marinho*, pela confiança depositada em minha pessoa, por seus sábios ensinamentos sobre os Tentehar e por ter colaborado decisivamente para a realização dessa pesquisa.

Aos amigos *Tentehar* da Aldeia Juçaral, em especial a *Fred Guajajara, Zezé Guajajara, Toinho Guajajara* pelo apoio e colaboração durante todo o estudo.

A dona *Cleide P. Marinho* por ter me acolhido diversas vezes em sua casa e ter me tratado como uma filha.

Aos amigos *Daniela de Sousa Cortez e Rivelino Cunha Vilela* que com a sua animação e fé na vida, tornam a difícil luta por uma educação de qualidade uma aventura divertida.

Aos amigos da 8ª turma pelo companheirismo na vida acadêmica, em especial as amigas *Zaline do Carmo Wanzeler, Sabrina Macedo, Cynthia França, Kezya Thalita Cordovil*, que com seus risos e brincadeiras, me fizeram esquecer as preocupações de estar longe dos filhos, além de amar estar em Belém e ser contagiada com a alegria paraense.

A Profa. Dra. *Maria das Graças Silva*, minha orientadora que, com seus ensinamentos, sugestões e observações, colaborou decisivamente na construção deste estudo.

A Banca de Qualificação, Profa. Dra. *Maria Betânia B. Albuquerque* e Profa. Dra. *Eneida C. de Assis*, por suas sábias e pertinentes contribuições durante a qualificação.

Ao *Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)* por ter concedido a minha liberação para estudos do Mestrado.

A *Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão (FAPEMA)* pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

“O mistério do aprender estende-se como nunca a uma possibilidade polissêmica de descobertas e de integrações de ideias empíricas e teóricas. Uma multiplicidade de olhares e compreensões que pouco a pouco – a não ser entre raros arrogantes reducionistas – descobre que não há mais caminhos únicos e nem olhares exclusivos”.

(Brandão, 2002)

RESUMO

SA, Maria José Ribeiro de. **Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral**. 2014. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2014.

Este estudo que trata da relação entre saberes culturais locais e saberes escolares indígenas está vinculado ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Pará, na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, a fim de contribuir com os estudos educacionais relacionados à educação e cultura com foco na área de educação escolar indígena. Teve como problema de pesquisa: que diálogo é possível identificar entre os saberes culturais Tentehar e os saberes escolares na aldeia Juçaral? O objetivo geral deste estudo foi o de analisar como ocorre o diálogo intercultural entre saberes e práticas culturais Tentehar e os saberes escolares (técnicos/ científicos) na escola da aldeia Juçaral. A pesquisa caracterizou-se a partir de uma abordagem qualitativa, do tipo etnográfica, por meio de um estudo de caso, onde descrevi práticas e saberes do universo cultural dos Tentehar em seu cotidiano. A pesquisa foi realizada na aldeia Juçaral, uma comunidade do povo Tentehar, localizada na porção sul da TI Araribóia, situada no município de Amarante – MA. Como recursos metodológicos, utilizei a observação participante, entrevista semiestruturada, análise de documentos e fotoetnografia. A produção dos dados permitiu a construção de uma cartografia de saberes e práticas culturais presentes no cotidiano dos Tentehar da aldeia Juçaral, para se verificar, na perspectiva da concepção de escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, se ocorre ou não a inserção dos saberes e práticas culturais na dinamização das práticas socioeducativas escolar, e caso ocorressem como contribuem para o fortalecimento e a valorização de tais práticas. Constatou-se que ainda é preservado um conjunto de saberes culturais. Esses saberes Tentehar estão presentes apenas nas práticas socioeducativas que compõem o desenho curricular do núcleo diversificado, sendo que as disciplinas são trabalhadas com o objetivo de contribuir para o fortalecimento dos saberes culturais locais e valorização da língua Tentehar. Quanto aos demais componentes do núcleo comum, que são a maioria, os professores são não indígenas, e que mesmo os indígenas – sem formação específica ou domínio da língua Tentehar – desenvolvem uma prática de ensino tradicional por meio do português, em que se inter-relacionam minimamente os saberes e práticas culturais locais e os conhecimentos técnicos científicos. Isso colabora para manter um ensino convencional que minimiza os saberes e práticas culturais locais.

Palavras-chave: Educação Indígena. Saberes culturais Tentehar. Saberes escolares. interculturalidade.

ABSTRACT

SA, Maria José Ribeiro. **Cultural knowledge Tentehar and Indigenous Education in the Village Juçaral**. 2014. 228 f. Dissertation (Master of Education) - University of Pará, Belém, Pará, 2014.

This study deals with the relationship between local knowledge and indigenous cultural school knowledge is linked to the Program Graduate, Master of Education, University of the State of Pará, in line Cultural Knowledge and Education Research in the Amazon in order to contribute educational studies related to education and culture with a focus in the area of indigenous education. Had the research problem: it is possible to identify dialogue between cultural knowledge Tentehar and school knowledge in the village Juçaral? The aim of this study was to analyze how the intercultural dialogue between knowledge and cultural practices Tentehar and school knowledge (technical / scientific) in the village school Juçaral occurs. The research was characterized from a qualitative approach, the ethnographic type, through a case study, which described practices and knowledge of the cultural universe of Tentehar in their daily lives. The survey was conducted in the village Juçaral, a community of Tentehar people, located in the southern portion of the TI Araribóia, located in the municipality of Amarante - MA. As methodological resources, used participant observation, half structured interviews, document analysis and photo ethnography. The production data allowed the construction of a map of knowledge and cultural practices in the daily routine of the village Tentehar Juçaral, to verify, from the perspective of designing differentiated, specific, intercultural and bilingual indigenous school or not is the insertion of knowledge and cultural practices in boosting the socio-educational school practices, and case occurred as contribute to the strengthening and enhancement of such practices. It was found that is still preserved a set of cultural knowledge. This knowledge Tentehar are present only in the socio-educational practices that make up the diverse core curriculum design, and the disciplines are crafted with the aim of contributing to the strengthening of local cultural knowledge and appreciation of language Tentehar. As for the other components of the common core, which are the majority of teachers are not indigenous, and that even the Indians - no special training or knowledge of the language Tentehar - develop a practice of traditional education through the Portuguese, in which international minimally related knowledge, local cultural practices, and scientific expertise. This helps to maintain a formal education that minimizes local knowledge and cultural practices.

Keywords: Indigenous Education. Tentehar cultural knowledge. School knowledge. Interculturalism.

LISTA DE SIGLAS

ANAI	Associação Nacional de Apoio ao Índio
CEB	Conselho Nacional de Educação Básica
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPI	Comissão Pró-Índio de São Paulo
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IFMA	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Instituto Sócio Ambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEABI	Núcleo Estudos Afro-brasileiros e Índio-descendentes
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OPAN	Operação Anchieta
PPCD-MA	Diagnóstico para Implementação do Plano Estadual de Prevenção e Controle de Desmatamentos de Queimadas do Maranhão
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
RNCEI	Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFG	Universidade Federal do Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
TI	Terra Indígena

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	Ritual de iniciação feminina Tentehar.....	14
Imagem 2	Vicinal que dá acesso a aldeia Juçaral.....	25
Imagem 3	Riacho Faveira, Aldeia Faveira.....	25
Imagem 4	Limite da TI Araribóia, ponte sobre o Rio Buriticupu.....	26
Imagem 5	Rio Buriticupu, Aldeia Juçaral.....	26
Imagem 6	Mapa da Terra Indígena Araribóia.....	31
Imagem 7	Aldeia Juçaral.....	32
Imagem 8	Casa de Farinha e a direita a igreja e posto de saúde.....	33
Imagem 9	Tentehar em noite de cantoria em ritual de iniciação feminina.....	46
Imagem 10	Terras indígenas maranhenses.....	48
Imagem 11	Tradição milenar e tecnologia em casa Tentehar.....	62
Imagem 12	Quintal.....	64
Imagem 13	Deslocamentos diários.....	66
Imagem 14	Afazeres cotidianos.....	67
Imagem 15	Cotidiano de crianças Tentehar.....	69
Imagem 16	O futebol no lazer do cotidiano.....	70
Imagem 17	Cacique e anciãos da aldeia Juçaral.....	71
Imagem 18	Chibé alimento tradicional dos Tentehar.....	74
Imagem 19	Roça Tentehar.....	74
Imagem 20	Produção de farinha de uma família extensa.....	75
Imagem 21	Limpeza da roça Tentehar.....	77
Imagem 22	Menina-moça Tentehar.....	82
Imagem 23	O saber fazer adornos corporais.....	82
Imagem 24	Menino-rapaz Tentehar.....	83
Imagem 25	Representação do çacador Tentehar.....	89
Imagem 26	Desencantamento da menina moça.....	91
Imagem 27	Distribuição dos bolos de moqueado na festa do moqueado.....	94
Imagem 28	Crianças Tentehar representando o caipora.....	95
Imagem 29	Mestres de cantorias Vicente e Chicão Guajajara na festa do mel.....	98
Imagem 30	Menina-moça presa na tocaia.....	103
Imagem 31	Tauari a mão esquerda da menina-moça.....	104
Imagem 32	Os saberes do cantar na festa dos rapazes Tentehar.....	106
Imagem 33	Festa dos rapazes da Aldeia Juçaral.....	108
Imagem 34	Cantores iniciando um ritual Tentehar.....	110
Imagem 35	Mulheres Tentehar pulando.....	111
Imagem 36	Menino rapaz e cantor adornados.....	114
Imagem 37	Menino-rapaz e parceira adornados.....	116
Imagem 38	Adornos do encerramento da festa da menina moça.....	117
Imagem 39	Adornos com formas geométricas para festas.....	118
Imagem 40	Braceletes usados no cotidiano.....	118
Imagem 41	Adorno feminino.....	121
Imagem 42	Tessitura de tipoia e rede no tear.....	124

Imagem 43	Rede Tentehar masculina.....	124
Imagem 44	Mãe Tentehar.....	125
Imagem 45	Cestaria Tentehar.....	126
Imagem 46	Corte do guarumã.....	127
Imagem 47	O saber das pinturas corporais.....	129
Imagem 48	Jenipapo.....	130
Imagem 49	O saber da pintura corporal no dia a dia.....	131
Imagem 50	Decoração corporal para a festa dos rapazes.....	132
Imagem 51	Decoração corporal no ritual de iniciação feminina.....	134
Imagem 52	Quina.....	136
Imagem 53	Almesca.....	138
Imagem 54	Jaborandi.....	139
Imagem 55	Tingui.....	140
Imagem 56	Cigarrão.....	141
Imagem 57	Mukamuka.....	143
Imagem 58	Pira ka à.....	145
Imagem 59	Bíblia Tentehar.....	153
Imagem 60	Culto na Aldeia Juçaral.....	157
Imagem 61	Preparação do banquete para festa de mesada.....	159
Imagem 62	Banquete na festa de mesada.....	161
Imagem 63	Alunos do Ensino Fundamental em aula na escola Santarena Kapi.....	169
Imagem 64	Centro Indígena Gianni Sartori.....	176
Imagem 65	Escola Indígena Santarena Kapi.....	179
Imagem 66	Componentes curriculares do Ensino Fundamental.....	188
Imagem 67	Sala de aula de alfabetização.....	198

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Motivações, problemática, objeto e objetivos da pesquisa.....	14
1.2 Trilhas metodológicas da pesquisa.....	25
SEÇÃO I – OS TENTEHAR: “o ser íntegro, gente verdadeira”.....	46
2.1 Os Tentehar: quem são e onde estão.....	47
2.2 Organização sociocultural da aldeia Juçaral.....	62
SEÇÃO III – CARTOGRAFIA DE SABERES E PRÁTICAS CULTURAIS DOS TENTEHAR – ALDEIA JUÇARAL.....	83
3.1 Mundo mítico-simbólico do universo cultural Tentehar.....	84
3.2 Saberes culturais locais.....	88
3.2.1 O saber caçar.....	90
3.2.2 As festas de celebração da mata.....	99
3.2.3 O saber cantar: homenagem aos pássaros e animais da floresta.....	107
3.2.4 O saber fazer adornos: da natureza a matéria para os enfeites das festas.....	115
3.2.5 O saber tecer: das plantas às utilidades para o dia a dia.....	123
3.2.6 O saber das pinturas corporais: uso do jenipapo.....	130
3.2.7 O saber da cura e proteção.....	136
3.2.7.1 O uso de plantas e animais protetores.....	143
3.2.8 Saberes religiosos dos Tentehar da aldeia Juçaral.....	147
3.2.8.1 A pajelança: a mediação entre o sobrenatural e os Tentehar.....	149
3.2.8.2 A crença em Tupàn, o Deus do Karaiw.....	154
3.2.8.3 Festa religiosa mestiça: a mesada e os saberes da fartura.....	159
3.2.8.4 Os sonhos e os saberes divinatórios.....	163
3.3 O comprometimento dos saberes e práticas culturais locais.....	164
SEÇÃO IV – RELAÇÕES ENTRE SABERES CULTURAIS TENTEHAR E PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES NA ALDEIA JUÇARAL.....	170
4.1 A educação escolar indígena entre os Tentehar.....	170
4.1.1 Caracterização do processo de escolarização na aldeia Juçaral.....	176
4.2 A organização da escola indígena, segundo os princípios da especificidade e da diferença.....	181
4.3 O lugar dos saberes culturais locais nas práticas educativas escolares da aldeia Juçaral.....	188
CONCLUSÕES.....	204
REFERÊNCIAS.....	210
APÊNDICE.....	218

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista: saberes culturais.....	219
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista do professor/a.....	225
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com gestão da escola.....	226
APÊNDICE D – Termo de autorização para realização da pesquisa.....	228
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	230
APÊNDICE F – Receitas de uso de plantas medicinais de Ana Cleide Pereira Marinho.....	231

1 INTRODUÇÃO

Imagem 1 – Ritual de iniciação feminina Tentehar



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

“Que nossas práticas socioeducativas estejam alimentadas por uma sensibilidade intercultural, o que supõe, entre outras coisas, que cada um de nós cultive e promova os valores da curiosidade profunda, respeito e valorização das visões de mundo, valores, interesses e saberes dos demais”.

(MATO, 2009)

1.1 Motivações, problemática, objeto e objetivos da pesquisa

As motivações para a realização desta pesquisa, denominada *Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral*, estão associadas ao processo de formação e aprendizagem, no qual, venho me constituindo como pessoa nos mais diferentes espaços pelos quais tive a oportunidade de andar, conhecer e vivenciar. Na infância e na adolescência, período compreendido entre a

década de 1980 e a primeira metade da década de 1990, três diferentes espaços: a minha família, a escola e a igreja católica fizeram parte do meu processo de socialização. Minha formação política foi fortemente influenciada pelos movimentos da Igreja que participei, entre eles: o da pastoral da juventude e o da catequese.

Nesse contexto, destaco a formação política que recebi por meio das campanhas da fraternidade, que na sua dimensão social, ano a ano discute problemas vivenciados por camadas sociais que sofrem com desigualdades/opressão social, econômica, cultural, de uma forma geral, como: os sem teto, os sem-terra, os negros, as mulheres, os indígenas, entre outros. No ano de 2002, a campanha veio com o tema “Fraternidade e Povos Indígenas”, com o lema “por uma terra sem males”, ao acompanhar a discussão sobre o processo de marginalização social e cultural vivenciados historicamente pelos povos indígenas brasileiros, passei a ter uma consciência mais crítica sobre essa questão.

Entre os anos de 2007 e 2008, por ocasião da conclusão do curso de pedagogia na Universidade Federal do Maranhão/*Campus Imperatriz*, impulsionada pela disciplina *Diversidade Cultural*, participei de discussões sobre as diversidades de gênero, étnica, sexual etc. Motivada por esse debate e conhecimentos adquiridos, desenvolvi meu trabalho monográfico com a temática da diversidade étnico-racial, por meio da realização de uma pesquisa com alunos/as do Ensino Fundamental menor sobre suas representações acerca das diferenças étnico-raciais. Esse estudo me possibilitou o contato com temáticas, como: educação multicultural, intercultural, diferenças e identidades. No âmbito educacional, os debates acadêmicos sobre educação intercultural questionam o caráter homogeneizador e monocultural presentes nas práticas educativas escolares, tendo em vista que, até dias recentes, da escola básica à universidade, do ponto de vista cultural, tem privilegiado saberes da cultura hegemônica.

Assim, as discussões que envolvem a interculturalidade na educação, no cenário acadêmico brasileiro, acontecem há mais ou menos vinte anos, como provocações à superação de práticas educacionais excludentes, contrapondo-se a educação “tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 73).

Curiosamente, em 2009, quando fui atuar como professora substituta do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)/*Campus Imperatriz*, no curso de Licenciatura em Física com disciplinas pedagógicas, encontrei

profissionalmente a oportunidade de ministrar a disciplina educação escolar indígena. Foi uma experiência ímpar, pois me conduziu para a gênese das discussões sobre interculturalidade na educação, a educação escolar indígena.

Na organização do plano de trabalho para a disciplina, passei a conhecer mais de perto a história da educação escolar dos povos indígenas no Brasil, desde o século XVI até dias recentes, que tem sido caracterizada pela aculturação forçada dos índios à cultura branca. Isso por meio de um processo de negação e desqualificação cultural, com a tentativa da aniquilação das suas culturas e imposição dos princípios cristãos e da cultura nacional. Uma educação voltada para a formação de sujeitos de identidade única, enfim, monocultural.

No entanto, esses pressupostos uniformizadores dos paradigmas formativos hegemônicos viram-se confrontados a partir da década de 1990, com as mudanças nas políticas para a educação escolar indígena numa perspectiva intercultural específica e diferenciada.

Essas mudanças resultaram da pressão dos povos indígenas¹ para que o Estado os assumisse como povos distintos, uma reparação ao passivo histórico marcado pela negação violenta das alteridades indígenas. O marco legal de tal mudança, foi a Constituição de 1988, quando, a partir de então, os indígenas conseguiram entre outros direitos, o de incluir na educação escolar seus valores, suas crenças, suas línguas, ou seja, seus saberes culturais. Nessa direção, o documento *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, instituído em 1993, argumenta como princípios gerais que a educação escolar indígena deve ser **intercultural e bilíngue, específica e diferenciada**. Em 1996, a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consagrou o direito dos povos indígenas à educação escolar **intercultural e bilíngue**.

Por meio dos princípios da especificidade e da diferença, a lei reconheceu a diversidade sociocultural expressa em 220 sociedades indígenas distintas, falantes de mais de 180 línguas diferentes, em 41 famílias, dois troncos linguísticos e dez línguas isoladas, distribuídas em todos estados brasileiros. No âmbito de cada terra indígena, a lei remeteu a possibilidade de cada comunidade autogerir a sua escola, com projeto pedagógico específico. E assim,

¹ Grupos étnicos que se reconhecem e se afirmam como povos originários em todos os países americanos, ameríndios (BERGAMASCHI, 2012).

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996).

A perspectiva do diálogo intercultural na escola indígena, com a noção de currículos específicos, trouxe a possibilidade de incluir, nos conteúdos escolares, os saberes culturais de cada comunidade indígena. É importante notar que essa perspectiva de inserção dos saberes culturais, no currículo da escola indígena, buscava romper com a linearidade e a rigidez do currículo da educação escolar convencional. A própria noção do saber que é considerado legítimo e prioritário na escola, foi colocada em cheque. Desde então, o princípio da interculturalidade se instalou como categoria e enfoque nas políticas educativas para povos indígenas (NOVARO, 2012). A escola indígena também passou a ser denominada de intercultural.

Em outros momentos, as questões sobre a educação indígena diferenciada, específica e intercultural começaram a fazer parte do meu cotidiano profissional. A primeira experiência foi mais a nível teórico, mas me aproximei cada vez mais da realidade prática das discussões sobre a educação escolar indígena, como destaco a seguir.

Em 2011, participei de um seminário² no IFMA/*Campus* Imperatriz com o objetivo de definir as bases para implementação de um curso de ensino médio integrado a educação profissional para as comunidades indígenas Krikati, Guajajara e Gavião. Na hora das falas, destacaram-se nos discursos acalorados de lideranças indígenas que requeriam o direito à educação técnica, com destaque para que esta fosse intercultural, isto é, que não se limitasse a ensinar os conhecimentos convencionais, e sim que as práticas socioeducativas escolares, voltadas para o campo técnico, dialogassem com seus modos de vidas tradicionais, suas cosmologias. Desejo expresso nas narrações a seguir:

O curso tem que conhecer a atitude de dentro e também de fora, qualificar para o mundo dentro e de fora. Enquanto não preparar o local na aldeia vamos fazer pra cá, mais futuramente vamos fazer na aldeia. (Lourenço Krikati).

A escola tem que ter sua identidade e nenhuma escola indígena é reconhecida no Maranhão... Equipamentos audiovisuais, computador é

² “O IFMA e o Ensino Médio Técnico para os povos Indígenas do Sul do Maranhão” que aconteceu nos dias nove e dez de Junho com participação dos Povos Indígenas Krikati, Guajajara e Gavião, e representantes dos seguintes órgãos: IFMA, FUNAI, SETEC, SEDUC, COAPIMA E CIMI.

preciso, para que os jovens possam resgatar a história indígena, a gente não conhece a nossa história. (Cacique Edivaldo Gavião).

Foi a partir dessas vozes e de outras expostas por ocasião do seminário, daqueles que têm vivenciado o cotidiano da educação escolar indígena em suas aldeias, que consegui ver com um pouco mais de clareza a importância desse diálogo intercultural, de interfaciar os conhecimentos dos distintos universos culturais, o mundo de fora, com o mundo de dentro, a cultura local, a partir do uso de diferentes tecnologias.

Contudo, não se pode perder de vista as inúmeras dificuldades que se tem em implementar na prática os princípios legais para a educação escolar indígena. E não esquecer que no sistema educativo vigente coexistem limitações e contradições históricas difíceis de serem superadas a curto prazo (LOPES DA SILVA, 2001; GRUPIONI, 2008). Nas suas análises sobre as políticas de Estado para diversidade cultural, diz Walsh (2009) que estas soam como tentativa para administrar a diversidade e calar os imaginários reclamantes.

Sensibilizada e também curiosa para tentar entender a escola indígena intercultural, após o seminário, me engajei na comissão de elaboração do projeto político pedagógico do curso de ensino médio profissionalizante em meio ambiente com ênfase em gestão de territórios, junto com membros das comunidades indígenas, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA). Após três meses, a equipe recebeu ordem superior para não continuar. No entanto, algo me incomodava, e meu espírito investigativo, me inquiria a estreitar ainda mais uma aproximação com essas comunidades. Embora complexo, esse me pareceu ser um campo de estudo interessante e desafiador.

A partir de então passei a integrar o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indio-descendentes (NEABI) local, e a participar de seminários, mesas-redondas, encontros internos e externos relacionados à educação escolar indígena.

No início de 2012, após ser lançado edital nº 2 do Programa de Extensão Universitária fui incentivada por meu colega de trabalho Cleidson Pereira Marinho, um branco criado entre os Tentehar que luta pelas causas indígenas, a fazer o convite a outros professores e submeter algum projeto na linha de educação escolar indígena. Com apoio de alguns professores de diferentes áreas do conhecimento, surgiu o projeto de extensão *diálogos interculturais sobre astronomia com crianças indígenas*.

Nessa proposta, ao tempo em que os acadêmicos bolsistas desenvolviam oficinas sobre os conhecimentos de astronomia com alunos da escola indígena Santarena Kapi na aldeia Juçaral, também investigavam os conhecimentos etnoastronômicos tupi.

O iniciar das atividades do projeto de extensão junto aos Tentehar³ (Guajajara) da aldeia Juçaral, me possibilitou conhecer diferentes lideranças locais da escola e da aldeia, professores índios e não índios. Entre as conversas, a cada ida à aldeia, pude me informar sobre os problemas da escola, saber da vida cotidiana, além de me tornar conhecida. Desde então, fui delineando junto à comunidade a viabilidade e aceitação do projeto de pesquisa do Mestrado. Assim, passei a buscar estudos sobre a cultura Tentehar relacionados com a educação, e constatei que havia uma escassez de estudos sobre a temática.

Numa conversa sobre a escola me informaram que um dos problemas pertinente à educação escolar era a falta do Projeto Político Pedagógico (PPP), elaborado pela própria comunidade, o que dificultava não só o reconhecimento legal da escola, mas, sobretudo, considerando a perspectiva do ensino intercultural e diferenciado, identificar se os saberes culturais locais, ou seja, seus valores, concepções, visão de mundo estavam presentes na escola na proporção e do jeito que toda comunidade anseia. Entre as suas queixas, a preocupação com o distanciamento dos jovens das práticas culturais locais, visto que, segundo relato do cacique, não se interessam em aprender seus cantos, e sim as músicas da cidade.

A gente quer que a educação funcione de acordo com a nossa cultura, cantando, falando na língua, pintando, pulando, enfim, a educação diferenciada que a gente fala, porque era pra ser assim, mas na prática não tá acontecendo. 1ª a 4ª série ensina português, por exemplo, coloca papagaio/aruru, mas como nós não temos o PPP, de que forma que a gente quer que funcione a educação, a participação de quem, pai, aluno, cacique, pajé, tudo, todas as pessoas, pra tá acompanhando o planejamento do PPP. (FRED GUAJAJARA).

Mais uma vez, nas vozes indígenas, o problema vinha à tona, a escola da aldeia Juçaral, embora com professores indígenas e disciplinas da cultura local, ainda não contava com um PPP para ajudá-los a definir, com toda comunidade, o que a

³ Há uma variação linguística na pronúncia e na escrita da palavra Tentehar, de acordo com os Tentehar da aldeia Juçaral, os mestiços falam e escrevem Tenetehara, mas a pronúncia e escrita corretas, segundo o professor de Língua Indígena Toinho Guajajara, é Tentehar, forma adotada neste estudo.

escola desejava para seus filhos. Como exposto por Fred Guajajara, há uma insegurança e insatisfação, sobre o modo como estão inseridos os saberes da cultura Tentehar dentro do contexto de ensino na escola indígena. Para Freire (1998, p. 84) “a curiosidade é a fonte fundamental do conhecimento” e é reveladora de interesses e usa interesses. As questões aqui pontuadas sobre o diálogo intercultural de saberes, como premissa fundamental de ensino na escola indígena; as dificuldades que os Tentehar da aldeia Juçaral tem para implementar o ensino intercultural que colabore para o fortalecimento dos saberes e práticas culturais de seu povo; a aproximação que já mantinha com a comunidade e a minha curiosidade para tentar desvencilhar de perto essas questões, foram determinantes para escolher a aldeia Juçaral como local de estudo desta pesquisa.

Assim, buscando juntar as peças do quebra cabeça, entendi que havia chegado a hora de visitar novos espaços, assumir na pesquisa uma posição distinta do que sempre fiz e trilhar um caminho diferente do que até então havia percorrido. Os conhecimentos não indígenas que são ensinados na escola, de uma forma ou de outra, já se conhece, são os saberes disciplinares, legitimados pelo saber científico. Era, portanto, necessário ir além do universo escolar para adentrar no universo dos saberes culturais Tentehar, visto que a problemática indica essa aproximação. Os princípios da educação intercultural, específica e diferenciada, propõem na escola indígena um ensino que relacione os conhecimentos próprios de cada povo, com os conhecimentos das demais culturas (BRASIL, 1998).

De acordo com Chizzoti (2008), o problema de pesquisa afigura-se como um obstáculo percebido de modo sistemático e fragmentado pelos sujeitos. Cabe assim, ao pesquisador a identificação e a delimitação do problema, o que pressupõe sua imersão na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema.

Nessa perspectiva, numa fase exploratória da pesquisa, comecei a observar as diferentes atividades que as pessoas desenvolviam e, assim, tentar identificar os saberes culturais locais com os quais lidavam. A informação local era de que as mulheres, além das suas atividades diárias de dona casa, faziam artesanato (colares, pulseiras, brincos, redes, cestarias). Ao assistir à festa da menina moça conhecida como “festa do moqueado”, percebi que essa festa no seu conjunto integrava uma gama de saberes culturais Tentehar, como: a caça, as cantorias, as pinturas corporais, a produção de adornos corporais para meninas, ou ainda a utilização de

outros utensílios na festa. Estava claro, dessa forma, a possibilidade de poder conhecer e mapear os saberes culturais Tentehar, na perspectiva de entender sua inserção ou não na escola.

Nessa direção foi possível construir teoricamente o objeto de estudo, pautando-se nas possibilidades de analisar **a inserção ou não dos saberes culturais Tentehar na escola da aldeia Juçaral**.

Tradicionalmente, a escola se configura como local de um único saber, o saber científico. O ensino intercultural – ao contrário, específico e diferenciado – tem como um dos seus pressupostos a necessidade do diálogo entre saberes na escola indígena para que, ao invés de assimilar as culturas indígenas como outrora ocorria, seja um espaço de reafirmação de cada uma dessas culturas. Contudo, de acordo com os depoimentos locais, o diálogo entre a diversidade de conhecimentos ainda é visto como um problema na escola indígena Tentehar. Diante desse contexto, construí a seguinte questão de pesquisa: que diálogo é possível identificar entre os saberes culturais Tentehar e os saberes escolares na aldeia Juçaral?

Nesse sentido, e tendo como base a questão central, foram formuladas as seguintes questões norteadoras:

- Que saberes culturais locais podem ser identificados nos processos e práticas sociais da aldeia Juçaral?
- Como a escola se relaciona com os saberes culturais locais?
- As práticas educativas da escola indígena contribuem para o fortalecimento dos saberes, práticas e tradições culturais Tentehar?

Em vista dessas questões, a pesquisa teve como objetivo geral:

- Analisar se há e como ocorre o diálogo entre os saberes culturais e saberes escolares nas escolas da aldeia Juçaral.

E como objetivos específicos:

- Mapear saberes e práticas da cultura local.
- Analisar se há incorporação ou não dos saberes culturais nas práticas socioeducativas escolares.
- Identificar se as práticas educativas da escola indígena (enquanto espaço de ensino intercultural, bilíngue e específico) contribui para o fortalecimento dos saberes, práticas e tradições culturais Tentehar.

O fato de ser aluna da linha *Saberes Culturais e Educação Amazônia* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), contribuiu significativamente para que eu direcionasse meu olhar, não apenas para mapear os saberes da cultura Tentehar, mas também analisar possíveis interfaces ou diálogos com os saberes escolares, visto que a linha tem como objetivos contribuir para a construção de práticas socioeducacionais, ética, epistemológica e politicamente comprometidas com os saberes de grupos socialmente excluídos, bem como fortalecer a identidade cultural amazônica.

Um dos procedimentos metodológicos utilizados pelos pesquisadores para mapear os saberes, imaginários e representações de comunidades rurais-ribeirinhas amazônicas são as cartografias de saberes. Nesse sentido, segundo Oliveira (2004), as cartografias de saberes possibilitam o mapeamento de traços da história e da cultura dessas comunidades, que por serem mantidos por meio da tradição oral, geralmente não tem o devido registro.

O estudo parte de uma compreensão epistemológica contra hegemônica de que “a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade”, e nem é melhor que outras explicações, mas apenas uma das formas alternativas que se tem para compreender a realidade (SANTOS, 2010, p. 139). Como este autor, reconheço que há uma diversidade epistemológica que se traduz em “múltiplas concepções de ser e estar no mundo” (SANTOS, 2010, p. 142). Isto implica:

Renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida, espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo. (SANTOS, 2010, p. 54).

De acordo com Santos (2010), o debate acadêmico sobre a diversidade epistemológica apresenta duas vertentes, uma que descreve como interna, ao questionar o caráter monolítico do cânone epistemológico, interrogando a relevância epistemológica, sociológica e política das práticas científicas internas, os diferentes modelos científicos (perspectivas feministas, pós-coloniais, multiculturais e pragmáticas); e uma segunda, externa, que interroga a exclusividade epistemológica da ciência, centrando-se nas relações entre a ciência e outros conhecimentos (perspectivas interculturais).

Identificam Santos (2010) e Czarny (2012) que uma das frentes que o conceito de interculturalidade permitiu avançar, é o da interculturalidade como caminho para

reconhecimento epistemes diversas. No entanto, não se pode perder de vista que o reconhecimento da diversidade cultural do mundo signifique necessariamente o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo (SANTOS, 2010). E que há uma dominação epistemológica, que conduz a supressão de muitas formas de saber.

No campo educacional, por exemplo, nas propostas de ensino intercultural, “busca-se abrir espaço para construção de conhecimentos próprios, em diálogo com outros sistemas de conhecimentos” (CZARNY, 2012, p. 37). É importante destacar que esse diálogo intercultural não é percebido neste estudo apenas na sua forma relacional, e sim em uma perspectiva crítica, visto que se preocupa com a subalternização e exclusão epistêmico-cognitiva dos grupos subalternizados (SANTOS, 2010; WALSH, 2009).

Uma das premissas não subalternizadora deste estudo para pensar a perspectiva do interconhecimento na escola indígena é a de que há episteme nas formas de conhecer indígenas ou ameríndias, tal como já postularam em seus estudos: Santos (2010), Viveiros de Castro (2002), Freire (2004), Walsh (2009), Munduruku (2012), Geertz (2012), Lévi-Strauss (1979).

Lévi-Strauss (1979), por exemplo, ao questionar a lógica científica, afirma que a magia é completa, acabada e coerente na sua imaterialidade. Assim, argumenta este autor:

Entretanto, não voltamos à tese vulgar (e, aliás, inadmissível, na perspectiva estreita em que se coloca) segundo a qual a magia seria uma forma tímida e balbuciente da ciência [...] O pensamento mágico não é uma estreia, um começo, um esboço, a parte de um todo não realizado. Ele forma um sistema bem articulado, independente, nesse ponto, desse outro sistema que constitui a ciência. (LÉVI-STRAUSS, 1979, p. 28).

Geertz (2012), seguindo a linha de pensamento de Lévi-Strauss, se manifesta contra a noção dominante que compreende a ciência, a ideologia, a arte, a religião, ou a filosofia como patrimônio comum de toda humanidade. De acordo com Geertz (2012), os antropólogos têm sido relutantes em provar que os povos “mais simples” possuem uma compreensão do divino, da imparcialidade no conhecer, uma forma legal e apreciam a beleza, embora essas qualidades não estejam compartimentalizadas em gavetas estanques.

Há, portanto, uma epistemologia na forma local de conhecer, afirma o autor, que as sociedades tradicionais têm critérios, inteligência, discernimento e reflexão prévia. Para Geertz (2012), há um número de razões para tratar o senso comum

“como um corpo de pensamento organizado” (p. 79). Nesse sentido, é preciso negar a ideia que as opiniões do senso comum resultam simplesmente da experiência, e “não um resultado de reflexões deliberadas sobre esta” (p. 79). Ao defender esse posicionamento, Geertz (2012) explica, que enquanto a religião vale-se da revelação, a ciência da metodologia, os argumentos do senso comum baseiam-se na vida, o “mundo é a sua autoridade” (p. 79), este não se faz da simples apreensão da realidade a partir da busca de causas e efeitos, mais de redes locais de saber, de “uma sabedoria coloquial, com pés no chão, que julga ou avalia esta realidade” (p. 79).

Munduruku (2012), no livro *O Caráter Educativo do Movimento Indígena*, ao se referir sobre o processo de desqualificação das sociedades indígenas no contexto sócio-histórico brasileiro, explica que a compreensão da realidade das sociedades indígenas foge aos padrões científicos, econômicos e religiosos da sociedade ocidental. Assim, adverte o autor, que é importante entender como está assentada a epistemologia do pensar de sua gente, compreender em que tipo de racionalidades se baseiam.

Um estudioso do pensamento ameríndio, o antropólogo Viveiros de Castro (2002) mostra que há uma concepção comum entre muitos povos da América indígena “segundo a qual o mundo é povoado de outros sujeitos ou pessoas, além dos seres humanos, que veem a realidade diferentemente de outros seres humanos” (p. 480). Explica o autor que enquanto o pensamento ocidental funda-se no mito que nós humanos éramos animais, e com a emergência da cultura deixamos de sê-lo, e todos são animais. No pensamento mitológico ameríndio, todo mundo é humano, apenas alguns são menos humanos que outros, os animais são quase todos, na origem, humanos. Para essa concepção fundada na ideia de animismo, o fundo da realidade é o espírito.

Assim, a ontologia do pensar ameríndio difere-se do pensar ocidental. Para Viveiros Castro (2002), no pensamento ameríndio, as categorias: natureza e cultura não só subsumem, como não possuem os mesmos significados que seus análogos ocidentais.

Vê-se que as formas de pensar ameríndias não se encaixam nos parâmetros metodológicos do pensamento científico. Nesse sentido, é importante traçar caminhos outros que “[...] incorporem instrumentais capazes de abordar a realidade para além

da ideia de que o saber científico é a única possibilidade de compreender e interpretá-la” (SILVA et al, 2011, p. 60).

Nessa direção, os pesquisadores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, constroem coletivamente outros caminhos epistemológicos que dão sustentação metodológica a espaços complexos e diversificados como o amazônico. E assim, veem mapeando os saberes, práticas educativas e costumes amazônicos por meio das cartografias de saberes.

No próximo subitem mostro as opções metodológicas e trilhas percorridas para desenvolvimento da pesquisa.

1.2 Trilhas metodológicas da pesquisa

Imagem 2 – Estrada vicinal que dar acesso à aldeia Juçaral



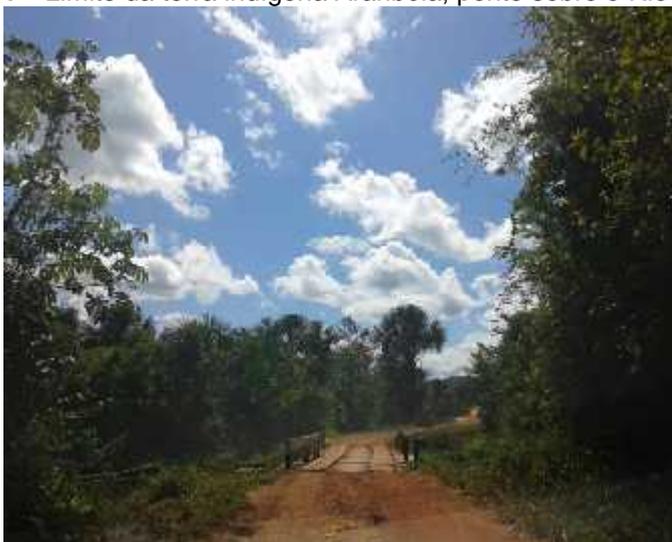
Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Imagem 3 – Riacho Faveira, Aldeia Faveira



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2013.

Imagem 4 – Limite da terra indígena Araribóia, ponte sobre o Rio Buriticupu



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Imagem 5 – Rio Buriticupu, Aldeia Juçaral



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2013.

Uma das noções de cartografia dos saberes funda-se na compreensão epistemológica de cartografia simbólica em Santos (2010). Esse autor tem nas cartografias simbólicas um caminho metodológico que o possibilita representar e analisar experiências sociais desperdiçadas pelo modelo racional ocidental, além de mostrar que a exclusão cognitiva gera injustiça social.

Santos (2010) avalia que a cartografia abissal epistemológica, por exemplo, representou para os povos indígenas a apropriação e a violência. Nesse sentido, para os indígenas, a apropriação envolveu a incorporação, a cooptação e a assimilação pelos valores cristãos europeus, a violência da proibição do uso de suas línguas próprias, a destruição dos símbolos, os lugares de cultos e práticas culturais, e todas as formas de discriminação cultural e racial.

De acordo Silva (2011), as cartografias simbólicas de Santos é uma metodologia que se insere na perspectiva de uma **sociologia das ausências**, que por sua vez tem como pressuposto tornar visíveis e recuperar experiências cognitivas marginalizadas e consideradas inexistentes pelo cânone epistemológico ocidental. Nesse contexto Nunes (2010, p. 280) qualifica os marginalizados epistemologicamente como “[...] vítimas de epistemicídios tantas vezes perpetrados em nome da razão, das luzes e do Progresso”.

Já Passos; Kastrup; Escóssia (2011, p.10) entendem a cartografia como “acompanhamento de percursos, implicação em processos, conexão de redes ou rizomas”. Amparados na concepção de Deleuze e Guattari, entendem a cartografia como princípio de rizoma, um sistema acêntrico, de múltiplas entradas, mapas móveis. Neste sentido, o rizoma pode ser comparado com um mapa e não com um decalque. Deleuze; Guattari (2001) consideram que:

Fazer o mapa não o decalque [...] Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. [...] Ele contribui para a conexão dos campos [...] O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. [...] Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas; [...] Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre "ao mesmo" (Deleuze; Guattari, 2000, p. 21).

Dessa forma, num rizoma há múltiplas entradas não existem pontos ou posições definitivas, portanto, não há hierarquias ou totalizações. Nesse sentido, considerando os princípios metodológicos científicos vigentes, a noção de cartografia em Deleuze e Guattari, configura-se como uma reversão metodológica. Nessa direção, explicam Passos; Kastrup; Escóssia (2011) que a cartografia é um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado a partir da aproximação do pesquisador com os movimentos da vida. O rigor não se encontra na exatidão da

pesquisa, este é ressignificado através do compromisso e engajamento do pesquisador com a realidade pesquisada.

Nesta perspectiva, de acordo com Silva (2011) a cartografia de saberes se caracteriza como uma opção epistemológica e metodológica transgressora ao pensamento dominante, ou ao absentismo da ciência moderna, na medida em que evidencia as mais variadas formas de conhecimentos, assumindo uma dimensão ético-política para afirmação e pertencimento de grupos sociais subalternizados como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, etc.

Como um dos intuitos deste estudo é também conferir visibilidade epistemológica aos saberes e práticas culturais Tentehar, adotei para esta pesquisa como estratégia metodológica a cartografia de saberes. De acordo Silva (2011), a cartografia de saberes vem sendo utilizada por pesquisadores do PPGED-UEPA, com uma dupla função, servindo como categoria analítica e/ ou instrumento teórico-metodológico. Como ressaltam Oliveira e Mota Neto (2011, p. 173), a cartografia de saberes “se revelou como uma *práxis* de pesquisa intercultural, um caminho investigativo para dar conta da inter-multiculturalidade rural-ribeirinha” dos sujeitos amazônicos.

Diferente do método científico moderno que procura isolar o sujeito do objeto ou que se abstém de envolvimento e compromisso social com a busca da neutralidade científica, a cartografia funda-se na subjetividade, em aspectos qualitativos, como: vontade, desejo, valores, costumes e, assim, incorpora a realidade sócio-histórica dos sujeitos, tendo em vista que a educação seja ela formal ou não formal, “é uma prática social humana” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 40). Assim, mapear os saberes culturais Tentehar, ou ainda entendê-los, no processo de ensino intercultural na escola indígena, é prioritário para incorporar a subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Este estudo foi construído a partir de uma pesquisa qualitativa, por entender que essa abordagem oferece a possibilidade de investigar os fenômenos educativos em toda a sua complexidade, como afirmam Triviños (2007) e André (2007). De acordo com Ghedin e Franco (2011), as pesquisas qualitativas focalizam o sujeito, buscam descobri-lo em sua compreensão, na forma como significam a sua existência, o seu cotidiano, a sua cultura.

Para dar conta do mundo de significados que compõe o universo cultural dos Tentehar da aldeia Juçaral, foi preciso imersão no cotidiano desses atores sociais que

lá habitam, ou seja, vivenciar seus processos culturais. Por isso, optei pelo enfoque teórico metodológico fenomenológico, tendo em vista que a fenomenologia enfatiza processos subjetivos. Parte do pressuposto que para entender como os sujeitos dão sentido a sua vida diariamente, “é preciso penetrar no universo conceitual” destes (ANDRÉ, 2007, p. 18). Há, portanto uma presença marcante do “sujeito na interpretação do objeto” (GAMBOA, 2010, p. 114).

Por se tratar de um estudo de natureza interpretativa, cujo eixo da investigação consistiu em conhecer as experiências cotidianas dos Tentehar relativas aos processos educativos inerentes aos saberes culturais e escolares que circulam em volta desse universo cultural, a pesquisa foi sustentada por procedimentos da etnografia, ressaltando que não é uma etnografia no seu sentido estrito. Acrescento que para o registro do universo cultural dos sujeitos, bem como a compreensão das significações que subjaz as suas realidades, muitos pesquisadores utilizam a etnografia.

A etnografia caracteriza-se por registros sistemáticos do modo de viver e pensar dos sujeitos, o que requer uma aproximação do pesquisador com a realidade investigada, para descrevê-la e compreendê-la em seus significados, segundo a visão destes. Geertz (2012) definiu a etnografia como a ciência da descrição cultural densa, nomeando o fazer etnográfico como o:

Tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 2012, p. 7).

Com uma compreensão semiótica, Geertz (2012) vê a cultura como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis. Na mesma linha de pensamento, Brandão (2002) entende que a escola é uma comunidade cultural que apresenta uma realidade complexa e com profundos feixes de relações interativas entre teias e tramas de símbolos e de significados.

Como a proposta do estudo era de analisar se ocorre ou não diálogo entre os saberes culturais e saberes escolares nas escolas da aldeia Juçaral, o estudo de campo foi realizado num espaço singular, a aldeia Juçaral, caracterizado como um estudo de caso do tipo etnográfico.

O estudo de caso etnográfico busca a compreensão de casos particulares levando em conta seu contexto e sua complexidade e “possibilita uma visão profunda

e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa, composta de múltiplas variáveis” (ANDRÉ, 2007, p. 49).

De acordo com André (2007, p. 51), os estudos de caso “buscam o conhecimento do particular, são descritivos, indutivos e buscam a totalidade”. E como estão mais preocupados com a descrição e compreensão dos processos, esse fato, segundo a autora, envolve a descrição do contexto e da população do estudo.

Dessa forma, a opção pelo uso do método cartográfico nesta pesquisa, sustenta-se na ideia de que por meio da sua elaboração é possível “compreender a organização social dos lugares, saberes, práticas, relações e configurações socioespaciais que são produzidas e/ou que se reproduzem nos territórios existenciais” (SILVA et al, 2011, p. 72), como é o caso do território dos Tentehar que moram na Aldeia Juçaral.

Conhecer o território existencial dos Tentehar da aldeia Juçaral, implica, dentre outros procedimentos, em situar os aspectos físicos-geográficos do lugar da investigação e os seus sujeitos. A seguir apresento uma descrição do território onde pesquisei e na sequência os sujeitos com quem conversei.

a) O lugar onde pesquisei

A aldeia Juçaral está situada na porção sul da Terra Indígena (TI) Araribóia, onde vivem comunidades de Tentehar e parte dos Awa-Gujá⁴. Atualmente, segundo informações dos moradores, há aproximadamente 147 aldeias Tentehar em todo território. Dentro da Terra Indígena Araribóia vive uma população de 6.800 pessoas que se declararam indígenas, segundo informações do Censo 2010 do IBGE. A TI Araribóia foi homologada pelo Decreto 98.852 de 22/11.90 com área de 413.288,00 hectares, compreendendo os municípios: Amarante, Buriticupu, Bom Jesus das Selvas, Arame e Santa Luzia todos no Estado do Maranhão, e está localizada na região do Oeste Maranhense.

⁴ Segundo informações do Instituto Socioambiental (ISA), os Guajá constituem um dos últimos povos nômades coletores do Brasil, dividindo-se em aldeados e certo número sem contato, com população de 365 indivíduos.

Imagem 6 – Mapa da Terra Indígena Araribóia



Fonte: <<http://www.funai.gov.br/index.php/servicos/geoprocessamento>>.

Segundo informações constantes do relatório do PPCD-MA⁵, a TI Araribóia possui caracterização ambiental com 97,56% de bioma amazônico e 2,44% de cerrado; pertencente 100% a bacia hidrográfica do Mearim. Sofre constantes pressões para exploração de seus recursos naturais por parte de garimpeiros, caçadores, madeireiros, fundiária (posseiro).

O acesso à aldeia Juçaral é feito através do município de Amarante-MA⁶, seguindo pela MA 275 em direção a Sitio Novo-Maranhão, vira-se a esquerda na primeira estrada vicinal. É por essa estrada de chão coberta por piçarra, que se percorre aproximadamente 30 quilômetros até chegar à aldeia Juçaral. A paisagem, que se constitui no trecho entre Amarante e a aldeia Juçaral, é formada prioritariamente por uma vegetação rasteira de cerrado, em meio a trechos de areal denso. Percorrido os 7kms iniciais adentra-se na área da TI Governador⁷, pertencente

⁵ Diagnóstico para Implementação do Plano Estadual de Prevenção e Controle de Desmatamentos de Queimadas do Maranhão.

⁶ O município de Amarante tem a segunda maior população indígena do Maranhão, pois a sua área abrange parte da TI Araribóia, TI Governador e TI Krikati. São 5.090 pessoas, destes 252 vivem na zona urbana e 4.838 na zona rural (IBGE, censo 2010).

⁷ A TI Governador possui área de 41.644 ha, situada no município de Amarante, teve demarcação homologada pelo decreto 88.001 de 28/12/82. Atualmente, os Gavião Pykopjê reivindicam na justiça o

ao povo Gavião Pykopjê. No intervalo de mais 7kms passa-se pelas entradas das aldeias Nova, Campo Bom, Monte Alegre, Riachinho e Rubiácea, todas Gavião. Mais 7kms, ainda em terra Gavião avista-se o riacho Faveira e uma comunidade de Tentehar que leva o nome do riacho. Na saída da aldeia Faveira, a esquerda uma entrada para aldeia Borges, também de povos Tentehar. Passados mais 3km chega-se ao limite da TI Governador. Logo à frente, fazendas com rebanhos bovinos é o que se consegue enxergar.

Seguindo o trajeto, é possível identificar na paisagem pequenos igarapés cercados por buritizeiros. A partir desse trecho, ao olhar para a paisagem vegetal, percebe-se a mudança do bioma do cerrado, para o amazônico. À frente avista-se uma pequena comunidade formada por aproximadamente 30 famílias de pequenos trabalhadores rurais, de nome Campo Formoso⁸. Após o povoado, percorre-se ainda aproximadamente 100 metros para chegar à área da TI Araribóia. Do lado esquerdo uma fazenda e a direita uma ponte de madeira, que dá acesso à aldeia Juçaral. A área da TI Araribóia inicia-se com a ponte, portanto, o rio Buriticupu, que corre por baixo da ponte, nesse trecho, está situado dentro da TI Araribóia.

Imagem 7 – Aldeia Juçaral



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2013.

direito de ampliação das suas terras. O medo de perda das terras, por fazendeiros e pequenos agricultores que possuem propriedades na faixa de terra da ampliação, fez gerar um conflito entre a população de Amarante e os Gavião, e até mesmo entre os Tentehar. Atualmente, essa região é conhecida como faixa de gaza maranhense.

⁸ Na memória Tentehar, a formação do povoado está associada ao início da exploração das riquezas naturais da TI Araribóia, visto que, segundo Toinho Guajajara, o primeiro morador do povoado se fixou no local para contrabandear espécies vegetais e animais.

Ao chegar à aldeia Juçaral, do lado esquerdo enxerga-se um campo de futebol e do lado direito à escola indígena Santarena Kapi. Após a escola, uma via que dá acesso às aldeias Tentehar Chupé, Lago Quieta, Chapadinha, Pé da Serra, Araribóia, Bezerro. E descendo no rumo da mata, as aldeias Vila Feliz, Iguarupu, Buraco Fundo, Caititu, Cabeceira, Lagoa Comprida, Tauari, Cupim, Marajá.

Ao prosseguir o caminho, depara-se com as primeiras casas, que se distribuem ao longo de uma única rua organizada em disposição linear, modo específico de organização espacial dos Tentehar. As casas são separadas uma das outras por cercas de galhos finos ou arame. No centro da aldeia, observa-se do lado direito, uma casinha feita de madeira e coberta de telhas, é a escola indígena Gianni Sartori. A sua frente a casa de farinha. No centro da aldeia está localizada a igreja e, ao seu lado esquerdo, o posto de saúde. Ao prosseguir, por mais cem metros, as demais moradias e vielas que levam as roças e as outras aldeias vizinhas do lado esquerdo, sendo as mais próximas: Três Lagoas, Tarumã, Igarana, Cajá, Bacabalzin, Mucura, Canto Bom, Almesca, Cabeça da Onça, Olho D'água, Bela Vista, Três Passagens, Bacuri, Três Irmãos, Mamão, Cigana, Cumaru, Nova, Cabaça, Canudal, Serrinha, Tamburi, Alto Cajá.

Imagem 8 – Casa de farinha e a direita a igreja e o posto de saúde



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2013.

Já quanto à escolha dos sujeitos que moram na aldeia Juçaral e habitam o território existencial da TI Araribóia, à luz dos objetivos da pesquisa, o critério de seleção foi a vivência concreta no dia a dia, em algum dos saberes culturais

mapeados ou na escola indígena local e, sobretudo, a indicação dos sujeitos escolhidos por membros da comunidade.

b) Os sujeitos que participaram da pesquisa

Os sujeitos com quem conversei para realizar essa pesquisa foram, sobretudo, pessoas que me acolheram na aldeia Juçaral e acreditaram nas possibilidades de contribuição do estudo para toda comunidade. Por isso, abriram as portas das suas moradias, indicaram pessoas que poderiam melhor contribuir, quando necessário, traduziram as falas dos intérpretes que não se comunicavam em português. E assim participaram de forma decisiva da construção deste estudo, são eles:

Zezé Santos Guajajara que neste estudo prefere ser chamado por seu nome indígena **Zapuy**, hoje, com 62 anos, é o cacique da aldeia da Juçaral. Agricultor aposentado que nasceu na terra indígena Araribóia e mora aproximadamente há 40 anos na aldeia Juçaral e, quando criança devido aos deslocamentos da família, viveu na aldeia Borges e ainda na TI Bacurizinho. É casado e pai de dez filhos, sendo sete mulheres e três homens. Sua família é hoje a maior família extensa dentro da aldeia. Por ter sido criado por sua irmã e cunhado, teve que se 'virar' desde cedo, assim não pode frequentar a escola, não sabe ler, e aprendeu a escrever somente seu nome.

Embora, Zapuy não saiba ler e escrever em português, fala bem o português, é uma liderança local, dono de um notório saber do universo cultural Tentehar e acerca das causas indígenas. Sempre muito disponível se fez presente em quase todos os momentos da pesquisa, contribuindo com sua fala, sobre saberes culturais locais, e ainda sobre os problemas vivenciados na TI Araribóia e também na educação escolar.

Antônio Gomes Guajajara (Toinho Guajajara), 36 anos, nasceu na aldeia Guarurru na TI Araribóia. Toinho é cantor Tentehar, professor das disciplinas de Língua e Cultura Tentehar e missionário evangélico. Mora há 15 anos na aldeia Juçaral, é casado e pai de seis filhos, três homens e três mulheres. As dificuldades para o acesso à escola, visto que se criou no meio da mata, na aldeia Lagoa Comprida, fizeram com que Toinho cursasse o Ensino Fundamental e o Magistério, já depois de casado, na escola do povoado Campo Formoso. Já a sua formação como professor de Língua Tentehar veio por meio de seu pai, que também foi formado como professor de Língua Tentehar pelo método de ensino bilíngue, ministrado por missionários americanos.

O fato de ser cantor Tentehar e um conhecedor da Língua Tentehar faz com que Toinho detenha um vasto patrimônio imaterial da cultura Tentehar. Isso contribuiu significativamente para o mapeamento dos saberes do cantar Tentehar, dos rituais Tentehar, visto que é o cantor que comanda os rituais Tentehar. A sua contribuição foi significativa tanto para o mapeamento dos saberes Tentehar quanto para mostrar como ocorre o diálogo intercultural entre saberes na escola local. Além disso, a sua participação não se restringiu em ser apenas um dos sujeitos entrevistados, mas um tradutor de muitas falas, sempre disponível em explicar as histórias Tentehar com cuidado e dedicação para que as informações fossem as mais fidedignas possíveis.

João Tawi, 96 anos, aposentado, casado, é natural da TI Araribóia, quando ainda a época do SPI essa terra era conhecida por Funil. É cacique da aldeia Mucura, onde vive há mais de 30 anos, é bilíngue. Na sua participação, Joãozinho Tawi falou como um bom caçador Tentehar, sabedor de muitas histórias envolvendo caipora, de tempos imemoriais em que os bichos falavam com gente, as suas falas foram decisivas para adentrar na complexa teia de significados que compõe o imaginário cultural Tentehar.

Angelina Carlos Guajajara, 72 anos, aposentada, nasceu na aldeia Bacurizinho, mora na aldeia aproximadamente há 40 anos. É casada com Zapuy e mãe de dez filhos. Angelina estudou até a 4ª série do antigo primário, cursado todo em língua materna, assim não fala o português e só se comunica na língua materna. Segundo ela, como os pais viviam se deslocando de uma aldeia pra outra, foi difícil estudar, pois só havia escola à época em povoado não índio. Como a maioria das mulheres Tentehar da sua época, fincada em ser uma mãe cuidadora do lar, Angelina contribuiu nesta pesquisa para falar sobre o saber tecer redes, tipoias, saiotas à moda Tentehar. Um saber tradicional ameríndio, que quase não se modificou nos dias de hoje.

Ana Cleide Pereira da Silva, 47 anos, é uma índia mestiça, de pai índio e mãe negra, é bilíngue. É natural da terra indígena Araribóia, nasceu na aldeia Mucura, e já mora há 26 anos na aldeia Juçaral, é casada, mãe de três filhos e dois netos. É professora há 19 anos, com formação em nível médio através do curso de Magistério Indígena. Trabalha atualmente como secretária da escola local, e nas horas vagas produz juntamente com sua família adornos corporais tradicionais, como: colares, pulseiras e brincos, ou instrumentos, como arco e flecha, para ajudar no orçamento do lar. Liderança indígena local, também é presidente da associação das mulheres

artesãs da aldeia Juçaral. Na sua participação, como artesã, Ana Cleide falou sobre o saber fazer adornos corporais, e como secretária da escola prestou esclarecimentos sobre a gestão escolar.

Maria Parazawu, 46 anos, é natural da TI Araribóia, nasceu na aldeia Borges, morou ainda nas aldeias Faveira, Barriguda e Buritizin Novo. Mora há 37 anos na aldeia Juçaral, foi criada pelos pais, na roça. Hoje é casada e tem um filho e dois netos. Estudou até a 4ª série do antigo primário. É falante apenas da língua Tentehar. Hoje, Maria Parazawu, seu irmão e o marido que a ajudam, são os únicos que sabem fazer as cestarias tradicionais Tentehar na região sul da TI Araribóia. Assim, ela relatou sobre o saber trançar a palha do guarumã, do buriti ou do babaçu e transformá-los em diferentes utensílios domésticos.

Ana Cleide Pereira Marinho, 55 anos, nasceu em Amarante do Maranhão, é atualmente viúva e agricultora aposentada. É uma Karaiw que casou com um Tentehar e, por isso, passou a viver na aldeia Juçaral há mais de trinta anos. Mãe de cinco filhos, estudou até 4ª série. Ana Cleide é portadora de um notório saber herbário, que aprendeu inicialmente com a mãe, nas trocas cotidianas de receitas com as índias, por isso, a sua participação neste estudo diz respeito ao saber curar-se por meio das plantas.

Frederico Guajajara (Fred Guajajara), 33 anos, nasceu na TI Araribóia na aldeia Canudal. Vive há 16 anos na aldeia Juçaral, com formação em nível médio, exerce a função pública de agente de saúde da aldeia. Casado, tem cinco filhos, cursou o Ensino Médio. É uma liderança dentro da aldeia, a sua formação política através do movimento indígena o faz um apurado conhecedor e defensor das causas indígenas, que se revelam na sua preocupação quanto à exploração ambiental da TI Araribóia, ou ainda, com a manutenção de práticas culturais tradicionais do povo Tentehar. Embora tenha contribuído para falar sobre o saber fazer pinturas corporais, prática cultural, que se tornou uma fonte de renda para Fred, colaborou ainda neste estudo ao falar sobre a presença de religiões evangélicas nas aldeias, sobre os problemas ambientais na TI Araribóia e também os vivenciados na educação escolar local. Além de ter contribuído para aceitação deste projeto de pesquisa nessa comunidade.

Pedro Carlos Guajajara, 37 anos, nasceu na TI Bacurizinho, mas foi criado na aldeia Juçaral. Casado com uma índia Gavião, pai de quatro filhos, é atualmente o diretor das escolas da aldeia Juçaral. Há 12 anos é professor e está há quatorze anos

na direção das escolas. Estudou até a terceira série na aldeia, depois no povoado Campo Formoso. Fez o Ensino Médio em Amarante e também cursou o Magistério Indígena. Está cursando, na Universidade Federal do Goiás (UFG), o último ano da Licenciatura Intercultural com habilitação em Ciências da Natureza. A participação de Pedro foi restrita a educação escolar da aldeia.

Damião Guajajara, 36 anos, nascido e criado na TI Araribóia, mora a mais de 16 anos na Aldeia Juçaral. Casado, pai de cinco filhos. É professor do 5º ano do Ensino Fundamental. Bilíngue, foi formado por meio do curso de magistério convencional e atualmente cursa Licenciatura Intercultural na UFG.

Vicente Hamua'i Guajajara, 90 anos, natural da região Zutiua na TI Araribóia, é mestre de cantorias Tentehar. Viúvo, pai de dez filhos, reside na aldeia Araribóia. Como mestre de cantorias, seus relatos contribuíram para esclarecer informações sobre a origem dos rituais Tentehar e os encantados presentes nesses rituais.

As vozes dos sujeitos aqui mencionados foram fundamentais para o mapeamento dos saberes e práticas culturais Tentehar e para os esclarecimentos acerca do possível diálogo intercultural de saberes na escola local. Assim, esta pesquisa não é fruto de um trabalho meramente individual, mas gestada coletivamente, que “a transformam numa obra coletiva” (CHIZZOTI, 2008, p. 84).

Além destes, outras pessoas como seu Oseas Guajajara e Zé Maria Guajajara, embora não entrevistados contribuíram com informações para este estudo. Como este projeto foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão (FAPEMA), em um edital para pesquisas desenvolvidas em escolas indígenas, este estudo também contou com o auxílio de dois alunos bolsistas Ezequiel Guajajara e Daniel Guajajara.

O fato de eu ter estabelecido uma relação de confiança e amizade, com boa parte desses sujeitos, antes da pesquisa, sentimentos esses que se alargaram com a minha convivência na aldeia Juçaral no decorrer do percurso investigativo, isso colaborou decisivamente para adentrar no universo existencial desses sujeitos. Sob esse aspecto esclarece André (2007, p. 62) que “se há um clima de confiança, as informações fluirão mais naturalmente”.

Para se estabelecer um clima de confiança, um dos pontos fundamentais, segundo Angrosino (2008), é que o pesquisador reserve um tempo para explicar as suas intenções, pois embora nem todos os membros da comunidade entendam os princípios subjacentes à pesquisa, certamente entenderão que se trata de uma

investigação de interesse comum. Foi com consciência que o estudo era de interesse da comunidade que Toinho Guajajara foi indicado pela comunidade para me auxiliar durante todo o processo de pesquisa. Mas do que um auxiliar, Toinho tornou-se para mim um amigo e irmão, e acredito que a recíproca seja verdadeira, pois mais do que uma pesquisadora, acredito que me vejam como uma amiga, uma parceira. Expressões do tipo “você é sempre bem vida em nossa aldeia”, ou “estamos à tua disposição” são indicativos do clima amistoso e favorável à pesquisa. Com sua calma e paciência, a cada permanência na aldeia, Toinho colaborou comigo nos registros de campos, com traduções de falas, nos registros fotográficos e filmagens e muitos relatos em minúcias sobre o seu povo.

Foi, portanto, num clima de parceria amigável e solidária que comecei a me apropriar dos saberes culturais Tentehar e, assim, fazer os registros de campo, por meio da observação participante. Nessa direção, Alvarez e Passos (2012, p. 142) falam que qual seja o campo estudado desconhecido ou habitual para o pesquisador, é importante aproximar-se das pessoas e posicionar-se na condição de aprendiz e de lateralidade, “incluindo a todos e a tudo em um mesmo plano – plano sem hierarquias, embora com diferenças”.

c) Os registros de campo e a análise dos resultados

Para entender como constroem seus saberes e práticas culturais e os seus significados no construto de suas experiências cotidianas, inicialmente passei a mapear o campo por meio da observação do cotidiano da aldeia Juçaral. Aqui o cotidiano foi percebido “como espaço significativo, cultural, em que os seres humanos constroem a sua existência e se fazem transformadores das circunstâncias” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 62). Segundo esses autores, a pesquisa etnográfica é uma atividade observadora e interpretativa, que se move na compreensão da alteridade no seu próprio espaço.

Para André (2007), a observação é chamada participante porque esta propícia um grau de interação com a situação estudada, afetando e por ela sendo afetada, e dependendo do grau de envolvimento, pode ir da “observação participante à participação observante” (BARROS; KASTRUP, 2011, p. 56).

Barros e Kastrup (2011, p. 59) afirmam que, ao investigar processos de produção de subjetividade, o pesquisador encontra-se numa situação paradoxal, ou

seja, começa pelo meio, isto acontece não só porque o presente carrega uma história anterior, mas também porque porta uma espessura processual. Nessa perspectiva deixei 'me levar pela maré' dos acontecimentos locais, pelo tempo das pessoas e a observar o que ocorria no momento presente. Assim, por meio da observação participante em alguns momentos ou ainda da participação observante em outros, durante o estudo procurei me inserir em atividades formais e informais, reuniões de moradores, reuniões com professores, rodas de conversas informais nos quintais, nos pátios, em visitas na casa de moradores, na festa do moqueado e no ritual de iniciação da menina moça, no culto, na celebração de mesada, na produção da farinhada, no jogo de futebol feminino e masculino.

Dessa forma, comecei a experienciar o espaço e o tempo vivido pelos Tentehar da aldeia Juçaral, e a partilhar de suas experiências, com o propósito de aprender "não como pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser com ele" (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 194).

Numa posição de lateralidade, a cada vivência, um novo aprendizado ao ouvir, por exemplo, as diferentes narrativas de Zapuy sobre as suas lembranças da infância, nas caçadas que participava com o cunhado, ou ainda nas histórias dos encantados das florestas que os velhos lhe contaram. Ou ainda, ao observar os movimentos da avó ao benzer a neta na tocaia, do cantor ao passar a carne de lambu no corpo da menina moça, ou ainda da distribuição dos bolos de carne moqueada ao fim da festa da menina moça.

Ao adentrar no universo simbólico dos Tentehar, sobretudo ao observar o ritual de apresentação da menina moça Tentehar (festa do moqueado), compreendi que esse ritual se nutria da experiência vivida, pois ele agregava os diferentes saberes culturais, ou seja, "os códigos simbólicos para interpretação e negociação dos eventos da vida cotidiana" da aldeia Juçaral (MCLAREN, 1992, p. 72).

Segundo Angrosino (2009, p. 83), a "observação tem o potencial de produzir novas percepções na medida em que a 'realidade' fica mais nítida em decorrência da experiência em campo". Desse processo reflexivo inicial, vi que havia chegado o momento de aprofundar o conhecimento dos saberes, então, passei a entrevistar os sujeitos que exercem na prática cotidiana esses conhecimentos, ou que os detêm gravados na memória.

Segundo Szymanski (2011, p.14), o caráter dialógico e interativo da entrevista possibilita um "intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e

valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas”, é um encontro interpessoal, onde se incluem atitudes, valores, opiniões dos sujeitos. Então, entrevistei dez sujeitos, através da modalidade de entrevista semiestruturada. Inicialmente pensei em entrevistar menos sujeitos, mais à medida que as informações fluíam, abriram-se novas rotas de investigação, novas pistas, assim foi necessário “sondar significados, explorar nuances, capturar áreas obscuras” (ANGROSINO, 2009, p. 63). As entrevistas mostraram-se relevantes não só para mapear os saberes culturais Tentehar, como também foram fundamentais para perceber como ocorre o diálogo entre saberes nas escolas da aldeia Juçaral, ao dar voz aos atores sociais da escola que no dia a dia convivem com o processo de ensino-aprendizagem intercultural.

Para aprofundar as informações relativas ao diálogo intercultural na escola indígena, fiz uma pesquisa documental nos arquivos da secretaria da escola. Um dos documentos pesquisados foi a ficha de histórico escolar, onde foi possível constatar o ‘rol’⁹ de disciplinas culturais e não culturais, e comparar as respectivas cargas horárias. Nessa pesquisa constatei que a escola não dispunha de um Projeto Político Pedagógico escolar específico e diferenciado, tal como orienta a legislação. Também consultei um material didático específico sobre o universo cultural Tentehar, e um material de ensino bilíngue, produzido na época em que a FUNAI era responsável pela educação escolar para os indígenas.

De acordo com André (2007, p. 28), entre as técnicas tradicionais associadas à etnografia, “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”. Em suma, a boa etnografia depende de uma composição de múltiplas técnicas de produção de dados para reforçar conclusões, salienta (ANGROSINO, 2009).

Ainda de forma complementar, porém não menos importante, os registros visuais foram feitos durante todo o trabalho de campo, como técnica que pode ampliar os contornos das formas iconizadas da cartografia.

Segundo Martins (2008), cada vez mais o visual tem recebido o *status* de documento e instrumento indispensável na leitura sociológica dos fatos e fenômenos sociais. Nesse sentido, a fotografia foi incorporada por sociólogos e antropólogos

⁹ Conforme mostro na seção IV.

como metodologia adicional conjuntamente com outras técnicas de pesquisas, constituindo-se um aporte que amplia e enriquece a variedade de informações que o pesquisador dispõe para ler e interpretar o social na sua dimensão ontológica.

Neste estudo, as fotografias apresentam-se como um elemento a mais para descrição e interpretação do contexto sociocultural dos Tentehar da aldeia Juçaral. E a fotografia foi compreendida como “a busca do espelho que não mente, da durabilidade, da permanência, da nossa inteireza” (MARTINS, 2008, p. 56). As fotografias narram o cotidiano da aldeia Juçaral e momentos especiais, como: o ritual de iniciação da menina moça, de apresentação da menina moça (festa do moqueado), da festa dos rapazes, a celebração de mesada. Seguindo as orientações de Achutti (2004), apresento as fotografias como texto visual, no início de cada seção ou subseção, cujo propósito é aproveitar os dois potenciais narrativos na explicação dos objetivos do estudo, algumas fotografias, no entanto, inseri entre o texto escrito.

Em observação aos aspectos éticos da pesquisa, tomei o cuidado de explicar os objetivos da pesquisa. Para os registros orais foi feita a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e solicitada a autorização do intérprete. Já nos registros visuais foi solicitada autorização da publicação da imagem da pessoa, ou dos responsáveis para as fotografias que envolvem a imagem de crianças e jovens de menor idade.

Durante todo o processo investigativo foram feitas anotações sistemáticas dos cenários, dos comportamentos, das verbalizações. De acordo com Barros e Kastrup (2012, p. 69) uma prática preciosa para a cartografia “é a escrita e/ou desenho em diário de campo”. Conforme as autoras, as anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar em conhecimento as observações e relatos da experiência. Nesse intuito, juntamente com as anotações, tanto nas observações quanto nas entrevistas, foram feitas gravações em áudio e vídeo, de forma a retratar a visão dos entrevistados.

Ao ter por parâmetro a interpretação de toda uma trama de significados que subjazem ao universo cultural dos Tentehar da aldeia Juçaral, à medida que interagia com os sujeitos em campo, de forma processual, fui captando os dados, acompanhando os movimentos da vida na aldeia. Assim, no retorno de cada experiência em campo por meio da escrita, descrevia, transcrevia e passava a análise indutiva do material organizado com o propósito de dar significado aos dados

recolhidos em campo. Na pesquisa, na busca dos sentidos do outro, segundo Ghedin e Franco (2011) há dupla tarefa, que consiste em:

Descobrir as estruturas conceituais que informam os atos dos sujeitos, o “dito” no discurso social, e construir um sistema de análise nos termos do que é genérico a essas estruturas, do que pertence a elas porque são o que são e se destacam em relação a outros determinantes do comportamento humano. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 185).

Dessa forma, em vista de descobrir estruturas conceituais dos sujeitos e sistematizá-las, optei em fazer isso com o auxílio do método da análise de conteúdo. A escolha foi feita, tomando por referência o entendimento de Bardin (1986, p. 38), que considera que a análise de conteúdo pode ser uma análise de significados e a compreende “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Assim, a partir da ponte entre empiria e teoria, analisei dados orais e icônicos, como: entrevistas, conversações, sonhos, discursos, músicas, fotografias, vídeos e outros códigos semióticos, como: músicas, orações, gestos, danças, posturas, tempo, comportamentos rituais etc., em busca de compreender “criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas e ocultas” (CHIZZOTI, 2008, p. 98).

De posse dos dados anotados, realizei leituras panorâmicas com vistas a refletir sobre o que sabia, o que ainda precisava entender e perguntar sobre os saberes culturais locais ou ainda sobre diálogo intercultural na escola. Então, passei a classificar as descrições narrativas em notas, para separá-las e agrupá-las em temas ou categorias. De acordo com Bardin (1996), as categorias funcionam como uma espécie de rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos significantes contidos na mensagem.

Dessa forma, parti da análise das categorias analíticas iniciais, saberes culturais, saberes escolares, educação escolar indígena, diálogo intercultural. As categorias iniciais, segundo Oliveira e Mota Neto (2011), estão na base das discussões teóricas acerca do objeto de estudo. A articulação entre o referencial teórico e a descrição dos fatos me possibilitou organizar os dados da cartografia de saberes culturais Tentehar em dois grandes eixos, os saberes das matas que nas inferências constatei como sendo o local físico de onde se retira a matéria que dá

sentido aos saberes culturais Tentehar, e os religiosos que explicam a origem sobrenatural de todos os saberes.

Para Szymanski (2011, p. 78), a “categorização concretiza a imersão do pesquisador em campo e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão”.

Já para Lüdke e André (1986, p. 45) na tarefa de análise, após se identificar tendências e padrões relevantes entre as partes, essas tendências e padrões são reavaliados, “buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado”, visto que, segundo Bardin (1986), a inferência é o nível intermediário entre a descrição e o significado.

Dessa forma, já em um nível de maior abstração que me conduzia aos significados do universo cultural dos Tentehar, subdividi as unidades temáticas para facilitar a organização e o entendimento dos dados, em temas aglutinadores ou ideias fundantes. Na categoria saberes das matas, as ideias fundantes ou temas aglutinadores, por exemplo, foram: o saber caçar, o saber cantar, o saber fazer adornos corporais, o saber tecer, o saber pintar o corpo, o saber da cura. No decorrer da análise surgiram novas categorias, como: encantados da floresta ou espíritos donos, plantas de poder, saberes da fartura, mestiçagem de saberes, karowara, pajelança, saberes dos sonhos, comprometimento dos saberes, autonomia, ecologia de saberes etc.

Assim, considerando que a pesquisa se faz com o coletivo e a produção dos dados é processual e isso se prolonga até análise do material e em sintonia com o coletivo (BARROS; KASTRUP, 2011), se inicialmente as categorias foram inspiradas pela teoria, após a experiência de campo, a produção dos dados inspirou a teoria.

Para dar conta do que vi e vivi, falando em meu nome, sobre o que me relataram os Tentehar da aldeia Juçaral sobre seus saberes culturais e sua experiência com diálogo intercultural na escola indígena, em uma perspectivaêmica e ética, os diálogos foram apresentados no texto na sua forma literal e as análises passaram pelo crivo de alguns dos sujeitos entrevistados.

Dessa forma, para uma melhor compreensão dos resultados dos muitos encontros com os Tentehar da aldeia Juçaral, estes são organizados, conforme descrição a seguir:

A **INTRODUÇÃO** subdividi em dois momentos. No primeiro, relato o histórico da pesquisa, descrevendo as **motivações** que me conduziram ao **objeto de estudo**,

problema e objetivos do estudo. No segundo, apresento as **trilhas metodológicas**, onde forneço informações sobre **o lugar onde pesquisei** e os **sujeitos que participaram da pesquisa**, além da **proposta teórico-metodológica da pesquisa** que me conduziu a produção e análise dos dados que apresento nas Seções da dissertação.

Na **SEÇÃO I**, denominada **OS TENTEHAR: “o ser íntegro, gente verdadeira”**, apresento os Tentehar como povo e identifico os aspectos físico-geográficos dos diferentes territórios existenciais em que se situam no Estado do Maranhão; apresento uma **caracterização sócio-histórica dos Tentehar** e aspectos da **organização sociocultural dos Tentehar** da aldeia Juçaral, que auxiliará o leitor a compreender elementos da alteridade Tentehar, no movimento das transformações sócio-histórico-culturais que ocorreram em mais de quatrocentos anos de contatos intra e interculturais.

Na **SEÇÃO II, CARTOGRAFIA DE SABERES E PRÁTICAS CULTURAIS ENTRE OS TENTEHAR DA ALDEIA JUÇARAL**, em atendimento ao primeiro **objetivo do estudo**, mostro o mapeamento de saberes e práticas cotidianas dos Tentehar da aldeia Juçaral. Falo inicialmente do mundo mítico-simbólico do universo cultural dos Tentehar, na sequência apresento o mapeamento de **saberes culturais locais** na qual os Tentehar significam o seu cotidiano e os seus rituais tradicionais, como a prática do saber caçar, cantar, fazer adornos e pinturas corporais, e o saber da cura e proteção como uso de plantas e animais, classificados nesse estudo como **saberes da mata: multiplicidades e usos**, já que é nas “matas” como falam, onde está a base da vida material e religiosa dos Tentehar.

Já na **SEÇÃO III**, apresento a **CARTOGRAFIA DOS SABERES RELIGIOSOS DOS TENTEHAR DA ALDEIA JUÇARAL**, que tem na pajelança uma de suas bases. Apresento, ainda, a mestiçagem de saberes religiosos que hoje ocorre em decorrência da inserção na aldeia de outros credos religiosos. E os saberes dos sonhos, visto que também promove a conexão dos Tentehar com o sobrenatural.

Na **SEÇÃO IV**, intitulada **RELAÇÕES ENTRE SABERES E PRÁTICAS CULTURAIS TENTEHAR E SABERES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**, procuro analisar como ocorre o diálogo intercultural entre os conhecimentos culturais e os escolares. Inicialmente abordo **a educação escolar indígena entre os Tentehar: saberes que informam** por meio de um breve histórico da educação escolar indígena e caracterização da educação escolar na Aldeia

Juçaral. Na sequência, mostro a **organização da escola indígena, segundo os princípios da especificidade e da diferença**. Para responder aos últimos objetivos do estudo, mostro o lugar dos saberes culturais locais nas **práticas educativas escolares da aldeia Juçaral**.

Em **CONCLUSÕES** trato do que aprendi no estudo, e sugiro algumas ações visando o fortalecimento dos saberes e práticas culturais dos Tentehar.

SEÇÃO I – OS TENTEHAR: “o ser íntegro, gente verdadeira”

Imagem 9 – Tentehar em noite de cantoria em ritual de iniciação feminina



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

"Maíra-pai adoeceu; ele ainda era muito jovem. Uma visagem [espírito] o visitava. Percebeu-se isto porque havia restos de farinha sob sua rede. Porém, naquele tempo ainda não existia mandioca. Por isso, os Tenetehara se puseram a vigiá-lo. Foi então que surpreenderam o doente e descobriram que a farinha era trazida pelo invisível que também trouxe outros cereais, como feijão. Então, Maíra pediu aos índios que plantassem mandioca e que fossem colher no dia seguinte. A mulher duvidou das palavras, de Maíra e foi colher. Ele, irritado, sentenciou: "agora vocês vão ter que esperar muito até que a mandioca amadureça". Dito isto, abandonou a mulher grávida e foi embora".

(ZANNONI, 1999)

2.1 Os Tentehar: quem são e onde estão

Olhar para trás, decorridos mais de 500 anos do início da colonização europeia em terras brasileiras, e mais de quatrocentos anos de contato do Karaiw¹⁰ com os Tentehar, registros e narrativas indicam um passado impregnado de embates, negociações e resistências. A invasão dos colonizadores em suas terras e a imposição de suas culturas pautadas nos modos de vida da Europa Ocidental, representou não ter mais liberdade para vivenciar como outrora os seus costumes, sua religião, enfim sua cultura. Nessa trágica e cruel história, muitos foram mortos, quer pelas armas de fogo, pelo trabalho escravo e servil, quer pelas epidemias, o que contribuiu para o extermínio de várias nações indígenas.

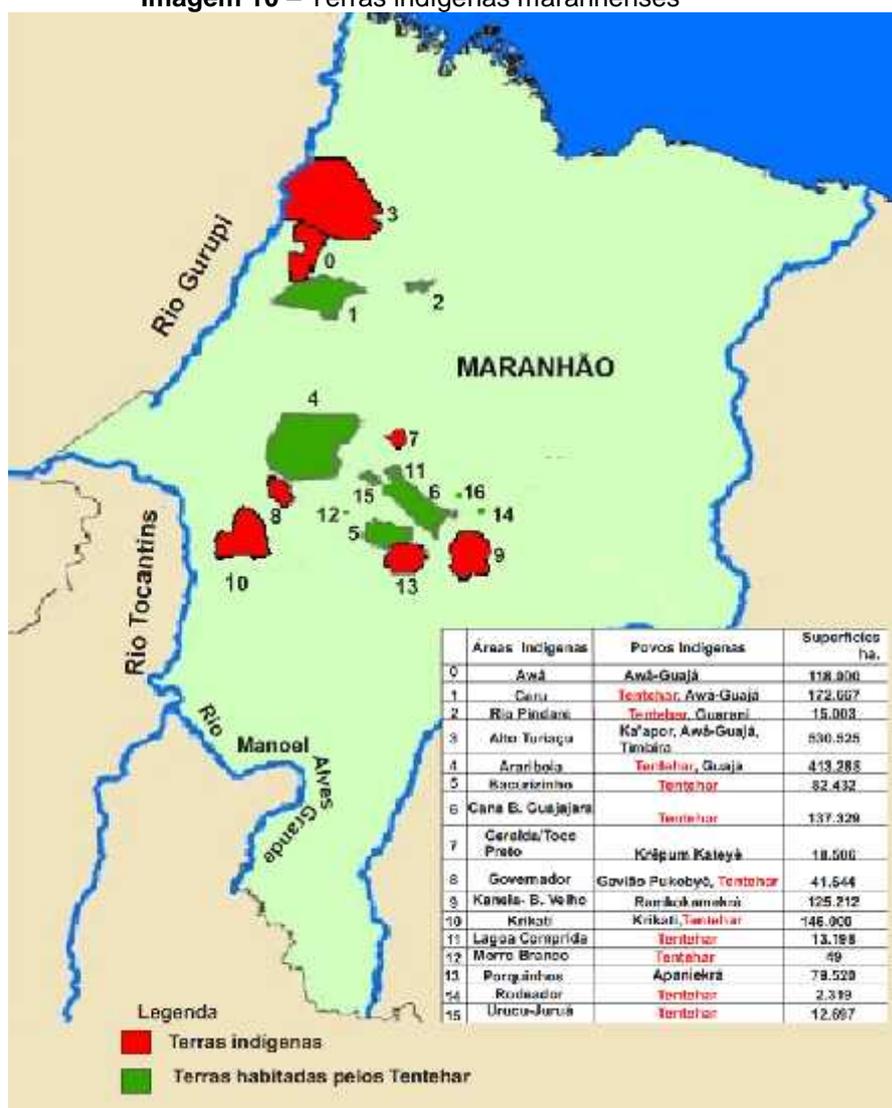
Sobre esse processo de “descoberta” imperial, Santos (2010, p. 182) avalia que marcado “pela ideia inferioridade do outro, que se transforma num alvo de violência física e epistêmica”, os colonizadores justificaram suas estratégias de dominação e violência, de ontem e de hoje.

Podemos mencionar a guerra, a escravatura, o genocídio, o racismo, a desqualificação, a transformação do outro em objecto ou recurso natural e vasta sucessão de mecanismos de imposição econômica (tributação, colonialismo, neocolonialismo, e, por último, globalização neoliberal), de imposição política (cruzadas, império, estado colonial, ditadura e, por último, democracia) e de imposição cultural (epistemicídio, missionação, assimilacionismo e por último, indústrias culturais e culturas de massas). (SANTOS, 2010, p. 182).

Os Tentehar se configuram atualmente como uma das maiores nações indígenas do Brasil e também do Estado do Maranhão, onde são conhecidos pelo nome de Guajajara. Falam uma língua pertencente à família linguística tupi-guarani. Neste estado, eles distribuem-se em treze terras indígenas que fazem parte das mesorregiões oeste e centro maranhense. Em apenas sete dessas terras, possuem usufruto exclusivo, sendo que em cinco dividem o espaço com outros povos. Também habitam a região do Alto Guamá no Estado do Pará onde são comumente designados por Tembé.

¹⁰ É a tradução em tupi/tentehar para não índio, assim, advém de karaíba termo que os Tupinambá chamavam os seus pajés-profetas, dado aos seus poderes de falar com espíritos e prever com sabedoria (GOMES, 2002). Os Tupinambá também associaram para designar os padres e europeus em geral, visto que foram vistos inicialmente como seres de poderes (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Imagem 10 – Terras indígenas maranhenses



Fonte: imagem adaptada de Maranhão (2011) e Almeida (2012).

Nas terras indígenas, compreendidas na porção oeste (**TI Alto Turiaçu, Rio Pindaré, Caru e Araribóia**), há predominância do bioma amazônico. Essas terras são cobertas pelas altas florestas da Amazônia e atravessadas pelos rios Gurupi, Pindaré e seus afluentes Caru, Zutiwa e Buriticupu. Já nas terras situadas no centro maranhense (**TI Bacurizinho, Canabrava, Governador, Krikati, Lagoa Comprida, Morro Branco, Rodeador, Urucu-Juruá e Vila Real**), há predominância do bioma de cerrado e são cortadas pela pelos rios Mearim e seus afluentes: Corda e Grajaú.

De acordo com informações colhidas junto à coordenação da FUNAI em Imperatriz-Ma, atualmente, no território maranhense vivem nove diferentes povos originários. Os Tentehar estão entre esses poucos povos que conseguiram resistir

aos sangrentos processos de dizimação¹¹ e escravização, provocadas pela intensificação das relações entre diferentes povos indígenas e europeus, com a chegada dos portugueses no Maranhão a partir de 1615. O território¹² que atualmente ocupam, é resultante de muitas lutas, idas e vindas, guerras e fugas, negociações entre colonizador e colonizado, e quando as adaptações não foram possíveis, rebeldia e morte.

Entre crescimentos e baixas populacionais nesses mais de quatrocentos anos, de acordo com a avaliação de Gomes (2002, p. 582), a história Tentehar é exitosa, uma saga heroica de um povo que perdeu população, autonomia, abandonou práticas culturais, “mas nunca deixou de se sentir diferente, de acreditar na sua forma de ser e no seu destino”.

Cabe informar que, nesse capítulo, não tenho a intenção de fazer um resgate histórico da trajetória Tentehar, e sim me proponho a pontuar algumas características da alteridade Tentehar na sua história de relacionamento com o Karaiw, que em suas diferentes táticas cotidianas (CERTEAU, 1994), de forma insuspeita, talvez tenham colaborado para os Tentehar se manterem resistente frente aos processos de dominação cultural, que não deixa de ser epistêmica. Como registraram em seus estudos Vainfas (1995), Gruzinski (2001) sobre as resistências ameríndias frente ao processo imposição cultural do colonizador.

Para Certeau (1994), nesse jogo de forças desiguais, os mais fortes jogam a partir de estratégias¹³, e aos mais fracos restam as táticas. Assim, de acordo com Certeau (1994), nas sutis maneiras de fazer, nas diferentes e simples formas de inventar e reinventar o cotidiano, os mais fracos com suas táticas bricoladoras, jogam o jogo do dominador e astutamente não se conformam a ele. Driblando disfarçadamente a dominação, os Tentehar e muitos outros grupos indígenas fizeram e fazem, como será visto no decorrer do estudo.

¹¹ Segundo Coelho (2002), a população indígena no Maranhão em 1612 era de aproximadamente 200.000 índios; e segundo Gomes (2003), a população Tentehar, nos primeiros cinquenta anos de contato, diminuiu de dez mil para aproximadamente quatro a três mil pessoas.

¹² Sobre os confrontos históricos dos Tentehar para reconhecimento de seus territórios, ver Coelho (2002).

¹³ Para Certeau (1994), a estratégia postula um lugar próprio, capaz de servir como base para gestão de sua gestão com exterioridade. Enquanto as táticas só têm por lugar o do outro, assim não dispõe de base para tirar proveito.

Submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins de em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir [...] seu modo de usar a ordem dominante exercia seu poder. (CERTEAU, 1994, p. 39).

Para Certeau (1994), essas performances podem estar associadas a saberes muito antigos, que advêm de imemoriais inteligências, a que chama *métis*. No caso dos *Tentehar* essa *métis* advém dos tempos primordiais, em que os homens não se distinguiram dos animais e falavam como gente. Foi nesse tempo em que viveu na terra o demiurgo Tentehar, seu criador, Maíra¹⁴, seu filho encantado Maíra-yr e seu irmão gêmeo, Mykura-yr, o filho do Gambá, conforme indicam alguns fragmentos de trechos da saga dos heróis culturais Tentehar, conforme as narrativas de Gomes (2002):

Um dia Maíra, o Divino, aparece a uma mulher, em forma de um rapaz bonito, ou de uma árvore formosa, lhe faz amor e gera um filho. Logo essa criança, Maíra-yr, começa a falar e pede para mãe levá-la ao pai [...] Chegando numa encruzilhada a mãe não sabe que caminho tomar, pergunta ao filho e ele não lhe responde. Ela segue por uma via que vai dar na morada de Mykura, o Gambá. Este acolhe em sua casinha acanhada feita de banana-brava, lhe dá comida e uma rede para dormir [...] Mykura a convida para dormir na sua rede, [...] lhe gera o outro filho, Mykura-yr. A Mãe segue o caminho até chegar na aldeia dos homens-onça [...] uma velha chamada Zary, [...] a acolhe e a manda se esconder, pois seu filho, que foi caçar e volta a qualquer momento, é muito feroz. Ao chegar o filho-onça, que também é pajé, acende um charuto, sente cheiro de gente, espanta a índia grávida, que se transforma numa veada e foge, sendo caçada pela onça e seus companheiros. Quando a esquartejam para comer, descobrem os dois filhotes. Zary pede para comer os fetos. Mas não consegue devido aos poderes sobrenaturais do feto. Daí resolve deixá-los num cesto para ver o que fazer no dia seguinte. Ao amanhecer, vai ver os filhotes e eles estavam vivos e transformados em dois quatizinhos. No outro dia já são duas cotiazinhas, dois papagaiozinhos, e assim a cada dia vão se transformando em animais diferentes. Passados alguns anos já são dois jovens Maíra-yr e Mykura-yr, o primeiro com poderes especiais, o segundo como coadjuvante desajeitado. Vão no mato, Maíra-yr pega uma flor, envolve-a na mão e a transforma num corupião, outra no xéxeu e assim os demais pássaros canoros. Eles vão e escutam o jacu cantar e contar a história deles, da morte de sua mãe nas garras das onças. Mykura-yr chora muito, Maíra-yr menos, e resolvem se vingar. Zary pergunta porque estavam chorando. Eles se zangam, Maíra-yr sopra maribondos que ferroam a cabeça dela, Mykura-yr arranca-a, pratica tira ao alvo na cabeça da velha. [...] Resolveram fazer um rio bonito, com palmeiras diversas, buriti, buritirana, açai, bacaba, anajá. Fazem abanos com as palhas, jogam-nos na água e transformam piranhas e outros peixes. Com um quibano largo fazem a arraia. Fazem um tipiti e transformam em cobra jiboia, [...] Assim fazem os animais dos brejos todos em casais [...] voltam a aldeia trazendo fruto das palmeiras,

¹⁴ Maíra é o herói cultural do povo Tupi-Guarani; as narrativas de Maíra e irmão gêmeos Maíra-yr e Mykura-yr são encontradas entre diferentes povos Tupi.

cantando uma canção especial, quase uma oração, e as onças lhes pedem para que as levem a ver o que fizeram [...] Para atravessar o rio as onças sobem na ponte, e os irmãos em combinado deslocam o tronco da árvore, fazendo-as cair no rio onde são devorados pelas piranhas e jacarés. [...] Se sentem vingados. Os irmãos gêmeos Tentehar continuam suas artes fazendo coisas novas. (GOMES, 2002, p. 54-55, grifos meus).

De acordo com Wagley e Galvão (1961), Maíra cansado de viver na terra vai embora para o “karowara nekwahawo”. Desde então, os Tentehar ficaram sós na terra. O karowara nekwahawo Tentehar, significa terra sem males dos tupi-guarani, onde habita Maíra¹⁵. Segundo Vainfas (1995) para Metráux, a busca desse paraíso levou diversas nações tupi a migrarem do interior para o litoral. No entanto, como explica o autor, no litoral os tupi não encontraram a “terra sem males”, e sim os portugueses. Foi no Rio de Janeiro que os Tentehar se defrontaram com os màzàn (Portugueses) pela primeira vez, contou o velho sábio Cipriano Guajajara em 1976 para Gomes (2002).

Os portugueses vêm, tomam conhecimento do lugar e voltam ao seu país. Depois retornam, pedem licença para fazer morada, mas não são aceitos. Uma vez mais aparecem para brigar. Os Tentehara lutam e perdem a disputa pelo Rio de Janeiro [...] Os Tentehara ficam com os arcos e sua cultura e se retiram do Rio de Janeiro [...] Então, os Tenetehara vêm para o Maranhão. Sua nova morada é também como se fosse uma ilha, com um rio grande ou um lago grande ao seu redor. Passados muitos anos, os Karaiw começam a chegar de novo, pedem terra para morar e começam a incomodar. Um índio faz uma balsa de buriti e atravessa o rio, onde acha uma terra muito bonita, com muita caça, sem morador. Convida seus parentes para situar essa nova terra e aos poucos todos mudam.¹⁶ (GOMES, 2002, p. 57).

Em busca da “terra bonita”, da “morada de Maíra”, impulsionados pelos homens-deuses pajés e, ao mesmo tempo, fugindo do massacre dos portugueses, da imposição do cristianismo por meio da proibição de usos e costumes ancestrais e dos flagelos das epidemias que assolaram as aldeias no litoral (VAINFAS, 1995), são

¹⁵ Lugar da eterna juventude e da imortalidade. O que levou os Tentehar/ Tembê a migrarem do Maranhão para o Pará? De acordo com Gomes (2002), por volta da terceira década do século XIX, desencadeou-se uma migração entre os Tentehar para o Rio Gurupi, nos altos cursos dos Rios Capim e Guamá, onde receberam o nome de Tembê. Esse deslocamento, segundo Zannoni (1999), está relacionado a procura dos Tenetehar pelo Karuwar, lugar sagrado onde moram os encantados, que segundo informação, colhida por Nimendaju entre os Tembê, morava o seu Deus “Maíra”, local onde os seus habitantes podiam viver magnificamente com muito pouco para o sustento diário.

¹⁶ De acordo Vainfas (1995, p. 50), o impacto da colonização acabou por reforçar a busca da terra sem males. A pregação dos pajés profetas instalara o ímpeto guerreiro de várias nações tupi a enfrentarem os portugueses, ou deles fugirem, no rumo dos “sertões”. “O paraíso tupi se deslocaria lentamente do mar para o interior, pois era no litoral, sem dúvida que se achava os males e campeava a morte”.

alguns fatos que possivelmente contribuíram para os Tentehar chegarem ao Maranhão.

Na trajetória de um caminho, ao mesmo tempo cosmogônico e histórico, os Tentehar reatualizam as suas origens por meio da sua inserção na história. Nas imemoriais inteligências enraizadas no passado de seus ancestrais, estão inscritas a sua maneira de ser e de agir com a alteridade. Assim, a sabedoria sagaz e trampolina impressa nas identidades dos irmãos gêmeos, que dominou os pajés-onças, serve-lhes de orientação para lutar astutamente desde o período colonial com os homens-onças Karaiw que, uma vez enganados, farão de tudo para lhes devolver o troco, mesmo que disfarçadamente, “brincando com os dois sentidos do verbo, na ordem imposta” (GIARD, 1994, p. 19).

Enquanto exímios conhecedores da terra bonita, da exuberante e diversa floresta, à medida que os Karaiw chegavam, empurrados do litoral para o interior, no Maranhão, os Tentehar astutamente se fixaram nas densas florestas do alto Pindaré, porque a “mata braba” (JOÃO TAWI), ao mesmo tempo em que lhes concedia as caças, os remédios, os adornos, tudo que necessitavam, colaborava para dificultar o acesso dos invasores.

De acordo com Gomes (2002), as barreiras naturais das terras que habitavam colaboraram para diminuir o interesse dos colonizadores, pois além de maior trabalho, os portugueses teriam custos mais elevados para manter as missões nessas terras.

As aldeias tenetehara se localizavam desde o médio até o alto Rio Pindaré, uma zona de difícil acesso por canoa devido à estreiteza do rio e à conseqüente profusão de árvores caídas em travessa, bem como pela presença de uma erva aquática chamada mururu. Havia barreiras naturais que dificultavam o fluxo de grandes canoas, assim era sempre mais dificultoso [...] mesmo na área do médio Pindaré, que se constitui uma das franjas da floresta amazônica, não era adequado, ou pelos menos não tanto quanto as florestas de galerias do leste maranhense, para o sistema de fazendas implantado pelos colonos portugueses. A região do baixo Pindaré e baixo Grajaú se apresentava com campos alagadiços e terras arenosas, de pouca valia para agricultura. (GOMES, 2002, p. 145).

Mesmo com as barreiras naturais, os Tentehar não escaparam da lógica dominadora das missões jesuíticas. Por volta da segunda metade do século XVII, na busca de contribuir para o êxito do empreendimento colonial português, os jesuítas chegaram ao Maranhão. Nessa nova fase, os jesuítas davam continuidade à política dos descimentos dos colonizadores portugueses com vista ao processo de catequização e aldeamento dos Tentehar e de outros povos indígenas do Maranhão.

Gomes (2002) relata que nas missões, com o objetivo de destruir a coesão cultural de cada povo, os jesuítas usavam a estratégia de juntar dois ou mais povos indígenas.

A sagacidade desse povo, no entanto, os levou a perceber que a integridade cultural Tentehar estava sob ameaça. Nesse sentido, uma das grandes astúcias dos Tentehar para vencer a dominação e garantir a sobrevivência, foi a de se definir diferente e separadamente de outros povos, com o uso do seu auto designativo **Tentehar** (GOMES, 2002).

Segundo Gomes (2002), a palavra Tentehar é composta pelo verbo *ten* (ser) mais o qualitativo *ete* (intenso, verdadeiro) e o substantivizador *har/a* (aquele, o). Dessa forma, Tentehar é uma autodesignação que quer dizer “o ser íntegro, gente verdadeira”. Não há indícios históricos de quando os Tentehar começaram a usar esse auto designativo, visto que são conhecidos desde 1615 até os dias de hoje por Guajajara (*wazay* – dono; *zara* – cocar), nome que teriam recebido dos Tupinambá. A hipótese de Gomes (2002) é de que, provavelmente, passaram a utilizar essa autodesignação, antes do início do século XIX, quando se viram obrigados a viver nas missões, aliás, viver nas missões foi mais uma de suas táticas para escapar a truculência dos portugueses. Como postula Gomes (2002):

Desse constante vai-e-vem cultural vivido por dois segmentos da mesma cultura, é que talvez tenha surgido o auto designativo tenetehara. “Quem vem ali? Um *awa*?” (Um índio como os demais?), “ou um *Tenetehara*” (um ser completo, um dos que são verdadeiros, enfim, um de nós?). Tornou-se, pois consequente e necessário, para cultura tenetehara, distinguir entre um índio missionizado qualquer, um Tupinambá ou um dos Uruati [...]. (GOMES, 2002, p. 52).

Assim, nas matas do Pindaré, se auto reconheciam como gente verdadeira, os Tentehar. Enquanto que, astutamente nas missões, para os Karaiw, os Guajajara eram tidos por padres e autoridades da época, como “trabalhadores, obedientes, sensatos, embora um tanto manhosos, com o potencial de civilizarem” (GOMES, 2002, p. 179), característica que lhes rendeu certo apreço e proteção por parte dos missionários. Assim, ora faziam-se subservientes nas missões, ora jogando com os acontecimentos e, sempre que possível, voltavam às matas do Pindaré.

Dessa forma, aquilo que à primeira vista parecia obediência e docilidade, “índio manso”, “os mais dotados para vida social”¹⁷, na realidade tratava-se de uma arte

¹⁷ De acordo com Zannoni (1999), os Tentehar foram assim descritos no relatório de 1855 do presidente da província do Maranhão.

política presente na maneira de ser Tentehar. Essa arte política se revelara em diferentes momentos históricos, pois de acordo com Zannoni (1999, p. 165): “[...] a sua capacidade de entender as situações conjunturais fez com que ele se aproximasse”, pois segundo Certeau (1994, p.47), a tática depende do tempo, numa espécie de vigília para “captar no voo” as possibilidades de ganho. Assim, tendo que constantemente jogar com os acontecimentos e aproveitar as ocasiões, “[...] quando não havia alternativas, e fugisse, quando fosse oportuno, transformando seu espírito político em ‘arma de guerra’ para sua sobrevivência” (ZANNONI, 1999, p. 165).

Ambigualmente, os Tentehar portavam-se como um povo subserviente sob o julgo dos missionários jesuítas, ou ainda da patronagem no período Imperial, exercendo a sua arte política, ora adotando para si os valores do Karaiw¹⁸, ora levados pelo seu espírito guerreiro, matando e morrendo para defender seus interesses e a integridade do seu povo. Os Karaiw também acabaram incorporando para si valores indígenas (VAINFAS, 1995).

Pressionados por forças sociais opressoras que os vêm mantendo em posição de inferioridade social. Situação social, no entanto, que nunca acataram de boa vontade, amargurando o sentimento de ódio do injustiçado e, por vezes, explodindo levantes violentos, embora focalizados. Pouquíssimas vezes conseguiram arregimentar hostes maiores contra as forças opressoras. Mas quando conseguiram, como na Rebelião do Alto Alegre, em 1901, o fizeram grande poder de destruição. (GOMES, 2002, p. 69).

Outra característica da alteridade Tentehar que, segundo Gomes (2002), talvez tenha contribuído para salvaguardá-los, mais que outros povos indígenas maranhenses do jugo do colonizador, diz respeito ao fato de viverem em aldeias dispersas, e como acrescenta Zapuy “moravam mais em cima morro/serra para ver os inimigos”, pois é em cima de morros que ainda situam-se muitas aldeias Tentehar. Gomes (2002, p.119) explica que à época da colonização “suas aldeias eram autônomas, com liderança localizada, e continham entre duzentos e trezentos habitantes, o que lhes dava um menor poder de coesão política”.

Autores, como Gomes (2002) e Ubbiali (2005), consideram que a organização social simples dos Tentehar favorece a flexibilidade cultural e, conseqüentemente, a sobrevivência física e cultural desse povo, cuja forma de organização sócio-político-econômica ocorre por meio de famílias extensas.

¹⁸ Sem esquecer que essa incorporação ocorre num contexto de dominação sociocultural.

A família extensa é constituída por um número de famílias nucleares, reunidas no espaço da aldeia, sendo geralmente baseada pela liderança de um homem sobre um grupo de mulheres relacionadas por laços de parentesco (WAGLEY; GALVÃO, 1961). Nesse sentido, dentro de uma aldeia Tentehar pode haver uma ou mais famílias extensas, e são essas famílias que exercem o poder dentro da aldeia.

Para Zannoni (1999), no ambiente cultural dos Tentehar, o casamento é um fomentador de novas alianças, e o prestígio político e econômico do chefe será determinante para manter ou não o genro na família do sogro. O chefe da família deve usar a sua sabedoria astuta para:

Realmente beneficiar a família, fortalecê-la, ampliá-la fazendo prosperar a sua economia através de uma adequada política de alianças matrimoniais e de boas relações intrafamiliares que, ao mesmo tempo, lhe garanta o prestígio frente a toda a sociedade. (ALMEIDA, 2012, p. 129).

De acordo com Ubbiali (2005), a pessoa é o centro da cultura Tentehar, e essa centralidade conferida à pessoa é uma das justificativas para a ausência de poder central entre os Tentehar. Com o primeiro ritual, desde o nascimento, o indivíduo se torna o centro das atenções da comunidade e é constantemente incentivado a desenvolver suas potencialidades. Os rituais de puberdade funcionam como o momento que marca essa preparação. E o líder da família de extensa, será certamente aquela pessoa que se destaca pela arte de convencer os outros por meio da palavra.

Como destacam Wagley e Galvão (1961), o número de famílias extensas dentro da aldeia, depende do poder de representatividade e prestígio do seu chefe. Nesse sentido, de acordo com os autores citados, o chefe da família extensa deve ser um hábil diplomata. Numa visita que fiz a aldeia Três Lagoas, por exemplo, para entrevistar o patriarca da família que lá reside, ao sair da aldeia, Ezequiel que era o aluno que me acompanhou fez a seguinte indagação: “como eles querem que a aldeia deles cresça, se o cacique não veio nem aqui conversar, falar contigo”. Assim, para os Tentehar, o bom cacique é aquele que fomenta relacionamentos.

Almeida (2012, p. 130) destaca que é “a sagacidade e a habilidade de cada chefe de família que propicia a construção de redes entre famílias extensas”, quanto maior a sua capacidade de formar alianças e trazer benefícios para seus representados, mais chance de ter um maior número de grupos familiares sob o seu

controle, “cada chefe exerce o poder de acordo com seu prestígio frente ao seu e aos outros grupos familiares” (ZANNONI, 1999, p. 98).

As constantes alianças e acordos por meio das famílias estabelecidas geram um tenso jogo de poder e de disputas entre os pares, que faz os Tentehar viverem em estado constante de conflitos, visto que:

A construção do máximo de alianças possíveis, menos que a destruição dos adversários, que em outros contextos são potenciais aliados, tem sido a estratégia por excelência dos *Tentehar*. Por outro lado, as alianças não podem anular os poderes políticos de um chefe de família. Dessa maneira, cada vez que uma aliança se mostra desvantajosa é substituída ou rompida até que novos tratados sejam feitos. (ALMEIDA, 2012, p. 130).

Almeida (2012) considera que o grande número de aldeias Tentehar é consequência direta da sua forma de organização social.

Mesmo vivendo quase que “anarquicamente”, pela “ausência de um de um poder central e de um governo” (UBBIALI, 2005, p.24), esses núcleos sociais carregam consigo o arcabouço cultural Tentehar, como suas histórias, mitos e cerimônias (GOMES, 2002).

Segundo Gomes (2002), entre os anos de 1985 e 1975, com a luta pela defesa e demarcação das suas terras, é que os Tentehar retomam a consciência como povo único. Fato observado por Zapuy, ao considerar que “as aldeias antigamente viviam mais isoladas, as casas, depois se organizaram para conquistar direitos”. Os Tentehar portam consciência de ser um povo único, ao lutarem todos juntos pelas garantias de seus direitos através da participação do movimento indígena organizado¹⁹. Contudo, a atual perspectiva de territorialização, de acordo Almeida (2012), colaborou para que cada uma das terras indígenas seja percebida como:

Uma “ilha”, envolta em processos de organização social que provocam a criação de novas unidades sócio-culturais mediante a interação com agentes regionalizados e com características próprias. Neste sentido, os Tentehar adquiriram ao longo das últimas décadas particularidades em cada uma das terras indígenas que ocupam, assumindo estratégias de sobrevivência distintas, com alegorias próprias que envolvem desde aspectos rituais até modificações linguísticas, tornando-se um todo heterogêneo. (ALMEIDA, 2012, p. 33).

¹⁹ De acordo com Zannoni (1999, p. 182), no Maranhão o movimento indígena começou a se organizar a partir de 1980, entre os principais problemas tratados: “a demarcação das terras Guajá e Krikati, a retirada de madeira da área indígena Araribóia, e a retirada de invasores das áreas indígenas”.

Essas diferenciações são sentidas na língua, no modo de falar do índio mestiço e do não mestiço; no espaço natural, onde estão inseridos existe diferenciação entre os Tentehar que habitam na floresta e os que vivem no bioma de cerrado, sendo comum falarem “nós da Araribóia” fazemos assim, os da “região da Barra do Corda já são diferente”. Enquanto os Tentehar da terra indígena Araribóia cantam e dançam suas festas tradicionais ao som do maracá e da voz do cantor Tentehar, os da região de Grajaú já utilizam sonorização eletrônica.

Os Tentehar da aldeia Juçaral, por exemplo, reconhecem como errada a forma de falar e escrever dos Tentehar mestiços, por esse motivo não utilizam na escola local uma coletânea de material didático específico elaborado pela Secretaria de Estado da Educação, produzido em um curso de Magistério Indígena, visto que o material foi elaborado por Tentehar de todas as terras indígenas e contém as variações linguísticas de cada região, que os Tentehar das matas enxergam como erradas.

Hoje, costumam se reunir para discutir problemas enfrentados no campo da saúde, educação, território de acordo com a área Indígena em que vivem, embora também se reúnam para lutar por seus direitos enquanto povo, formando uma “comunidade imaginada”²⁰ no dizer de Almeida (2012, p. 33).

Hoje, a realidade Tentehar é marcada pela ambivalência e ambiguidade que comportam os mundos mesclados, ou dos contextos interculturais. A aproximação com o Karaiw por meio dos casamentos entre índias Tentehar e o Karaiw, ou ainda com vizinhança das fazendas que circundam as terras indígenas, contribuiu para que valores e modos de vida Karaiw fossem levados para as aldeias indígenas da Araribóia. Trata-se de valores que muitas vezes se chocam com princípios da cultura Tentehar. Na terra indígena Araribóia, por exemplo, hoje há um número considerável índios Tentehar mestiços, frutos dos casamentos entre índios, brancos, negros, caboclos. De acordo com Zapuy, os maridos brancos “são envolvidos com plantar capim, quer ser dono das terras (grifo meu), quer contrabandear madeira”. Gruzinski (2001) considera que em um estado invariável de ambivalências e ambiguidades, as misturas acontecem.

No caso específico da terra indígena Araribóia, a intensificação das interferências externas desde 1970, pode estar colaborando para situações de tensão

²⁰ Almeida por sua vez utiliza o conceito de comunidade imaginada a partir Benedict Anderson.

e de conflito, e para a fragmentação dos laços entre as famílias extensas no espaço territorial da Terra indígena Araribóia, como observado nos depoimentos a seguir:

Em 1935 foi iniciada a venda de folha de jaborandi, resina de almecega, resina de jatobá, óleo de copaíba, nas cabeceiras da PIN Araribóia. Os não índios compravam para elaboração de remédios. Eram comprados por grandes fazendeiros da região [...] Em 12 de Maio de 1984 um índio começou a vender madeira de alta qualidade, arueira para os fazendeiros. Aldeia Formosa. Foi onde começou a primeira retirada de madeira área indígena Araribóia [...] No começo não havia esse tanto de aldeia, nem esse tanto de cacique. O cacique mais respeitado era o Cacique Supriano, era chamado de cacique geral da Araribóia. Depois veio o Felipe e Marciliano, mas eram só esses. A divisão começou com a VALE, que naquele tempo a gente chamava de CVRD. No tempo do projeto da VALE é que começou a divisão porque o dinheiro chegava no saco pros índios. Era entregue na mão do cacique. Aí todo mundo quis virar cacique, fazer sua própria aldeia pra ganhar a ajuda do governo. (ALMEIDA, 2012, p. 132).

Para Almeida (2012), a entrada de grandes volumes de dinheiro e outros bens, nas aldeias Tentehar, pode ter contribuído para ampliar as disputas já existentes no âmbito das famílias extensas, provocando o desaparecimento e ao mesmo tempo a formação de novas aldeias. Como reflexo dessa situação, a TI Araribóia é uma ilha cada vez mais subdivida. Quando perguntado sobre o desmembramento de duas famílias extensas que moravam na aldeia Juçaral, a Tarumã e Três Lagoas, Zapuy explicou que o fato se dá em decorrência de cada família ao formar uma nova aldeia, ter em vista a possibilidade de beneficiar sua família com uma escola, um posto de saúde, e assim fomentar empregos e novas alianças entre as famílias, lideranças e caciques (ALMEIDA, 2012). Situação estudada por Almeida (2012, p. 121) que, ao analisar a apropriação das políticas públicas de saúde e escolarização pelos os Tentehar, concluiu que seu sistema organizativo “os impele a construir um mercado de bens simbólicos no qual são disputadas colocações de poder”.

No contexto das suas práticas culturais locais, também é possível identificar mudanças com a incorporação de valores cristãos nos rituais Tentehar em algumas de suas aldeias, ou do profano por meio do uso das mídias eletrônicas em seus rituais. Segundo o que informou Fred Guajajara:

Igual no Grajaú, disse que tinha uma menina pra sair da toca, ai nós foi. Eu trouxe meu maracá, ai foi pra nove, dez hora, e lá vem a batucada, era festa mesmo de banda! Não era nem cantoria, ai quando foi de madrugada, a menina saiu da toca. Lá nas três passagem, fizeram uma festa de moqueado, com um grande culto. Mas certo é fazer a festa. (FRED GUAJAJARA).

Nesse sentido, para Rodrigues et al (2007), os traços característicos e constitutivos da cultura amazônica precisam ser entendidos à luz da pluralidade cultural da região. Como observam as autoras, a partir da década de 1970, os efeitos da globalização resultaram em um intenso processo de mudança sociocultural, cujos efeitos são sentidos por meio da “destruição dos ecossistemas locais, a descaracterização sociocultural das suas populações e a mobilidade ocupacional e espacial contínuas” (RODRIGUES et al, 2007, p. 35).

Os contatos interculturais multiplicaram-se desde então, transformando os modos de vida e sistemas de valores das populações amazônicas, que passam a miscigenar-se com referências culturais da sociedade dominante, do mundo globalizado, de uma forma mais intensa. (RODRIGUES et al, 2007, p. 35).

De acordo com Burke (2010), o período em que vivemos segue marcado por encontros culturais cada vez mais intensos. E por mais que reajamos contra, para Burke (2010) não conseguimos nos livrar da tendência global para as misturas. Embora não desconhecendo que esse processo de misturas culturais e circulação de conhecimentos já ocorresse no âmbito da floresta, ele se acentuou com o fenômeno da globalização, reconhece Gruzinski (2001).

Para este autor: “A mistura de culturas cobre, pois, fenômenos díspares e situações extremamente diversas que podem se inscrever tanto no caminho da globalização como em margens menos estritamente vigiadas” (GRUZINSKI, 2001, p. 17).

Nos contextos das mudanças socioculturais que ocorreram nas últimas décadas entre os Tentehar, novas figuras identitárias surgiram para interfaciar às relações com a exterioridade e as famílias extensas. Hoje é **a liderança indígena** que desempenha papéis sociais, outrora exercidos somente pelos chefes das famílias extensas. A fala de Fred Guajajara é um indicador dessas mudanças culturais que ocorreram no âmbito da representatividade Tentehar:

Antigamente quando o cabra era caçador ele tinha como manter mais de uma mulher; depois passou trabalhador, ele tinha como manter mais de uma mulher; o cacique era chefe, guerreiro ele tinha condição, e hoje são lideranças. (FRED GUAJAJARA).

A expressão “o cacique era chefe” indica as mudanças de posição social anteriormente exercida pelo cacique, hoje representado pelas grandes lideranças, cuja representatividade extrapola o âmbito da aldeia. Almeida (2012) considera que é

possível que um cacique exerça a função de liderança para além da sua aldeia, mas nem toda liderança é exercida necessariamente por um cacique e vice versa. Uma única liderança indígena pode ter sob seu controle um grande número de aldeias. A liderança é uma pessoa capaz de articular uma extensa rede de relacionamentos.

A liderança ocupa no imaginário atual dos Tentehar uma posição de destaque. Para sê-lo, é necessário possuir habilidades no discurso, fluência entre os não índios e grande capacidade de articulação entre diversos segmentos que compõem a rede de relações que deve comandar. Uma liderança só se legitima quando é reconhecida pelos pares e é tratada como tal. (ALMEIDA, 2012, p. 112).

O poder da liderança Tentehar advém das suas habilidades para discursar e falar com fluência, é por meio da palavra que os Tentehar exercem a sua arte política. Para Ubbiali (2005, p. 27), na cultura Tentehar a deferência feita a uma pessoa é também destacada pela palavra, pois quando um Tentehar pede a palavra pra pronunciar seu discurso “todo mundo assume uma postura de respeito frente a ele”. Com seu grande poder articulador, portador de uma bagagem cultural híbrida, conhecedor do mundo Tentehar e do Karaiw, a liderança Tentehar hoje assume uma identidade ambígua. Essa ambiguidade que antes prefigurava o pajé Tentehar, visto que ao tempo que pode curar também pode colocar o feitiço e novamente trazer a doença. Também faz parte do jeito de se ser liderança Tentehar, pois ao mesmo tempo em que luta pelos direitos indígenas, contraditoriamente, pode utilizar-se dos direitos conseguidos para agir em benefício próprio, e fazer com que aquilo que for conquistado não chegue para todos.

É nesse todo heterogêneo que vivem os Tentehar, e mesmo com a absorção de elementos ocidentais, eles mantêm processos de resistência, pois conduzem as relações interculturais com o jeito diferente de ser Tentehar. Aqui a ideia de diferença pode estar também associada “a conquista do poder de engendrar o próprio como significado” (BRANDÃO, 2002, p. 229). E como bem demonstrou Almeida (2012), os Tentehar tem conseguido estabelecer seus próprios significados nas suas relações interculturais.

É importante que se diga que embora ocorram conflitos e divergências políticas internas, eles conseguem viver sem nenhum conflito quanto ao uso da terra, cada povo vive na sua aldeia, escolhe um pedaço de terra para fazer a sua roça sem nenhum conflito. Os conflitos internos não os impede de tratarem uns aos outros com respeito, os parentes que passam pela aldeia são sempre bem recebidos, e oferecer

um copo de café e uma cadeira para sentar e conversar é uma prática que evidencia o respeito que mantêm entre si, apesar das divergências e conflitos internos.

Na sequência descrevo como vivem os Tentehar da aldeia Juçaral.

2.2 Organização sociocultural da aldeia Juçaral

Aldeia Juçaral é uma das 147 aldeias Tentehar que existem atualmente na Terra Indígena Araribóia. Já faz 70 anos que a mãe de Zapuy e outros familiares se deslocaram para esse local, que fica nas proximidades do Rio Buriticupu, fizeram uma roça e resolveram ficar morando. Entre idas e vindas, se fixaram no local, pois parece haver certa mobilidade inerente ao jeito de ser dos Tentehar “os índios estão sempre mudando de lugar para outro, de uma aldeia para outra” (ZAPUY), que talvez esteja relacionada com a dinâmica das famílias extensas.

Como já visto, é o parentesco que conduz a dinâmica de relacionamento das famílias extensas, fato reforçado pelo depoimento de Zapuy: “aqui todos nós somos parente”. Atualmente, habitam na aldeia Juçaral 80 famílias e há aproximadamente 400 habitantes. Falam preponderantemente a sua língua materna, embora também se comuniquem usando o português. Nesse quesito fazem questão de observar aos pais que falem sempre na língua com seus filhos, essa é uma atribuição dos pais. Quando há reuniões na aldeia, por exemplo, com a presença de Karaiw, eles falam as duas línguas, mas há sempre aquele momento em que debatem entre si o assunto na língua mãe, para depois retornar ao português.

A seguir destaco aspectos do modo como vivem e se relacionam com seus parentes no cotidiano.

a) As moradias

Os Tentehar da aldeia Juçaral habitam em moradias construídas de barro em pau a pique, popularmente conhecidas como casa de taipa, com exceção da escola, igreja, posto de saúde e a casa de farinha que foram construídas com tijolos e cobertas com telhas. As casas são cobertas com palhas de babaçu e seus cômodos divididos, geralmente, em sala, quarto e cozinha, com uma área aberta ligada na

mesma estrutura aos fundos, onde geralmente tem o fogão de barro²¹, a máquina ou o tanquinho de lavar roupas, o jirau (local onde lavam os utensílios domésticos), o tear (instrumento de madeira onde as mulheres tecem as redes). Essa área configura-se como um espaço híbrido em que coexistem tradição milenar e tecnologia.

Imagem 11 – Tradição milenar e tecnologia em casa Tentehar



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

O cacique relembra que esse modelo atual de casa não é a mesma de seus antepassados: “as casas não era assim, era só casa de caibro e palha, não tinha o barro” (ZAPUY). Com apenas um cômodo, eram altas, tinham uma espécie de andar em cima que, ao anoitecer, muitas vezes, usavam como abrigo contra possíveis ataques de animais selvagens, como exemplo, onças.

Hoje, como as casas dispõem de energia elétrica, os moradores entendem ser necessário ter moradias com mais conforto e segurança, e vislumbram a possibilidade de ter casas construídas de telhas e tijolos, em face de incompatibilidade entre energia elétrica e as palhas das coberturas, além do livramento contra animais peçonhentos como cobras e escorpiões. Nesse sentido, a comunidade já encaminhou um projeto ao programa do governo federal *Minha Casa Minha Vida* para construção de casas de tijolos e telhas.

A chegada da energia elétrica oportunizou que boa parte das famílias, hoje, tenham em suas residências eletrodomésticos, como: aparelho de som, televisão, geladeira e máquina de lavar. Mas se por um lado avaliam como benéfica a chegada do mundo tecnológico aos lares da aldeia, por outro, os adultos reconhecem as

²¹ Embora boa parte das famílias tenha o fogão a gás, dão preferência para cozinhar os alimentos no fogão de barro.

influências negativas, por exemplo, que as mídias sociais provocam no comportamento dos mais jovens.

Através da televisão, muito jovem já participa e vê aquelas coisas, ou novela ou filma né, e traz as coisas ruim, e vai praticando, hoje tem jovem que já usa a droga, que matar, ameaça outro, ele aprende aquilo, pra nós já fez essa mudança de tecnologia. (FRED GUAJAJARA).

Nesse sentido, relatou Toinho Guajajara que a influência televisa provoca, inclusive, uma diminuição no interesse dos moradores em participar das suas festas tradicionais. E embora as festas tradicionais Tentehar, sejam o grande acontecimento local, prestigiadas pelos os parentes das aldeias Tentehar, ele percebe que, muitas vezes, as pessoas deixam de ir para uma festa tradicional ou para uma cantoria, para ficarem assistindo a uma novela.

Eles não se interessam mais né, eles davam muito valor. De primeiro quando se falava em festa de moqueado, todo mundo falava: é rapaz vai ter festa! Hoje não, vai ter uma festa de moqueado em tal lugar, a pessoa nem mais tá nem ligando, não tem mais interesse de ir e participar. (TOINHO GUAJAJARA).

As rodas de conversas noturnas em torno de uma fogueira, hábito cultural em que os velhos transmitem aos mais novos as histórias das caçadas, de caipora, e todas as demais que compõem o imaginário lendário dos Tentehar em suas histórias culturais, também 'sofreu' significativa diminuição com a chegada da energia elétrica. A fogueira simboliza um elo entre os avós e seus filhos, netos; ela proporciona um encontro com o saber da experiência por meio da oralidade, uma cultura de conversa (OLIVEIRA, 2008). Apagar o uso da fogueira pode contribuir para apagar da memória dos mais jovens a rica cultura imaterial dos Tentehar.

Embora, a fogueira não seja acesa com tanta frequência pelos Tentehar da aldeia Juçaral, geralmente acendem nos dias das festas tradicionais para diminuir o frio da madrugada, estes ainda mantêm o hábito de se reunir todos os dias para conversar na frente de suas casas, principalmente no final de tarde e início da noite. Na frente das suas casas costumam ter geralmente um tronco roliço ou uma tábua de madeira com aproximadamente dois metros que serve como local de acento para conversas com os parentes. Assim como as fogueiras, esses bancos funcionam como um lugar de encontro, um espaço de troca de saberes. Neles, os Tentehar conversam sobre suas vidas e os acontecimentos locais. É através dessa cultura de conversa que, segundo Oliveira (2008), oralmente as comunidades rurais-ribeirinhas

transmitem suas vivências, saberes, valores das gerações mais antigas às mais novas.

b) O Quintal

Imagem 12 – Quintal



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Enquanto extensão da casa, o quintal serve a múltiplos usos. Os extensos quintais dos Tentehar são um espaço para cultivar a sua vida e cultura. Nele, os Tentehar plantam flores, plantas medicinais, plantas poderosas, fruteiras, muitas das plantas que utilizam para confeccionar seus adornos corporais e criam animais domésticos e silvestres.

O quintal de Imaíra, por exemplo, se destaca pela quantidade de flores que cultiva. Uma amante das flores, ela me contou que esse gosto deve ter vindo de seu parente ancestral Maíra-yr, pois ainda na barriga da mãe, Maira-yr pediu à mãe que colhesse flores para ele cheirar, como registrou Gomes (2002, p. 54): “A mãe acata o pedido do filho, que do seu ventre vai indicando o caminho da morada de Maíra. De tempos em tempos, ele pede para mãe colher flores para ele cheirar”.

O quintal de Zapuy parece mais uma farmácia natural, porque abriga uma variedade de plantas medicinais, nas diferentes fórmulas que fazem uso cotidianamente. Transmite oralmente os saberes do cuidar-se por meio das plantas que é próprio dos ameríndios. Entre as plantas medicinais, a que mais tem destaque é a maconha²², o cumaru, a quina, almesca etc. Além das plantas medicinais, no quintal de Zapuy existem algumas plantas mágicas como a *pira ka à* e a *mukamuka*, e

²² Como mostrarei na próxima seção.

outras, como: o sabonete, o jenipapeiro na qual se protegem e confeccionam adornos corporais.

Nos quintais é sempre possível encontrar uma sombra debaixo de fruteiras frondosas, como: a mangueira, a jaqueira, a cajazeira, além de pequenas roças onde cultivam milho e mandioca.

O fundo dos quintais se confunde com floresta nativa. O rio Buriticupu corre por detrás dos quintais das casas que se situam ao lado esquerdo da comunidade. Nesse terreno alagadiço destacam-se os pés de Juçara e Buriti da qual extraem suco. As talas extraídas das palmeiras Buriti e Guarumã são usadas para confecção de cestarias.

Entre os animais domésticos criados soltos, existem os cachorros, os gatos e aves, como a galinha caipira e a guiné. É importante ressaltar que se antes os cachorros eram preparados desde cedo para a prática cultural da caça, com a considerável diminuição dessa prática nos últimos anos, os cachorros têm servido apenas para colaborar com a segurança das casas dos seus donos. São vistos em quantidades pelos pátios e quintais, geralmente desnutridos. Entre as suas crenças, acreditam que dá azar matar cachorro, visto que o espírito do cachorro causa perturbação intermitente naquele que lhe tirou vida, que só passa quando o matador ofertar comida em abundância para sete cachorros e comer dessa alimentação. Para os pais que têm filhos pequenos, a matança de um cachorro pode representar ainda a morte do filho que poderá ser levado pelo espírito do cachorro.

É hábito local a domesticação de animais silvestres, como: o macaco guariba ou cuxiú, o periquito e o papagaio, os quais os Tentehar têm muito apego, são tratados com muito zelo e mimos.

c) Deslocamentos diários

Os Tentehar da aldeia se deslocam diariamente para as suas roças, aldeias vizinhas, onde geralmente têm um parente, ou ainda povoado vizinho Campo Formoso, ou para a cidade mais próxima, Amarante do Maranhão. Para realizar seus deslocamentos geralmente usam a moto como principal meio de transporte.

Imagem 13 – Deslocamentos diários

Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

A calma do ambiente pacato e tranquilo da aldeia, sem a pressa da cidade, se contrasta com o barulho e a rapidez que a moto proporciona. Também usam a bicicleta e o carro, e é comum ver camionetes da FUNAI e FUNASA a transitar cotidianamente pelo espaço da aldeia, visto que a aldeia Juçaral é uma das portas de entrada para boa parte das aldeias que se situam no lado sudoeste da TI Araribóia. O jumento ou o cavalo é ainda usado para ajudar no transporte do que é produzido na roça. E se antes, segundo os mais velhos, corriam e se escondiam por trás de uma moita com medo de avião, hoje inclusive já andam de avião.

De primeiro era a pé, tem hora que agente comprava animais, um burro e munta nele e vai embora a viagem. Hoje tem moto, tem carro, menina foi jogar pra li, foi de moto. Antigamente não tinha estrada, o acesso era difícil para sair pra cidade, era de pé, a pé mermo. Pessoal tão até deixando a bicicleta. (ZAPUY).

Recorda Zapuy quanto ao hábito de andar descalço, pois quando era criança ia caçar com seu cunhado, andavam pela mata de pés descalços, “e não tinha chinelo não, era de pé de mesmo, mas nem toco quebrava nos meus pés. Corria por cima dos tocos, dos espinhos, não furava nada. Hoje, com o chinelo, o pé ficou fino”.

Hoje, os pés e as mãos comandam a moto. A arte de pilotar sobre duas rodas do Karaiw, foi incorporada pelos Tentehar da aldeia Juçaral com maestria. A rapidez com que conduzem as motos é mais uma diversão, ou o sentir os ares da natureza com mais força sobre seus corpos, do que propriamente preocupação em cumprir horários ou metas. Usam a moto para realizar muitas das suas atividades diárias, como: deixar as crianças na escola, ir à roça, para comprar mantimentos no povoado vizinho, ou seja, fazer quase todos os seus deslocamentos diários.

d) Os valores do cotidiano

Imagem 14 – Atividades cotidianas



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

O amanhecer e o anoitecer são marcados pela quietude diária, as famílias costumam deixar as portas das suas casas abertas ao longo do dia, fechando a noite ao dormir, mais pela preocupação de se resguardar da entrada de animais domésticos e peçonhentos, do que pela preocupação com a violência²³. Geralmente quem visita a aldeia são pessoas conhecidas, ou pessoas autorizadas, visto que por se tratar de um território protegido é proibida a entrada pessoas estranhas.

O dia passa com a força do presente, sem qualquer preocupação com o futuro, o trabalho na roça ou em casa é calculado na medida de garantir o necessário para viver o presente, talvez por isso não tenham as mesmas preocupações com horários que os ocidentais. Sabem que o que faltar hoje, pode ser buscado na casa de um parente, por isso, Fred Guajajara diz que prefere morar na aldeia, porque quando não tem em casa, pode contar com ajuda do sogro, do cunhado ou de outro parente, assim, viver na cidade seria muito mais difícil, pois na aldeia levam a vida se ajudando mutuamente.

Esse espírito de solidariedade é visível na forma como os adultos e velhos tratam-se cotidianamente, pois costumam fazer uso da expressão compadre ou comadre. Por ser uma expressão típica dos laços cristãos, perguntei como o uso da

²³ Para combater a exploração ilegal de madeira dentro da TI Araribóia, os próprios moradores se organizaram por conta própria para prender os caminhões que estejam transportando madeira. Geralmente o que deixa a comunidade em clima de tensão e suspense, é quando chega a notícia de que foi apreendido algum caminhão com madeira pelos “guardiões da floresta” (homens Tentehar que tentam combater a exploração de madeira).

expressão chegou até eles. Toinho Guajajara lembrou que esse tratamento advém das passagens de fogueiras, prática cultural que costumavam acontecer em épocas juninas à maneira do homem da roça. Entendo que a expressão compadre ou comadre reforça os laços de companheirismo para vencer as dificuldades do dia a dia.

Munduruku (2012) considera que as epistemologias indígenas diferem-se da compreensão Ocidental. Para ele, 'grosso modo', é possível afirmar que as sociedades indígenas são sociedades do presente, pois, desde cedo homens e mulheres são educados para viverem o hoje. Dessa forma, as crianças não são direcionadas para ser alguém no futuro, mas para viverem intensamente o hoje, talvez, por isso, não são ensinadas a poupar ou acumular para o dia seguinte. Assim, seu sistema educativo tem como fundamento a necessidade de viver o hoje.

Imagem 15 – Cotidiano de crianças Tentehar



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

O valor de levar uma vida tranquila é refletido na liberdade que as crianças Tentehar têm para brincar no espaço dos grandes quintais, na frente das casas, a exceção da hora em que estão na escola, o dia é livre para que possam brincar. Munduruku (2012) descreve sobre os sentidos e significados do viver livre para a criança indígena:

Andar pela mata é mais que um passeio de distração ou diversão; que subir numa árvore é mais que um exercício físico; que nadar no rio é mais que uma brincadeira; que produzir brinquedos é mais que um desejo de satisfação; que ficar horas confeccionando a cultura material de sua gente é mais que uma necessidade. A criança vai entendendo aos poucos que o sentido ganha vida. Suas ações são norteadas pela ausência que mora no seu corpo e que

precisam ser completadas por aquilo que dá razão a sua existência. (MUNDURUKU, 2012, p. 69).

Portanto, no decorrer do dia as crianças são apenas colaboradores dos adultos, na maioria das vezes apenas ajudam, buscam ou levam comida para os animais criados em chiqueiros, como os porcos, ou ainda para dar um recado ou trazer algum objeto de empréstimo de uma casa para outra. Só deixam de ser criança, após tornarem-se rapazes ou moças, período em que passam a ajudar os pais mais frequentemente.

O valor de ser uma criança livre para conhecer o mundo, talvez seja refletido na forma respeitosa com que as crianças indígenas tratam os pais e os adultos. Os pais não costumam ter muito trabalho quanto ao comportamento dos filhos, a reclamação basta para que a criança/ jovem não faça uma coisa que não agrada aos pais. Não vi um filho responder um pai²⁴, ou um pai reclamar a um filho para não ser atendido. Esse fato chamou minha atenção, pois os pais têm o respeito dos seus filhos sem precisar ter que bater nas crianças. Eu não vi qualquer pai ou parente dar uma palmada ou surrar as crianças no período em que estive na aldeia.

Se as crianças passam a vida preenchendo as lacunas do seu corpo, os velhos “já sentiram a passagem do tempo pelos seus corpos” (MUNDURUKU, 2012, p. 71). Por isso, são considerados sábios e são respeitados por todos. Todo saber sobre a história dos Tentehar tem que passar pela prévia aprovação dos velhos, se eles não o reconhecem como digno de verdade, as pessoas não dão credibilidade ao que está sendo anunciado. Por isso, são geralmente consultados antes que se tome qualquer decisão importante na aldeia Juçaral, explicou Zapuy.

e) O lazer do cotidiano

O futebol é a grande paixão das novas gerações Tentehar. É no campo de futebol que é possível encontrá-los quase sempre a partir da segunda metade da tarde. Homens e mulheres, solteiros e casados jogam futebol na aldeia Juçaral. Os gêneros não se misturam, há o time dos homens e o time das mulheres, geralmente jogam os/ as solteiros/as contra os/as casados/as. Cada time costuma geralmente ter um líder. O jogo de futebol entre os Tentehar se configura não só como um esporte,

²⁴ Embora, segundo Toinho Guajajara, alguns jovens já não obedeçam e respondam seus pais, fato que ele atribui por conta de serem influenciados por jovens karaiw do povoado Campo Formoso com quem geralmente mantêm contato.

mas, sobretudo como um momento de lazer. É uma competição amistosa, embora também participem de campeonatos nas aldeias ou povoados vizinhos.

Imagem 16 – O futebol no lazer do cotidiano



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

O campo de futebol é o lugar ideal para se perceber as mudanças culturais que vem ocorrendo nas relações de gêneros entre os Tentehar. Sem perder de vista a identidade da mulher cuidadora do lar, dos filhos e do esposo, a mais nova geração de mulheres casadas²⁵ acrescentou entre as suas várias atividades diárias: o futebol. A mulher pacata que não falava português e vivia confinada ao âmbito do lar, deu lugar a mulher que joga futebol, fala outra língua e estuda. E mesmo em minoria, já trabalham em funções públicas ocupando, por exemplo, o cargo de professora.

f) Funções políticas e públicas

O cacique ou chefe da aldeia é o representante político máximo da aldeia, embora, hoje, como explicou Zapuy, já tenha outras autoridades públicas, como: o presidente das associações comunitárias e os servidores públicos da área da saúde e educação.

²⁵ Mulheres entre 15 e 30 anos.

Imagem 17 – Cacique e anciãos da aldeia Juçaral



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

A função de cacique se caracteriza por ser uma atividade voluntária, em que o cacique se compromete em defender os interesses e os direitos da comunidade fora da aldeia como seu representante máximo. Internamente, no âmbito da aldeia, o cacique trabalha mais como um conselheiro, ou um articulador das decisões a serem tomadas para o bem da comunidade. Como é possível perceber a seguir no comentário de Zapuy sobre a sua atuação enquanto cacique da aldeia Juçaral:

O trabalho do cacique não é remunerado. A luta do cacique é pra resolver alguma coisa na comunidade, fazer palestra dentro da comunidade, falar sobre a convivência da gente, lutar unido, falar sobre os direitos que a gente tem sobre as terras, não andar comercializando as coisas da terra. A luta do cacique é pra proteger o que nós tem, lutar sobre a terra para outras gerações que não sabe se defender, quem defende somos nós, que reconhece os direitos e da valor os direitos da gente. Falar sobre a educação, sobre a saúde, o melhoramento dentro da comunidade. Falar, exigir, conviver direito, se a gente não lutar quem é que vai lutar por nós? principalmente os caciques que fica na aldeia, andar respeitando um ao outro, se a gente não criar o respeito dentro de nós, ninguém vai respeitar. E a comunidade tem que ver as coisas certas. (ZAPUY).

Zapuy ocupa a função de cacique da aldeia Juçaral há muitos anos. Como explicou, a escolha da sua pessoa para ser o líder da aldeia foi feita não pelos membros da comunidade, e sim pelos velhos da aldeia. A fala de Zapuy evidencia a importância que a cultura Tentehar atribui aos velhos. Segundo Zannoni (1999), para os Tentehar, a velhice não significa decadência, ao contrário, ela representa a síntese

entre experiência e cultura, a plenitude do ser Tentehar, por isso, os velhos são valorizados e ocupam a posição social de conselheiros, os depositários da cultura.

Quando eu era jovem, eu principalmente não respondia o mais velho. Sempre sabia respeitar. Eu aprendi assim com o velho, eu assumi não foi pedindo apoio, foi os mais velhos que depositaram a confiança em mim, mas eu fui andando participando das reuniões do encontro, eu fui vendo, aprendendo, ouvindo os mais velhos. Eu nunca ficou na folia da meninada, sempre andava com os mais velhos. (ZAPUY).

Nesse sentido, Zapuy disse que não toma qualquer decisão importante, sem antes conversar com os velhos da aldeia, porque ele reconhece que já lutaram uma vida, por isso, eles sabem o que está certo e errado. Também procura manter a comunidade informada e consulta-a primeiro, antes de tomar qualquer decisão, e só age mediante as decisões que a comunidade deliberar. Segundo Pedro Guajajara, para o cacique ser respeitado pela comunidade tem que respeitar as decisões da comunidade, assim não pode agir a sua maneira. Para ele, o cacique deve ter os seguintes atributos: “pra ser cacique a pessoa tem que ser esperto. É uma pessoa que ajuda muito na comunidade, participativo. É pra resolver as questões na comunidade, brigas internas, participar” (PEDRO C. GUAJAJARA).

O cacique Tentehar é também um guerreiro. Maíra era um grande guerreiro, o pai de Zapuy foi grande guerreiro, e hoje ele assume a função de cacique. Se antes o guerreiro lutava com a burduna, o arco e flecha, hoje, as armas do guerreiro é o conhecimento, é fundamental que o guerreiro participe das reuniões, dos encontros, esteja por dentro do direito indígena para defender os direitos da comunidade. “A guerra de hoje não se trava, portanto, na floresta, mas na cidade” (ZANNONI, 1999, p. 99). Fred Guajajara compreende o guerreiro Tentehar como:

A pessoa que luta pelos direitos, e não para matar os outros, é aquele que tem coragem, está por dentro das coisas da aldeia, pronto para matar ou pra morrer. O guerreiro verdadeiro, não desiste da luta, não se vende, se a comunidade decide para ele fazer ele tem que fazer o que a comunidade quiser. (FRED GUAJAJARA).

Hoje, além do cacique, os presidentes das associações comunitárias também têm o poder de representatividade local. Na aldeia Juçaral, há duas associações. A associação comunitária Zyhatyw e a associação das mulheres artesãs. Através dessas associações, com a assessoria da FUNAI e ONGs, eles são beneficiados com projetos comunitários.

Como previsto em seus estatutos, essas associações têm presidente, secretário e tesoureiro, funções geralmente ocupadas por lideranças locais. As lideranças locais são pessoas que ocupam funções públicas, que já estudaram e, assim, estão preparados para exercer cargos públicos ou ainda participar das reuniões, encontros do movimento indígena organizado. São, geralmente, professores/ as, agente de saúde, técnico de enfermagem. Dessa forma, não só o cacique, mas as lideranças que estão à frente das associações, também defendem os interesses da comunidade no âmbito externo.

Os serviços públicos são remunerados e os cargos são ocupados na escola e no posto de saúde da aldeia. Esses cargos são ocupados conforme a formação específica do morador, e são distribuídos entre os membros das famílias extensas que residem na aldeia. Nos últimos anos, os Tentehar têm estudado para que possam ocupar vagas no serviço público local. Contudo, a subsistência das famílias locais advém do trabalho que realizam a partir dos seus conhecimentos tradicionais.

g) O trabalho no cotidiano: múltiplos saberes

Quando Maíra andava neste mundo, os Tentehar não precisavam ir à roça. O machado e o facão trabalhavam por si mesmos. Sem que ninguém os levassem. As varas de mandiocas caminhavam para os roçados. Era plantar num dia e colher no outro. Maíra mandava a mulher buscar mandioca plantada na véspera [...] Mas a jovem mulher duvidou de que a mulher estivesse crescida, o que fez Maíra zangar e falar: agora você vai esperar todo inverno (estação chuvosa) até a mandioca, arroz, milho, batata e feijão crescer. (ALMEIDA; PANET, 2010, p. 13).

Desde essa época, os Tentehar viram-se obrigados a trabalhar para garantir a sua sobrevivência. Mas Maíra ensinou os Tentehar a produzir seus alimentos, o que plantar e como plantar, a caçar, a pescar, a colher (ZANNONI, 1999). É importante observar que a mandioca desde a época de Maíra, antes do trabalho já era e continua a ser um dos alimentos fundamentais da cultura Tentehar; e a agricultura, por sua vez, mesmo sem o trabalho humano, já existia. É do cultivo da mandioca que os Tentehar obtêm um dos alimentos que mais lhes fornece sustância, a farinha azeda. Imersa na água, a farinha azeda se transforma no chibé, um dos principais alimentos tradicionais dos Tentehar.

Imagem 18 – Chibé alimento tradicional dos Tentehar



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

O trabalho agrícola através do cultivo de mandioca e produção de farinha dão provas de forte enraizamento e resistência das tradições culturais dos povos ameríndios. Para Oliveira (2008, p. 42), o enraizamento é um “fenômeno fundamental para a condição de sobrevivência das práticas populares”. Na cultura Tentehar tanto o cultivo da mandioca quanto a produção de farinha se configura como um momento de ensinar um saber partilhado com todos os membros da família extensa. “Todo mundo vai pra roça, a gente leva pra plantar também, tem que trabalhar também, porque o pai trabalhando, a gente leva filho, filha pra trabalhar também” (ZAPUY).

Imagem 19 – Roça Tentehar



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Geralmente, cada família extensa possui um lugar reservado na mata para plantar e caçar, que eles denominam por **cento**. Cada família possui um cento e, nesse espaço, eles constroem uma pequena casa no entorno da plantação. Na roça,

o homem realiza o trabalho pesado, que consiste nas etapas iniciais do roçado como: broque²⁶, derrubada, queimada, encoivramento²⁷, aceramento. Já as mulheres²⁸ e os filhos dão continuidade ao trabalho com plantio²⁹, a retirada dos matos, a colheita e a sua leva.

Imagem 20 – Produção de farinha de uma família extensa



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Enquanto o trabalho da roça é dividido, o trabalho de fazer a farinhada é um momento em que todos os membros da família extensa se juntam. Pais, mães, avós, irmãos, primos, sobrinhos, netos. Na aldeia Juçaral há uma casa de farinha onde todos os moradores e parentes de outras aldeias, geralmente, com a sua família utilizam para produzir a farinha. A farinhada parece mais um encontro, que propriamente um trabalho. Nesse sentido, explica Oliveira (2008) que as casas de farinha se configuram:

Em autênticos espaços de organização social, política, produtiva e de produção simbólica, aspectos que fazem desses *lôcus* de trabalho genuínos espaços de uma pedagogia do cotidiano, por meio da qual, as narrativas orais, a expressão corporal, a celebração das crenças e costumes, a afetividade, a solidariedade, a memória social e as relações com a natureza constituem-se nas raízes e nas águas que ajudam a florescer-e-reflorescer autênticas tradições. (OLIVEIRA, 2008, p. 40).

Os Tentehar da aldeia Juçaral plantam além da mandioca: arroz, feijão, fava, milho, batata, banana, inhame, cará, laranja, amendoim etc. O que produzem é

²⁶ Fase em que agricultor utiliza-se de ferramentas manuais, como: facão e foice para desmatar a área de mata a ser plantada.

²⁷ Retirada de galhos finos que não foram eliminados com a queimada.

²⁸ De acordo com Zannoni (1999), o trabalho agrícola pode ser visto como essencialmente feminino, porque são as mulheres que dispõem maior parte do tempo na roça.

²⁹ Embora haja produtos que só os homens plantam.

somente para subsistência, portanto, não visam o lucro como produto final. “[...] Porque o índio não, ele bota um alqueire, a quantidade que vê que dá conta, porque não índio não, ele já vai pra plantar capim, e outra coisa, já tá com o pensamento de destruir” (FRED GUAJAJARA).

Geralmente podem comercializar o excedente, embora seja difícil fazer isso com a produção porque não há estradas que facilitem a passagem de carros, em vista disso, alguns produtos chegam a se estragar na roça. Sem nenhum maquinário ou produtos químicos, as plantações Tentehar são todas orgânicas.

Dessa forma, os saberes do plantar Tentehar são marcados pela preocupação com a sustentabilidade da terra, pois sabem que a natureza pode puní-los severamente, conforme Zapuy, os mais velhos não usavam nada da natureza sem antes pedir permissão para espíritos³⁰. Embora essa prática não esteja mais arraigada entre as gerações mais novas, as suas práticas agrícolas carregam a herança do respeito e a preocupação de não abusar do que a natureza lhes oferece, pois se hoje tem, amanhã pode faltar. Por isso, estão sempre a fazer a rotatividade de suas roças, para preservar a terra, o lugar que foi desmatado para a roça não será mais usado até voltar a sua condição original.

Por isso, que a gente muda de lugar, quando faz uma roça num lugar, no outro ano, já faz é caçando outro lugar que não dar muito mato. (Toinho Gujajajara) Ai o lugar que foi feito a roça já tá reflorestando de novo, se passar um cinco ano, dez anos, ai já tem cumaru, cedro, ipê. Já tão é crescendo de novo. Às vezes, nem volta mais. Cria mata de novo. Não tocar fogo assim, não tocar fogo em todo lugar, porque a gente não pode fazer isso, porque se não o fogo vai invadindo a mata ai, acabando tudo, caça, pássaro, e ai lá no existe mais nem nada, caça, nem passarim, nem lambu, nem jabuti, nem preguiça, nem mambira, nem nada. Se a gente toca fogo, a gente faz a barrrida primeiro, e quando toca fogo, vai tocando, arrodando a roça, pra ficar aquele fogo só dentro da roça. (ZAPUY).

O trabalho na roça Tentehar é fincado no respeito frente à natureza, visto que a natureza não é um produto a ser consumido, cada ser que nela habita é portador de vida, por isso, devem cuidar para manter as vidas que nela habitam. Para Oliveira (2008, p. 48), no imaginário e nas práticas sociais das comunidades rurais ribeirinhas, o trabalho é entendido “[...] como o cultivar do ser e da natureza, o que implica o cuidar, preservando e desenvolvendo a sócio e biodiversidades”. Nesse sentido, Leff

³⁰ No próximo capítulo mostrarei que todos os seus rituais são marcados pela reverência ao ecossistema em que habitam.

(2010) ao falar de uma economia rumo a um futuro sustentável como critério para uma nova racionalidade ambiental frente à crise ambiental que se vive, propõe:

Desmontar a racionalidade econômica instrumental orientada para gestão dos serviços ambientais e o risco ecológico, para construir uma racionalidade ambiental fundada nos potenciais ecológicos; nas identidades, nos saberes e nas racionalidades culturais que dão lugar à criação do outro. (LEFF, 2010, p. 76).

É importante reconhecer que os saberes ambientais dos povos indígenas são fundados em potencialidades ecológicas que dão lugar a criação do outro, por isso, Leff (2010, p. 94) diz que devemos voltar aos conceitos fundadores das culturas indígenas na América Latina e iniciar uma hermenêutica cultural a partir de seu lugar, devolvendo a economia seu conceito de *oikos*, como a casa da “Mãe Terra”.

Imagem 21 – Limpeza da roça Tentehar



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

A agricultura é apenas uma das práticas sociais produtivas dos Tentehar que, de forma articulada, combinam a prática da caça, da pesca, coleta, ciclicamente, e, dessa forma, ecologicamente potencializam a sua subsistência. É na combinação ecológica dessas diferentes atividades produtivas: plantar, caçar, pescar, coletar que se inscrevem os saberes culturais Tentehar.

O povo guajajara vive na aldeia com os costumes dos antepassados, vive de caça, pesca e de roça, planta mandioca, arroz, feijão, fava, milho, batata etc. Coleta o mel e frutos como a bacaba, juçara, buriti, bacuri, cajá, naja, tucum, pequi. Caça anta, veado, queixada, caititu, cutia, jabuti, paca. (TOINHO GUAJAJARA).

É, portanto no complexo **roça-mata-rio-igarapé-quintal** (LOUREIRO, 1992), que os Tentehar, da aldeia Juçaral, desenvolvem os saberes e práticas culturais locais. Nos saberes culturais locais se inscrevem toda a dimensão material e simbólica da cultura Tentehar, em que o natural e o sobrenatural dialogam constantemente, assim, dão sentido ao seu existir, ao celebrar a vida.

Mas os Tentehar da aldeia Juçaral, hoje, vivem com crescente diminuição das práticas da agricultura, da caça e da pesca. Os impactos ambientais, provocados pela extração de madeira ilegal e das recorrentes queimadas em época de estiagem e a morte de duas das três nascentes do Rio Buriticupu, anunciam tempos difíceis para as futuras gerações.

Sem a mata virgem ficou mais difícil plantar e colher, pois segundo Fred Guajajara “na mata virgem não, só broca, derruba, depois queima e nasce aqueles matos, mais é tudo faiado. Ai só faz a primeira atividade”.

Botar roça num baixão que tem na mata, que dar ligume mais sadio. Agora por aqui não, a gente planta e não rende, dá só cinco volume. Agora na mata, num baixão, assim é que produz mais, só de uma linha agente tira quinze volume. (ZAPUY). [...] e, às vezes, a gente nem dar conta porque nasce muito mato. (TOINHO GUAJAJARA).

Se a mata virgem já vinha sendo diminuída com a venda ilegal de madeira, no ano de 2012 numa grande queimada que se deu na TI Araribóia, muitas caças que já vinham sendo diminuídas, praticamente foram extintas. E aquelas que ainda restaram sofreram uma drástica diminuição. Esta queimada está gravada na memória de todos, porque com suas roças e as caças destruídas pelo fogo, nesta época restou-lhes como última opção comprar todos seus alimentos na cidade.

Ai quando veio um fogo queimou maniva todim. Ai a gente ficou doente, atraído pela doença. Ai a gente desistiu um pouco de trabaia. Tem muito novo aqui, que trabaia, mas não do jeito que a gente trabaia. Botavam roça juntos, botavam num cofo só, a gente caçava, pescava. Se tinha quinze pessoa, vinte pessoa na mata, cada qual trazia carne de porco moqueado, carne assada, faz um girau, toca fogo debaixo e quando fica só aquele fogo, depois pega a carne e deixa carne assar sem sal, de guariba, veado, tatu, paca. Agora hoje eu vejo os jovens criando os filhos mais é na carne de gado, carne de frango, carne que não tem vitamina. (ZAPUY).

A fala de Zapuy demonstra uma realidade passada, marcada pela fartura e abundância da caça na TI Araribóia, onde os membros das famílias extensas, confinados nas suas tocaias na mata, voltavam para suas aldeias com um dos seus principais alimentos tradicionais, a carne de caça moqueada. Era uma época de

trabalho solidário na roça, na caçada e/ ou na pescaria. O peixe, por sua vez, com o estreitamento e a diminuição da profundidade do rio Buriticupu, vem se tornando cada vez mais escasso.

A carne de caça moqueada sem sal, ou ainda, a farinha azeda molhada, o beiju com mel, a batata assada, o quibebe de abóbora e inhame, estavam entre os principais alimentos consumidos por Toinho de Guajajara em sua época de criança na casa de seus avós. Ele lembra que “de primeiro, os mais velhos não tomavam café pela manhã, eles fazia beju, e os meninos ficava botando o beju no mel e comendo”. Hoje, se alimentam praticamente dos mesmos alimentos que o Karaiw, e temperos, como o sal e o óleo, foram acrescentados ao cardápio Tentehar. “hoje se não tiver tempero dentro da comida, ninguém come” (TOINHO GUAJAJARA).

Embora não tenham deixado de se alimentar com a caça moqueada ou ainda o seu tradicional chibé, a destruição das roças de maniva e a morte de muitas caças quando da grande queimada de 2012, como relatou Zapuy, provocou desalento, tristeza e, conseqüentemente, a doença e o desânimo para trabalhar. Como consequência, passaram a comprar quase todos os alimentos que consomem na mercearia de Campo Formoso. E se antes a carne de gado e a de frango era uma exceção, passou a ser a regra na alimentação do Tentehar, substituindo a caça moqueada que passou a ser a exceção.

Hoje, convivem com o problema de segurança alimentar, principalmente aquelas famílias que dependem exclusivamente da alimentação que advém da roça ou da caça. A inserção cada vez crescente da alimentação industrializada, talvez esteja colaborando para aumento de problemas de saúde que não faziam parte da realidade do seu povo, como: o diabetes, a pressão alta, a obesidade, reconhecem alguns moradores. Os Tentehar da aldeia Juçaral acreditam que a mudança nos hábitos alimentares, vem provocando o envelhecimento ou a morte precoce dos seus parentes, visto que, se não fosse uma fatalidade de ‘morte matada’, os velhos Tentehar quase sempre chegavam a ser centenários.

Mel, chibé, cozidão só com água e sal, não tem óleo, quando não tinha óleo, eles comiam mais era carne assada. De primeiro, os mais velhos tinha medo de sal. Ai era dificilmente adoecer. Vivia cem 100 anos, não tinha cabelo branco. Minha vó mesmo viveu quase 90 anos. (TOINHO GUAJAJARA).

Para Zapuy, a mata queimada não é o único fator para a mudança nos hábitos alimentares dos Tentehar, como relatou, os jovens de hoje não trabalham tanto

quanto os de antigamente. Para Zapuy, a diminuição do trabalho entre os jovens Tentehar é decorrente do assistencialismo promovido pelo governo federal, pois:

Antes da FUNAI, os índios mesmo produziam. Ai veio à cesta básica, ai os índios pararam. Ai quando chegou à bolsa preguiça (bolsa família), aqui acabou tudo. Tem muito gente que não trabalha, fica só esperando pela bolsa preguiça. (ZAPUY).

É aparentemente mais cômodo para os jovens Tentehar viverem agora como à época em que Maíra lhes dava tudo, e não precisavam plantar e nem caçar. O governo federal está ocupando o lugar de Maíra, por isso, talvez muitos entendam que não é necessário trabalhar, visto que dispõem do mínimo para viver o presente.

Entretanto, o governo federal não é Maíra, e as suas políticas compensatórias e de rendimento mínimo, como reconhece Zapuy, são passageiras. Assim como a FUNAI não mais distribui cestas básicas, a política de rendimento mínimo, que como o próprio nome sugere, lhes dá alimentação mínima, também pode ser que um dia acabe. Para Santos (2010), as políticas compensatórias, como a bolsa escola e o abono família, por exemplo, são os mecanismos modernos para manter a desigualdade em níveis toleráveis.

De acordo com Munduruku (2012), a concepção de tempo para o indígena é diferente da visão de base ocidental. Compreender as diferenças nas percepções do tempo indígena e a de base ocidental é importante para entender porque os Tentehar não estão preocupados em acumular para o dia seguinte. O que a primeira vista para o ocidental pode parecer “passividade” ou “preguiça”, para o indígena é viver com que o presente lhe dá, pois Maíra e outros encantados da floresta lhes ensinaram a tirar da natureza somente o necessário para o sustento diário.

Na concepção do tempo indígena, o presente é o único tempo real. O passado é memorial e o futuro uma especulação que quase não entra na esfera mental dos povos indígenas. Isso serve para refletir como isso se choca frontalmente com a concepção linear, histórica que o Ocidente desenvolveu. Para o indígena, o tempo é circular, holístico, de modo que vez ou outra os acontecimentos se encontram sem, no entanto, se chocarem. O passado e o presente ganham dimensões semelhantes e se autorreforçam mutuamente. (MUNDURUKU, 2012, p. 70).

A busca por manter as práticas do passado no presente é uma forma de manter viva na memória os saberes culturais que esse povo construiu historicamente por meio das múltiplas atividades cotidianas que os Tentehar desenvolvem no complexo natural roça-mata-rio-igarapé-quintal.

Na próxima seção analiso os saberes e as práticas culturais dos Tentehar. Trata-se de saberes que segundo seu Vicente Guajajara vieram dos encantados, pois foram eles que ensinaram os Tentehar a viver harmonicamente com a natureza.

SEÇÃO III – CARTOGRAFIA DE SABERES E PRÁTICAS CULTURAIS DOS TENTEHAR – ALDEIA JUÇARAL

Imagem 22 – Menina-moça Tentehar



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2013.

Imagem 23 – O saber fazer adornos corporais



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Imagem 24 – Menino-rapaz Tentehar



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

“Naquele tempo todos comunicavam entre si, gente e bicho, mas houve um tempo que faltou alimento para todos consumir, aí Deus dividiu as caças e os homens, e os Tentehar passaram a se alimentar das caças. As caças, por sua vez passaram as regras alimentares para os Tentehar. O porcão, por exemplo, orientou que a sua carne deveria ser comida bem assada, e o recém-nascido e/ou a moça que saiu da tocaia não poderiam comer a sua carne. O pássaro lambu tona se intitulou a dona da festa do moqueado, a regra do lambu tona foi que sua carne deve ser passada no corpo da menina, e também ingerida, para ser verdadeiramente a festa do moqueado, caso a menina-moça não cumpra a regra poderá ficar perturbada”.

(Cantor Zé Maria Guajajara, tradução de Toinho Guajajara)

3.1 Mundo mítico-simbólico do universo cultural Tentehar

De acordo com Brandão (2002), temos a capacidade de atribuir significados múltiplos ao que fazemos, ao que criamos. É no contexto da íntima e sistemática relação que os Tentehar estabelecem com a natureza que historicamente atribuem significados e sentidos às suas diferentes formas de criar e fazer a sua existência. Por meio de diferentes práticas culturais que realizam no cotidiano, como: caçar, plantar, ou ainda através dos cantos, dos enfeites usados nas celebrações das suas festas, nas curas com o uso de ervas, os Tentehar expressam a sua forma de conviver com a

natureza. Essa constatação seria trivial se cada povo não atribuísse diferentes simbologias e significados para explicar a sua realidade.

Neste estudo, o pressuposto é de que a diversidade de grupos humanos tem diferentes formas de organizar e explicar a sua realidade, como demonstram em seus estudos antropológicos Lévi-Strauss (1979), Geertz (2012), dentre outros. Há, portanto, diferentes modos de pensar e representar o mundo. Assim, no imaginário Tentehar, a cada etapa da vida vencida, seja no nascimento, ou na passagem da fase de criança a adulta, quando as meninas estão prontas para fazer nascer a vida e dela cuidar; e os rapazes para serem guerreiros caçadores, cantores ou pajés e assim garantir o sustento da vida; a cada colheita, de onde brota o alimento, seja com o mel colhido do tronco de uma árvore, ou ainda na roça de milho ou maniva, são motivos para celebrar e reverenciar os espíritos e a natureza pela graça da vida.

Nesse sentido, Geertz (2012) afirma que o conceito de pessoa é uma categoria reconhecível entre todos os grupos sociais, sua experiência o leva a crer na concepção de que um ser humano difere de uma pedra, de um animal, de uma floresta por se configurar em um fenômeno universal. No entanto, as concepções que as pessoas têm sobre o que seja uma pessoa, uma pedra, um animal, variam de um grupo para outro, e são marcadas por profundas diferenças culturais.

Nas diferentes histórias culturais vividas por seus antepassados, tanto nas que foram relatadas pelos Tentehar quanto aquelas que li nos estudos de Zannoni (1999) e Ubbiali (2005), é possível perceber formas totalmente diferenciadas de perceber e se relacionar com os demais seres da natureza.

Para os velhos Tentehar, na mata braba, o espaço em que seus ancestrais habitavam, segundo seu João Tawi: “gente virava bicho, bicho falava como gente”. Zapuy relatou que no descobrimento e uso da maconha, planta que comumente chamam de cigarrão, o índio a descobriu ao se transformar em um porco do mato, e ainda a porca fêmea (a leitoa) se transformava numa índia e ambos na forma animal ou humana conversavam como gente, como mostra o trecho da narrativa a seguir:

Ele tinha aquele espírito, a caça deram espírito pra ele, ai tinha uma leitoa, um porco pra ele. E ai ela se invocou com esse índio, ai na hora que ele ia pro mato, o dono falava assim, olha tu mata só os machos, tu não vai matar a fêmea não! Ai o dono dava macho pra ele, e ai quando ele chegava em casa, no outro dia ele voltava de novo, e ai o porco se formou numa mulher bonita. Índio tinha contato com esse porco, ai o porco virava mulher pra ele, ai iam pra mata, passavam quase uma semana na mata por aí, junto com os porcos. Os porcos levavam ele bem no meio deles, cunhado tu fica no meio de nós,

senão os outros mata você! Ai sempre, eles andavam bem no meio deles, ele se transformou igual eles [...]. (ZAPUY).

Nas histórias dos velhos Tentehar é perceptível uma indiferenciação entre homens e animais. A esse respeito, explica Viveiros de Castro (2002), que se na visão ocidental, a condição original comum aos humanos e animais é a animalidade, na visão ameríndia é a humanidade. Nas suas narrativas, “nome e comportamento misturam inextricavelmente atributos humanos e não-humanos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 354), e se comunicam como acontecem entre nós. O autor chega a essa constatação a partir de numerosas referências que encontrou nas etnografias amazônicas, como explica:

Na etnografia amazônica, há uma concepção indígena segundo a qual o modo como os seres humanos veem os animais e outras subjetividades que povoam o universo – deuses, espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos, plantas e fenômenos meteorológicos, acidentes geográficos, objetos e artefatos –, é profundamente diferente do modo como esses seres veem os humanos e se veem a si mesmos. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 350).

Assim, de acordo com Viveiros de Castro (2002, p. 347), é comum entre os ameríndios, a concepção “segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vistas distintos”.

Na visão cosmológica Tentehar, as florestas, espaço onde vivem, são povoadas por diferentes seres espirituais, com poderes sobrenaturais que, de forma encantada, aparecem, agem e somem conforme a situação. Como explica Zannoni (1999, p. 126): “o ar que ele respira está repleto de espíritos que formam uma teia, semelhante à da aranha, que os Tentehar não veem, mas que precisa cortar à sua frente”. Esses seres sobrenaturais (Karowara), segundo Zannoni (1999) e Ubbiali (2005) se distinguem em quatro categorias:

- Os espíritos criadores ou heróis culturais da qual os Tentehar descendem e espíritos criadores dos demais entes da natureza: Maíra (o Divino), os seus filhos gêmeos Maíra-yr (o encantado) e Mukura-yr (o filho do gambá), Tupàn (o Deus dos Karaiw).
- Os donos das florestas (Ka’á zar), o dono das águas (Y’zar, Mãe d’água), o dono das caças (Mia’i’zar, o caipora), o dono das árvores (Wira’zar) e o dono da noite (Pitun’zar).

- Os Azang espíritos errantes dos mortos.
- Os espíritos dos animais.

Esses seres antropomórficos, visíveis ou invisíveis, transitam constantemente entre humanos, animais e vegetais. Para Ubbiali (2005), eles se comunicam e se relacionam com todos de forma constante e intensa, o que resulta numa significativa interferência na vida dos Tentehar. A visão de mundo dos Tentehar é compreendida por Ubbiali (2005) como extraordinária, visto que:

O fluído da vida se comunica desde os seres sobrenaturais até os astros celestes, passando pelos seres minerais, vegetais, animais e humanos. Todos são atingidos pelo fluído vital! Não existe nada sem vida, não há mortos nesse mundo! É um mundo em que o princípio e o poder da vida fazem com que todos esses seres heterogêneos tenham condição de comunicar entre si. (UBBIALI, 2005, p.49).

Assim, para seu João Tawi tudo que Deus deixou nesse mundo tinha vida, “tudo falava como nós, tudo era gente”. Ele crê na sabedoria de vida de seus antepassados e foi veemente ao falar, no início da entrevista, que o que iria contar não se tratava de história (mito ou lendas), mas a verdade, pautada na sua fé de que tudo voltará um dia ser como era antes. Assim, na compreensão cosmológica dos Tentehar como narrou Kaboiting a Zannoni (1999):

Naquela época todos os animais falavam. O céu era baixinho [próximo da terra]. Então os pássaros se reuniram para levar o céu para cima. Naquele tempo, os Tenetehara também falavam, mas apenas uma pessoa tinha o poder de se comunicar com a natureza: Maíra. (ZANNONI, 1999, p. 139).

Nesse complexo narrativo mítico estão inscritos os modos de pensar e agir dos Tentehar enquanto habitantes das florestas e das margens dos rios. Fares (2008), ao falar das narrativas mítico-lendárias amazônicas, a qual são comumente conhecidas pelo nome de marmota, encantado, anedota, ou remorso, diz que não se pode atribuir caráter ficcional a estas, visto que implicam nas histórias de vidas dos seus narradores, mas compreendê-las “como uma construção em que os saberes simbólicos e imaginários misturam-se e sobrepõem-se (FARES, 2008, p.102).

Nas histórias encantadas de caipora e a sua proteção aos animais; de mãe d’água e sua proteção aos rios e lagoas; o convívio na mata com animais e vegetais que falam e têm poderes mágicos; as diferentes experiências dos seus heróis culturais compõem uma trama complexa de símbolos e significados, entre seres

naturais e sobrenaturais, para explicar e dar sentido a um “mundo extremamente dinâmico, controvertido e habitado por inúmeros seres com identidades bem diversificadas” (UBBIALI, 2005, p. 49). Um cenário cercado de mistérios, multifacetado e polissêmico que perfaz o imaginário Tentehar.

Neste estudo, o imaginário é compreendido a partir da concepção de Castoriadis (1983, p. 13), que o vê como uma “criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica-psíquica) de figura/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar de alguma coisa”.

No imaginário Tentehar, seus cantos e danças, seus ritos e suas crenças, configuram diferentes códigos e gramáticas, que ordenam a própria vida social. Como nos diz Brandão (2002), funcionam como ‘mapas simbólicos’ de roteiros de preceitos e princípios que constituem a sua cultura. Numa relação de proximidade com os seres da natureza, e num constante diálogo com o sobrenatural, para explicar fatos do dia a dia como o nascimento, a passagem da fase de criança a adulta, ou ainda o sofrimento, a doença e a morte, os Tentehar criaram uma ampla rede de saberes e práticas culturais que passo a analisar.

3.2 Saberes culturais locais

Neste estudo trabalho com a ideia de saberes culturais como:

Uma forma singular de inteligibilidade do real fincada na cultura, com a qual determinados grupos inventam e reinventam o cotidiano, criam estratégias de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 24, grifo meu).

De acordo com Brandão (2006), é das práticas-sócio-pedagógicas do dia a dia, de quem sabe faz e ensina e quem não sabe e aprende, que emergem os saberes, os valores, os imaginários, as crenças. Existe, portanto, uma intrínseca relação entre cultura e educação. Educar e aprender faz parte da dinâmica da vida. Para Brandão (2002, p. 26), a educação resulta em processos de “interação de saberes em graus e modos sempre amplos e profundos”.

A esse respeito reconhece Charlot (2000, p. 63) que o saber é uma relação, ou seja, “o saber é construído em uma história coletiva”. Os saberes decorrem de

construções coletivas experienciais. Os saberes são, portanto, formas de entender, descrever e explicar a realidade coletivamente.

Entre os Tentehar da Aldeia Juçaral é tradicional a transmissão dos saberes e práticas culturais locais por meio do ato de contar e ouvir histórias. Os velhos, através da prática de contação de histórias, que tratam de suas reminiscências, ensinam o que aprenderam com seus ancestrais.

Dessa forma, os diferentes saberes Tentehar estão ancorados na sabedoria de vida dos mais velhos. Em todas as entrevistas, os intérpretes fundamentaram o seu conhecimento no saber dos mais velhos, foi comum ouvir expressões do tipo: “como dizia os mais velhos”; “os velhos explicavam assim”; “era assim que os velhos faziam” etc. Ao explicar as características da cosmovisão indígena, Munduruku (2012) considera que aos velhos cabe a educação da mente e do espírito. Os velhos mantêm a memória viva por meio das histórias que carregam símbolos e significados e, assim, educam os mais jovens para compreensão do mundo, segundo a visão de seus ancestrais.

Como povo originário das florestas, a base da vida material e religiosa dos Tentehar está nas matas, na natureza. É na floresta, por meio de práticas cotidianas, que tradicionalmente aprendem e dão sentido aos seus modos de viver e praticam suas diferentes formas culturais.

Quando Zapuy afirma que “a mata é mãe da gente, a vida da gente”, ele reconhece que a mata, segundo a ancestralidade Tentehar, é um espaço vital para a reprodução da vida simbólica e material. Nessa perspectiva, a mata assume diferentes funções nesse processo de reprodução: pode ser um lugar para a prática da caça, da coleta de plantas curativas, e também como espaço de proteção dos infortúnios; é ainda o lugar de onde retiram os enfeites e as tinturas para celebrar suas festas, que na sua essência configura-se como uma celebração da vida. Na poesia de Loureiro (2008, p. 359): “a floresta nasce de uma semente que brota no útero da terra. Uma floresta é também uma plantação de símbolos”. Portanto, conforma-se como um espaço que abriga múltiplos saberes, imaginários, representações e práticas.

Os saberes culturais Tentehar perpassam o constante diálogo entre as dimensões natural e sobrenatural. Assim, não há nas suas formas de pensar

separação entre natureza e religião³¹, ou ainda, entre cultura e natureza, como dicotomiza os modos de pensar ocidental. Como explica Viveiros de Castro (2002, p. 349), os modos de pensar ameríndio, “não assinalam regiões do ser”, mas “configurações relacionais, perspectivas móveis”, conforme é possível perceber na configuração de uma diversidade de saberes que estão sistematizados a seguir.

3.2.1 O saber caçar

Imagem 25 – Representação do caçador Tentehar



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Embora não estivesse nas minhas proposições iniciais falar sobre esse saber, no decorrer das entrevistas e estudos, a prática cultural da caça, sempre vinha à tona em diferentes histórias vividas e contadas pelos avós, bisavós dos intérpretes, e surgia no meio das entrevistas de repente, como os encantados. Além da constatação de que essas narrativas orais que povoam o imaginário Tentehar estejam morrendo com os velhos, esta dissertação busca contribuir com a rememoração e sistematização de trechos dessas histórias.

Entre os Tentehar, a caça é uma prática restrita aos homens. A mata, enquanto espaço da caçada, é tida como um ambiente perigoso e imprevisível, visto que na

³¹ Embora na organização da seção eu faça essa separação.

mata, os espíritos bons e maus da floresta podem se transformar em gente e animais: gente pode se transformar em animais, ou ainda animais podem se transformar em gente. Segundo Viveiros de Castro (2002), a situação sobrenatural típica do mundo ameríndio, é o encontro na floresta, em que um humano sozinho, visto como mero animal ou pessoa revela-se “como um espírito ou um morto”. Esse encontro, portanto, pode ser letal, o caçador, por exemplo, subjugado pelo espírito, pode se transformar em um ser da mesma espécie, “morto, espírito ou animal” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 397).

Nessa perspectiva, Zapuy explicou que o caçador deve ficar atento para saber se a caça que ele matou não tinha algum espírito, pois as pessoas quando em vida aqui na terra que fizeram o mau, ao morrerem ficam perambulando como espíritos; caso o caçador mate uma caça que tem espírito do mau, ele fica enfeitiçado e pode até morrer.

Quando ele fica fazendo doença assim, é porque ele não vai pra casa do nosso pai, e fica perambulando em cima dessa terra. Ele vira mucura, ele vira raposa, ele vai virando qualquer dessa coisa, só pra fazer essas coisa ainda, ele ainda vira veado, catitu. Ai quando a gente atira nela e sai aquele fogo, daí aquela outra pessoa fica doente, eu atirei num catitu ou então no veado e acendeu o fogo, se o índio é caçador a caça vai dar feitiço pra ele, caçador de guariba, a guariba vai dar feitiço praquêle índio, fica tontura, fica doente, é assim que a doença acontece na gente. (ZAPUY).

Nesse sentido há uma aproximação entre a prática da caça e a prática de um pajé/xamã, porque ambas exigem habilidades e saberes para dialogar com os espíritos que circulam na mata. O sucesso da atividade dependerá tanto da satisfação dos critérios/desejos impostos pelos espíritos donos, quanto de saber diferenciar múltiplos espíritos. Para Viveiros de Castro (2002, p. 357) a “valorização simbólica da caça” e o “xamanismo” são duas características recorrentes na Amazônia.

De acordo com o autor, mas que uma dependência ecológica, a caça possui uma ressonância simbólica. À arte de caçar é atribuída um peso cosmológico, que decorre da “subjetivação espiritual dos animais, e à teoria que o universo é povoado de intencionalidades extra-humanas” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 357).

Assim, para os Tentehar a prática da caça, como bem explicitou Zannoni (1999, p. 131), está “estritamente ligada ao sobrenatural e repleta de regras culturais”. As regras culturais, simbolizadas nos tabus alimentares, como a introdução de carnes na alimentação da criança, ou ainda proibição de determinadas caças em diferentes

etapas da vida³², mencionada no exemplo de Zapuy quando diz: “Só depois que cai umbigo, ele pode caçar; ele caça só aquela cutia, veado. Não pode baleiar também não! se baleiar e morrer longe, a criança vai vomitar”. Trata-se de regras que extrapolam as necessidades exclusivamente nutritivas, e como dimensão simbólica revelam situações sociais e culturais. Para Albuquerque (2012, p. 33), “a alimentação expressa escolhas culturais configurando-se, portanto, como elemento essencial da estruturação social dos grupos e de expressão de identidades”.

Imagem 26 – Desencantamento da menina moça



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2013.

O **moqueado**, a carne de caça defumada logo após a caçada, é uma prática alimentar que vem da ancestralidade Tentehar. Nesse sentido, o fruto da caçada, a carne moqueada, possui uma dimensão simbólica muito forte entre os Tentehar, ela está presente no seu principal ritual. A festa da menina moça, também conhecida como festa do moqueado³³. O resultado da caçada, a carne de caça moqueada, se faz presente do início ao fim do ritual de apresentação da menina moça para a comunidade. O ritual inicia-se com a ida à mata pelos homens para buscar a caça e moqueá-la, e o seu encerramento é marcado pela distribuição de pequenos bolos de carne moqueada, que são disputados por toda a comunidade. Os trechos seguintes mostram, conforme descrito por Zannoni (1999), as diferentes etapas e resguardos

³²A relação das caças proibidas e permitidas podem ser consultadas em Zannoni (1999).

³³Moquear para os Tentehar diz respeito a prática cultural ameríndia de assar a carne de caça sobre um jirau (grelhas de pau) em fogo lento.

que seguem a prática da caçada e a preparação dos bolos de moqueados na celebração da festa:

Os homens marcam o dia saírem para a mata, a fim de realizar a caçada e moquear as caças. Na noite que antecede à saída, é feita uma cantoria para pedir os bons auspícios para os espíritos encantados. Uma mulher vai com os caçadores para mata, a fim de cuidar do moqueado, colocá-lo no defumador para que não apodreça. A avó, dona da festa, permanece na aldeia preparando farinha para mandar aos caçadores. Os caçadores por sua vez irão trazer para ela um pedaço de moqueado: a preferência é pelo espinhaço ou fígado assado dentro da barriga do animal. Durante os dias em que os caçadores estão no mato para juntar a quantidade de caça necessária à realização da festa, há algumas regras que devem ser respeitadas aos que permanecem na aldeia. Antes de tudo, as esposas não podem embalar, tampouco balançar as crianças, porque, do contrário, o caçador, quando corre no mato pode se ferir num touco de pau ou ser laçado por um cipó. Enquanto estão caçando, as mulheres devem varrer todo o dia o terreiro, a fim de que os homens tenham sempre na frente o caminho limpo e não possam se perder na floresta.

Geralmente calcula-se para cada moça um jacá de carne moqueada, e no dia da festa, uma panela de carne cozida para cada uma [...] quando os caçadores notarem que a caça é suficiente para o ritual, avisam a aldeia sobre a data provável em que devem retornar com as caças.

Na madrugada do dia marcado, ela (a avó) varre o lugar onde será colocada a carne moqueada em cima de um jirau. Em seguida, o defuma com a resina de Almécega colocada num pedaço de algodão ou de pano. Essa defumação é para afastar os maus espíritos, doenças, proteger a caça e reverenciar os antepassados, a fim de que a festa seja boa [...] os caçadores que chegam do mato com as carnes moqueadas estão enfeitados de inúmeros galhos de mato de verde, formando uma máscara [...] alguns deles vêm tocando umas flautas, feitas com cabacinhas, e apitos, emitindo assobios. Alguns se pintam de urucu e/ou jenipapo. Representariam assim o caipora, o dono das caças, que está alegre em ceder suas caças para a festa do moqueado, mas que estaria pronto a condenar, se eles matassem caças para desperdiçar.

As caças são levadas todas para a casinha preparada para tal finalidade [...] Ninguém pode comer nem um pequeno pedaço do moqueado – exceto a avó dona da festa – porque do contrário a moça pode adoecer e perder o cabelo. A lenha posta perto do jirau deve ser acesa e abanada a toda hora [...] Assim, ou a moça, ou avó encarregada, devem permanecer o dia todo nas proximidades do fogo, deitadas na rede, para abaná-lo evitando que este se apague.

No dia seguinte de iniciado a festa, às quatro horas da manhã. A avó encarregada da festa, se retira e vai socar a carne de cutia. De fato, numa panela separada, foram cozidos dois animais importantes para a festa: a cutia e o jaó de pé roxo. A carne de cutia é socada num pilão junto com a farinha de puba e com elas são feitos bolos de carne que, colocados no tupé, serão distribuídos por cada moça, no fim da festa [...] A jaó será usada para desencantar definitivamente a moça [...] em seguida o cantor principal, levando uma cuia com a carne de jaó cozida, ajoelha-se em frente a cada moça e passa um pedaço dela nas articulações dos braços e das pernas das moças e profere uma oração. [...] Depois, o pedaço de carne é oferecido a ela para que o coma [...] Daquele momento em diante, ela será considerada uma mulher e poderá casar-se e procriar. Os encantos foram tirados e ela poderá voltar a sua vida rotineira[...]as moças levantam-se e distribuem os bolos de

carne de cutia com farinha, para os convidados especiais. (ZANNONI, 1999, p. 25-29).

Por meio da festa de moqueado, a prática alimentar da carne de caça moqueada se mantém viva até os dias atuais entre os Tentehar da Aldeia Juçaral.

Como mostra Albuquerque (2012), no seu livro *Beberagens Indígenas e Educação Não Escolar no Brasil Colonial*, o consumo do cauim entre os Tupinambá, era uma prática determinante na estruturação do cotidiano desse povo, pois no interior dessas práticas circulavam saberes, valores e a memória coletiva era ativada. Nesse sentido, comparo a prática alimentar da carne moqueada entre os Tentehar, ao cauim entre os Tupinambá. O moqueado tem esse poder de ativar o imaginário Tentehar, de transmitir saberes e valores que circulam no espaço híbrido da floresta. Entre muitos significados, o moqueado, na minha percepção, contém em essência, o fluído vital, que permite e dá sentido à vida que subjaz ao *ethos* Tentehar, a busca de uma relação harmoniosa entre natureza e sobrenatureza.

Imagem 27 – Distribuição dos bolos de moqueado na festa do moqueado



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2013.

Na mata, o caçador precisa vencer a natureza e a sobrenatureza, assim necessita de alguns saberes práticos, o bom caçador se revela pela sua perspicácia, pois na mata, ele precisa saber reconhecer o lugar por onde entrou e deve sair, “[...] ele olha pro sol, ele sabe controlar tudo”, me explicou Toinho Guajajara, caso não

saiba fazer esse controle, ele pode se perder na mata, e ficar “rodado”, ressaltou. Entre as estratégias para enganar os bichos, está a de andar com um cipó sempre atrás de si, para fazer os bichos pensarem que é cobra, e assim se afastarem. Porém, o maior de todos os saberes, para ter sucesso na caçada, reside em ser amigo do dono das caças, o Caipora.

- Caipora: o dono das matas e das caças

Na Amazônia das encantarias, que são como ilhas da bem-aventurança, habitam Botos, Boiúnas, Amazonas, Caaporas, Mães d’água e tantos outros encantados, ao lado de nações indígenas, caboclos, narrativas orais, paisagens, frutas coloridas exalam epifânico perfume e de inesperado sabor, peixes, pássaros, alvoreceres e pores-de-sol inventando cores e sombras. (LOUREIRO, 2008, p. 357).

O Caipora³⁴ é um, entre uma variedade de seres sobrenaturais que circulam em narrações lendárias e mitológicas que são parte integrante do imaginário amazônico. A mata e o rio são elementos dos ecossistemas naturais, porém ricos em significações culturais, que conformam um conjunto de crenças e concepções que orientam a vida e as ações dos habitantes dos rios e das matas na Amazônia.

O Boto, a Cobra Grande, a Iara, a Matinta, Mãe D’água, por exemplo, segundo Fares (2004, p. 89), “aparecem em narrativas fundadoras da região, inferem saberes sobre a Amazônia e constroem a história da região”. Esses personagens, explica Rodrigues et al (2007, p. 34), enquanto “habitantes das águas e matas fazem com que o meio ambiente incorpore mais que uma noção funcional e de matéria prima abundante, constituindo-se em um espaço simbólico e do imaginário”.

No imaginário Tentehar, o Caipora é descrito como homem baixinho, “o baixim, o anãozim”, que tem os pés virado para trás no dizer de Zapyu. Para os Tentehar, ele é tanto o dono das matas, como das caças “o Caipora, o dono caça, caboquim vei baixo, mas tem força demais, é uma fera, é o dono caça” me falou João Tawi. A palavra **dono** representa a posse ou responsabilidade pelo recurso natural a qual o espírito controla o uso, no caso de Caipora, para os Tentehar, ele controla o uso das matas e das caças que nela habitam.

³⁴³⁴ De acordo com Cascudo (2012, p. 158), no imaginário amazônico, o “Curupira é um caipora, residindo no interior das matas, nos troncos das velhas árvores. De defensor das árvores passou a protetor da caça [...] Do Maranhão para o Sul o Caipora é o tapuia escuro e rápido”.

Imagem 28 – Crianças Tentehar representando o Caipora



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Por isso, os caçadores Tentehar estão sempre preocupados em não caçar mais que o necessário, visto que as sanções do Caipora são severas àqueles que desperdiçam a caça, ou que ainda retiram madeira da floresta sem antes pedir. Geralmente, são punidos com doenças, ou ainda com a morte para sanções gravíssimas. Segundo relatou João Tawi, um grupo de caçadores foi morto por Caipora, porque eram incrédulos que Caipora existia, e assim puseram-se a matar muitas caças sem a sua prévia autorização. Como punição Caipora devorou todos os caçadores, restando somente a cabeça de um deles que seria um pajé, mas que no dia seguinte se transformou num gavião real. Fato identificado por Zannoni (1999):

O Caipora (Miar'i'zar), que protege os animais, tem o poder de se transformar neles e aparecer ao caçador. Se este atirar e a caça não morrer, ela começa chorar como gente, e o caçador adoece. Isso acontece quando ele não está preparado, ou transgrediu alguma regra, ou matou caças além do permitido. (ZANNONI, 1999, p. 132).

Dessa forma antes de ir para a caçada, o caçador deve pedir permissão para o Caipora. O Caipora por sua vez só atenderá o caçador, caso este lhe deixe uma “roda de fumo” (João Tawi), pois enquanto espírito da floresta, Caipora é também um xamã, dessa forma não vive sem fumar, visto que o tabaco, segundo Viveiros de Castro (2002, p. 72), está entre as substâncias que “conectam o corpo ao mundo”. Seu João Tawi, um habitante natural das matas, na sua sabedoria de vida, configurada por ser

quase um ser centenário, conhece muitas histórias envolvendo Caipora e caçadores. Relatou que não se dando por satisfeito, resolveu tirar a prova para saber se caipora realmente existia ou era história de caçador. E para sua surpresa Caipora existe mesmo, como segue na narração a seguir:

O dono da caça é o que manda tudo. E agora hoje, na hora que você quiser dar uma volta na caçada é só pedir pra ele. Seu caipora quero um boi? um veado? E ai fiquei assim, na hora que eu quiser ir pra caçada, é só procurar uma mata virgem, nessa época era mata virgem mesmo! olhava assim, enxergava tudo. Agora hoje é capinzal, no enxerga nada. Ai tinha um ramo de pau assim, na mata virgem. Ele pensou (grifo meu): Rapaz eu vou deixar uma roda de fumo em cima desse pau aqui, quando eu olhei assim, tava um boi deitado. Ah! isso ai que eu pedi pra ele, ai eu atirei assim, ai de lá eu voltei. No outro dia quando eu fui reparar lá, eu não vi essa roda de fumo que eu deixei lá. Ai eu acreditei que o dono da caça tem mesmo. (JOÃO TAWI).

Portanto, o caçador que quer se dar bem na caçada, deve andar sempre com fumo no mocó para dar 'pro' Caipora, pois só ele sabe onde estão todas as caças. Outra crença relacionada à caçada, diz respeito ao uso do fumo pelo caçador, com o objetivo de amansar as caças, conforme relato de um grupo de homens da Juçaral. Quanto ao boi deixado por Caipora ao seu João Tawi, é a prova de que esse senhor está falando a verdade, quando diz que a mata virgem está sendo substituída por capinzal. Como os intérpretes me relataram, com a destruição das matas nativas, sobretudo pela extração e venda ilegal de madeira, aproximação dos pastos, e as queimadas na TI Araribóia, fez com que a prática da caça tenha diminuído consideravelmente nos últimos anos. Algumas informações locais dão conta da extinção de algumas caças nativas na TI Araribóia. E se agora, do planalto em que está localizada a sua moradia, João Tawi só avista capinzal nas fazendas vizinhas, o único presente que poderia receber de Caipora seria um boi.

Talvez seja por isso que Caipora tenha afeição pelo índio e não goste de Karaiw. “E hoje nem o dono da mata, o Caipora, ele não gostava do branco não”, afirmação de João Tawi:

Ai veio um caçador da região do Funil. Ai vieram esses homens na caçada, uns ficaram atrás, ai o branco também acompanhou, era amigo do índio, também que gostava dos índios, acompanhava os índios na caçada. Ai o branco caminhou sozinho na frente com o paneiro nas costas, o paneiro, feito de oi de bacaba. Ai ele vinha vindo. Rapaz! ai quando chegou no meio da estrada, ai o caboquim encontrou ele, o baixim, o anãozinho. O Caipora perguntou (grifo meu): rapaz pra onde é que tu vai assim desse jeito? pra caçada, respondeu o branco (grifo meu). Pra caçada? (Admirou-se o Caipora – grifo meu), ai quando ele olhou pra ele, ele se esmoreceu logo, caiu no chão, deu uma pisa nele, deu uma surra grande nele. E os outros índios já

tinham vindo na caçada, aí o caipora “catiripá”, foi peia, peia. Chegou outro índio que vinha atrás, ei rapaz, tu tá matando é meu pai, rapaz. Diz, o teu pai (indagou o Caipora)? eu conheço teu pai. Isso aqui é branco. Peia nele de novo! tu tá acabando de matar rapaz, larga esse negócio aí (indagou o Índio). Quando ele tirou a vista dele, cadê o homem, ele desapareceu. O caipora se encantou, foi embora. (JOÃO TAWI).

O Caipora é um ser invisível, um encantado da floresta. Só os homens com verdadeiro espírito de caçador conseguem vê-lo, por isso, engana facilmente os Tentehar, pois com facilidade ele se metamorfoseia e pode se transformar tanto em gente como em bicho. Na visão de Viveiros de Castro (2002, p. 72), “a metamorfose reintroduz o excesso e a imprevisibilidade na ordem do *socius*, transformando os homens em animais ou espíritos”. A imprevisibilidade, as incertezas do que está por vir, em virtude dos diferentes espíritos da floresta, como explica Ubbiali (2005, p.49), faz com que o Tentehar não possa se distrair, “pois qualquer omissão pode ser fatal”. Pois como explica Viveiros Castro (2002):

As aparências enganam porque nunca se pode estar certo sobre qual é o ponto de vista dominante, isto é, que mundo está em vigor quando se interagem com outrem. Tudo é perigoso; sobretudo quando tudo é gente, e nós talvez não sejamos. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 397).

A inconstância da vida Tentehar, que ocorre por interferência dos espíritos da floresta, como o de Caipora, advém desde o tempo em que estes foram abandonados na terra pelo seu Deus criador Maíra. Esse fato foi narrado por Riwara³⁵ e Kaboiting a Zannoni (1999). O acontecido deu-se em virtude da mulher de Maíra ter duvidado dos seus poderes sobrenaturais, conforme descrição:

Maíra-pai adoeceu; ele ainda era muito jovem. Uma visagem [espírito] o visitava. Percebeu-se isto porque havia restos de farinha sob sua rede. Porém, naquele tempo ainda não existia mandioca. Por isso, os Tenetehara se puseram a vigiá-lo. Foi então que surpreenderam o doente e descobriram que a farinha era trazida pelo invisível que também trouxe outros cereais, como feijão. Então, Maíra pediu aos índios que plantassem mandioca e que fossem colher no dia seguinte. A mulher duvidou das palavras, de Maíra e foi colher. Ele, irritado, sentenciou: “agora vocês vão ter que esperar muito até que a mandioca amadureça”. Dito isto abandonou a mulher grávida e foi embora. (ZANNONI, 1999, p.)

O abandono de Maíra representou para os Tentehar, ter que enfrentar diferentes dificuldades. Desde então, se viram obrigados ao trabalho forçado e ao

³⁵ Riwara é o antigo cacique da Aldeia Juçaral, após sua morte, assumiu o cargo de cacique seu filho, Zapuy.

mesmo tempo perigoso que envolve as atividades de plantar, pescar e caçar para assim garantir a sua sobrevivência, visto que deixados por Maíra, passaram a lutar sozinhos “contra forças misteriosas e poderosas” da mata (UBBIALI, 2005, p. 57).

Assim, no imaginário Tentehar, a cada etapa da vida vencida, seja no nascimento, ou na passagem da fase de criança a adulta, quando as meninas estão prontas para fazer nascer a vida e dela cuidar; e os rapazes para serem guerreiros caçadores, cantores ou pajés e assim garantir o sustento da vida; a cada colheita, de onde brota o alimento, seja com o mel colhido do tronco de uma árvore, ou ainda na roça de milho ou maniva, são motivos para celebrar e reverenciar os espíritos e a natureza pela graça da vida.

3.2.2 As festas de celebração da mata

Imagem 29 – Mestres de cantorias Vicente e Chicão Guajajara na festa do mel



Fonte: acervo fotográfico de Toinho Guajajara.

A pretensão não é de fazer uma descrição detalhada dos rituais ou celebrações que conformam as festas Tentehar, que são: festa do mel, do moqueado, do rapaz, do milho e da mandiocaba. Alguns autores já etnografaram essas festas. Zannoni (1999) fez uma descrição detalhada da festa do moqueado e do rapaz. No entanto, trechos de momentos das duas festas aparecerão entrelaçadas nas seções

que compõem o estudo. *Quanto às festas do milho e da mandiocaba*³⁶ estas já não são mais realizadas pelo Tentehar do Maranhão, conforme identificado durante a realização desta pesquisa.

- **O surgimento da festa do mel**

Neste item faço uma breve descrição do surgimento da festa do mel, dada a sua importância no imaginário Tentehar e ainda ser pouco estudada entre os pesquisadores. Trata-se de uma celebração que deu origem aos demais rituais desse povo. Dessa forma, enfocarei alguns aspectos de sua dimensão simbólica e material.

A narração da origem da festa do mel foi descrita até então, por Wagley; Galvão (1961) e por Zannoni (2004), embora a narração feita por Wagley e Galvão seja rica em detalhes, por apresentar inclusive o nome de um dos protagonistas da história, há algumas variáveis na narração feita por Mestre Vicente a Toinho Guajajara, que descrevo por considerar que enriquecem a dimensão simbólica das duas narrações anteriores, portanto, as três narrações ajudam a montar as peças desse quebra-cabeça de significados. Neste sentido, destaco pontos que considero relevante para este estudo.

A história do surgimento da festa do mel foi narrada por Mestre Vicente Guajajara a Toinho Guajajara, que por sua vez fez a tradução e o relato da história para este trabalho: a transcrição original na língua Tentehar. Como é de praxe, conforme explicou Toinho Guajajara, antes de ensinar os cânticos das festas tradicionais, os mestres cantores contam essas histórias aos cantores aprendizes. Os cantores, portanto, são portadores de um vasto patrimônio cultural imaterial desse povo, visto que para cada ritual, há uma história mítico-lendária que explica a origem de cada celebração e uma infinidade de cânticos que narram essas histórias que por sua vez envolvem espécies de aves e animais que pertencem às respectivas festas.

A história que narra o surgimento da festa do mel e as demais festas celebradas é uma das várias narrativas que compõem o imaginário Tentehar. O surgimento da festa do mel ocorreu com o seguinte fato:

Porque quando esse índio caçador foi caçar, ele chegou em certo lugar, e viu um pé de Faveira, onde tinha muito flor. E lá tava bom de arara [...] Ai ele fez

³⁶ No entanto, a mandiocaba está presente no ritual de iniciação da menina moça.

uma *tocaia* lá em cima, ai lá ele passou a tarde toda matando arara, e todo dia era assim. Ai o irmão dele viu ele fazendo aquele negócio, matando muita arara. Rapaz aonde é que tu tá matando muita arara? (Perguntou o irmão do caçador), me ensina, que quero matar também para fazer meus enfeites! O irmão dele falou: Não rapaz não posso ensinar não, porque lá tem uma onça preta, lá quando dá umas três ou quatro horas, chega essa onça lá. (Ela, a onça) Descia lá num galho de faveira. As mãos, (a onça tinha) mão de gente. Ela tinha uma cabaça/cumbuca dependurada no pescoço para juntar o mel. Ela exprimia aquela flor de faveira para juntar o mel, porque eles (os bichos onça com mão de gente) tavam de festa no lugar onde eles morava. Ai ele falou, não rapaz é perigoso! tem onça que vem lá, as vezes tu pode mexer com ela, e ela pode te atacar. Ai ele ficou insistindo. Insistiu, até que ele ensinou ao irmão. Vai lá no lugar assim, que as arara vem pertinho. Ai (índio curioso) foi lá, ficou matando arara. Chegou a hora desse bicho aparecer, essa onça. Deu aquele vento, ai (a onça) ficou andando lá nos galhos espremendo a flor tirando o mel e botando dentro da cabaça. Ai ele ficou perto da onça, ai teve a ideia de matar onça. Rapaz eu vou matar! ai onça chegou bem pertinho, a onça preta, mais diz que ela tinha mão de gente. Ele botou flecha no rumo dela, e deu uma flechada na onça, flechou a onça. A onça parou, ficou quietinha. Ele deu outra flechada de novo. Ai na terceira flechada, a onça caiu em cima dele, em cima da tocaia, caiu com ele e a tocaia tudo junto no chão. Ela ficou esfregando ele (o índio) no chão, até que matou ele. Ficou tarde, chegou a noite, e o irmão dele ficou preocupado. E o rapaz nada de aparecer, será se o irmão mexeu com a onça? No outro dia, de manhã cedo, ele foi atrás dele. Chegou lá. De longe viu só os pedaços da tocaia que ele tinha feito. Eita a onça matou ele. Tinha sangue dele lá. Ai ele voltou pra casa, pra pegar, eu acho que ele sabia de alguma coisa, ele tinha a ciência dele. Ele pegou *tauari* que faz cigarro (uma tira da casca de pau). Ele voltou pra lá, ele fez um cigarro grande. Ai lá ele, ficou fazendo a ciência dele. E foi pelo sinal onde a onça tinha arrastado o irmão dele. Chegou lá, ele não viu onde a onça tinha levado o irmão dele, (mas) lá ele viu um buraco de abelha. É tipo a orelha de tatu, ele faz um buraco no chão. Ele viu um pingo de sangue do irmão dele no buraco. Ai como ele sabia da ciência dele. Ele começou a cavar, cavar, cavar. Ele abriu um buraco e saiu numa estrada e lá na frente tinha um papagaio que sabia falar. Ele (o papagaio) disse que ele tinha ido num lugar muito perigoso. Ele (o índio) seguiu a viagem dele (a procura do irmão). Lá na frente, de longe viu o irmão dele. Lá no meio da estrada todo flechado. Um velhinho falou pra ele: rapaz mataram um menino ai, porque um daqui (a onça) foi tirar mel, e lá queria matar. Ele flechou três vezes. E lá ele (a onça) matou essa pessoa que flechou ele. Ele (a onça) trouxe ele. Agora ele tá aqui, toda pessoa que chegar aqui tem que flechar ele. Ele não falou que era irmão dele. Ele foi e flechou ele (o próprio irmão) também. Todos os que flecharam essa pessoa, ficavam de resguardo num quarto. Num quarto cheio de jovens, só jovens. Ele foi pra lá com eles. Ai disse que de noite era cantoria. Era festa do mel. Ai diz que lá ele o (índio pajé caçador) ficou com eles ainda uns dois anos. Foi lá que ele aprendeu tudo, porque lá eles faziam a festa do mel, a festa da menina moça, do rapaz, festa do milho, festa da mandiocaba, todas as festas. Ele disse agora eu vou voltar. Sei que ele tinha uma memória boa essa pessoa, porque as vezes ele era pajé, ai lá ele aprendeu esses cânticos. Ele voltou, e a mulher dele passou um bocado de tempo esperando ele. Até que um dia ele chegou e inventou de cantar, ninguém sabia. Os outros ficaram até mangando dele. Agora esse cara chegou ai, inventando todo tipo de coisa (teriam retrucado os índios na aldeia). (Na sequência) Ele fez festa do mel, depois a festa dos rapazes, a festa da menina moça, daí que surgiram os cânticos. (TOINHO GUAJAJARA).

A abundância de recursos naturais disponíveis no *lócus* inicial da história, fez com que o índio caçador (Aruwê³⁷) construísse uma **tocaia**³⁸, pois as condições naturais de antemão anunciavam um lugar bom para a coleta e caça de alimentos, pois como um exímio conhecedor do seu ecossistema, um pé de faveira com muita flor, representava a possibilidade de muitos pássaros, **as araras**, ou ainda de muito mel. Então, o lugar foi identificado como onde facilmente podia se conseguir não só alimentação, mas outros materiais para fazer vestimentas ou adornos corporais.

A riqueza natural do lugar despertou o interesse não só dos humanos sobrenaturais, as onças pretas com mão de gente, que por sua vez já faziam uso do mel para suas festas, mas também, dos humanos naturais, os índios irmãos Tentehar. Os relatos dão conta de que o irmão de Aruwê, impulsionado pela cobiça, foi ao pé de faveira, mesmo sabendo do perigo eminente que corria, tentou subjugar o poder da onça, tentando matá-la, foi morto e levado à aldeia da onça para ser flechado por todos que lá chegassem. A punição para o índio que se preocupou mais em se beneficiar da natureza, do que respeitá-la, ao descumprir os acordos com os espíritos donos e tentar enfrentá-los, foi a morte. Aruwê após constatar a morte do irmão e pressupor que a onça teria levado o seu corpo para um plano existencial diferente do seu, voltou para sua casa para pegar seu **tauari**, pois como um bom pajé Tentehar, sabia que o trânsito para outro plano estava condicionado a fumar seu cigarro enrolado na casca de tauari. Pois como explica Viveiros de Castro (2002), no perspectivismo ameríndio, apenas os xamãs são capazes de transitar entre as perspectivas, sem perder a sua condição de sujeito.

Dessa forma, por meio de sua ciência, a pajelança, Aruwê ao acessar a aldeia das onças encontrou o corpo do irmão morto, e submeteu-se ao modo de vida local, o que representou não só ter que flechar o corpo do próprio irmão, mas também participar dos rituais que por lá já praticavam, como registrou Wagley e Galvão (1961):

A noite entoavam canções muito bonitas junto à casa onde era guardado mel. Aruwê maravilhou-se com essas canções. Quando já havia um bom número de cabaças cheias de mel, as onças se reuniram para uma grande festa – A Festa do Mel. Chegaram cantadores pintados de urucu e jenipapo, enfeitados de penas de arara e gavião. Dançavam e cantavam, bebendo mel misturado com água. As canções tinham início ao amanhecer e cessavam ao por do sol [...] a festa só terminou ao acabar o mel. Aruwê aprendeu as canções e todo

³⁷ É o nome do índio que descobriu o pé de Faveira, conforme narração de Wagley e Galvão (1961).

³⁸ É uma espécie de casa ou abrigo que o caçador Tentehar faz na mata com galhos de árvore para abrigar a si e as caças.

cerimonial da festa, até desconhecida pelos tentehara. (WAGLEY; GALVÃO, 1961, p. 149).

Ainda que a experiência de Aruwê em transitar em um mundo diferente do seu, à primeira vista parecia perigosa, a experiência intercultural mostrou-se num segundo momento enriquecedora para os Tentehar, visto que o índio caçador aprendeu a pintar o corpo e celebrar com muitos cânticos a vida proporcionada pela natureza, com concessão dos espíritos donos ou por displicência dos Azang. Aruwê agregou uma diversidade de saberes e valores, como: a incorporação das festas do mel, do moqueado, do rapaz, do milho e da mandiocaba a sua cultura Tentehar. Como lembra Viveiros de Castro (2002):

Da mestiçagem universal entre sujeitos e objetos, humanos e não-humanos, a que nós modernos sempre estivemos cegos, por conta de nosso hábito tolo, para não dizer pecaminoso de pensar por dicotomias. Da húbriis moderna, salvem-nos assim os híbridos primitivos e pós-modernos. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.397).

O encontro de imaginários é denominado por Gruzinski (2001) como mestiçagem. É possível afirmar, nesse sentido, que as festas tradicionais dos Tentehar são resultantes de um processo de mestiçagens de imaginários entre diferentes nações indígenas ou perspectivas, visto que foram acrescentadas às práticas culturais que até então faziam uso, como: caçar, plantar, fazer pajelança, outros novos fazeres e saberes, como o saber festejar e reverenciar a sobrenatureza com cânticos, as práticas de pinturas e de danças.

É importante notar que embora Aruwê tenha enriquecido a cultura de seu povo com a incorporação de rituais festivos de outro universo simbólico, ele incorpora a essas celebrações os elementos constitutivos da alteridade Tentehar. A **tocaia**, por exemplo, o local onde o caçador Tentehar guarda a si e as caças, está presente simbolicamente no ritual de iniciação da menina moça. No ritual de iniciação da futura mãe-mulher, a jovem fica em reclusão ou interditada na tocaia (como falam os Tentehar), dentro de casa por aproximadamente sete dias. Nesse período, a mãe ensinará à filha diferentes afazeres do lar e a menina-moça cumprirá diferentes regras alimentares. Na festa do mel, a tocaia está também representada através casa do mel, o lugar, onde os Tentehar guardam o mel que será distribuído no dia da festa.

Imagem 30 – Meninas-moça presas na tocaia



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2013.

O **tauari**, também foi incorporado à festa da menina moça. O tauari é um pau, cuja casca os pajés Tentehar costumam envolver o cigarro que utilizam para se comunicar com os diferentes espíritos da floresta. Na cerimônia de apresentação da menina moça, as jovens meninas se apresentam para comunidade vestida em uma longa saia, geralmente de cor vermelha, e com os seios adornados com penugem de arara e gavião. Com um maxi colar envolto do pescoço, levam ainda à cabeça uma espécie de coroa em tiras retangulares verticais que recobrem a extensão do cabelo na parte detrás e na frente vai até a altura do nariz. Na mão direita seguram um **cigarro enrolado na casca de tauari**. As moças são por isso chamadas de pau enfeitado. O pau enfeitado representa ação do sobrenatural na vida dos Tentehar.

Imagem 30 – Tauari a mão esquerda da menina moça



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2013.

Antes de seu Deus Maíra voltar para o Karowara, após abandonar os Tentehar, como já visto, ele deixou uma índia grávida do seu filho Maíra-yr. A fecundação aconteceu por ação de um pau enfeitado, um pau encantado, que na verdade é a representação de Maíra pai, conforme se pode identificar na narração de Riwara a Zannoni (1999):

Tinha uma índia bonita e pau na beira de uma roça. Era um pauzão bonito. Nele tinha uma forquilha, como se fosse um galho, mas não era. Ela pegou a brincar (copular), subiu, até que o destino a fez ficar gestante. Era a mãe da “Imaira” (literalmente, Maíra pequeno). Daí a pouco ele se mexeu na barriga dela. Ela voltou lá, mas o pau havia desaparecido. (ZANNONI, 1999, p. 141).

Portanto, na perspectiva dos Tentehar, é o sobrenatural que concede a vida. A menina moça, futura mãe, recebe da sobrenatureza a missão de dar continuidade à vida. Outras associações podem ainda ser feitas entre a narrativa do surgimento da festa mel e do complexo narrativo mítico de surgimento dos Tentehar. De acordo com essa perspectiva, Aruwê e seu irmão são portadores da personalidade dos irmãos gêmeos Maíra-yr (filho de Mayra) e Mukura-yr (o filho do Gambá). Enquanto, o primeiro prefigura uma identidade sábia e prudente oriunda do sobrenatural (Maíra) frente à natureza; o segundo, por sua vez, encarna a representação falha, incrédula e ambiciosa do ser humano ao fazer uso dessa natureza.

Nesse sentido, é possível afirmar que a festa do mel e as demais festas do universo ritualístico dos Tentehar, reavivam no seu imaginário de caçadores-coletores, uma espécie de “pacto” entre natureza e sobrenatureza, com regras

conhecidas nas entranhas das suas origens. Os saberes culturais contidos nos cantos, nas danças, adornos, pinturas corporais, abstinências e regras que regem o cotidiano e/ou suas celebrações promovem não só a coesão cultural entre os membros da comunidade, mais reafirmam regras de harmonização com a natureza, já que a última se usada prudentemente lhes garantirá a vida, e após a morte uma nova vida sempre jovial e eterna junto de “paizin” (ZAPUY).

Dessa forma, tanto o mel colhido, bebido e compartilhado por todos durante a festa do mel, ou o moqueado distribuído na festa do moqueado, simbolizam a reafirmação do “pacto” original. Num ritual há, portanto, muitos saberes, conhecimentos, que revelam a sua dimensão pedagógica. Assim, os rituais Tentehar são formas de educar, de ensinar e de aprender. Para Brandão (2006), seja num rito de iniciação ou numa celebração coletiva, quando as pessoas cantam, dançam e representam, não apenas celebram, mas também ensinam.

Assim, os ritos “são aulas de codificação da vida social e da recriação, através de símbolos que se dança, canta e representa, da memória e da identidade dos grupos humanos” (BRANDÃO, 2006, p. 23).

Para Vainfas (1995, p. 35), em Mircea Eliade “ritualizar o mito é, portanto (re) vivê-lo, ‘no sentido em que se fica imbuído da força sagrada e exaltante dos acontecimentos evocados e reatualizados’”. Nesse sentido, Albuquerque (2012) diz que as **cauinagens** entre os Tupinambá se configuravam como lugares de encontros e de relações sociais, assim funcionavam como “mediadores culturais”. Eram, portanto, significativos para transmissão dos saberes da coletividade indígena.

De acordo com Fonseca (2003) e Albuquerque (2011, 2012), a expressão mediadores culturais, uma tradução do original *passeurs culturels*, é utilizada como instrumento de análise pelo historiador Serge Gruzinski para compreender “[...] processos de mestiçagem cultural, das interações entre culturas e as circulações de saberes, imaginários, representações de um determinado grupo” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 24). De acordo com essa ideia de Gruzinski, os rituais Tentehar podem assim ser compreendidos como *passeurs* culturais.

Por seu forte enraizamento cultural e sua grande mobilidade, esses mediadores atuam como catalisadores de ideias, sendo capazes de organizar sentidos e de criar um sistema de conexões dentro do universo cultural no qual transitam. (FONSECA, 2003, p. 68).

Há, nesse sentido, uma conexão entre os significados impressos nas festas do moqueado, do mel e dos rapazes e os saberes culturais que transitam no cotidiano Tentehar, como busco ressaltar nos itens seguintes.

3.2.3 O saber cantar: homenagem aos pássaros e animais da floresta

Imagem 32 – Os saberes do cantar na festa dos rapazes Tentehar



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Como já visto, Aruwê foi contagiado pela forma vivaz e ao mesmo tempo mágica como as onças festejam a vida, através de cantos, danças e alimentos, acrescentando toda dimensão simbólica e material desses saberes aos de seu povo. Desde então, o saber cantar passou a ter um papel significativo nesses rituais celebrados pelos Tentehar. Sem cantor, não há ritual. É por isso, como me explicou Toinho Guajajara, que os Tentehar não mais celebram as festas do milho e da mandiocaba, pois os cantores mais velhos ainda vivos, não conhecem os cânticos que envolvem a execução dessas duas festas.

Como relatado anteriormente, são os cantores que detêm boa parte do patrimônio cultural imaterial desse povo, visto que carregam consigo na memória várias narrativas mítico-lendárias do imaginário Tentehar que explicam a origem de cada ritual, nos muitos cânticos que compõem o repertório de cada festa. Os cantos são entoados ao som do único instrumento que utilizam em suas festas, os maracás. O maracá, por sua vez:

É um instrumento que só mestre pode pegar. Aqueles que não são preparados, não podem pegar. Menino não pode pegar, só quando faz a festa deles, é que depois ele pode pegar, pra aprender a cantar. O maracá é sagrado, não é todos que podem pegar não, ai que eles fala que alguém que não, é cantor

para pegar o maracá, ai se ele pega, com o tempo o cabelo dele vai caindo. (TOINHO GUAJAJARA, ENTREVISTA, 2014).

Utilizado para acompanhar os cânticos, o maracá simboliza “a voz dos espíritos” (ZANNONI, 1999, p. 30). Por isso, é considerado um instrumento sagrado, e tradicionalmente só os cantores podem fazer uso destes nos rituais. Usar o maracá exige preparação prévia por meio dos cantos, pois reza a tradição, que “a primeira vez que uma pessoa o pega, sente um choque” (ZANNONI, 1999, p. 30). Os rapazes são iniciados oficialmente nas atividades de cantoria, caça/ guerra e pajelança no ritual de iniciação masculina, visto que as práticas que exigem conexão com o sobrenatural estão restritas aos homens. Como Barros e Zannoni (2010) comentam:

É por isso que, na festa de iniciação masculina [...] ele deve aprender a controlar os espíritos, a cantar com o maracá, a ser caçador e pajé ao mesmo tempo. Ao entrar em contato com o mundo sobrenatural ele adquiriu poderes para mediar o relacionamento com esse mundo inacessível aos não iniciados e às mulheres. (BARROS; ZANNONI, 2010, p. 3).

Entre as diferentes atribuições que ensejam a festa dos rapazes, percebi que entre os Tentehar da aldeia Juçaral, a ênfase ao sentido da festa está atrelada à preparação de futuros cantores e guerreiros da aldeia, visto que a pajelança como mostrarei a seguir, é uma função que deriva de uma espécie de convocação dos espíritos da floresta. A festa dos rapazes configura-se como a ocasião em que é feita a demonstração do **saber cantar** por todos os jovens homens participantes, e ocorre no momento em que o cantor os convida individualmente para entoar um cântico aprendido e entrega ao aprendiz o maracá (ZANNONI, 1999).

A festa dos rapazes, diferente da festa da menina moça, cuja referência para a realização é a primeira menstruação, não tem um período certo para ser realizada. Enquanto a segunda é realizada anualmente em muitas aldeias, a dos rapazes não há um período certo, devido à dificuldade dos cantos, ou até mesmo, a falta de recursos financeiros para uma aldeia custear duas festas no mesmo ano. É assim, um ritual pouco realizado na TI Araribóia, explicou Toinho Guajajara. De acordo com Zannoni (1999), na TI Pindaré, as duas festas, dos rapazes e das moças, são feitas concomitantemente.

Imagem 33 – Festa dos rapazes da aldeia Juçaral



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Embora todos os homens tenham o direito a aprender a cantar e a balançar o maracá, todavia, de acordo com as informações locais, são poucos aqueles que se tornam cantores profissionais, isto é, que conhecem os muitos cantos pertencentes a cada ritual do começo ao fim. Como mencionou Toinho Guajajara, hoje, cantor profissional, para um cantor Tentehar ser considerado um profissional, no mínimo deve saber conduzir e cantar todos os cantos de uma festa. Ele, por exemplo, já aprendeu os cantos da festa da menina moça. Ele sabe quase todos os cantos da festa do mel e está aprendendo os cantos da festa dos rapazes, conforme relatou:

Ai comecei a cantar. Eles entregava o maracá pra mim, eu cantava. Eles tinha maior confiança. Agora hoje tem mais ainda, porque eu aprendi todos hoje. Eu sei cantar a festa da menina moça só, sem a presença dos mestres agora. Eu já fiz hoje isso várias vezes aqui, na Bacabal e em outras aldeias. Agora estou tentando aprender da festa dos rapazes. Tá muito difícil! Mas eu vou aprender. (TOINHO GUAJAJARA).

De acordo com a fala de Toinho Guajajara é possível perceber a presença de três níveis hierárquicos na carreira de um cantor Tentehar, que são: aspirante a cantor, o cantor profissional e o mestre das cantorias. Assim, quando ele começou a cantar nas festas tradicionais, quando os mestres entregavam o maracá para ele cantar, era apenas um **aspirante** a cantor profissional. Hoje, já é um **cantor**

profissional, pois sabe cantar a festa da menina moça, sem a presença dos mestres. Num futuro breve, provavelmente se tornará um **mestre de cantorias**, como foi seu falecido avô, mestre Chicão. Os mestres de cantoria são aqueles cantores que já têm gravados na memória o vasto repertório musical que integram a três festas, conduzem o cerimonial de cada ritual e, assim, portam um acervo histórico dos cantos e das narrativas míticas que explicam o sentido de cada celebração, são verdadeiros “homens-memória” (LE GOFF, 1990, p. 371). Atuam ao mesmo tempo como cantores e educadores, sábios que ensinam aos mais jovens os saberes do cantar, visto que:

Educar é criar cenários, cenas situações em que, entre elas e eles, pessoas e comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa ao si mesmo. (BRANDÃO, 2002, p. 26).

O mestre ensina durante os rituais, dá a oportunidade para o jovem aprendiz ter a vivência cultural de entoar um canto e balançar o maracá, ou de poder observar, sentado atrás dos cantores, como cantam e dançam. É na vivência cultural da festa do mel, de iniciação da menina moça, do moqueado e dos rapazes, que os Tentehar têm a oportunidade de participar dos mesmos rituais fundadores de seus antepassados. Certamente, não da mesma forma que os últimos, pois, segundo Toinho Guajajara, em cada ritual, há aqueles cantos que são considerados sagrados, dessa forma, não sofrem modificações, enquanto os considerados não sagrados podem ser recriados. Cada mestre cantor pode ainda expressar sua criatividade, criando diferentes cantos, e assim introduzi-los nas festas.

Os cantos dos rituais Tentehar homenageiam pássaros e caças presentes nos ecossistemas de suas matas. Pois segundo o que relatou o cantor Zé Maria Guajajara ao seu sobrinho Toinho Guajajara “todo cântico tem uma história envolvendo o animal que está sendo cantado na festa”. O ritual da festa dos rapazes, por exemplo, surgiu em decorrência da história mítico-lendária de um rapaz Tentehar que fora abandonado pelo irmão em cima de uma árvore e que na convivência com os gaviões que o adotaram, acabou se transformando em um gavião, um pajé gavião, assim, transformava-se em índio ou em gavião. Conseqüentemente, o dono da festa dos rapazes é o gavião.

Nessa festa, além do gavião também cantam Tumuzu’hu (um espírito) e a onça. Já os cânticos da festa da menina moça homenageiam pássaros, como: “arara³⁹, papagaio, jaó⁴⁰ ou lambu tona. E de caças, como o macaco guariba e prego. O pássaro lambu tona é o dono da festa da menina moça. Já os cânticos da festa do mel, falam de mel e de abelhas, das onças e de outros animais, como: o jabuti, o macaco cuxiu, o esquilo, o porco queixada, o porco caititu, a arara, a lontra, o jacamim, o quati e a curica.

Imagem 34 – Cantores iniciando um ritual Tentehar



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2013.

A cantoria inicia-se sempre à frente da casa de um cantor, geralmente do cantor mais velho. Os cantores convidados para a festa, ao chegarem se posicionam em um lado ou outro, segurando à mão o seu maracá, e na cabeça o seu capacete. Há uma solta de foguetes que marca o início da festa e o seu encerramento⁴¹. Todos já posicionados, combinam entre si, quem iniciará a cantoria⁴². Um deles inicia, em voz baixa agita o seu maracá para que outros cantores acompanhem. Os cantos são longos e as estrofes se repetem diversas vezes, como anotou Zannoni (1999):

³⁹ O canto da arara anuncia notícias de acordo com Zannoni (1999).

⁴⁰ O Jaó de pé roxo (lambu tona) “é considerado um pássaro que tem o poder de acabar com todos os encantos” (ZANNONI, 1999, p. 31).

⁴¹ Observa-se aqui uma incorporação dos folguedos, elemento presente nas festas populares nos rituais Tentehar.

⁴² Embora seja indispensável a presença de cantores profissionais para execução de toda a festa, outros cantores não profissionais colaboram também cantando o que sabem.

São cantos compridos nos quais varia somente a parte inicial, que é cantada pelo cantor e repetida por todos os outros, e em seguida pelo refrão, igual durante todo o canto. As mulheres cantam em falsete, [...] com um tom de voz uma oitava acima do canto dos homens, acompanhando seu canto os monossílabos: he,he,he. (ZANNONI, 1999, p. 27).

As danças, que os Tentehar tem por pulos, “vamos pular”, iniciam-se, na sequência do canto, a comunidade vai se achegando aos poucos. Nas danças, as mulheres têm participação de destaque. As danças são tanto individuais quanto em grupos. Geralmente, as danças individuais são praticadas por mulheres já maduras. Em frente aos cantores, elas pulam em semicírculo em sentido anti-horário duas vezes, retornando ao ponto inicial em sentido horário, ou ainda, paradas levantam os dois calcanhares, um passo típico. Quanto aos homens ou cantores, batem o pé direito no chão acompanhando o compasso dos maracás.

Imagem 35 – Mulheres Tentehar pulando



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

As danças coletivas são as preferidas dos mais jovens, um ao lado do outro, se unem “entrelaçando os braços lateralmente” (ZANNONI, 1999, p.28), ou pondo as mãos sobre os ombros do companheiro ou companheira. Dessa forma, em grupos que variam de dois a cinco integrantes, todos dançam formando um grande um círculo, lembrando os ponteiros de um relógio.

Mas, parece difícil aprender todas as cantorias e se tornar um cantor mestre Tentehar, sobretudo porque em toda TI Araribóia, só há apenas três mestres: Vicente

(aldeia Araribóia), Martinzão (aldeia Marajá) e Abraão Guajajara (aldeia Juçaral); e cinco cantores profissionais: Toinho Guajajara (aldeia Juçaral), seu tio Zé Maria Guajajara (aldeia Mucura), seu irmão Davi Guajajara (aldeia Lagoa Quieta), Olímpio Guajajara (aldeia Chupé), Milton Guajajara (aldeia Lagoa Quieta); e quatro jovens aprendentes, sendo três da aldeia Juçaral e um da aldeia Mucura. De acordo com Toinho Guajajara, as habilidades, indispensáveis para um iniciante em cantoria se tornar um cantor profissional, são:

Tem que ter memória boa. E ter voz também. São vários cânticos. Porque quando os velhos tão cantando, o aluno tá no meio deles, o aluno acompanha, espera eles cantar, se a pessoa for mais adiantada do que eles, querer saber mais do que ele não vai aprender, eu aprendi assim. Só quando eles falava agora é sua vez, aí eu continuava os cânticos. Porque quando nós tava aprendendo, meu compadre falava pros mestres, como foi rapaz? (O mestre respondia:) rapaz tu não aprendeu não! teus ouvidos tá entupido! Sempre eu não perguntava, eu só ouvia. Porque meu avô era cantor, meus bisavôs também era cantor, meu pai também cantava. Ai hoje, eu e meu irmão somos cantor. E os mestres já falaram que nós já temos capacidade de assumir tudo que eles sabem, agora não é mais com eles, é com nós. (TOINHO GUAJAJARA).

Para ser um cantor, a atividade mnésica é fundamental, reconhece Toinho Guajajara. Além de boa memória e voz, saber ouvir é outro atributo indispensável. É por meio da prática do ouvir, que ele aprende e ao mesmo tempo ganha a confiança dos mestres cantores. Assim, saber cantar passa por uma necessária educação dos sentidos e da mente. De acordo com Munduruku (2012, p. 71), ao se referir sob a epistemologia do pensar indígena, é “através do ato de ouvir histórias, contadas pelos guardiões da memória”, que sua gente educa sua mente.

Embora a acumulação de elementos na memória faça parte da vida cotidiana, ela é uma atividade constante e fundamental nas culturas que têm por base a oralidade para a transmissão de saberes, valores e costumes das gerações mais antigas às mais novas. Sobre esse caráter da educação indígena, Munduruku (2012, p. 71), observa que: “com a transmissão através das narrativas orais. Assim, cada indivíduo vai formando em si uma memória num processo que conhecemos como educação”.

Dessa forma, é possível afirmar que é por meio da educação dos sentidos e das mentes que os mestres de cantorias Tentehar preparam seus cantores e entregam a eles a responsabilidade de transmitir os saberes culturais para as gerações que virão, pois a educação:

É condição da permanente recriação da própria da cultura, individualmente a educação, uma relação entre trocas de pessoas, é condição da criação da própria pessoa. Aprender significa tornar-se, sobre o organismo, uma pessoa, ou seja, realizar em cada experiência humana e individual a passagem da natureza à cultura. (BRANDÃO, 2006, p. 22).

Embora Toinho Guajajara, como já mencionado, tenha uma ascendência ligada a cantores, curiosamente não foi com seu avô (mestre Chicão) que ele aprendeu a cantar as festas tradicionais Tentehar, como diz o ditado popular: “em casa de ferreiro, espeto é de pau”. Assim, curiosamente Toinho Guajajara, em sua juventude, se relacionou inicialmente com a cultura musical dos brancos. De acordo com Charlot (2000, p. 60), “não há saber sem relação com o saber”, e no relacionar-se com o mundo dos brancos, ele aprendeu a tocar e cantar inicialmente como os brancos:

Quando eu tava lá onde nós morava, o meu avô era cantor, mestre Chicão, cantor profissional. Eu não me interessei de aprender com ele lá. Logo cedo eu aprendi a tocar violão, aprendi mais foi coisa de branco, cantava seresta, cantava nas bandas fazendo seresta na cidade, nos bares. Ai depois que casei eu vim pra cá, aqui eu continuei com essa profissão. (TOINHO GUAJAJARA).

Depois de casado, na maturidade da vida, quando foi residir na aldeia Juçaral, onde sua esposa tem residência, e assistindo as cantorias em que costumava ver o sogro participar, é que Toinho Guajajara passou a interessar-se para aprender a cantar a cultura do seu povo:

Sempre os daqui gostam de cantar, de se pintar. Ai bem o vei meu sogro, eles juntavam a noite para cantar, cantava no pátio. Até que um dia eu participei da cantoria, e ai fui cantando junto com ele, ai eu fui gostando, até que um dia eu disse, rapaz vou aprender. (TOINHO GUAJAJARA).

Para Charlot (2000, p. 81), além de pressupor uma relação, o “conceito de saber implica o de desejo”, assim, só após ele sentir o desejo de aprender a cantar como seu povo, nas cantorias da Juçaral, a qual seu sogro participava, é que ele “experimentou o prazer de aprender e saber cantar”, aconteceu o despertar para aprender a cantar como seus ancestrais, pois “o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber” (CHARLOT, 2000, p. 81). A partir de então, ele foi em busca de aprender esse saber com os mais velhos, mestre Abraão, Vicente, Ataliba e seu avô Chicão (falecido o ano passado).

Em 2008, por exemplo, enquanto professores das disciplinas de Língua e Cultura Indígena, Toinho, seu irmão Davi e o então diretor da escola, criaram um de

grupo de cantoria de nome Zapuy, com os alunos da escola. O grupo está atualmente desativado⁴³, e a aldeia Juçaral é comentada entre as outras aldeias da TI Araribóia como o lugar em que a tradição cultural da cantoria está fortalecida, pois tem cantores velhos e novos em aprendizado.

A participação na pesquisa, o fez lembrar muito de seu avô, confessou Toinho Guajajara. Só agora, ele vê que aproveitou muito pouco dos conhecimentos culturais que o avô detinha: “ele sabia cantar, sabia dos cantos, sabia muita história, aproveitei pouquinho”. Hoje, já pensa inclusive, em futuramente compor cânticos, como fazem os mestres. Atualmente, está programando para setembro de 2014, a festa do rapaz de seus dois filhos, um de 14 anos e outro de 16 anos, a oportunidade servirá também, para aprender os cânticos dessa festa, pois desse ritual sabe poucos cantos.

Um outro saber fundamental para realização das festas tradicionais Tentehar é o saber fazer adornos corporais, como mostrarei a seguir.

3.2.4 O saber fazer adornos: da natureza a matéria para os enfeites das festas

Imagem 36 – Menino rapaz e cantor adornados



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

A prática de adornar-se é comum entre diversos povos dos diferentes continentes. Historiadores e arqueólogos não são conclusivos quanto à época exata do início dessa prática, vindo de tempos remotos. Alguns sociólogos chegam afirmar

⁴³ Na época da realização da pesquisa, colaborei na elaboração de um projeto que busca recursos financeiros para reativar o grupo e produzir um cd e um dvd com cânticos das suas festas tradicionais.

que essa prática precede a de vestimenta. No dizer de Dorta e Cury (2000, p. 26): “[...] o ‘ornar-se’ constitui um dado cultural universal e elemento significativo para construção social do corpo humano”. A época de 1614, quando Claude D’Abbeville esteve entre os Tupinambá no Maranhão, por exemplo, lhe causou estranhamento e ao mesmo tempo admiração, o fato deles terem por hábito andarem nus, em contraposição a prática de estarem sempre se embelezando com diferentes adornos e pinturas corporais.

Algumas índias usam tantos colares em torno do pescoço, que cobrem inteiramente o peito. Essas joias são as mais preciosas; delas se servem como adorno e lhe dão o nome de *boíre*⁴⁴ [...] fazem pequenos braceletes, que chamam de *nhã*, tão brancos e polidos como o marfim. Enrolam de três a quatro nos braços das crianças, ou em torno do pescoço como colares. Esses são os mais belos adornos e enfeites. (ABBEVILLE, 2008, p.297).

Entre os Tentehar, assim, como era com os Tupinambá, a prática cultural de adornar-se faz parte do seu cotidiano, geralmente homens, mulheres e crianças costumam andar com algum tipo adorno corporal. Conforme percebi, o uso de braceletes, por exemplo, é universal entre homens, mulheres e crianças Tentehar. Eles estão sempre a usar diariamente esse tipo de adorno, independente de faixa etária ou sexo. Ao falar sobre os adornos plumários dos indígenas brasileiros, Dorta e Cury (2000, p. 37) consideram que eles “possuem uma gama significativa de conteúdos substantivos”, que não se esgotam nos seus aspectos estéticos. Esses ornamentos permitem várias leituras e devem ser observados à luz da “matriz sociocultural” de cada povo. Como reforça Geertz (2012), a esse respeito, a cultura pode ser entendida como: "Um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, [...] e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida". (GEERTZ, 2012, p. 66).

Atualmente, entre os Tentehar da aldeia Juçaral, a manufatura de ornamentos corporais apresenta-se a partir três categorias de significações distintas, a saber: produção para as festas tradicionais, produção para o uso diário e para comercialização.

A dimensão simbólico-ritual, presente nos adornos produzidos para as festas tradicionais Tentehar é enriquecida não só pela dimensão estética desses artefatos, como também de uma diversidade de formatos. De acordo com a cultura local, esses

⁴⁴ “Será um umbói ou pói, contas, caroços, frutinhas redondas, enfiada, rosário, miçangas etc” (ABBEVILLE, 2008, p. 297).

adornos carregam a marca do sagrado, e por serem sagrados devem ser belos, perfeitos. Ao comentar sobre os rituais de iniciação Tentehar, Zannoni (1999, p. 31) considerou que “os rituais de iniciação, [...] servem para mostrar à sociedade algo perfeito, algo preparado, algo formado”. A perfeição do sobrenatural, expressa nos corpos por meio dos mais belos ornamentos, proporciona no plano cultural e social, o estabelecimento de alianças entre as famílias extensas.

Por isso, cada avó com antecedência se preocupa em deixar sua neta, a menina moça mais bonita possível, cuidando em providenciar o material necessário para a confecção dos adornos com bastante antecedência. A esse respeito diz Geertz (2012, p. 67): “os símbolos sagrados funcionam para sintetizar o *ethos* de um povo – o tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticos – e sua visão de mundo”.

Essa perfeição mostra-se nos diferentes adornos que moças e rapazes carregam ao corpo, no ritual que lhes é próprio.

Imagem 37 – Menino-rapaz e parceira adornados



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

As festas tradicionais configuram-se também como um momento de embelezamento para mães, avós, jovens, crianças, isto é, a maioria dos moradores aldeia. Inclusive os parentes convidados de outras aldeias, que vem à caráter e costumam se enfeitar com longos colares, brincos, cocares, braceletes, ou ainda, trajando roupas tradicionais, como as saiotas e sutiãs, feitos geralmente com penas

ou de canutilhos de taboca e sementes de sabonete. Essas vestimentas tradicionais as mulheres costumam usar por cima de suas roupas.

Imagem 38 – Adornos do encerramento da festa da menina moça



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2013.

No dia a dia é predominante entre ambos os sexos, o uso de braceletes. Os demais artigos como brincos, colares⁴⁵, anéis e enfeites de cabelo são de uso feminino. Os braceletes femininos são, geralmente, estampados com formato de flores, corações, estrelas, frutos etc. Já os masculinos, as formas geométricas são unânimes, além da figura da logomarca do time de futebol de preferência, de peixes etc. Nos diferentes braceletes podem vir ainda impressos nomes pessoais ou frases. Entre os adornos femininos, destacam-se os colares feitos das minúsculas sementes de tiriricas⁴⁶, que chegam a ter até “quarenta voltas”, me contou Ana Cleide Pereira da Silva.

⁴⁵ Os homens costumam usar colares longos em duas voltas de contas grossas.

⁴⁶ também conhecida por junça, é uma planta pequena pertencente à família Cyperaceae.

Imagem 39 – Adornos com formas geométricas para festas



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Entre os Tentehar, os saberes do cantar se configuram culturalmente com uma atividade exclusivamente masculina. O saber fazer adornos ou utensílios diversos é uma atividade predominantemente feminina. São as mulheres, as principais responsáveis para confeccionar os adornos das festas tradicionais, do uso diário e para a comercialização. Ana Cleide P. da Silva, por exemplo, é dona de casa, secretária da escola, liderança indígena e, ainda, dedica parte do seu tempo para a produção de adornos para comercialização, pois a atividade ajuda no sustento da família.

Imagem 40 – Bracheletes usados no cotidiano



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

De acordo com Dorta e Cury (2000), desde o século XVIII e XIX que os indígenas amazônicos já faziam artefatos com a finalidade de comercializá-los. Mas foi a partir da década de 1970 do século passado, que esse processo se intensificou, e foi direcionado para atender o gosto dos compradores. Essa intensificação do comércio do artesanato indígena foi provocada, segundo Gomes (2002), pela criação do Artíndia⁴⁷ pela FUNAI. Com tal fomento explica o autor, a partir de 1972, o artesanato se tornou uma nova fonte de renda para os Tentehar.

Ainda que o *boom*⁴⁸ da produção econômica do artesanato tenha passado, entre os Tentehar a atividade permanece até os dias de hoje. E se, antes, a atividade foi inicialmente empreendida por homens com colaboração de familiares, e era vista de qualidade inferior, conforme (GOMES, 2002), atualmente, ela se faz pela sensibilidade do olhar, gosto e detalhes do universo feminino⁴⁹, incorporando uma diversificação de tipos e formas e acrescentando outros materiais na produção de adornos, pois como ressalta Dorta e Cury (2000):

Os grupos indígenas atuais tendem a criar padrões artísticos especiais e a modificar modelos tradicionais com o propósito exclusivo de atender às solicitações de mercado. Imprimem-lhes, contudo a marca étnica de origem de atributos técnicos, materiais, ornamentais. (DORTA; CURY, 2000, p. 39).

Os contatos ou trocas intraculturais ou interculturais podem estar contribuindo para a diversificação da produção de adornos Tentehar. De acordo com Canclini (2011, p. 22), “poucos fragmentos escritos de uma história das hibridações puseram em evidência a produtividade e o poder inovador de muitas misturas interculturais”, e a hibridação surge com frequência da criatividade individual e coletiva. As circularidades de conhecimentos presentes nas trocas interculturais fomentam um potencial criativo para inovações, pois ao perguntar para Ana Cleide P. da Silva sobre como aprendeu a fazer os adornos que comercializa, ela assim respondeu:

Nos encontros. Com os incentivos das outras colegas, depois de 95, eu comecei a participar. Ai eu comecei a valorizar, andando, viajando, também pelas aulas que os karaiw dá. Também para valorizar. A mãe ensinou fiar, tipo assim, torcer a linha, o processo do algodão. Para furar tiririca eu aprendi com os outros colegas, aprendi como era que a semente tava boa, que ela leva mais de 40 dias depois que colhe para semente ficar boa, porque tudo

⁴⁷ Segundo Gomes (2002, p. 487), a Artíndia foi um departamento da FUNAI que “tinha o propósito de divulgar as culturas indígenas no Brasil”. Era responsável pela compra e venda de artesanato indígena.

⁴⁸ Conforme Gomes (2002), o *boom* econômico do artesanato entre os Tentehar foi até 1975.

⁴⁹ Com exceção do maracá, arcos, apitos, flechas e burdunas, que continuam a ser produzidos pelos homens, me informou Toinho Guajajara.

tem que ter um acabamento legal. Ai pra mim aperfeiçoar melhor eu fui um dia lá na Rubiácea⁵⁰, e lá tem uma branca casada com índio que faz pulseira bonitinha, ai acabei de aprender. Porque a gente nunca sabe só, a gente sempre aprende com as colegas, vendo fazendo. (ANA CLEIDE P. DA SILVA).

O saber fazer adornos de Ana Cleide é um saber híbrido. Ele se concretiza a partir de um processo circular⁵¹ de saberes, em que se misturam saberes Tentehar, saberes Timbira, saberes de Karaiw. A hibridez não está presente somente na forma de aprender, mas nos próprios materiais utilizados para a fabricação dos adornos: sementes, penas e embiras naturais se misturam com artefatos artificiais, como: miçangas⁵², tinturas, linhas, tic-tac, canetas, arames, como se vê na descrição dos materiais utilizados em alguns adornos a seguir:

- Colar – sementes naturais de tiririca, mungulu, marará, embira de croá ou ainda miçangas e linhas artificiais.
- Brinco⁵³ e enfeites de cabelo – plumas de araras, galinha, galinha da angola, pato ou ainda miçangas, sementes de mungulu, marará, sabonete, tintas e linhas artificiais.
- Bracelete ou pulseiras – ossos de animais, tucum, anajá, embira de croá ou miçangas e linhas artificiais.
- Anel – tucum.

Tanto Ana Cleide P. da Silva como as outras artesãs locais como a Imaira, configuram-se como verdadeiras *bricoleur*. Para Lévi-Strauss (1979, p. 32), o *bricoleur* “é aquele que trabalha com suas mãos, utilizando meios indiretos se comparados com os do artista”. Embora diferentes técnicas sejam conhecidas, não há um roteiro preconcebido, um manual a ser seguido, a produção é o “resultado contingente de todas as oportunidades que se apresentarem para renovar e enriquecer o estoque”.

⁵⁰ Rubiácea é uma aldeia Gavião.

⁵¹ Carlo Ginzburg (2006), amparado nas ideias de Mikhail Bakhtin, identifica que há um processo de circularidade cultural entre a cultura das classes dominantes e das classes subalternas, com influências recíprocas. Ao analisar a história de vida de Menocchio, Domenico Scandella, um moleiro de uma pequena cidade da Itália chamada Friuli, perseguido e morto pela inquisição. Ginzburg encontra evidências que o faz concluir que grande parte da alta cultura europeia tem raízes populares.

⁵² Segundo Ana Cleide P. Marinho, o uso das miçangas artificiais no artesanato Tentehar iniciou-se com os frades capuchinhos na região da Barra do Corda, que, por sua vez, doavam sacos de miçangas para as índias confeccionarem colares e pulseiras.

⁵³ Os brincos feitos de penas claras geralmente são tingidos com cores fortes.

Imagem 41 – Adorno feminino

Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Nessa perspectiva, Certeau (1994, p. 42), ao problematizar a velha questão do que vem a ser uma arte ou “maneiras de fazer”, afirma que a cultura popular se formula essencialmente em “artes de fazer”, por meio de consumos combinatórios e utilitários. Essas combinações fazem parte das artes de fazer de Ana Cleide, ao confeccionar brincos, seja com uso de plumas de araras vermelhas e papagaios, seja com sementes de sabonete e marará etc., ou ainda, com o uso de penas de galinha ou pato, sempre imprimindo uma nova configuração, ao tingi-las com cores quentes, por exemplo.

Para Certeau (1994), essas práticas envolvem uma maneira de pensar, investida numa maneira de agir, arte de combinar indissociável da arte de utilizar. O uso de plumas de pato, por exemplo, se configura como uma arte de utilizar, pois é uma alternativa à diminuição da fauna local, devido às queimadas na TI Araribóia, associando-se ao pensamento de Certeau (1994, p. 38), para quem “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”.

O aprender a fazer adornos de Ana Cleide, artesã local, nasceu do compartilhar. Seguindo essa lógica, dialeticamente o ensinar a fazer e a produzir adornos continuam a ser compartilhados, pois de acordo com a sua percepção, ainda que muitas vezes pratique sozinha, ela cede parte do lucro para parentes próximos a ajudá-la e, às vezes, o pai e marido também ajudam. Por tratar-se de um saber que

assume esse caráter com partilhamento, de acordo com a lógica local não é um fazer solitário, mas coletivo o que se aproxima das ideias de Charlot (2000, p. 63), para quem “o saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem”. Assim, o resultado desse trabalho coletivo é partilhado entre todos os participantes.

Atualmente, já existe na aldeia uma Associação das Mulheres Artesãs. A Associação tem o propósito de ajudar no comércio da produção, em cursos de aperfeiçoamento de técnicas, ou em recursos para fomentar a produção. Entre os problemas encontrados para manter a motivação das mulheres em produzir o artesanato local e, assim, garantir uma fonte de renda fixa para essas mães de família, está a dificuldade de comercializar os produtos, como relata Ana Cleide: “difícil mesmo é comercializar”. Assim, elas geralmente comercializam na aldeia, quando as pessoas chegam e procuram, ou quando viajam para outras cidades ou Estados para participar de encontros.

Com o objetivo de melhorar o acabamento dos adornos, já solicitaram a FUNAI um professor de *designer*. Essas artesãs de adornos corporais vêm constantemente se aperfeiçoando e, embora já tenham feito cursos com professoras indígenas e tenham conhecido outras sementes, elas querem se aperfeiçoar e fazer os adornos com as sementes nativas, “com a nossa própria semente”, ressalta Ana Cleide. Ela vê na produção do artesanato local uma alternativa ao problema da prostituição, fato presente em sua comunidade, como também para ajudar no sustento das famílias.

Outro saber que as mulheres Tentehar desenvolvem no seu cotidiano é o saber tecer redes, tipoias, cestarias, como descrevo a seguir.

3.2.5 O saber tecer: das plantas às utilidades para o dia a dia

Seus móveis caseiros são as redes de algodão a que chamam de *ini*. Prendem-nas pelas extremidades, com cordas torcidas, também de algodão, que amarram a pedaços de pau para esse fim, colocadas nas choupanas. Cada um tem sua rede [...] Têm cestos a que chamam *uru* ou *caramemô*. São feitos de folhas de palmeiras ou de pequenos juncos lindamente tecidos. (ABBEVILLE, 2008, p. 303).

A arte e as maneiras de fazer das artesãs da aldeia Juçaral são acrescidas do saber fazer redes, bolsas, roupas tradicionais e cestarias. As redes e as cestarias fazem parte da cultura material tradicional do povo tupi. Como mostrou Abbeville

(2008), as redes e cestas compunham o mobiliário dos Tupinambá no Brasil colonial. Elas ainda são feitas pelos Tentehar da aldeia Juçaral até os dias de hoje, com o mesmo instrumental de seus ancestrais, considerando menção de Abbeville (2008) já citada. Com exceção da linha utilizada para fabricação das redes que hoje é comprada no comércio, até bem pouco tempo, segundo dona Angelina Guajajara, as índias tinham por costume fazer, inclusive a produção da linha de algodão.

De primeiro fiava com algodão, agora já compra a linha feita. Colhia na roça, trazia, tirava a semente, abria, dava mais trabalho e tempo. Depois que tirava a semente tinha que botar num saco, batia para ficar fininho, aí ela ia rasgando para fazer o fio, e tirar fazer o círculo rodando para colocar no fuso. (ANGELINA GUAJAJARA, tradução de TOINHO GUAJAJARA).

Com um singelo sorriso no rosto, junto do esposo e de um dos filhos, dona Angelina Guajajara explicou que a culpa das mulheres terem de comprar a linha para tecer as redes é dos homens que não querem, mais plantar a roça de algodão. Mas as redes continuam a ser tecidas no tradicional tear.

O tear, por sua vez, faz parte da cultura material desse povo, ele não se modificou, considerando a descrição de Abbeville (2008) em 1614 sobre seu uso pelos Tupinambá, ou ainda de Wagley e Galvão (1961) quando etnografaram a cultura Tentehar. O tear é uma armação de dois paus dispostos lateralmente com distância aproximada de dois metros, presos ao chão verticalmente, que na parte de cima se abre em dois ramos, assumindo a forma da letra Y, uma forquilha. Nas forquilhas são presos dois pedaços de pau na horizontal, um em cima e outro em baixo, onde os fios de algodão serão presos. No plano de cima, junto ao pau, é preso um talo de inajá, que serve para fazer os punhos e no centro para dar forma aos desenhos estampados na rede é colocado entre os fios um talo de buriti. Há ainda outros dois instrumentos que colaboram na tessitura das redes, que são o fuso e uma faca de pau.

Na tecitura da cultura Tentehar, Angelina Guajajara aprendeu a tecer redes, tipoias etc. Foi por ocasião da sua primeira menstruação, quando estava presa na tocaia, que sua mãe lhe ensinou o processo de fiar o algodão, e depois da saída continuou a ensinar a fazer as redes. No dizer de Brandão (2002, p. 24): “viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores o desenho do bordado e o tecelão”.

Imagem 42 – Tessitura de tipoia e rede no tear

Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Imagem 43 – Rede Tentehar masculina

Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2013.

Dessa forma, foi por meio do ensinar a manipular o tear repassado de mãe para filha que dona Angelina Guajajara aprendeu os diferentes saberes que informam a prática de tecer tear, como: as redes feitas com duas pernas de fio são para os solteiros, e aquelas reforçadas, com três fios são para adultos; o trançado que dá forma aos desenhos, tem um lado macio onde se deita, e do outro, o mais áspero; a forma geométrica de quadrado é geralmente feita para mulheres e as retangulares para o sexo oposto. Nesse processo, a memória é indispensável para a perfeita simetria das formas geométricas desenhadas nas redes, ou ainda para transpor os desenhos de times de futebol, pois quando se erra a contagem tem-se que

desmanchar e refazer o trabalho novamente. Para Lévi-Strauss (1979, p. 31): “decidir que é preciso levar tudo em conta facilita a constituição de uma memória”.

Imagem 44 – Mãe Tentehar



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

No tear, além de redes, que servem para o sono e o descanso do corpo, as mulheres/mães Tentehar produzem ainda suas tradicionais tipoias, instrumento que serve para trazer junto de si os filhos, aproximadamente até os dois anos de idade. A tipoia, simbolicamente, expressa o amor e o cuidado que as mães indígenas têm por seus filhos. Sobre o uso da tipoia como expressão do amor materno tupinambá, Abbeville (2008) comentou:

É impossível dizer a que ponto amam seus filhos apaixonadamente. Jamais os abandonam e trazem-nos consigo sempre em sua companhia, [...] carregam o menino suspenso ao pescoço por um pedaço de pano de algodão. (ABBEVILLE, 2008, p. 302).

É por meio do tear que as mulheres Tentehar também tecem a estrutura que recebe as penas nos capacetes, braceletes e tornozeleiras, e ainda bolsas, mochilas, porta *notebook* que servem não só para diferentes usos diários, como também para levar e trazer material escolar, ou portar documentos, e também comercializá-los.

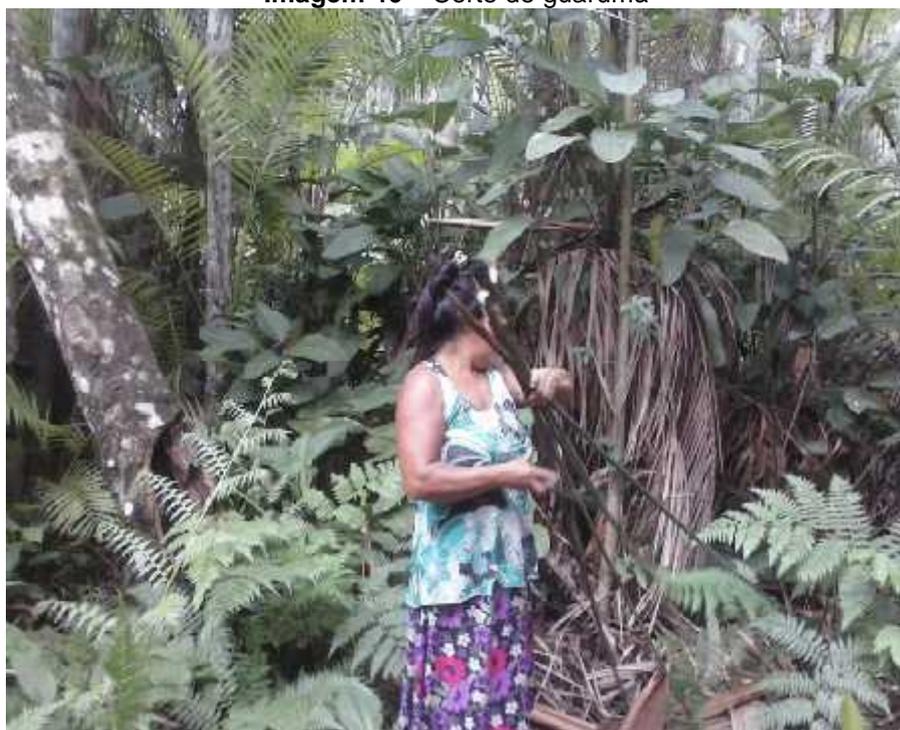
Imagem 45 – Cestaria Tentehar

Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

As cestarias são outro tipo de artesanato que mantêm a originalidade dos saberes ancestrais Tentehar. É na natureza, ao fundo de seu quintal, uma área alagadiça sobre as sombras dos altos buritizais que margeiam o rio Buriticupu, que Maria Parazawu colhe o principal instrumento para confecção das cestarias que faz, o guarumã.

Tem o talo que fica nessa mata, que foi Deus que fez! Um talo de guarumã, talo de buriti. Guajajara faz mais do guarumã. O timbira usa mais é o buriti. É difícil fazer. No é todo índio que sabe fazer esse material não, na região do Bacurizinho e Barra do Corda. (MARIA PARAZAWU, traduzido por ZAPUY).

Confiante de que o guarumã e o buriti, as duas principais matérias primas que utiliza para fabricar suas cestarias, é doação Divina, tecer é uma forma de dona Maria Parazawu expressar o seu agradecimento a Deus. Reconhece que é preciso conservá-los, pois se preocupa em produzir somente o necessário ou o que vai usar, para que esse bem natural não se extinga. É também uma arte considerada difícil, pois, segundo informações locais, são poucos os Tentehar que ainda fazem cestarias. Atualmente, na aldeia Juçaral e nas aldeias próximas, só ela, Maria Parazawu, o marido que a ajuda e um irmão é que sabem fazer cestarias.

Imagem 46 – Corte do guarumã

Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

De acordo com suas narrativas, foi por meio da aproximação com forças sobrenaturais, como o relâmpago, com a permissão de Tupàn, que Maria Parazawu aprendeu a fazer cestarias. A sua mãe lhe ensinou apenas o caminho ou a ciência para adquirir esse saber, conforme é possível compreender no relato a seguir:

Quem ensinou foi Deus, ninguém me ensinou não. Desde jovem, a minha mãe tava contando uma história assim, pra mim também. A mãe ensinou quando a gente quer aprender algum artesanato, pra gente e pro outros, quando tu quer aprender fazer as coisas. Quando está chovendo, quando der um relampo. Ai dá um nó assim na linha, der outro relampo, quero fazer cesto! Outro, quero fazer tapiti! Eu quero fazer cesto, ai amarra assim. Ai hoje sabe fazer tapiti, balaio, cesto. Os vei sempre falava essa ciência, o garoto tá novo, deita na rede, ai dar aquele relampo pede aquele ensinamento, ai fica fácil fazer qualquer coisa. (MARIA PARAZAWU, entrevista traduzida por ZAPUY).

Ao colocar em prática a ciência que sua mãe lhe ensinou, Maria Parazawu obteve o saber necessário para transformar palmeiras da mata nativa, como o guarumã, buriti, inajá, babaçu, bacaba, em artefatos que usam no dia a dia, ou nas festas tradicionais. De acordo com Lévi-Strauss (1979, p. 32), o pensamento mítico costuma utilizar “qualquer que seja a tarefa proposta, pois nada tem mão”. E assim

como o *bricolage* que utiliza o plano técnico, “a reflexão mítica, pode alcançar, no plano intelectual, resultados brilhantes e imprevistos”. O resultado prático se faz notar na dimensão estética e ao mesmo tempo utilitária, de cestos (pacará), abanos, esteira de babaçu, peneira (*yrypem*), panacu, quibano, tápiti, balaio.

Do **tápiti** faz o grolado, amarra, coloca a macaxeira dentro, enche. Ai fica enxutinho, bota molhada, água desce todinha, dá pra fazer farinha, grolado, depois vai peneirar com, Ai fica só a massa fininha, ai não tem mais nem curueira. O **pacará** serve para guardar farinha, bota uma corda, para levar pra roça. Para carregar roupa, espécie de bolsa do índio. Os homens carregam nas costas e as mulheres na cabeça. Levam também banana, milho, farinha. (ZAPUY, ENTREVISTA, 2014).

Foram colocadas **esteiras** nas quais os rapazes pisavam. Um caminho feito de esteiras saiu da casa rumo ao mato, afim de que os jovens pudessem passar, [...] eles não podem pisar ao chão para não serem atacados pelos maus espíritos. (ZANNONI, 1999, p.30).

Segundo Charlot (2000) e Brandão (2002), diferentemente do que ocorre entre os outros seres da natureza que vivem segundo o que lhe é dado para viver, o ser humano transforma a natureza para adaptar-se a ela. Nesse sentido, com uma simples faca amolada e arame na mão, os antepassados de Maria Parazawu criaram novos sentidos e significados para talos e palhas de palmeiras nativas, que se faz presente até hoje entre as novas gerações. Por meio do tápiti incorporam o saber preparar a massa de mandioca, ou ainda, a esteira de babaçu, que é utilizada por rapazes e moças para se protegerem dos maus espíritos, nos respectivos rituais. Assim, "a natureza é feita de maneira ser mais vantajosa para a ação e o pensamento agir como se uma equivalência que satisfaz o sentimento estético correspondesse também a uma realidade objetiva" (LÉVI-STRAUSS, 1979, p. 31).

Desse modo, destacam-se as muitas vantagens da convivência com a natureza. Por meio da fauna e da flora da TI Araribóia, os Tentehar da aldeia Juçaral continuam a buscar o saber proteger-se e curar-se dos males espirituais e físicos que estão à espreita de atingirem seus corpos. Por isso, o saber das pinturas corporais com o jenipapo é indispensável para essa proteção, como discorro na sequência.

3.2.6 O saber das pinturas corporais: uso do jenipapo

Imagem 47 – O saber das pinturas corporais



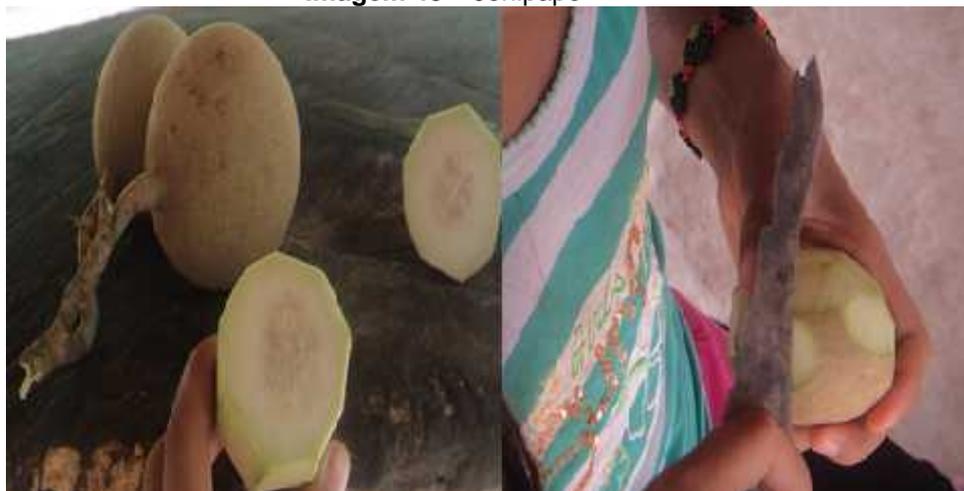
Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Na nota de número quarenta e cinco do livro *A história das coisas mais memoráveis acontecidas no Maranhão nos anos de 1613 e 1614*, informa sobre as tinturas vegetais que os povos ameríndios costumavam pintar seus corpos:

Em toda a América meridional costumavam os selvagens tingir a pele de vermelho-alaranjado, ou de negro-azulado por meio do *rocou*, *Bixa Orellana*, ou do *jenipapeiro* (*Genipa Americana*). O P. Ives, descrevendo com exatidão os frutos desta árvore, em abundância no Maranhão, diz – o sumo claro límpido que se extrai dela, fica muito negro logo depois da sua aplicação, e assim conserva-se por debaixo d'agua, por 9 dias. (ABBEVILLE, 2008, p.395).

É com a tintura preto-azulada do jenipapeiro que os Tentehar costumam pintar seus corpos, pois de acordo com Fred Guajajara, “os Guajajara usa mais é jenipapo, os Gavião, os grupos Jê, usa mais é urucum”. Embora também se pintem com urucum, principalmente em dias comemorativos, como registrou Zannoni (1999, p. 30) na festa dos rapazes, ocasião em que prepara também “suco de jenipapo e urucu para as pinturas corporais” ou ainda nos movimentos e manifestação por reivindicação de direitos indígenas, “a gente usa completo, jenipapo e urucum” (FRED GUAJAJARA).

Imagem 48 – Jenipapo



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

A manipulação do fruto do qual extraem o suco do jenipapo é simples. Geralmente, todos aprendem a fazer a tintura e a se pintar, ao ver e observar uns aos outros pintando o corpo. As pessoas ao conviverem umas com as outras, diz Brandão (2006, p. 18): “o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende”. O pintar o corpo se configura assim, como um momento especial de ensinar e aprender, de transmitir um saber fazer. A criança ou o jovem ao ver um adulto a pintar o corpo: “imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa” (BRANDÃO, 2006. p. 18). O gesto de pintar o corpo, por sua vez consiste em pegar um talo de buriti com algodão imerso na tintura de jenipapo⁵⁴ e levá-lo ao corpo, e contorná-lo com todo o cuidado para a perfeita simetria das formas desenhadas.

Sobre uso da pintura corporal no cotidiano comentou Fred Guajajara "De criança, a gente pinta o corpo todinho. Quando adulto vai se pintar normal, é igual, as mulheres, a menina moça, dali que ela vai se pintar, a pintura completa, tem as regras".

Ao aprender pintar o corpo em diferentes situações do dia a dia sem qualquer imposição, as crianças Tentehar aprendem a ter consciência de si e do seu corpo. De acordo com Munduruku (2012), a cosmovisão indígena baseia-se na unidade corpo/ mente/ espírito. Assim, as crianças aprendem desde cedo que o corpo é sagrado, mas que possui ausências que precisam ser preenchidas. É por meio da

⁵⁴ Para extrair a tintura os tentehar ralam o fruto, tiram uma água que exposta ao sol, em pouco tempo servirá como tintura.

aprendizagem que se dá pela convivência comunitária, do uso de todos os sentidos, que a criança vai preenchendo as lacunas do seu corpo, dando sentido ao seu existir.

Imagem 49 – O saber da pintura corporal no dia a dia



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Logo cedo, aos oito meses de vida, conforme registrou Zannoni (1999), a criança Tentehar tem a primeira festa de iniciação, e um dos ritos consiste em passar a tintura de jenipapo no seu corpo. A pintura corporal, acompanhada das regras culturais, marca as diferentes etapas da vida dos Tentehar. Assim é, porque de acordo com Viveiros de Castro (2002, p. 387), a corporalidade, o corpo nas sociedades amazônicas tem um fundamento cosmológico, cujas “categorias de identidade – individuais, coletivas, étnicas ou cosmológicas”, expressam-se frequentemente por meio de idiomas corporais, particularmente, pela alimentação e decoração corporal.

A decoração corporal feita pelos Tentehar inspira-se em animais da biodiversidade, como: a cobra jiboia, o peixe, os pássaros ou as caças. Eles transplantam as formas impressas no corpo desses animais para os seus, de acordo com Fred Guajajara. Nesse sentido, Viveiros de Castro (2002, p. 388) explica que na etnologia e mitologias amazônicas, o modelo de adorno do corpo está pautado nos

corpos animais. Esse autor, ao falar da decoração e exibição ritual, diz que elas representam ao mesmo tempo a “objetivação social máxima dos corpos” e a sua “máxima animalização”.

Imagem 50 – Decoração corporal para a festa dos rapazes



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

A inscrição nos seus corpos, com tipos e formas específicas, marca as metamorfoses corporal e social que os Tentehar vivem em seus rituais de passagem, como visto a seguir:

Quando a moça é colocada na tocaia, [...] é despojada de todo tipo de roupa, é pintada com o sumo de jenipapo, do rosto aos pés. Em seguida, toda a família pinta-se, também, com esse suco. (ZANNONI, 1999, p. 64).

Quando nosso fia fica moça, ai primeiro a gente bota na toca. Ai ela não vai sair por ai andando no sereno, ou correr pra li não! A gente bota na casa, tira água do jenipapo, ai passa todinho nela. Ai passa uma semana na toca pra não adoecer. (Quando ela sai da tocaia) Ai a gente passa outro jenipapo, ai corpo todo fica melado, fica preto, ai faz outra pintura de novo. Ai tem que tirar mandiocaba, mingau de mandiocaba, pra ela esquentar aqui, aqui, (na barriga e na cabeça). Ai depois dentro de uma panelazinha, a gente bota no chão praquela menina sentar em cima, deixa subir aquele vapor, pra não criar aquele ameba que tem, [...], e pra no ter também mau cheiro! porque tem muier que tem aquele mau cheiro! (ZAPUY). E os que estão presentes todos bebem do mingau da mandiocaba. (TOINHO GUAJAJARA).

Porque quando termina a festa, a mãe ou vó da menina tem que queimar um pano para ela pisar em cima, toda vez que for sair. Enquanto tiver jenipapo na menina não pode sair assim de qualquer jeito. Tem que sair com pano na cabeça, hora dessa (seis horas) tem que queimar um pano pra pisar em cima, pra não entrar aquela micose no pé. E o rapaz também quando muda a voz tem que passar jenipapo também, assim pelo corpo, mela a perna, passa todinho o jenipapo, pra ter a saúde, ficar forte, sadio. (TOINHO GUAJAJARA).

Por meio do pintar o corpo com a água do jenipapo concomitante ao cumprimento das regras culturas, os adultos ensinam aos jovens o saber cuidar do corpo e proteger-se das doenças físicas e espirituais: “A gente se protege das doenças”, falou Fred Guajajara, ao comentar a importância do pintar o corpo com o jenipapo para a prevenção das doenças. O jenipapo também serve para a cura espiritual, quando o corpo já está doente, disse Zapuy ao contar um dos seus sonhos, cuja mensagem que Deus lhe transmitiu ressalta a importância do uso do jenipapo na festa espiritual que os Tentehar costumam pedir a cura das doenças, a mesada:

Eu teve esse sonho também, que Deus orientou eu. Nós índio disse (Deus), a gente tem que usar é jenipapo. Deus disse: quando tem gente que faz a mesada pro povo tudo. Vocês têm que tirar a água preta. Ai pensei assim: é o jenipapo. (ZAPUY).

O saber pintar o corpo com jenipapo, conforme mencionado por Zapuy, ensina a prevenção e a cura das doenças e também ensina que o jenipapo é a verdadeira roupa do índio, em outras palavras, índio que é índio anda pintado, é uma marca da alteridade indígena. O estar pintado e o respeitar os mais velhos é pré-requisito indispensável para que o doente obtenha a cura através do ritual de mesada. Nesse sentido, diz Brandão (2006, p. 18): “o que se sabe aos poucos se adquire por viver [...] situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência”. O jenipapo é assim, um dos fluídos vitais, como o moqueado, que contribui para educar o corpo e a consciência da alteridade Tentehar.

Imagem 51 – Decoração corporal em ritual de iniciação feminina



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Outro significado da pintura corporal entre os Tentehar, diz respeito ao seu caráter camuflador. Por meio da pintura, os mais velhos ensinam o saber disfarçar e se proteger do inimigo, por isso também conhecida como pintura de guerreiro, de acordo com Fred Guajajara. Segundo ele, os Tentehar mais velhos costumavam aconselhar os mais novos a andarem pintados, pois um inimigo pode chegar a sua casa e retornar ao destino sem matar a vítima, porque com a pintura de guerreiro a pessoa fica irreconhecível. Por isso, Fred Guajajara tem por hábito andar pintado. Se antes, os mais velhos usavam a pintura de guerreiro quando iam para a mata enfrentar algum povo rival, hoje, a pintura de guerreiro é usada em manifestações, afirmou Fred Guajajara, “porque tem os inimigos que fica observando, tal fulano que tá dando aquela entrevista, por isso, que a gente se pinta, pra ninguém conhecer”.

Além dos significados culturais aqui citados, a pintura corporal, assim como outros objetos da cultura material Tentehar, assume também um sentido comercial. Atualmente, por meio das pinturas corporais buscam adquirir renda, transformando os objetos e práticas culturais em atividade remunerada. Fred Guajajara, por exemplo, vem se especializando em pintura corporal desde 2009, quando participou de um encontro sobre essa temática. Segundo informou, com a sua participação em encontros, tomou gosto pela pintura: “vi aquelas pessoas que faziam pintura, eu vi com muito orgulho, saber, conhecer as pinturas indígenas que é nossa, então, pra mim, significa uma roupa” (FRED GUAJAJARA).

Atualmente, Fred Guajajara trabalha com pintura corporal e costuma cobrar pela arte de pintar com tintura de jenipapo, a qual intitula de “pintura de visitante”. Ele explicou que na contramão da valorização do seu trabalho com pintura corporal em que o Karaiw paga geralmente R\$ 10,00 por uma pintura no braço, tem muito Tentehar que não quer se pintar mais, segundo ele, por influências da religião do Karaiw⁵⁵. Por isso, ele costuma incentivar os jovens a se pintar, “a gente incentiva desde pequeno”.

O uso de jenipapo como tintura para proteção física ou espiritual, ou ainda como alimento, através do fruto ou do azeite, é uma marca da alteridade tupi, que se configura pelo uso do alimento para manter-se saudável. O uso do jenipapo, portanto, simboliza um vasto conhecimento no uso da flora e fauna que os ameríndios dispõem para manter o corpo saudável, ou ainda curar-se ou proteger-se de algum mal por meio do uso de inúmeras plantas, dentre elas, o jenipapo.

3.2.7 O saber da cura e proteção

Estou certo que os meus leitores, pouco conhecedores da disposição do corpo humano e do regimen (sic) necessário à sua conservação, julgarão que a natureza ensinou a estes homens o mesmo que a ciência e a experiência ensinaram a outros. (EVRÉUX, 2008, p. 119).

As palavras de Evréux (2008) evidenciam um notório saber por parte dos povos tupi no uso da natureza, sobretudo na alimentação, que colaborava para a disposição do corpo saudável. A comprovação de tal saber ocorria, inclusive, pelo fato de que eram admiravelmente sadios, viviam em média de cem a cento e quarenta anos (ABBEVILLE, 2008), e quando raramente eram acometidos por algum mal, se curavam por intermédio das plantas.

⁵⁵ Assunto que será tratado na subseção dos saberes religiosos.

Imagem 52 – Quina



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

O saber curar-se com o auxílio das propriedades fitoterápicas das plantas, faz parte da prática cotidiana dos Tentehar da aldeia Juçaral. As plantas são utilizadas não somente para cura, mas também para prevenir doenças destaca Zapuy:

A gente faz demais uso de remédio do mato, eu mesma não tem costume de tomar remédio não! O pessoal dão remédio pra mim, mas eu no tomo, eu começo tomar depois eu largo. Eu faço mais é remédio caseiro pra mim, casca de pau, pra gastrite, eu tinha uma doença no fígado, ficava assim roendo bem aredozin do fígado, ficava me acabando, eu olhava assim na minha mão não tinha mais nem sangue. Ai eu fui tomando remédio caseiro, do mato, casca de pau, cantareno, tem outras cascas de pau que a gente faz remédio, mangabeira da chapada, tem outro pau, casca de aroeira também, casca de candeio, tem casca de quina, de jatobá pra dor na coluna. (ZAPUY).

É dessas plantas citadas por Zapuy, e de um incomensurável conjunto de plantas que se extrai o princípio ativo para fabricação de muitos remédios caseiros ou industrializados. De acordo com Ribeiro (2004, p. 204): “as plantas medicinais indígenas estão na base de grande parte dos remédios produzidos pelos laboratórios”, no entanto, por se tratar epistemologicamente de saberes subalternos, não são sequer reconhecidos pela cultura ocidental.

Como portadores de um saber curativo cujas bases estão na manipulação de raízes, ervas e frutos, os Tentehar da aldeia Juçaral ainda mantêm o hábito de seus ancestrais de buscar a cura das doenças na mata, na margem dos brejos, me falou Ana Cleide Marinho, ou ainda nas plantas que se encontram nos quintais das suas moradias, embora o uso do medicamento caseiro tenha diminuído consideravelmente

entre os mais novos da aldeia. A inclusão das comunidades nas políticas e programas de atenção à saúde do governo federal, talvez colabore para a diminuição do uso dos medicamentos naturais.

De acordo com Antonio et al (2013), os saberes fitoterápicos baseiam-se em uma abordagem holística, são herdados de familiares ou do aprendizado com outro curador. O saber herbário e fitoterápico de Ana Cleide Marinho, por exemplo, veio do aprendizado que teve com a mãe, e no decurso da vida no dia a dia com a troca de ervas, receitas entre as índias nas aldeias por onde passou e moradores dos arredores, esse saber da cura por meio das plantas, aprendido nas trocas solidárias cotidianas revela o caráter circular do seu saber fitoterápico. Além do que, ela participou de um curso de remédios caseiros oferecido pelo CIMI, onde teve a oportunidade não só de aprender novas receitas como também de ensinar a conferente muitas das receitas que conhecia, isso mostra que os saberes e práticas do curar-se com o uso das plantas são exemplos significativos de circularidade cultural.

Há nesse sentido, uma heterogeneidade de saberes fitoterápicos circulantes no mundo. Os espaços de aprendizados de Ana Cleide Marinho configuram-se no que Charlot (2000) denominou de um espaço-tempo partilhado com outros homens. Afinal para “saber, para fazer, para aprender-e-ensinar, [...] todos os dias misturamos a vida com educação” (BRANDÃO, 2006, p. 7).

Ana Cleide Marinho destaca-se entre os Tentehar da aldeia Juçaral por ser uma grande manipuladora de remédios naturais e conhecer inúmeras fórmulas com diferentes combinações das plantas. Configura-se, nesse sentido, como uma “doutora do mato”. Pois mesmo sem conhecer, formalmente, as propriedades científicas das plantas, ela aprendeu a dominar a atividade. Para Charlot (2000, p. 69) o “aprender é o domínio de uma atividade ‘engajada’ no mundo”. Em um conjunto de significações vivenciadas com as plantas, ela aprendeu a transformá-las em garrafadas, vapores, chás, pomadas, conforme descrição de indicações medicinais constante no APÊNDICE F. Ao falar sobre a relação epistêmica com o saber, afirma Charlot (2000, p. 68): "Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que eu devo seguir, podem ajudar-me a aprender".

Numa perspectiva cultural, o uso das plantas para os Tentehar envolve-se numa teia complexa em que se articulam significados nutricionais, medicinais,

econômicos, religiosos, simbólicos. Dessa forma, uma mesma planta pode ter diferentes usos, pode ser usada como alimento ou remédio, ambigualmente como remédio ou veneno, simbolicamente para proteção ou ainda, para aumentar o potencial de sedução (ALBUQUERQUE, 2012).

A **almesca** (*protium heptaphyllum*), por exemplo, conhecida ainda como almécega ou breu, é uma das plantas tradicionais da cultura indígena que os Tentehar fazem uso. Essa árvore entre os Tentehar se destaca pela sua ambivalência, visto que é, ao mesmo tempo, uma planta do universo ritualístico Tentehar. A resina extraída dessa árvore serve para grudar as penugens de gavião no peito de rapazes e moças e retirar os encantamentos nesses rituais, assim como pelo uso medicinal, com indicação para cura de dores de cabeça.

Imagem 53 – Almesca



Fonte: <<http://sementesdoxingu.org.br/site/sementes/amescla>>.

Ao falar da medicina Tupinambá, Abbeville (2008, p. 125) descreveu a almécega como uma árvore especial, “[...] quando se sentem feridos ou doentes, recorrem a esta árvore para curarem-se”, o uso da casca era tão constante que dificilmente eram vistas sobre o tronco.

Imagem 54 – Jaborandi

Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Entre plantas de uso ambivalente que os Tentehar fazem uso, tanto como alimento, quanto como remédios para curarem-se de diferentes males, destacam-se plantas alimentícias, como: **caju, goiaba, cumaru, cacau do mato, maracujá, café, macaúba, cajá, jenipapo, urucum, manga, abóbora, mandiocaba etc.** Segundo Albuquerque (2012, p. 66), no Brasil Colonial, na medicina indígena, determinados alimentos serviam como remédios, inclusive as bebidas, “e a própria forma de se alimentar poderia, ou não, induzir uma vida saudável”. A autora destaca que as frutas eram frequentemente aludidas como remédios. O uso de frutas como remédios é notório também entre os Tentehar, como é o caso do uso do “lambedor⁵⁶ feito da entre casca da folha de caju⁵⁷ com a entre casca da folha de cajá, bom para sarar, curar gripe”, é um dos remédios feitos com esses dois frutos por Ana Cleide Marinho.

⁵⁶ Espécie de xarope feito com folhas, mel ou açúcar.

⁵⁷ De acordo com Albuquerque (2012, p. 66), o caju, no Brasil Colonial, “prestava-se a fabricação de refrescos, doces, vinhos, e à recuperação de doentes”.

Imagem 55 – Tingui



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Foi no partilhar de saberes acumulados pelas gerações mais antigas com as mais novas, que os Tentehar da aldeia Juçaral aprenderam a lidar com múltiplos e variados uso de plantas, uma vez que muitas plantas, tanto pela quantidade da substância aferida, quanto pela forma a qual são manipuladas podem se configurar como um remédio ou um veneno. De acordo com Albuquerque (2012), a relação entre venenos e plantas é bastante antiga e está presente em uma diversidade de culturas. O **tingui**, por exemplo, é uma planta que é utilizada pelos Tentehar como remédio para cura de diarreias ou ainda, como veneno na prática da pesca.

Ai tem a água de tingui também, cipó que tem no mato. A gente corta tira aquela água, e mistura com leite, ai da pra aquela criança, até que criança fica bom. Porque tem peixe que faz mau praquela criança, e pai come aquele peixe, ai vai criar outra doença aquela outra doença na criança, ai ela fica chorando, cagando! Ai só fica bom quando dá o tingui, que é o pau que mata peixe, esse é o cipó de mato. (ZAPUY).

Entre todas as plantas aqui citadas e outras não citadas, a que mais se destaca pelos seus múltiplos usos, indispensável na medicina tradicional Tentehar é o **cigarrão** (*cannabis sativa*), popularmente conhecida como maconha. Sabe-se que a maconha (cânhamo) é uma planta de origem asiática, sendo seu uso milenar. Há indícios de que seja usada por povos e religiões dos diferentes continentes, inclusive em rituais. No Brasil, além dos Tentehar, algumas comunidades indígenas fazem uso da maconha, como os Saterê-Mawé, Tukano, Macu, Tucuna, Mura.

Imagem 56 – Cigarrão



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

O cigarrão é uma erva que faz parte das narrativas míticas dos Tentehar, e há uma explicação de como o cigarrão chegou até eles. No início desta seção mostrei que o índio, ao conviver com os porcos do mato, acabou se metamorfoseando em um deles. E foi assim, na convivência com os porcos do mato que os Tentehar conheceram o cigarrão.

Sempre, ele andava bem no meio deles, ele se transformou igual eles. Ai acho que acabaram o fumo deles, ai disse que tinha um porco velho que disse assim pra ele: amanhã meu fumo já tá acabando, não mais dar pra gente andar hoje ainda. Amanhã nós vamos lá buscar o fumo, pra gente trazer de novo. Ai de manhã cedo, eles saíram, ai o índio disse, eu vou acompanhar eles, pra vê o que eles usam pra fumar. Ai acompanhou ele, foram muito longe na mata. Ai lá chegaram lá nesse fumo, começaram a rapar lá, cada qual pegou o fumo, e colocou no mocó dele, sei que pegaro o fumo que tava lá. Ai esse índio, ele não tinha experiência de levar o fumo dele, ai ele levou só um pouquim. Ai acabou o fumo dele, rapaz amanhã nós vamos lá naquele lugar de novo, porque já tá acabando meu fumo, mas agora eu vou levar nem que seja um bernal, um saco pra trazer meu fumo, eu vou fazer encantado. Ai disse que tinha uns cunhado dele, tu andou aonde cunhado, tu foi muito longe, pra mim que tu tava era perdido no mato, não eu fui muito longe, aqui na mata. Sempre ele trazia caça, ai disse que ele fechou o fumo, e a fumaça ficou se espalhando por lá, ai disse que os cunhado falaram assim pra ele, cunhado tu traz esse fumo da onde, teu fumo é tão cheiroso, rapaz eu trouxe, eu acompanhei foi os porcos, me fizeram como encantado igual eles, eu fui mais eles, ai eu trouxe o fumo deles, isso aqui é fumo do porco, ai disse que o outro pediu pra ele, rapaz teu fumo é tão cheiroso, rapaz meu fumo aqui não é pra todo mundo que pode fumar não, se fumar, só uma fumaça, ou duas fumaças, depois ele vai ficar triste pensando, com pouco ele vai rir a toa, depois ele fica quieto desanimado, outro não quer comer, meu fumo faz assim, ele falou como é que faz, o efeito. Ai ele deu pra ele, um ficava quieto, outro ficava rindo, outro ficava esperto correndo por ai,

olha meu fumo faz efeito, não é todo mundo que pode fumar não. Pois um dia que tu for lá cunhado, traz semente, traz mais agora, traz semente porque nós quer plantar agora. Ai ele trouxe semente, ai plantaram, ai hoje existe esse fumo, que é o cigarrão, o dono desse cigarrão é o porco do mato (ZAPUY).

Desde então, atraídos pelo cheiro da erva, os Tentehar passaram a consumir a maconha não só como fumo, mas, especialmente, para fins terapêuticos. Atualmente, a maconha é usada por esse povo para controlar doenças crônicas, como: a pressão alta e o diabetes. Ela é usada também para reestabelecer pessoas acometidas por um derrame cerebral, para dores de cabeça, como laxante, como calmante, para insônia, ou ainda, associadas a outras plantas para combater a diarreia. Para Charlot (2000, p. 60): “adquirir saber permite assegurar-se de um certo domínio do mundo no qual se vive”. É com o domínio prático das propriedades terapêuticas da maconha que os Tentehar aprenderam a usá-la na forma de leite, óleo, ou chá.

Dessa forma, por meio do compartilhamento de saberes como experiência de viver muito próximo da fauna e flora, os Tentehar aprenderam não apenas a curarem-se com o uso das plantas, mas também a protegerem-se por intermédio das plantas e animais, e a beneficiarem-se com suas propriedades mágicas.

3.2.7.1 O uso de plantas e animais protetores

Na teia complexa de saberes que envolve a cultura Tentehar, identifiquei algumas plantas e animais com poderes mágico-protetores. Silva e Silva (2012), no seu trabalho de conclusão de curso, intitulado *Plantas Poderosas: magia, prática de curas e saberes de uma curandeira em Colares-PA*, enfatiza as plantas usadas como armas para proteção, cura e combate de males físicos e espirituais. Segundo essa autora, essas plantas de poder “têm a capacidade de agir em benefício dos indivíduos, duelando a favor da felicidade, amor e dos bons negócios” (SILVA e SILVA, 2012, p. 65).

Ao falar sobre o hábito das práticas mágicas entre os habitantes do Brasil Colonial, diz Souza (2009, p. 247) que “as adivinhações, curas mágicas, benzeduras procuravam responder às necessidades e atender aos acontecimentos diários, tornando menos dura a vida naqueles tempos difíceis”. Na ciência indígena Tentehar,

as plantas e animais também podem ajudar a abrir caminhos, deixar o cotidiano menos difícil.

Entre as diferentes práticas para beneficiar-se com o uso da fauna e da flora, os Tentehar têm por hábito carregarem consigo uma planta protetora no bolso ou ainda um pequeno pedaço do couro de animal sagaz para enganar o rival ou inimigo.

- **O cipó mukamuka e o poder da proteção**

Imagem 57 – Mukamuka



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

A vida não era fácil entre os velhos Tentehar. De acordo com João Tawi, seus antepassados não viviam “tranquilos” como eles vivem hoje por terem um pedaço de terra demarcado para morar. Seus antepassados viviam sobressaltados sob o perigo eminente de serem atacados por alguma nação rival, ou ainda, por um Karaiw inimigo.

No seu relato, Zapuy considerou que numa viagem poderia acontecer de tudo, e o viajante não mais voltar. Por isso, sua mãe Santarena Kapi instruiu-lhe desde cedo a plantar o cipó de nome mukamuka, para proteger-se dos possíveis infortúnios da viagem, como se observa na narrativa:

Eu tenho um plantio, um cipó, esse os véi gostava de plantar. E também tem o nim de pássaro. E esse cipó que eu planto ali, tem gente que no gosta do outro, e aí, os véi plantava. Quando eles viajava arrancava a raiz e botava no bolso, se tu vê aquele teu inimigo que no gosta, tu chega lá, tu atraí ele também, e no briga mais. Tu fica rindo pra ele, e a gente passa. Minha mãe mesmo contava isso, meu filho tem um mato que a gente planta, que quando tu viajar, porque tem muito inimigo, tem muita gente ruim que no gosta de ti, tem gente que ti persegue. Ai tu anda com esse mato, tu no encontra briga nenhum. Tu encontra só amizade, tu nunca acho briga, eu nunca achei briga, outro no vem me insultar [...]. É um cipó Mukamuka. Quando eu saio pra minha viagem eu pego aqui, boto no meu bolso e vou me embora. (ZAPUY).

Provavelmente, por seguir os conselhos de sua mãe, Zapuy até hoje não enfrentou nenhuma situação perigosa ou desavenças que envolva a sua pessoa. Para se proteger dos perigos da viagem, além do mukamuka, os Tentehar costumam andar com um pequeno pedaço do couro de alguns animais da floresta para lhes trazer sorte e proteção, como: o gambá, o guaxinim, o tamanduá etc.

Gambá pequeno tira o couro e anda também anda com ele. Também do Guaxinim pra proteção e também dar sorte. Courim de tamanduá pequeno, esse que é o certo, ele é tão ligeiro mesmo se pegar e prender ele na mala, ele sai e ninguém vê. (ZAPUY).

Mas todo conhecimento tem a sua ciência, e o não saber usar na medida certa pode ter o efeito contrário, pois segundo Zapuy “só pode andar com um pedacin, porque se for com um inteiro, se andar dentro do avião cai logo! O carro quebra! Não pode mostrar pra ninguém não”.

As habilidades dos animais das florestas também podem ser transferidas para aqueles que carreguem junto de si o couro do animal, reproduzindo o saber ou a capacidade que o animal possui. Por exemplo, o jabuti, que é lento “se tu andar com o jabuti dentro da mala, tu fica perdido, anda, anda e se perde” (Zapuy).

Mas esses saberes da proteção, em que se usam plantas e animais, geralmente realizados por curandeiros/as ou benzedores, são tidos pelo saber formal ou institucional como superstição ou credice. Vainfas (1995), Souza (2009) e Albuquerque (2011) destacam em seus estudos, a perseguição histórica perpetrada pelo Santo Ofício aos pajés e feiticeiros no Brasil Colonial. No manual do inquisidor, a abusão, tida pelo Santo Ofício como “erro vulgar, superstição, credulidade errônea” (VAINFAS, 1995, p. 172), era uma das qualificações como **idolatria** e **erronia** que a mesa inquisitorial teve mão para julgar as heréticas santidades ameríndias. O que a igreja entendia por abusão ou superstição, como o uso das plantas santas pelos

pajés, as culturas indígenas as têm ainda hoje como valoroso meio para conquistar o que se deseja.

No seu quintal, Zapuy cultiva plantas com significados diversificados que demonstram a riqueza do saber herbário indígena.

- **A planta pira ka à e os poderes da atração**

Imagem 58 – Pira ka à



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Para aqueles que estão solteiros e desejam conquistar um homem ou uma mulher e ter uma companhia, Zapuy indica o uso da *pira ka à*, que a tradução do tupi Tentehar significa planta do peixe. Trata-se de uma planta que Zapuy cultiva em seu quintal, mas que nasce na beira dos brejos e que tem esse poder, como explica: "Se a muier nunca acha um homem, ou pra arrochar ou pra namorar, pois pode pegar a folha dele. Pode andar dentro da bolsa, na bolsa de dinheiro, pira ka à, a folha do peixe"(ZAPUY).

Embora Zapuy ressalte na sua fala que a *pira ka à* ajude as mulheres a conquistarem um companheiro, a planta também pode ser usada por homens, pois a *pira ka à* concede aos homens e mulheres que a portam o poder da atração. Por analogia, acredito que o poder de atração conferido à planta do peixe pode está

associado ao espírito a Ywan (mãe d'água). Como pode ser observado a seguir em um dos trechos da narrativa mítica do ritual de pintura corporal da menina moça.

Sem que a menina soubesse que aquele rapaz era uma cobra que se transformava num homem, que chupava todo o seu sangue e a menina começou a adoecer e ficar bastante amarelada e passou muito mal e morreu. Novamente Ma'ira foi chamado até a aldeia [...] Ma'ira respondeu que o que tinha matado a filha deles era a cobra que se transformava no lindo rapaz e que ele chupou todo o sangue dela. (ALMEIDA; PANET, 2010, p. 29).

Dessa forma, na cultura Tentehar o peixe está associado ao poder da sedução. No imaginário Tentehar, a planta do peixe, possivelmente, carrega consigo o espírito da sedução.

Mas Ywan como os outros espíritos errantes da floresta, não só seduz, mas transfere para os Tentehar o karowara, a doença espiritual. Como Fred Guajajara me explicou, as doenças culturais nem o médico pode curar, pois são doenças que vêm do sobrenatural, comumente conhecida como feitiço (karowara). Para essas doenças, os únicos que possuem os saberes necessários à cura são os pajés. Os saberes da pajelança são à base da religiosidade Tentehar.

3.2.8 Saberes religiosos dos Tentehar da aldeia Juçaral

Terra sem Mal: lugar de abundância, onde os víveres não precisariam ser plantados, nem colhidos e as flechas caçariam sozinhas no mato; fonte de imortalidade, de eterna juventude, onde as velhas se tornariam moças, espécie de juventude tupi. (VAINFAS, 1995, p. 53).

A religião é a base motivadora de todo o sistema cultural Tentehar. Para Geertz (2012, p. 67), a “religião é um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral”.

As disposições poderosas e duradouras que motivam os atos culturais na vida cotidiana dos Tentehar se fundamentam na crença da terra sem males, o karuwar. Assim, para o Tentehar, no plano sobrenatural vive seu Deus Maíra. Ele e todos aqueles que fizeram o bem em vida aqui na terra, moram no karuwar. A morada de Maíra, terra sem males, é lugar de fartura, onde tudo tem e tudo dá, sem o mínimo de esforço, onde todos vivem eternamente jovens.

As inúmeras narrativas cosmogônicas, inscritas nas histórias dos heróis culturais Tentehar, ordenam e organizam o seu mundo religioso, dão sentido aos seus rituais, suas formas de pensar e agir no cotidiano. Nesse sentido, os elementos surgem para indicar que o *homo religiosus*, à medida que se situa no mundo interpreta e descreve a sua ambiência vital (MARCIAL, 2011). “É nessa ambiência que o sujeito se abre à sacralidade, descobre a transcendência e cria ritos que expressam memória (relação com o passado) e sentido (relação com o devir)” (MARCIAL, 2011, p. 115).

Nas narrativas cosmogônicas dos Tentehar, como já visto, no plano sobrenatural habita o seu maior herói cultural, Maíra. Além dos heróis culturais, vivem os donos das florestas, das matas, dos rios e os espíritos errantes dos mortos (Azang). Nesse sistema simbólico, as funções e as ações, que exercem cada um desses serem sobrenaturais, determinam propensões, hábitos, compromissos e inclinações dos Tentehar no cotidiano, pois como explica Ubbiali (2005):

O aspecto que mais caracteriza a religião dos Tentehar seja marcado pela crença nesses seres sobrenaturais que interferem, de forma negativa ou positiva, permanentemente, na vida cotidiana dos homens por motivos ou razões diversificadas nem sempre identificáveis: entreter-se com os seres humanos ou aliviar seus sofrimentos ou repreender uma conduta não correta. (UBBIALLI, 2005, p. 49).

Ocorre com os Tentehar como acontece entre os Yawalapíti, conforme Viveiros de Castro (2002, p. 78): na floresta há “uma multiplicidade de seres espirituais, [...] eles causam a maioria das doenças, encontram-se com os humanos na floresta, ajudam os xamãs, são os ‘donos’ de certas espécies animais”. A ambiguidade presente na personalidade desses seres de segunda grandeza, e que por assim serem “não aparentam deter um poder ilimitado” (UBBIALLI, 2005, p 49) provoca um dos males mais temidos entre os Tentehar, que desestrutura o seu cotidiano, que é a doença espiritual ou o feitiço⁵⁸ (karowara), que consigo traz o mal e conseqüente perigo de morte repentina.

Foi assim que aconteceu com Zapuy, que em seu depoimento informou que quase morreu quando foi acometido por karowara por inveja: “Ai era um índio que fez porcaria pra mim. Deu feitiço dele pra mim. Ai eu adoeci, karowara”.

⁵⁸ Souza (2009) compreende o feitiço pela existência de contrato ou pacto demoníaco.

Ai depois eu chamei duas pessoas, índio pajé, pra fazer trabalho pra cortar. Ai de noite, eles cantaram. Ai tiraram esse negócio, pois o cara botou. Foi dois barata dentro do fósforo seco, ele enrolou bem enrolado assim, com uma colinha assim. Ai eu vi assim, pensei que fosse fosfo seco, eu rachei papel de cima, ai eu vi dois barata. Ai eu sacudi a minha camisa, sumiu, saiu assim como um encantado. (ZAPUY).

De acordo com suas narrativas, a grave doença de que foi acometido Ihe tirou a saúde, o sono e o sossego, mesmo procurando os médicos, a cura não veio. A partir de então, ele entendeu que se tratava de karowara. Para Viveiros de Castro (2002), a forma básica do espírito se mostrar para sociedade, entre os Yawalapíti, é a doença. No caso de Zapuy, como o feitiço foi caracterizado como forte, houve a necessidade de interferência de dois pajés.

É a partir da necessidade do saber cuidar e curar a doença espiritual, que decorre a inclinação para ser pajé no universo religioso Tentehar.

3.2.8.1 A pajelança: a mediação entre o sobrenatural e os Tentehar

Quando os portugueses chegaram ao Brasil em 1500, encontraram [...] Homens considerados especiais, que tinham o poder de conversar com os mortos, os espíritos ancestrais [...] pregavam em transe, após sorverem a fumaça de certa erva, e de conversar baixinho com suas cabaças mágicas, todas enfeitadas de penas, pintadas com olhos, nariz e boca, pois eram elas, afinal os espíritos dos deuses – homens-deuses. (VAINFAS, 1995, p. 13).

Os pajés, de acordo com a lógica dos Tentehar, são as pessoas capazes de fazer o diálogo transespecífico e atuar como mediadores entre o sobrenatural e os seres Tentehar. De acordo com Zannoni (1999), Ubbiali (2005) e os relatos dos Tentehar, o saber ser pajé, não é função que surge por livre iniciativa da pessoa, ou porque alguém ensine esse saber a outrem, embora depois de ser convocado, ele passe a se instruir com um pajé mais experiente, visto que de acordo com Wagley e Galvão (1961), o pajé iniciante recebe instruções com os pajés mais experientes. O pajé é um ser escolhido pelos espíritos da floresta ou ainda por Tupàn, como explica Ubbiali (2005, p. 47) "O pajé Tentehar é uma pessoa 'vacionada', isto é, uma pessoa escolhida pelos seres espirituais para "trabalhar" com eles e para eles. A iniciativa nunca é do pajé, é sempre dos seres espirituais".

O encontro com o sobrenatural ocorre geralmente por intermédio dos sonhos. Conforme se observa nos relatos a seguir:

Ele disse pra mim: “rapaz tu estás com medo?” “Não...não estou com medo de ti...” respondi. Peixe é mãe d’água. Mãe d’água. Mãe d’água é cobra. Tu vêes a cobra d’água, a sucuri, ela é cobra, mas ela não é cobra não, aquilo ali é gente! (UBBIALI, 2005, p. 53).

Eu tinha um sobrinho que ele falava isso comigo. Titio eu tenho um sonho que um dia eu vou ficar curando. No meu sonho Paizin, Mãezin, fala assim pra mim: eu vou curar gente cega! Eu vou curar gente aleijada! Ele falava isso pra mim. Porque desde criança ele tinha esses sonhos. (ZAPUY).

Esses dois relatos mostram que o chamado vem do plano sobrenatural. No primeiro, que é uma narração feita por um pajé da região do Pindaré a Ubbiali, vê-se que a convocação foi feita pelo o espírito da Mãe d’água. No segundo, Zapuy mostra que seu sobrinho foi escolhido para a função por Deus e sua mãe. Nesses discursos constata-se uma imbricação entre elementos de diferentes universos culturais, em que se ‘misturam’ a tradição religiosa indígena, a cultura pagã ou mítica europeia e a cultura religiosa cristã. Ywan, o espírito das águas Tentehar, é portador de uma identidade masculina, que foi associada ao espírito das águas de identidade feminina, a mãe d’água⁵⁹.

Com a inserção cada vez mais forte das religiões cristã entre os Tentehar, o discurso vem se modificando, e se antes o chamado era feito pelos espíritos da floresta, atualmente é feito também por Deus/Tupán.

Para curar o mal espiritual que aflige os Tentehar, o pajé precisa saber reconhecer qual espírito causa os males que o doente sofre. Nesse sentido, conforme identificou Évieux (2008) entre diferentes povos ameríndios no Maranhão, para os Tentehar “o poder e a importância de um pajé [...] é função direta do número de sobrenaturais que é capaz de controlar, ou chamar” (WAGLEY; GALVÃO, 1961, p. 114). Dessa forma, quanto maior o número de espíritos que o pajé incorporar, maior será o seu poder de cura, conseqüentemente, o seu prestígio.

Saber ser um bom pajé depende de sua habilidade cósmica, ou seja, saber conduzir com diplomacia o intercâmbio de perspectivas, pois, como explica Viveiros de Castro (2002), esse processo é perigoso. O bom pajé se revela pelo seu poder de incorporar ou de subjetivar diferentes seres espirituais. Assim, de acordo com Viveiros de Castro (2002, p. 358), se na ciência moderna ocidental, conhecer é objetivar, e se conhece objetivamente quando consegue se ver ‘de fora’, o

⁵⁹ Sobre as diferentes concepções da Mãe d’água, ver Cascudo (2012).

pensamento xamânico ameríndio parece guiado pelo ideal inverso, pois para a epistemologia ameríndia “conhecer é personificar”.

A Mãe d'água me ensinou a aprender. Não foram os parentes que me ensinaram, não. [...] Porque deveria dizer que os outros me ensinaram? Não! É da minha natureza...da minha natureza. Foi Deus que me quis assim, pra eu aprender sem outros me ensinar. Nunca ninguém me ensinou. (UBBIALI, 2005, p. 54).

Para personificar o ente sobrenatural causador da doença ou mal, a principal substância que o pajé utiliza é o tabaco. No ritual de pajelança, o saber cantar e pular com o maracá funciona como coadjuvantes no processo de convocação do espírito, quando inicialmente o pajé faz o inquérito do mal que acomete o doente e descobre o espírito causador do mal. Em seguida, o pajé Tentehar massageia o corpo do doente com ervas medicinais e prepara o cigarro com o tabaco enrolado na entrecasca do tauari. As substâncias presentes nas duas ervas como o tanarísico⁶⁰ e outras que porventura faça uso, possibilitam ao pajé personificar o espírito causador da doença. Assim: "Elementos míticos se mesclam com dados histórico-culturais, tecendo uma peculiar episteme da natureza: o conhecimento ou saber de caráter religioso, que “religa” o biológico ao espiritual, a matéria e a transcendência" (MARCIAL, 2011, p. 111).

Ao analisar várias dimensões das plantas em rituais de consumo, Albuquerque (2011) chama atenção para as suas dimensões sagradas, divinatórias, medicinais e pedagógicas. Ao conceber as plantas como “professoras” ou “mestras”, Albuquerque (2011) e outros estudiosos de práticas xamânicas partem da premissa que as plantas possuem espíritos sábios que ensinam as pessoas que às procuram. De acordo com a autora, em função das suas potencialidades “as ‘plantas professoras’ fazem-se presentes em diferentes culturas, no mundo inteiro e exercem grande influência nos processos de sobrevivência e perpetuação dos saberes grupais” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 102).

Nas festas tradicionais Tentehar, bem como nos rituais de pajelança, a associação entre duas ervas, o tauari e o tabaco, possibilita ao corpo transcender ao sobrenatural. Na ciência Tentehar, além dos animais, algumas plantas ou ervas podem abrigar espíritos encantados. As duas ervas, o tauari e tabaco, podem ser

⁶⁰ Segunda Santana, uma narradora de Zannoni (1999), o tanarísico é uma espécie de espuma tirada de sapo ou rã que quando seca vira um pó muito cheiroso que, por sua vez, serve para tirar dor de cabeça.

consideradas plantas professoras, visto que ensinam ao xamã os saberes da transcendência e da cura.

O ritual de incorporação do espírito no pajé, conforme relato de Toinho Guajajara, acontece mais ou menos igual ao que foi descrito tanto por Evréux (2008), Vainfas (1995), Wagley e Galvão (1961), e Zannoni (1999). A seguir alguns detalhes desse momento crucial da pajelança, descrito por um pajé a Ubbiali (2005):

Então, é isso: a gente canta, à noite, no escuro, com cigarro grande. A gente puxa ele para vir. Ele bota as imagens dele para nós. A gente enxerga e até pode pegar... E é ele que está mandando. [...] o cigarro é para você puxar! Puxar para ele vir, pra você ficar ligado com ele. Quando a gente está cheio dele...do cigarro, então a gente faz aquele benefício para aquela pessoa que está doente. (UBBIALI, 2005, p.55).

Os pajés Tentehar geralmente possuem a mesma identidade ambígua dos espíritos da floresta, posto que podem tanto fazer o bem quanto o mau as pessoas. É por isso que são temidos pelos Tentehar. Quando falei que queria entrevistar um pajé, todos ficaram assustados, o medo de pegar karowara é eminente entre os Tentehar da aldeia Juçaral, como mostra a explicação a seguir:

Eu conheço alguns pajés! Ele reza, mas tem outra tentação que atenta aquele pajé, ele cura a pessoa, mas ele dar feitiço pro outro. Ele cura o outro, mas ele adocece também. Tem outro que atenta ele, os pajé são assim, tem o lado bom e o lado ruim. (ZAPUY).

Embora os Tentehar saibam que o pajé possa trazer a doença, a presença dos Azang entre os mesmos faz com que se vejam obrigados a recorrer à sabedoria do pajé.

É quando tem a doença assim: tem uma sombra, a pessoa morre. A sombra daquela pessoa fica perturbando outra pessoa, ai ele anda naquela pessoa, ai fica doente, até quando quer levar. Se no tem pajé pra tirar aquela sombra da pessoa que já morreu, talvez até leve. E tendo o pajé, ele conhece, ele sabe, ele tira a sombra daquela pessoa. (ZAPUY).

O saber do pajé parece ser um conhecimento indispensável entre os Tentehar. Geralmente, em cada aldeia Tentehar, costuma ter um pajé. Segundo informaram, se antes os pajés pediam um agrado pela cura, dependendo do tipo de cura, atualmente pedem uma televisão ou uma antena parabólica, assim ficou caro consultar o pajé.

De acordo com os depoimentos locais, atualmente a atividade do pajé não segue tão requisitada como outrora. Principalmente os mais velhos, que presenciaram os grandes feitos nas atividades de pajelança, dizem que não existem mais pajés

entre os Tentehar. O mestre de cantorias Vicente Guajajara, é um dos que não acredita que ainda existem pajés. Para ele, os atuais pajés não sabem nem a metade do que os grandes pajés antigos sabiam fazer. Em seu relato, destacou que chegou a presenciar o bisavô de Toinho Guajajara, um grande mestre de cantorias com quem aprendeu a cantar, ao incorporar um espírito “colocar brasa pegando fogo na língua, cuspir e não sentir nada”.

Hoje, a pajelança é uma atividade desacreditada por muitos Tentehar, embora seja a base de sua religiosidade. Na aldeia Juçaral transparece a ideia que seja algo reprovável recorrer ao pajé, parece ser uma atividade clandestina, principalmente entre os evangélicos. É importante observar que o processo de descrédito da pajelança, ocorre inicialmente no plano ideológico religioso. Como se sabe, o processo de colonização na América foi marcado pela imposição do catolicismo às sociedades indígenas. De acordo com Vainfas (1995), a noção judaico-cristã de idolatria, embebida de elementos demoníacos, encontrou território privilegiado na América. Nesse sentido, os pajés foram tidos por cronistas e jesuítas como idólatras e seres demoníacos.

No olhar dos colonizadores, a idolatria como o diabo estaria em toda a parte: nos sacrifícios humanos, nas práticas antropofágicas, no culto de estátuas, na divinização das rochas ou fenômenos naturais, no canto, na dança, na música. (VAINFAS, 1995, p. 26).

O olhar eurocêntrico do colonizador rejeitou a religiosidade e a cultura indígena. Os valores, hierarquias e narrativas eurocêtricas justificavam a opressão social. A esse processo que vitimou o inocente e o declarou como culpado de sua própria condenação, declarando a si próprio, o sujeito moderno, como inocente por suas ações persecutórias e letais, Dussel (1994) denominou de “mito de la Modernidad”. A prática cultural da pajelança indígena é um exemplo ilustrativo dos saberes que, historicamente foram negados e julgados como inferiores. Foi entendida no período colonial pelos missionários religiosos e é atualmente pela pregação cristã evangélica, como uma prática diabólica. Do ponto de vista científico, a pajelança é entendida como um conhecimento sem qualquer valor, visto que a ciência desconhece ou silencia outros saberes que não se embasa pelos seus critérios de verdade.

No entanto, a resistência da pajelança faz-se notar no dia a dia Tentehar. A pajelança está escrita numa história com “trilhas em partes ilegíveis” (CERTEAU,

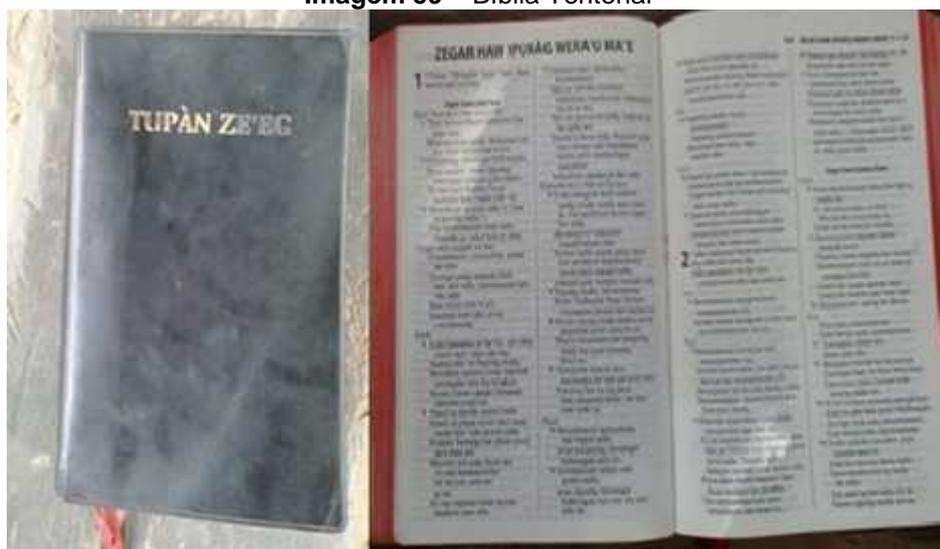
1994, p. 44), em que os Tentehar, disfarçadamente jogam com os mecanismos de poder e invertem, à sua maneira, a ordem estabelecida. Hoje, a cura da doença é atribuída a Deus, ou ainda ao médico, embora o pajé não deixe de participar da cura, caso esta demore a chegar.

Deus é bom! Deus vai me curar! Ai eu fiquei bom de novo, mas com esses dois pajés, que me curaram. Passaram a noite cantando. Um cantou. Outro cantou também. (Eles) passavam a mão em mim, ai tirou. O índio tava subindo de cabeça pra baixo em estaca querendo subir assim. Ai ele (o pajé) falou assim: esse negócio que tu tem é muito forte, mas tu vai ficar bom. E hoje tou vivo ainda, mais se não fosse, porque eu falei lá também, pro meu pai do céu. (ZAPUY).

Essa história de cura de Zapuy indica a realidade ambígua da religiosidade na aldeia Juçaral, hoje marcada pela mestiçagem de diferentes credos religiosos, num jogo de forças desiguais que exuma, disfarçadamente, por meio de suas táticas bricoladoras a “visão dos vencidos” (GRUZINSKI, 2001, p. 57), como é possível observar no próximo subitem.

3.2.8.2 A crença em Tupàn, o Deus do Karaiw

Imagem 59 – Bíblia Tentehar



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Ao falar da religiosidade popular na colônia, Souza (2009) diz que à medida que se avançava, entre os séculos XVII e XVIII, no processo colonizatório no Brasil,

ocorria uma interpenetração entre as religiosidades ameríndia, europeia e africana. Os saberes religiosos presentes hoje, na aldeia Juçaral, são fruto dessa mestiçagem de imaginários.

Desde a chegada em 1615 das primeiras missões jesuíticas entre os Tentehar, estes incorporaram à sua religiosidade a fé cristã. Tupàn, o deus do Trovão, foi associado ao Deus do Karaiw. Na aldeia Juçaral configura-se, nesse sentido, uma hegemonia aparente da fé cristã, embora coexistindo com a religiosidade ameríndia e a africana.

Para Toinho Guajajara “em primeiro lugar Deus criador do céu, do universo e da terra. Eu creio que existe um único Deus”. Ele traz a perspectiva da superioridade religiosa cristã evangélica, pois ele é um irmão presbiteriano que comanda os cultos e a igreja na aldeia. É importante frisar que embora a fé cristã, através da catequese tenha iniciado com missionários católicos, atualmente, não só na Juçaral, mas em grande parte das aldeias indígenas da região sudoeste maranhense há a presença dos missionários evangélicos americanos e/ou a presença dos pastores ou irmãos de diferentes denominações evangélicas, conforme afirmação de Fred Guajajara. Mas como fazer para conciliar, num mesmo espaço e com as mesmas pessoas, expressões religiosas marcadas por diferenças, em que o sagrado indígena é visto como heresia para os cristãos?

Como identificou Gruzinski (2001), ao analisar as mestiçagens desencadeadas pela conquista do colonizador europeu no México espanhol a partir do século XVI, que as misturas eram marcadas por relações conflituosas e negociações, contrariando a tese que as sociedades ameríndias foram passivas a dominação e assim aculturadas. Esse contato foi feito de trocas e acordos entre ambas as partes, conforme relatado no trecho a seguir:

A colonização espanhola foi uma negociação ininterrupta, uma sequência de compromissos com a realidade indígena. [...] Que destinos dar a essas práticas tão estreitamente ligadas aos cultos pagãos, mas que também tinham uma dimensão social, política e “artística” de grande alcance? Portanto era preciso encontrar um compromisso a fim de que danças e cantos, numa forma profana ou sagrada fossem aceitáveis. (GRUZINSKI, 2001, p. 295).

Como praticantes das suas festas tradicionais, sobretudo, da festa do moqueado, das cantorias no pátio da aldeia e das pinturas corporais, os Tentehar da aldeia Juçaral, como fizeram astutamente com os missionários católicos no decurso

do processo de colonização aceitando ser batizados, mas sempre realizando suas festas, continuam a fazer acordos com diferentes denominações religiosas que queiram se instalar na aldeia para, assim, manter suas tradições culturais. Nesse sentido, são enfáticos: “Olha vocês vão trazer essa religião, nós vamos seguir essa religião que vocês tão trazendo, mas isso não vai impedindo a nossa cultura, pintura, nossa língua” (Fred Guajajara).

O “não impedir nossa cultura”, de Fred Guajajara, pode ser entendido como uma tática. Para Certeau (1994), as táticas fazem parte das práticas cotidianas que compreendem as maneiras de fazer a vitória dos fracos sobre os mais fortes. Para Certeau (1994), como uma espécie de antidisciplina, é na maneira de se apropriar dos sistemas impostos que constituem as resistências de grupos populares, entre as quais os indígenas que ao driblarem as legitimações dogmáticas do instituído, num jogo de forças desiguais, mostram que aí reside a sua sabedoria, denominada de trampolinagem, uma pedra negra contra a assimilação, pois é inerente a criatividade presente nas maneiras de fazer de cada grupo.

A sabedoria trampolina dos Tentehar da aldeia Juçaral os fez identificar o seguinte fato que está ocorrendo nas outras aldeias com a presença da pregação do evangelismo cristão:

Mas tem muita gente, muito índio que não quer mais se pintar, não quer mais falar a língua, cantar de maracá, pra cá não acontece isso, mas em outros lugares, pode ter uma festa cultural ali, mas eles não vão não, não participa não, pra ele aquela festa ali, eles diz que é festa de demônio. (FRED GUAJAJARA).

Para Fred Guajajara, as religiões evangélicas são um tipo de “evasão”, pois em muitas aldeias em que os moradores não fizeram uma espécie de “pacto cultural” para manter suas tradições, já está havendo divisão: “ai cria aquela política dentro da aldeia, cria aquele política, divisão, o conflito” (Fred Guajajara). É importante destacar, nesse sentido, conforme Oliveira (2008, p. 35), que as religiões são instituições históricas, culturais e políticas, assim podem tanto contribuir para a alienação social como construir a espiritualidade e ações de participação críticas, “visando uma sociedade humana, igualitária, democrática e livre”. Para Zapuy, as ações de participação crítica não ocorrem na igreja local. Segundo ele, às vezes que participou dos cultos, não viu nenhuma vez discutirem os problemas indígenas.

Uma das alegações para que se permita a instalação das religiões evangélicas, é a existência do problema social do alcoolismo entre jovens e pais de família. Nesse sentido, a pregação religiosa tem sido a única saída para combater o problema, visto que de acordo com a percepção local, o convertido sairá do vício. Hoje, mais de 50% dos moradores são convertidos à crença cristã evangélica. Foi assim, que aconteceu com Toinho Guajajara. Antes, ele é era cantor seresteiro, dependente de álcool e maconha. Hoje, ele é o obreiro presbiteriano convertido há quatro anos, que faz curso de missões e comanda o culto na igreja local. Mas é também um cantor Tentehar, que balança o maracá e evoca os espíritos da floresta, e assim comanda as festas tradicionais Tentehar. As múltiplas identidades que Toinho assumiu e assume no seu dia a dia, como professor, cantor, obreiro, permite compreender a identidade tal como Gruzinski (2001):

Uma história pessoal, ela mesma ligada a capacidades variáveis de interiorização ou de recusa das normas inculcadas [...] o indivíduo não para de enfrentar uma plêiade de interlocutores, eles mesmos dotados de identidades plurais. (GRUZINSKI, 2001, p. 53).

Nesse sentido, como é próprio dos contextos mestiços, não só Toinho Guajajara com os demais Tentehar da aldeia Juçaral, “vivem sob o signo da ambivalência e da ambiguidade” religiosa (GRUNZINSKI, 2001, p. 26). Embora Toinho Guajajara hoje um cristão convertido, não acredite mais na pajelança, ele levou a filha pequena para tratar de uma doença com um pajé.

Já levei minha menina! minha menina agora que tá com três anos. Ela tava com a boca toda ferida. Ai um pajé lá das Três Passagens, eu fui procurar ele. Ai ele fez o trabalho dele, amarrou o cordão vermelho no pescoço, ai depois sarou, ficou boa. (TOINHO GUAJAJARA).

Hoje, os Tentehar da aldeia Juçaral vivem num mundo religioso ambivalente em que se misturam os saberes religiosos cristãos, ameríndios, além dos saberes da religiosidade africana por meio da festa da mesada. Os saberes religiosos Tentehar são, portanto, saberes mestiços ou híbridos.

- **O culto híbrido: os cânticos na língua e os sons da seresta sertaneja**

Imagem 60 – Culto na aldeia Juçaral



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Fruto da inserção do evangelismo os Tentehar da TI Araribóia, passaram a professar sua fé em Deus e contam com uma bíblia traduzida na língua Tentehar. Os cultos acontecem semanalmente na igreja da aldeia ou ainda na frente da casa dos moradores. Na igreja, crianças, jovens, adultos e velhos se encontram para cantar e ouvir a palavra de Deus. Todo o culto é conduzido na língua materna e em raros momentos na língua portuguesa.

No culto Tentehar não há as formalidades, quanto à cobrança de determinadas vestimentas, como acontece nas igrejas evangélicas do Karaiw. Nesse sentido, eles vão ao culto como costumam se vestir no dia a dia, até mesmo descalços. O jenipapo marcado nas pinturas de seus corpos é o grande diferencial do culto Tentehar, e relembram os ensinamentos de Maíra, de que os Tentehar devem andar pintados. Portanto, as suas práticas culturais tradicionais:

Vem à tona nessas histórias, que invertem frequentemente as relações de força e, como as histórias de milagres, garantem ao oprimido a vitória num espaço maravilhoso, utópico. Este espaço protege as armas do fraco contra a realidade da ordem estabelecida. (CERTEAU, 1994, p. 85).

A tradição Tentehar expressa-se não só por meio das pinturas corporais, mas também através da maneira de cantar, ao preservarem o jeito que fazem as cantorias nos seus rituais, nos quais os cantos são indispensáveis para o acontecimento. Na celebração do culto, os cantos têm lugar de destaque e representam cerca de 80% de tudo que acontece, com exceção de dois momentos para leitura da bíblia pelo dirigente do culto ou um convidado. Com a mesma estridência presente nas vozes que cantam os espíritos da floresta, eles louvam a Deus.

Nos cânticos em que louvam a Deus não estão presentes somente ingredientes Tentehar. Com microfone a mão e um teclado ligado a uma caixa som, eles criaram novas melodias imitando aquelas da seresta sertaneja. Toinho Guajajara, enquanto ex-cantor de serestas, combinou segundo os seus códigos culturais, os saberes do cantar do Karaiw aos cânticos evangélicos. Fez assim, um *patchwork* do cotidiano de seus saberes do cantar. “Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos” (CERTEAU, 1994, p. 47).

Nesse sentido, é possível afirmar que culto Tentehar é híbrido, considerando o conceito de hibridação de Canclini (2011, p. 19) que a entende como “processos sócio-culturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Nesse processo de misturas culturais, em que novas práticas socioculturais são agregadas às anteriores, se inscreve a festa religiosa Tentehar, também conhecida como Mesada.

3.2.8.3 Festa religiosa mestiça: a mesada e os saberes da fartura

O Banquete celebra sempre a vitória, é uma propriedade característica da sua natureza. O triunfo do banquete é universal, é o triunfo da vitória sobre a morte. (BAKHTIN, 2013, p. 243).

O nome Mesada, que vem de *mesa*, significa espaço onde todos se juntam para comer, já o *da* simboliza a grande mesa, isto é, uma mesada, ou um verdadeiro banquete em que o comer é um ato coletivo. Conforme descreveu Zanoni (1999), a festa de Mesada é uma oferenda das pessoas que estão doentes e não conseguem a cura pelo meio convencional, ou ainda, em caso de morte, para as pessoas que não

puderam morrer em paz. Embora, Zannoni (1999) denomine o primeiro caso de festa de Mesada e o segundo de festa de Maíra, os Tentehar da aldeia Juçaral não fazem tal distinção, fato que pode estar ocorrendo devido à dominação cultural das religiões evangélicas cristã sobre a religiosidade de base ameríndia ou cabloca. Assim atribuem o nome mesada para os dois significados.

Imagem 61 – Preparação do banquete para festa de Mesada



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

O triunfo da vitória sobre a morte é esse o significado da mesada entre os Tentehar da aldeia Juçaral. De acordo com Bahktin (2013, p. 246), o banquete em Rabelais guarda “sua ligação essencial com a vida, a morte, a luta, a vitória, o triunfo, o renascimento”. A família do doente oferece um grande banquete para pedir ou agradecer pela sua cura, já para os que tiveram morte violenta, oferece-se em prol da alma ser purificada. Alguns momentos dessa prática cultural foram assim descritos por Zannoni (1999):

O cantor inicia a cantoria rodeando a mesa, coberta com um pano, tendo o curado em frente dela. Ele chama os espíritos dos mortos para abençoar a comida que somente após o canto, é servida a todos os presentes iniciado pelo agraciado. (ZANNONI, 1999, p. 136).

Embora Zannoni (1999) tenha descrito que a comida é servida primeiramente para o agraciado, Zapuy informou que a comida é servida inicialmente para os mais velhos, depois para as crianças, o que pode indicar também nessa festa, o saber

respeitar os mais velhos, presente na forma de educar das sociedades ameríndias. De acordo com o que Zannoni (1999) colheu com seus intérpretes, a mesada é uma festa típica da pajelança. Nesse sentido, eram os cantores/pajés que invocavam os espíritos, ou procuravam acalmá-los.

Por meio da festa de Mesada, o doente pode saber se vai receber a cura ou se vai morrer. Conforme relatou Zapuy, é necessário que todos os presentes estejam pintados de jenipapo. A prática divinatória é feita com uma bacia cheia do suco de jenipapo, na qual o doente, com a bacia na mão, deve se olhar através do suco, caso este se enxergue é um indicativo de que será curado, do contrário é certo que a morte virá.

De acordo com Toinho Guajajara, ele tem lembranças que a festa era feita mais ou menos assim:

Eu via os mais velhos cantando! Eles faziam um almoço chamado mesado. E lá eles cantavam, mãezinha, paizin. A mãezinha eu acho que era a mãe de Deus, Maria, mãe de Jesus. Os mais velhos eles tinham várias religiões deles, ai é difícil entender, se eles serviam Deus criador do céu e da terra, ou se creram mais nas criaturas de Deus. Mas com certeza que muitos creram em Deus e outros não. Eles tinham outra religião. (TOINHO GUAJAJARA).

Os cânticos da festa invocavam mãezinha e paizinho. Há, portanto a junção dos saberes religiosos cristãos, com os saberes indígenas. De acordo com seu Vicente Guajajara, que hoje tem por volta de 90 anos, a mesada não é uma festa do tronco, isto é, originária tupi. Com sua afiada memória de cantor Tentehar, ele disse que ela veio da TI Bacurizinho em 1955. Após Toinho Guajajara cantar uma estrofe que seus avós cantavam, percebi que lembram o modo de cantar das religiões africanas. Há indícios que a festa de mesada seja culto sincrético em que se misturaram os saberes da pajelança, com os cultos africanos e cristãos visto que todos os cantos eram cantados em português e não na língua materna. Como anotou Gomes (2002):

As sessões xamanísticas mudaram consideravelmente em algumas áreas onde é muito forte a cultura afro-brasileira no meio rural. Nas regiões de Barra Corda os Tenetehara adotaram alguns traços culturais novos, como o uso de velas, cachaça, tambores e de canções brasileiras em práticas de pajelança. (GOMES, 2002, p. 506).

Outro indicador que a festa seja de origem africana, diz respeito ao simbolismo da comida, que é servida como uma oferenda aos espíritos, prática presente em

cultos de origem africana. Para Bahktin (2013, p. 243), “o banquete é uma peça necessária a todo regozijo popular”. Hoje, a festa de Mesada se amalgamou com saberes religiosos evangélicos, e é mais frequentemente realizada concomitante a um grande culto, onde todos os parentes e amigos de outras aldeias e de povoados vizinhos são chamados para vir participar do grande banquete. Assim, cantam, leem a bíblia e depois todos se servem. Nessa direção, a mesada ensina os saberes da fartura, do saber dividir e partilhar com o próximo que também faz parte dos ensinamentos cristãos constantes da Bíblia no Novo Testamento.

Imagem 62 – Banquete na festa de Mesada



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Se na dimensão social o saber partilhar é algo virtuoso e enobecedor. Na dimensão política, cultural e epistemológica, a exclusão da pajelança da festa de mesada, evidencia a imposição persistente das práticas religiosas cristã, que ainda veem nas práticas e rituais ameríndios uma atividade demoníaca. “Enfim, critérios que distinguem [...] entre as exclusões demonizadas e as apenas estigmatizadas [...] e aquelas em que se admite a hibridização a partir da cultura dominante” (SANTOS, 2010, p. 285). De acordo com Fred Guajajara, a inserção de ordens evangélicas nas aldeias vem contribuindo para o abandono não só da pajelança, mas também da própria festa da menina moça que, segundo ele, vem se transformando num grande

culto em muitas aldeias, conforme explica sobre a invasão de missionários americanos:

Tem aldeia que vem um não índio da cidade grande ai, pra morar na aldeia. De repente, sem a autorização da FUNAI ou sem a permissão do cacique, faz uma igreja grande ali. E já vem com a família toda, pronto ali pra ele já tá morando. Eu acho que lá na TI Governador, tem uns americanos lá, já tem uns meninos grande, já tão é morando lá. Ai muitos anos tão lá. (FRED GUAJAJARA).

Ao comentar sobre o processo de legitimação e sobrevivência dos saberes presentes nos rituais da ayahuasca nos diferentes contextos em que acontece Albuquerque (2012) denuncia, como tem denunciando Santos (2010), Nunes (2012) e teóricos decoloniais, sobre os saberes vítimas dos epistemicídios pela ciência moderna:

Um indício de epistemicídio são os processos históricos de colonização das práticas tradicionais xamânicas, ligadas ou não ao uso de psicoativos, e que parecem persistir nos dias de hoje, como é o caso da presença de missionários nas terras indígenas. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 156).

A rejeição da pajelança é sinal não só da morte de uma religião, que nunca foi reconhecida como tal pelo Karaiw cristão, mas de saberes milenares que se inscrevem nelas, conforme exposto neste capítulo.

Não só nos rituais de pajelança os Tentehar buscam estabelecer uma conexão com o plano sobrenatural, mas também por meio dos sonhos nos seus cotidianos.

3.2.8.4 Os sonhos e os saberes divinatórios

Foi através do sonho que Zapuy se encontrou com Deus e recebeu um indicativo de seria curado quando acometido de karowara. Deus disse a Zapuy que quando realizasse a Mesada, todos os presentes deviam se pintar de jenipapo, porque a farda do índio é o jenipapo; o futuro pajé é convocado para a missão confiada pelo sobrenatural. Nesse sentido, a missão confiada pelo sobrenatural por meio do sonho, funciona para Zapuy como diferenciador entre o pajé e o feiticeiro, pois o pajé recebe o chamado pelos sonhos.

Ao falar sobre os saberes da ayahuasca, Albuquerque (2011) também identificou que uma das formas dos Yaminawa entrar em contato com o yoshi, ou a essências das coisas é por meio dos sonhos. Destaca a autora que os sonhos

assumem uma função essencialmente cognitiva e os saberes que por eles perpassam são uma realidade de diferentes culturas indígenas. Nessa direção reconhece Munduruku (2012) que o sonho é um dos aspectos relevantes da vida indígena.

O corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional). Educar é, portanto, preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar. Pode ser também para sonhar, apreender e sentir. Ou ainda, apreender, sentir e sonhar. Não importa. É um mesmo movimento. É o movimento da *Circularidade*, do Encontro, do Sentido. (MUNDURUKU, 2012, p. 73).

Os sonhos são necessários para os Tentehar especularem o que está por vir, assim, são divinatórios. Faz parte da dimensão mística presente nas culturas ameríndias. Eles podem funcionar como um aviso de uma possível desgraça, e o simples fato de no dia seguinte abraçarem uma árvore, faz com que a possível desgraça seja transferida para árvore, e evitar assim o mal que estava previsto para acontecer. Por meio do sonho acontece um movimento circular de saberes entre o plano sobrenatural e natural: “O sonho é a linguagem do universo para nos lembrar que somos parentes de todos os seres vivos que co-habitam conosco este planeta”. (MUNDURUKU, 2012, p. 72).

Somos uma coletividade ao mesmo tempo local e universal, e todos temos a responsabilidade de zelar pela sustentabilidade do planeta, nos lembra Munduruku (2012). Sustentabilidade hoje tão ameaçada pelos os interesses hegemônicos que comandam uma racionalidade econômica antropófaga que “consome suas próprias bases de sustentabilidade” (LEFF, 2010, p. 88).

3.3 O comprometimento dos saberes e práticas culturais locais

O consumo insustentável e desenfreado das riquezas naturais da TI Araribóia, preocupa os Tentehar que vivem na aldeia Juçaral. Isso, tendo em vista que hoje convivem com a crescente diminuição dos recursos naturais que outrora tiveram. O fato os preocupa porque sabem que vivem em uma ilha de terras demarcadas e, assim, não tem mais para onde ir. O que fazer quando tudo isso acabar? De acordo com Vargas (2008), o processo de devastação da Amazônia Maranhense, onde se insere a TI Araribóia faz parte das políticas fundiárias no país que se caracterizam pela: “[...] tradição dos latifúndios monocultores e da pecuária extensiva do nordeste,

e a modernidade do assalto predatório à Amazônia, em escala industrial, por grandes empresas do Sul e do Sudeste” (VARGAS, 2008, p. 2).

De acordo com Rodrigues et al (2007), a pressão econômica do capitalismo sobre os modos de produção de subsistência, que geram dependência econômica e política da Amazônia do Centro Sul e ao capital internacional, entre outros fatores, vem provocando mudanças e conflitos em torno da cultura amazônica. É nesse cenário econômico-social que se estabeleceu há mais ou menos 40 anos, sob as vistas cegas do Estado, o processo de retirada dos recursos naturais da TI Araribóia. A fala de Zapuy demonstram alguns dos problemas enfrentados.

Tem bacaba, tem juçara, pesca não tem muito mais como era de primeiro, caça também tinha muito, mas a mata queimou, e hoje a gente vem habitando perto do brejo, ai o pessoal pesca, meio mundo de gente, mais ainda tem, quando tem a gente colhe né, a gente tira a juçara, a bacaba, o bacuri, tem o pequi (ZAPUY).

O “como era de primeiro” representa a preexistência de um passado em que retiravam tudo que necessitavam para sua subsistência exclusivamente das matas, a partir de atividades tradicionais, como: plantar, colher, pescar e caçar. Essas práticas tradicionais que funcionam como uma espécie de mapa simbólico e cultural, vêm sofrendo considerável diminuição, sobretudo, devido a impactos ambientais que a TI Araribóia vem enfrentando, como: tráfico ilegal de madeiras, biopirataria de plantas medicinais, tráfico de animais silvestres, invasão de terras originárias pelo latifúndio da pecuária extensiva.

Na expressão **a mata queimou** é possível imaginar o prejuízo que tal desequilíbrio representa para a sustentabilidade local, não só do ponto de vista ambiental, como também cultural. De acordo com Zapuy, desde 2012, período que aconteceu uma grande queimada na TI Araribóia, eles perderam suas roças, muitas caças e árvores foram mortas. E a morte da fauna e flora local, por exemplo, representa não ter mel para realizar a festa do mel, fato que já vem ocorrendo com a diminuição da prática desse ritual. A queimada de uma roça orgânica Tentehar, representa a substituição de suas práticas alimentares tradicionais pela alimentação industrializada, que expõe os Tentehar a doenças crônicas como a diabetes. Essa situação é de fato preocupante, pois como diz Leff (2010, p. 26): “as condições ecológicas de sustentabilidade e os sentidos existenciais dos povos, são processos que dificilmente podem ser convertidos em valores de mercado”.

O a gente vem habitando perto do brejo, se apresenta com uma característica que é peculiar dos Tentehar, o de construir suas moradias no entorno de rios e igarapés, como explica Fred Guajajara “porque o costume dos Guajajara, sempre é morar perto de onde tem água, sempre utiliza riacho, onde tiver água eles faz moradia”. As narrativas sobre o rio também demonstram a invasão das terras indígenas pelo Karaiw. Na memória coletiva a lembrança da perenidade das águas dos rios, pois antes da intrusão tinham “água boa, água que não secava”. Atualmente, vivem tempos de incertezas, visto que as nascentes dos igarapés que desembocam nos rios, estão em propriedade do branco “e hoje o igarapé que nasce, a nascente da água ficou para o não índio”, diz Zapuy.

De primeiro era índio, esses igarapés aqui era do índio. Não tinha morador perto do rio. Tem várias veia d'água. As águas vem da chapada, uma veia de água que vem das Três Lagoas, outra da Lagoa Quieta, tem vários brejos, que caem no Buriticupu. (ZAPUY).

Para os Tentehar, o rio “funciona como paradigma que dá origem aos seus direitos” (GODOI, 1998, p. 102) sobre estas terras, pois nas memórias de meninice de Zapuy, não se lembra da presença do não índio, quando a mata e a água ainda eram virgens. Hoje, percebe-se a preocupação quanto ao futuro dos mais jovens, visto que, reitera Zapuy “a nascente da água ficou para o não índio, e pra lá já secou, não índio fez um pasto lá”. Leff (2012) fala que essa crise ambiental que invade os leitos dos rios é caracterizada pelo pensamento científico que:

Objetivou a natureza, coisificou o mundo. Rompeu o tecido ecológico, vulnerabilizou os territórios, desnaturalizou a natureza. [...] Os fluxos de água de naturais foram reconduzidos para potencializar suas energias, abalando os ecossistemas, inundado territórios, afetando as populações. A ciência e a tecnologia permitiram concentrar e desencadear as energias potenciais contidas na natureza, mais desconsiderando e minando suas bases de sustentabilidade. (LEFF, 2012, p. 120).

Os Tentehar fazem uso do rio e dos os igarapés na sua vida cotidiana, como fonte de alimento, espaço de lazer e recreação, para a lavagem de roupas e louças, e utilizam as suas margens como fonte de matéria prima para produção do artesanato local, pois é de lá que retiram o **guarumã** e o **buriti**, para a produção de cestarias. Para os não índios, entretanto, é um espaço que contribui para a economia da pecuária extensiva, ou seja, para as manadas de boi e porcos beberem água, e no seu entorno desmatam para plantar capim, pois na percepção de Zapuy “se Karaiw,

não índio morasse aqui na Juçaral, isso aqui taria cheio de capim, colonião do brejo”. Como mostra na situação vivenciada:

Tem um cara, que ficou bem aqui, que chamou Mineiro. Ele já morreu. O nome dele era Divaldo. Ai a gente sempre trabalhava pra ele, ele falava: hoje vocês vão capinar é aberando o brejo! Ai eu falei pra ele: Olha eu não vou desmatar aberando o brejo não, porque um dia vai secar água. Nós botando o pasto, se tu plantar o capim por cima desses brejos, seu Divaldo, a água vai secar. Daqui um dia teu gado não vai mais ter água pra beber não, porque tu tá acabando com os brejos. (ZAPUY).

Os sentidos existenciais atribuídos ao uso do rio diferem-se, consideravelmente entre os Tentehar e os Karaiw. Enquanto os Tentehar usam os recursos naturais para sua subsistência, o Karaiw explora economicamente a natureza, sem se preocupar com as consequências desastrosas que pode causar. De acordo com Leff (2012) e Santos (2010), com a crise ambiental mundial, o conhecimento não científico dos povos indígenas e dos camponeses assumiram uma importância crucial para resolução desses problemas, embora essa relação seja marcada pela inferioridade e irracionalidade histórica atribuída aos saberes indígenas quando comparados ao conhecimento científico ocidental, reitera Santos (2010).

Mas, como observa Santos (2010), nada disto tem servido para mudar o paradigma das relações entre conhecimentos ou entre povos. Pelo contrário, o reconhecimento do Outro se transformou em mais uma versão do “velho” colonialismo de transformar o recurso natural a ser explorado, como é o caso do problema da biopirataria que leva embora a preço de banana, o tesouro de valor incalculável presente na biodiversidade da TI Araribóia. Como explicou Toinho Guajajara:

O branco começou a comprar peles de animais como veado, caititu, gato maracajá, tiú, jiboia etc. Logo depois veio comprador de cumaru, rizino de jatobá, puaio, depois veio comprador de folha de jaborandi. Porque a mata era virgem e tinha muita caça, como anta, veado mateira, queixada, caititu, jabuti, cutia, paca, e muitas aves como arara, papagaio, jacu, tona, mutum, já muitas aves estão extinto por causa das queimadas, caçadores, madeireiro. (TOINHO GUAJAJARA).

Santos (2010) considera que o interesse comercial sobre as espécies biológicas não é novidade, mas o seu valor vem aumentando consideravelmente nas últimas décadas devido à crescente procura de matérias primas genéticas e bioquímicas para as indústrias biotecnológicas. Esse autor destaca que as empresas

biotecnológicas exploram os saberes herbários milenares dos povos indígenas, sem o mínimo de reconhecimento e/ ou contrapartida para esses povos:

Em resultado, as grandes empresas multinacionais farmacêuticas, alimentares, biotecnológicas tem vindo, sobretudo na última década, apropriar-se das plantas e dos conhecimentos indígenas, rurais, tradicionais com nenhuma ou mínima contrapartida para os povos autóctones, processando depois essas substâncias e patenteando os processos e, portanto, os produtos que delas lançam no mercado. (SANTOS, 2010, p. 303).

A riqueza da biodiversidade local tem sido levada embora pela ação das empresas madeireiras, que começaram a explorar madeiras como “cedro, cumaru, ipê, jatobá e angelim, maçaranduba” (TOINHO GUAJAJARA). Essas empresas madeireiras em conluio com os próprios Tentehar, estes que herdaram a personalidade ambiciosa de Mucura-yr, por sua vez, aderem às práticas destrutivas do branco, me afirmaram Fred Guajajara, Toinho Guajajara e Zapuy. Assim, invadem a TI Araribóia e levam constantemente as poucas árvores de grande porte que ainda restam, na porção de terras em que estão situados. Segundo Ana Cleide P. da Silva, essa situação vem gerando desunião, briga e morte entre os próprios Tentehar, porque “fica aquela coisa, esse aqui é meu setor, minha aldeia, ninguém entra pra proibir retirada de madeira” (ANA CLEIDE P. DA SILVA), os que vendem não gostam dos que não vendem e vice e versa.

Outro problema, que promove a degradação da TI Araribóia, é a entrada da pecuária extensiva, fato observado a seguir por Fred Guajajara:

Não só, com os madeireiros. Mas tá tendo arrendamento né, e tem os não índio que chega de fora pra procurar um local pra criação de gado. Ai o próprio índio, já tá arrendando as próprias terra. Ai bota num pasto dele, ai bota cem gado no pasto dele. Ai fica ou ganhando, ou criando de meia, ou bota roça. Ai chega o não índio, eles fala assim, eles faz dois alquere de roça ou quatro alquere, já é uma destruição muito avançada né, pra nós, porque o índio não, ele bota um alquere, a quantidade que vê que dar conta, porque não índio não, ele já vai pra plantar capim, e outra coisa, já tá com o pensamento de destruir, acabar aquilo dali. (FRED GUAJAJARA).

Hoje, os próprios Tentehar culpam uns aos outros pela situação de devastação que vem ocorrendo na TI Araribóia. Nesse sentido, explica Leff (2012), que não só os seus territórios ‘sofrem’ com a apropriação dos recursos naturais, concomitantemente ocorre a colonização das mentes, de suas cosmovisões, fruto desse mundo economicizado. E aqueles Tentehar que herdaram a personalidade de Maíra-yr,

considerados os verdadeiros guerreiros, que não se deixam vender e nem ludibriar pelos encantos da lógica capitalista, de ter um carro ou cabeças de gado em troca de muitas árvores ou ainda da morte das nascentes de igarapés e rios, preocupam-se com a herança pobre que podem deixar para as futuras gerações. Essa é uma situação que preocupa Zapuy, hoje, ele enxerga a dimensão do problema real que as novas gerações enfrentarão:

Se nós índio desmatar tudo não vai chover mais, se nós não conservar a madeira, ou mata que Deus fez, se nós acabar essa mata outra geração vão chorar, vão morrer de sede, que não vai chover mais, vai secar tudo! O dono que fez essa água, essa terra aqui ele vai querer o pagamento de outra geração, agora eu não vou alcançar não, quem vai chorar vai ser outra geração que tão nascendo, então a mata é uma vida da gente. (ZAPUY).

A mata é uma vida da gente evidencia uma gama de saberes culturais que os Tentehar, como outros povos ameríndios, nesse diálogo constante com a natureza aprenderam com seus ancestrais a dar sentido para as suas existências. Santos (2010) diz que ao contrário do paradigma científico dominante que enxerga a natureza com recurso a ser explorado até a exaustão, os ameríndios nunca viram a natureza como um recurso, mas parte da sua própria natureza, “e assim a preservaram, preservando-se também a eles, sempre que conseguiram escapar à destruição que o encontro colonial com o ocidente produziu” (SANTOS, 2010, p. 189).

A herança de uma natureza rica, com rios e igarapés que abrigam próximos as suas nascentes a vida presente nos buritizais, nos juçarais, ou ainda nos vistosos pés de cumaru que dão sombra e curam as doenças, nas multicolores e vibrantes penas de araras que servem para enfeitar o maracá e o cocar, é inerente a concepção de um “mundo solidário e interrelacionado” (LEFF, 2012, p. 87), presente nas epistemologias dos saberes indígenas, e que os atuais e futuros Tentehar não podem deixar esvair-se.

Nessa direção, a escola, uma instituição que, historicamente, se configurou pela sua face excludente em função do processo de homogeneização cultural que visava descaracterizar as diferenças culturais dos povos indígenas, é convocada, a partir da concepção intercultural e diferenciada de educação, a ser uma instância promotora de diálogo de saberes, marcada pelo protagonismo indígena e o fortalecimento dos saberes e práticas culturais indígenas.

SEÇÃO IV – RELAÇÕES ENTRE SABERES CULTURAIS TENTEHAR E PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES NA ALDEIA JUÇARAL

Imagem 63 – Alunos do Ensino Fundamental em aula na escola Santarena Kapi



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

“A colaboração intercultural quer dizer estabelecer e sustentar diálogos e relações interculturais de avaliação e colaboração mútua, que sejam via de mão dupla, quer dizer de ida e volta. Diálogos e formas de colaboração que sejam honestos e respeitosos, de mútuo interesse, que partam de reconhecer que há diversidade de contextos”

(MATO, 2009)

4.1 A educação escolar indígena entre os Tentehar

Com a Constituição de 1988 e toda uma legislação decorrente desta, que evidenciou a obrigatoriedade da inserção dos saberes e práticas socioculturais indígenas na escola indígena, o Estado, as comunidades indígenas e outras instituições vinculadas a essa área de interesse, viram-se diante da necessidade de redimensionar, não só a sua estrutura organizacional, mas também o ensino predominantemente ancorado num único tipo de saber, o escolar (fundamentado em

conhecimentos científicos), e também em uma única língua, a língua portuguesa. Desde então, um dos desafios da prática educativa para os povos indígenas é ensinar não só os saberes escolares (técnicos e científicos) como outrora ocorriam, mas também, de forma concomitante, incorporar na sua proposta pedagógica os saberes do universo cultural de cada comunidade indígena (saberes culturais locais).

Anterior a 1988, desde a modernidade, a instituição escolar se consolidou como lugar de ensinar o saber sistematizado, em que as ciências habilitam as disciplinas científicas (NOVARO, 2012), o saber ensinado na escola. Assim, de acordo com Veiga-Neto (2003), a educação escolarizada⁶¹ se consolidou como o local de expropriação dos saberes culturais de uma maioria em detrimento de uma minoria, que ao julgar a sua cultura como superior, negou todas as demais. Assim, a educação escolar impôs pela via educacional um padrão cultural único, que consubstanciou uma epistemologia monocultural (VEIGA-NETO, 2003). Nesta perspectiva epistemológica, os saberes das sociedades sem escrita e sem escola, como o das sociedades indígenas, segundo Chartier (2005), foram vistos como:

Os saberes das práticas tradicionais transmitidos por “ver fazer” e “ouvir dizer”, falados em línguas vernáculas geralmente não escritas, só podiam ser saberes suspeitos ou condenáveis, misturando de modo indissociável mitos e ritos, crenças e superstições, receitas mágicas. (CHARTIER, 2005, p.14).

Dessa forma, historicamente, a escola para os povos indígenas no Brasil foi marcada pela negação dos seus saberes e práticas culturais. Nesta seção, evidencio de forma breve como ocorreu esse processo de negação dos saberes e práticas culturais indígenas, situando no contexto de uma configuração histórica da educação escolar indígena, assim como das discussões que incidiram no questionamento dessa situação de exclusão, que colaboraram para fazer nascer a concepção de escola específica e diferenciada, visto que um dos pilares centrais é a inserção das práticas socioculturais indígenas no currículo escolar.

De acordo com Ferreira (2001), o primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para os índios no Brasil foi o período colonial. Nesse período, que, segundo a autora, se estendeu até por volta de 1910, “o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar

⁶¹ Segundo Veiga-Neto (2003), o projeto de escolarização faz parte de um esforço civilizador que se implantou na moderna sociedade ocidental a partir do século XVI.

mão de obra indígena à sociedade nacional” (FERREIRA, 2001, p. 72). Essa concepção de escola aproxima-se do pensamento de Chartier (2005), ao considerar que instruir os ignorantes ou incultos consistia em fazê-los passar do erro à verdade, do obscurantismo às luzes, da barbárie a civilização.

Assim, as missões religiosas entre os Tentehar, por meio da catequese nos aldeamentos jesuítas no início do período colonial, ou a partir de 1845 com o regime de internato dos missionários capuchinhos, usaram a catequese ou a educação escolar para “impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã” (FERREIRA, 2001, p. 72). As ações civilizatórias buscavam desestruturar social e politicamente essas sociedades, destruir práticas culturais tradicionais, visto que os missionários proibiam a prática e/ ou o uso de valores e costumes da cultura Tentehar, e as crianças eram separadas de suas famílias, pois, para os missionários, não adiantava só ensinar a palavra de Deus sem mudar os seus costumes (GOMES, 2002).

A fase de internatos católicos, por exemplo, para os Tentehar foi marcado por conflitos, revoltas e mortes. As principais motivações para os conflitos, segundo Gomes (2002), Zannoni (1999), é que os Tentehar não aceitavam com bons olhos a ideia de estar longe dos filhos; ou ainda, a proibição dos valores e costumes da cultura Tentehar. Na Colônia Palmeira Torta, uma das causas da revolta de 1867 dos indígenas contra a diretoria colonial local, foi a retirada das crianças do convívio de seus pais (ZANONNI, 1999).

Segundo Gomes (2002), a pedagogia disciplinadora nos Institutos de educação dos frades capuchinhos na missão de Alto Alegre, por exemplo, foi marcada pela rígida vigilância e punição com castigos corporais⁶² para aqueles que desobedecessem aos regulamentos impostos na terceira falta consecutiva, ou ainda com recompensas pagas em dinheiro para aqueles que conseguiam notas aprovativas (GOMES, 2002).

De acordo com Ferreira (2001), o início da segunda fase da educação escolar indígena no Brasil foi marcada pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI),

⁶² A morte de 28 indiazinhas que viviam no internato de Alto Alegre por conta de um surto de varíola causou imensa dor aos pais e gerou um clima de tensão entre os índios e as freiras, pois à medida que as indiazinhas morriam, as freiras jogavam os cadáveres num poço (GOMES, 2002). E o castigo impetrado pelos frades ao Tentehar João Caboré, resultou no massacre de Alto Alegre em 1901. No episódio, segundo Gomes (2002), frades, freiras e um total de 200 moradores foram mortos pelos guerreiros Tentehar.

em 1910. De acordo com Gomes (2002), os fundadores do SPI idealizavam proteger os índios e as suas terras, como também por meio da educação e do ensino laboral promover a ascensão cultural do estágio de cultura “primitiva” para a “civilizada”. Assim, de acordo com este autor buscava-se ensinar entre os Tentehar não só as letras e os números, além das noções de civismo. Nessa perspectiva positivista:

O índio era um ser puro, não contaminado pelos vícios da civilização, e ao transcender seus limites culturais poderia vir a ser um exemplo para a sociedade brasileira, [...]. Um índio melhorado faria o Brasil melhor, eis o que mais profundamente inspirava os positivistas. (GOMES, 2002, p. 284).

Segundo Ferreira (2001), frente ao crescente desinteresse dos indígenas pela educação formal, foi necessário que o SPI em 1953 elaborasse um programa de reestruturação das escolas com o objetivo de adequá-las às necessidades indígenas. O programa educacional indígena criou assim: “clubes agrícolas” chamados de “Casa de Índio”. No currículo incluíam-se as práticas agrícolas para os meninos e práticas domésticas para as meninas. Entre os Tentehar, a educação oferecida pelo SPI foi marcada pela precariedade, não havia à época professores indígenas e os ditos civilizados que tentavam ensinar os índios geralmente saíam desapontados ou escorraçados, de acordo com os relatos de Gomes (2002).

No entanto, com a extinção do SPI e a criação da FUNAI, em 1967, houve mudanças significativas no processo de escolarização para os índios na avaliação de (FEREIRA, 2001). Uma dessas mudanças foi a criação do ensino bilíngue, instituído pela FUNAI para atender a Convenção 107 de Genebra de 1957, que no primeiro parágrafo concedeu o direito à alfabetização das crianças na sua língua materna. Nessa direção, o Art. 49 do antigo Estatuto do Índio, Lei n. 6001/73 foi assim redigido “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira” (BRASIL, 1973, p. 9).

Nesse processo, o discurso da FUNAI para educação escolar indígena foi marcado pela ambiguidade, visto que, enquanto no artigo 47 da Lei 6001/73, o ensino bilíngue visava assegurar e respeitar o patrimônio cultural das comunidades indígenas, no artigo 50 da mesma lei, a educação escolar indígena tinha como objetivo: “A integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais” (BRASIL, 1973, p. 9).

Assim, essa foi a primeira vez que outras línguas conviveriam no espaço escolar além da oficial. Mas, como explica Ferreira (2001) e Candau (2011), o bilinguismo funcionou como uma tática para “civilizar” mais facilmente povos inteiros, visto que o ensino na língua indígena seria uma forma de inculcar os valores nacionais mais facilmente e, assim, integrar o indígena à sociedade nacional. Nesse processo de ensino bilíngue, por meio das cartilhas escritas na língua materna, as crianças e os jovens entenderiam mais facilmente os conteúdos, que expressavam os conceitos e os valores da cultura nacional (FERREIRA, 2001; CANDAU, 2011).

Esse processo de ensino bilíngue foi conduzido pelo Summer Institute of Linguistics (SIL), uma instituição, à época, de caráter religioso que conjugava linguística e proselitismo. Um dos povos que participou do ensino bilíngue, conduzido pelo SIL em parceria com a FUNAI, foram os Tentehar. De acordo com Toinho Guajajara, os missionários americanos se instalavam nas terras indígenas e com a colaboração dos índios produziam o material didático de ensino, o seu pai, por exemplo, que morava, à época, na aldeia Lagoa Comprida no meio da mata da TI Araribóia, portanto, falante fluente da língua Tentehar, foi um dos Tentehar que colaborou na produção das cartilhas bilíngue e também na tradução da bíblia escrita na língua Tentehar.

De acordo com Gomes (2002), por meio do programa de ensino bilíngue, os professores indígenas se tornavam monitores, após serem instruídos por um período de três meses até o terceiro ano primário. Segundo Toinho Guajajara, que foi educado por meio desse método, estudavam inicialmente em quatro cartilhas⁶³, como primeira etapa, e uma segunda na qual estudavam a bíblia.

Como se vê, o ensino bilíngue sob a responsabilidade da FUNAI e a condução do SIL, facilitava não só a assimilação dos valores nacionais, mas também o entendimento da religião do Karaiw e a posterior conversão dos Tentehar, o que resultaria certamente no abandono de práticas culturais. Segundo Gomes (2002), esse programa de educação bilíngue, coordenado pela FUNAI, funcionou entre os Tentehar em diferentes terras indígenas, até por volta de 1994.

No final dos anos 70, se iniciou, segundo Ferreira (2001), uma nova etapa de desenvolvimento da educação escolar indígena a partir de experiências alternativas protagonizadas por lideranças indígenas com a parceria de Organizações Não-

⁶³ De acordo com Gomes (2002), o linguista e missionário Carl Harrison foi o responsável pela elaboração das primeiras cartilhas entre os Tentehar.

Governamentais⁶⁴ (ONGs), universidades e setores progressistas da igreja católica. Entre as décadas de 1960 a 1980, o movimento indígena e as ONGs pró-índio passaram a desenvolver programas de educação bilíngue a partir de propostas curriculares diferenciadas e produção de materiais didáticos específicos, que embora permanecesse com o foco na integração dos indígenas à sociedade nacional, reconheciam o direito desses povos em manter e fortalecer a cultura local⁶⁵. Nessa perspectiva, segundo Candau; Russo (2012), o bilinguismo deixou de ser visto como instrumento civilizatório para ser considerado de importância fundamental para continuidade dos grupos indígenas.

Uma quarta etapa se iniciou na década de 1980, quando os próprios indígenas, por meio da criação de organizações indígenas, se articularam nacionalmente para defender interesses comuns, que consistia segundo Ferreira (2001, p. 95), na “defesa dos seus territórios, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito a assistência médica adequada e aos processos educacionais específicos e diferenciados”. Em decorrência dessa luta, os povos indígenas conquistaram o reconhecimento legal de sua organização social, costumes, línguas e crenças (artigo 231), o uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem (artigo 210), através da constituição de 1988.

A Lei representou a ruptura contra uma escolarização de caráter integracionista tal qual preconizou o Estatuto do Índio por meio da Lei 6.001/73 que impôs uma educação de cunho adaptativa com vistas à integração do indígena à comunhão nacional (BRASIL, 2001).

Assim, segundo Lopes da Silva (2001), o texto constitucional abriu caminho para oficialização das “escolas indígenas diferenciadas”. A partir de então, a política oficial para a educação escolar indígena foi regulamentada para tentar assegurar a educação diferenciada para as populações indígenas, reconhecendo a diversidade

⁶⁴ É nesse período que surge Ongs como Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). A adoção da Igreja Católica para atuação em defesa dos direitos humanos e minorias étnicas a partir das reuniões de Medellín e Plueba, no Brasil resultou na criação da Operação Anchieta (OPAN), em 1969 e no Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972, ambas destinadas a prestação de serviços educacionais escolares. Paralelamente e de forma articulada com as ONGs pró-índio, o movimento indígena começou a se organizar (FERREIRA, 2001).

⁶⁵ É a partir da década de 1970 que, segundo Munduruku (2012, p. 45-48), as lideranças indígenas ultrapassaram as esferas de suas comunidades e passaram se articular a partir de um sentimento de “fraternidade indígena” com o resgate da categoria índio, a identidade passa a ser construída em relação a intersubjetividades, com a descoberta da identidade pan-indígena e o conseqüente emprego político do termo índio, enquanto sujeitos de direitos, capazes de reivindicar benefícios políticos para si e para todos.

cultural e linguística⁶⁶ e a sua manutenção, por meio de uma série de medidas documentadas em leis, decretos, pareceres, parâmetros, diretrizes e convenções⁶⁷.

A educação escolar indígena que hoje acontece na aldeia Juçaral é fruto do processo de mudanças que vem ocorrendo a nível nacional desde a década de 1980 para a implantação das escolas “específicas, diferenciadas, intercultural e bilíngue”. Por ser uma aldeia jovem, e devido ao processo de escolarização entre os Tentehar ter sido geralmente implantado em terras indígenas mais próximas das cidades ou nas aldeias que funcionavam postos indígenas da FUNAI, as primeiras iniciativas de escolarização na aldeia Juçaral ocorreram por esforço da própria comunidade, conforme indicativos que serão analisados no próximo subitem.

4.1.1 Caracterização do processo de escolarização na aldeia Juçaral

De acordo com relatos orais dos moradores mais antigos da aldeia, o processo de escolarização na aldeia Juçaral é recente e foi iniciado há mais ou menos uns 30 anos, por iniciativa da própria comunidade, como explicou Zapuy: “a primeira escola foi de palha, tiramos pau e palha e levantamos a escola”. De acordo com seus relatos, nessa época nenhum morador sabia ler ou escrever em português, então pagavam uma professora Karaiw com recursos próprios. Segundo Ana Cleide Pereira da Silva que trabalha há 20 anos na educação escolar local, seu tio Pedro, que é um dos moradores mais antigos, lhe contara que a primeira professora da escola se chamava Benta Sales.

⁶⁶ Segundo informações do Instituto Nacional de Pesquisas Aplicadas INEP/MEC no documento, estatísticas sobre a educação escolar indígena no Brasil, a diversidade sócio-cultural dos povos indígenas se expressa pela presença de mais de 220 povos distintos que habitam centenas de aldeias em todos os estados que vivem em 628 terras indígenas descontínuas. O que totaliza 12,5% do território nacional, com concentração de mais de 60% da população indígena na região da Amazônia legal. Outra marca é a diversidade sócio-linguística. Hoje, são conhecidas 180 línguas, distribuídas em 41 famílias, dois troncos linguísticos (o Tupi e o Macro-Jê) e dez línguas isoladas.

⁶⁷ Com o Decreto 26/91, o MEC assume a condução da escolarização indígena, antes de exclusividade da FUNAI, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), artigo 78 das disposições gerais. Em 1997, o MEC estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais, e como documento integrante lança em 1988 O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas como material alternativo para o trabalho educativo junto às comunidades indígenas, visando assegurar as determinações da LDB. Através do Parecer 14/99 do CNE fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. A resolução CNE/CEB n. 3/ 1999 estabelece e fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. E a Lei 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação a reconhece como uma modalidade de ensino e estabelece objetivo/metapas com prazos para assegurar o direito adquirido com a Constituição. E a nível internacional a convenção 167 da Organização Internacional Trabalho (OIT).

Por volta de 1992 foi construída a primeira escola da aldeia com duas salas, uma para alfabetização escolar, uma para servir como posto de saúde, relatou Ana Cleide P. Marinho. O espaço foi nomeado de Centro Indígena Gianni Sartori, em homenagem ao seu doador. Nesse centro passou a funcionar apenas o processo de alfabetização na língua portuguesa, “o pessoal era sempre alfabetizado em português, porque isso aí não foi nós que criamos, foi a lei que o karaiw já tinha pra nós que era pra ser alfabetizado em português” (ANA CLEIDE P. DA SILVA). Até então, segundo Zapuy, os pais que tinham condição financeira mandavam os filhos estudar no povoado ou cidade mais próximas para dar continuidade aos seus estudos.

Imagem 64 – Centro Indígena Gianni Sartori



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2013.

Com a promulgação do decreto presidencial 26/91, em 1991, ao Ministério da Educação (MEC) foi atribuído à coordenação das ações de educação escolar indígena no país, e as Secretarias de Estaduais e Municipais de Educação foram imbuídas de desenvolverem ações de educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural. Assim, depois que o Estado assumiu a responsabilização pela educação escolar indígena, os Tentehar passaram a reivindicar o direito garantido em lei de ter uma escola específica, diferenciada e intercultural na aldeia.

Dessa forma, a partir de 1992, quando foi construída a primeira escola e o Estado já era o responsável pela coordenação das ações para a educação escolar indígena, parece ter se fortalecido, entre os Tentehar da aldeia Juçaral, a ideia de educar crianças, jovens e adultos por meio da educação escolarizada, pois segundo Ana Cleide, só depois desse período, é que ela e a professora Cintia Guajajara começaram o seu processo de formação para o magistério indígena, inicialmente por meio de cursos oferecidos pelo CIMI, depois por meio do curso de Magistério Indígena. Em 1995, a professora Cintia Guajajara se tornou a primeira professora indígena da escola, onde passou a ministrar as aulas falando na língua Tentehar e escrevendo no Português. Pois, como observa Fred Guajajara, a preocupação dos Tentehar em estudar é algo recente⁶⁸: “já que antigamente os mais velhos não estudavam né, meu sogro sabe malmente assinar o nome”.

Embora Fred Guajajara reconheça que o saber escolar não fez falta aos mais velhos, pois eram verdadeiros sábios mesmo sem frequentar a escola, entende que hoje é importante frequentar a escola:

Porque é uma arma muito pesada ali do nosso lado. Porque através do conhecimento, nós vamos atrás dos nossos direitos, nós vamos está brigando com senadores, com deputados, com governantes, enfim, pra tá trazendo esses benefícios para a comunidade. (FRED GUAJAJARA).

Como ocorre entre diferentes povos indígenas, os Tentehar da aldeia Juçaral reconhecem que é importante dominar os conhecimentos do não-índio, conhecimentos esses que são entendidos de forma simbólica e, ao mesmo tempo, tática, na medida em que assumem para eles o sentido de uma arma na luta pelos seus direitos. Segundo Pedro Carlos Guajajara, os tempos mudaram e os Tentehar reconhecem que não dá mais para lutar com a flecha ou a burduna, e sim com a caneta. Assim, o saber escolar é tido como um instrumento de poder e não de dominação. O que de certa forma aproxima-se do pensamento de Giroux (1987), que tem a escola “como espaço de contestação, construído socialmente e ativamente envolvido na produção de experiências vividas” (GIROUX, 1987, p. 82).

Na percepção de uma das lideranças indígenas, a escola configura-se como um espaço em que é possível o processo de apropriação dos códigos do universo

⁶⁸ Embora como registrou Wagley e Galvão (1961), Gomes (2002), Almeida (2012), o processo de escolarização já seja bem mais antigo, no final do século XIX já ocorria em alguns postos indígenas em TI mais próximas as cidades, como: TI Pindaré e na região da Barra do Corda, Grajaú.

cultural dos brancos: “a escola é pra ter o conhecimento amplo dos não-indígenas” (PEDRO GUAJAJARA).

Foi possível identificar ainda, que por meio da educação escolar, os Tentehar não buscam somente os conhecimentos do universo karaiw, mas também para preservar sua cultura. Como é possível observar no depoimento a seguir:

Os mais novos estão deixando a cultura e se a gente não caçar meio de fortalecer através da escola essa geração nova com a modernização entrando nas comunidades vai ficando tudo enfraquecido. [...] Nós quer que eles tenha o conhecimento do branco e o conhecimento nosso para valorizar nossa cultura (ANA CLEIDE P. DA SILVA).

Assim, a escola é vista como uma necessidade para que os mais jovens mantenham um diálogo com o passado, ainda que reconheçam que as mudanças e a incorporação da tecnologia é um fato, acreditam na possibilidade de manterem vivos valores e tradições próprias.

Essa perspectiva Tentehar aproxima-se do pensamento de Bergamaschi (2012, p. 49) que por meio de suas pesquisas constatou que no “diálogo intercultural *intra sociedade*, a memória e a tradição são requisitadas como forças constituidoras da escola”.

Esse reconhecimento de que a escola pode se constituir num espaço de fortalecimento da cultura local aparece na fala de Ana Cleide P. Silva, pois, ela acredita que a escola é um espaço ideal para os jovens se apropriarem dos saberes tradicionais:

O melhor caminho para os jovens é a escola. Porque nós temos o nosso conhecimento, então nós é que temos criar o nosso currículo escolar, que é pra gente explicar pro mais jovem não a história do livro, mais a verdadeira história, a nossa história. Se a minha filha não souber reconhecer a nossa história na escola, ou na vida, daqui vinte anos ela não vai saber mais, então eu acho é que importante ter língua indígena, arte indígena, cultura na escola. (ANA CLEIDE P. DA SILVA).

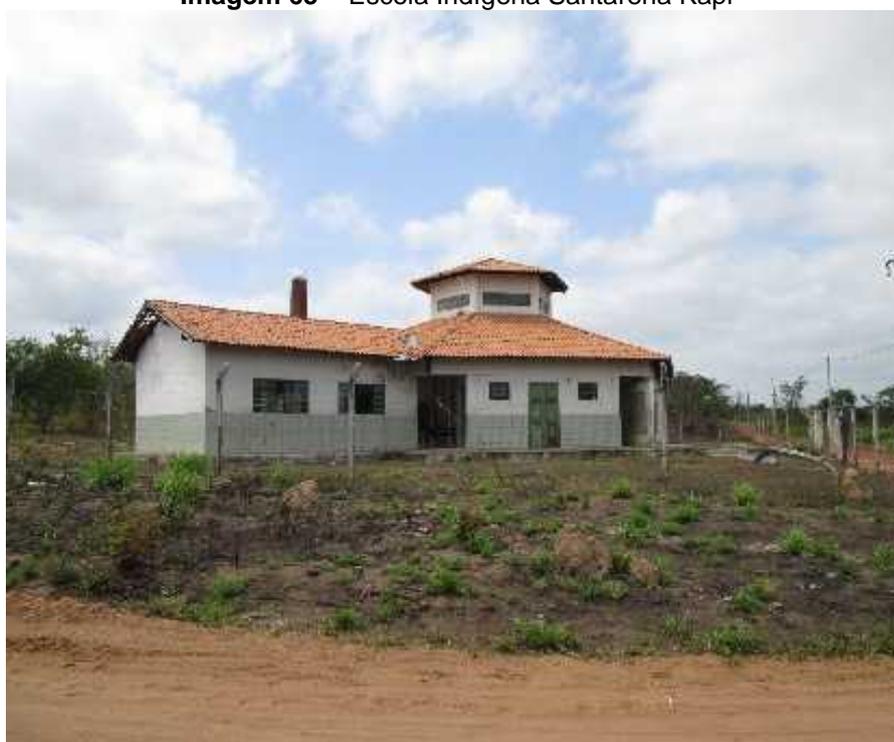
Com a participação no movimento indígena local, nos encontros promovidos pelo CIMI, os Tentehar da aldeia Juçaral foram se apropriando, no decorrer dos anos, dos direitos garantidos em lei para a constituição, funcionamento e organização das escolas específicas diferenciadas, intercultural e bilíngue. Assim, aos poucos, lideranças indígenas locais, que já possuíam o Ensino Fundamental e Médio, buscaram a formação específica por meio do curso de Magistério Indígena ofertado pelo Estado para ocupação das vagas que lhes são garantidas por direito. Alguns,

como o diretor Pedro Carlos Guajajara, cursam atualmente Licenciatura Intercultural na Universidade Federal do Goiás.

De acordo com Grupioni (2008), as possibilidades de construção de um modelo de escola capaz de conferir protagonismo aos índios, tanto na gestão quanto na docência, colocaram a educação escolar indígena como prioritária para o movimento indígena. A partir dessas possibilidades de construção do processo de ressignificação cultural da escola indígena, qualificada como “diferenciada, específica, intercultural e bilíngue”, a escola passou a ser vista por muitos grupos indígenas como um lugar cultural e político.

Ainda que a escola intercultural e bilíngue passasse a se constituir como pauta de reivindicações do movimento indígena dos Tentehar local, só em 2008 é que conseguiram a construção de uma segunda escola indígena, que foi denominada de Santarena Kapi. Um prédio com duas salas que somado, ao já anteriormente construído, fez com que a aldeia passasse a dispor de quatro salas de aulas.

Imagem 65 – Escola Indígena Santarena Kapi



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2013.

Atualmente, os Tentehar da aldeia Juçaral conduzem as duas escolas indígenas da aldeia. Mesmo com contradições e limitações internas e externas, que serão abordadas no próximo subitem, eles se mantêm desejosos e em constante luta

para redimensionar a educação escolar local, e ressignificá-la com seus saberes culturais.

4.2 A organização da escola indígena, segundo os princípios da especificidade e da diferença

A escola indígena Santarena Kapi foi criada sob a égide de uma legislação que criou a categoria escola indígena para distingui-la das demais escolas do sistema e demarcar as suas especificidades. Assim, as escolas indígenas são reconhecidas como estabelecimento de ensino, localizado no interior das terras indígenas para atendimento das necessidades expressas das comunidades indígenas (BRASIL, 1999). Algumas das especificidades para organização das escolas indígenas segundo o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação Básica (CEB) e a resolução CEB de n. 3/99 são:

- Modelo de gestão e organização com a participação da comunidade;
- Materiais didáticos pedagógicos de acordo com a realidade sociocultural de cada comunidade;
- Projeto pedagógico e regimento escolar próprios, ajustados às especificidades e condições da própria comunidade, elaborado com a comunidade;
- Professores e gestores indígenas.

Na busca para conquistar a educação escolar local, pautada nas especificidades listadas acima e outras não listadas, a comunidade da aldeia Juçaral vem aos poucos se apropriando dessa instituição, com suas forças de negociação junto ao Estado do Maranhão. Contudo, foi possível perceber muitas contradições e conflitos, bem como algumas rupturas entre o que a legislação propõe e o que se tem alcançado de fato com o ensino específico, diferenciado e intercultural preconizado na legislação.

Conforme já informado, há na aldeia Juçaral duas escolas (Gianni Sartori e Santarena Kapi), os dois prédios somam juntos quatro salas de aulas. O primeiro, por não ter sofrido nenhuma reforma desde a sua construção, será desativado definitivamente com a ampliação da Escola Santarena Kapi prometida para esse ano, segundo relato do diretor⁶⁹.

⁶⁹ Para efeito deste estudo, a escola indígena Santarena Kapi representará os dois prédios escolares.

Uma das contradições observadas foi quanto à escolha do local para edificação da escola Santarena Kapi, pois quando da sua construção, segundo o cacique, a comunidade não pôde opinar sobre a escolha de sua localização, contrariando o que estabelece o parecer CEB 03/99, no seu artigo 3º, inciso V, que ao tratar da organização da escola com a participação da comunidade aponta para “a necessidade de edificação de escolas que atendam os interesses da comunidade” (BRASIL, 1999, p. 1).

Segundo o que afirmou Zapuy, o desejo da comunidade era que a escola fosse construída no centro da aldeia. Assim, hoje talvez em razão da escola ter sido edificada num terreno afastado do centro da aldeia, venha colaborando para manter o distanciamento natural do indígena em relação à escola, pois segundo Pedro Guajajara: “nós indígena, deixa tudo na mão da escola, do professor. Só alguns que são interessados e acompanha os filhos”. Em uma reunião que presenciei com a gestão, professores e as lideranças locais, umas das questões debatidas foi justamente esse afastamento. Além disso, percebi que tudo que acontece na aldeia ocorre no seu centro e, geralmente, somente professores e alunos se deslocam até a escola.

Quanto à escolha do nome da escola, a comunidade indígena local pôde exercer seu protagonismo, participando na definição do nome **Santarena Kapi**, em referência à matriarca de uma das famílias extensas da aldeia. Esse fato pode ser citado como exemplo desse processo de autogestão política e cultural em que comunidade de forma autônoma conduz a escola e vai imprimindo nela as suas marcas identitárias. Mas como lembra a secretária da escola “até hoje a escola não foi reconhecida pelo Estado” (ANA CLEIDE P. DA SILVA).

Quanto à organização do tempo escolar, a escola funciona nos três turnos e atende crianças, jovens e adultos, nos níveis Infantil, Fundamental e Médio. É uma escola caracterizada como polo, porque atende aos alunos não só da Juçaral, mas de quinze aldeias vizinhas, visto que é a única escola indígena das redondezas em que se oferta o Ensino Fundamental maior e o médio.

Na organização das atividades escolares não foi identificado um calendário específico. Elas acompanham o calendário estabelecido pela Secretaria de Estado da Educação, do Estado do Maranhão (SECAD/MA), embora sempre parem por ocasião de suas manifestações culturais, como exemplo, na cantoria de apresentação da menina moça ou no período em que comemoram suas festas tradicionais, geralmente

no mês de Setembro⁷⁰. Também incluem datas comemorativas do calendário convencional, como dia das mães, dos pais, natal, afirmou o diretor; realizam gincanas no fim de cada semestre e, contraditoriamente, não festejam o dia do índio. A comemoração do dia do índio que presenciei, embora sob a organização de dois professores da escola, foi protagonizada pela igreja local. A justificativa da secretária da escola para não comemoração do dia do índio, é que nesse período as lideranças locais costumam viajar para participar de eventos regionais e nacionais.

O quesito “tempo escolar” confere um ar diferenciado à escola da aldeia Juçaral, pois, diferente de uma escola convencional em que há geralmente tempos rigidamente estabelecidos, com o uso de sinalização sonora para demarcar esse tempo, na aldeia não há uma preocupação rígida em relação ao cumprimento do tempo, embora haja um horário de aulas como parâmetro a ser seguido. São, geralmente, os professores que conduzem entre si o horário de iniciar e terminar as aulas, ou de troca entre turmas.

Quanto ao calendário escolar, não observei preocupação ou cobrança no que se refere ao cumprimento dos duzentos dias letivos. Nesse sentido, a educação escolar indígena na Juçaral funciona no ritmo e nos movimentos do que acontece diariamente na aldeia, não há pressa. Segundo Toinho Guajajara, falta planejamento na escola e o que geralmente se decide numa reunião “a gente fala, faz um plano, mais nunca coloca em prática”. Como diz Bergamaschi (2012, p. 48) sobre a apropriação da escola pelos indígenas: “as comunidades indígenas não a recebem passivamente, mas transformam-na, *fagocitam-na* e dela se apropriam”.

Um dos princípios da educação intercultural indígena, segundo o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), é que a escola seja conduzida pela própria comunidade, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios, em suma, que tenha autonomia.

Na gestão escolar foi possível perceber avanços, visto que a escola é gerida por dois professores indígenas moradores da aldeia, um diretor e uma secretária. Nesse aspecto, a escola atende ao princípio da autonomia, na medida em que a legislação indica que a gestão das escolas indígenas seja autóctone como forma de

⁷⁰ É no mês de Setembro que os Tentehar da TI Araribóia costumam realizar a festa do mel, do rapaz e do moqueado em suas aldeias. Nesse período, as atividades da escola são paralisadas, visto que costumam participar das festas que ocorrem nas aldeias vizinhas.

garantir a autodeterminação⁷¹. No entanto, para Ana Cleide “falta acompanhamento do pessoal do Estado”, pois, segundo ela, não receberam qualquer formação para gerir uma escola, e, na sua percepção, isso deixa a gestão vulnerável sem saber que rumo seguir.

A força do protagonismo Tentehar pode ser também percebida na escolha dos professores da escola. Os professores indígenas são indicados pela própria comunidade. Mesmo os professores não indígenas que se submetam anualmente a um processo seletivo organizado pela SECAD para contratação temporária, precisam pegar uma autorização com assinatura do cacique. Neste sentido, o professor não índio procura o apoio junto às lideranças da aldeia, ou do próprio diretor, no intuito de ter seu nome aprovado pela comunidade.

Mas o protagonismo indígena no que se refere à educação limita-se ao âmbito do que podem decidir no espaço da aldeia, pois já decorreram mais de vinte anos que o Estado do Maranhão assumiu a responsabilidade de condução da educação escolar indígena, e a escola ainda não conta com um quadro de professores totalmente indígenas.

Essa situação revela continuidades de práticas educativas do passado da escola integradora, visto que a maioria dos professores ainda é não-indígena, ministram suas aulas em português com certo desconhecimento do universo cultural dos Tentehar.

Nesse sentido, a condução do ensino por uma maioria de professores não indígenas se apresenta como um dos grandes obstáculos à concretização de uma educação escolar indígena realmente diferenciada e intercultural e que atenda as peculiaridades culturais dos Tentehar da aldeia Juçaral, fator indispensável ao exercício da interculturalidade na relação dialógica entre conhecimentos, como mostrarei a seguir.

Atualmente, no Maranhão, para formação de professores indígenas só foi implantado um curso de Magistério Indígena a nível Médio, que habilita para séries iniciais do Ensino Fundamental, segundo o que informou o professor Damião Guajajara que foi aluno da segunda turma desse curso que iniciou em 2007, porém não foi concluído, por isso, ele se matriculou na Licenciatura Intercultural da UFG.

⁷¹ O RCNEI reconhece a autodeterminação como o direito que têm as sociedades indígenas de decidirem sobre seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro.

O Estado não oferece uma Licenciatura Intercultural para formação no Ensino Superior dos professores indígenas maranhenses, como já vem ocorrendo em outros Estados⁷² da Federação. De acordo com Coelho e Soares (2008) e Silva (2012), a elaboração da proposta curricular do curso de Magistério Indígena⁷³ ocorreu sem a participação dos indígenas, poucas eram as disciplinas específicas, as aulas eram ministradas em português, e apenas as disciplinas Fundamentos Linguísticos, Línguas Indígenas e Alfabetização fizeram referência à necessidade do bilinguismo em sala de aula.

A ingerência do Estado do Maranhão na condução da educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, se mostra não apenas na condução da formação dos professores indígenas, mas também na produção de materiais didáticos específicos. Até então, foi editado dois materiais específicos, segundo os professores indígenas: o primeiro foi um livro de geografia e o segundo trata-se de uma coleção de oito livros editados em 2010 que abordam histórias do imaginário e dos saberes culturais Tentehar. Os exemplares têm os seguintes títulos: *Cantos Indígenas, Trabalho Feminino, O Mito de Maira, Tipo de Moradias de Territórios, Nome e Classificação de Animais, Pintura Corporal, Origem das Coisas, Caça e Pesca, Medicina Natural e Pajelança*.

Mas, segundo Ana Cleide P. Marinho, embora os livros tenham sido produzidos pelos próprios professores indígenas no curso de Magistério Indígena, eles foram rejeitados pelos próprios professores indígenas nas aldeias. Os professores Toinho e Damião Guajajara justificam a rejeição sob a alegação de que não houve consulta aos mais velhos e de que há muitas palavras escritas erradas, pois a maioria dos professores Tentehar que frequentavam o curso “eram mestiços, e os mestiços não sabe escrever na língua corretamente” (TOINHO GUAJAJARA). Mas Ana Cleide P. da Silva discorda da opinião dos dois professores, como se vê:

⁷² A implantação das licenciaturas interculturais para formação continuada dos/as professores/as indígenas já é uma realidade em diferentes universidades brasileiras de vários Estados, como por exemplo, na Universidade Estadual do Maranhão (UNEMAT), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Goiás (UFG), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atualmente, os professores indígenas maranhenses se deslocam até a UFG no Estado do Goiás, para buscarem uma formação superior.

⁷³ De acordo com Silva (2012), até então foram oferecidas duas turmas de Magistério Indígena para a formação de professores indígenas maranhenses. A primeira de 1996-2002 habilitou 146 professores das diferentes etnias. Uma segunda turma forma iniciada em 2008 com 240 professores.

Cada região indígena é como os brancos tem um modo de falar, mais o que a gente queria é que tivesse uma só escrita, cada qual fala do jeito que queira [...] e também a gente não quer que seja discriminado dizer que tem palavra errada, se tiver nós vamos consertar, porque nós somos indígenas, a gente quer é fazer mais pesquisas, a gente quer acrescentar, eu discordo, a gente sabe que as histórias tão pequeninha, mas ali foi só o começo, a gente tem que valorizar pois foi feito pelos próprios índios. (ANA CLEIDE P. DA SILVA).

Esse fato revela a complexidade em que se insere o debate da escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, visto que há especificidades e divergências de opiniões dentro de um mesmo universo cultural. É importante notar que hoje o fato terem uma bíblia traduzida na língua Tentehar, e não usarem o único material didático específico da cultura Tentehar na escola, faz com que a igreja colabore mais do que a escola no sentido de manutenção da língua Tentehar.

O RCNEI diz que a escola indígena é específica e diferenciada quando é: “concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de um povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e a orientação da escola não-indígena” (BRASIL, 1998, p. 24).

O que implica também que para a sua organização, a escola indígena tenha um projeto político pedagógico com as características próprias da escola em respeito às especificidades étnico-culturais da comunidade, sua realidade sociolinguística, conteúdos curriculares com os saberes da cultura indígena e elaborado com participação da comunidade (BRASIL, 1999).

A elaboração de um projeto pedagógico, propriamente, pela comunidade é outro obstáculo a ser superado no que diz respeito à organização escolar para consolidar a conquista de uma escola diferenciada, específica e intercultural na aldeia Juçaral. A escola, segundo o que informou a secretária, professora Ana Cleide P. da Silva, desenvolve suas atividades sem concebê-las e planejá-las, conforme as aspirações da comunidade local, por meio de um projeto político pedagógico (PPP)⁷⁴. Ainda de acordo com esta secretária, existe um Projeto que foi feito pelos técnicos educacionais do Estado, mas eles desconhecem e não aceitam, pois são conscientes que precisa ser construído com a participação de todos os moradores da comunidade. O relato a seguir explicita nuances do problema: “Nós não temos o PPP, de que forma que a gente quer que funcione a educação, a participação de quem, pai, aluno,

⁷⁴ Já há uma certa organização de lideranças da TI Araribóia e o CIMI para elaboração do PPP para os Tentehar da Terra Indígena Araribóia.

cacique, pajé, tudo, todas as pessoas, pra tá acompanhando o planejamento do PPP” (FRED GUAJAJARA).

Nessa direção, a construção autônoma do PPP por meio do diálogo e debate coletivo conduz à comunidade a “delinear sua própria identidade” e, assim, “[...] refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola” (VEIGA, 2002, p. 1-6).

Oliveira (2011) diz que a autonomia em Paulo Freire está relacionada à cidadania e o conceito tem a ver com a pessoa assumir sua história na mão. Se não fizer isso, implica numa ingerência do contexto histórico, ou ainda ficar à deriva do que o poder instituído impõe. Não dispor de um PPP, como uma bússola orientadora dos caminhos a seguir, representa ser guiada por outros interesses que não os da comunidade, o que certamente afeta não só autonomia da escola, mas também a prática educativa intercultural.

A organização e a gestão do ensino escolar indígena na aldeia Juçaral é, portanto, realizada sem o PPP, sem o uso de materiais didáticos pedagógicos e calendário específico, e com um número reduzido de professores indígenas, alguns inclusive sem formação para o Magistério Indígena. A escola não dispõe de outros recursos didático-pedagógicos, além do velho quadro e o giz, para os professores ministrarem suas aulas. Não há também outros profissionais como técnicos em educação e/ou pedagogos para auxiliar o ensino e a gestão.

Nessa direção, segundo Coelho (2008), as ações em prol da educação específica e diferenciada pela SECAD voltam-se basicamente para a implantação das escolas nas aldeias e a contratação de professores indígenas. Situação também revelada na avaliação do gestor da escola, professor Pedro Guajajara, quando diz que a “escola não está indo bem porque o Estado não dá condições pra escola”. Como afirma Lopes da Silva (2001):

Há um descompasso entre de um lado, a educação diferenciada como projeto, [...], e de outro, a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas. (LOPES DA SILVA, 2001, p. 12).

Esse cenário de falta de condições estruturais mínimas para o ensino escolar indígena colabora para manter um estado permanente de animosidade entre os Tentehar e o Estado maranhense. Reter na aldeia os técnicos da secretaria de educação, é uma das últimas estratégias políticas que os Tentehar da aldeia Juçaral

usam para forçarem o Estado a cumprir os direitos conquistados em lei, explicou Zapuy.

Esses conflitos entre os Tentehar e o Estado provocam a ausência dos técnicos educacionais⁷⁵ nas aldeias e, assim, não há qualquer assistência pedagógica para que, por exemplo, possam ser auxiliados na elaboração de um calendário específico ou ainda para a construção autônoma do PPP da escola.

A falta do PPP e calendário específico e diferenciado, de um quadro de professores exclusivamente indígenas com formação bilíngue, faz com que a escola indígena local se mantenha mais atrelada a uma lógica organizativa que a aproxima mais de uma escola tradicional, do que de uma escola diferenciada, específica e intercultural. Por consequência, o ensino também segue praticamente a mesma retórica.

Na próxima subseção reflito sobre como a escola, na sua prática educativa cotidiana, se relaciona com os saberes culturais locais, e se esses saberes contribuem para o fortalecimento das práticas socioculturais tradicionais Tentehar.

4.3 O lugar dos saberes culturais locais nas práticas educativas escolares da aldeia Juçaral

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a escola indígena deve tornar possível a relação entre a educação escolar e os saberes de cada comunidade indígena. Esse processo em que ocorre a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos é denominado de interculturalidade. A interculturalidade segundo o RCNEI consiste no “diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas” (BRASIL, 1998, p. 54). Quando observada essa concepção, a prática educativa intercultural precisa ter como estratégia pedagógica o bilinguismo ou multilinguismo, uma vez que:

⁷⁵ No decurso da pesquisa não encontrei com nenhum técnico da SECAD/MA. Hoje, as escolas da aldeia Juçaral não contam com nenhuma assessoria pedagógica, há somente uma representante da SECAD que dá assistência administrativa as escolas da TI Araribóia e TI Governador no município de Amarante. Geralmente, de forma não regular, a assessoria pedagógica é feita pelo CIMI.

Cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares [...] cada povo tem o direito de aprender na escola o português como **segunda** língua. (BRASIL, 1994, p. 177).

Ao ter por parâmetro o que prevê a legislação sobre a prática educativa intercultural e bilíngue para as escolas indígenas, procurei identificar e analisar como a escola se relaciona com os saberes culturais Tentehar na educação cotidiana.

Por considerar que a escola não tem um projeto pedagógico, uma das alternativas que utilizei ao realizar a pesquisa documental para estudar a inserção ou não dos saberes culturais locais nos componentes curriculares, foi trabalhar com a ficha de histórico escolar. Nesse documento identifiquei a presença de apenas três disciplinas que tratam especificamente do universo cultural local (núcleo diversificado), as demais disciplinas são do núcleo comum, que incorporam os “saberes universais”.

As disciplinas do núcleo diversificado com suas respectivas cargas horárias são: Língua Tentehar (180 horas), Arte e Cultura Indígena (80 horas), Direito Indígena (80 horas). As duas primeiras disciplinas são trabalhadas em todo o Ensino Fundamental e Médio, e Direito Indígena no Ensino Médio. As disciplinas culturais são as únicas ainda ministradas por professores Tentehar, as demais são trabalhadas por professores não indígenas.

Imagem 66 – Componentes curriculares de um histórico escolar do Ensino Fundamental

DISCIPLINAS	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		4ª SÉRIE	
	N	CH	N	CH	N	CH	N	CH
LÍNGUA GUAJAJARA	80	180	80	180	80	180	80	180
LÍNGUA PORTUGUESA	80	240	85	240	85	240	85	240
LÍNGUA INGLESA	-	-	-	-	-	-	-	-
MATEMÁTICA	85	240	80	240	80	240	90	240
HISTÓRIA	80	80	90	80	90	80	90	80
GEOGRAFIA	85	80	90	80	90	80	80	80
CIÊNCIAS	80	160	85	160	85	160	85	160
ÉTICA E CIDADANIA	90	80	90	80	90	80	90	80
ARTE E CULTURA INDÍGENA	85	80	85	80	85	80	95	80
EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: arquivo da escola Gianni Sartori.

O Parecer CEB 14/99 diz que é “imperativo que os sistemas estaduais de ensino propiciem os meios necessários para que os professores índios, juntamente

com as suas comunidades, formulem os currículos de suas escolas” (BRASIL, 1999, p.18). A inexistência de um PPP, além de contrariar a legislação faz com que as ementas das disciplinas sejam determinadas pelos professores sem a participação da comunidade. De acordo com Toinho Guajajara e Damião Guajajara são eles quem definem o conteúdo das disciplinas. Na disciplina de Língua Indígena, por exemplo, Toinho retira de um material à época que cursou o Magistério Indígena, e de uma cartilha que ajudou a elaborar resultante de uma pesquisa de Doutorado sobre a língua Tentehar. Já Damião Guajajara que é o professor do 5º ano e ministra diferentes disciplinas, disse que usa o livro do Karaiw para servir como referência e adapta à realidade local: “pego só modelo do Karaiw, ai fico pensando como vou dar essa aula rapaz, porque se eu pegar só o jeito do livro do Karaiw eles não vão entender, não vão aprender”.

Sobre sua prática como professor da disciplina de Língua Tentehar desde 2008, Toinho Guajajara lembrou que quando iniciou a referida disciplina, nenhum aluno sabia escrever na língua Tentehar na aldeia Juçaral. Assim, considerando essa situação e embora leciono no Fundamental maior, a disciplina trabalha na perspectiva de promover o processo de alfabetização dos alunos, visto que “os próprios índios não entendiam o som da letra, porque tem a nossa fala do dia, mas para escrever é um pouco diferente” (TOINHO GUAJAJARA).

Por ter o domínio das duas línguas, Toinho desenvolve sua prática educativa assentada num ensino intercultural bilíngue e leva em consideração “que tem pessoa que estuda e não entende bem a língua, os mestiços, ai tem que fazer na língua e traduzir ao mesmo tempo no português”. Por meio do ensino bilíngue, em que a língua Tentehar é a primeira língua nas suas aulas, Toinho Guajajara cumpre o que orienta o RCNEI, quando diz que a língua indígena deve ser a **língua de instrução geral** do currículo. De acordo com o RCNEI, “a língua de instrução” é a:

Língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia etc. (BRASIL, 1998. p. 110).

Já o professor Damião Guajajara, embora faça uso do bilinguismo em suas aulas, diferente do professor Toinho, na aula de língua indígena, fala na respectiva língua, e para ensinar as demais disciplinas, ele faz uso do bilinguismo, e embora tenha afirmado que explica usando mais a língua indígena, ele usa o português como

língua de instrução, como possível perceber na sua fala: “Porque muitas vezes eu explica sobre, por exemplo, jaborandi né, explica em português, ai como alguns têm dificuldade, depois eu retorno explicando de novo na minha língua, pra esclarecer, traduzir” (DAMIÃO GUAJAJARA).

Há, portanto, uma variação na maneira em que cada professor vem exercendo a prática educativa intercultural na escola local, muitas vezes, em desconformidade com o que orienta a legislação.

Ao indagar sobre a colaboração do ensino da língua Tentehar para a valorização da língua e fortalecimento dos saberes locais, Toinho avalia que a situação tem melhorado, pois na sua avaliação “do jeito que tava aqui, que ninguém não sabia nem escrever na língua, melhorou”.

A professora Ana Cleide destacou a importância da disciplina “Língua Tentehar” porque “a gente acha que tem necessidade de escrever na língua indígena, porque como é que eu falo e não sei escrever a minha fala, pra preservar, pra fortalecer”. Segundo Toinho, antes ninguém dava importância para estudar a disciplina “porque eles falavam que não precisava estudar porque sabia falar”. Contudo, com o passar do tempo,

quando foi estudando viu a dificuldade, ai se interessou mais em estudar, porque falando é normal, mais escrevendo ele tem que se dedicar mais, [...] principalmente os alunos que quer aprender escrever, falar, agora eles tem mais interesse, enquanto antes não era assim. (TOINHO GUAJAJARA).

Assim, na avaliação desses professores, a disciplina possibilita aumentar a competência escrita na língua indígena, tendo em vista que antes da inclusão dessa disciplina no currículo, só estudavam exclusivamente na aldeia por meio do português, ainda que, em muitas situações, na oralidade usassem a língua nativa, mas que na escrita permanecia em português.

Dessa forma, é possível afirmar que a inclusão no currículo da língua indígena, mesmo como uma carga horária menor frente ao português, foi avaliada pelos professores nas entrevistas, como uma contribuição para a valorização da língua nativa, portanto, dos saberes Tentehar.

Essa prática começou a ocorrer após a inserção da disciplina no currículo, que aconteceu em 2008, ou seja, esse período marca o início do processo de ensino aprendizagem da prática da escrita na língua Tentehar entre alunos da escola local, e se configura como uma valorização da cultura Tentehar, uma vez que a escrita na

língua pode ser um mecanismo indispensável para que registre as suas histórias, saberes e práticas culturais, fato que ainda não ocorre na escola local.

Na disciplina Arte e Cultura Indígena, de acordo com as informações das lideranças entrevistadas, algumas estratégias têm sido utilizadas no sentido da busca da valorização dos saberes tradicionais locais. Toinho informou que uma das estratégias que utiliza nas suas aulas de “Arte e Cultura Indígena” para ensinar as narrativas míticas do imaginário Tentehar, é convidar para participarem das aulas os velhos que ainda se dispõem a narrar essas histórias. Isso, porque segundo ele, “muitos dos saberes, os mais novos já não conhecem mais. História, nome dos objetos, fala mais é português, artesanato, eles conhecem o nome pelo português, e não sabem chamar na língua”.

Segundo essas lideranças, esse fato pode estar associado ao “apagar das fogueiras”, no sentido de que o uso das fogueiras deixou de ser uma tradição, pois hoje não costumam mais se reunir à noite em torno da fogueira para a contação de histórias, hábito que, segundo Zapuy, era rotineiro na sua infância. Essa prática também fez parte da infância de Toinho e, hoje, segundo ele, não ocorre mais. Essa liderança recorda que era a prática de se juntarem:

No pátio, lá juntavam velho, criança, mulheres. E os velhos começava a contar história. Eu gostava de ouvir, eu sentava perto da minha vó, ela contava aquelas histórias, meu avô. E hoje não, não tem mais isso não, quando dá de tardezinha, já tão é preocupado com a novela que vai passar na televisão. (TOINHO GUAJAJARA).

É possível que em decorrência da não utilização da fogueira como um hábito cultural, da contação de histórias, cujo costume estava muito associado ao seu uso, e da não utilização da escrita na língua Tentehar, muitas das histórias culturais que compõem o imaginário Tentehar estejam se perdendo, conforme os relatos de lideranças e gestores porque não ocorre o devido registro documental.

Porque os mais velhos que são a nossa biblioteca, eles têm muitas histórias, e a história deles não são registrada, porque não sabe ler e escrever. [...] quando morre leva a história dele todinha. [...] Falta interesse dos mais novo e de outras pessoas que queiram ajudar. (TOINHO GUAJAJARA).

Quanto à disciplina História, uma das orientações do RCNEI é a de que no seu ensino, os professores possam incentivar os alunos a “pesquisar e observar o cotidiano da aldeia, a ouvir e a registrar (por escrito ou em fitas de áudio ou vídeo),

lembranças, mitos e narrativas dos mais velhos” (BRASIL, 1998, p. 202). Nesse sentido, segundo professores e gestores, não há nenhuma iniciativa na escola ou na comunidade para registrá-las.

Ao perguntar o porquê dessa não iniciativa para o professor Damião Guajajara, na sua percepção, ele avaliou que “falta planejamento pra vê onde tá faltando o que precisa melhorar, falta direção se manifestar, porque é a direção que tem que colocar as coisas nos eixos”. Esse professor considerou que a falta de livros didáticos específicos que em seu conteúdo apresentem o registro dessas histórias, é outro fator que tem contribuído para desvalorização da cultura local: “porque se a gente não tem o nosso livro, por isso, o jovem tão aprendendo mais em português”.

Na perspectiva de criar um acervo de memórias histórico-cultural Tentehar, Toinho Guajajara informou que ao trabalhar com a disciplina “Arte e Cultura Indígena”, ele procura “repassar, ensinar, resgatar o que falta a gente praticar”. Ele avaliou que o fato de ser um cantor tradicional, favorece esse processo de recuperação de suas tradições culturais, porque na sua percepção “muitas aldeias não têm oportunidade de ter professor de língua indígena, não tem cantor”.

Nesse sentido, uma das práticas educativas que ele e seu irmão Davi utilizam é a realização de aula prática de cantoria: “eu e meu irmão escreve no quadro as músicas, depois pratica o canto”. Iniciativa que vai em direção de atender o que está definido como um dos objetivos da educação intercultural bilíngue, segundo o Inciso I do artigo 78 da LDB, que é: “Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996, p. 27).

Toinho Guajajara acredita que ao trazer para dentro da escola a prática de cantoria, ou ainda, os velhos para contar histórias, tem contribuído para fortalecer não só a oralidade, mas os saberes culturais Tentehar. Oliveira e Albuquerque (2010, p. 190) comentam sobre esse processo de fortalecimento das práticas culturais por meio da oralidade na escola indígena: “A tradição oral, na qual se expressa a valorização das práticas culturais vivenciadas nas comunidades indígenas, constitui um dos pressupostos básicos para o processo de autonomia pedagógica de suas escolas”.

Outra experiência desenvolvida também por meio da disciplina *Arte e Cultura Indígena* a qual, de acordo com o professor Toinho Guajajara, contribuiu, para o fortalecimento das práticas culturais locais, foi a criação do grupo de cantoria Zapuy. Essa experiência socioeducativa no contexto escolar iniciou no ano letivo de 2008,

quando Toinho Guajajara e seu irmão Davi, também professor e o então diretor da escola, formaram um grupo de cantoria com os alunos da escola para lhes ensinar os cantos de suas festas tradicionais, com o objetivo de, posteriormente, realizarem apresentações em escolas e nas festas Tentehar. Embora o grupo atualmente esteja desativado, Toinho avalia que já rendeu frutos, pois a aldeia Juçaral é comentada atualmente em outras aldeias como o lugar “em que a cultura está mais forte”, porque tem cantores velhos, novos, visto que os alunos estavam aprendendo por meio do grupo Zapuy.

Ai nós formamos um grupo para fazer apresentação. Ai o grupo já estava bem organizado, quando tinha cantoria no pátio aqui, enchia de menino, jovem, os alunos que estavam aprendendo, depois terminou o nosso contrato. O Silvio saiu da diretoria, ai parou esse trabalho, mais eles sabem. Nós saía com eles, eles apresentava, era interessado e organizado. (TOINHO GUAJAJARA).

Contudo, mesmo reconhecendo o esforço que Toinho Guajajara, por meio do seu trabalho na disciplina *Arte e Cultura Indígena* tem feito para o reconhecimento e a valorização da cultura local, percebi que pelo fato dele ser um cantor Tentehar e conhecedor de muitas das suas histórias culturais, ele, por meio da disciplina, destaca e valoriza mais os “saberes do cantar”, do que os outros saberes culturais, como o saber das pinturas corporais, o saber fazer adornos corporais, tecer redes e cestarias, por exemplo.

Nesse sentido, embora a análise seja limitada, pois não há ementa das disciplinas nas diferentes seriações, é possível inferir que alguns desses saberes não estão presentes na escola como precisariam estar. Segundo Ana Cleide, os saberes anteriormente mencionados não estão sendo ensinados na prática, com exceção do saber cantar. Os demais são ensinados apenas na teoria: “o artesanato a gente ensina em casa, eu já ensino a minha menina em casa, a minha menina já sabe fazer pulseira, eu mesmo que ensino, mas na escola não foi praticado”. Ausente ou na periferia do conteúdo escolar formal, os saberes locais continuam a ser ensinados por via da educação indígena doméstica, ou apenas no âmbito teórico na escola, como afirmou o professor Damião Guajajara, sob a sua prática nas aulas de Arte e Cultura Indígena.

A arte do saber fazer cestarias, como o tãpiti, o tupé, balaio, peneira etc., de Maria Parazawu está entre um dos saberes que não é praticado no espaço da escola, estando presente apenas na teoria. Segundo o professor Damião Guajajara, esse e

outros saberes são ensinados apenas na teoria, porque, por exemplo, ele não domina essa arte, e os moradores que sabem fazer, muitas das vezes, se negam a ensinar sob a alegação de que eles, os professores “são pago pelo estado, ele não quer ensinar de graça. Ai falta diálogo entre cacique, lideranças né, porque a educação não vai ser só pro que estão na frente da educação”. Dessa forma, esses saberes milenares que têm a marca da identidade ameríndia, não são ensinados na escola, conforme a proposição do RCNEI.

O RCNEI estabelece como diretriz para a disciplina de *Arte* que seja feita uma espécie de inventário por meio de uma pesquisa, que tenha como alguns procedimentos: a observação; a documentação da produção artística/cultural da comunidade, com a identificação das pessoas que desenvolvem atividades artísticas na comunidade; a observação das técnicas de confecção de objetos; a importância da música e dança com a identificação dos contextos em que são realizadas, seus significados etc.; a identificação das pinturas corporais e a decoração dos objetos, registros das pinturas; as análises das habitações; os conhecimentos da natureza; a identificação das matérias primas e a sua obtenção na natureza (BRASIL, 1998).

Essas diretrizes, apontadas pelo RCNEI, indicam a necessidade dos conteúdos da disciplina de arte serem trabalhados não só na sua dimensão teórica, em sala de aula, mas, sobretudo, reservando carga horária para a atividade prática, em campo, na exploração dos recursos naturais fonte de seus saberes. O professor Damião comunga dessa ideia, ao reconhecer a necessidade, de que a aprendizagem não seja só através da teoria, mas principalmente por meio da prática: “porque a gente não aprende as coisas só fazendo na teoria, aprende mais é fazendo na prática”.

Nesse sentido, às 80 horas anuais da carga horária da disciplina de *Arte e Cultura Indígena* parecem ser insuficientes para ser trabalhada em tal perspectiva. Além do que o nome do componente subtende tratar-se de duas disciplinas em uma, “Arte” e “Cultura” Indígena, que engloba conteúdos artísticos e não artísticos da cultura Tentehar.

Diferente do que orienta o RCNEI quando diz que “o espaço físico da escola indígena compreende outros locais de socialização” (BRASIL, 1998, p. 57), as aulas, conforme observei, sejam com professores indígenas ou não indígenas, ocorrem no espaço restrito das salas de aulas. Ao perguntar para o professor Damião Guajajara se ele explora os saberes locais por meio de atividades fora da sala, ele assim respondeu: “eu nunca fiz. Eu peço pros alunos explorar mais através de pesquisa”.

Esse depoimento, associado as outras manifestações indicam que embora a escola seja rodeada pela riqueza natural e cultural que há na TI Araribóia, ou seja, que está aos seus pés, um diálogo e/ ou uso desses espaços para o desenvolvimento de práticas educativas escolares ainda é muito pouco explorado.

Essa falta de vínculo entre a escola, os saberes e as práticas culturais podem ser percebidos na afirmação de Toinho Guajajara quando diz: “os velhos não tinham estudo, mas sabiam preservar bem a natureza e os mais novos tão estudando e não sabe”.

Ainda assim, o professor Damião informou que mesmo que não explore de forma prática os saberes locais, ele tem discutido em sala de aula com seus alunos sobre a importância das diferentes plantas medicinais, como exemplo: a quina, o cumaru, o bacuri, a copaíba, a aroeira, o jatobá etc.

Eu faço pesquisa em casa e levo pra sala de aula. Uma vez eu fiz sobre o bacuri. Pra que serve o bacuri? Pra comer, pra remédio. Até eu mesmo não sabia que o óleo serve pra ferida, o jenipapo e outros. Muitas vezes, o Estado não manda material didático, mas se a gente for pensar aqui tem todo material didático, na nossa reserva. (DAMIÃO GUAJAJARA).

Essa preocupação em trabalhar com as plantas nativas, segundo o professor Damião, é recente e acontece desde que ele passou a cursar a Licenciatura Intercultural: “porque na faculdade eu escolhi trabalhar com as ervas medicinais”, e desde então descobriu a sua importância. Ao perguntar se ele vem trabalhando também com seus alunos sobre a exploração ilegal dos recursos naturais ou da extinção de animais na TI Araribóia, sua resposta foi positiva, embora não tenha sabido informar em quais disciplinas ou contexto em que esse trabalho ocorre. Uma das caças já extinta e que ele trabalha é a Ema. Eu falei sobre a exploração assim, do cumaru, desmatamento, dos madeireiros. Mas por outro lado os próprios indígenas tão vendendo, dando, porque um índio que vende continua mais pobre ainda, ai fica difícil né! (DAMIÃO GUAJAJARA).

Sobre os problemas ambientais vivenciados pelas comunidades indígenas, o RCNEI orienta que sejam trabalhados como temas transversais que devem perpassar todas as atividades escolares (BRASIL, 1998).

Ainda de acordo com o professor Damião Guajajara, nas disciplinas do núcleo comum como História, Ciência, Geografia, ele também tem buscado articular conhecimentos tradicionais que formatam o conteúdo dos livros com os saberes

locais. De acordo com sua avaliação, trata-se de uma iniciativa que está começando a “pegar o ritmo”, com exceção de matemática e português, que segundo ele, têm muitas dificuldades para articular com os saberes locais: “o português tem dificuldade pra escrever a palavra certa, pra traduzir, não é fácil, é difícil”.

Ao indagar, por exemplo, se nessas disciplinas ou nas culturais, ele trabalha narrativas míticas Tentehar, como: a caipora, a mãe d’água, que como se viu na seção II, são considerados parte da cultura local, ou ainda, quanto aos saberes da pajelança, ou de outras narrativas míticas, como a da maconha, ele respondeu que não.

Toinho foi outro professor que também informou que não tem trabalhado na perspectiva da inter-relação dos saberes locais e os saberes escolares, pois não “foi orientado, ou, às vezes, até por não lembrar. Às vezes, tem muitas histórias, ai como não tão escrito, tá só na memória, a gente lembra de uns e de outros não”.

Segundo Ana Cleide P. da Silva não só as histórias de mãe d’água, caipora, mas muitas outras histórias culturais do imaginário Tentehar como de Maíra, da abóbora, da mandioca etc., não estão sendo valorizadas na escola como saberes culturais que conformam a experiência de vida no universo cosmológico, mítico indígena Tentehar: “elas só são contadas mesmo, mas é quando uma pessoa vem fazer pesquisa, mas pra mim elas deveriam ser contadas, gravadas, selecionadas”.

Face ao exposto é possível afirmar que os saberes culturais são trabalhados na escola de maneira aleatória, não estão sistematizados, prática e teoria não andam juntas, cada professor indígena ensina de acordo com a sua aproximação com esses saberes. A falta de registro colabora para que muitas histórias sejam esquecidas. Na percepção dos professores e lideranças, esses desencontros ocorrem porque falta planejamento, PPP, calendário, organização da gestão da escola, como segue nos depoimentos:

Falta direção para dialogar com pais, professores. Até agora não temos calendário próprio. No tem o tempo certo de fazer a roça! Também falta o projeto pedagógico, porque se tivesse era melhor pra gente trabalhar, não fugir do assunto. (DAMIÃO GUAJAJARA).

As aulas prática não acontece, só na teoria, na sala de aula deveria tá começando primeiro na língua, segundo português, ensinar os alunos a pintar na sala de aula. Tá faltando diálogo entre comunidade, diretoria principalmente. Eu acho que tá faltando planejamento mesmo da diretoria da escola, com certeza a comunidade apoia esse trabalho. (FRED GUAJAJARA).

Outro fator que colabora para que a prática intercultural bilíngue na escola se restrinja à disciplina de língua indígena, ou que os saberes e práticas culturais estejam presentes na escola de forma incipiente ou até mesmo ausente em muitas disciplinas do núcleo comum, é a não formação específica dos professores indígenas, ou ainda, porque as disciplinas do núcleo comum no Ensino Fundamental maior e médio são trabalhadas por professores não indígenas. De acordo com as narrativas de Fred Guajajara, as crianças e os jovens são ensinados, prioritariamente, em português. Zapuy foi outra liderança que também destacou em seus relatos problemas dessa natureza:

Eu tenho uma filha que procura o nome das coisas, porque fica só estudando português, português. E um dia vão perder a língua. Os professores dão o português e depois traduz na língua, sapo/cururu, nunca vai aprender dois fala. Se estudar o português criança vai perder em 20 anos a língua, no vai saber falar nem arapirá/ veado. (ZAPUY).

Nesse depoimento, Zapuy mostra que sua filha lhe pede para fazer a tradução de palavras para língua Tentehar, pois só sabe o significado em português, mesmo sendo educada em casa desde que nasceu na língua materna. Isso por que, segundo Zapuy, as crianças Tentehar estão sendo ensinadas na escola majoritariamente por meio da língua portuguesa. Fato que pode ser constatado ao se comparar a carga horária das disciplinas de português (240 horas) e língua Tentehar (180 horas). Ao invés de a língua indígena ser a primeira língua no currículo e a língua de instrução como orienta o RCNEI: “a língua indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngues, como uma de suas disciplinas: língua indígena como primeira língua. (BRASIL, 1998, p. 120). Em desacordo com a legislação, o português é a língua de instrução da maioria das disciplinas, e a primeira língua no currículo.

Embora analfabeto, Zapuy avaliou que se a escola continuar a ensinar as crianças, prioritariamente, por meio da oralidade e escrita em português, ao invés de cumprir o objetivo previsto em lei que é valorizar a língua Tentehar e a cultura de seu povo, estará colaborando para seu enfraquecimento, ou até mesmo extinção. Por isso, ele vê com saudosismo o ensino bilíngue implantado em algumas aldeias Tentehar até quando a FUNAI foi responsável pela condução da educação escolar indígena. Embora Zapuy desconheça os verdadeiros sentidos do bilinguismo, ele

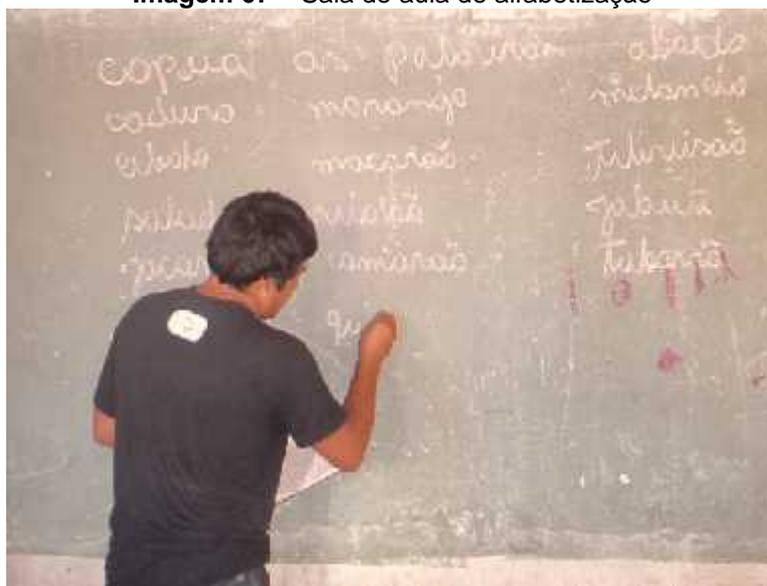
entende que a alfabetização das crianças por meio da língua Tentehar pode fortalecer a língua nativa, no entanto, esse processo ainda não ocorre.

A escola funciona com o índio e o não índio, mas de primeiro índio só ensinava na língua, falando assim, da caça, do peixe, do trabalho, mas velho estudaram assim, era na língua. Mas o que eu penso, eu tenho meu neto, ele não pode entrar na falando na língua do não índio não. Pra começar tem que falar na língua, ser alfabetizado na língua, eu penso assim. (ZAPUY).

Zapuy tem razão, pois de acordo com a legislação específica, a língua Tentehar deve ser a língua de instrução desde o processo inicial de alfabetização das crianças, só depois é que o português pode ser introduzido como segunda. Embora os professores do Ensino Fundamental menor sejam, em sua maioria, indígenas, a formação majoritária que receberam foi por meio do português, seja na escola convencional, indígena ou através do magistério indígena, o que se constitui num fator que os limita no ensino da língua indígena como língua de instrução.

A esse respeito comenta Coelho (2008, p. 23) que “a presença de professores indígenas não tem significado por si mesma, um perfil mais indígena para escola”, visto que esses professores foram formados em um curso de magistério conduzido em língua portuguesa.

Imagem 67 – Sala de aula de alfabetização



Fonte: acervo fotográfico de Maria José Ribeiro de Sá, 2014.

Assim, as crianças Tentehar, embora falantes na língua indígena, iniciam o seu processo de alfabetização na escola por meio da língua portuguesa. “Meu cunhado dá

aula pras criancinhas, [...] mais ele não dá na língua indígena, ensina mais é português” (TOINHO GUAJAJARA).

A formação não específica dos professores indígenas do Fundamental menor, em certo sentido é uma barreira ao diálogo intercultural bilíngue fincado na língua indígena para crianças, como pensa Zapuy: “tem que ter um professor na língua para desarmar primeiro a criança, na nossa fala, porque um dia a gente vai perder se ficar estudando só na fala do Karaiw”.

Segundo Toinho Guajajara, a formação deficiente na língua Tentehar dos professores indígenas, faz com que, embora façam uso das duas línguas, ensinem prioritariamente em português, pois “eles escrevem mais em português, misturam as palavras”.

Se na perspectiva legal e também das lideranças locais, a língua indígena deve ser a língua de instrução, parece que há um agravante a mais quando professores dessa etapa de ensino não são indígenas, como é o caso de uma das professoras que atua na escola da Aldeia. Na contramão das recomendações legais e das perspectivas de lideranças locais, suas aulas são ministradas em português, por isso, sua sala está sempre lotada com crianças até de outras turmas e, contrário do que pensa Zapuy, os pais dessas crianças preferem a professora branca para ensinar seus filhos, pois segundo Ana Cleide P. Marinho: “os alunos só querem a professora Karaiw, não gostam dos professores índio não”.

Em uma das reuniões na escola que presenciei, uma das questões debatida foi justamente o excesso de alunos na sala da professora Karaiw. Como se vê, permanece a mentalidade colonialista entre os pais de que o saber científico, o saber do branco é o melhor para seus filhos. Além do que alguns pais acabam não matriculando os filhos na escola da aldeia, para matriculá-los na escola do povoado Campo Formoso⁷⁶.

Uma das fragilidades da legislação sobre a interculturalidade, apontada por Paraense da Paixão (2010, p. 31) é que esta não indica “a necessidade de políticas para suplantar a mentalidade construída sobre o menor valor que o conhecimento indígena tem em relação ao da ciência moderna”. Ao falar da interculturalidade enquanto uma política epistêmica, Walsh (2009) indica transpassar no campo

⁷⁶ A atitude dos pais ao dar preferência a escola convencional parece ser a possibilidade de se conquistar o acesso ao Ensino Superior, ou um concurso público.

educativo o seu fundo enraizado na diversidade sociocultural e focalizar o problema da “ciência” como único conhecimento válido. Para essa autora, essa percepção “permite a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais (WALSH, 2009 p.25).

Localmente, essa perspectiva epistemológica ainda está distante de sua efetivação, porque boa parte dos professores indígenas não dominam a escrita da língua Tentehar, eles até “ensina na língua, mas escreve no quadro em português” (ANA CLEIDE P. DA SILVA). No Ensino Fundamental maior e no médio, os professores que ministram as disciplinas do núcleo comum não são indígenas, isso faz com que, conforme informou o gestor, “o Ensino Fundamental e Médio é praticamente todo em português [...] e o professor Karaiw não sabe na realidade trabalhar o ensino diferenciado” (PEDRO GUAJAJARA). Dessa forma, os alunos são ensinados com predominância do uso do português e dos saberes “universais”, da cultura hegemônica.

Nessa direção, alguns autores chamam a atenção para a dificuldade que a escola indígena enfrenta para dialogar com o cotidiano cultural em que está inserida. Coelho (2008, p. 22) avaliou que no estado do Maranhão, “a escola na aldeia permanece basicamente como uma instituição de fora, um local de conhecimentos universais, especialmente de língua portuguesa”.

Tanto Freire (1987) quanto Brandão (2002) sugerem uma educação escolar que dialogue com a vida, com as pessoas, com os saberes culturais do educando, pensamento também em que se assenta a concepção da escola indígena diferenciada e intercultural.

No entanto, a partir dos depoimentos citados e das observações é possível considerar que, em grande parte do ensino e da dinâmica escolar local, ainda ocorre o velho ensino bancário do modelo escolar tradicional, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 33).

Dessa forma, em virtude dos fatos aqui mencionados, é possível afirmar que boa parte dos conteúdos das disciplinas do núcleo comum, ministrados no Ensino Fundamental e Médio por professores Karaiw ocorre sem interface com os saberes locais.

Na percepção do professor Damião Guajajara, isso ocorre porque os professores Karaiw “ensinam de acordo com a realidade que eles entendem, com a formação deles, não com a formação nossa”. Na sua avaliação, pelo fato dos professores Karaiw não serem falantes da língua Tentehar e também não terem formação específica, não ocorre o diálogo intercultural e bilíngue nessas disciplinas que ministram, pois: “o diálogo intercultural necessário para essa educação escolar perpassa pela relação interativa entre a escrita e a oralidade, pelo bilinguismo e por meio dos saberes provenientes tanto das práticas socioculturais quanto escolares (OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2010, 190).

Assim, é perceptível que mesmo com a inclusão dos saberes culturais locais no currículo da escola, o saber disciplinar (“científico”) continua a ser a referência na prática educativa local. Nessa perspectiva, para Oliveira e Albuquerque (2010, p. 190), o diálogo intercultural na escola indígena pressupõe “a superação da afirmação de ser o saber científico, o único conhecimento verdadeiro e legítimo em sociedade de saberes plurais”.

Por sua vez, Santos (2010, p. 142) considera que de certa forma a diversidade sociocultural do mundo favoreceu o reconhecimento da diversidade e pluralidade epistemológica como uma das suas dimensões. Por outro lado, talvez uma das premissas que não se modificou, ainda hoje, é a “crença na ciência como única forma de conhecimento válido e rigoroso”.

Nessa direção, Santos (2010) afirma que a experiência social em todo o mundo é heterogênea e não pode se limitar a uma única compreensão. Esse autor reconhece que há uma diversidade de conhecimentos para além do conhecimento científico. Dessa forma, epistemologicamente Santos (2010, p. 158) propõe um diálogo intercultural a partir de uma ecologia de saberes com a “participação de diferentes saberes e seus sujeitos”.

Na perspectiva de ecologia de saberes, um saber é relevante pela intervenção que proporciona no real. A partir de tal compreensão, os saberes dos *mythos*, os quais se inserem os saberes culturais Tentehar, como os de caipora, mãe d’água, por exemplo, que na sua essência ensinam o respeito aos recursos naturais encontrados nas matas e nos rios, trabalhados geralmente na educação escolar como folclore ou lendas do passado, podem ser inseridos na prática educativa da escola Tentehar e contribuir como o conhecimento científico na leitura crítica do mundo, “não como algo ligado a uma temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm

contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re) aprender e atuar no presente (WALSH, 2009, p. 25).

Um das ações que pode dar conta da integração dos saberes e práticas culturais no plano de ensino de todos os componentes curriculares é a elaboração de um Projeto Político Pedagógico. Portanto, é indispensável, como orienta a legislação que o PPP seja pensado e elaborado com a participação da comunidade, seja a nível local, ou como já vem sendo articulado, um projeto para todas as escolas da TI Araribóia. Talvez dessa forma seja possível construir práticas socioeducativas numa perspectiva intercultural em que se possa: “oferecer às alunas e alunos múltiplas situações que lhes permita compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas que possibilitem reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades” (MARTINEZ et al, 2009, p.52).

Não menos importante para a busca e concretização do ensino específico, diferenciado, intercultural e bilíngue, que promova o fortalecimento dos saberes e práticas culturais locais, é o investimento pelo Estado do Maranhão na formação específica de professores indígenas, seja por meio da formação a nível Médio, Superior, ou em formação continuada, ou da promoção de cursos em que possam aprofundar seus conhecimentos na língua Tentehar, e até mesmo em língua portuguesa, ou ainda nos demais componentes curriculares.

CONCLUSÕES

Na introdução mostrei que os paradigmas formativos hegemônicos foram confrontados com a perspectiva intercultural entre conhecimentos. Para os povos indígenas, a concepção de ensino diferenciado, específico, intercultural e bilíngue representou a obrigatoriedade de inclusão dos saberes culturais de cada sociedade no currículo escolar e, por consequência, o rompimento com o currículo monocultural, bem como a noção do saber que é legítimo e próprio. Nessa direção, a noção de interculturalidade crítica, defendida por algumas correntes teóricas, colaborou para o reconhecimento de uma diversidade epistemológica e para a contestação da ideia de que o conhecimento científico não é a única e melhor forma de explicação da realidade. Assim, numa perspectiva não hegemônica, o estudo revelou que há episteme nos saberes indígenas.

Por meio das narrativas dos sujeitos entrevistados e das observações em campo, em diálogo com a teoria, foi possível adentrar na teia e trama de significados do universo cultural Tentehar. Assim, suas origens cosmogônicas conduzem as suas maneiras de ser e agir historicamente com a alteridade frente aos processos de dominação cultural. Hoje frente às mudanças e transformações socioculturais acentuadas com o processo de globalização, os Tentehar formam um todo heterogêneo, com culturas mescladas, conforme as relações que estabelecem na região em que habitam. Dessa forma, vivem em espaços híbridos que dão conta do processo resistência de suas tradições milenares, como também da absorção de valores e práticas culturais ocidentais.

Assim, foi possível perceber a força do enraizamento e a resistência dos fazeres e saberes culturais Tentehar, visto que as suas práticas sociais produtivas, como: o plantar, o caçar, o pescar, o coletar, praticamente não mudaram, e é delas que os Tentehar se mantêm economicamente, embora essas atividades venham sendo diminuídas face aos impactos ambientais que castigam, por exemplo, a TI Araribóia. É nessas atividades cotidianas, por meio da interação ecológica sobrenatureza/natureza que se ancoram os saberes culturais e, por conseguinte toda a dimensão material e simbólica da cultura desse povo.

Dessa forma, as matas e a sua biodiversidade, constituem-se em um espaço vital para os Tentehar, visto que é nelas que residem os sentidos existenciais desse povo. Portanto, são nas matas que estão fincados os múltiplos saberes e imaginários

que desenvolvem no seu cotidiano com o: saber caçar, saber cantar, saber adornar-se, saber tecer redes, cestarias, saber curar-se através de plantas por intermédio ou não da pajelança. A forma de agradecer e reverenciar os espíritos e a natureza por todos esses saberes que lhes garantem a graça da vida é por meio dos seus rituais ou festas tradicionais.

Logo, as festas de iniciação da menina moça, a festa do moqueado ou de apresentação da menina moça, a festa dos rapazes e a festa do mel podem ser compreendidas como mediadores culturais, indispensáveis à manutenção dos saberes culturais tradicionais Tentehar, visto que nesses rituais circulam seus saberes cotidianos, seus saberes imaginários. Assim, os seus rituais promovem o enraizamento cultural reatualizando eventos do cotidiano e regras culturais, visto que evocam a memória e a identidade cultural dos Tentehar. Eles contêm a essência que subjaz ao *ethos* Tentehar, a busca da relação harmoniosa entre natureza e sobrenatureza. Portanto, comer dos bolos de carne moqueada distribuídos na festa do moqueado, ou do mel bebido por todos durante a festa mel, ou se pintar com o suco do jenipapo, é provar do fluído vital que simboliza a reafirmação desse pacto de harmonia.

Os cantores Tentehar carregam boa parte do patrimônio cultural imaterial desse povo, são portadores dos cantos e das narrativas míticas que dão sentido aos seus rituais e responsáveis pela condução de cada cerimonial. Hoje, são poucos os cantores e mestres de cantorias em toda a TI Araribóia, fato que também pode estar atrelado às mudanças provocadas com a incorporação de tecnologias do universo cultural dos Karaiw no âmbito das aldeias ou ainda pela influência das religiões cristãs evangélicas. Uma experiência exitosa de incentivo a formação de cantores tradicionais foi a criação do grupo Zapuy de cantoria na aldeia Juçaral. Esse caso evidencia uma experiência em que a proposta da escola específica, diferenciada e intercultural por meio do professor indígena que também é um cantor tradicional possibilitou um ensino que colaborou para afirmação da identidade cultural local.

Outro saber que está em vias de extinção, é o da produção de cestarias. Hoje, somente Maria Parazawu e o irmão sabem fazer essa arte na aldeia Juçaral e em muitas aldeias próximas. Assim, é necessário incentivar o saber fazer cestarias entre os jovens. Uma possibilidade seria trazer para dentro da escola esses artesões para ensinar aos jovens esse saber.

Hoje, os adornos corporais, redes, cestarias, pinturas corporais são comercializados de forma sustentável. E assim, contribuem para incrementar a renda das famílias locais. Embora tenha uma associação dos artesões locais, a comercialização dos produtos ainda é um problema na comunidade, visto que são comercializados somente na própria aldeia ou em reuniões que costumam participar fora da aldeia e, essa situação desestimula as artesões locais. A solução do problema da comercialização é que esta poderia contribuir para que as famílias locais pudessem ter uma fonte de renda permanente. Assim, os seus saberes tradicionais poderiam colaborar para combater o problema da segurança alimentar, ou ainda desviar os jovens Tentehar de problemas como o alcoolismo e a prostituição.

Atualmente, problemas como o do alcoolismo são combatidos por meio das religiões cristãs evangélicas, visto que se presume que o viciado sairá do vício com a conversão aos preceitos cristãos. Essas religiões têm se proliferado em diferentes terras indígenas e vem colaborando, decisivamente, para abandono de práticas culturais tradicionais em várias aldeias.

Assim, muitos convertidos rejeitam falar na sua língua materna, cantar com maracá, pintar o corpo e não participar dos seus rituais tradicionais, visto que seus fazeres culturais tradicionais são concebidos por essas ordens religiosas como práticas demoníacas. A pajelança, por exemplo, uma prática tradicional Tentehar, está cada vez mais desacreditada e em desuso entre os indígenas. Hoje se configura como uma atividade clandestina, pois a religião oficial é a cristã. Desse modo, esse saber indígena é vítima do epistemicídio provocado por essas ordens religiosas, considerando o fato de que o ritual de pajelança foi substituído pelo culto na festa de mesada. Por conseguinte, na aldeia Juçaral se vive sob o signo da ambiguidade e ambivalência religiosa e identitárias, visto que mesmo professando a fé cristã, procuram manter seus rituais culturais tradicionais.

Não só as religiões cristãs evangélicas colaboram para o enfraquecimento dos saberes e práticas culturais Tentehar, mas também é preocupante a crescente diminuição dos recursos naturais da TI Araribóia, visto que as ações dos piratas das florestas colaboram para extinção de diferentes espécies vegetais e animais, além da pecuária extensiva que provoca a morte das nascentes do Rio Buriticupu. Essas práticas destrutivas provocam conflitos e morte entre os Tentehar.

Outras consequências são percebidas na mudança de hábitos alimentares tradicionais, ou ainda na execução das suas festas tradicionais, visto que sem a mata

não tem abelha, mel, caça, remédio natural, adornos corporais etc. A mata é imprescindível aos Tentehar para a permanência dos saberes e práticas culturais desse povo. A expressão “a mata é a vida da gente” de Zapuy resume a essência do ser Tentehar.

Em virtude dos fatos mencionados não são apenas as ações das religiões cristãs evangélicas ou dos piratas das florestas que colaboram para minorar as práticas socioculturais Tentehar. Também a escola que, historicamente, se instituiu como aniquiladora desses saberes e que desde 1988 passou a ser concebida como *locus* para a valorização e resgate histórico dessas práticas, ainda colabora mais para assimilar do que para fortalecer as práticas culturais locais.

O estudo revelou que há lacunas entre o que a legislação prescreve para as escolas específicas, diferenciadas e interculturais e o que ocorre na prática sob a coordenação do Estado do Maranhão na educação escolar indígena da aldeia Juçaral. Por conseguinte, esse fator concorre para manter gestores e professores indígenas sem formação continuada específica e diferenciada; permanência na contratação de professores não indígenas; escassez de materiais didáticos específicos, entre outros.

Assim, conforme evidenciado nas análises e depoimentos, a prática educativa da escola da aldeia Juçaral, ao invés de promover o fortalecimento das práticas socioculturais locais colabora mais no sentido de enfraquecê-las, porque o saber disciplinar e livresco do modelo escolar tradicional, a base do currículo com sete disciplinas, permanece a ser ensinado na escola, com raríssimas exceções com o saber local.

Com os resultados sistematizados a partir dessa estrutura, acredito que umas das contribuições do estudo para os Tentehar da aldeia Juçaral, é de que eles podem fazer uso do mapa de saberes analisado com o olhar educacional, para que possam elaborar e construir juntos o Projeto Político Pedagógico da escola local. Ou ainda, uma referência para que outras aldeias Tentehar possam construir o PPP de suas escolas.

Este estudo também poderá se constituir em um aporte para a produção futura de materiais didáticos específicos da cultura Tentehar, visto que traz várias histórias culturais narradas por intérpretes Tentehar.

Por abordar a questão do diálogo intercultural entre conhecimentos, o estudo pode também auxiliar nas discussões sobre o ensino intercultural na escola indígena

e não indígena. Além de contribuir para que as instâncias governamentais responsáveis pela educação escolar indígena, tomando como exemplo a realidade estudada, possam interferir para sanar deficiências e falhas que ocorrem na execução das políticas públicas nessas escolas e em outras.

Assim, como possíveis alternativas para os problemas evidenciados, aponto algumas ações necessárias à efetivação de um ensino específico, intercultural e bilíngue em que se possa vislumbrar o fortalecimento das práticas socioculturais locais, como:

- Elaboração do PPP da escola pela própria comunidade;
- Formação inicial e continuada para professores e gestores indígenas;
- Elaboração de material didático específico pelos próprios professores indígenas, com o registro oral e escrito das narrativas míticas Tentehar, por meio de disciplinas, como: Arte e Cultura Indígena, História, Língua Indígena, ou outras;
- Assessoria pedagógica especializada nas escolas;
- Revisão da carga horária de português que hoje é superior em 60 horas a de língua indígena.

Encerro o texto da pesquisa com a perspectiva de que os resultados conseguidos possam abrir linhas de continuidades para futuros estudos, já que a “expansão do campo problemático de uma pesquisa ocorre por suas conclusões, mas também por suas inconclusões” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 72).

É importante que se diga que estudos dessa natureza, que buscam conhecer a organização e a vida cotidiana do indígena, do quilombola, do homem e da mulher do campo, desses “outros mundos” geralmente invisibilizados no cenário sociocultural, não diz respeito à caridade para “minorias” ou mesmo ir atrás de experiências exóticas, mas, sobretudo mostram o quanto somos diversos, e necessitamos conhecer esses “mundos outros” (WALSH, 2009), para sabermos um pouco mais somos sobre nós mesmos.

Somos diversos e como tal explicamos a apreensão da realidade de diferentes formas, já disse Geertz (2012). Na nossa diversidade, é possível expressar e experienciar criatividade, fantasia, emoções, magia, lógica, ciência etc. Para mim foi de uma riqueza infinita experienciar o universo cultural dos Tentehar, foi inspirador saber que aquele desenho que se vê na lua (suas crateras) foi pintado de jenipapo

pelas índias, ver toda comunidade abraçada e contagiada por uma êxtase sem explicação ao final da festa dos rapazes, foi mágico ouvir o som dos maracás, os incontáveis he,he,he das mulheres, a música do arara. Viajei por muitas narrativas míticas dos heróis Tentehar, dos espíritos donos, dos azang, da pajelança com o tauari. Espero que essa viagem, que não termina aqui, sirva como reflexão para que a escola, espaço de educação formal, rígida, fechada, possa se abrir e seja contagiada pelos saberes da vida dos diferentes universos culturais.

REFERÊNCIAS

ABBEVILLE, C. D'. **História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e terras circunvizinhas**. Tradução de Sérgio Milliet. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

ACHUTTI, L. E. R. **Fotos e palavras, do campo aos livros**. Disponível em: <<http://www.fotoetnografia.com.br>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

ALBUQUERQUE, M. B. B. **Epistemologia e saberes da Ayahuasca**. Belém: Eduepa, 2011.

_____. **Beberagens indígenas e educação não escolar no Brasil colonial**. Belém: FCPTN, 2012.

ALMEIDA, E. R. M. **Ser como o branco, não é ser o branco: dinâmicas de controle e transgressão nas relações interétnicas**. 2012. Dissertação. Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Disponível em: <www.ppgcsoc.ufma.br/index.php?option=com_content...id>. Acesso em: 27 abr. 2013.

_____; PANET, Rose-France de Farias. **Coleção livros didáticos indígenas e indigenistas**. São Luís: SEDUC-MA, 2010.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.131-149.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 39-50.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 2007.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTONIO, G. D.; TESSER, C. D.; MORETTI-PIRES, R. O. Contribuições das plantas medicinais para o cuidado e a promoção da saúde na atenção primária. **Interface (Botucatu)** [online]. 2013, v.17, n.46, p. 615-633 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832013005000014>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2013.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia:**

pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52-75.

BARROS, M. M. dos S.; ZANNONI, C. Reflexões sobre a festa do mel tenetehara. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 17, n. 1, jan./abr. 2010.

BERGAMASCHI, M. A. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, M.; CZARNY, G.(Org.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 43-72.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. IBGE. **Censo 2010**. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ma&tema=censodemog2010_indig_univer>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. Ministério da Justiça. Funai. Coordenação geral de educação. **Seminário: O IFMA e o Ensino Médio Técnico para os Povos Indígenas do Sul do Maranhão**. Brasília: MJ, 2011.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação, **Parecer 14/99**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2013.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B74843DB9-A72E-401A-8426-1186066262DB%7D_1educacaoindigenabrasil.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B74843DB9-A72E-401A-8426-1186066262DB%7D_1educacaoindigenabrasil.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 9394**, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 out. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 6.001**, de 19 de Novembro de 1973. Dispõe sobre o estatuto do índio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em: 25 ago. 2013.

BURKE, P. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

CANDAU, V. M. C.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 59-78.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARTIER, A. M. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, L. N. et al. **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 9-28.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COELHO, E. M. B. (Org.). **Estado multicultural e políticas indigenistas**. São Luís: EDUFMA/CNPQ, 2008.

_____. **Territórios em confronto: a dinâmica da disputa pela terra entre brancos e índios no Maranhão**. São Paulo: Hucitec, 2002.

CZARNY, G. Ressituando debates interculturais nas Américas. In: CZARNY, G; PALADINO, M. (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 27-42.

DORTA, S. F.; CURY, M. X. **A plumária indígena brasileira no museu de arqueologia e etnologia da USP**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

DUSSEL, E. **1492 o encumbrimiento del outro: hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: Plural Editores, 1994.

ÉVREUX, Y. D'. **Continuação da história das coisas mais memoráveis acontecidas no Maranhão nos anos 1613 e 1614**. Tradução de César Augusto Marques. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2007.

FARES, J. A. Cartografia poética. In: OLIVEIRA, I. A. de (Org.). **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: EDUEPA, 2008. p. 101-110.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: _____; LOPES DA SILVA, A. (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FONSECA, T. N. de L. História da educação e história cultural. In: FONSECA, T. N. de L.; VEIGA, C. G. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-75.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos do contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 101-130.

GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GHENDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-32.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GODOI, E. P. de. O sistema do lugar: história, território e memória no sertão. In: NIEMEYER, A. M. de; GODOI, E. P. de (Org.). **Além dos territórios**: para um diálogo entre a etnologia indígena, os estudos rurais e os estudos urbanos. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 97-132.

GOMES, M. P. **O índio na história**: o povo Tenetehara em busca de liberdade. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe, cultura, escolas e professores indígenas no Brasil**. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GRUZINSKI, S. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL (ISA). Disponível em:
<<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guajajara>>. Acesso em: 04 jul. 2013.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEFF, E. **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

LOPES DA SILVA, A. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: _____; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 29-43.

LOUREIRO, J. de J. P. Olhar ontológico. In: MAUÉS, R. H.; VILLACORTA, G. M. (Org.). **Pajelanças e religiões africanas na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2008. p. 357-360.

LOUREIRO, V. **Amazônia: estado, homem, natureza**. Belém: CEJUP, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado do Meio Ambiente. Brasília, Junho de 2011. Disponível em:
<http://www.sema.ma.gov.br/pdf/ppcdma_diagnostico_110602.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

MARCIAL, M. **Religiões & ecologia: cosmovisão, valores, tarefas**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MARTINEZ, M. E. et al. Políticas e práticas de educação intercultural. In: CANDAU, V. M. C. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 44-72.

MARTINS, J. de S. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MATO, D. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas. In: CANDAU, V. M. C. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p.74-93.

MCLAREN, P. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1992.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NOVARO, G. Saberes escolares e saberes indígenas: continuidades e descontinuidades para se pensar os sentidos da interculturalidade. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Org.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 93-116.

NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290.

OLIVEIRA, I. A. de (Org.) **Cartografia de saberes**: representações sobre religiosidade em práticas educativas populares. Belém: EDUEPA, 2008.

_____; MOTA NETO, J. C. da. A construção das categorias de análise na pesquisa em educação. In: _____; MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E. (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 161-179.

_____. **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: EDUEPA, 2008.

_____. Paulo Freire e a educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 35-58.

_____; ALBUQUERQUE, M. B. B. Filosofia, Cultura e Educação Indígena. In: HENNING, L. M. P. (Org.). **Pesquisa, ensino e extensão no filosófico-educacional**: debate contemporâneo sobre a educação filosófica. Londrina: EDUEL, 2010. p. 185-213.

_____; FONSECA, M. de J. da C. F.; SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. In: _____; MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: Eduepa, 2010. p. 37-54.

PALADINO, M.; CZARNY, G. (Org.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PARAENSE DA PAIXÃO, A. J. **Interculturalidade e política na educação escolar indígena na aldeia Teko Haw – Pará**. 2010. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RIBEIRO, B. G. A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau.** 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 2004. p. 197-219.

RODRIGUES, D. de S. S. et al. Cultura, cultura popular amazônica e a construção imaginária da realidade. In: OLIVEIRA, I. A. de; SANTOS, T. R. L. dos (Org.). **Cartografias de saberes: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular.** Belém: Eduepa, 2007. p. 21-36.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia saberes. In: _____. MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SILVA e SILVA, D. D. **Plantas poderosas: magia, práticas de cura e saberes de uma curandeira em Colares-PA.** 2012. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências da Religião) – Universidade do Estado do Pará, Belém.

SILVA, I. M. de O. **Os cursos de magistério indígena do estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores Krikati numa perspectiva específica e diferenciada.** 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

SILVA, M. das G. et al. Cartografias e método(s): outros traçados e caminhos metodológicos para a pesquisa em educação. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2011. p. 59-78.

SOUZA, L. de M. **O diabo e a terra de santa cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SOUZA, M. I. P. de; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

SZYMANSKI (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva.** 4. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2007.

UBBIALI, C. **O deus nômade: o mundo espiritual dos Guajajara.** São Luís: Associação Carlo Ubbiali, 2005.

VAINFAS, R. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial.** São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

VARGA, István van Deursen. A insustentável leveza do estado: devastação, genocídio, doenças e miséria nas fronteiras contemporâneas da Amazônia, no Maranhão. **Acta Amazônia**. [online]. 2008, v.38, n.1, p. 85-100. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0044-59672008000100010>>. Acesso em: 20 maio 2014.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Papirus, 2002.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-158, maio/jun./jul./ago. 2003. Edição Especial.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem** – e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WALGLEY, C.; GALVÃO, E. **Os índios tenetehara (uma cultura em transição)**. Ministério da Educação e Cultura: Departamento de Imprensa Nacional, 1961.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12 - 42.

ZANNONI, C.(Org.). **Rituais indígenas brasileiros**. São Paulo: CPA Editora, 1999.

_____. **Conflito e coesão**: o dinamismo tenetehara. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista: saberes culturais

Obs1.: **Roteiro de entrevista adaptado da pesquisa procad UEPA/PUC “Educação e Saberes Amazônicos: discursos e práticas sobre a diversidade cultural da região do Salgado/PA.**

Obs. 2: Lembrar de se apresentarem; falarem um pouco da pesquisa; dizer que pretendemos publicar na forma de livro;

Perguntar como o entrevistado gosta de ser chamado; se podem gravar e tirar fotos e ainda se podem citar o nome deles no estudo ou se preferem o anonimato.

Dados de identificação do narrador

Nome

Idade

Local de Nascimento

Endereço residencial

Profissão

Há quanto tempo mora na cidade ou na comunidade

Com quem você foi criado?

Pai?

Mãe?

Em que eles trabalhavam?

Quantos irmãos você tem?

Estado civil?

Tem filhos?

Quantos?

Educação

Frequentou escola quando criança?

Até que série estudou?

Quando e onde começou a estudar?

Para você, o que significa ler e escrever?

Quem estuda da sua família? Onde?

Quais as dificuldades encontradas para estudar?

O que significa a escola para você?

Você costuma participar das atividades da escola? (reunião, festas...)

SABERES AMBIENTAIS

Patrimônio Natural

Conhece algum elemento da natureza (rio, igarapé, árvore, monte, cacimba, praia, mangue, caminho, olho d'água, lugar especial, entre outros) que a comunidade reconhece como importante para a história do município? Caso positivo, quais? Por que existe esse reconhecimento?

Significado, Uso e Manejo dos Recursos da Natureza

Qual o significado da natureza?

Você busca diretamente da natureza algum recurso para sua sobrevivência?

Como adquire esses recursos?(pesca, caça, agricultura, coleta de frutos, entre outros)

Esses recursos são utilizados para consumo próprio ou para venda?

O uso dos recursos da natureza pelas comunidades locais contribui para preservação e/ou degradação dos recursos naturais?

O Significado dos Rios e Igarapés

Tem rios e/ou igarapés em sua cidade/comunidade? Quais?

Qual é a importância dos rios e igarapés para você?

Você desenvolve algum tipo de atividade utilizando as águas dos rios ou dos igarapés? Em caso positivo, quais são as atividades?

Que cuidados existem em relação ao uso de rios e igarapés?

Mulheres e crianças participam de alguma atividade de uso do rio? Quais atividades?

O Significado da Mata

Qual o significado da mata para você?

Utiliza algum tipo de recurso da mata? Caso positivo, que recurso e como é utilizado?

Existem ações que causam degradação na mata? Caso positivo, quais são as ações que degradam a mata?

Que tipo de cuidado você tem com a mata?

O trabalho como mediação na relação com a mata

Desenvolve algum tipo de atividade na mata? Que tipo de trabalho?

Esse trabalho é feito de forma individual ou coletiva?

Mulheres e crianças participam de alguma atividade de uso da mata? Quais atividades?

Deslocamentos

Você realiza algum deslocamento diariamente?

Qual a finalidade desses deslocamentos?

Que tipo de transporte utiliza nos seus deslocamentos?

Houve mudanças nos conhecimentos e práticas que a comunidade possuía antigamente? Caso positivo, que tipo de mudanças são essas?

Existem novos conhecimentos que são utilizados aqui na comunidade de vocês? Cite exemplos.

A Transmissão dos Saberes Ambientais

Os mais velhos ensinam os mais novos sobre o uso e o cuidado com a natureza?

Como acontecem os ensinamentos?

O Uso da Terra

Você faz uso da terra? Que tipo de uso realiza?

Como é feito o uso da terra (da plantação a colheita)?

O uso da terra causa algum tipo de destruição na natureza? Qual?

Existe alguma festa/celebração que envolva o uso da terra? Quando e como acontece?

O Uso medicinal das plantas

Você faz uso medicinal de plantas (raízes/ervas)?

Quando faz uso?

Quais raízes/ervas mais utiliza? Para quais doenças/enfermidades?

Quem as prepara e indica o uso?

Existe alguma planta que tem algum poder mágico/espiritual?

CURANDEIRO/MANIPULADOR DAS ERVAS

Como aprendeu a manipular as raízes/ervas?

Com quem aprendeu?

Onde você encontra as ervas/raízes que manipula?

Quais ervas/raízes que mais utiliza? Qual a forma de uso (chás/garrafadas)?

Você as comercializa/vende?

Faz uso desses remédios? Com frequência?

Conhece ervas/raízes com poderes mágicos/espiritual?**SABERES ARTÍSTICOS****Pintura Corporal:**

Com quem e como aprendeu a pintar?

Como começou a pintar?

Quais instrumentos/materiais são usados para a pintura?

Quais os tipos/formato de pinturas?

Existe um sentido/significado para cada pintura?

Existe alguma data especial (festa, celebração, ritual) em que se pintam, para cada uma existe um tipo diferente?

Tem alguém especialista nessa arte? Quem?

Como repassam esses conhecimentos para crianças/jovens?

SABER CANTAR:

Com quem e como aprendeu a cantar?

Como começou a cantar?

O que necessário para ser um bom cantador? Quem pode cantar?

Indique quais os cantadores, os compositores.

Utilizam instrumentos costumam utilizar para acompanhar os cânticos?

Por quem é feita as músicas/sons?

Qual o sentido/significado da música?

Em que momentos (festas, celebrações vocês cantam) costumam cantar, por quê?

Como repassam esses conhecimentos para crianças/jovens?

SABERES ARTESANAIS

Quais os artistas artesãos, antigos e atuais, são reconhecidos na comunidade?

ARTESANATO

Quem produz?

Como aprendeu a fazer (redes, cestos, joias, adornos)?

Que produtos materiais utilizam para produzir.....?

Quais pessoas são envolvidas na hora da produção?

Onde se produzem os artesanatos?

Qual o sentido/significado da produção?

Quais os produtos ou artefatos locais são produzidos?

São comercializados? Como?

Existe alguma instituição pública ou particular que ofereça oficinas de arte/artesanato, música ou artesanato. Quais?

Há alguma cooperativa ou associação dos artesãos?

Onde se realizam as oficinas?

SABERES RELIGIOSOS

A pessoa e a religiosidade

Acredita em Deus?

Tem alguma crença religiosa?

Se sim, qual? Desde quando e de que modo participa dela?

Já mudou de religião? Se sim, por que? Quantas vezes?

A sua religião influencia em sua vida pessoal? Por que?

A cidade e as manifestações religiosas

Quais manifestações religiosas existem na comunidade?

Qual a religião que parece ser predominante?

Você observa conflitos entre as religiões locais? Se sim, quais?

Pajelança

Você conhece algum pajé? (rezador, benzedeiro, curandeiro)?

Quem? Onde ele (a) trabalha?

Você já precisou recorrer a algum pajé/curandeiro? Se sim, por que?

As pessoas da comunidade procuram o pajé? Em que situações?

Natureza e a religiosidade

Em sua comunidade existe algum lugar considerado sagrado pelos moradores? Qual?

Onde? Por que?

Conhece algum elemento da natureza (planta, animal, mineral) considerado sagrado na cidade/comunidade? Se sim, pra que é utilizado?

Em sua casa, utiliza algum elemento da natureza como 'proteção' espiritual? Que elemento? Como é utilizado?

Objetos sagrados e devoções

Considera algum livro sagrado ou importante? Qual? V. o lê com frequência?

Usa algum objeto (amuleto) para lhe trazer sorte? Qual? Como utiliza?

Além do amuleto, utiliza outro tipo de proteção espiritual? Qual? Como utiliza?

Tem alguma devoção por santo, ou ser da natureza? Se sim, qual? Usa sua imagem dele? Onde?

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista do professor/a

Dados de identificação

Nome

Idade

Local de Nascimento

Endereço residencial

Há quanto tempo mora/trabalha na comunidade

Educação Escolar Indígena

1. Quando e onde começou a estudar?
2. Conte-me sobre a sua história com escola?
3. Como se tornou professor?
4. Qual a sua formação?
5. Quais as dificuldades encontradas para estudar?
6. O que significa a escola para você?
7. Há quanto tempo trabalha com educação escolar indígena?
8. Qual serie/ano/etapa você trabalha?
9. Nas suas aulas você faz uso da língua nativa ou do português? Como faz?
10. A comunidade (pai/mãe/avô/avó) participa da vida escolar, das decisões da escola? Como?
11. O princípio da educação diferenciada e específica concedeu a cada comunidade o direito a incluir na escola seus valores, suas crenças, suas tradições, enfim seus saberes culturais. Como os saberes da cultura Tenetehar estão presentes na escola?
12. A Lei diz que a escola indígena deve ser diferenciada, específica, intercultural, bilíngue. Relate o que a escola já conquistou? E o que não?
13. Em sua opinião, o que o que se aprende na escola contribui de algum modo para fortalecimento das práticas socioculturais Tentehar? Como?
14. Como a escola comemora o dia do índio? Como?
15. Você adota algum livro didático na aula? Qual?
16. Se sim. Você acha que o livro didático adotado traz informações sobre a cultura indígena?

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com gestão da escola

Dados de identificação

Nome

Idade

Local de Nascimento

Endereço residencial

Há quanto tempo mora/trabalha na comunidade

Educação Escolar Indígena

1. Quando e onde começou a estudar?
2. Conte-me sobre a sua história com escola?
3. Como se tornou Gestor?
4. Qual a sua formação?
5. Quais as dificuldades encontradas para estudar?
6. O que significa a escola para você?
7. Há quanto tempo trabalha com educação escolar indígena?
8. Há quantos anos a escola funciona na aldeia?
9. Quantos alunos a escola atende?
10. Essa escola é uma escola indígena regularizada como manda a lei?
11. A escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP)?
12. A comunidade/pais/mães/avô/avó participam da vida escolar, das decisões da escola? Como?
13. O princípio da educação diferenciada e específica concedeu a cada comunidade o direito a incluir na escola seus, seus valores, suas crenças, seus saberes culturais. Como os saberes da cultura Tenetehar estão presentes na escola?
14. A Lei diz que a escola indígena deve ser diferenciada, específica, intercultural, bilíngue. Relate o que a escola já conquistou? E o que não?
15. Em sua opinião, o que o que se aprende na escola contribui de algum modo para fortalecimento da identidade Tenetehar? Como?
16. Como é organizado o calendário da escola?
17. Quais as principais datas comemorativas do calendário da escola?
18. A escola comemora o dia do índio? Como?

APÊNDICE D – Termo de autorização para realização da pesquisa



Ilmo. Sr.
José Guajajara
Cacique da Aldeia Juçaral

Eu, MARIA JOSE RIBEIRO DE SA, regularmente matriculada no Mestrado em Educação (UEPA), venho por meio deste documento, solicitar a sua autorização para realizar a pesquisa: **Interfaces entre saberes culturais e escolares na aldeia Juçaral**, sob a orientação do Profª. Drª. Maria das Graças Silva, a ser realizada no período de Novembro de 2013 a Novembro de 2014 nesta aldeia.

Pretendo entrevistar professores/as e moradores da comunidade.

A autorização da Comunidade, para a realização desta pesquisa, terá a relevância social de conhecer mais de perto a dimensão da educação escolar indígena e as interfaces com os saberes e práticas da cultura Tentehar, assim poderá contribuir para tanto para ações norteadoras da educação escolar a nível local, como a elaboração do Projeto do Político Pedagógico da escola Santarena Kapi, como a nível estadual e nacional com informações que subsidie a criação de políticas públicas educacionais para educação indígena e/ou intercultural.

Atenciosamente,

Maria Jose Ribeiro de Sa

Pesquisadora
MARIA JOSE RIBEIRO DE SA
E-mail: maria.sa@ifma.edu.br
Fone: (99) 9183 1395

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: INTERFACES ENTRE SABERES CULTURAIS E ESCOLARES NA ALDEIA JUÇARAL

ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

Venho por meio deste convidá-los para participar desta Pesquisa desenvolvida por mim, *Maria José Ribeiro de Sá*, regularmente matriculada no curso de Mestrado em Educação (UEPA), tendo como orientadora a prof.^ª Dr.^ª. Maria das Graças Silva. Esclareço que a sua participação dar-se-á através de entrevistas semi-estruturadas com gravação de voz e fotografias. Esclareço que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento com a garantia de devolução de seus depoimentos. Somando-se a isso, esclareço que participar desta pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida. Vale pontuar que a finalidade desta pesquisa é contribuir para o âmbito dos estudos da educação escolar indígena.

CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com as etapas da coleta das informações áudio-visuais para a mesma e autorizando a posterior publicação em livros, cartilhas educativas a serem utilizadas pela escola da aldeia e demais escolas.

Amarante, TI Araribóia ___/___/___

Assinatura do participante da Pesquisa

- 1- Frederico Pereira Guajajara
- 2- Zeze Santos Zafu: X Guajajara
- 3- Angélica Carlos Guajajara
- 4- Maria Parauazá Santos Guajajara
- 5- Antonio Gomes Guajajara
- 6- Ana Eleida R. da Silva
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

APÊNDICE F – Receitas de uso de plantas medicinais de Ana Cleide Pereira

Marinho

1. Cacau do mato – a casca deixa de molho para botar é bom para gastrite, dor no estomago.
2. Cipó de Escada – na beira do brejo corta sai água, diarreia.
3. Aroeira – para mulher tomar para inflamação, anemia, diarreia, limpar o sangue; chá e garrafada (coloca as cascas cortadinhas em um litro de água, deixa dois dias).
4. Coquim – junto com olho da goiaba com coquim diarreia em criança, só nasce no inverno.
5. Cumaru – chá tem uma vagem que se machuca para fazer com cebola e alho para gripe, também para dor de lado é usado com óleo de maconha, tira-se um azeite também, que pode ser tomado pela a mulher que quer abortar.
6. Café – pega da folha amarela faz chá para quem o café fez mau.
7. Goiaba – chá da folha do olho da goiaba mistura com maconha, dar para quem está com diarreia, criança ou adulto.
8. Maracujá – chá da folha para fazer dormir, baixar pressão, suco para fazer dormir.
9. Maconha – se usa pra tudo, para diarreia, pressão alta, derrame, pode ser feito o chá da folha, a semente torra e faz azeite para tomar para derrame, o leite para controlar a pressão, derrame.
10. Alfavaca – para fazer banho para quem está gripado, com a folha de macaxeira, folha de limão para gripe, ou ainda o vapor, sinusite.
11. Algodão – folha tira o sumo para quem tá operado para sarar, mas o mastruz e o gervão, junta tudo e passa no liquidificador garrafada, toma duas vezes por dia, inflamação.
12. Mamona – a folha nova tira de manhã cedo para dor de cabeça, serve com purgante (com limão) como azeite.
13. Mastruz – tiro o sumo para sarar operação, compressa com sal para pancada e desinchar.
14. Gervão – para ferida inflamada, corte, espremer a folha.

15. Jenipapo – para sarar corte, ferida, (as índias fazem para pessoas que estão muito doentes, ela bota no prato para pessoa que está doente se enxergar, se enxergar fica bom, senão morre, toma suco dele maduro e para comer.
16. Moreira – para gripe, garrafada para inflamação, pode ser o lambedor com mel ou leite para gripe, bota casca da Moreira com malva do reino, com hortelã; (é bom é casca velha).
17. Quina – com a mulher ganha nenê, toma a água da quina juntamente com o marido (ciência dos índios), água da quina para diabetes.
18. Barro do formigueiro – para botar no corpo para pegar a energia do barro, tirar a infecção do corpo.
19. Candeia (chapada) – é bom para fazer garrafada para inflamação, tira o entre casca dele e faz a garrafada.
20. Sucupira (chapada) – é bom para tirar a inflamação da garganta.
21. Folha de carne (chapada) – é bom para fazer garrafada para comida que faz mal, anemia.
22. Urucum junto com alho, cebola, limão é bom para gripe faz uma beberagem, ele torrado é bom para pele.
23. Arruda para inflamação de mulher que ganhou nenê, para não doer, quando quebra o resguardo, toma a infusão da folha de arruda.
24. A água do jatobá – é bom para anemia.
25. Incexto de passarinho para machucados.
26. A entre casca da manga com cachaça é bom para machucado, massagem.
27. Jucá – é bom para as curubas nas pernas lava-se com água, coloca as vagens num balde ou bacia com água para sarar.
28. Raiz do pega pinto com a raiz da juçara, pisa e coa faz a garrafada é bom para inflamação.
29. Picão – o chá para hepatite, fígado.
30. A folha do abacate com quebra pedra é boa para rins, a vassourinha também (garrafada).
31. Macaúba – a raiz da macaúba é boa para inflamação, mulher que vive inflamada.
32. Lambedor do entre casca da folha de caju com a entre casca da folha de cajá é bom para sarar, para gripe, pode botar o mel ou o açúcar.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66.113-200 Belém-PA
www.uepa.br